

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN
ESCENARIO DE EXPRESIONES AFECTIVAS COMO
MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**Claudia Lorena Klinger Villa
Claudia Milena Mejía López
Lina Marcela Posada Collazos**

**DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Gloria Isaza de Gil**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES 2011**

CONTENIDO

RESUMEN.....	3
JUSTIFICACIÓN	4
OBJETIVOS	6
1. MARCO REFERENCIAL	7
1.1 PEDAGOGÍA DEL AMOR: EL VÍNCULO AFECTIVO	12
1.1.1 EL VÍNCULO AFECTIVO COMO OPCIÓN DE VIDA EN EL APRENDIZAJE	12
1.1.2 LENGUAJE EDUCATIVO PUNTO DE PARTIDA PARA LA AFECTIVIDAD	21
1.2 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	26
1.3 INTEGRACIÓN VS. INCLUSIÓN	31
1.4 EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD	37
2. METODOLOGÍA	39
3 HALLAZGOS	41
3.1 CATEGORÍA EMERGENTE: EXPRESIONES AFECTIVAS	42
3.1.1 LAS EXPRESIONES AFECTIVAS COMO MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN DESARROLLO DE COMPETENCIAS AFECTIVAS	44
3.2 MIRADAS Y/O DIMENSIONES DE LAS EXPRESIONES AFECTIVAS....	47
3.2.1 INCLUSIÓN VS. INTEGRACIÓN	47
3.2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL	50
3.2.3 EL RECONOCIMIENTO	52
CONCLUSIONES	54
RECOMENDACIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	58
ANEXOS	60

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESCENARIO DE EXPRESIONES AFECTIVAS COMO MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE

RESUMEN

La presente investigación titulada: “La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje”, se realizó a partir de un estudio de caso donde se indagó por procesos de inclusión educativa en dos maestras que han logrado llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con necesidades educativas especiales (N.E.E) en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca). Los resultados del estudio evidenciaron el compromiso afectivo de las maestras en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, condición que hace posible que las actividades pedagógicas provean los procesos didácticos pertinentes para el aprendizaje de éstos.

Derivadas de la experiencia surgieron categorías emergentes donde se indagó sobre el rol del docente en la inclusión educativa, la importancia de las acciones afectivas ligadas a la inteligencia emocional y el reconocimiento, la afectividad como generadora de aprendizaje, las miradas y las palabras como puertas para el despertar.

Palabras clave: inclusión, expresiones afectivas, reconocimiento, aprendizaje, acciones afectivas, inteligencia emocional.

JUSTIFICACIÓN

*“NADA GRANDE SE HA HECHO EN EL MUNDO
SIN UNA GRAN PASIÓN”. Friedrich Hegel*

Dentro del proceso formativo adelantado en el marco de la diversidad, y a partir de los componentes teóricos recibidos durante la maestría, se han generado múltiples interrogantes y discusiones epistémicas y pedagógicas alrededor del sujeto, comprendido éste desde el enfoque filosófico como el ser - entidad capaz de definirse a sí mismo frente a un medio - dinámico y partícipe de realidades con acciones subjetivas y condicionadas por su mismo entorno. Esta subjetividad emerge en un mundo desconocido y diverso de afectación directa sobre la construcción del conocimiento de los sujetos investigadores y pensantes de la realidad.

Es así como se empieza a cuestionar la labor de investigadores frente al reconocimiento y comprensión - de la realidad del contexto (de la cual somos parte); una realidad que, en términos del maestro Zemelman, (2002) sería la necesidad de conciencia. Dicha conciencia se hace presente en la afectación que produce el contexto educativo en correlación con el conocimiento y/o constructos derivados de las interpretaciones de la realidad que se tienen desde el marco de la diversidad.

Iniciar una relación de conocimiento exige, en primer lugar, colocarse frente a la realidad. Esto implica *“ver cómo ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla”* (Zemelman, 1992, p.14). Pero cuando se encuentran fuentes teóricas que posibiliten también entrar a cuestionar esa experiencia, entonces se hace mucho más rico ese campo experiencial. Se trata de una exigencia que trascienda a la realidad y mueva la práctica docente dentro de todos esos referentes teóricos que están circundando permanentemente el actuar docente - institución sobre el niñ@.

La construcción de sentido (acción: institución- docente- niñ@) a partir de las propuestas epistémica y didáctica, es la afectación que mueve la presente

investigación, donde se busca re-significar los componentes teóricos (conocimiento) desde la realidad vista con los lentes del cuestionamiento del quehacer docente, por lo cual trascendemos a una recolocación que permita dar cuenta de manera objetiva, no de manera explicativa ni por definición, sino en términos de construcción de esa colocación donde como sujetos investigadores nos estamos moviendo en el proceso de investigación.

En este sentido, la preocupación y necesidad de dar significado al sujeto social (niñ@ diverso), se convierte en una afectación motivada cada vez más consciente, donde ese sujeto se convierte en una necesidad del investigador, para trascender su propia preocupación personal. La afectación frente a la escuela inclusiva nos llevó a trascender las miradas subjetivas, desde el estudio de caso, como medio para aportar constructos conscientes, dando posibilidad a la re-significación que el sujeto (investigador – docente) puede hacer de la realidad que está construyendo, ya sea desde la práctica (docente) o desde su estudio (investigador), pero dándole significado y trascendencia a su quehacer.

