REFERENTES TEORICOS CONCEPTUALES DEL PEI DEL CEB No. 2 DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA COMO ALTERNATIVA CURRICULAR PARA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

JOSEFINA PEREZ
NEYLA H. DE BLANCO
NORMA CARREÑO

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de: Especialista en Gestión de Proyectos Educativos.

Asesora:
Magister: MERCEDES GARCIA DE VASQUEZ

BARRANQUILLA
UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
POST GRADO EN GESTION DE PROYECTOS EDUCATIVOS
1998

0009

NOTA DE ACEPTACION

_____

_____
Jurado

_____
Jurado

_____
Jurado

Barranquilla, Marzo 1998

CONTENIDO

		pag.
	INTRODUCCION	2
1.	ANTECEDENTES Y PROBLEMATICA DE LOS ESTUDIANTES CON DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAJE.	9
2.	RECONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL	43
3.	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA	86
BIBLIOGRAFIA		149
ANEXOS		152

DEDICATORIA

A mis hijos Gustavo Adolfo y Jorge Mario, a mi esposo quienes supieron tolerar y esperar pacientemente, con su amor y apoyo felizmente pude alcanzar una nueva meta mas en mi vida.

Norma

DEDICATORIA

A mis hijos y a mi esposo que me brindaron su apoyo.

A mis compañeras de grupo quienes con su dedicación y tesonero esfuerzo logramos realizar este proyecto.

Gracias al apoyo y esfuerzo de todos los anteriores pude culminar y escalar una etapa más en mi vida.

Neyla

AGRADECIMIENTO

Las autoras de la presente investigación expresan sus agradecimientos:

A nuestra tutora Mercedes García de Vásquez quien con sus aportes oportunos y asesoría constante, contribuyó a enriquecer nuestros conocimientos.

A la U. S. B. quien por intermedio de sus tutores amplió nuestros horizontes.

A Rubén Fontalvo por su preocupación en buscar el mejoramiento de nuestra calidad educativa.

A nuestra compañera Rut Benitez conocedora de la problemática educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, por sus observaciones y aportes oportunos.

Josefina Neyla , Norma.

DEDICATORIA

A mis hijos Aldo, Gian Pier y Melisa quienes me estimularon y apoyaron al logro de mi meta.

A Alvaro por tolerar que lo deje solo por mis estudios.

A la memoria de mis encantadores padres Josefina y José Luis quienes me enseñaron a luchar.

Josefina.

INTRODUCCION

En los diversos momentos y a lo largo de varios años se ha hecho referencia a la crisis educativa por la que atraviesa el país.

En años anteriores en Colombia, al igual que el resto de Latinoamérica, la educación que se impartía traía las directrices de países desarrollados que vivenciaban realidades diferentes a las nuestras y a pesar de ello se implementan a toda costa, produciendo deserción y mortalidad académica. La falta de innovación desde el punto de vista pedagógico, no respondía a las necesidades del país.

Se requirió aunar esfuerzos de movimientos pedagógicos, para llegar a un proceso de concertación, innovación y planeación que se plasmó en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que establece una importante figura al incluir en su artículo 72 los planes decenales de educación y a través de ellos posibilitar e

identificar los propósitos , las políticas, las metas, las estrategias y programas educativos del país.

Por todas estas razones se hace imprescindible brindar a nuestros estudiantes una adecuada educación con el fin de prepararlos para las exigencias del siglo XXI, contribuyendo a su desarrollo integral, que conlleve a la formación de actitudes y valores que propenden por la igualdad social, la autonomía, la responsabilidad, la convivencia y solidaridad contribuyendo así a una educación de calidad .

Una de las acciones de mayor importancia de la Ley General de Educación ha sido movilizar los diferentes estamentos de la comunidad educativa buscando unos desarrollos coherentes para dar respuesta a las necesidades educativas de la región y del país. Hay que anotar que estamos en un período histórico, cambio de época y civilización que nos plantea una nueva manera de ver el mundo, buscando una construcción interpretativa que permita plantear

identificar los propósitos , las políticas, las metas, las estrategias y programas educativos del país.

Por todas estas razones se hace imprescindible brindar a nuestros estudiantes una adecuada educación con el fin de prepararlos para las exigencias del siglo XXI, contribuyendo a su desarrollo integral, que conlleve a la formación de actitudes y valores que propenden por la igualdad social, la autonomía, la responsabilidad, la convivencia y solidaridad contribuyendo así a una educación de calidad .

Una de las acciones de mayor importancia de la Ley General de Educación ha sido movilizar los diferentes estamentos de la comunidad educativa buscando unos desarrollos coherentes para dar respuesta a las necesidades educativas de la región y del país. Hay que anotar que estamos en un período histórico, cambio de época y civilización que nos plantea una nueva manera de ver el mundo, buscando una construcción interpretativa que permita plantear

nuevos programas y nuevos instrumentos de intervención tratando de hacer y decir cosas con sentido que incite a descubrir quienes somos, concibiendo una ética y estética, que integre las ciencias y las artes a lo cotidiano, que canalice la vida hacia la creación y no hacia la destrucción.

Es por esto que el propósito del presente proyecto "Referentes teóricos del P.E.I. de la Escuela No. 2 del Distrito de Barranquilla" va encaminado a ofrecer una alternativa pedagógica que conduzca a construir una escuela que le ofrezca la posibilidad a los niños con necesidades educativas especiales a desarrollar sus potencialidades teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizaje su acoplamiento a un mundo real, evitando de esta manera futuras deserciones y frustraciones.

Cabe anotar que el PEI (Proyecto educativo institucional) es el proceso permanente de reflexión y análisis del quehacer pedagógico que lleva a una construcción colectiva de estrategias, en procura de

mejorar los procesos propios del hecho educativo; convirtiendo así el PEI en una carta de navegación de la institución, posibilitando una educación de calidad, ya que promueve una organización escolar, crea ambientes propicios para aprender significativamente y da de esta manera un identidad y sentido a la institución. Teniendo así una razón para pensar creativamente.

Para ello fue necesario realizar un plan operativo diseñando acciones como: entrevista a estudiantes, docentes, padres de familia, censo a docentes, conferencias, talleres de formación a docentes, padres, estudiantes, observaciones directa de clases, entrevistas comunitarias, con el fin de tener un momento explicativo que nos permitió conocer los núcleos problemáticos de la comunidad para la realización del proyecto.

El presente trabajo consta de tres capítulo: en el primer capítulo explicamos los antecedentes y problemáticas de los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizajes y se define el método etnográfico

como la alternativa para nuestra investigación que es de corte cualitativo, enmarcado en el paradigma socio-crítico.

En el segundo capítulo hacemos algunas reflexiones fundamentales en los aportes postulados y concepciones que nos proporcionaron algunos autores tales como: Piaget Vigotsky, Habermas, Víctor Guedez, Marco Raúl Mejía, Rómulo Gallego, Sergio González Moena, confrontándolo con el análisis de resultados encontrados en nuestra investigación.

En el tercer capítulo describimos la propuesta como alternativa pedagógica que da respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje del Centro de Educación Básica No. 2 (C.E.B) del Núcleo No 13 en el Barrio Lucero.

Con nuestra propuesta queremos propiciar la concientización de la comunidad educativa en el cambio de actitud del quehacer

pedagógico hacia un mejoramiento del desarrollo del potencial humano que de respuesta a las exigencias de la época. Nuestro deseo es que esta propuesta no solamente vaya encaminada a satisfacer las necesidades del C.E.B No. 2 sino también al Distrito de Barranquilla y por qué no a todo el departamento.

PARA REFLEXIONAR

No se trata de jugar la carta de la piedad, se trata de construir un mundo para todos.

Encerar a quienes son diferentes en instituciones especiales diseñadas, teniendo en cuenta la diferencia, es la mejor manera de garantizar la perpetuidad de la minusvalía. Por el contrario, la integración de los deficientes en instituciones ordinarias, si bien no ha de resolver la deficiencia, al menos no agravará el problema, tal como lo hace la segregación del individuo del ámbito normal.

Ana Marìa Jimènez
María Eugenia Gaviria

1. ANTECEDENTES Y PROBLEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES CON DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAJE

La historia de las alternativas para los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje ha sido de segregación, se les excluyó del sistema escolar, pues pesó más la limitación que la persona en sí; entendiéndose por ritmos de aprendizaje el tiempo o tiempos que utiliza el niño para la construcción o adquisición del conocimiento. Si el tiempo es demasiado vemos que presenta necesidades educativas especiales o dificultades mayores de aprendizaje para acceder al conocimiento .

Por muchos años se contó con un enfoque clínico con una tendencia a rotular, patologizar y segregar, este se fue transformando lentamente en un modelo educativo, sin embargo las

políticas educativas del gobierno no estaban establecidas, de allí que cada institución elaboraba su programa de acuerdo a las deficiencias del niño presentadas en la evaluación inicial descuidando sus potencialidades .

Como desarrollo del principio de normalización apareció el de integración que en un primer intento se contempló como un medio para conseguir la normalización y no como un fin en sí mismo. De aquí se desprende el principio de integración escolar que se planteó como: "unificación de la educación" ordinaria y especial" ofreciendo una serie de servicios a todos los niños con base a las necesidades individuales de aprendizaje (Buch, 1975).

Fueron los países escandinavos, Suecia y Dinamarca los pioneros; el modelo se adopta en América desde el Canadá, los Estados Unidos y en los países latinoamericanos como Brasil, donde en la década de los 50 realizaron con éxito las primeras experiencias integradoras, seguido por Colombia.

Es así como se empieza a mirar más las potencialidades del sujeto excepcional abriéndosele nuevos horizontes.

En 1975 aparece en Estados Unidos, la Ley 94 que se cita como modelo de legislación en lo relativo a educación especial, concretamente referidas a la integración.

La educación especial y la rehabilitación en Colombia ha sido producto de una necesidad sentida y sus programas los desarrollaron inicialmente instituciones privadas, religiosas y voluntarias.

Desde el punto de vista educativo, los grupos que tuvieron atención en principio fueron los ciegos y los sordos; otras limitaciones recibieron ayuda fuera del país o permanecieron en sus casas donde se las ingeniaban para ayudarlos, de acuerdo al estatus.

En 1928 se fundó la federación de ciegos y sordos respaldados por un decreto del gobierno y se extendió a escuelas en Medellín y Cali. Más tarde en 1964 se liquida dicha federación, creándose los institutos nacionales para ciegos y sordos respectivamente INCI e INSOR que iniciaron labores en el año 1965, pasando a formar parte del sector educativo a finales de 1972 como establecimientos públicos del orden nacional.

En diciembre de 1968 se creó el Consejo Nacional de Rehabilitación adscrito al Instituto Colombiano de Seguros Sociales y la división de educación especial dentro del M.E.N, la división de menores excepcionales dentro del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En 1947 se creó el Instituto Franklin D. Rooselvet dirigido a las clases menos favorecidas, completando el servicio médico con educación en la capital del país.

De aquí a 1969 no se producen acontecimientos significativos en el campo de la educación especial y la rehabilitación pero en cambio se prepararon profesionales dentro y fuera del país como es el caso de las carreras paramédicas en las universidades del Rosario y Nacional de Bogotá.

De 1960 a 1972 se crearon escuelas para sordos en diferentes zonas geográficas del país, escuelas para retardo mental y aparecen los primeros servicios de capacitación laboral para adultos ciegos y para limitados neuromusculares.

Con base al decreto 1955 de 1965 el Ministerio de Educación Nacional organizó en la Normal de Nuestra Señora de la Sabiduría un curso de especialización de dos años para maestros sordos.

En el campo de retardo mental nació la Asociación para el estudio científico del Retardo Mental, 43 instituciones con diversos servicios y programas en varias ciudades, talleres cuyo servicio es

una mezcla de capacitación y trabajo protegido, tres en Bogotá, uno en Cali, tres programas con miras a la investigación dentro del Instituto Colombiano de Bienestar familiar en Bogotá, un curso de profesores a nivel técnico en la Universidad pedagógica Nacional, al igual que se crean las primeras cuatro asociaciones de padres de familia.

En el panorama de la rehabilitación y educación especial entidades responsables en los diversos campos de las limitaciones generan programas y servicios como es el caso de la Clínica de Rehabilitación Infantil de la Cruz Roja y el Club Rotario en la ciudad de Barranquilla quien inicialmente dio respuesta a toda la Costa Atlántica. EL INSOR e INCI brindaron servicios de tutoría e inician además tres escuelas residenciales cuyos programas cubren hasta la secundaria en Cali, Bogotá y Medellín.

Después: de igual manera se findó el el CRAC (Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos de Bogotá)

Es así como el INCI brindó también programas educacionales que dieron al niño ciego y al semividente la oportunidad de desarrollarse integralmente; el profesorado que atendía los estudiantes ciegos estaban integrados por un 50% de profesores regulares y un 45% en expertos en limitación. Esto se fue irradiando a todos los departamentos del país y en la actualidad continúan siendo integrados a los centros educativos del sector oficial donde reciben apoyo del aula especializada y del equipo técnico de la unidad

En la actualidad estas entidades (INCI e INSOR) están siendo desmontadas a nivel nacional. Por lo que se requiere de una mejor cualificación en los procesos de integración o normalización

En el campo de los neuromusculares y ortopédicos se generaron respuestas desde los centros de rehabilitación de Bogotá, Medellín y Cúcuta (Centro de limitados neuromusculares y ortopédicos)

La División de Educación Especial y Preescolar en 1973 reglamentó la educación general e incluyó la educación especial, iniciándose ésta en 26 instituciones segregadas privadas en el país y 14 aulas en las escuelas regulares oficiales; nacen aquí los equipos interdisciplinarios que apoyan en los profesores que en este momento son solo normalistas (Bogotá).

La educación de sordo se inicia con el objetivo de desarrollar las destrezas que le permitían utilizar al máximo sus restos auditivos como base primordial para el desarrollo del lenguaje; para enseñarles a hablar y entender el lenguaje oral, se desarrollan los mismos contenidos curriculares de la escuela regular pero para lograrlos se enseñó simultáneamente el triple adiestramiento (lectura labiofacial, articulación y entrenamiento auditivo). Posteriormente se integraron niños sordos al sistema educativo regular pero en el año de 1988 se dieron cita los representantes de los entes regentes de la educación del sordo en Colombia en la ciudad de Fusagasugá para exponer sus puntos de vista al respecto, sin embargo se continuó

con esta política, mientras que FENASCOL genera debates al respecto hasta que realizó un punto de encuentro sobre la sordera en Colombia y es aquí en el año 1995 donde proponen que al sordo se le eduque respetando su lengua natural, presentándose propuestas bajo este enfoque de parte del Nuevo Horizonte y el INSOR en Bogotá; Centrabilitar en Bucaramanga siendo la primera institución para sordos que incursiona en la informática en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el año de 1996 nace la educación del sordo bajo el enfoque bilingüe en Barranquilla en el C.E.B. No. 2 y en el mismo año en entidades privadas como el CERAL y Luís María Monfort desarrolla sus políticas acogiéndose a este enfoque y Clínica de Rehabilitación Infantilñ (CRI).

A través del convenio entre FENASCOL y las diferentes secretarías de educación del país, se realizan talleres de formación en lenguaje manual a los docentes.

