

M A G A Z Í N

REVISTA

**COMPRENDER LAS DIFERENTES FORMAS
DE SER Y ESTAR EN EL MUNDO LO HACE MEJOR PARA TODOS**

Segunda edición

EN ESTA EDICIÓN:

A propósito de los 50 años de la Licenciatura en Educación Especial. Una línea de tiempo sobre la educación especial en Colombia

Por: Mary Luz Parra Gómez, Gloria Muñoz Díaz y Olga Lucia Ruíz Barrero

Seis docentes universitarios con discapacidad. Una tesis doctoral inclusiva que construye saber incluyente

Por: Eduardo Enrique Delgado Polo

Niños, niñas y adolescentes con discapacidad, víctimas del conflicto armado: Formación de educadores especiales en el marco del posconflicto y acciones para su atención y asistencia desde el ámbito educativo

Por: Astrid Rocío González Garavito y Gleydi Soled González Casanova

Un nuevo texto: Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación

Por: Gabriel Lara Guzmán

La Formación en Investigación de Futuros Docentes. Línea de investigación pedagógica y didáctica del programa de Educación Especial

Por: Lina Rocio Hernández Aguilera y Shirley Cárdenas Jaimes



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Rector

Leonardo Fabio Martínez

Vicerrectora Académica

Lyda Constanza Mora Mendieta

Decano facultad de Educación

Faustino Peña Rodríguez

Jefe de departamento de psicopedagogía

Alcira Aguilera Morales

Coordinador Licenciatura en Educación Especial

Libia Vélez Latorre

Editoras

Diana Margarita Abello Camacho

Angela Camargo Uribe

Comité editorial y científico

Libia Vélez Latorre

Carolina Hernández Valbuena

Eduardo Delgado Polo

Esperanza Monroy

Todos los documentos publicados en el Magazín se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Magazín LEE la LEE

Magazín de la Licenciatura en Educación Especial

Número 2, segundo semestre 2018

El Magazín LEE la LEE es una publicación de la Licenciatura en Educación Especial.

Periodicidad Semestral.

Formato: digital

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo del magazín se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Preparación editorial:

Grupo de Comunicaciones Corporativas - UPN

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico:

magazin_leelalee@pedagogica.edu.co

Página web: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=11946>

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=11946>



EDITORIAL

Este segundo número del Magazín Lee la Lee tiene especial importancia por el momento en el cual es publicado. En el segundo semestre del 2018 se cumplen 50 años de la creación del programa de Educación Especial en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual fue el primero de su clase en Colombia. Con ocasión de esta celebración el primer semestre del año estuvo lleno de actividades culturales y académicas que permitieron recoger la memoria de construcción y crecimiento de este programa, y así como los aportes que desde el programa se han realizado a la educación especial y a la educación de las personas con discapacidad en el país.

Hoy, pasados 50 años de formación y desarrollo la Licenciatura en Educación Especial, esta continúa siendo líder en su campo y aportando desde la formación de formadores, los programas de proyección social, la extensión y la investigación al desarrollo de la educación especial. Este campo de estudio posee como núcleo aquellos procesos pedagógicos, educativos y didácticos que están al servicio de las personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales, en el cual se intersectan saberes de diferentes disciplinas.

En el marco de esta celebración, la segunda edición del Magazín Lee la Lee presenta cinco textos que permiten reflejar los aportes y desafíos que la Licenciatura tiene hoy ante sí, dando cuenta de la perspectiva desde la cual se abordan.

El primer artículo que se presenta tiene como título “A propósito de los 50 años de la Licenciatura en Educación Especial: una línea de tiempo sobre la educación especial en Colombia” y está escrito por tres docentes de la LEE - Mary Luz Parra, Gloria Muñoz y Olga Lucía Ruíz- quienes se dieron a la tarea de indagar sobre las raíces y desarrollo de la educación especial en Colombia y su desarrollo a lo largo de 50 años. El documento presenta los hitos más importantes que llevaron al surgimiento del primer programa de formación de docentes en educación especial del país, desarrollado en la Universidad Pedagógica. A su vez, se narra cómo los programas de formación en educación especial se han nutrido, a lo largo de estos 50 años, de diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento, nacionales e internacionales, para ser hoy en día un campo de conocimiento. Presenta finalmente, de forma sucinta, las nuevas posturas desde las cuales la LEE sustenta en la actualidad su labor pedagógica, así como las apuestas de construcción del hoy considerado campo de saber de la educación especial.

El segundo artículo, denominado “Seis docentes universitarios con discapacidad. Una tesis doctoral inclusiva que construye saber incluyente”, presenta una síntesis de las construcciones derivadas de la tesis doctoral del profesor de la LEE Eduardo Enrique Delgado Polo. A esta tesis dirigida por la profesora Ángela Camargo, y culminada en el 2018, le fue otorgada la distinción de Laureada por los jurados Carlos Skliar, Marisol Moreno y Sandra Guido. Las razones para la distinción son tres: la temática propuesta, la metodología de investigación empleada, en la cual se hace un abordaje múltiple, y, por último, la construcción teórica novedosa para la investigación en discapacidad. La tesis parte del reconocimiento de las diferentes formas de ser y estar en el mundo, bajo la premisa que estas aportan a los procesos de construcción de saber y comunidad en la educación superior. Bajo una perspectiva cualitativa y empleando la historia como elemento fundamental, se estudian la vida y trabajo de 6 docentes universitarios con discapacidad. La tesis presenta como una de sus aportes más importantes la necesidad de reconocer que la experiencia propia de la discapacidad de los maestros genera un saber único, como sello personal, que unido a su saber pedagógico y didáctico logra generar interacciones con los estudiantes en el aula de clase que permiten erigir desde la diferencia nuevas construcciones sociales.

El tercer artículo, escrito por dos egresadas de la LEE, Astrid Rocío González y Gleydi Soled González, se titula “Niños, niñas y adolescentes con discapacidad, víctimas del conflicto armado: Formación de educadores especiales en el marco del posconflicto y acciones para su atención y asistencia desde el ámbito educativo”. Este texto se enmarca en un debate de la actualidad nacional intersectando las categorías de niñez y adolescencia, conflicto armado y discapacidad para ser analizadas en el marco del posconflicto colombiano. Se presenta inicialmente una panorámica sobre la prevalencia del conflicto en estas poblaciones, llamando la atención hacia la necesidad de asegurar el derecho de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad víctimas del conflicto armado de ingresar, permanecer y ser promovidos en el sistema educativo. Así mismo se hace un llamado a los programas de formación en educación especial, para volcar la mirada hacia esta población y brindar a los futuros licenciados herramientas suficientes para afrontar los retos que el fin de la guerra trae consigo.

El cuarto artículo, titulado “Un nuevo texto: Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación”, surge a partir de la reseña oral realizada por el profesor Gabriel Lara Guzmán con motivo del lanzamiento del libro “Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación” durante la Feria del Libro de Bogotá, edición 2018. El autor presenta un emotivo texto que no se limita a presentar la obra. Da inicio al artículo desde la narración de su sentir frente a la obra analizada, haciendo un recorrido por los aportes del grupo de investigación Manos y pensamiento. Presenta de forma cercana a las autoras de la obra, las también profesoras de la LEE Nahir Rodríguez, Esperanza Monroy y Martha Pabón. En su última parte, el autor da cuenta de la estructura de la obra que reseña y de la importancia y los aportes de la misma para el desarrollo de los procesos educativos de las personas sordas. Expone el eje central de la obra, la triada lengua de señas, interpretación y formación de intérpretes, desde la cual se hacen aportes significativos para reconocer las necesidades de formación de las personas sordas en el contexto colombiano. Finalmente se invita a acoger la propuesta de formación de las autoras para fortalecer procesos de formación de las personas sordas en la educación básica y superior.

El quinto y último artículo se titula “La Formación en Investigación de Futuros Docentes. Línea de investigación pedagógica y didáctica del programa de Educación Especial”. El documento es escrito por dos docentes de la LEE, Lina Hernández y Shirley Cárdenas. Este documento surge como reflexión de los procesos vividos al interior de la LEE en los procesos de práctica pedagógica vinculados al ambiente de formación en investigación. Las autoras plantean la importancia de la investigación para el ejercicio de la formación docente y, en esta línea, afirman la necesidad de incluir la investigación como proceso formativo que permita al futuro profesional reflexionarse y transformar su práctica de forma cotidiana. Se esboza la propuesta de formación en investigación como parte fundamental de los currículos de formación de formadores. Aquí se plantea la necesidad de anudar la investigación a la práctica pedagógica de forma tal que esta última se nutra de sentido a partir de la indagación sistemática para el mejoramiento y el desarrollo de la disciplina. Las autoras finalizan haciendo énfasis en la necesidad de que esta formación en investigación sea secuencial y constante, unida a la práctica y situada en los contextos en que esta ocurre.

DIANA MARGARITA ABELLO
Editora



A PROPÓSITO DE LOS 50 AÑOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL UNA LÍNEA DE TIEMPO SOBRE LE EDUCACIÓN ESPECIAL EN COLOMBIA

Por: Mary Luz Parra Gómez, Gloria Muñoz Díaz y Olga Lucía Ruíz Barrero*

El recorrido histórico por la Licenciatura en Educación Especial inicia en la década de 1930, en el Instituto Nacional Pedagógico Femenino, actual Universidad Pedagógica Nacional, en donde se gestan los primeros debates para la formación de maestros con las capacidades requeridas para la atención educativa de las poblaciones excluidas del sistema educativo. La vinculación del profesor Juan Pardo Ospina al Instituto Nacional Pedagógico Femenino, permitió que estas discusiones académicas promovieran la educación de niños y jóvenes con “ceguera” y sordomudos” del país, y creando además una comisión para formar a expertos en tiflología. (Pradilla, 2003) Esta iniciativa configuró un interés para el Estado, que se plasmó en la creación y aprobación de leyes que modificaron las disposiciones legales de Educación Pública sobre escuelas para “anormales”, impulsando la educación de “ciegos” y “sordomudos” (Orjuela, 2018)

Más adelante se crea la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos se fundan la Escuela Especial para “Discólicos” Tomás Cadavid Restrepo y el Taller de Trabajadores Ciegos. La característica principal de estos procesos educativos se basaba en el concepto de control social e higienización de la población, para evitar la “degeneración de la raza” y creando programas de “salvación del pueblo”, todo en términos de prevención y corrección terapéutica.