En dicho sentido, la afectación como investigadoras busca trascender esa afectación de otros sujetos que se encuentran en relación con el niñ@ en el aula inclusiva y que son modelo en los procesos de aprendizaje. Esto nos revela el cambio de paradigmas de las docentes, quienes desde esquemas no parametrizados ni identificados por ellas mismas, dejan al desnudo su acto educativo netamente emocional. Este logra permear no sólo las barreras de los aprendizajes, sino también la aceptación y reconciliación con los espacios de socialización primaria y secundaria de un microambiente inclusivo, enriquecido por una docente modelo, quien con el ejemplo arrastra y logra crear ambientes armoniosos – equitativos y heterogéneos. Tal experiencia se convierte en el ideal bajo el cual las prácticas inclusivas deberían funcionar, pero aún no se logran identificar dentro del gran cúmulo de teorías; no se logra demostrar cómo la clave para su implementación y éxito está en algo tan elemental como las *expresiones afectivas*.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Comprender los procesos de inclusión educativa desde dos experiencias situadas en una escuela rural de Zaragoza – Valle; determinando mediante una reflexión inductiva/crítica las formas de vinculación que tienen dos docente con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar los imaginarios del quehacer educativo de las docentes partícipes en el estudio, para identificar las formas y expresiones dadas en los procesos educativos.
- Determinar mediante el análisis de la información y de una reflexión inductiva las formas de vinculación que tienen las docentes con sus estudiantes, evidenciando los hallazgos como punto de comparación y relación de los planteamientos teóricos con la realidad.

1. MARCO REFERENCIAL

Dentro del proceso investigativo se identifica como categoría emergente las expresiones afectivas, las cuáles son miradas desde el reconocimiento, la inclusión Vs. la integración, y la inteligencia emocional, que permiten dimensionar los procesos educativos permeados siempre por la afectividad como médula soporte y mediadora del aprendizaje en una escuela inclusiva.

Si bien no son muchos los estudios sobre la relación docente – niño y las expresiones afectivas que se manejan entre ellos, desde los saberes teóricos en el campo de la pedagogía y la afectividad se han concretado muchas conceptualizaciones alrededor de estos temas.

Uno de los mayores exponentes sobre el tema de la afectividad es Miguel De Zubiría con su propuesta de la dimensión afectiva. Sin embargo, son muchos los autores que apoyan conceptos como reconocimiento del otro, autoestima, mente racional y mente emocional, apego, inteligencia emocional, y otros, los cuales contribuyen con el fortalecimiento de esta teoría.

Las miradas y las palabras pueden ser puertas para el despertar

Las expresiones afectivas como categoría emergente, señala Zubiría (2008), están respaldadas en la psicología de la afectividad, la cual ha sido marginada de los textos a causa de la revolución cognitiva que data de la segunda mitad del siglo XX (1975), pero que ya parece llegar a su fin por el imperio de la afectividad – revolución afectiva-. Según Miguel De Zubiría, la re-evolución cognitiva venció la visión conductista que explicó el comportamiento humano con “leyes” obtenidas de la experimentación con ratas de laboratorio. La re-evolución cognitiva observó al ser humano de una nueva manera: como un ser dotado de mente, mientras echó al baúl la idea incorrecta de organismo sin mente. Sin lugar a dudas, la re-evolución cognitiva rindió sus frutos. Aunque olvidó un “pequeño” detalle: el corazón del ser humano (su sentir, su dimensión afectiva); omitió que los niños y jóvenes son seres apasionados, entusiastas,

con metas y anhelos, portadores de angustias, buscándole sentido a su vida, no sólo autómatas que inducen, deducen y formulan hipótesis. Olvidó que el intelecto sirve a las pasiones. (Zubiría, 2008) Ignoró que la afectividad es la dimensión primaria y más remota de la mente humana.

Por lo tanto, la psicología afectiva o, por decirlo de algún modo, las expresiones afectivas, se ocupan entonces de la afectividad humana, las cuales y de acuerdo con Miguel de Zubiría (2006), consisten en valorar las realidades humanas ¿De dónde obtienen conocimiento interpersonal los seres humanos? Según la psicología afectiva las fuentes privilegiadas de dicho conocimiento las crean tres operaciones psicológicas interpersonales: Escuchar, Observar, Deducir.

Al retomarlas nos damos cuenta de que “escuchar” como operación psicológica se refiere a lo que la persona dice de sí misma o lo que dicen otras personas cercanas. “Observarla” en varias situaciones y contextos e inferir sus afectos (qué quiere), sus creencias (qué cree) y sus roles (qué hace). En tercer término, con esos conocimientos “deducir” comportamientos de la persona que ratifiquen o invaliden mis conocimientos extraídos; así se escucha, se observa y se deduce la conducta.

De igual forma se trae a discusión la afectividad intrapersonal, tomada por Zubiría, (2007), quien afirma que ésta moviliza los mecanismos de autocomprensión. Es condición esencial de felicidad el talento intrapersonal que orienta la propia existencia. La psicología afectiva tiene como argumento que las personas felices se autoconocen (mis roles, mis afectos, mis creencias), se autovaloran y se autoadministran (dirigen su vida).

La socialización como referente de la relación con el otro

Berger y Luckmann, (1968), toman a la sociedad, como espacio mediador de afectividad interpersonal, donde la sociedad es vivencialmente experimentada por el sujeto, "la Sociedad como realidad Subjetiva", en la que el individuo no

nace miembro de una sociedad sino que nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad.