De esta manera aparece el concepto de normalización planteado con carácter de principio junto con el de integración buscando adaptar la escuela al niño y no el niño a la escuela, partiendo de dos propuestas.

- Aulas especiales que integra escolarmente a niños limitados atendiendo a unos criterios pre-establecidos.

- Aula regular que integra a todo niño excepcional independientemente de la severidad o complejidad de su limitación con los otros niños "normales", describiendo así el proceso evolutivo que han tenido los servicios para la atención del sujeto excepcional.

En el año de 1988 se reestructura el PAR (Proyecto de Aula Remedial) que venía dando respuesta a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje en las áreas de lecto-escritura y

matemáticas, después de una convocatoria del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) a todas las regionales, de educación especial del país con el fin de evaluar el anterior proyecto, generándose la propuesta: "ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA NIÑOS QUE PRESENTAN DIFERENTES RITMOS EN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA REGULAR", como una alternativa pedagógica.

A diferencia de años anteriores en el C.E.B. No 2 del núcleo No. 13 del distrito de Barranquilla, ni en ningunas otras escuelas regulares no se permitió el ingreso de estudiantes con limitaciones al seno de la institución, cosa muy distinta sucedía en cambio con las instituciones segregadas que daban respuesta terapéutica convirtiéndose más tarde en educativas a esta población. Es por ello que el departamento a través de la sección de educación especial crea en el año 1987 la primera aula especial en el C.E.B. No.2 para dar respuesta a la educación de niños que por su situación económica no tenían acceso a las instituciones privadas,

considerándose éste como un primer paso a la integración parcial de los estudiantes con necesidades educativas especiales al contexto regular. En ese orden se conforma la Unidad de Atención Integral Especializada como ente asesor y eje central del proyecto de integración en las aulas regulares de cinco instituciones del núcleo.

A partir de la década del 90 el M.E.N. revisa sus políticas de integración y crea un nuevo proyecto: "ATENCION A LA POBLACION INFANTIL CON LIMITACIONES", seleccionando varias ciudades del país, entre ellas el Distrito de Barranquilla en el entonces Núcleo No. 4 (actualmente Núcleo No. 13), ejecutándose este en el sector oficial para la realización de este proyecto se seleccionaron seis escuelas involucrando a toda la comunidad educativa y entes gubernamentales pasando por las diferentes fases como:

- Sensibilización

- Talleres de formación
- Integración
- Asesoría y seguimiento, siendo el equipo técnico de la Unidad de Atención Integral Especializada (UAIE) los responsables de la educación de dicho proyecto.

Paralelamente se crean los colectivos de investigación nacional conformada por profesionales y docentes involucrados en la educación especial para dar respuesta a las exigencias del momento.

Para llevar a cabo este proceso de integración se necesitó planificar cuidadosamente todas las acciones, aunar los esfuerzos y colaboración de todas las personas y entes implicados.

En la actualidad el proyecto de integración amplió su cobertura en el Distrito de Barranquilla hacia nueve núcleos más, liberados por sus respectivas unidades, quienes coordinan y ejecutan acciones en

cincuenta y cuatro escuelas integradoras aproximadamente. Considerándose por escuela integradora la que responde a las necesidades del estudiante excepcional a través de adaptaciones curriculares para lo cual se requiere de la competencia de los maestros y de la escuela.

Estas unidades realizan acciones en varios ejes fundamentales como: prevención, evaluación, ubicación, integración, promoción, capacitación asesoría, seguimiento, coordinación y concertación con instituciones.

Es importante que:

- Todos los niños de ambos sexos tengan derecho a la educación y darles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y

mejoran la eficiencia y, en definitiva la relación costo - eficacia de todo el sistema educativo.

A pesar que en el Distrito de Barranquilla existen aproximadamente cincuenta y cuatro centros integradores, aún persiste y se hace relevante la falsa idea de que la llegada de un niño con necesidades educativas especiales al aula regular, obstaculiza los procesos de desarrollo de los ambientes de aprendizaje, cuando en verdad lo que no existe es una propuesta pedagógica, que conlleva a una propuesta curricular que permita que los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizajes se miren con potencialidades y posibilidades de desarrollo.

En los diversos encuentros realizados por el M.E.N. para evaluar la política de integración, se ha observado que una de las debilidades expuestas por el docente es la dificultad para elaborar estrategias dentro de su aula de clase que permitan al estudiante con ritmos diferentes de aprendizaje acceder al conocimiento, a la ciencia, al

arte, para tener una vida digna, que sea cada vez màs persona, que pueda integrarse a una sociedad donde no sea rechazado, sino útil, valorado y que se sienta parte de ella.

A pesar que se han hecho varios intentos a taravés del tiempo de integrar niños con necesidades educativas especiales al sistema educativo regular y establecido en los artículos 13, de la Constitución Política y los postulados que al respecto menciona la ley 115 de 1994, aún persisten la resistencia y la negación por parte del maestro y padres de familia en reconocer que los niños con necesidades educativas especiales también tienen el derecho de asistir a una escuela regular, convirtiéndose esto en una limitante del proceso de integración

Ordinariamente se encuentran en los centros de educación básica el rechazo de algunos docentes en no querer admitir a niños con ritmos de aprendizajes diferentes distintos a los que ellos llaman "normales".

Caso concreto es el del C.E.B. No. 2 del Distrito de Barranquilla donde frecuentemente los profesores se quejan, que la llegada de estos niños al aula detienen los procesos del aprendizaje de los niños que ellos llaman "normales".

Existe además la concepción que la llegada de estos niños significa aumento de trabajo; no obstante afirman que requieren de mayor tiempo y dedicación; por otro lado dicen desconocer los enfoques, metodología de trabajo, procedimientos para resolver la patología de estos niños, mientras aducen que su formación pedagógica no corresponde a la atención de esta población, de igual forma, en el momento de construir el manual de convivencia se les dificulta abordarlos y deciden no hacerlos partícipe de esto.

A pesar de los seminarios y talleres que se les han brindado a los maestros, se observa la falta de interés, compromisos, creatividad e innovación para afrontar la integración.

Si bien es cierto que la integración escolar está comúnmente aceptada, en la práctica no se está realizando y es que el docente que lleva a cabo este proceso desconoce que se hace necesario el desarrollo de un proyecto educativo institucional (P.E.I) que permita en todos sus componentes establecer directrices que conlleven a construir referentes teóricos conceptuales, estructuras curriculares y planes de estudios que faciliten la integración de estos niños al aula regular.

En concordancia con la situación anteriormente descrita y en procura de una alternativa pedagógica, el propósito de este trabajo es dar respuesta al siguiente interrogante:

- ¿Cuál sería la propuesta pedagógica cuyos referentes teóricos conceptuales sean una alternativa que a partir de la construcción colectiva de la comunidad de respuesta a los diferentes ritmos de

aprendizajes de los estudiantes del C.E.B. No. 2 del Distrito de Barranquilla?

El proyecto histórico, político, nacional, "reconoce derechos a la educación en igualdad de oportunidades para todos los colombianos, surgiendo como imperativo la integración de las personas con limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales al contexto educativo regular", según lo estipulado en los artículos 13 de la Constitución Política, siendo interpretado éste artículo en la ley 115 de febrero de 1994 en su título III, capítulo 1° artículos del 46 al 49 donde "se consagra el derecho a una igualdad de oportunidades y con plena participación de la misma. Plantea la educación como una estrategia del desarrollo del país y como un vehículo primordial para la integración de las personas con limitaciones y capacidades excepcionales"

En la misma forma el salto educativo 94-98 plantea acciones para el mejoramiento del sistema educativo en términos de cobertura y

calidad. De la misma manera el distrito de Barranquilla reglamenta la integración en el decreto 1086 de 1994.

El decreto más reciente es el 2082 del 96 que reglamenta la educación especial en el país y el 324 del mismo año donde se crean normas a favor de la población sorda y el 321 que favorece a la población limitada visual. Al mismo tiempo el plan de desarrollo educativo distrital 1997-2006, facilita la construcción de una calidad de educación para todos.

Considerada la escuela como un proyecto cultural, como un espacio de reflexión, como un motor propulsor de conocimientos, no puede desvincularse de la investigación, esta debe constituirse en una razón de ser y hacer porque la cultura investigativa atañe a la escuela y sus sujetos. Se trata en lo posible que el conocimiento llegue y esté al servicio de todos los hombres y mujeres y no como algo reservado a pequeñas élites. Una educación así entendida permite que el estudiante acceda al conocimiento en forma de descubrimiento o

construcción y el maestro reconstruya su acto pedagógico en todo momento. Por ello el fundamento de este proyecto es llevar al maestro a la reflexión de su quehacer pedagógico y desarrollar desde su práctica pedagógica las aplicaciones específicas de estos fines basados en la educación, llegando así a formarse como educadores amantes del progreso y el desarrollo científico y humanista, capaces de entender los desafíos y orientar el desarrollo de la ciencia y la tecnología al servicio de la comunidad y maestros convertidos en gestores de su propio progreso desde propuestas pedagógicas innovadoras, haciendo uso de los nuevos enfoque sobre teorías de como aprenden los niños atendiendo a sus ritmos e individualidades.

Para abordar esta investigación, se tuvo en cuenta el método etnográfico por considerar que este enfoque metodológico es coherente con el tipo de investigación. Esta es una investigación de tipo cualitativa dentro del paradigma socio-crítico en la medida que aborda el proceso de desarrollo humano en una investigación educativa, es decir, atiende a un fenómeno de tipo social, que es el

educativo, y se ubica dentro de un enfoque interpretativo, descriptivo, explicativo.

De acuerdo a los planteamientos de la investigación, la etnografía es la más adecuada para abordar la realidad objeto de estudio, ya que el método etnográfico se retoma en la medida en que estudia los fenómenos sociales, en este caso un hecho educativo; construir los referentes teóricos conceptuales de un P.E.I. que orientará la formación de los estudiantes del C.E.B. No.2 del Distrito de Barranquilla.

Los rasgos más destacados en este método son:

- Su carácter holístico. Nuestro objeto de investigación es de carácter cualitativo, ya que observamos, analizamos e identificamos un contexto socio-cultural de una realidad concreta, en el municipio de Barranquilla, que nos permitió proponer un P.E.I. acorde con la realidad objeto de investigación.

- Usa una vía inductiva como objeto de investigación. Es un enfoque basado en el desarrollo humano, donde se lograran los diversos cambios que se vayan produciendo como consecuencia de las estrategias pedagógicas que se implementen, de tal manera que se pueda validar o no los presupuestos teóricos que se han referenciado.

- Los datos aparecen textualizados. Cada observación, cada diálogo, toda entrevista serán tomados desde múltiples perspectivas teóricas y contextuales, lo cual permitirá una visión holística del fenómeno.

El proceso etnográfico implica tener en cuenta lo siguiente:

- El foco y finalidad del estudio, es el de determinar que tipo de desarrollo humano se genera en la importancia de la nueva propuesta pedagógica, fundamentada en el paradigma de la

pedagogía interactiva y las nuevas concepciones de curículo y de ciencia tecnológica.

El método etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. Su objetivo inmediato es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su mira más lejana es contribuir a la comprensión de sectores o grupos poblacionales que tienen características similares.

En el trabajo de campo etnográfico implica que el investigador busque la información donde se encuentre, por tanto a menudo se ha de tomar decisiones, en cuanto a donde ir, que datos recoger, con quien hablar; aquí la información se acumula se usa para reorientar el enfoque al igual que la nueva información que poco a poco se va convirtiendo en teoría que van estrechando el foco de interés.

El diseño metodológico se enmarca en el enfoque histórico-hermenéutico en la medida en que se recupera la información, interpretando globalmente la situación para la reconstrucción de los hechos.

Consideramos que el problema que viene enfrentando este siglo, como son los cambios radicales en las variables del conocimiento, la cultura, la economía y la sociedad, en el que la información y el conocimiento avanzan a una velocidad de tal forma que lo que se hacía vigente ayer hoy es obsoleto; a este cambio de época de civilización es lo que algunos autores como Mitchel Serres ha demostrado la teoría del "CAOS", otros colocando el acento de forma mas precisa han hablado de la "Sociedad del Conocimiento" (Peter Drucker).

Exige este cambio un reordenamiento de los procesos, en los que los filósofos como Descartes, Newton, Aristóteles, introducían una

lógica de la interpretación humana sobre una verdad de ser o no ser (el paradigma de la simplicidad) que se centra en el orden radicado en la lógica, la razón y las leyes, en los que habían sido construido durante largo período el sistema social y de ello no se escapa la educación que sufre una serie de desplazamiento que exigen repensar sus prácticas y tener como base una nueva organización de conocimiento, significando una ruptura de paradigma y ese conocimiento coloca la fuerza en otra manera de mirar al mundo, produciéndose así la crisis de paradigma manifestándose esto en los procesos de socialización, surgiendo a partir de aquí un cambio en la gestión escolar en lo curricular, administrativo, pedagógico, control y disciplina; aparece el nuevo mundo basado en el hedonismo y pragmatismo, que trae como consecuencia una modificación en los intereses y en la valoración de los procesos escolares. En este sentido Marco Raúl Mejía afirma:

"La evolución de la tecnología en los últimos años no ha estado al alcance de los educandos, por consiguiente la escuela se ve afectada

en los valores, en el modo en que se imparten los conocimientos y en la metodología aplicada. Lo que se hace en la escuela no está respondiendo a las expectativas del estudiante, siendo todo esto producto de que la escuela no goza de un clima lleno de la tecnología que ofrece el mundo puesto que la formación del docente no está acorde a las exigencias del momento. (Marco Raúl Mejía 1995).

Es así como también coincide en sus planteamientos Víctor Guedez, cuando habla de que estamos en una época de incertidumbre que proviene de una inseguridad, de no continuar en un mundo de anestesia, donde las preguntas contenían todas las respuestas, simultáneamente nos vemos en medio de una paradoja en donde toda estructuración es producto de una destructuración, lo que nos obliga a prestar atención a la advertencia de Edgar Morin: "tenemos que aprender a caminar en la oscuridad". (Víctor Guedez 1995).

Por consiguiente es importante comprender y asimilar el espíritu de transformación de nuestro tiempo, ya que el diario vivir de nuestra época al asimilar los paradigmas del momento, como es el caso del pluralismo, nos lleva a una actividad mental abierta, olfato para captar la dinámica del cambio, el entorno, la tolerancia ante una visión discrepante.

Todas la pautas y enfoques educativos de la época no deben plantearse de manera vertical, pues sólo a partir de estos requerimientos pueden plantearse algunas premisas que en lugar de decidir sobre una educación ideal, solo nos ayuda a comprenderla:

a) **La educación no es la escuela.** Siendo la educación un proceso multicultural no podemos atribuírsela solamente a las instituciones escolarizadas pues va más allá que esto, por lo tanto no nos acercaremos a las soluciones de la educación, mientras pensemos que educación y escuela es una sola educación.

b) **La educación es más que conocimientos.** En el campo de la educación estamos condenados a repetir información a causa de no haber sido capaces de internalizar y de operalizar. Es importante por consiguiente anotar la pregunta que se hacía T.S. Eloit: "¿dónde está la sabiduría que hemos perdido con el conocimiento y dónde está el conocimiento que hemos perdido con la información?" (Victor Guedez, 1994) de lo anterior se concluye que la educación no puede limitarse al exclusivo desarrollo de la razón.

c) **La educación es reflejo de la época**. La educación como la historia está sometida a dinámicas del devenir y a condiciones del entorno. Por tal razón, no podemos pensar en una educación absolutamente válida para todos los pueblos y para todos los tiempos.