La “educación de anormales” según (Yarza, 2007) se focaliza en Escuelas Especiales que funcionaban como clases paralelas, convirtiéndose en talleres de trabajo y laboratorios de estudio, de donde surge la clasificación de: sensoriales, motores, mentales y afectivos, bajo una perspectiva biológica y experimental, en la que el maestro era un instructor condicionado por la moral y perspectiva clínica

En la década de 1940 el escenario no cambia sustancialmente. Mediante disposiciones legales se asignan recursos a las instituciones de “ciegos y sordomudos”, a través del cobro de impuestos. Así mismo, se otorga a los Ministerios de Educación, Trabajo y Previsión Social la inspección y vigilancia de estas instituciones que se establecieron en el país, siendo esta población reconocida de manera especial por el Estado. Se establece en Bogotá un Asilo-Taller “destinado a la asistencia y alojamiento de niños inválidos pobres de solemnidad”, se crea la Escuela Especial Baldomero Sanín Cano para niños “anormales y débiles mentales” y el Asilo-Taller Franklin Delano Roosevelt para Niños “Inválidos, en la que se propone ofrecer a los menores de edad un centro de rehabilitación integral en procura de su “restauración al más completo estado físico, mental, social o vocacional posible”, y se funda el Instituto Médico Pedagógico. (Pradilla, 2003)

El enfoque de atención de esta década se fundamentó en las tecnologías médico-psico-pedagógicas para la educación de “anormales”, postura sustentada en la Pedagogía Activa, generando una mirada fisiológica y orgánica de los estudiantes de la época. Esto se hace evidente en las formas concretas de organización en el aula, el material para la enseñanza y la utilización de maquinaria especializada, así como la utilización de las fichas médico-pedagógicas y el diagnóstico médico, en los cuales se realizaba el “análisis de la inteligencia, la memoria, la voluntad, la atención, el entendimiento, la moral, la inestabilidad mental, el juego y la imitación”. (Yarza, 2007)

La línea del tiempo continúa su recorrido por la década de 1950, cuando normativamente ocurren dos sucesos que visibilizan a las personas con limitaciones en el país. En primer lugar, se reconoce la Personería Jurídica al Asilo-Taller Franklin D. Roosevelt y se crea la Escuela Nacional de Fisioterapia, (Pradilla, 2003), considerada la primera en su género en Latinoamérica, para formar allí al personal idóneo para la atención de jóvenes pacientes, idea que se formalizó en el tiempo y que hoy es la Escuela Colombiana de Rehabilitación.

En segundo lugar, mediante el Decreto 1955 (República, 1955) se disuelven las instituciones públicas más importantes en la atención para personas “ciegas y sordas”, el INCI e INSOR, respectivamente, que se mantienen en la actualidad como entidades que han generado el lineamiento a nivel Nacional para la atención en diferentes ámbitos de estas poblaciones. Se hace evidente la necesidad de formación de expertos en el tema para la educación de niños y jóvenes “ciegos y con retraso mental”, lo cual implicó la movilización hacia el exterior, dado que en el país los criterios para la formación de expertos aún no se habían formalizado. (Azula, 2003)

Continúa en la siguiente página

* Mary Luz Parra Gómez, docente Licenciatura en Educación Especial UPN. Contacto: mlparra@pedagogica.edu.co

Gloria Muñoz Díaz, docente Licenciatura en Educación Especial UPN. Contacto: gmuozd@pedagogica.edu.co

Olga Lucía Ruíz Barrero, docente Licenciatura en Educación Especial UPN. Contacto: olruizb@pedagogica.edu.co

En la década de 1960, con el movimiento que ya se había iniciado en la Universidad Pedagógica Nacional, institución con un claro compromiso para la generación de alternativas educativas, surge, gracias a la participación activa de profesores reconocidos en el ámbito Nacional, la normatividad que garantiza la educación de personas “ciegas y con retraso mental”, iniciativa que se concreta en la creación de la División de Educación Especial (DAE) en el Ministerio de Educación Nacional, como parte de la Dirección General de servicios Educativos. A partir de la DAE, la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el Acuerdo 9 del 2 de abril 1968 y Resolución 341 del mismo año da inicio de la formación de Licenciados en Educación Especial (UPN, 2004)

Con estos avances, la denominación de las personas con discapacidad se transforma y se habla de niños con “retraso mental, limitaciones visuales y limitaciones auditivas”, siendo de interés la atención en salud y en educación, con la participación de profesionales de ambas áreas.

A nivel educativo se legitima una perspectiva en la formación de los “anormales” con la configuración Nacional de la Educación Especial como modalidad educativa. La Universidad Pedagógica Nacional adelanta los primeros procesos de formación a directores y maestros de aula en procesos de atención a ciegos. Entre tanto los niños con retraso mental que llegaban a la adolescencia eran dirigidos a procesos de orientación vocacional para definir mediante exámenes sus habilidades y así asignarles un oficio para valerse por sí mismos.

En la década de 1970 el marco legal desarrollado en el país permite adoptar la declaración de los Derechos del Retrasado Mental 1971, la Declaración de los Derechos de los Impedidos 1975 y el Ministerio de Educación dicta una resolución 5815 (MEN, 1974), en la que se obliga a los planteles educativos de educación formal a aceptar en los programas regulares a los jóvenes y niños con limitación.

El maestro se forma como monitor del aprendizaje del estudiante con limitaciones a través de la observación, registro y contingencia del comportamiento esperado a través del adiestramiento en métodos inductivos modificar el comportamiento

En la década de 1980, se reestructura el Ministerio de Educación Nacional; Educación Especial deja de ser división y pasa a ser Unidad de la misma entidad y la Universidad Pedagógica Nacional se convierte en un establecimiento de educación superior público perteneciente al subsector educación. A partir de la Convención sobre los derechos del niño 20 de noviembre de 1989 se estipula que el Estado tomará todas las medidas apropiadas para garantizar que se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, sus tutores o sus familiares. (UPN 2004)

Con referencia específica a los niños y niñas con discapacidad la Convención establece que estos deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan bastarse a sí mismos y faciliten su participación en la comunidad. Establece además que tienen derecho al más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación.

Finalizando la década de los ochenta, se genera en la Universidad Pedagógica Nacional programas de profesionalización en el campo de la educación especial, bajo las siguientes modalidades: Licenciado en Educación Especial-Retardo en el Desarrollo y Licenciado en Educación Especial – Tiflólogo.

Nos acercamos a la década de 1990, cuando, a partir de la Constitución Política de Colombia, el Estado se esmera por garantizar la protección y ejercicio de los derechos de la población con discapacidad, se reglamentan los principios para la protección de los enfermos mentales y para el mejoramiento de la atención de la salud mental, se adoptan las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, para los procesos educativos de la población se establecen mecanismos de integración social y educativa en las instituciones públicas del país..

La Universidad Pedagógica Nacional reformula el programa de Educación Especial, formando un educador especial genérico con sólida formación pedagógica, agente de cambio en el desarrollo integral de las personas con necesidades especiales, con capacidades investigativas, desarrollo tecnológico para garantizar niveles de independencia en la población, constructor de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para la atención educativa de persona con limitación visual, auditiva, autismo y con desordenes del comportamiento, parálisis cerebral y otras limitaciones físicas, personas con retraso en el desarrollo y personas con capacidades o talentos excepcionales

En la década del 2000 inicia un nuevo periodo que, desde el marco legislativo, representa un hito histórico importante en la concepción de la Educación Especial y por ende de nuestra Licenciatura se promulga la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006, adoptada mediante Ley 1346 de 2009. Se reglamenta además el código de infancia y adolescencia, que dedica algunos artículos a los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En esta primera década del siglo XXI, algunas de las Universidades del país deciden cerrar sus programas de formación, quedando solamente cinco programas de licenciatura, entre ellas, la de la Universidad Pedagógica Nacional, que apuesta por una redefinición de la Educación Especial

Este recorrido histórico finaliza con el recuento de los años 2010 a la actualidad, cuando la legislación colombiana se preocupa por establecer disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, garantizar el acceso a las TIC, sancionar penalmente la discriminación y con el decreto el 1421 de 2017 reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad.

La Licenciatura con la experiencia adquirida en estos 50 años asume la concepción de esta población como constructo social que, sin desconocer las particularidades biológicas de los sujetos, amplía la mirada para comprenderla como un lugar de disputa que vincula aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos y educativos desde donde es posible complejizar las construcciones teórico – prácticas en torno a la discapacidad y/o las capacidades o talentos excepcionales sustentado en perspectivas de Alteridad, Justicia Social y Capacidades.

REFERENCIAS

- Azula, W. y. (2003). Ensayo Historia de la Educación de Ciegos. Bogotá, D.C.: Colombia.
- MEN, M. d. (1974). Decreto 5815. Bogotá: Colombia.
- Orjuela, G. (3 de mayo de 2018). Historia de la Educación Especial. (D. -P. Wilches, Entrevistador)
- Pradilla, C. H. (Noviembre de 2003). Lineamientos para la atención educativa de personas ciegas. Informe Final de Auto evaluación. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- República, P. d. (1955). Decreto 1955. Bogotá, Colombia.
- UPN, (2 de abril de 1968). Acuerdo 009. Formación de Licenciados en Educación Especial. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN, (2004). Informe Complementario Sobre Avances en el Proceso de Auto evaluación. Bogotá, Colombia.
- Yarza, A. y. (2007). Educación y pedagogía de infancia anormal. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterior.