Berger y Luckmann, (1968) hacen referencia a la socialización primaria y secundaria como ejes objetivos que permiten la relación con el otro. Consideran la socialización primaria como la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Mientras que la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Comparando los dos tipos de socialización, la primaria suele ser la más importante para el individuo, ya que la estructura básica de toda socialización debe semejarse a ésta, puesto que se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, que los internaliza y se apropia de ellos. El yo es una entidad reflejada. Esa abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el “otro generalizado”. Por ende, la primera socialización se produce desde que nacemos hasta la adolescencia, transmitida por los padres.

El bebé termina de desarrollarse en un contexto social y se incorpora el lenguaje, el aparato legitimador, el conocimiento a mano (saber usar el teléfono, el computador). El pasaje de la primera socialización a la segunda se produce cuando el niño incorpora como se había dicho, el otro generalizado.

El lenguaje constituye el contenido más importante de la socialización. El individuo se aprehende a sí mismo como estando fuera y dentro de la sociedad. Las secuencias de aprendizaje de la primera socialización tienen que ver con lo que el niño aprende a determinada edad, están ligadas al desarrollo, a lo biológico; la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. Finalmente, el chico a partir del otro generalizado va a tener un lugar en la cultura.

Por otro lado no existe ninguna sociedad que no posea cierta división del trabajo y cierta distribución del conocimiento. La sociedad es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Es la adquisición del conocimiento específico de “roles” que requiere a su vez la adquisición de vocabularios específicos de roles. La mayor parte de la sociedad secundaria puede prescindir de la identificación con carga emocional que lleva la primera.

Concluyendo, la socialización es exitosa en la medida en que son las sociedades más sencillas. Cuanto más complejas menos éxito, porque es más fácil escapar a la norma en éstas. La realidad objetiva es más consensuada en las sociedades sencillas. Berger y Luckmann, (1968). Tanto las figuras de socialización primaria como las secundarias desarrollan procesos de interacción emocional continuos, sin que muchas veces quienes los experimentan sean consciente de ello, ejerciendo una especie de presión constante pero imperceptible que va moldeando la personalidad infantil. Este molde intangible es determinado en primera instancia por el clima afectivo creado por la madre, haciendo posible la emergencia de las funciones psicológicas más importantes y primordiales en el aprendizaje temprano.

Los propósitos formativos de la escuela

El hecho de que el contacto y vínculo afectivo involucre en gran parte la subjetividad del agente responsable de su cuidado, también puede tener consecuencias menos favorables y constructivas para el niño o niña.

En este sentido, Zubiría (1951) da sus aportes a la pedagogía contemporánea como gestor del enfoque de pedagogía conceptual, que postula dos propósitos formativos de la escuela:

- Formar el talento de todos
- Formar competencias afectivas

Propósitos que se logran a través de la enseñanza de instrumentos de conocimiento (nociones, proposiciones o pensamientos, conceptos) y operaciones mentales propios de cada etapa del desarrollo del estudiante.

La intervención del docente bajo la afectividad, debe estar atenta de no caer en el maternalismo y existencialismo castrante de las capacidades y el verdadero desarrollo del ser. Su intervención requiere de factores situacionales como la represión y la frustración consciente como detonadores en el proceso de inclusión y en la creación de independencia y habilidades sociales en el ser.

En este sentido el docente es el canal mediador, la fuente de socialización secundaria que logra motivar el aprendizaje a través de la respuesta afectiva pertinente – acciones incentivadoras cálidas – claridad mental y conceptual (¿cómo aprende el que aprende?) y la reconversión mental. Las actitudes negativas o positivas se inscriben en el corazón del niño y la niña sin éste (a) darse cuenta.

Ante el panorama descrito anteriormente surge la pregunta de si la escuela es o no el lugar para desarrollar las competencias afectivas. Al respecto, autoridades y especialistas dicen que el seno del hogar es el espacio más adecuado para desarrollar afectivamente al niño y que la escuela debería ser un lugar para reforzar y seguir desarrollando las competencias afectivas, sobre todo las socigrupales e interpersonales.

Sin embargo, en el contexto histórico que vivimos, con la familia tradicional a punto de desaparecer, la labor está siendo descuidada por los padres y por lo tanto ha debido ser asumida por la escuela, ya que es el sitio donde los niños pasan gran parte de su tiempo. Ya con esa responsabilidad "ineludible, dadas las circunstancias", la escuela debe convertirse en un centro de formación donde se conjugue un sistema educativo para el conocimiento con un sistema formativo para la vida. "Si las instituciones educativas logran conjugar esos dos sistemas, podrían hacer una buena labor. Si somos capaces de lograr una

educación cognitiva y afectiva eficaz, estaremos formando personas de bien, listas para asumir los retos del mundo de hoy", sostiene Zubiría, Juan Sebastián (2007).

La labor no es nada fácil y menos cuando en muchos casos los docentes no cuentan con el apoyo de la familia. No obstante, las instituciones educativas pueden comenzar por incorporar en su currículo la formación afectiva, que al menos exista un espacio dirigido intencionalmente a ello. Aquellas que ya están utilizando la pedagogía afectiva tienen un PEI orientado a la formación del individuo, tienden a prestar un servicio educativo personalizado, a mantener una alta cercanía de directivos y docentes con los padres y a no preocuparse excesivamente por criterios académicos.

Las alternativas para desarrollar la pedagogía afectiva son diversas y varias de ellas son ofrecidas en Colombia por Red Afectiva, entidad a la que pueden vincularse las instituciones educativas para recibir información, capacitación con cursos y talleres, así como análisis de las competencias afectivas en sus estudiantes y guías metodológicas para mejorar este aspecto.