Es así como vemos en cada época histórica se aprecian cuatro tipos de variables:- las permanentes, las novedosas, las influyentes, las recurrentes.

Las primeras son aquellas que atraviesan todo el recorrido del proceso histórico y se prolongan con una entereza que inscribe en lo perdurable. Simultáneamente, encontramos las variables novedosas que emergen con fuerza en una determinada circunstancia y que luchan por su aceptación. Existen también las variables influyentes que logran su legitimidad y ejercen su liderazgo en determinados momentos. Por último las variables recurrentes que se identifican con aquellas ideas o sentimientos que perdieron energía en un determinado momento, pero luego reviven con un afán de protagonismo. Vemos que todas estas dimensiones concurrentes se replantean en el campo de la educación. Esta no existe sino a partir de esa presión que procede del contexto. Sobre esta base, podíamos decir que el espíritu que presiona a la educación contemporánea puede resumirse en la apertura, pluralidad, flexibilidad, integración y globalización.

d) **La educación es fundamental para el cambio**. A través de los diferentes cambios de época han surgido divergencias en el campo educativo, refiriéndose algunas a la dirección, intensidad y velocidad con que surgen dichos cambios, tales como la desescolarización como alternativa para incentivar cambios sociales.

e) **La educación para la calidad**. Siendo que la educación es una empresa y todos los espacios son gerenciales, giran alrededor de dos expectativas: - la productividad y la calidad; entiéndase antes estos conceptos como dimensiones irreconciliables. Prevaleciendo ahora entre ambas una enriquecedora interacción. La calidad es causa y consecuencia de la productividad.

f) **Productividad para la alegría**. Con el transcurrir del tiempo el hombre siempre ha visto la felicidad como un espejismo, lo que hace al hombre llenarse de nostalgia y de ansiedad al mirar hacia el futuro mientras teme envejecer sin lograr la felicidad. Por

consiguiente es importante citar a Edgard Marin quien hace una advertencia muy rotunda acerca de esa actitud: "solo envejecen quienes nos quieren envejecer".

Al establecer una relación vertical con el tiempo significa ver hacia arriba y actuar en el presente, ubicando arriba la misión, la visión y los valores de la educación. Mientras que la felicidad es una quimera que no se alcanza nunca, la alegría es una manifestación concreta, en el hombre.

La educación no se puede escapar de este enfoque; ella se debe para la alegría y en la alegría.

Es por ello que la escuela debe responder a las diferencias individuales como también construirse y reconstruirse a través de alternativas pedagógicas que respondan al proyecto histórico político colombiano con una educación contextualizada.

PARA REFLEXIONAR

La escuela integradora es una escuela democrática que corresponde a los intereses de "todos los niños"; es una escuela diferente que no excluye, que no discrimina, mediante pruebas de admisión o evoluciones aun las más empíricas.

La diferencia es un hecho

La educación para todos es un derecho

Ana María Jiménez
María Eugenia Gaviria
Marta Lorena Salinas

2. RECONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL

Se han tomado como teorías orientadoras para la investigación los postulados de la Teoría Comunicativa (Habermas, Brasil, Bernstein) el constructivismo (Piaget, Vigotsky, Husserl) la Teoría del Desarrollo Humano y sobre la Integración Educativa (María Eugenia Gaviria y el equipo de trabajo del Centro nacional de recursos para la Educación Especial de España: CNREE) buscando dar respuesta a la problemática educativa en lo que tiene que ver con los niños y sus necesidades educativas especiales.

El ser humano como todos sabemos es la única criatura que tiene dos nacimientos: el biológico natural y el sociológico cultural; se mueve en dos mundos: el creado por fuerzas ajenas a él y el creado a través del tiempo y del espacio con el esfuerzo de su inteligencia y de sus

manos, permitiéndole conocer y dominar su entorno mediante la socialización.

La interacción social derivada de la cultura es un momento dado o de las perspectivas históricas, en algún sentido crea el lenguaje y a través de la lengua se da la transmisión cultural.

Al respecto Vigotsky plantea: "las principales actividades mentales son el resultado del desarrollo social del niño y durante el transcurso de dicho desarrollo surgen nuevos sistemas funcionales, cuyo origen no debe buscarse en la profundidad de la mente del niño sino, en las formas de relación que él ha tenido en el mundo de los adultos" (Vigostky, 1986).

Es así como Vigostky anuncia "las relaciones entre el funcionamiento inter-psicológico e intra-psicológico las cuales fueron puestas de manifiesto por él con relación al concepto de zona de desarrollo próximo, al definirla como la distancia entre el nivel de

desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales mas capacitados". (Vigotsky, 1986). Es sobre esta zona de desarrollo próximo que debe actuar el maestro, que el niño desarrolle unos aprendizajes para establecer las debilidades y fortalezas que le permitan activar procesos internos de reflexión sobre el lenguaje y su valor comunicativo, que favorezca la construcción del conocimiento y el mismo proceso de desarrollo.

Al preguntarle a los maestros:

Qué métodos emplea usted, que le posibilite al niño integrado al aula regular procesos de construcción de conocimientos?

El 85% contestaron:

"Explico la clase, le pregunto a los estudiantes para ver que entendieron, luego hacen unos ejercicios y después consignan el tema".

De acuerdo a las respuestas dadas por los maestros podemos observar que aún existen en las viejas concepciones del paradigma instrumentalista y tradicional, puesto que consideran que construir conocimientos es lo mismo que asimilación y repetición; cuando parafraseando Ausbel quien pone de presente que: "para fomentar el aprendizaje significativo ha de atenderse a dos condiciones básicas: potenciar en el sujeto una actitud positiva para aprender significativamente, y utilizar un material potencialmente significativo. La significatividad potencial del material estará en función de su significación lógica, así como de su significación psicológica, refiriéndose con ésta última a la existencia en la estructura cognoscitiva del sujeto".

"Explico la clase, le pregunto a los estudiantes para ver que entendieron, luego hacen unos ejercicios y después consignan el tema".

De acuerdo a las respuestas dadas por los maestros podemos observar que aún existen en las viejas concepciones del paradigma instrumentalista y tradicional, puesto que consideran que construir conocimientos es lo mismo que asimilación y repetición; cuando parafraseando Ausbel quien pone de presente que: "para fomentar el aprendizaje significativo ha de atenderse a dos condiciones básicas: potenciar en el sujeto una actitud positiva para aprender significativamente, y utilizar un material potencialmente significativo. La significatividad potencial del material estará en función de su significación lógica, así como de su significación psicológica, refiriéndose con ésta última a la existencia en la estructura cognoscitiva del sujeto".

donde el lenguaje es considerado como un instrumento técnico y como tal el acto educativo desarrolla unos aprendizajes que no parecen tener sentido para quien aprende manifestándose de manera irreflexiva y mecánica es así como el maestro desarrolla su "clase" haciendo una exposición de contenidos pre-establecidos y que guardan poca relación con el medio en que el niño se desenvuelve, apreciándose como se convierte este momento en un evento pasivo donde no se le permite la participación activa del niño.

Es así como al preguntarle a los maestros:

¿Qué nivel de participación da usted a sus estudiantes en la clase?

El 90% contestó:

"Generalmente los niños no participan porque desconocen el tema". De acuerdo con las respuestas dadas por los maestros podemos observar que se les niega a los estudiantes la oportunidad de

expresar su opinión o punto de vista obstaculizándole la posibilidad de perfeccionar o transformar su código restringido, "propio de su identidad social" en código elaborado de los cuales habla Berstein: "los códigos difieren en término de contexto y no del mayor o menor grado de inteligencia que pueda tener cada niño". (Berstein 1989).

De acuerdo con lo dicho por Berstein, si el maestro no da la oportunidad a que el estudiante realice procesos constructivos de conocimientos a través de la interacción con el otro, no puede transformar los códigos que trae de su contexto social por códigos elaborados es decir, se hace necesario diciendo con Berstein que "el concepto en que se socializa el niño antes de llegar a la escuela determina ciertas dificultades o carencias par a la comunicación pedagógica que debe darse en cada institución (Berstein, Basil 1989).

Lo anterior ocurre cuando el maestro impone a sus alumnos temáticas aisladas donde no se tiene en cuenta que los niños

reconstruyen y construyen sus teorías que traen de su entorno articulándolo con su sistema de pensamiento; de allí que el sujeto no es considerado como tal sino como un ignorante, carente de saber, al cual debe transmitírsele contenidos mediante la memorización de información. En este sentido las clases observadas no son más que un espacio en donde el maestro habla todo el tiempo y esto se pudo constatar en una de las clases observadas en el segundo grado del C.E.B. No. 2 del Distrito de Barranquilla.

Tema.	El paseo
Maestra.	Todos se me sientan aquí (señalando el piso)
Estudiantes.	Todos no cumplieron la orden. (Muchos se quedaron sentados en las sillas atrás)
Maestra.	Vamos a cantar "El canto del saludo"
Estudiante.	Buenos días amiguitos ¿cómo están?
	¡Muy bien!
	Este es un saludo de amistad
	¡Que bien!

reconstruyen y construyen sus teorías que traen de su entorno articulándolo con su sistema de pensamiento; de allí que el sujeto no es considerado como tal sino como un ignorante, carente de saber, al cual debe transmitírsele contenidos mediante la memorización de información. En este sentido las clases observadas no son más que un espacio en donde el maestro habla todo el tiempo y esto se pudo constatar en una de las clases observadas en el segundo grado del C.E.B. No. 2 del Distrito de Barranquilla.

Tema.	El paseo
Maestra.	Todos se me sientan aquí (señalando el piso)
Estudiantes.	Todos no cumplieron la orden. (Muchos se quedaron sentados en las sillas atrás)
Maestra.	Vamos a cantar "El canto del saludo"
Estudiante.	Buenos días amiguitos ¿cómo están?
	¡Muy bien!
	Este es un saludo de amistad
	¡Que bien!

	Haremos lo posible por hacernos más amigos
	Buenos días amiguitos ¿cómo están?
Maestra.	Vamos p´ el monte hacer un sancocho.
Maestra.	Haber Jorge ¿qué tenemos que llevar al monte p´ hacer el sancocho?
Estudiante:	Contestan en coro: yuca, plátanos,verduras, carne, papa, cebolla.
Maestra:	Carne ¿qué más necesitamos?
Estudiante:	La leña.
Maestra:	¿Qué más necesitamos llevar p´ hacer el sancocho?
Estudiante:	Contestan en coro: cebolla, tomate.
Maestra:	No, respóndame Carlos. Cállense los demás.
Estudiante:	Fósforo.
Maestra:	Muy bien. ¿Què otra cosas necesitamos para hacer el sancocho.
Estudiante:	Ríen los que están detrás, mientras otros responden, sal.

Maestra: Qué más necesitamos p´ hacer el sancocho?

Estudiante: Gritan zanahoria, ñame.

Maestra: Vamos a escribir las palabras de lo que se va a necesitar p´ hacer el sancocho.

Maestra: Saquen el cuaderno No. 2.

Maestra: Ana sal al tablero y escribe la palabra zanahoria

Estudiante: Sale y escribe en el tablero sana oria.

Maestra: ¿Eso está bien?

Estudiante: Nooo

Maestra: ¿Qué le falta?

Estudiantes: La Z

Maestra: Corrige zana oria (omite la h)

Estudiantes: Escriben la palabra como la profesora la ha corregido.

Maestra: Bueno escriban rápido.

Estudiantes: Ya seño.

Maestra: Cállense y quédense quietos los que terminaron. Los demás se apuran.

Estudiantes: Estamos cansados, seño.

En el anterior evento pedagógico se puede apreciar como se convierte en una negación a la participación de los sujetos con sus vivencias, tradiciones, lenguaje y acciones, cuando se observa la manera cómo el maestro se dirige a sus alumnos de forma rígida y autoritaria; coartando la posibilidad de crear verdaderos encuentros comunicativos, donde se le brinde al niño la oportunidad de descubrir por cuenta propia y de intercambiar ideas. No se desarrollan procesos, son clases magistrales enmarcadas dentro del paradigma instrumental donde el maestro habla todo el tiempo.

Se hace evidente que maestros y alumnos desarrollan poca exigencia comunicativa dentro del aula, pues sus prácticas son verticales, donde claramente se aprecia un manejo autoritario de las interacciones verbales, siendo el diálogo el gran ausente.

Esto trae como consecuencia grandes dificultades para lograr que los estudiantes manejen algunas formas discursivas complejas y eficaces de comunicación.

En este sentido la práctica adelantada por estos docentes se convierte en una contradicción a los postulados de Habermas, cuando afirma: "la nueva perspectiva desde la acción comunicativa debe entenderse como un proceso de interacción y comunicación entre sujetos que poseen acervo cultural" (Habermas 1985). Según esta concepción la educación debe privilegiarse como un proceso de interacción que reconoce la existencia de sujetos que participan con sus vivencias, tradiciones, lenguaje y acciones y que construyen el sentido del mundo a través del diálogo, ésto significa que el acto educativo debe orientarse básicamente en la búsqueda de su verdadero sentido y en las relaciones de maestros y alumnos con el mundo cultural, socia, escolar y personal.

Es así como en algunos maestros la falta de dominio de una concepción pedagógica y el desconocimiento de las mismas en otros fue constatadas a través de las entrevistas, encuestas, observaciones directas realizadas dentro de la investigación.

Un ejemplo de ella es la siguiente pregunta:

¿Qué concepción pedagógica respalda su quehacer? Explique ¿por qué?

Un 80% de los docentes respondió no tener claro sobre qué concepción pedagógica utilizan por la falta de conocimiento de las mismas.

Es así como ese 80% de los maestros respondió: "mi concepción pedagógica es el P.E.I. ya que es la vida de la escuela".

Otro 20% explicitó conocer las teorías más no practicarlas con profundidad.

De acuerdo con las respuestas dadas por los maestros podemos observar que no hay claridad en el concepto de concepción pedagógica, pues si bien es cierto que el P.E.I. se puede entender como una estrategia de articulación de los procesos propios del hecho educativo, y respaldado por concepciones pedagógicas, éste no se concibe como dicha concepción pedagógica, puesto que ellas deben responder a una realidad social, política y económica de un país, en un determinados tiempo y espacio; es así como en estos momentos se habla de la educación por la acción (constructivismo) siendo su representante Jean Piaget, para él la educación debe formar al individuo para la autonomía de la inteligencia y de la moral que fundamentan la personalidad.

Hace notar Piaget que "el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte.

Algunos chicos que son considerados malos estudiantes en determinadas asignaturas, podrían haberlas asimilado y superado si se les hubiese llevado por otro camino en su aprendizaje; estos alumnos pueden llegar a dominar perfectamente las cuestiones que parecen no entender, a condición de que se sepa llevarlos a ellas de manera adecuada; lo que los niños muchas veces no comprenden no es la materia, sino las lecciones a través de las cuales esa materia les es enseñada" (Piaget, 1973-1974).