SEIS DOCENTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD. UNA TESIS DOCTORAL INCLUSIVA QUE CONSTRUYE SABER INCLUYENTE

Por: Eduardo Enrique Delgado Polo*

EL ESTUDIO DESARROLLADO

El presente escrito resume los aspectos más representativos de un proyecto de investigación titulado: “Experiencia, Saber y Enseñanza, seis docentes universitarios con discapacidad”, realizado para optar por el título de Doctor en Educación, entre los años 2012 y 2017. La tesis realizada parte de la siguiente reflexión: La presencia de las docentes con discapacidad en escenarios formativos como las universidades configura formas de relación y comunicación que tienen como protagonista la experiencia de la discapacidad en los participantes de la relación. La vivencia de esta experiencia y la estructuración de formas personales y propias en el ejercicio de la enseñanza, constituyen un aporte importante para la comprensión de la enseñanza y las formas en las cuales los docentes con discapacidad construyen su vivencia en el contexto de su desempeño profesional.

Por lo anterior, se consideró necesario desarrollar un proceso investigativo con tres miradas distintas: cómo los profesores se ven a sí mismos, cómo interactúan en clase y cómo los ven sus estudiantes. A partir de esta triple mirada, se busca mostrar las formas como la experiencia con la discapacidad se expresa en saber construido por los profesores y como este, a la vez, se evidencia en sus formas de la enseñanza.

INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

La investigación sobre discapacidad e inclusión requiere ser inclusiva. Walmsey (2004), citada por Parrilla (2009) señala que la diferencia entre investigación sobre inclusión e investigación inclusiva es que la segunda más que centrarse en los procesos de inclusión, reconoce la participación de los sujetos “como fuente activa de conocimiento social” (Parrilla, 2009). Esto implica, según la autora, dos tradiciones investigativas: la participativa y la emancipatoria. La primera, enfatiza el trabajo conjunto, mientras que la segunda asume que las personas “objeto de estudio” asuman el control de la investigación, entendiendo que “solo se legitima el mismo –el proceso de investigación– si supone un proceso de liberación para los participantes.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Metodológico

Se desarrolló una investigación de corte primordialmente cualitativo, con una aproximación cuantitativa, descriptiva en la aplicación del instrumento de estilos de enseñanza (Abello y Hernández, 2012). Se desarrolla en la perspectiva de estudio de caso, entendido, de acuerdo con Stake (1999) como una aproximación a situaciones y personas en lo particular, en su complejidad y especificidad, para comprender su actividad en circunstancias situadas. En el presente estudio, se desarrolló un estudio de caso múltiple desde tres perspectivas distintas: La percepción de sí mismo como maestro, la mirada externa desde la observación de sus clases y la percepción de sus estudiantes sobre su enseñanza. Se planteó una estrategia metodológica específica para la aproximación en cada una de las perspectivas: 1. Entrevistas y análisis de contenido. 2. Registro de clases en video y metodología de clínica didáctica. y 3. Aplicación del instrumento del Inventario de Estilo de Enseñanza respectivamente.

Los profesores participantes

Para el estudio se seleccionó intencionalmente un grupo de seis docentes con discapacidad, con dos requisitos básicos: desempeñarse como docente universitario en la actualidad, con una experiencia de dos años mínimo y estar en situación de discapacidad desde su nacimiento o muy temprano en su vida. Los profesores que accedieron a participar en el estudio lo hicieron muy motivados y de manera libre, sin mediar ningún beneficio, más que el interés en lo que resultara que pudiese aportar a su desarrollo profesional.

Procedimiento

Se desarrollaron entrevistas en profundidad con los profesores participantes, las cuáles se transcribieron y analizaron con una metodología de Análisis de Contenido (Díaz y Navarro, 1998). Las categorías emergentes se relacionaron con las otras dos partes del estudio. En segundo lugar, se grabaron tres clases secuenciales de los profesores, se construyeron protocolos y se analizó la estructura de acuerdo con los planteamientos teórico -metodológicos de la clínica didáctica (Rickenmann, 2007). En tercer lugar, se aplicó el Inventario de Estilos de Enseñanza (Abello y Hernández, 2012), que recoge la percepción de los estudiantes. En una fase posterior, se triangularon los resultados parciales y se construyeron las conclusiones generales.

Conclusiones

Se evidenció que los profesores participantes se perciben a sí mismos como sujetos capaces, que tienen en la experiencia con la discapacidad un recurso para la enseñanza; igualmente, se observó que sus formas de relación se enriquecen en aspectos como la interdependencia. Los estudiantes a su vez, les perciben como modelos que enseñan con su propia vida, su saber.

Existe un saber vinculado a la experiencia de la discapacidad que debe ser reconocido, producido y difundido como parte del conocimiento general que circula sobre el tema. Este saber, construido por las personas que tienen otras formas de ser y estar en el mundo y que primordialmente surge de la elaboración de sus experiencias con entornos con barreras en niveles actitudinales, físicos y relacionales, -por nombrar los más grandes- contiene otras visiones sobre quien es la persona con discapacidad, cuáles deberían ser los objetivos en su formación, qué tipo de relaciones y entornos deben priorizarse y construirse, etc. Igualmente, este saber propone comprensiones frente a lo que ha sido tradicionalmente entendido como enfermedad y limitación, incluyendo formas de acción y participación. Este saber se integra al saber pedagógico y didáctico proponiendo formas de aproximación, manejo y relación sensibles a la diferencia. Por lo anterior, debe estar en la base de todo accionar y toda política, marcando inclusive el camino para los actores de los procesos. Este saber, no emerge automáticamente de la experiencia ni es producido solo por las personas con discapacidad: implica preguntar la experiencia, en este caso en clave pedagógica y vincular las elaboraciones de distintos participantes (familias, profesionales, personas en general) en escenarios que, teniendo las formas de terceros espacios (Bahba, 2002) promuevan el encuentro y la construcción conjunta, más que la imposición de una mirada sobre las demás. Lo dicho implica que juntos, personas con y sin discapacidad, han de encontrarse a conocer lo que existe y a construir con base en la experiencia, un saber que no se agota en su producción, sino, al contrario, se complementa cada día. La mejor forma de participación de todas las personas tiene que ver con su aporte desde sus experiencias y elaboraciones, desde sus confrontaciones y reflexiones.

Los docentes participantes, se mostraron como constructores de terceros espacios, como intelectuales que interrogan y complementan desde su experiencia el conocimiento que comparten con sus estudiantes, como modeladores de formas de relación que respetan las diferencias al interior de los grupos, en las clases. Centralmente, el saber de la experiencia vital, cotidiana, con la discapacidad, aparece como un recurso potente, como una impronta en el carácter del profesor o profesora, como un sello en su actuar, una marca en su talante: la elaboración de la experiencia propia, que hace al maestro. Desde muchos lugares se invita al docente a que elabore su experiencia pedagógica, que se pregunte por su recorrido y sus motivaciones, como forma de ser un mejor maestro cada día. En eso, los docentes participantes en este estudio, profesores universitarios con discapacidad, son expertos.

La participación de las personas con discapacidad, desde perspectivas como la autodeterminación y la interdependencia, implica al mismo tiempo, lo individual y lo colectivo. Implica lo que se recibe y lo que se construye, el ejercicio responsable de los derechos y el compromiso en la construcción de sociedad. El aporte social que hacen las personas con discapacidad a este tramado de sentido significa compartir su palabra, su saber, el saber de la experiencia, el saber de la discapacidad; empoderarse, en suma.

Implicaciones para la inclusión

La inclusión -entendida como la participación auto-determinada y plena de las personas con discapacidad en los aspectos centrales de la sociedad - tiene su más fuerte reto en el terreno cultural, el de los significados. Las barreras más fuertes en cualquier contexto, las actitudinales, están arraigadas en las concepciones que las personas tenemos del mundo, de lo bueno y lo malo, de lo estético y lo adecuado. No se parte de cero: se parte de siglos de creencias sostenidas por enfoques confesionales e higienistas, que se concretan entre otros en lo que se ha llamado el modelo médico (Broyna 2008), pero también, en lo que podríamos llamar el modelo confesional. Estos dos modelos de comprensión son muy fuertes todavía en la actualidad, proveyendo representaciones e identificaciones a todas las personas, sobre todo a aquellas con discapacidad. Se requiere entonces, transformar estos significados, con otro tipo de representaciones. Las fuentes de estas son las experiencias propias, la vivencia elaborada de quienes construyen su vida en situación de discapacidad, aportando el saber que resulta de estas experiencias. El cambio de significados implica también cambio de prácticas y de relaciones. Otros modelos, como el ecológico (Schallock, 1999), permiten situar la comprensión de la discapacidad en el plano de las relaciones con el entorno.

La comprensión, como el verbo de la inclusión, al decir de Oliver, M (2003) implica el entendimiento y el abarcamiento, es decir, además de la construcción conjunta de comprensiones y significados, estos deberán contener las posturas de todos. Esta comprensión no busca la síntesis, buscando significados únicos y óptimos que satisfagan a la mayoría, sino visibilización de todas las perspectivas que permita expresar la multiplicidad y la complejidad. Inclusive evidenciando los conflictos y las contradicciones, las luchas de poder y la emergencia de nuevas voces. Esto es lo que interdependencia significa: desde la comprensión de causalidades circulares, no lineales, desde la intención de acceder y respetar espacios donde las distintas miradas tienen igual posibilidad de conocerse, es viable pensar en construcciones de sentido que no eliminan la diferencia. Finalmente, los docentes universitarios con discapacidad que participaron en este estudio nos muestran como la autodeterminación y la elección propia son objetivos fundamentales de la formación; ser el agente causal en su propia vida, como objetivo personal, constituye en gran medida su enseñanza.