1.1 PEDAGOGÍA DEL AMOR: EL VÍNCULO AFECTIVO

1.1.1 EL VÍNCULO AFECTIVO COMO OPCIÓN DE VIDA EN EL APRENDIZAJE

Como lo señala Jhon Bowly (1979), es importante este vínculo formado entre el docente y el niño o niña, pero de igual manera es primordial reconocer que no se deben formar capacidades equivocadas, ya que el comportamiento de apego se define como toda conducta por la cual un individuo mantiene o busca proximidad con otra persona considerada como más fuerte. Se caracteriza también por la tendencia a utilizar al cuidador principal como una base segura, desde la cual explorar los entornos desconocidos, y hacia la cual retornar como refugio en momentos de alarma.

La amenaza de pérdida despierta ansiedad, y la pérdida ocasiona pena, tristeza, rabia e ira. El mantenimiento de estos vínculos de apego es considerado como una fuente de seguridad que permite tolerar esos sentimientos. El apego es claramente observable en la preocupación intensa que los niños pequeños muestran con respecto a la localización exacta de las figuras parentales, cuando se encuentran en entornos poco familiares.

Según John Bowlby, gran exponente y fundador de la Teoría del apego, existe una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos.

Bowlby (1973) se interesó en el tema a partir de la observación de las diferentes perturbaciones emocionales en niños separados de sus familias. Sus investigaciones lo llevaron a sostener que entablar vínculos estables con los cuidadores o personas significativas es una necesidad primaria en la especie humana. Tomó aportes de diversas disciplinas. Su contacto con los trabajos de Lorenz sobre la conducta instintiva de patos y gansos en 1951, fue clave. A partir de las observaciones de primates no humanos, se evidencia que el comportamiento de apego se da en las crías de casi todas las especies de mamíferos. La regla general es el mantenimiento de la proximidad por parte de un animal inmaduro a un adulto preferido, casi siempre la madre. Tal comportamiento, según los etólogos, tiene gran valor para la supervivencia, ya que brinda protección contra los depredadores. Para Bowlby, es concebido como una clase particular de comportamiento, distinto del nutricional y del sexual. Centrado en estos estudios, entre 1969 y 1980 desarrolló la Teoría de apego y pérdida.

El punto central de la teoría está dado en la postulación de una relación causal entre las experiencias de un individuo con las figuras significativas (los padres generalmente), y su posterior capacidad para establecer vínculos afectivos. Nociones como ansiedad de separación y disposición básica del ser humano ante la amenaza de pérdida, tienen especial relevancia.

Sus observaciones de situaciones de separación prolongada, le permitieron clasificar la reacción de los niños en sucesivas etapas: 1) etapa inicial de protesta, caracterizada por una preocupación marcada acerca de la ubicación de la figura de apego, que se expresaba en llamadas esperanzadas y llanto. 2) Al cabo de unos días, los niños que continuaban separados atravesaban una fase de desesperación, aparentemente todavía preocupados por el progenitor perdido; mostraban llanto débil y paulatinamente más desesperanza. 3) Etapa de desapego: con el transcurrir del tiempo los niños se volvían apáticos y retiraban todo interés aparente por el entorno. Comenzaban, igualmente, a fijarse en el entorno inmediato, incluyendo las enfermeras y los otros niños. Los niños que llegaban a este estado, ignoraban y evitaban activamente la figura de apego primaria al llegar el momento de un eventual reencuentro, y algunos parecían no poder recordarla.

La teoría incluye conceptos del psicoanálisis, tal como el de medio ambiente facilitador de Winnicott. También incorporó conceptos de la psicología cognitiva, en el sentido de que el individuo desarrolla dentro de sí modelos prácticos que representan rasgos del mundo y de sí. Dicha teoría buscó así diferenciarse de conceptos como "objeto interiorizado", al que consideraba ambiguo. Sostenía que la modalidad de apego influye tanto en la forma de vincularse, como en los tipos de pensamientos, sentimientos y recuerdos.

El Desarrollo de la Personalidad

En el desarrollo de la personalidad se consideran dos tipos de influencias: el primero se relaciona con la presencia o ausencia de una figura confiable quien proporciona la base segura al niño; y el segundo se refiere a la capacidad del individuo de reconocer cuando otra persona es digna de confianza (factores internos). Un buen apego incluye dos aspectos: base segura y exploración. La principal variable se concentra sobre la capacidad de los padres para

proporcionar al niño una base segura, y la de animarlo a explorar a partir de ellos.

El ser humano no nace con la capacidad de regular sus reacciones emocionales. Necesita de un sistema regulador diádico, en el que las señales del niño sobre sus estados sean entendidas y respondidas por sus figuras significativas, lo que le permitirá alcanzar así la regulación de esos estados.

Sus experiencias pasadas con la madre, por ejemplo, son incorporadas en sus modelos representacionales, a los cuales Bowlby (1973) denominó Modelos de Funcionamiento Interno (*internal working models*).

En esta teoría, un concepto clave es el de sistema conductual, el cual supone una organización homeostática para asegurar que una determinada medida se mantenga dentro de límites adecuados. Es decir, la conducta de apego se organiza por medio de un sistema de control, análogo a los sistemas de control fisiológico que mantienen dentro de ciertos límites las medidas fisiológicas (como la presión sanguínea). Así, el sistema de control del apego mantiene el equilibrio entre cercanía-distancia respecto de la figura de apego.