La educación puede convertirse por este motivo en un "diálogo de sordos" con un adulto que utiliza determinadas categorías para explicar algo a un niño que no las entiende; queda claro que son esas categorías lo que resulta inaccesible a la mente del alumno, no la materia que a través de ellas intenta enseñar. Es por ella de

absoluta necesidad que se respeten en todo momento las leyes naturales del conocimiento, tanto en lo que se refiere al contenido que se desea transmitir como en lo relativo a la forma en que ese contenido se transmite, tal como lo plantea Piaget.

Al contrario de la escuela tradicional que parte de un programa que intenta imponer a los estudiantes es decir, que intenta acomodar a los niños a los programas los métodos nuevos postulan que sea el programa el que se acomode a los niños; la Escuela Activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo: " "cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando le pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama, por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda la inteligencia". (Piaget, 1973-1974).

Ahora bien, si la nueva educación quiere que se trate al niño como ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, reclama por el contrario, que se tenga en cuenta la organización estructural de su inteligencia.

Algunas cosas se oponen al modo de proceder que las leyes del conocimiento exigen. Por un lado está el sorprendente hecho, así lo califica Piaget de que la escuela tradicional imponga a niños una forma de razonar que los griegos no conquistaron sino después de siglos de aritmética y geometría empíricas. Está, por otro lado, la sobrecarga de los programas, consecuencias de la organización curricular y planificada desde arriba; se pretende dar al niño una cultura general amplia y al mismo tiempo llenar su mente de conocimientos específicos relativos a materias consideradas relevantes; todo ello conduce a un recargamiento de materias y programas que como dice Piaget, puede perjudicar la salud física e intelectual de los alumnos y retardar su formación en la misma medida en que se desea acelerarla o perfeccionarla.

Solo muy recientemente se ha abierto la perspectiva del desarrollo hacia el ámbito de la cultura. Se recuperan autores como Vygostky, con su propuesta desde la imaginación y el lenguaje y autores como Bruner y Bernstein abordan el desarrollo humano como un proceso de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad.

Aquí la educación se convierte más en un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de los sentidos posibles del hombre y sus realidades.

Al proceder a entrevistar a los estudiantes con el objetivo de indagar si la escuela da respuesta a sus intereses y necesidades con preguntas tales como:

- ¿ Qué te gustaría aprender ?

Me gustaría aprender danza, pintura, deportes e informática.

- ¿ Cómo quieres que sean las clases ? explica.

Más alegres y con paseos para conocer lugares.

De esta manera expresaron que la escuela no está respondiendo a los intereses, necesidades y expectativas que ellos desean puesto que su interés y motivación van encaminados a ejercitarse en los deportes, artes, informática y tecnología. De hecho la forma como se imparten las clases no son de su agrado puesto que las consideran magistrales y tradicionalistas tornándose por consiguiente para ellos aburridoras y memorísticas, lo cual se apreció claramente en la clase arriba descrita.

Es por ello que el acto diario es entonces un evento de memorización y recitación en donde el niño no desarrolla al máximo las potencialidades del pensamiento como la imaginación, siendo éste un proceso fundamental para la construcción del conocimiento.

Por esta razón se hace necesario traer a consideración la afirmación de Piaget que dice: "En el pensamiento el niño no solo es importante desarrollar la lógica sino también la imaginación que le permita la expresión de sentimientos, ideas, la creación de mundos posibles, la solución de problemas y la búsqueda de la verdad" (Jean Piaget 1945). Para fomentar el desarrollo de la imaginación es de gran importancia que los maestros desarrollen con sus niños temáticas agradables que se articulen con la realidad que los rodea.

Es por esto que se hace necesario que el maestro abandone las temáticas impuestas alejadas de la realidad o en torno del niño, ya que de esta manera puede retomar las concepciones de los estudiantes, las cuales han de construirse con base en sus experiencias cotidianas y vivenciales para aproximarlos de manera conceptual al nuevo conocimiento. Entonces se puede afirmar que el contexto en que se desenvuelve el niño ayuda a considerar al conocimiento como un aspecto estructurante del actuar del individuo. El conocimiento está en relación, con toda actividad

humana y es un aspecto primordial. Es por esto que cada una de las actividades vivenciadas en una "clase" son de vital importancia para el desarrollo de la comprensión y la construcción del conocimiento, en este sentido cada maestro debe brindarle la oportunidad al niño de escoger el tipo de actividades de programas a realizar durante el día sin presionarlos, imponerles u obligarlos para que de esta forma pueda construir conceptos interesantes y útiles para su vida diaria.

Los maestros no pueden pretender que los estudiantes con necesidades educativas especiales, accedan al conocimiento, a las ciencias y a las artes con deficiencias en el entorno educativo desajustado; tal como lo plantean desde este punto de vista el Equipo de Trabajo del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial de España (CNREE), cuando afirman: "la dimensión real de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, tiene un carácter fundamental interactivo, depende tanto de las características personales del estudiante como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta

educativa que se le ofrece. La escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que puede eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades". (Equipo de trabajo del C.N.R.E.E, 1994).

De la misma manera María Eugenia Gaviría en su documento elaborado para el M.E.N. expresa: "la condición limitante se agrava por las barrera que el resto de la población considerada "normal" les crea, con lo cual se alejan las posibilidades de desarrollo humano para este grupo" (María Eugenia Gaviria, 1993).

Así mismo Piaget afirma que: " los intereses del niño no son respetados por la escuela tradicional. Las consecuencias de ello son absolutamente nefastas si se tiene en cuenta que el interés no es sino el aspecto dinámico de la asimilación , y que "todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés". El trabajo obligado constituye, desde esta perspectiva, una anomalía antipsicológica causante de lamentables estragos y secuelas en la organización de la inteligencia del niño. Al menospreciar los intereses y las

motivaciones del niño, la escuela tradicional viola una de las más fundamentales leyes del conocimiento, como si estuviera convencida de que las cosas van mejor cuando se fuerzan, como si ignorase una de las más razonables bases del aprendizaje, como si no supiese que el saber obligado es, de alguna manera, un saber falso. Y esto sin mencionar para nada la influencia que la imposición escolar tiene sobre la percepción del mundo por parte del niño, la influencia del significado de esa actitud adulta.

El respeto que el estudiante experimenta hacia el maestro y que no es correspondido por un respeto parejo hacia él, es decir, que se trata de un "respeto unilateral", hace posible una imposición del adulto sobre la mente del niño. Por este procedimiento, lo que sale de la boca del maestro, se considera, automáticamente, como cierto; por otro lado, esta "verdad de autoridad" no solamente exime de verificación racional, sino que además retrasa a veces la adquisición de las operaciones de la lógica, las cuales suponen esfuerzo personal y control y verificación grupal.

Si en el dominio de la lógica, del desarrollo intelectual, esto es evidente, no lo es menos en el de la moral. Al igual que la verdad impuesta es solo una verdad a medias, los principios morales obligados constituyen una inconsecuencia. Si es absurdo intentar imponer el mecanismo de la suma, no es mucho más sensato pretender que el niño sea sociable, cooperativo y libre por real decreto del maestro. Y la escuela tradicional sea de signo derechista o izquierdista, ignora, con empeño lamentable, estas evidencias.

Una de las principales causas del fracaso de la educación formalizada es, según Piaget la preponderancia que, por encima de la acción, se da el lenguaje para enseñar a los niños; se empieza por el lenguaje cuando se debía empezar por la acción "real y material". Como es obvio, el lenguaje no es suficiente para transmitir una lógica y sólo es comprendido mediante instrumentos lógicas de asimilación cuyo origen es más profundo y depende, por su parte, de la coordinación de acciones u operaciones. Se olvida así que la

transmisión educativa verbal no proporciona al niño los instrumentos de asimilación como tales, instrumentos que solo se adquieren mediante una actividad interna, asimiladora; esta asimilación no es sino una reestructuración o una reinvención que el niño hace a partir y por medio de su acción; como lo expone gráficamente Piaget, "cuando se trata de la palabra adulta, al transmitir o intentar transmitir conocimientos ya estructurados por el lenguaje o la inteligencia de los padres o de los maestros, se imagina que esa asimilación previa es suficiente y que el niño no tiene más que incorporar estos alimentos ya dirigidos, como si la transmisión no exigiera una nueva asimilación, es decir, una reestructuración que depende esta vez de las actividades del auditor" (Piaget, Jean, 1945)- Toda enseñanza verbal, por lo tanto, sólo es útil si se encuentra precedida y preparada por una actividad previa y está dada en función de una actitud positiva.

Es así como en el acto diario maestros y alumnos deben aprovechar los eventos espontáneos, los espacios de libertad, diálogo y fantasía

para crear conjunto o individualmente nuevos conocimientos. En este sentido Vigotsky afirma: "El aprendizaje es una empresa realizada en colaboración por un niño y un adulto, el cual entra en diálogo con él ofreciéndole una serie de claves y accesorios que le faciliten un aprendizaje nuevo y significativo. (Vigotsky, 1984). Sin embargo, este proceso es ausente en el aula si tenemos en cuenta que el 80% de los niños entrevistados y encuestados no les gusta la manera como sus maestros les "enseñan".

Aún más, vemos como los maestros integradores en sus actividades diarias con los estudiantes con necesidades educativas especiales es poco el interés que muestran en los pequeños logros que día a día van alcanzando éstos; de igual manera es evidente la no entrega de los informes escritos al finalizar cada semestre. Es importantísimo señalar la falta de interacción social del maestro con los estudiantes dentro del aula; que bien menciona Vigotsky en sus aportes a la psicología soviética afirmando que: "la interacción social dentro del aula es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo

intelectual". (Vigotsky, 1973). Vigotsky quiere significar la importancia del trabajo grupal y la interacción social en los procesos de construcción colectiva del conocimiento.

Es así como en las clases observadas se pudo apreciar que los maestros evitan cualquier tipo de contacto de los niños con limitaciones con los "normales" ya que ellos consideran que éstos al imitar a los estudiantes con necesidades educativas especiales obstaculiza el avance en la construcción del conocimiento. Además se debe tener en cuenta que el rol tradicionalista del evento pedagógico centrado en el maestro no propicia un desarrollo integral de los estudiantes, pues no están consideradas importantes las interacciones del maestro y el estudiante con las situaciones significativas en el aula, centradas en la comprensión y construcción colectiva.

En conclusión la educación se produce en un contexto cultural, donde la sociedad y la cultura son generadores de procesos en un

contexto interactivo en el que el niño no está aislado; sino en relación permanente con otros niños y con adultos, protagonizando una serie de acciones y experiencias que amplían su potencial cognitivo. De esta forma se aprecia en diferentes entornos escolares, la manera como los esquemas intelectivos que poseen los estudiantes y sus objetos de conocimiento se encuentran contextualizados fuera de la escuela, dando como resultado un aprendizaje mecánico y memorístico donde difícilmente el niño reorganizará sus conocimientos, involucrándose en situaciones angustiosas que no satisfacen una inquietud o necesidad real, y que no permiten el desarrollo de las potencialidades de su pensamiento, obstaculizando la búsqueda de posibles soluciones a ciertas problemáticas de su vida diaria, siendo más afectados los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que no tienen en cuanta las diferencias, estilos y ritmos de aprendizajes, mirando al grupo en una forma homogénea así mismo, al encuestar a los padres de familia con el objeto de indagar sobre el conocimiento

que poseen ellos, acerca de la formación que reciben sus hijos o acudidos en la institución al referirse a preguntas tales como:

¿Cómo participa en la formación de su hijo con la institución?

R/ "cuando puedo lo ayudo a hacer sus tareas y con mi buen ejemplo. En ocasiones no puedo ir a las reuniones por cuestión de trabajo".

¿Qué sabe usted del P.E.I de la escuela?

R/ No se de que se trata.

¿Cómo ha sido su participación?

R/ "No he sido participante".

Al finalizar las respuestas dadas por los padres se pudo observar que el 85% de los padres de familia o acudientes no dedican el tiempo al mejoramiento de la formación integral de sus hijos. Muchos padres afirman no tener tiempo para asistir a las reuniones programadas

por la escuela, debido al factor económico y a sus ocupaciones laborales, pero agregaron colaborar desde sus casas con las tareas escolares en la medida que sus capacidades y formación se lo permiten.

Se puede apreciar que los procesos comunicativos dentro del grupo familiar no son enriquecedores a pesar de ser éste el primer ámbito social en el que se desarrolla el niño, trayendo consigo códigos diferentes (restringidos y/o elaborados), que dependen por consiguiente de la cultura social, escolar y familiar, donde cada uno tiene sus vivencias cotidianas.

Dentro del contexto familiar por consiguiente no se promueven ambientes que posibiliten el desarrollo del estudiante. Es por esto que las respuestas dadas por los padres no debe ser una excusa, ya que dentro del hogar, ésto deben buscar espacios de comunicación y diálogo con sus hijos, ya sea al ver televisión, leer un periódico, al

ayudar en los oficios caseros, de manera que éstas actividades se conviertan en herramientas positivas para construir conocimientos.

En la actualidad son pocas las comunidades educativas del Distrito de Barranquilla que se han acogido a lo que en le artículo 7º de la Ley General de Educación dice: "a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetos establecidos en la Constitución la ley y el proyecto educativo institucional.

b) Participar en las acciones de padres de familia .

c) Infórmarse sobre el rendimiento académico el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento.

d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos.

e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo.

f) Contribuir solidariamente con a institución educativa para la formación de sus hijos.

g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

De igual manera en la Constitución Política Nacional en su capítulo II, artículos 42 y 44 que hacen referencia los derechos sociales y

culturales, el artículo 42 en uno de sus apartes dice: "La pareja tiene derecho a decidir libre y responsablemente el número de sus hijos y deberá sostenerlos y educarlos mientras sean menores o impedidos".

> Por otra parte el artículo 44 establece: "Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demàs derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia".

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y

el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Analizando los anteriores artículos, la comunidad educativa debe integrarse y relacionarse comunicativamente a través de charlas y conferencias que puedan concientizar al padre de familia de su necesaria participación en la formación integral de sus hijos. De la misma manera al indagar a los padres sobre el conocimiento acerca del P.E.I. y su participación en él, en preguntas tales como: ¿Qué sabe usted del P.E.I. de la escuela y cómo ha participado. Explique?

El 95% respondieron: "Yo no he sido participante del P.E.I. y no se de qué se trata.

Lo anterior refleja la falta de comunicación e interés de doble vía entre los padres de familia y la institución; al igual que el desconocimiento y aplicabilidad del decreto 1860 de 1994 en el capítulo III en su artículo 14 definiéndose así:

"Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuanta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.

Está, también el hecho de que no respete la idiosincrasia específica del niño, su lenguaje espontáneo y personal, la organización general de sus actitudes y motivaciones, etc., y por supuesto, que no tenga en cuenta ni se respeten sus intereses.