Constructores de terceros espacios

Los profesores participantes se presentan, sobre todo, como quienes construyen espacios simbólicos para el encuentro de saberes y la expresión de formas distintas de comprensión que no eliminan la diferencia - ni la integren - sino dialoguen con ella al mismo nivel, entendiendo que la sociedad y la cultura están en construcción. Esto constituye lo que podríamos llamar un rasgo del estilo de estos maestros: constructores. De comprensiones distintas, de formas de ser y estar en el mundo, de interacciones cuidadosas con las personas y con los procesos, de respeto y aceptación del otro. Es posible, desde su experiencia, construir una sociedad comprensiva, que avance hacia propuestas conjuntas.

REFERENCIAS

- Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: Propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141- 153.
- Abello D. y Hernández C. (2012). *Inventario de Estilos de Enseñanza*. Bogotá: UPN
- Bahba, H. (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Díaz, C. y Navarro, P. "Análisis de contenido", En: Delgado, J y Gutiérrez, J. (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Cap. 7 p 177 -224. Segunda reimpresión. Madrid, Editorial Síntesis, SA 1998
- Oliver, M. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Universidad de Barcelona: Octaedro, EUB.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA.
- Parrilla A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117.
- Rickenmann, R. (2007). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de: www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Segunda Edición. Morata, Madrid.
- Schallock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, volumen 30, No. 181, 5-17.



NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD, VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO: FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALES EN EL MARCO DEL POSCONFLICTO Y ACCIONES PARA SU ATENCIÓN Y ASISTENCIA DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Por: Astrid Rocío González Garavito y Gleydi Soled González Casanova*

PREÁMBULO

La Ley 1448 de 2011 dictaminó la atención prioritaria y diferencial en las instituciones educativas del país a los menores víctimas del conflicto armado – entre quienes se encuentran niños, niñas y adolescentes con discapacidad – con el fin de garantizarles el derecho a la educación y desarrollar medidas para su protección integral. En cumplimiento de esto, las instituciones educativas deben contar con lineamientos que aporten a la reparación integral de los menores durante su permanencia, orientar a las familias en el acceso a la oferta estatal para la garantía de derechos e involucrarlos en iniciativas pedagógicas que eviten su exclusión por parte de la comunidad educativa, sin embargo, la mayoría de las instituciones no efectúan dicho acompañamiento. En este contexto, creemos que las universidades deben contribuir a la formación de educadores especiales que estén en capacidad de generar acciones para el reconocimiento y dignificación de las víctimas con discapacidad en el marco del posconflicto y, desde el ámbito educativo, brinden respuestas para la atención e inclusión de los menores y orienten a las instituciones como a las familias en la promoción, garantía y exigibilidad de derechos.

* Astrid Rocío González Garavito, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Estudios Políticos. UPN.

Contacto: astridrociogonzalez@gmail.com

Gleydi Soled González Casanova, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. UPN. Magíster en Psicología, Universidad de La Sabana.

Contacto: shenuwan@gmail.com

REPERCUSIONES DEL CONFLICTO ARMADO EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Una de las consecuencias generadas por el conflicto armado ha sido la violación masiva de derechos humanos (DDHH) a la población civil, siendo los niños, niñas y adolescentes (NNA) una de las poblaciones más afectadas. Han sido víctimas de casi todas las modalidades de violencia: tortura, reclutamiento ilícito, abuso sexual, desaparición forzada, explotación infantil, accidentes con artefactos explosivos con consecuencias discapacitantes, entre otros hechos victimizantes¹; han presenciado situaciones atroces como el asesinato y tortura de sus familiares y vecinos o la quema y destrucción de sus hogares y miles de NNA han muerto en masacres y enfrentamientos entre sectores armados; experimentando así los niveles más dramáticos y crudos de la guerra en Colombia (Muñoz, 2015).

Indudablemente, la vivencia de estos hechos causa afectaciones físicas y psicosociales que impactan seriamente la vida social, la salud mental y el bienestar del NNA (Miller & Rasmussen, 2010; Tol, Song & Jordans, 2013). No obstante, los atentados con artillería, minas antipersonales o remanentes explosivos (granadas, morteros, balas, etc.) es uno de los hechos que produce aún mayores riesgos, dado que genera o agudiza una discapacidad y esta a su vez, tiene unas implicaciones sociales, económicas, culturales y políticas que inciden en gran medida en la calidad de vida del individuo.

En situaciones de conflicto, los NNA con discapacidad están expuestos en mayor escala a ser abandonados por falta de independencia personal, por la imposibilidad de huir ante las amenazas contra su integridad personal o por el riesgo de que por su extrema vulnerabilidad los haga objeto de ejecuciones extrajudiciales para ser presentados como bajas en las confrontaciones entre grupos armados. En situación de desplazamiento forzado también encuentran otros riesgos desproporcionados como la discriminación y exclusión en el acceso a asistencia humanitaria, educación, salud y medios de vida sostenibles; barreras actitudinales, físicas o comunicativas y riesgos agravados por la pérdida de sus familiares y las redes sociales de su entorno (Fondo de las Naciones Unidas para la niñez [UNICEF], 2013 & Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2011).

Continúa en la siguiente página

1. Son hechos victimizantes: el abandono o despojo forzado de tierras, los actos terroristas, la amenaza, los combates, los enfrentamientos y hostigamientos, la violencia sexual, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado, el homicidio, la masacre, los accidentes con minas antipersonal (MAP), las municiones sin explotar (MUSE) y los artefactos explosivos improvisados (AEI), el secuestro, la tortura, la vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con los grupos armados, así como los que determine la ley.

En Colombia, desde enero de 2000 hasta febrero de 2018 se han registrado 2.281.203 menores de 18 años víctimas del conflicto armado, de ellos 25.128 corresponden a NNA con discapacidad, es decir sólo el 1.1% (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas [UNARIV], 2018), lo cual es una cifra asombrosamente pequeña frente al número real de personas con discapacidad que se supone han sido afectadas por el conflicto (Biel & Bolaños, 2018). En cuanto a la categoría de reconocimiento, estos NNA han sido considerados “víctimas con discapacidad” por la UNARIV (2014a), porque además de haber experimentado los hechos victimizantes, presentan una diversidad funcional de tipo físico, sensorial, intelectual, mental o múltiple, resultado de tres posibles escenarios:

· Cuando el hecho victimizante ocasionó de forma directa la discapacidad física, sensorial, intelectual, mental o múltiple.

· Cuando la víctima ya presentaba una discapacidad antes de la ocurrencia del hecho victimizante, pero éste agravó la discapacidad.

· Cuando la víctima ya experimentó el hecho victimizante y luego adquirió la discapacidad.

**A CONTINUACIÓN, SE PRESENTAN
LOS DISTINTOS HECHOS
VICTIMIZANTES SUFRIDOS
POR NNA VÍCTIMAS CON
DISCAPACIDAD**



Figura 1. Hechos victimizantes sufridos por NNA víctimas con discapacidad (Tomado de: UNARIV, 2018)

Según las cifras, el desplazamiento constituye el principal hecho victimizante. De igual modo, los registros sobre desplazamiento forzado muestran que en más de la mitad de los casos los NNA deben salir de sus lugares de origen por amenazas a su vida e integridad y se desplazan junto con sus familiares o adultos cuidadores principalmente a cinco departamentos: Antioquia, Cundinamarca (Bogotá), Nariño, Cauca y Valle del Cauca (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] & UNARIV, 2015). En esta dinámica, como parte de la búsqueda de opciones y posibilidades en otras ciudades, muchos de estos NNA son matriculados en instituciones educativas (IE) para integrarlos nuevamente o por primera vez al sistema escolar.

Según la Ley 1448 de 2011², en estos casos las IE deben garantizar el acceso a la educación y su permanencia en condiciones dignas (Art. 51), incorporando para su atención el principio de *enfoque diferencial*, el cual incluye a personas en situación de discapacidad (Art. 13). Del mismo modo, deben poner a disposición de los NNA toda la oferta institucional con miras a aportar a su reparación integral³. Sin embargo, se ha evidenciado que las IE garantizan el acceso mas no la permanencia, dado que en su mayoría, no cuentan con lineamientos, estrategias e instrumentos para la priorización y atención diferencial de NNA víctimas del conflicto armado (Cadena, 2015). Sumado a ello, es necesario que las familias sean partícipes en las IE de procesos formativos e iniciativas pedagógicas que propicien intercambios de aprendizajes y experiencias en torno a la vivencia del conflicto con los demás miembros de la comunidad educativa, evitando así la exclusión por parte de la misma (UNARIV, 2014b) y en caso de desinformación o vulneración de derechos, se les brinde orientación sobre las medidas que el Estado colombiano ha dispuesto en materia de prevención, protección, atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado.

En consecuencia, dicha situación pone en evidencia la necesidad de formar educadores especiales que brinden respuestas adecuadas para la atención e inclusión de los menores y orienten a las IE como a las familias en la promoción, garantía y exigibilidad de derechos. En estos casos, cabe aclarar que aunque la discapacidad es uno de los aspectos de la realidad del NNA, no es el único; confluyen en ellos múltiples identidades sociales como su género, etapa del ciclo vital, pertenencia étnica, religión, orientación sexual, nivel socio-eco-

nómico, etc. Así mismo, la exposición del NNA a determinados factores de riesgo permite identificarlos en uno o varios de los grupos de población vulnerable, tales como: menores en riesgo social, víctimas del conflicto armado, habitantes de frontera o población rural dispersa (MEN, 2005). De manera que dicha diversidad debe ser atendida bajo el enfoque de educación inclusiva, entendiendo este concepto no sólo como la inclusión de personas con discapacidad sino precisamente como la apertura del entorno educativo para el reconocimiento y la participación de todas las manifestaciones de la diversidad humana (UNESCO, 2009; MEN, 2017). Por ello, resulta pertinente que la educación especial amplíe su marco de atención y reconozca otras identidades y situaciones que son consustanciales al NNA con discapacidad.

FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALES EN EL MARCO DEL POSCONFLICTO

Uno de los compromisos de la educación superior ante las problemáticas del país es proponer soluciones para lograr una transformación social (Baquero & Ariza, 2014). Si bien, desde los años 60 las universidades colombianas han adelantado acciones encaminadas a la superación del conflicto armado interno (Sistema Universitario Estatal, [SUE] 2016), el papel que les corresponde actualmente en el escenario de posconflicto es asumir su responsabilidad social universitaria (RSU), poniendo el conocimiento y la investigación a disposición del desarrollo, la convivencia, la construcción de paz y la reconciliación para la restauración del tejido social (Delgado, 2010).

En virtud de su autonomía, las universidades pueden dar cumplimiento a su RSU a través de las proyecciones y acciones contempladas en los estatutos orgánicos, planes institucionales, etc. Sin embargo, cabe mencionar algunos esfuerzos de entes representativos para dar orientaciones a las universidades en el marco del posconflicto: el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) lideró una propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en el escenario de paz⁴, en la que se plantean los grandes cursos de acción prioritaria que debe asumir Colombia en educación superior para las próximas dos décadas. Del mismo modo, el SUE reconoció el significado histórico del momento que vivía la sociedad colombiana y enfatizando la responsabilidad de las universidades en la construcción de una sociedad más equitativa y pa-

cífica, suscribió 10 compromisos dirigidos al cumplimiento de dicho propósito⁵. Para efectos de este documento sólo se mencionarán 4 de ellos: formación de ciudadanos críticos y participativos, acompañamiento y compromiso con las víctimas, apoyo a la investigación para la paz y apoyo a las prácticas profesionales de los estudiantes para la paz.

Este panorama nos deja dos claridades: en primer lugar, los programas de licenciatura en educación especial están abocados a tomar parte en la RSU, reflexionando sobre su papel en el actual escenario de posconflicto, analizando los impactos del conflicto armado en personas con discapacidad y contrastando los discursos fundantes - emergentes en educación, con miras a generar alternativas de intervención pedagógica pertinentes, actualizadas y situadas. En segundo lugar, lograr una transformación social en el país requiere de la formación de estudiantes éticos, solidarios, autónomos, políticos, cultos y críticos que aborden a la sociedad desde su esencia y complejidad (CESU, 2014). De ahí que la formación de educadores especiales busque ser congruente en ese sentido y emprenda acciones dirigidas a tal fin. Por ello, tomando como referencia los compromisos de la SUE mencionados anteriormente, sugerimos lo siguiente:

2. Ley por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

3. La Ley 1448 de 2011 establece que el derecho a la reparación integral comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica.

4. Dicha propuesta está condensada en el documento Acuerdo por lo superior 2034.

5. Ver “Declaración del Sistema Universitario Estatal – SUE en apoyo al proceso de paz”

Formación de ciudadanos críticos y participativos

Formar educadores especiales con una apropiación crítica y reflexiva frente a las problemáticas de la realidad nacional, fortaleciendo sus competencias y habilidades para proponer, elaborar, implementar y evaluar prácticas o experiencias que contribuyan a la inclusión social de las víctimas con discapacidad y a la garantía de sus derechos. Como parte del currículo o plan de estudios consideramos relevante abordar:

- Marco normativo internacional de derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Hitos normativos, jurisprudenciales y política pública sobre NNA víctimas del conflicto armado.
- Educación para la paz (El papel de la educación en el posconflicto)
- Estudios críticos en discapacidad - CLACSO
- Pedagogía de la memoria histórica (Teoría socio-crítica de los derechos humanos)
- Cátedra de paz universitaria (Art 1, Ley 1732 de 2014)

Acompañamiento y compromiso con las víctimas

En el marco de la restitución y reparación integral, los NNA víctimas con discapacidad tienen derecho a la educación inclusiva. Brindar respuestas para su atención e inclusión requiere de la formación de los educadores especiales en los siguientes aspectos:

- La discapacidad en el marco de la educación inclusiva, el enfoque de derechos y la atención diferencial.
- Atención educativa a población vulnerable (Víctima del conflicto armado)
- Desarrollo infantil y adolescente
- Diseño universal para el aprendizaje (DUA)
- Rutas de atención, asistencia y reparación integral

Apoyo a la investigación para la paz

El SUE (2016) resalta la necesidad de integrar a los estudiantes en investigaciones sobre violencia, conflictos y derechos humanos a través de los institutos o grupos de investigación, redes interuniversitarias y observatorios de paz. Por lo que sería oportuno que desde los programas de educación especial se propicien espacios y oportunidades para que los estudiantes se involucren en proyectos e iniciativas alrededor de la paz y el posconflicto, permitiéndoles poner en diálogo el saber y quehacer pedagógicos ante las demandas del contexto social y promover procesos educativos en personas con discapacidad desde apuestas políticas.

Apoyo a las prácticas profesionales de los estudiantes para la paz

El SUE (2016) señala que las prácticas profesionales y sociales tienen un doble propósito: que los estudiantes conozcan las limitaciones y potencialidades de los territorios y a la vez, generen aportes dirigidos a la construcción de paz. Desde allí, cobra sentido articular las prácticas pedagógicas de los estudiantes a programas que les permitan emprender acciones basadas en la defensa de los derechos humanos y el reconocimiento a la dignidad de las víctimas, como por ejemplo *Manos a la Paz*⁶, o vincularse en instituciones que promuevan y fortalezcan procesos de memoria colectiva y reparación integral a las víctimas como el Centro Nacional de Memoria Histórica o el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

ATENCIÓN EDUCATIVA A NNA VÍCTIMAS CON DISCAPACIDAD

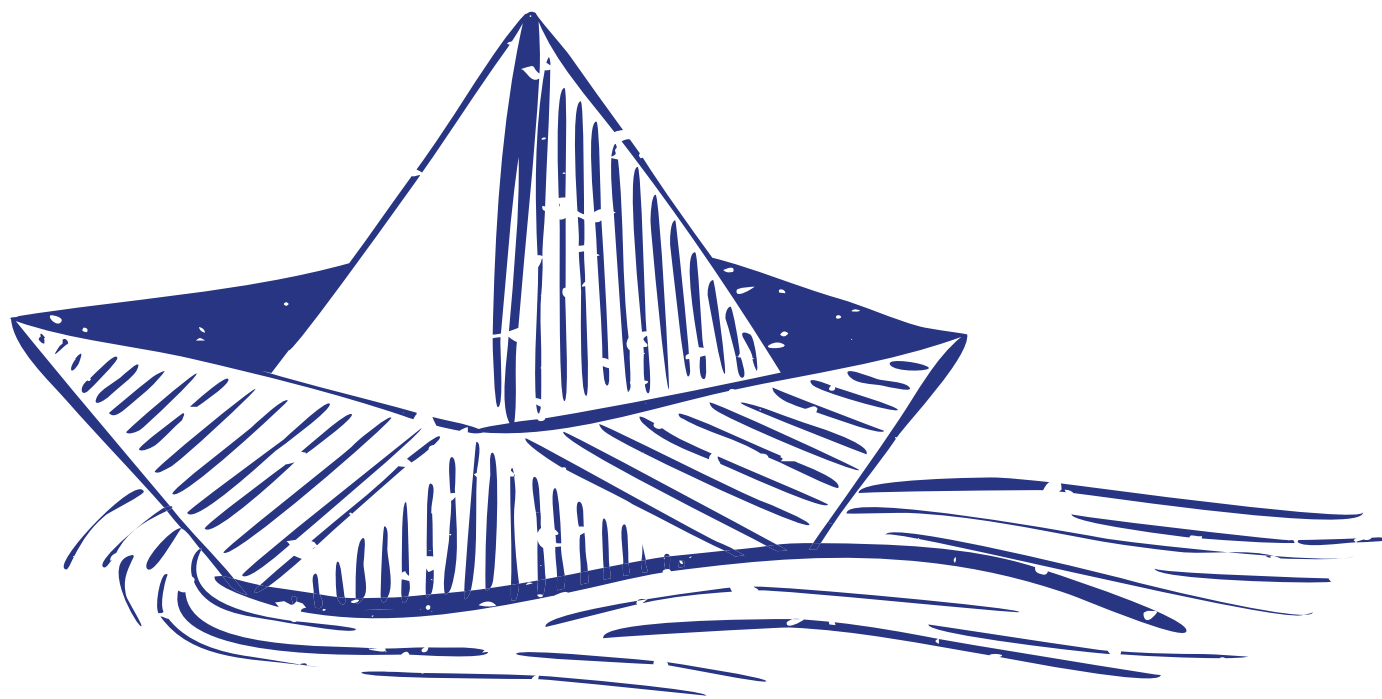
Una mirada desde el desarrollo infantil y adolescente permite comprender que éste es producto de las complejas e incesantes interacciones de procesos biológicos y factores ambientales a nivel familiar, social, cultural, etc. (Valsiner, 2000). Desde esta perspectiva, la exposición al conflicto armado puede tener un impacto en niños y adolescentes generando dificultades para la autorregulación emocional (Cicchetti & Manly, 2001; Qouta, Punamäki & Sarraj, 2008); cambios en la arquitectura cerebral, afectaciones en el hipocampo y la amígdala cerebral que repercuten en problemas de comportamiento y adaptación (McAllister & Stein, 2010); deterioros a nivel comunicativo y dificultades de aprendizaje (Rauscher & McClintock, 1997; Irvina, 2015), entre otras.