El sistema de apego, cuyo objetivo es la experiencia de seguridad, es un regulador de la experiencia emocional. Para Bowlby, la presencia de un sistema de control del apego y su conexión con los modelos operantes del sí mismo, modelos de funcionamiento interno, y de las figuras de apego, constituyen características centrales del funcionamiento de la personalidad.

La salud estará relacionada con la capacidad del individuo para reconocer figuras adecuadas para darle una base segura, y su capacidad para colaborar en el establecimiento de una relación mutuamente gratificante.

Los trabajos de Mary Ainsworth (1978) tuvieron un papel central en el desarrollo de la investigación sobre apego. Sus observaciones e

investigaciones acerca de la interacción entre la madre y el infante en los hogares de Kampala, Uganda, y de Baltimore, Maryland, le permitieron diseñar el procedimiento de laboratorio conocido como la situación extraña, donde se observaban las respuestas del infante frente a separaciones muy breves de uno de los padres, y sus posteriores reuniones. Identificó así tres patrones organizados de respuestas infantiles: seguro, ansioso/evitativo, y ansioso/resistente (ambivalente), los cuales se relacionan con diferentes tipos de apego.

El apego seguro se caracteriza porque aparece ansiedad frente a la separación, y reaseguramiento al volver a encontrarse con la madre. Supone un modelo de funcionamiento interno de confianza en el cuidador. El apego ansioso/evitativo muestra poca ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con la madre; se relaciona con una desconfianza en la disponibilidad del cuidador. En la categoría ansioso/resistente, el niño muestra ansiedad de separación, pero no se tranquiliza al reunirse con la madre. Son niños que muestran limitada exploración y juego, tienden a ser altamente perturbados por la separación, y tienen dificultad en reponerse después. La presencia de la madre y sus intentos de calmarlo fracasan en reasegararlo, y la ansiedad del infante y la rabia parecen impedir que obtenga alivio con la proximidad de la madre.

Se encontró que la organización segura guardaba relación con la sensibilidad de la madre a las señales del infante, mientras que las dos formas de organización de apego inseguro/indiferente-evitativo y el abiertamente ansioso ambivalente/resistente estaban relacionadas, respectivamente, con rechazo materno y falta de predictibilidad de la madre.

Para Bowlby, los patrones de apego se mantienen a lo largo del tiempo, es decir, que los "modelos de funcionamiento interno" del *self* y de los otros proveen prototipos para todas las relaciones ulteriores, siendo relativamente estables a lo largo del ciclo vital.

Los trabajos de Mary Main (1985) se ocuparon posteriormente de correlacionar la conducta del niño en la Situación Extraña con el discurso de los padres. Desarrolló mediciones y construcciones teóricas, basándose en las narrativas de padres y madres sobre sus experiencias relacionales. Main describió tres tipos de apego del adulto: seguro/autónomo, inseguro/desentendido (despreocupado) e inseguro/preocupado. La clasificación del apego se basó en la cualidad de los relatos parentales, dando más importancia a los patrones de pensamiento, recuerdos y relatos acerca de relaciones pasadas, que a sus contenidos específicos. Mientras que las personas clasificadas como seguras integran coherentemente sus recuerdos en una narración con sentido, las personas inseguras presentan dificultades en integrar las memorias de las experiencias con el significado de las mismas; y los desentendidos tienden a negar recuerdos, idealizando o minimizándolos.

Poniendo el énfasis en el concepto de Bowlby (1973) de "modelos internos de funcionamiento" de las figuras de apego, Main estableció que la adquisición de la capacidad de mentalizar es parte de un proceso intersubjetivo entre el infante y sus figuras significativas. Éstos pueden facilitar la creación de modelos mentalizantes. Un cuidador reflexivo incrementa la probabilidad del apego seguro del niño, el cual, a su vez, facilita el desarrollo de la capacidad de mentalizar. Es decir, considera que la armonía en la relación madre-niño contribuye a la emergencia del pensamiento simbólico.

Para Fonagy (1998), la función reflexiva es un logro intrapsíquico e interpersonal, la cual surge en el contexto de una relación de apego seguro. El reconocimiento materno de los deseos del niño, de sus sentimientos e intenciones, le permitirá luego a éste dar sentido a los propios sentimientos y conductas, así como a las de los otros. Es de esta forma como se logra regular la propia experiencia afectiva y se llega a conocer lo que ocurre en la mente de los otros. La capacidad de una madre para la función reflexiva guarda relación con su capacidad para regular, modular y simbolizar la experiencia afectiva, lo

cual le permitirá a su vez contener y vincularse con la expresión afectiva de su hijo. Los fallos maternos en delimitar y contener la experiencia afectiva del niño acarrearán en éste fallas de regulación e integración, que tienen consecuencias en la formación de su *self*.

El apego seguro incrementa el desarrollo de la seguridad interna, de la autovalía y de la autonomía.

La intención de Bowlby (1973) fue desarrollar una variante de la teoría de las relaciones objetales. En su momento, tanto los discípulos de Melanie Klein como los de Anna Freud, los criticaron pues consideraban su teoría como no dinámica y reduccionista por privilegiar los aspectos evolutivos a los simbólicos.

Tanto el psicoanálisis como la teoría del apego sostienen que la sensibilidad materna desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la psique. Algunas de las diferencias fueron señaladas por el mismo Bowlby. Entre éstas, la importancia que él le da al entorno familiar-extraño. La teoría del apego subraya el papel del ambiente en el origen de enfermedades mentales. Encontramos como pieza fundamental el papel desempeñado por los progenitores o cuidadores. Estos planteamientos coinciden con las teorizaciones de varios autores como Winnicott y Bion acerca de la función materna. Encontramos similitudes con otros conceptos como madre suficientemente buena (Winnicott), dependencia madura (Fairbain), introyección de objeto bueno (Klein), confianza básica (Erikson).