El otro filón de la reflexión sobre el desarrollo proviene de la psicología y se centra principalmente en las etapas evolutivas del ser humano, de la infancia hacia la madurez, en sus diferentes ámbitos: el cognitivo(Piaget) el moral (Kohlberg) el emocional (Erickson) y el psico - sexual (Freud); a pesar de la diversidad de matices, riquezas y posibilidades que cada unos de los autores proponen, parecería que en el ámbito educativo el desarrollo ha ido quedando asociado a una visión ascendente de las capacidades, principalmente como el paso de la "ignorancia al conocimiento". En este sentido a los educadores les correspondería conocer los diferentes estadios para que los procesos pedagógicos contribuyeran al adecuado desarrollo de cada etapa(Rafael Campo Restrepo 1.996).

2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación del problema y sus orígenes .

3. Los objetivos generales del proyecto.

4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.

5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.

7. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.

7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.

8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.

9. El sistema de matrícula y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.

10. Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias.

11. La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.

12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales, locales y regionales.

13. Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.

14. Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.

Así mismo en la Ley General de Educación en su artículo 73 que dice: "con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifique entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos, disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema

de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

Analizando los artículos anteriores podemos establecer que para que en Barranquilla los niños con necesidades educativas especiales tengan acceso al sistema regular hay que replantear los enfoques pedagógicos que vienen trabajando los maestros y ofrecer una propuesta pedagógica que conduzca a resolver la problemática planteada

Es por ello que cabe resaltar que el P.E.I. ha sido uno de los grandes valores y aciertos que ha tenido la Ley General de la Educación, como es dar la responsabilidad a cada institución de trazar su camino hacia nuevas concepciones, que construya con sentido sus prácticas y acciones basadas en sus necesidades, implicando en este proceso a todos los integrantes de la comunidad educativa; devuelve entre otros la cultura escolar a sus debidas reconstextualizaciones". (Mejía Mario Raúl 1996)

A través del P.E.I. se logra el mejoramiento de la educación para los colombianos que permita elevar su nivel de vida y bienestar social, plantea también la necesidad de orientar la investigación de los medios, herramientas y materiales hacia concepciones más firmes y potentes que posibiliten tanto en largo, mediano y corto plazo, como en el día a día, el mejoramiento continuo del proceso educativo con el cual pretendemos influir en la sociedad.

Todo lo anterior nos obliga a cuestionarnos y a cuestionar los paradigmas y esquemas tradicionales que cubren la educación, hacia lograr avanzar en la conceptualización y definición de un hombre nuevo, capaz de mirar su realidad social y no dejarse arrastrar por los hechos.

Es así como con base en la Ley 115 o Ley General de Educación, decretos reglamentarios, plan decenal nacional y distrital de educación, para que de manera coherente cada escuela logre

desarrollar su plan educativo explotando la creatividad de que somos capaces; que exista un compromiso de solidaridad de participación, de los derechos humanos y del reconocimiento, tendremos un espacio constructor de cultura y una escuela creativa y participativa y así alcanzar mejores niveles educativos, que nos permita también de manera creativa alcanzar mejores condiciones de vida y una EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA, EL DESARROLLO, LA EQUIDAD Y LA CONVIVENCIA". (Hincapié Ospino Ledys 1997).

PARA REFLEXIONAR

A un niño de un pueblo vecino su maestro le dijo que los insectos tenían ocho patas. El encontró un insecto, contó sus patas y descubrió el lamentable hecho de que era sólo seis. Me preguntó acerca de ello y otros ejemplos le confirmaron que los insectos pueden tener seis patas. Al día siguiente el niño llevó el insecto al colegio y lo mostró al maestro. Como resultado de ello, fue golpeado, y los insectos siguieron teniendo ocho patas.

Gay

3. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA

Tal como se ha venido reseñando, la alternativa curricular propuesta está soportada sobre procesos de investigación, evaluación e innovación permanente y es considerada como un proceso de aproximación sucesiva, resultado de la elaboración permanente y colectiva.

Partiendo de la concepción básica del currículo como un proceso investigativo, y el docente como investigador de la problemática curricular, resulta imperativo ubicar el proyecto a construir dentro de un contexto específico. Entendiéndose como currículo todo el proceso global que forma a los estudiantes en una institución educativa al respecto Carlos Vasco, dice: " propongámonos hacer explotar las naciones mezquinas de pedagogía, de currículo y de calidad de la educación, y dediquemos nuestras energías, a construir

una verdadera pedagogía, procesos curriculares integrales y a fomentar una alta calidad de vida educativa".

Por consiguiente una vez detectadas las necesidades reales, resulta impostergable trabajar detenidamente en un proceso de priorización de las mismas, que sean el resultado de criterios concertados y permita garantizar pertenencia social y académica del proceso curricular adelantado.

Estos criterios deben obedecer a una concepción amplia de la dinámica cultural, evitando considerar que lo culturalmente válido sea exclusivamente la cultura academizada y enciclopédica, enriqueciéndola con las expresiones culturales derivadas de la cotidianidad, de los escenarios de socialización (el barrio), los ambientes deportivos, la familia, la iglesia, etc., en procura de avanzar en un proceso educativo de vida, y para la vida.

De lo anterior se desprende el carácter participativo de la propuesta curricular presentada, entendida como la posibilidad de reconocer nuestra relatividad cultural, no se puede olvidar que estamos de cara a cara un complejo cultural con raíces propias e intencionalidad definida con una dinámica de producción y reproducción específica.

Se ha advertido que este carácter participativo en el proceso de contextualización y análisis de las necesidades reales, requiere fundamentalmente del empleo investigativo participativo y las diferentes estrategias que nos permita estar en permanente cambio, donde se tendrá en cuenta las necesidades e intereses de los que están comprometidos y participan en el proceso educativo.

La solidez de todo proyecto educativo está determinado por su confrontación con el escenario real en el cual se piensa desarrollar, por tanto nuestra propuesta enfatizar no sólo en la necesidad de observar la situación profesional en la solución de la problemática, sino también el saber incorporado frente a dicha temática, de tal

forma que el saber académico y el saber popular entren en una relación de acompañamiento crítico generándose un proceso de creación cultural y de producción científica que corresponda a nuestra realidad.

Una vez contrastadas las aspiraciones con nuestra realidad concreta, se tendrán los elementos básicos para precisar y determinar el propósito de la formación.

En la presente propuesta entendemos la definición del propósito de formación como resultado de un trabajo investigativo previo donde la academia y la vida son referentes fundamentales que soportan la acción.

Los objetivos no los formula el experto, ni el rector, sino que son el resultado de la indagación sistemática y permanente, lo cual le imprime un sello de movilidad y realidad a los mismos.

La determinación del proceso de formación debe entenderse como la descripción de las características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso.

UNA NUEVA VISION DE LA ESCUELA.

Una escuela que favorezca la autonomía y el desarrollo de los escolares se pone a muchos aspectos, no solo a las escuelas tradicionales, sino también a escuelas consideradas como modernas. Tenemos el ejemplo de escuelas que conceden una gran importancia a la enseñanza de la ciencia desde los primeros grados, sin embargo sucede a menudo que en esas escuelas el maestro tiene ya en la cabeza el conjunto de cosas que debe enseñar a los alumnos y también como tiene que aprenderlos. Por el contrario en una escuela para el desarrollo, el maestro explora con el niño y ambos aprenden en esa creatividad; aunque el maestro guíe al niño, lo hace sobre todo en como realizar su trabajo más que en los contenidos que aprende o en los que tiene que aprender.

La nueva escuela se va a caracterizar entonces porque el maestro no puede limitarse a la utilización de fórmulas o recetas sino que tiene que ser un creador constante que está continuamente atento al desarrollo de sus estudiantes proporcionándoles las oportunidades para que aprendan. Incluyendo también a los estudiantes con necesidades educativas especiales

Así pues, la nueva escuela no sustituye unos contenidos por otros ni se limita a aplicar unas nociones psicológicas, como pueden ser los estadios de Piaget, sino que cambian las actividades de los alumnos y la actividad del maestro, los objetivos de la educación y todo el trabajo que se realiza dentro y fuera del aula.

La aplicabilidad de la teoría del desarrollo a la práctica escolar, contribuye a un cambio de la escuela que se concreta a través de ayudarnos a responder el qué, cuándo, cómo y dónde enseñar; conllevando a un proceso continuo de mejoras dentro de la

trascendencia natural de ser; centrándose en procura del desarrollo humano, en la búsqueda incesante del cambio, adaptándose a situaciones nuevas de su entorno social y no a la búsqueda de per-sé de riquezas.

a) **Partir de la actividad del sujeto.** El punto de partida de todo aprendizaje es la propia actividad del sujeto y no la influencia del ambiente ni las actividades de otro, pues mediante ellas construye esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad de formas más complejas.

El sujeto actúa sobre su medio, sobre lo que le rodea, sobre las cosas que forman su entorno cotidiano y estas constituyen la ocasión de su actividad y dirigen su interés. La consecuencia de ello es que la enseñanza debe partir de los problemas del propio sujeto y de los temas de su medio y no tratarle de enseñar unos conocimientos que no le afectan de ninguna manera. Es así como el maestro tiene que conocer las culturas propias de sus estudiantes para tenerlas en

cuenta al momento de realizar su quehacer pedagógico, tomando posturas acorde a cultura del grupo y puede responder a las expectativas y necesidades de la cultura en que esta al servicio.

b) **Motivación**. El contacto con la realidad produce desequilibrio y conflictos que se tratan de compensar actuando nuevamente. Así el sujeto resuelve un problema y crea nuevos esquemas que le van a permitir resolver nuevos problemas en un proceso indefinido. La motivación del sujeto para actuar y por tanto para aprender, es entonces intrínseca, está en él mismo y en los resultados que con ella alcanza. Si el conocimiento le satisface y responde a sus expectativas, seguirá buscando y aprendiendo de lo contrario se detendrá

En la teoría Piagetiana la motivación es sobre todo intrínseca y no extrínseca. Esto quiere decir que se considera que el sujeto aprenda y forma sus conocimientos porque se interesa por ellos. Existen unas disposiciones, que habría que considerar como heredadas, que

conducen al sujeto a interesarse por lo nuevo y esto se observa muy claramente en los animales y en los niños pequeños. Lo que sucede frecuentemente es que el interés por el aprendizaje del niño no se ve satisfecho en la escuela, que no responde a sus intereses ya que tratan de proporcionarles cosas que no le interesan. Sin embargo los niños llegan a la escuela con una gran cantidad de preocupaciones y preguntan muy frecuentemente por la explicación de muchas cosas. Debiendo la escuela responder a esas preocupaciones y apoyarse sobre los intereses espontáneos del niño para que desarrolle sus estructuras y forme los conocimientos.

c) **Partir de las ideas espontáneas de los niños**. La concepción de desarrollo que hemos venido exponiendo, supone que el sujeto forma sus ideas de acuerdo con sus instrumentos intelectuales a través de su actividad. Esas ideas tienen una enorme importancia para el aprendizaje porque el sujeto se enfrenta con la realidad a partir de sus estructuras y conocimientos anteriores. Cuando no se tienen en cuenta las ideas espontáneas de los niños, lo que puede

suceder es que éste adquiera los conocimientos escolares como un barniz superficial; y en algún momento de la vida cotidiana donde tenga que darle aplicabilidad recurrirá a esas ideas erróneas. Precisamente una de las tareas tiene la actividad escolar es partir de esas ideas, y, aplicándolas a la realidad, mostrar porque son erróneas y cuales son sus insuficiencias poniendo de manifiesto los conflictos a que conducen cuando se tratan de explicar con ellas determinados problemas.

d) **La cooperación de Otros**. Si bien es cierto que el niño debe construir sus conocimientos, para lograrlo requiere de un medio social, interaccionado con los adultos y con otros niños. El niño tiene que aprender a coordinar sus puntos de vista y sus acciones con las aciones de los otros.

Para organizar el trabajo en el aula es necesario tener presente cuáles son las características del desarrollo del niño en cada una de sus etapas. Esta es un aspecto importante por cuanto los niños no

aprenden de la misma forma en todas las edades. Hace anotar Piaget "que el hecho que un alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte.

Algunos muchachos que son considerados "malos alumnos" en determinadas asignaturas, podrían haberlas asimilado y superado si se les hubiese llevado por otro camino en su aprendizaje; lo que los niños no entienden muchas veces no es la materia, sino las lecciones a través de las cuales esa materia le es "enseñada". Pudiéndose entonces por tal motivo convertir la educación en "un diálogo de sordos" con un adulto que utiliza determinadas categorías para explicar algo a un niño que no las entiende, queda claro que son esas categorías lo que resulta inaccesible a la mente del alumno, no la materia que a través de ella intenta enseñar. Es por ello de absoluta necesidad que se respeten en todo momento las leyes del conocimiento, tanto en lo que se refiere al contenido que desea

transmitir como en lo relativo a la forma en que ese contenido se transmite.

La escuela activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en forma asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo. !Cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando le pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera reclamar, por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda la inteligencia".

Ahora bien, si la nueva educación quiere que se trate al niño como ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, reclame por el contrario que se tenga en cuenta la organización estructural de su inteligencia.

LA PEDAGOGIA COMO UN PROCESO COMUNICATIVO.

Considerada la escuela como un proyecto cultural, como un espacio de reflexión, como un motor propulsor de conocimientos, no puede desvincularse de la investigación; esta debe constituirse en una razón de ser y hacer porque la cultura investigativa atañe a la escuela y sus sujetos. Se trata en lo posible que el conocimiento llegue y esté al servicio de todos los hombres y no como algo reservado a pequeñas élites.

Es así como la comunicación es la mediación que propicia en el individuo el acceso al conocimiento y al desarrollo integral y asumirla como alternativa de investigación constante, tanto del hacer como del saber del maestro, permitiéndole de esta manera que posibilite la discusión conceptual hacia una práctica emancipatoria.

Es por ello que muchos autores como Habermas, Husserl, Heidegger y Gadamer, entre otros han dado importancia a la acción comunicativa dentro de la enseñanza. Por consiguiente el maestro no

debe dejar pasar por alto la intencionalidad de estos autores en su discurso pedagógico.

Con la teoría de la acción comunicativa, el lenguaje ocupa en la filosofía el lugar de la razón- reflexión y en el proceso educativo como estructura comunicativa que media en la interacción de los individuos de diferentes culturas con su entorno, permitiéndole apropiarse de éste a través de las informaciones que pueda realizar de su medio. Habermas propone cambios de paradigma en términos lingüísticos: materialización histórico-cultural del espíritu humano, en lugar de partir de los fenómenos de conciencia, ha de hacerlo con sus expresiones lingüísticas.

Habermas acentúa el papel que juega la lingüística con respecto a la racionalidad, relacionada con la crisis moderna y a su vez propone cambios de paradigmas en la filosofía y en los fundamentos mismos de las Ciencias Sociales para pasar a acción comunicativa.

Con el cambio de paradigma Habermas presenta una tesis:

- Crítica la racionalidad occidental tradicional que gira alrededor de una razón monóloga absoluta y universal "yo pienso". A esta racionalidad Habermas opone una racionalidad inter-subjetiva que adquiere su fuerza en el lenguaje para entenderse y comunicarse con el mundo de la vida, buscando acuerdos no coactivos a través de razones y confrontarlas con otras razones y motivos de otros sujetos, cultura, textos o momentos históricos buscando verdades sobre el mundo objeto social y sinceridad sobre el mundo subjetivo.