Dichas situaciones demandan del educador especial o profesional de apoyo analizar cada caso en particular para asegurar la implementación de metodologías flexibles que procuren la restitución del derecho a la educación de los menores (Cadena, 2015). A través de las caracterizaciones y/o valoraciones pedagógicas realizadas a los NNA víctimas con discapacidad una vez llegan a la institución, se puede identificar parcial o totalmente el nivel de compromiso en el área cognitiva, emocional, comunicativa o del lenguaje, física, personal y social; un recurso adicional que no debe eludirse es el diagnóstico, ya que su lectura brinda una comprensión sobre las características del trastorno o discapacidad. Esta información en su conjunto permitirá diseñar e implementar estrategias para fortalecer las áreas comprometidas y fomentar las capacidades del NNA, lo cual requiere conocer las características de cada etapa del desarrollo, es decir, los cambios biológicos, conductuales y psicológicos que tienen lugar durante la primera infancia (nacimiento-6 años), la infancia (7-11 años) y la adolescencia (12-19 años).

Frente al proceso de inclusión existen múltiples opciones para llevarlo a cabo, por ejemplo, se pueden implementar actividades en el marco de la pedagogía de la memoria histórica, donde se generen espacios para reflexionar y debatir con la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familias) sobre las dinámicas y consecuencias directas e indirectas del conflicto armado, permitiendo la comprensión de las repercusiones generadas en NNA víctimas con discapacidad. A su vez, puede convertirse en un espacio que contribuya al desarrollo y a la práctica de competencias ciudadanas⁷ que promuevan el respeto y reconocimiento de la diversidad humana y, como consecuencia, el cambio en las percepciones y actitudes de la comunidad educativa hacia los menores facilitará su participación e inclusión.

6. Es una iniciativa de la Alta Consejería para el Posconflicto que cuenta con el apoyo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia – PNUD, orientado a fortalecer las capacidades de construcción de paz en los territorios, vinculando a estudiantes de séptimo semestre en adelante de cualquier programa académico profesional en Colombia.

7. Ver Chau y Ruíz (2004), “Formación en competencias ciudadanas” para más información y ejemplos sobre estrategias.



ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A LAS IE, FAMILIAS O ADULTOS CUIDADORES

Es necesario que el educador especial o profesional de apoyo amplíe sus conocimientos frente a la normativa nacional para la atención y asistencia prioritaria de los NNA víctimas del conflicto armado y conozca aquellas entidades que tienen competencia en el tema. La garantía de derechos para los NNA víctimas del conflicto armado está ampliamente sustentado en el marco jurídico colombiano en la Constitución Política de 1991, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006, Documentos Conpes 3673 de 2010, 3726 de 2012 y la Ley 1448 de 2011 (Título VII). A nivel jurisprudencial, la Corte Constitucional también se ha pronunciado al respecto en la Sentencia T-025 de 2004 y sus diferentes autos de seguimiento, en especial el Auto 251 de 2008 y Auto 006 de 2009.

Lo anterior, teniendo en cuenta que, los NNA pueden llegar a las IE sin haber recibido atención y asistencia adecuada en su situación de víctimas del conflicto armado. Además, pueden presentar situaciones asociadas de pobreza, violencia intrafamiliar, abuso sexual, vulneración de derechos en materia de salud, participación, educación, etc. En aras de promover, garantizar y exigir sus derechos, es importante saber cómo activar las rutas para que se acojan a medidas, programas y recursos de orden político, económico, social, fiscal, entre otros, cuyo propósito es brindarles condiciones para una vida digna (Art. 49, Ley 1448 de 2011). Según las problemáticas o necesidades presentadas en cada caso, se podrá orientar y acompañar a las IE o familias / adultos cuidadores sobre los mecanismos a accionar o entidades a las que deben dirigirse y, en esa medida, disminuir la situación de vulnerabilidad que enfrentan muchos NNA víctimas con discapacidad.

Para concluir, el actual escenario de posconflicto convoca al educador especial o profesional de apoyo a comprender y transformar las secuelas repudiables y lacerantes que el conflicto armado imprimió insensatamente en víctimas con discapacidad. Particularmente en este caso, su compromiso en la labor docente contribuiría a garantizar los derechos del NNA, aportar en la reconstrucción de su proyecto de vida y prevenir su doble victimización y/o exclusión: a causa de su situación de discapacidad y por ser víctima del conflicto armado.

REFERENCIAS

- Baquero, M. & Ariza, P. (2014). Educación, paz y posconflicto: Oportunidades desde la educación superior. *Revista de la Universidad de la Salle*, 65, 115-134.
- Biel, I. & Bolaños, T. (2018). Persons with disabilities and the Colombian armed conflict. *Disability & Society*, 33(3), 487-491. doi:10.1080/09687599.2018.1423914
- Cadena, A. (2015). *Desde la escuela: Atención y asistencia a los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Lineamientos para las instituciones educativas públicas de Bogotá* (Tesis de Especialización). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2015). *Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Recuperado de <https://goo.gl/IIGekd>
- Cicchetti, D. & Manly, J. (2001). Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: Contributions of developmental timing and subtype. *Development and psychopathology*, 13(4), 75-82.
- Congreso de la República de Colombia. (10 de junio de 2011). *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*. [Ley 1448 de 2011]. Recuperado de <https://goo.gl/UDGGkP>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2014). *Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la educación superior en Colombia en el escenario de paz*. Bogotá: Autor.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*. Nueva York, NY: Autor.
- Irvine, R. (2015). Prioritising the inclusion of children and young people with disabilities in post-conflict education reform. *Child Care in Practice*, 21(1), 22-32. doi:10.1080/13575279.2014.976180
- McAllister, T. & Stein, M. (2010). Effects of psychological and biomechanical trauma on brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1208, 46-57. doi:10.1111/j.1749-6632.2010.05720.x
- Miller, K. & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Journal Social Science & Medicine*, 70(1), 7-16.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.
- Muñoz, G. (2015). *Conflicto armado en Colombia y sus consecuencias sobre niños y jóvenes*, *Desidades*, 8, 30-39.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2011). *El trabajo con personas con discapacidad durante el desplazamiento forzado*. Ginebra: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Autor.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Nota de orientación sobre la discapacidad y el manejo de riesgo de desastres para la salud*. Ginebra: Autor.
- Qouta, S., Punamäki, R. & Sarraj, E. (2008). Child development and family mental health in war and military violence: The Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 310-321. doi:10.1177/0165025408090973
- Rauscher, L. & McClintock, M. (1997). Ableism curriculum design. En M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp.198-230). Londres: Routledge.
- Sistema Universitario Estatal (2016). *Declaración del Sistema Universitario Estatal - SUE en apoyo al proceso de paz*. Pasto: Autor.
- Tol, W., Song, S. & Jordans, M. (2013). Annual Research Review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict-a systematic review of findings in low-and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 445-460. doi: 10.1111/jcpp.12053
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014a). *Víctimas del conflicto armado con discapacidad*. Bogotá: Autor.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014b). *Niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Autor.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2018). *Reporte general de víctimas del conflicto armado*. Recuperado de <https://goo.gl/CRL6aM>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.



UN NUEVO TEXTO: MANOS Y PENSAMIENTO: REALIDADES DE LA INTERPRETACIÓN, PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN

Por: Gabriel Lara Guzmán*

Reseña oral realizada con motivo del lanzamiento del libro del mismo nombre en el marco de la Feria del Libro de Bogotá, edición 2018.

Muy buenas tardes para todos, en primer lugar quiero agradecer la gentil invitación que se me ha hecho desde la coordinación del grupo *Manos y pensamiento, inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*, para tener el honor de presentar en esta tarde fría un texto tan cálido y tan abrazador, como el que hoy tengo la responsabilidad de dar a conocer a los aquí presentes, pero también a los que por diversas razones no están aquí pero que estoy seguro se nutrirán de la riqueza que emerge de sus páginas.

Dar a conocer un nuevo texto, en un escenario como este, implica un enorme desafío y una responsabilidad enormes, pero reconforta la certeza de que la obra que tengo entre las manos es un bastión, como los desarrollados durante el siglo XV en la bella Italia, una gran fortaleza que actúa como punto de defensa y sobre todo de resistencia para todos aquellos que desde distintos senderos transitamos por los estrechos márgenes de soñar, querer y pensar una escuela para todos, en la que todos quepamos y en la que nadie sobre; una escuela que acoja, reconozca, valore y potencialice a todos los sujetos sin distinción de su condición racial, su cultura, su género, sus condiciones para aprender y sus formas de comunicar; una escuela en la que todos tengamos un lugar desde el cual desarrollar nuestras capacidades para articularnos en condiciones de dignidad y equidad a la realidad que nos circunda y desde allí poder poner en marcha nuestros propios proyectos de vida en una sociedad que tan injustamente ha tratado a esos mal llamados “otros” y que hoy propugna por el desarrollo de proyectos sociales y educativos más equitativos, más justos y más felices.

No estoy muy al tanto del protocolo que se debe seguir para presentar un libro como el que hoy nos convoca a este recinto; sin embargo y aún bajo el riesgo de no decir lo esperado quiero referirme a lo humano y a lo académico de esta importante publicación.

En esa primera perspectiva, la humana, y abrigado por la fortaleza que me da la lectura de este texto, ágil, contundente y provocador quiero referirme a los desafíos que estar hoy frente a ustedes me implican.

El primero y más grande es no encontrar la palabra precisa, el adjetivo exacto para referirme a este texto tan profundo en sus implicaciones, tan sólido en sus afirmaciones y tan bellamente escrito; buscar y buscar en nuestro diccionario las palabras más elocuentes y representativas siempre es y será una tarea difícil para mí; por eso desde el día en que lo tuve en mis manos he pensado y repensado en cómo caracterizarlo, cómo contarlo de la mejor manera posible, ese es el desafío más grande y el mayor de mis miedos frente a esta responsabilidad que hoy me tiene en este lugar; espero ser justo y preciso frente a ello, si no lo logro ustedes me sabrán perdonar.

El segundo reto es lograr que este, para muchos, primer acercamiento al libro sea una gran puerta de entrada para aproximarse y adentrarse con serenidad, dulzura y profundidad a lo que en él se desarrolla, a la gran experiencia personal y académica que se ven reflejadas en cada una de sus páginas.