Por su parte, R. Spitz (1965) realizó grandes aportes acerca de las consecuencias de la privación materna (depresión anaclítica y marasmo), en sus estudios sobre el primer año de vida, basados en la observación directa de infantes.

También cobran interés en esta línea los conceptos de instinto de aferramiento y de unidad dual, elaborados ya en los años cuarenta por Imre Hermann,

discípulo de Ferenczi, los cuales hacen referencia a la relación madre-hijo y a su papel en la estructuración psíquica, en los primeros tiempos de la vida.

Para Bowlby (1973), la tendencia a vincularse a otro es primaria, y no una pulsión secundaria, constituida a partir de la satisfacción de las necesidades orales. Las teorías más tradicionales sostienen que un niño entabla una relación estrecha con su madre porque ésta lo alimenta. También busca diferenciarse, al sustituir los conceptos de dependencia por los de apego, confianza y autoconfianza, ya que considera que el término "dependencia" tiene connotación negativa, y está más ligado al objeto.

Quizás las mayores diferencias con los enfoques más tradicionales del psicoanálisis estriben en que Bowlby no tomó los conceptos de etapas psicosexuales y de fijación, utilizando conceptos tales como sistema de control y vía evolutiva, términos éstos más comunes en las ciencias biológicas. Y además, se apoyó en los conceptos de la Teoría de la mente (de la psicología cognitiva) con el propósito de aportar precisión a los procesos internos descritos por el psicoanálisis.

La teoría del apego ha seguido una tradición próxima a la psicología experimental, lo que ha llevado quizás a marcar cierta diferencia en la construcción de las conceptualizaciones, ya que no es concebida a partir de la reconstrucción retrospectiva con un paciente, sino a través de la observación directa de niños en determinadas situaciones. Esto tal vez ha contribuido a la impresión de que los teóricos del apego consideran las categorías de apego sin tener en cuenta los procesos psíquicos que subyacen a dichos comportamientos. Por partir de la observación de la conducta, algunos teóricos lo han emparentado con el conductismo. Bowlby considera que la inclusión de modelos de representación del sí mismo y de las figuras de apego, los cuales implican modelos de funcionamiento interno, semejantes a los postulados por la teoría psicoanalítica, diferencia claramente esta teoría del conductismo.

Stern (1990), en sus investigaciones y desarrollos en primera infancia, ha tomado los aportes de la teoría del apego poniendo énfasis principalmente en que el apego constituye también un modo de ver la experiencia subjetiva del infante en relación con un modelo de vínculo con la madre, acentuando en sus conceptualizaciones el sentido subjetivo del sí mismo como principio organizador del desarrollo.

Las competencias afectivas

Entre los diversos conceptos que tienen Miguel de Zubiría y Jhon Bowly, entre otros, sobre la afectividad humana y el apego, se lleva a cabo una relación conceptual, pues una puede encausar y/o desestabilizar la persona y da como resultado la labor del docente y la familia como papeles primordiales en el desarrollo y crecimiento del niño y niña, viendo la familia no como un pilar fundamental para la estimulación de lo afectivo, sino la escuela como espacio generador de competencias afectivas y de dicha dimensión en general, formando realidades y construcción de la personalidad que va a afectar directa o indirectamente al ser humano en su vida futura y cotidiana.

Así mismo, las competencias afectivas han sido definidas como aquellas que nos permiten vincularnos con nosotros mismos (competencias intrapersonales), con los otros (competencias interpersonales) y en los grupos (competencias sociogrupales) Zubiría (2008).

Las competencias intrapersonales generan una relación apropiada con nosotros mismos y nos permiten el autocontrol y el dominio de emociones y conductas, el autoconocimiento para saber quiénes somos y cómo somos y la autovaloración para formular juicios de valor acerca de nosotros mismos. Las competencias interpersonales nos facilitan querer, conocer e interactuar con otros, al entender cómo funcionan los mecanismos propios y los de los demás. Las competencias sociogrupales, como conocer, liderar y valorar grupos, determinan el nivel de integración social que logramos.

En contraposición se encuentran las incompetencias afectivas, se manifiestan con rebeldía, agresividad, apatía, aburrimiento, depresión y ansiedad: "el niño se come las uñas, mueve constantemente las piernas o alguna parte del cuerpo, le sudan las manos. Además le falta motivación, es muy tímido, se le nota retraído y solitario; en el aspecto intrapersonal, no tiene horarios, no hace juicios sobre sí mismo y su autoestima es baja", sostiene Zubiría, Juan Sebastián (2008).

En cambio, un niño con competencias afectivas es buen amigo, seguro, emprendedor, entusiasta, tiene buen autocontrol y no muestra comportamientos adictivos, entendiendo estos como aquellos conducentes a obtener placer instantáneo sin realizar mayor esfuerzo. Zambrano (2000).

Se comprende entonces que se debe formar a los docentes para que desarrollen esas competencias afectivas y las internalicen adecuadamente con el fin de que fomenten en los niños y niñas las competencias afectivas, de manera que se puedan vincular de manera positiva con cualquier tipo de persona sin haber generado ningún tipo de apego.