- Revive el concepto del mundo de la vida como complemento universal y necesario de la acción comunitaria "complementariedad entre el mundo de la vida y la acción comunicativa". Entendemos por mundo de la vida el contexto universal de sentido en el que se encuentra, se mueve y se

reproduce nuestra vida individual, social y cultural. En este sentido cada uno, cada cultura, cada comunidad tiene su mundo de vida, un horizonte con sentido y significaciones con validez de verdad.

La complementariedad entre el mundo de la vida y la acción comunicativa significa que en la comunicación nos referimos a mundos sociales, objetivos y subjetivos, estos con diferenciaciones del mundo de la vida que se consolidan por la acción comunicativa en categorías científicas y culturales, sociales e instituciones, estéticas y expresivas.

- Relaciones actor mundo. Lo común de los tres modelos es la acción siempre en la relación que se da entre uno o varios sujetos, uno o varios mundos.

El modelo teleológico cuyo carácter central es la acción, el actor busca la consecución de un fin y utiliza medios adecuados siendo lo

principal la decisión que se debe elegir entre varias alternativas de acción para la realización del fin guiada por máximas y basada por una interpretación de la situación.

- Acción normativa regulada hace referencia a los miembros de un grupo social que orienta su acción a valores humanos. Entonces la diferencia con el modelo teleológico es la existencia de contexto normativo impuesto a la gente por su medio ambiente.

- Acción dramatúrgica hace referencia a los participantes en interacción que constituyen un público para los demás ante quienes se presentan ellos mismos y buscan promover su imagen mediante la presentación intencional de su propia subjetividad.

Estos tres tipos de acción corresponden a las regiones que surgen del mundo de la vida (objetivo, subjetivo y social).

Habermas crítica el predominio de la acción teleológica o instrumental porque tiende a ser manipuladora de los procesos sociales porque se pretende que los sujetos hagan lo que yo quiero, aunque no estén convencidos y se basa en estrategias veladas, tácticas, falsos argumentos, promesas e incluso con violencia, amenaza, chantaje y adulación para el logro de los fines propuestos.

Muchos fenómenos sociales son explicados a partir de esta categoría: **Liderazgo**: se creen con un saber privilegiado, el **despotismo**: Cree inferiores a los demás, el **dogmatismo** religioso o cultural, autoritarismo del científico o el técnico desprecia el conocimiento popular.

Las formas de acción estratégica es una deformación de las relaciones sociales dado que no hay reconocimiento del otro como otro "yo", como miembro de una cultura o integrante de un grupo social.

- Lo teórico y lo operacional desde la teoría de la acción comunicativa se convierte en los motivos para alcanzar un sentido de racionalidad específica para las ciencias sociales basada en la comprensión y la participación discursiva. Según Hoyos las razones y motivos sólo se comprenden y se les valora como tales, es decir como las razones y los motivos dignos de ser tenidos en cuenta desde la perspectiva del otro, estas razones y motivos se refieren a un mundo de objeto social y subjetivo. Este mundo en su totalidad es el mismo para nosotros y que nosotros comprendamos otras culturas o grupos humanos, esta es la posibilidad que tengamos de abrirnos a ellas.

El proceso de relativización y reconstrucción es en esencia un proceso comunicativo: exponemos públicamente nuestra interpretación de la realidad desde nuestra perspectiva cultural y subjetiva y al mismo tiempo nos abrimos comunicativamente y dialogalmente a la interpretación de otros; a partir de allí estamos dispuestos a dar y escuchar razones y motivos en una actitud de

comprender y ser comprendidos para poder llegar a un entendimiento y a un consenso no coactivo sobre las acciones sociales más pertinentes, más llenas de sentido con posibilidades de enriquecimiento cultural de desarrollo material y progreso social y político (Habermas 1987).

De la misma manera A. Roa plantea una nueva relación entre filosofía y educación en relación a la teoría de la acción comunicativa: " En el proceso de interacción y comunicación entre sujetos que poseedores de un acervo cultural, buscar ser reconocido como tales, aparecen como relevantes la intención de formación entendida como individualización y socialización y el de construcción de conocimiento.

Al aceptar la educación como interacción se reconoce la existencia de sujetos que participan con sus vivencias, tradiciones, acciones y lenguaje y que construye el sentido del mundo a través del diálogo, es así como se reconoce básicamente el acto educativo.

- La interacción que se da en el escenario de la educación, se entrelaza con el mundo de la vida en sus regiones de cultura, sociedad y persona de manera compleja. En la educación, la interacción fundamental es la que se da entre maestro-estudiante y en ella confluyen la mediación de las relaciones entre las distintas regiones.

- Las relaciones entre filosofía y educación en el idealismo son muy claras: la filosofía es el saber desde el cual se fundamenta, legitima y orienta dando así sentido a la acción educativa. Los modelos pedagógicos se derivan en esa relación vertical, de sistemas filosóficos, que pretenden dar cuenta de la realidad globalmente y a través de una antropología, establecen las condiciones y los fines de la labor educativa.

- La meta de toda educación que quiera ser formadora de la libertad se identifica con el ideal de la ilustración: educar para "la mayoría de edad" (Roa Varela Alberto 1.995)

La Comunicación y el Maestro. La acción del lenguaje va mucho mas allá de la apariencia que representa su objetivo. La palabra por sí sola no transmite un pensamiento, su finalidad ocurre cuando sucede la comunicación. El acto comunicativo es la simple trasferencia de palabras o sea el hablar a lo que llamamos diálogo: comunicación entre dos o más personas.

El educador de hoy atraviesa por una crisis lingüística, donde su lenguaje está descontextualizado.

Según Certau hay un distanciamiento entre el educador y el estudiante en este sentido. Es así como el maestro debe abrir espacios para el dialogo que propicie la confrontación para el entendimiento, para el acuerdo o desacuerdo llevándolo a la

construcción del saber en forma lúdica, erótica, fácil y sin restricciones ni obligaciones. Por consiguiente el lenguaje debe ir acompañado de un contexto acorde con la edad, la edad, la época, el nivel cultural y el contexto mismo.

El educador no debe seguir en la línea del bla-bla-bla por el contrario su acción lingüística debe abrir espacios, campos o caminos es decir, debe darse el aprendizaje de estudiante y maestro.

El educador debe confrontar lo que lee y lo que entiende, es decir lo que transmite y lo que comprende. Es así como la comunicación juega un papel importante en la calidad de la educación, ya que constituye un pilar básico en la interacción maestro- estudiante, por lo tanto la enseñanza está dirigida a provocar aprendizaje. Gran parte de los mensajes emitidos y de los códigos utilizados por el profesor, tiene el fin de provocar, de una u otra forma el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Desde este punto de vista" la comunicación es

una negociación de significados a través de la cual se construye conocimiento compartido en el aula" (Marlene Moreno 1.997).

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

El principio de integración no es idea o patrimonio de un grupo de seres bien intencionados, es un derecho constitucional, más aún, es sencillamente un principio de convivencia civilizada. Es la afirmación de la imagen que sobre nosotros mismos hemos elaborado en el devenir de los siglos, una imagen en la que ni el sexo, la raza, el idioma, la inteligencia, la integridad física y sensorial pueden sustituir efectos discriminatorios entre los individuos.." Integrar a los discapacitados no es ni más ni menos que aceptarlos como miembros de pleno derecho de nuestra condición humana" (Etchegoyhen 1.986)

Para la población con necesidades educativas especiales, ha contado más su déficit que sus derechos como personas. Es bien cierto que la

condición limitante se agrava por las barreras que el resto de la población considerada "normal" les crea, alejando así las posibilidades de desarrollo humano para este grupo.

Una de las barreras que más afecta a los limitados es la actitud que la sociedad tiene hacia ellos. Siendo por lo general esta de rechazo, negación, indiferencia y segregación.

Es por ello que desde los diferentes saberes se trata de construir alternativas de vida conjuntas, de mayor tolerancia, respeto y cooperación entre "limitados" y "normales".

En el contexto mundial la corriente actual en la educación en general es la integración de la educación ordinarias y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños de acuerdo a sus necesidades, tratando de reducir hasta donde sea posible el aislamiento social de las personas limitadas.

La tarea de lograr la integración no es fácil. Los países pioneros han desarrollado programas, legislación, recomendaciones e investigaciones. Todos coinciden en que el problema que más dificulta un sistema social con equidad lo constituye las barreras actitudinales hacia las personas limitadas.

Es así como en Colombia en los lineamientos dados por el Ministerio de Educación (M.E.N.), se convoca a todo el sistema educativo a reflexionar sobre sus prácticas, a cualificar la escuela en favor del respeto a la diferencia, teniendo como postulado que la diferencia es propia a todos los individuos y no solamente a la población considerada como "especial".

De igual manera el M.E.N. está convencido que la escuela en la medida que construye un currículo flexible y pertinente para la vida, que trabaja con metodología apropiadas, más activas y participativas; que supera los "objetivos terminales" y las "actividades" por un trabajo pedagógico por procesos que a su vez

libera la evaluación del objetivo por la evaluación más cualitativa del proceso; es una escuela mejor para todos los niños.

Se parte de un solo diseño curricular base susceptible de todas las adaptaciones necesarias para poder dar respuesta a la diversidad.

En el acercamiento que hace la educación regular se complementa, se apoya en la búsqueda de alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de todos los educandos.

Todos los niños de la escuela son diferentes y como tal, pueden tener pueden tener necesidades educativas especiales. Es así como la escuela integradora pretende responder a esas necesidades a través de adaptaciones curriculares para lo cual se requiere de la competencia de la escuela y los maestros. Todo esto implica la adecuación de contenidos, métodos, organización, horarios, actividades, recursos y evaluación de las posibilidades de los estudiantes; lo aquí planteado debe ser el objetivo del maestro y del

equipo técnico o de apoyo. Una acción así concertada entre la escuela y los recursos de cada comunidad pueden facilitar este proceso.

El proceso de socialización en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Si solamente se tiene en cuenta la media estándar de la dinámica, valores y costumbres de la sociedad concreta, implica un reduccionismo del proceso y limita a los individuos a una pasividad total. Esta versión del proceso de socialización es fruto de un predominio de las corrientes sociológicas en el planteamiento del mismo y es definida en pedagogía por la línea de pensamiento conocida como sociologismo pedagógico. Considerado desde esta perspectiva el proceso de socialización, difícilmente habrá lugar para que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales puedan llevarlo a cabo en la sociedad actual, y en consecuencias, **nunca** podrán llegar a una integración social de hecho, puesto que las estructuras y dinámica

social superan la capacidad y posibilidades de adaptación de los mismos.

> Es así como A. Fierro dice que: "la marginación tiene tres raíces: económica, política y cultural. La estructura económica de la sociedad actual hace que ciertos grupos sociales que no quedan realizar un trabajo rentable están abocados a una marginación. La estructura política, incluida la democrática, por sus propios mecanismos y reglas de juego, prácticamente excluye de participar en la dinámica social y en el poder para competir. Por razones obvias, los deficientes mentales están dentro de dichas minorías.(A. Fierro 1982)

Sin embargo puede ocurrir que la estructura económica y política abran cauces de integración dentro de dichas estructuras. Es algo que hoy se intenta, por lo menos se habla y se mentaliza en esa dirección por ende si el proceso de socialización es un proceso humano, como generalmente es admitido no puede consistir únicamente en lo

señalado hasta ahora siendo pedagógicamente difícil de aceptar, puesto que si la pedagogía es la ciencia de la educación y la educación es un proceso optimizante del hombre, por tanto no parece que el proceso de socialización descrito contribuya a dicha optimización.

Desde el punto de vista pedagógico, el proceso de socialización es más complejo que la simple referencia a un criterio externo al propio individuo (aunque lo implique), limitando la participación de éste en el proceso a una actitud puramente pasiva de acomodación, lo cual no resuelve los objetivos del proceso de socialización, que, entre otros, implica la formación de la personalidad del sujeto.

La integración escolar y ambientes menos restrictivos. Cabe aquí anotar que la integración es un proceso dinámico, cambiante y flexible que proporciona al niño con necesidades educativas especiales, oportunidades de desarrollo integral en aspectos tales como el afectivo, social, intelectual y cultural mediante su

vinculación al sistema educativo regular y a la comunidad en general.

Es importante recordar que no se normaliza a las personas sino al entorno y el ambiente.

El cambio de la filosofía imperante ala nueva filosofía basada en el principio de la normalización es lo que se conoce como conversión. Bodgan y Biklen lo explican de la siguiente manera: "por conversión entendemos una ordenada transición de un sistema institucional de servicios a otro basado en la comunidad, con planes concomitantes para transformar las disponibilidades físicas existentes, los recursos de la comunidad y modelos de actuación de la organización a otros usos y posturas alternativas más humanas (Bodgan R.J, Biklen D.A 1982) como requisitos para una "conversión" concreta, García orienta: "para llevar a cabo este proceso de integración hay que planificarlo cuidadosamente y es

preciso el esfuerzo y la colaboración de todas las personas y entes implicados" (García S.J.N. 1990).

En primer lugar es preciso que la integración escolar se realice con los apoyos técnicos y administrativos suficientes. Hay que apoyar a los maestros ordinarios, a los estudiantes deficientes y a los padres de éstos.

En segundo lugar, la formación de los profesores ordinarios, en este sentido en la formación básica de todo profesor se debe incluir en forma específica la formación en educación especial y el conocimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En tercer lugar, la formación de una "comunidad receptora". Es preciso educar al público, cambiar actitudes; actitudes que en muchas ocasiones, al constituir un sistema rígido e irracional son de naturaleza prejuiciosa. Es preciso romper estereotipos sociales, es

necesario que la comunidad conciba al deficiente como una persona más con sus derechos y obligaciones.

En cuarto lugar el mejor aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales para la integración es en integración. No se puede aceptar la idea de integrar sólo cuando llegue a ser apto para escolarizarse en un aula ordinaria, esto es no entender que el principio de normalización lo que pretende es normalizar el medio y no hacer normal al niño.

En quinto lugar se precisa la adaptación del currículo haciéndolo más funcional.

Otros conceptos teóricos vinculados a la integración escolar son tratados por la UNESCO, 1991, así:

el concepto de integración escolar. La escuela suele ser el primer ámbito no familiar con el cual debe enfrentarse el niño y constituye

un entorno a menudo representativo del marco social en el que se vive.

Parece superfluo patentizar la importancia del "rol" que dentro del proceso global de integración - normalización juega la escuela verdadera prueba de juego para el niño con discapacidad. De la prontitud y adecuación con que se produzca la entrada del niño excepcional al sistema escolar ordinario, dependerá con toda seguridad, el futuro éxito de su integración social". Contemplada la integración escolar como la clave de todo proceso (hace esta lógica pasar por alto la importancia de la integración en la familia primer núcleo social en la vida del niño).

En términos generales, la integración educativo-escolar se refiere al proceso de educar-enseñar juntos a niños con y sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo. De preferencia, se inicia el nivel de enseñanza pre-escolar continuando hasta la formación profesional o estudios superiores.