Sin embargo, frente a mis inquietudes y los desafíos propios de estas palabras están las certezas producto de la experiencia enriquecedora de leer un texto como este. Esas certezas me abrigan y vienen de distintos lugares, como las voces que se adivinan en este caleidoscopio que es el texto *Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación*.

La primera de ellas, la personal, está determinada por las calidades humanas y académicas de las autoras. Las profesoras Nahír Rodríguez, Esperanza Monroy y Martha Pabón. Referirme a la trayectoria de cada una de ellas sería interminable aunque regocijante, alentador y ejemplificador; sin embargo prefiero decir que con las autoras me une una relación de años de trabajo, de profundas cotidianidades compartidas, de sueños por alcanzar, pero sobre todo de acompañarnos en pensar una escuela otra, quizás no mejor, pero si distinta, una escuela que le apueste a la valoración y dignificación de lo humano en todas sus heterogeneidades posibles.

Continúa en la siguiente página

La profesora Nahír, sea este el momento de decirlo, cambió el rumbo de mi transcurrir académico cuando me invitó generosamente a un grupo de trabajo que se pensaba la educación más allá de la homogenización y el desconocimiento; desde esa época he visto con asombro y admiración su lucha por la dignificación de los procesos educativos de las personas con discapacidad y paralelamente el enorme trabajo por volver realidad el asunto de la inclusión de estudiantes sordos a los distintos escenarios educativos.

La profesora Esperanza me ha permitido comprender sin ambages la importancia fundamental que para nuestros procesos educativos reviste el trabajo frente a la lengua de señas y su capital importancia en los procesos de interacción social y desarrollo cognitivo de un grupo poblacional como los sordos.

La profesora Martha, desde una historia personal cariñosamente compartida, que le da fuerza a su ejercicio profesional me ha permitido, como a muchos de los múltiples estudiantes que han tenido la fortuna de ser sus alumnos, comprender la enorme riqueza lingüística y comunicativa de la lengua de señas, comprender las imbricaciones frente a los componentes de la lengua de señas colombiana.

A estas tres maestras comprometidas y en nombre de los presentes, los ausentes, los futuros lectores de este libro, muchas gracias por el aporte fundamental que están haciendo a la dignificación de los procesos educativos de las personas sordas y al reconocimiento, valoración y proyección que estamos en mora de hacer de los intérpretes sin quienes no sería posible esa empresa que se está construyendo particularmente en el escenario de la Universidad Pedagógica Nacional.

El texto parte de lo humano y considero que esa es una de sus grandes fortalezas. Parte de algunas de las muchas historias reales que habitan y nos habitan frente a la situación a la que se ven avocadas las personas sordas, la dificultad para el desarrollo de sus procesos de interacción social; creo, sin falsas ingenuidades, que de esas voces anónimas, muchas veces silenciadas, muchas perseguidas, muy poco valoradas y solo tardíamente escuchadas, emana su potencial. La fuerza de este texto está dada porque emerge de historias profundamente humanas, historias que pueden ser las de muchos, las de tantos; parte de la voz de los que históricamente han estado silenciados y allí está el ancla que permite que los lectores no corramos el riesgo de naufragar; no es producto de la elucubración sin asidero, está anudado con las historias reales de niños sordos, sus familias, sus intérpretes quienes han asumido el reto de, a través de la lengua de señas, y de su interpretación en contextos educativos y sociales, crear un vínculo de interacción que les permita su desarrollo social e individual con todo lo que esto implica en la constitución de los sujetos, en la construcción de las sociedades y en la expansión de las culturas.

Frente a la segunda perspectiva, la académica, quiero referirme a algunos aspectos que hicieron parte de la experiencia que tuve al leer y releer el texto. Este libro habla y expone, desde una arista en particular, un fenómeno frente al cual tenemos una deuda histórica, estoy hablando de la exclusión, de la desigualdad y la inequidad, acciones frente a los cuales este libro hace un aporte fundamental al mostrar la imperiosa necesidad de trabajar alrededor de la formación de intérpretes como una de las maneras de comenzar a saldar esa deuda que a muchos in-

quieta, pero que a pocos moviliza, no es el caso por fortuna de las profesoras Nahír, Esperanza y Martha que en compañía de su comprometido equipo hoy nos dan la oportunidad de re-pensar el camino, re-aprender lo mal aprendido y re-orientar nuestras acciones y de esta forma contribuir para zanjar los abismos que nos separan de lo soñado.

En este marco el texto cuyo eje central es la triada lengua de señas interpretación y formación de intérpretes, aporta elementos nucleares en los tres niveles que configuran este sugestivo triángulo. En primer lugar, el reconocimiento de la lengua de señas, una lengua hostilizada, perseguida, inferiorizada y subvalorada por siglos, no solo en el contexto colombiano sino en muchos otros, el texto le apuesta al camino contrario al del reconocimiento y la valoración y de allí se desprenden algunas de sus apuestas más importantes, el trabajo desde lo intercultural y lo decolonial elementos necesarios en la construcción de sociedades menos excluyentes; el libro es un importante llamado a la necesidad de reconocer que si queremos una escuela y una sociedad en la que se reconozcan y validen los multicolores matices de la diversidad humana, es necesario pensarnos la de-construcción y la re-construcción de los procesos educativos; mientras no rompamos la franja de homogenización en la que nos puso el eurocentrismo, seguiremos prolongando la injusta cadena en la que unos son mejores que otros, los hombres mejor que las mujeres, los blancos, mejor que los negros, los cristianos mejor que los no cristianos, los letrados mejor que los iletrados, los heterosexuales mejor que otros con distintas maneras de apropiación de la sexualidad y los oyentes, mejores que los sordos, en esa injusta segmentación en la que nos instaló el pensamiento cartesiano que emergió con el renacimiento y que dio paso a la modernidad.

El segundo elemento de esta triada es el del fundamental trabajo de los intérpretes y su importancia frente a los procesos educativos en tiempos en los que se promulgan a toda voz discursos sugestivos frente a la equidad, la interculturalidad y la inclusión que no tienen articulación con lo que a diario sucede en los distintos escenarios educativos, es necesario dejarnos seducir por esas voces pero articuladas a elementos concretos que posibiliten una educación para todos; en ese punto, y para el caso de las personas sordas, está el lugar de los intérpretes y la necesidad de analizar desde apuestas investigativas sólidas, como la que sostiene y da origen a este texto, sus necesidades, sus requerimientos, sus implicaciones dentro de los procesos de formación de la educación sorda colombiana. El texto hace un análisis serio del lugar de los intérpretes dentro de esto proceso, esas figuras a veces anónimas, cuando no cuestionadas y puestos bajo la lupa de la sospecha desde tantos lugares muchas veces pseudoacadémicos.

El tercer y último aspecto es el de la formación y se desarrolla en dos direcciones, una primera arista está determinada por el papel que le corresponde a la UPN en el proceso de normalización de la LSC; la segunda por la imperiosa necesidad de asumir de una manera seria, real y comprometida la formación de intérpretes como elemento básico en la consolidación de propuestas reales de una educación para todos. Me atrevo a decir que esta apuesta de formación se constituye en elemento clave y en la punta de lanza para seguir avanzando en este proceso.

A lo largo de sus 104 páginas el texto teje una discusión mucho más amplia, la distancia casi abismal que hay entre las políticas, los fundamentos teóricos y las prácticas educativas; es necesario avanzar en la búsqueda de la manera de disminuir estas brechas y este libro es una cálida pero decidida invitación para hacerlo.

Frente a todas las acciones de ejercicio de poder como las que durante siglos han querido poner a unos en un lugar no solamente distinto, sino (más grave aún) inferior, hay acciones de resistencia. Resistencia como la que algunos pensadores durante el siglo XIX, ofrecieron al pensamiento racional-cartesiano imperante durante siglos; Rimbaud desde la literatura, Nietzsche desde la filosofía, Freud desde la Psicología y Marx desde la economía, por citar solo algunos ejemplos pusieron bajo sospecha ese pensamiento exclusivamente racional que hoy todavía nos acompaña y abrieron una grieta por donde entraron al escenario de lo social y lo cultural las múltiples formas en que se presenta la diversidad humana. Este libro es un acción de resistencia y desde allí lo valoro profundamente, resistencia a lo establecido, a lo normativo, a lo homogéneo, al deber ser; es una acción de resistencia pero también es la invitación para que otros nos pongamos de ese lado, pensar una educación otra y una escuela otra; una escuela en la que no se asocie el mal llamado fracaso escolar con la diferencia y con los diferentes y en la que se piense a ese otro más allá de la tolerancia y la aceptación a regañadientes que a veces resulta más lesiva que la exclusión directa.

Las invitaciones tan sugerentes que se hacen desde el texto, son la mejor manera de cerrar estas palabras que, ya creo están muy largas: es necesario como nos lo dicen las autoras pensar y repensar la interacción entre sordos y oyentes; es necesario trabajar alrededor de las representaciones y los imaginarios que se tienen frente a los sordos y sus procesos educativos, al mejor estilo de lo que propone Castoriadis; es fundamental pensar no solo en la importancia que tienen los intérpretes en los procesos educativos de las personas sordas, sino también en sus procesos de formación, con intencionalidades ambiciosas como las formuladas en el texto y que tanto seducen.

Para que no se siga repitiendo la historia que Shirley Montaña (nuestra joven intérprete) nos cuenta en su emotivo prólogo, para que los niños sordos puedan hablar en su propia lengua y no tengan que decir "no, mamá, yo quiero hablar, no me prohíbas hablar en lengua de señas por favor" es que se escribió este texto, reparador, esperanzador, y propositivo.