1.1.2 LENGUAJE EDUCATIVO PUNTO DE PARTIDA PARA LA AFECTIVIDAD

Desde la perspectiva de Armando Zambrano (2000), en el contexto educativo nos podemos encontrar con diversos lenguajes, utilizados de diferentes maneras para poder comunicarnos.

Dentro de estos lenguajes encontramos como punto de partida el gesto; el mínimo gesto que se puede expresar de una persona a otra como un lenguaje oculto, el cual une o separa de acuerdo con la situación en que se encuentren las personas.

En el ámbito educativo, en el cual se propician los mejores encuentros, no sólo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de

compartir todo tipo de sentimientos y acciones, se pueden colectivizar las más bellas experiencias sobre los saberes y todo lo que rodea este aspecto. Como bien sabemos, los saberes son algo esencial en el aprendizaje, aunque no lo es todo, algo muy importante que se suscita en la escuela es la fraternidad que se va construyendo poco a poco entre las personas que están allí continuamente dialogando y aprendiendo juntas.

El mínimo gesto, las miradas, las palabras, la solidaridad, son aspectos emocionales que le permite al niño estimular todas sus dimensiones y, por consiguiente, desarrollar sus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos emocionales y sociales, formándose como persona de bien, apta para construir sociedad.

De este modo, la escuela puede ser un ambiente positivo para generar aprendizaje de manera especial y significativa para el niño, permitiendo la construcción de lazos emocionales y sociales, los cuales son básicos para el desarrollo y el crecimiento social y psicológico del niño o niña que está insertado en una escuela.

Todo este proceso ayuda a emerger una serie de conocimientos, sentimientos, y pensamientos de los estudiantes que les facilita y les motiva en toda su formación. Por el contrario, también la escuela puede ser una desgracia o una desventura para el estudiante, dejando que el alumno no florezca y caiga como un castillo de naipes, afectando su vida actual y futura; estas experiencias negativas y/o positivas que pueda obtener el estudiante en su escuela y en el aula de clase, son directamente proporcionales a su vida en el hogar y su vida social; todo lo que le afecte y le ayude en el ámbito escolar permite al estudiante generar todo tipo de valores humanos individualmente y por lo tanto, de un modo general; por ejemplo, debemos pensar como un niño que a partir de sus experiencias y vivencias positivas en su medio educativo comienza a generar un alta autoestima.

A partir de actividades que fomenta dentro del aula de clase el docente va formando una persona llena de autoestima, generando y despertando en el niño (a) un líder apto para resolver cualquier situación que se le presente, teniendo la oportunidad de ayudar y guiar a los que necesiten. Este proceso es como una cadena en espiral, a medida que uno va iniciando su proceso, los demás se van acoplado y van aprendiendo a fortalecerse en medio de todas las adversidades que se puedan interponer en sus caminos, colocando a prueba todos los valores personales y que como ciudadano tiene en un medio escolar y social.

Una de las tareas fundamentales en la educación es la tarea de ser pedagogo, y la pedagogía es la que permite esclarecer la relación con el otro ser, ya que la escuela es un centro de enseñanza, en la cual se emplean diferentes recursos, didácticas y metodologías para alcanzar los debidos logros.

La escuela no puede ser un espacio memorístico, repetitivo o rutinario, es un lugar en el cual pasamos tantos años de nuestras vidas, abriendo puertas a una multiplicidad de perspectivas y dimensiones que interactúan una con otra para encontrar un punto fijo de encuentro, influenciados por lo individual de cada ser; consecuentemente, la escuela debe ser un lugar que dé y genere vida, un lugar de alegría y felicidad, un lugar de conocimiento y competencia y no un lugar de frustración.

“Me refiero a la reciprocidad, no como una forma de advenimiento ciego de agradecimiento, sino como aquella extensión cercana del reconocimiento lejano y silencioso de lo que llegamos a ser a través del mínimo gesto que el otro nos ofrece”. (Zambrano, 2000, p. 14).

Cuando nos referimos al niño y su capacidad para perfeccionar las cosas paulatinamente, el gesto y la mirada, las palabras y los sentimientos del docente permiten que estos niños y niñas surjan y salgan adelante o, de igual

manera, influye en absorberlo en situaciones de soledad e incomunicación con los demás, volviéndose persona ermitaña.

Cuando señalamos que es pensar en otredad, nos referimos a que ese otro hace posible la emergencia de uno mismo, es decir, el docente hace posible y da la pauta pedagógica para que el otro renazca en medio de los conocimientos y los valores; es allí donde rescatamos la pedagogía como medio que amplía el mundo y le da las diferentes miradas en un mundo diverso, produciendo la formación de los unos con los otros. La pedagogía siempre debe ser pensada desde el otro ya que tiene la particularidad de darse en medio de la sociedad, generando y construyendo sociedad. La otredad hace posible que podamos ser, reconociendo al otro como persona con sus diferencias, generando factores que permitan la posibilidad de ser una fuente que inspira reconocimiento de lo que somos y podemos llegar a ser; cuando pensamos en el “otro” como eficaz, potente, absoluto, o por el contrario pensamos al “otro” con barreras, límites, inadaptado o incapacitado, puede romperse cualquier contacto que se construye con el docente por medio de una palabra o un gesto.

La esencialidad del ser humano es el otro, en el cual debemos basarnos desde la ética de la educabilidad. Todo estudiante puede ser educable, el fracaso escolar en algunas ocasiones le corresponde directamente al docente, ya que puede ocurrir que no haya utilizado las herramientas y metodologías necesarias para generar este aprendizaje en los alumnos.