Ventajas y Desventajas de la integración: Es importante tener una visión general sobre las ventajas y desventajas que proporciona un programa de integración, de tal forma que este proceso se asuma con la mayor objetividad posible, en cada una de las instituciones que opten por ponerla en práctica y con miras a que la ubicación del estudiante en el sistema regular de enseñanza tenga las mejores condiciones.

VENTAJAS:

- Estimula la comunicación mediante la interacción con la comunidad educativa.

- Permite que el estudiante con necesidades educativas especiales tenga mayores alternativas educativas.

- Permite un mayor desarrollo social, afectivo y cultural.

- Facilita el desarrollo, la complementación y el afianzamiento de los procesos pedagógicos .

- Permite tener en cuenta la problemática individual de los estudiantes y la búsqueda de alternativas de solución.

DESVENTAJAS:

- No bien orientada la integración, puede ocasionar dificultades en la estabilidad emocional.

- La asistencia a la escuela regular y al programa especial según la modalidad de integración, ocasionan un incremento de las responsabilidades familiares, las cuales lo eluden a través de la falta de interés y posibilidades.

- Los grupos numerosos existentes en las instituciones regulares, la carencia de recursos pedagógicos y la falta de formación de los docentes impiden una atención individualizada

MODALIDADES DE INTEGRACION.

Integración Parcial: Es la que hace referencia a aulas especializadas que funcionan dentro de la escuela regular, pero los estudiantes comparten actividades comunes como el recreo, actos cívicos, formación en el patio y diversos actos culturales.

Integración Funcional. Es considerada como la forma más completa de integración, los estudiantes con necesidades educativas especiales, participan totalmente de las aulas regulares y se vinculan a los programas y actividades de la escuela.

Finalmente la integración comunitaria que es la que se produce en la sociedad, cuando el estudiante abandona la escuela regular.

El mejor modelo será aquel que favorezca en un momento determinado, el desarrollo personal, intelectual y social de cada estudiante. Por lo tanto un programa de integración será flexible para atender las diferencias existentes.

La posibilidad de construir una escuela que responda a las necesidades de una sociedad civil en proceso de desarrollo, requiere del análisis deliberado de las prácticas educativas que la han acompañado por generaciones de las transformaciones desde los espacios reales que acompañan la cotidianeidad de los maestros, los estudiantes y la comunidad en general.

La transformación de la escuela par ala formación de individuos autónomos, participativos y tolerantes exige una revisión crítica sobre las formas como se vienen desarrollando los procesos

curriculares y evaluativos lo cual debe permitir abrir paso a muchas transformaciones que requiere la escuela.

Plantear un cambio al interior de los currículos escolares y sus prácticas evaluativas, exige la transformación del maestro: un cambio de actitud que sea jalonado por el estudio detallado de una elección teórica que sustente su ejercicio profesional. Con esta construcción el maestro dinamizará otros espacios escolares conformando una estructura nueva que potencie las relaciones de la institución educativa con la sociedad civilista y democrática que nuestro país reclama.

El recorrido histórico sobre los procesos de reforma educativa va construyendo un espacio de configuración propio para los currículos escolares. La urgencia por hacer de la educación un sistema productivo y eficaz, permite entre otros, trasladar modelos como el industrial, que exige parámetros muy rígidos y precisos que

permitan controles sobre los momentos y los espacios como garantía de un buen funcionamiento.

El currículo en la corriente asociacionista se consolida sobre tres elementos centrales: los objetivos, las actividades o estrategias y el rendimiento que equivale a la evaluación.

Los objetivos iguales que el maestro pretende alcanzar no admiten la diferencia, lo que a su vez genera la segregación de todo aquel que se acoja a los tiempo y a los ritmos que los mismos demandan. Quien no pueda dar cuenta de los objetivos que ha planteado el maestro no podrá acogerse a la línea media y homogenizante que la escuela propone; queda sin ninguna opción de acceder al conocimiento por sus propios medios e intereses.

Las actividades o estrategias consecuentes con el rigor de los objetivos, están diseñados para que el estudiante grabe los contenidos, en un acto aparentemente indiferenciado. El maestro

comúnmente ha asumido a sus estudiantes como iguales desde su intencionalidad propia para las diferencias individuales de su aula. La intencionalidad que acompaña sus actividades queda referida al acto de "enseñar", sólo que este acto está despojado del otro, de sus deseos, necesidades y posibilidades.

Así la escuela ofrece una única opción, un currìculo igual para estudiantes con necesidades y quienes no se inscriban en este marco quedan por fuera de la escuela, al menos de sus posibilidades reales.

Un currículo así planteado va convirtiendo las aulas en espacios homogéneos donde no se permite la confrontación desde diferentes niveles de conceptualización y mucho menos el respeto a la diferencia como pilar fundamental en la construcción de una sociedad civilista y democrática. El rendimiento del estudiante se encuentra sujeto a lo que el maestro cree que enseña. Su creatividad,

su pensamiento propio, su capacidad de análisis, de crítica se van reduciendo a las respuestas que el maestro quiere oír.

La evaluación se convierte entonces en un fin en sí misma, es punitiva, se le asigna el papel de rotuladora de las diferencias. El maestro la usa como un arma que ampara su autoridad, aparece sólo al final, como un momento terminal, analiza y recomienda, con base en la observación detallada de cada estudiante el proceso en la construcción de su propio conocimiento y de su proyecto de vida.

El currículo y la evaluación deben sobrepasar los marcos meramente institucionales, que si bien son importantes en tanto facilitan una organización de las metas y los logros no son suficientes para alcanzar la formación integral de los estudiantes que incluye la posibilidad de que se reconozcan como seres actuantes, racionales, autónomos y no como simples instrumentos de aplicación de estrategias.

A la luz de la crítica planteada inicialmente es necesario ir jalonando alternativas que den una nueva dinámica a los procesos curriculares, en tanto se discutan e introduzcan cambios en las estrategias metodológicas de la planeación, organización, coordinación, dirección, ejecución y evaluación se pueden promover los procesos a través de procesos que respondan a las necesidades de toda la población escolar. Se requiere, entonces, un currículo abierto y flexible estructurado con base en los procesos y no en los objetivos instruccionales.

Existen algunos tópicos elementales y necesarios para la construcción de un currículo que abra un espacio para las aulas integradas, espacio que por si mismo marcará nuevos rumbos para orientar y enriquecer los procesos de todos los estudiantes de acuerdo a sus propias potencialidades, con la certeza del beneficio para todos, no sólo desde el respeto y la tolerancia, sino también desde el descubrimiento de nuevas formas y nuevos procedimientos para acceder al conocimiento.

La opción de construir un currículo pertinente a la escuela integrada requiere de:

- El diagnóstico de las características, necesidades e intereses de una realidad inmediata en la cual se desarrollarían los procesos curriculares como construcción colectiva. Aunque el currículo se presente como flexible y pertinente en su diseño teórico, no se logra una ejecución que consulte las características que define la realidad donde se inscribe.

Así, el currículo no tiene una definición desde el sistema mismo donde funciona que parta del reconocimiento, de la conformación de una estructura (interrelación) donde media la diferencia. Cuando no existe este reconocimiento, por ende, los individuos formados en el sistema no podrán reconocerse, ni presentar alternativas para las transformaciones de orden individual, ni colectivo, lo que a su

vez no representa mejoramiento en la calidad de vida de la comunidad.

- La formación integral del individuo sin privilegiar sólo un sentido funcional de la educación (cualificación de la mano de obra) sino que partiendo de las determinaciones específicas se rescate en el individuo la posibilidad de capacitarse, pero fundamentalmente, la capacidad para reconocerse como un sujeto participativo y responsable de su destino.

- Reconocimiento del proceso histórico: los diseños curriculares son renovadores y flexibles en tanto potencien y se reacomoden a las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas. Un diseño curricular estático rompe con a dinámica de un proceso histórico y se queda anquilosado, formando sujetos incapaces de reconocer su realidad ademàs, dejando la escuela por fuera de las transformaciones históricas. La escuela así no se convierte en una institución cultural por excelencia que convoca a la comunidad y

se deja conocer por ella, sino que se convierte en una entidad que no puede dar cuenta de ella misma, ni del momento histórico que la soporta.

- La intencionalidad del maestro para programar actividades y estrategias que permitan la construcción y un proceso de aprendizaje acorde con la formación integral. Cuando se rompe con las actividades esquemáticas que han figurado por año dentro de los currículos tradicionales y el maestro logra cargar de intencionalidad-racional y afectiva- las propuestas y alternativas, surgen interrelaciones propicias, no sólo para cada estudiante sino para la formación de un constructo teórico coherente con la escuela integrada.

Las actividades extracurriculares, entendida estas como el entorno inmediato en el cual se realiza la práctica educativa y que potencia la formación integral del individuo, el reconocimiento de su espacio, el manejo de la autoridad, su posibilidad de participación, su

consideración en la formulación de propuestas y alternativas de solución a los conflictos por fuera del aula de clase.

Pluralismo, entendido como lo plantea Macdolad J. y otros en su texto "Reescolarizando la sociedad": "Ninguna materia, organización o metodologìa es apropiada para todos (ni siquiera quizás para dos individuos cualquiera) en un momento determinado. Es necesario aceptar en términos curriculares el concepto de personalización como la nota clave para un currículo pluralista en el que explícitamente se exprese que claramente se entiende que dos estudiantes determinados no exploraran o no deban explorar idéntico currículo durante su experiencia en la escuela.

LAS PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA CONSTRUCCION DE UN NUEVO CURRICULO.

Consecuencia de los referentes teóricos del currículo- o tal vez de su ausencia- la evaluación escolar se ha convertido en el punto más

álgido cuando de revisar el currículo se trata. Bien porque se intentan modificaciones de la estructura cotidiana, en cuanto a manejo de contenidos, tiempos, etc., que no incluyen la transformación de las viejas prácticas evaluativas o bien porque se intenta nuevas prácticas evaluativas sin una nueva estructura curricular que la soporte.

La evaluación no puede tener un único lugar en el currículo; cuando el currículo se hace flexible y pertinente, la evaluación se convierte en un proceso dinámico, que cumple con su función integral e integradora.

En este orden de ideas resulta contradictorio abrirle un espacio a la evaluación. No obstante, ha sido tan marcada y tan inquisidora su presencia en la vida escolar, que bien vale la pena determinar algunos puntos claves para su reflexión.

Para poder convertir la evaluación en un proceso de investigación permanente que favorezca toda el desarrollo de la escuela integrada, el maestro necesita claridad teórica , racional y sensible sobre varios aspectos que se relacionan, se complementan, se jalonan unos a otros y es en esta interacción permanente donde se logra la construcción de procesos de evaluación propios para cada realidad escolar.

Estos aspectos que se mencionan no pueden ser mirados aisladamente, ni con un orden específico, son una estructura en el sentido de la conjugación de interrelaciones permanentes. El maestro se convierte en un líder, acompañante que construye su rol como intelectual, para lo cual será un excelente observador e investigador de:

- El niño, su estudiante como ser social, como sujeto íntegro, como una totalidad. Así el maestro debe saber, entre otras cosas, como aprende el niño, es decir, como opera en cada uno su modo de

funcionamiento intelectual, como construye el conocimiento. Esta claridad inicial parte de la generalidad, para entrarse luego en la particularidad de cada individuo. Particularidad mediada por el reconocimiento de los niveles conceptuales y de desarrollo de cada niño. Este proceso es el que permite dilucidar las propuestas para cada estudiante de acuerdo a sus potencialidades; en este sentido la evaluación tiene como referente al sujeto mismo, no es comparado con el resto de los compañeros, sino acompañado en su proceso, de tal manera que sea el estudiante quien mejor separa como va y como puede continuar.

La descripción clara y detallada de este proceso, más las alternativas que presente el maestro para favorecer la construcción de niveles superiores, se convierten entonces en a materialización de la evaluación que deja por fuera los instrumentos de medición estandarizados, que sólo pueden dar cuenta de resultados finales, pero no reconocen procesos.

- El saber que enseña. Al maestro se le ha venido diciendo que su papel es el de facilitar el aprendizaje, que le ayude al estudiante salvar cada obstáculo, con el agravante de que el maestro tratando de hacerlo, sólo ha logrado simplificar el saber que enseña, capsualizar la ciencia entregando de ella sólo fragmentos finales que no permiten la construcción en el proceso hasta lograr determinadas concepciones; el saber así no despierta ningún gusto, ningún placer, se convierte en un proceso de memorización y olvido, no se da una construcción permanente, no hay claridad de parte del maestro, ni del estudiante sobre su participación en los niveles del conocimiento: del conocimiento sensible donde se elaboran conjeturas, nociones, apariencias y todo el proceso siguiente hasta lograr la abstracción. El maestro trata de enseñar a como de lugar, concibe al niño en un estado de ignorancia que él debe remediar y en ese afán se diluye la urgencia de contactar, en una relación connatural, al que aprende con sus mejores herramientas: los procesos de pensamiento, de razonamiento, de lógica; pierde completamente de vista que lo

importante es buscar como enseñar a pensar para llegar a conocer y no como enseñar para lograr un aprendizaje.

No es suficiente, sin embargo, con tener claridad conceptual y conocer el sentido que estructura el saber, es importante también que el maestro conozca como el niño construye ese saber específico, es decir, cual es la génesis de cada saber por enseñar, lo que obviamente, deja un claro espacio para la innovación metodológica, donde se tendrán presentes los interrogantes, el espacio para el debate y el ejercicio de la duda en su condición esencial.

Así la evaluación del aprendizaje no se convierte en un problema para el maestro para los estudiantes porque no se desvirtúa el sentido de la construcción del conocimiento por el de la competencia y la segregación. El maestro no tendrá que usar la evaluación como un arma que ampara y resguarda su autoridad, desaparecería su sentido punitivo para recuperar el sentido verdadero de la evaluación como proceso de investigación en donde cada uno es su propio referente.

O dicho de otro modo la flexibilización del currículo es esencial para llegar a un "currículo integrado" que sirva de marco a la innovación curricular que supone el proceso de diversificación de aprendizajes que lleva implícita la integración escolar.

La flexibilización sería el primer principio para que el currículo incluya a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Otros dos principios serían:

- El trabajo cooperativo y participativo; todos los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden trabajar en las mismas actividades y experiencias que el resto de las estudiantes, pero no con la misma intensidad ni ritmo.

- El principio de acomodación: (contemplar en la planificación del currículo de la escuela cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes) tanto el currículo oculto y la "pedagogía invisible" (Bernstein 1983) como el explícito debe modificar un programa de trabajo individualizándolo para el óptimo aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este es sin duda un aspecto importante que debe tener presente el maestro en la construcción del currículo de la escuela, para que de esta manera le permitan al estudiante con necesidades educativas especiales construir conocimientos. Para ellos es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Una participación activa de los estudiantes.

2. Una negociación de los objetivos de aprendizajes individuales.

3. Oportunidades de demostración, práctica y retroalimentación.

4. Una evaluación continua del aprendizaje.

5. Un apoyo para los estudiantes y profesores.

El maestro y su función frente a la diferencia de ritmos de aprendizajes.

Al llegar a la anterior connotación surge una pregunta inevitable si el niño debe ser el artífice, el conductor de su propio razonamiento y nadie puede sustituirlo en este proceso ¿cuál es, entonces, la función del maestro? ¿Debe éste esperar a que el niño evolucione espontáneamente y que llegue sin ayuda alguna a descubrir por sí mismo los conocimientos que hasta ahora le suministraba la escuela?