MUCHAS GRACIAS.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE FUTUROS DOCENTES. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Por: Lina Rocio Hernández Aguilera y Shirley Cárdenas Jaimes*

Comprender el complejo sistema escolar exige esfuerzo y compromiso de todos los actores de la comunidad educativa. Por ello, es necesario concienciar, conceptualizar y teorizar frente a las problemáticas propias de cada contexto para esclarecer causas y obstáculos que afectan el progreso escolar.

La investigación promueve el mejoramiento de la práctica educativa, en la medida en que le permite al docente problematizar y estudiar fenómenos presentes en su cotidianidad, lo que lo lleva a generar alternativas para abordar y comprender situaciones pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza aprendizaje. Ella cumple un papel fundamental en los procesos educativos, ya que en la medida en que se cuestiona y problematiza el contexto se intenta dar respuesta a las dinámicas de la escuela, por medio del apoyo en otras disciplinas, la transformación e innovación de las prácticas que se llevan a cabo en ésta, la mejora de la calidad de vida de los estudiantes y la proyección institucional.

La importancia de los ejercicios investigativos en el desempeño docente y, en general, en el marco educativo es evidente; pero ¿cómo lograr que el docente sea un investigador competente que articule su labor, hasta hace poco considerada como eminentemente práctica, con el ejercicio de la indagación, la discusión, el encuentro de saberes, la actualización y muchos otros aspectos que implica la investigación?

Quizás para determinarlo sea necesario abocarnos inicialmente hacia una reflexión que logre establecer la diferencia entre un investigador, un docente, y un docente investigador.

Si bien la educación colombiana considera que el docente necesita apropiarse de herramientas teóricas y prácticas que le permitan ingresar a la sociedad del conocimiento mediante su aporte académico y social, y que todo ello debe estar fundamentado desde los planteamientos académicos y rigurosos que sugiere la investigación, en la realidad educativa el ejercicio docente ha estado largos años alejado de la misma. La investigación pareciera ajena a las funciones propias de la institución educativa, la cual determina desde su normatividad los programas, las acciones pedagógicas, la metodología y la evaluación, entre otros.

La investigación ha ocurrido fuera de la escuela y ha sido una dinámica lejana del desempeño docente, allí se experimenta, se ensaya, se prueba, se produce teoría, se controlan variables, se formulan hipótesis y todo aquello que aún permanece en las ciencias sociales del método científico y que en su momento presentaba restricciones para los expertos en el arte de educar. Es decir, la diferenciación de ambos roles -investigador y docente- ha estado determinada por lo que se espera de cada rol: mientras uno produce la teoría, el otro la implementa en el escenario educativo.

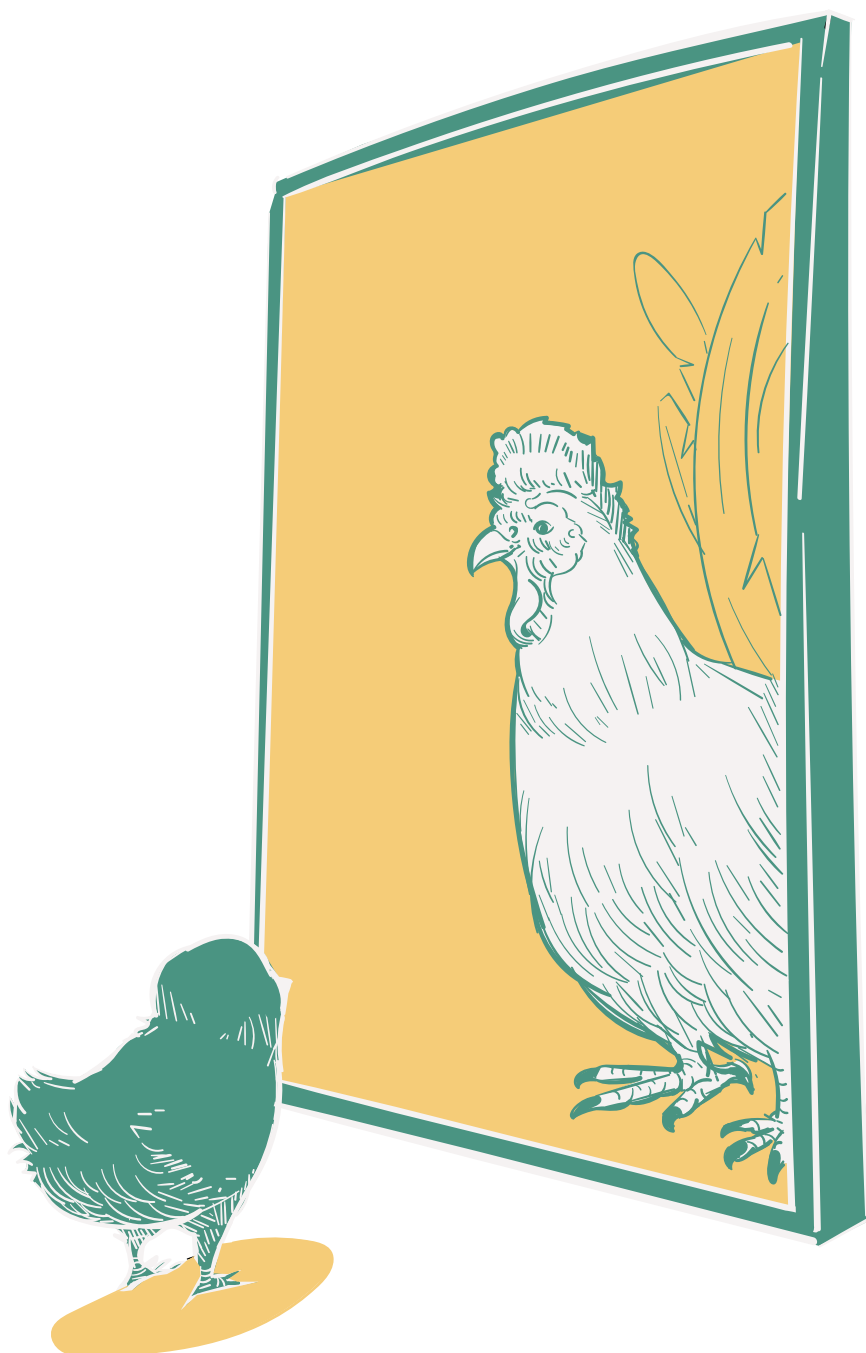
De tal forma que el docente es docente, el investigador es investigador, y el docente investigador corresponde a una figura que desde la articulación de las mismas propone un desempeño diferente en cual él expone, reevalúa, critica, cuestiona, reflexiona. Más allá de lo meramente metodológico los docentes investigadores deben conocer el sentido de investigar en su profesión, para su profesión y desde su profesión.

De tal forma que aparece en este escenario una nueva pregunta encaminada a establecer cómo debe ser un programa de formación para docentes investigadores.

* Lina Rocio Hernández Aguilera, docente Licenciatura en Educación Especial, UPN.
Contacto: lirhernandez@pedagogica.edu.co

Shirley Cárdenas Jaimes, docente Licenciatura en Educación Especial, UPN.
Contacto: scardenasj@pedagogica.edu.co





Para Carrizales-Cetamoza (1986), elaborar un programa de investigación para docentes debe hacerse desde la especificidad de la docencia y sobre todo, desde el propósito que radica en la formación intelectual de los profesores. Se trata de que el docente analice y cuestione, que incursione en la reflexión de lo que no está, en lo que ha sido expulsado de la información y saberes calificados de inútiles.

Comprender el sentido formativo de la docencia y la investigación implica generar estrategias pedagógicas que vinculen estos dos aspectos armónicamente, aquí la formación en contexto es un aspecto clave, por ello, es necesario iniciar por una revisión de la práctica misma que más allá de la subvalorada experiencia implica una comprensión del rol como agente social y político que tiene un docente investigador, desde una realidad actual de país, que permite proyectar el futuro en el que se abordaran los ejercicios educativos y su efecto en el desarrollo humano.

¿Si el docente no investiga qué podría enseñar? Perfilear la formación en investigación para docentes desde este cuestionamiento permitirá realizar un alto en el camino e interrumpir la rutina que han adquirido las prácticas educativas.

Hoy en día, la información llega de todos lados, nuestros estudiantes acceden a ella, se perciben cada vez más lejos de la escuela, más distantes del maestro, cómo continuar enseñando de la misma forma cuando la población que accede a los centros escolares es diferente, acaso se ha de cambiar la escuela para iniciar procesos de reflexión frente a lo que nos agobia, nos inquieta, nos desesperanza de nuestro quehacer docente.

Es definitivamente la investigación la herramienta que más allá de enmarcarse dentro de los parámetros de calidad, nos va a permitir acercarnos a la realidad de nuestros estudiantes, con una formación intelectual que nos encaminará a hallar respuestas a la realidad dentro de un contexto político, económico y cultural.

Si desde allí se plantea la formación de docencia e investigación seguramente nuestros maestros encontrarán el sentido de su práctica, desde esta perspectiva que va más allá del cumplimiento de órdenes metodológicas que en lugar de afianzar sus prácticas hacia la atención de problemáticas, inquietudes, cuestionamientos, conocimiento de nuevos saberes, los empujan a cumplir una serie de lineamientos sin claridad aparente que complican más su dinámica como docentes.

Articular lo que realmente incide en la práctica educativa a los ejercicios de investigación garantiza una nueva proyección de la docencia en coherencia con los tiempos actuales y la diversidad de contextos en lo que se desarrollan los actos educativos.

REFERENCIAS

Carrizales-Cetamoza, César. "La experiencia docente." México: Línea (1986).

Morán Oviedo, Porfirio (compilador) (2003). Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible. Serie Pensamiento Universitario. Tercera época, Número 92 México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Libia Vélez Latorre
Coordinadora Licenciatura en Educación Especial
cooreduespecial@pedagogica.edu.co
(57-1) 594 1894 ext. 347

Nidia Montealegre Molina
Secretaria
secretaria@pedagogica.edu.co
(57-1) 594 1894 ext. 347