A esta pregunta hay que responder con un no rotundo. Veamos, bajo nuestra concepción, cuál es el papel del maestro.

El maestro debe provocar situaciones en las que los conocimientos se presenten como necesarios para alcanzar las finalidades concretas elegidas o propuestas por los niños. Los conocimientos de matemáticas, de geografía, de ciencia, etc., se convierten entonces en instrumentos para realizar las actividades elegidas y cobran un carácter de necesidad y no de gratuidad. Para alcanzar estos conocimientos que el niño asume como útiles, el maestro propone actividades concretas que llevan al alumno a recorrer todas las etapas necesarias en la construcción de un conocimiento, contrastando continuamente los resultados que el niño obtiene o las soluciones que propone con la realidad y con las opiniones o soluciones encontradas por los demás niños, y creando situaciones-contraste que obliguen al niño a rectificar sus errores cuando éstos se produzcan.

No se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención.

Tenemos que dejarle formular sus propias hipótesis y, aunque sepamos que son erróneas, dejar que sea él mismo quien lo compruebe, porque de lo contrario le estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. En esta comprobación se le puede ayudar planteándole que los aplique a situaciones en las que sabemos que no se van a verificar, pidiéndole que aplique su razonamiento a casos diferentes etc., pero nunca sustituyendo su verdad por la nuestra.

El niño tiene el derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos nos e sabe lo que no hay que hacer. La historia de las ciencias es tanto la historia de los errores de la humanidad como la de sus aciertos, y han sido tan importantes para el progreso los unos como los otros. El niño debe aprender a superar sus errores, si le impedimos que se equivoque no dejaremos que haga este aprendizaje.

Inventar es, pues el resultado de un recorrido mental no exento de errores. Comprender es exactamente lo mismo, porque es llegar a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo.

El proceso debe evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales. Debe hacer que comprendan que no sólo pueden llegar a conocer a través de otros (maestros, libros, etc.) sino también por si mismo, observando, experimentando, interrogando a la realidad y combinando los razonamientos.

Puede crear, en matemáticas, sus propias formas de operar ya en los primeros cursos de primaria, partiendo de acciones de reunir y separar, de poner en correspondencia múltiples y de repartir, después de hacerlo con objetos puede inventar formas de representarlo gráficamente y puede llegar a descubrir sistemas de cálculo. Debe enfrentarse al problema, debe sentir su necesidad. Y antes de que le den una solución, debe encontrar la suya propia, aunque sea menos económica.

Puede crear en el campo del lenguaje. Desde pre-escolar puede inventar signos que representan sonidos, sencillos códigos que le harán comprender el carácter convencional de nuestro sistema de escritura, las diferencias que existen entre ésta y el dibujo -el niños pequeño cree que las letras guardan alguna relación con la forma o el tamaño de los objetos que representan- y cómo los signos de la escritura representan los sonidos del habla y no los objetos a los que se refiere. Inventar quiere decir enfrentarse a un problema y encontrar una solución, lo cual permite entender otras soluciones diferentes. El hecho de comprobar que existe más de una solución a cualquier problema aunque no todas sean igualmente económicas agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental que lleva a considerar que el saber es uno e inmutable.

Cualquier tema de trabajo es un campo vastísimo para la creación.

El campo de las ciencias es quizás en el que se muestra con mayor claridad, pero es necesario que el alumno esté motivado para ellos.

El conocimiento de las etapas evolutivas en la construcción de cada conocimiento se presenta, entonces, como imprescindible para todo educador, y es aquí donde el psicólogo tiene mucho trabajo que realizar.

Gracias a los trabajos de la psicología Genética, conocemos la existencia de una génesis en las nociones matemáticas, físicas, sociales, etc., en el niño. Sin embargo, las nociones estudiadas lo agotan ni mucho menos el campo de todas las tratadas en la escuela, es necesario ampliar el campo de estos estudios y sobre todo, buscar procedimientos de aprendizaje que respeten y vayan en el mismo sentido de la evolución natural del niño.

Consideramos que la función del psicólogo escolar ha de ser la de apoyo del maestro, ayudándole con las técnicas que le son propias a

mejorar los sistemas de enseñanza. Aunque es imprescindible la función del psicólogo en la escuela para detectar la problemática de los niños con dificultades escolares, creemos que no debe limitarse a esto su papel, porque muchas veces las dificultades escolares no son otra cosas que las dificultades que tiene la escuela para adaptarse al niño, y una estrecha colaboración entre maestro y psicólogo puede paliar ambos tipos de dificultades.

De la misma manera es importante la participación del equipo técnico, como es la del fonoaudiólogo quien además de evaluar los procesos de la comunicación del estudiante, debe participar en asocio con los otros profesionales en la elaboración del informe general inicial que permita la ubicación del estudiante con necesidades educativas especiales al contexto regular y le brinde mayor información al docente, permitiéndole de esta manera conocer a sus estudiantes. Por otra parte el fonoaudiológo al igual que el resto del equipo de apoyo (Trabajadora Social, psicopedagogas, fisoterapistas, psicólogos, educadora especial) brindarán asesoría la

docente integrador y seguimiento al estudiante integrado lo que le permitiría al equipo de apoyo, realizar estudio de casos para cualificar la integración. De la misma manera deben realizarse escuela para padres que le permitan una formación integral; ya que se ha demostrado que unos padres bien informados, optimistas y comprensivos influyen considerablemente y de manera más positiva en la educación, bienestar y readaptación de sus hijos. A la larga su influencia es mucho más eficaz y duradera que la de los médicos, terapeutas, psicólogos, maestros o cualquiera otra de las numerosas personas que prestan ayuda a estos niños a lo largo de su vida. Por ello es de vital importancia que los padres y los profesionales se esfuercen por lograr una cooperación recíprocamente útil con miras al desarrollo social, físico, psicológico y educativo del estudiante con necesidades educativas especiales.

PARA REFLEXIONAR

La grandeza de un pueblo no se mide por el número de sus habitantes, sino por la forma en que trata a sus seres más débiles

John F. Kennedy

BIBLIOGRAFIA

BODGAN R.L. BIKLEN D. A mitad de camino a casa. 1982.

CAMPOS, Rafael. La educación en el desarrollo humano. Conferencias 1996 Universidad del Norte.

CASTRO DE ROMERO, Isaura. Tendencias Pedagógicas. Universidad de Pamplona.

DELVAL, J. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, España, 1983. Editorial Laila.

Documento UNESCO. Las necesidades especiales en el aula.

ETCHEGOYHEN, G. Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar . Boletín del Instituto Interamericano del Niño. Montevideo 1986.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw -Hil 1995.

FIERRO A. Documento Integración Educativa, Universidad de Antioquia: MEN, 1993.

GARCIA, S.J.N. La filosofía de la normalización como base de la integración escolar. Ciencias de la Educación 1990.

GUEDEZ, Víctor. La escuela en el umbral del siglo XXI. Revista contraste. Ultima versión. 1994

GAVIRIA, María Eugenia. Integración educativa. Universidad del Antioquía. Facultad de Educación. M.E.N. 1993.

GAVIRIA, María Eugenia, JIMENEZ Ana María, SALINAS Martha Lorena. La escuela es una y para todos. Documentos de la Universidad de Antioquía. M.E.N. 1993.

HABERMAS, Jungen. Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus 1987. Tomo I.

HINCAPIE OSPINO, Ledys Marina. Conferencia: una razón para pensar creativamente. 1997.

MANRIQUE, Helena. Antecedentes históricos de la educación especial y rehabilitación en Colombia. Documento M.E.N. 1980.

MEJIA, Marco Raúl. La elaboración del P.E.I. un conflicto entre la nueva y la vieja cultura escolar. Conferencia Santa Fé de Bogotá. Cinep. 1996.

----------.Educación y Escuela en el fin de siglo. Cinep. 1995.

----------.Construyendo una pedagogía de la negociación cultural. Borrador de trabajo de investigación Medellín 1997.

M.E.N. Integración Educativa. Lineamientos generales. Documento básico. 1991.

MORENO ORTEGA, Marien. Pedagogía y Comunicación. Conferencia 1997.

MOKUS, Antanas y Otros. Las fronteras de la escuela. Editorial Mesa Redonda. Bogotá.

PAEZ ESCOBAR, Mercy. Consideraciones sobre la educación integrada. Documento M.E.N. 1988.

PIAGET, J. A donde va la educación. Editorial Ariel Barcelona España, 1974.

----------.Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel Barcelona España 1973.

ROA VARELO, Alberto. La teoría de la acción comunicativa y las nuevas relaciones entre filosofía y educación. Conferencia. Noviembre 1995.

SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL. Proyecto: Atención a la población infantil con limitaciones residentes en el núcleo educativo No. 4. Barranquilla 1993.

SECRETARIA DE EDUCACION DEPARTAMENTAL. Unidad administrativa de educación especial.

VASCO, Eloisa. Maestro, Alumnos y Saberes. Editorial Mesa Redonda. Bogotá 1984.

VIGOTSKY, L. Pensamiento y lenguaje. Barcelona. La Playe 1986.

ANEXOS

ENCUESTA A DOCENTES. INTEGRADORES

Fecha:

La siguiente encuesta tiene por objetivo indagar sobre los referentes teóricos, conceptuales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del C.E.B. No. 2 del Distrito de Barranquilla

1. ¿ Qué considera usted qué es el maestro?

_____

_____

2. Què concepciones pedagógicas respalda su quehacer? ¿Explique por què?

_____

_____

_____

3. ¿La anterior concepción es por iniciativa propia o concertada por toda la comunidad educativa?

_____

_____

4. Qué métodos emplea usted que le posibilite al niño integrado al aula regular procesos de construcción de conocimientos?

_____

_____

5. Qué nivel de participación da usted a sus estudiantes en la clase?

_____

_____

6. ¿Còmo concibe usted el curículo? Explique.

_____

_____

7. ¿Considera usted que ese currículo se enmarca en las concepciones pedagógicas anteriormente mencionadas?

_____

_____

8. ¿Qué sabe usted de la integración escolar y como la concibe? Explique.

_____

_____

9. ¿Qué herramientas considera usted que debe tener el maestro para manejar la integración escolar?

_____

_____

11. Teniendo en cuenta las características individuales de sus estudiantes, ¿qué diferencia establece en su práctica pedagógica con los estudiantes que tiene un diagnóstico de necesidades educativas especiales?

_____

_____

12. ¿Cuál fue su actitud ante la llegada de un niño con necesidades educativas especiales por primera vez al aula regular?

_____

_____

13. ¿Qué es el P.E.I. para usted?

_____

_____

14. De acuerdo con la respuesta anterior, ¿considera usted la necesidad de elaborar un P.E.I. que de respuesta a la integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales? Explique.

_____

_____

15. Teniendo en cuenta que el P.E.I. debe dar respuesta a la diferencia. ¿Considera necesario la elaboración de un P.E.I. integrador?

_____

_____

16. ¿Implica la construcción de un P.E.I. un cambio de actitud en la comunidad educativa? ¿ por qué?

_____

_____

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Fecha:

La siguiente encuesta tiene por objetivo indagar si la escuela da respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes.

1. ¿Por què vienes a la escuela? Explica.

_____

_____

2. Cómo te sientes en la escuela? Explica

_____

_____

3. Estas contento con tu maestro? Explica

_____

_____

4. Qué te gusta aprender?

_____

_____

5. ¿Cómo quieres que sena las clases? Explica

_____

_____

6. ¿Lo que la profesora te enseña es lo que tú quieres? Explica.

_____

_____

7. Qué es lo que más te gusta y menos te gusta de tu maestro y de la escuela? Explica.

_____

_____

8. ¿Cómo es el trato con tus compañeros?

_____

_____

9. ¿Qué es lo que más te gusta de tus compañeros y qué es lo que menos te gusta de ellos?

_____

_____

10. Se interesan tus familiares (padres, tíos, acudientes) por tu rendimiento y comportamiento en la escuela asistiendo a las reuniones?

_____

_____

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA DEL C.E.B. No. 2.

Fecha:

La siguiente encuesta tiene por objeto indagar sobre el conocimiento que poseen los padres.

1. Por qué escogió usted esta institución para la formación de su hijo? Explique.

_____

_____

2. Còmo participa usted en la formación de su hijo en la escuela? Explique.

_____

_____

3. Tuvo usted la oportunidad de participar en la planeación de las actividades a desarrollar en la institución que contribuyen a la formación de su hijo desde la escuela? Explique.

_____

_____

4. Está usted enterado de lo que está aprendiendo su hijo en la escuela? Explique.

_____

_____

5. Tiene su hijo alguna dificultad o limitación para acceder al aprendizaje? Explique.

_____

_____

6. Qué hace el maestro para ayudar a su hijo a superar esta dificultad? Explique.

_____

_____

7. Conoce usted cómo evalúa a su hijo en la escuela? Està de acuerdo con ésta ? Explique.

_____

_____

8. Esta usted de acuerdo que niños con limitaciones asistan a la misma escuela que su hijo? Explique.

_____

_____

9. Percibió alguna resistencia al matricular a su hijo en la escuela? Explique.

_____

_____

10. Actualmente se encuentra usted satisfecho con la formación que está recibiendo su hijo en la escuela? Explique.

_____

_____

11. Que sabe usted del PEI de la escuela y còmo ha participado? Explique.

_____

_____

12. Qué propone usted para mejorar la formación de su hijo desde la escuela? Explique.

_____

_____

ABSTRACT.

Titulo :

Referentes teóricos conceptuales del PEI del CEB No 2 del Distrito de Barranquilla como alternativa curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Autores :

Josefina Pérez

Neyla Henriquez de Blanco

Norma Carreño

Universidad Simón Bolívar

Asesora :

Margister Mercedes García de Vásquez.

Objetivo : Proporcionales a los estudiantes con necesidades educativas especiales una mejor calidad de vida.

Palabras Claves : Integración, segregación, necesidades educativas especiales, escuela integradora, curriculo, flexibilidad, código, educación especial, autonomía, desarrollo humano, comunicación.

Conceptos o construcciones teóricas :

- Visión de una nueva escuela
- Desarrollo humano
- Acción comunicativa
- Constructivismo

Metodología : Para abordar esta investigación se tuvo en cuenta el método etnográfico de tipo cualitativo dentro del paradigma socio - critico y se ubica dentro de un enfoque interpretativo, descriptivo, explicativo.
Las técnicas e instrumentos utilizados fueron : entrevistas, observación directa, conversatorios y talleres.

Conclusiones : Durante nuestra investigación observamos que a los maestros les falta mayor formación en lo que respecta al conocimiento y manejo de las concepciones pedagógicas al igual que el desarrollo humano y su aplicabilidad en el aula escolar, requiriendo de igual manera talleres que los lleven a desarrollar estrategias que le faciliten a los estudiantes construir conocimientos.

Bibliografía :

- Marco Raúl Mejía
- Víctor Suárez
- J. Piaget
- Rafael Campo
- Vogostky
- Habermas
- Berstein
- Anthanas Mokus
- Ausbel