Más allá de todo lo pedagógico, el pedagogo a través de su afectividad puede ser un detonador positivo o negativo para el desarrollo y crecimiento del estudiante. De igual manera, la educación debe ir más allá de una práctica, en ella se comprenden y se construyen las conciencias de las personas. Es más fácil educar en la individualidad y la ética, la solidaridad y el compromiso crítico.

Durkeim se refería a la educación en estos términos: “Educar es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad” (Zambrano,

2000, p. 39). La educación necesita de la presencia de pedagogos formados y que sean socializadores dentro de los patrones culturales establecidos, para que fomenten en los estudiantes la naturaleza de ser humano en una sociedad.

Cuando interactúan docente – alumno, se generan unas situaciones y unos encuentros de ambientes, dimensiones y situaciones diferentes, en las cuales los dos como seres y personas intelectuales deben tratar de acomodarse y adaptarse a la situación de educabilidad en la que se encuentran. El maestro debe actuar y modificar sus percepciones sin perder el objetivo de la educación, el cual es el aprendizaje.

Es importante señalar también que las expresiones culturales propias de los individuos entran a jugar un papel determinante en la conformación de las comunidades educativas dentro del aula. Todas las diferencias de los individuos que encontramos en un aula de clase se exponen y se materializan en el momento en el que se encuentran estas culturas, formando representaciones e identidades por medio de las interacciones de los mismos miembros, los cuales pueden cargarse de afinidad, comunicación, afectividad, creando identidades propias, culturales y de la vida misma.

Por otro lado, la escuela no es la única que tiene la relación directa con la formación del estudiante, también encontramos como patrón esencial y especial la familia; dentro de un ambiente familiar lo menos que se espera es tener al “otro” que le inculque de manera arbitraria la normalización que debe tener. Es de reconocer que toda acción pedagógica, académica y familiar debe tener y construir una relación de autoridad en la cual se permita generar los procesos de aprendizaje de manera efectiva.

Luego de analizar estos aspectos acerca de la escuela y lo importante de tener afectividad con la maestra, podemos analizar las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo un docente y un alumno se encuentran afectivamente?

- ¿De qué manera lo hacen?
- ¿Qué hace que sea significativo o no este acercamiento?
- ¿Cómo es posible querer acercarse a un desconocido?

La docente que tiene vocación, maneja un amor innato en su ser y en su profesión, maneja una forma de ser y un sentimentalismo con una afectividad que concibe y permite un acercamiento, confianza, unión, y el estudiante percibe y siente este afecto y ternura frente a él.

Los comentarios y las palabras que se escuchan permiten construir un puente hacia el corazón y los sentimientos del estudiante para después, paulatinamente, generar en él un aprendizaje, un desarrollo de competencias afectivas y un apego positivo interiorizado con capacidad de desenvolverse en cualquier contexto.

1.2 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para lograr ese desarrollo de las competencias afectivas, no caer en el apego negativo y manejar unos gestos y una comunicación efectiva, se debe reconocer al otro por medio del desarrollo y estimulación de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional entendida como una de las más importantes de todas las inteligencias que puede desarrollar el ser humano, cuya formación está en manos no sólo de la escuela, sino de la familia (Granada, 2008). Son estos dos agentes quienes deben formar desde el ejemplo. A partir de los planteamientos de Howard Gardner (1987) sobre la existencia de inteligencias múltiples, son muchos los desarrollos que su teoría ha tenido. En sus inicios, Gardner identificó siete tipos diferentes de inteligencia, a saber: 1. Verbal-lingüística (la capacidad de una persona para leer y escribir). 2. Numérica (capacidad de leer información numérica). 3. Espacial (capacidad creativa). 4. Física (capacidad para ejecutar actividades físicas, como los deportes). 5. Intrapersonal (conocimiento de si mismo). 6. Interpersonal (capacidad para

relacionarse con el otro) y, por último, 7. Ambiental (capacidad de relacionarse con la naturaleza).

Siendo la inteligencia intrapersonal e interpersonal las que nos conciernen en esta investigación:

- Inteligencia Intra-personal: capacidad para formar un modelo realista y preciso de uno mismo, teniendo acceso a los propios sentimientos y usándolos como guías en la conducta.
- Inteligencia Inter-personal: capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo relacionarse adecuadamente, capacidad de reconocer y reaccionar ante el humor, el temperamento y las emociones de los otros (Inteligencia Emocional).

Dichas inteligencias fueron fusionadas por Daniel Goleman (2004) y popularizadas como Inteligencia Emocional en el famoso libro que lleva el mismo nombre; allí se cuestiona el porqué la escuela está dedicada sólo a la formación de pensamiento racional y no emocional, cuando se hace necesario humanizar a los individuos y dotarlos de herramientas para la vida. Goleman ha profundizado en el estudio de este tipo de inteligencia, al punto de plantear 5 habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional, a su vez subdivididas en diversas competencias. Dichas habilidades son: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

- La autoconciencia: significa tener conciencia de sus propias emociones, entenderlas, manejarlas; hacer una valoración adecuada de sí mismo y sobre todo, tener confianza en sí mismo, es decir, no depender de la presencia o ausencia del otro o de algo material para tener equilibrio.
- La autorregulación: controlar los impulsos, los estados de ánimo, tener auto control, fiabilidad, responsabilidad, adaptación e innovación.
- La motivación: tendencias emocionales que guían el cumplimiento de las metas establecidas. Aquí se habla pues de la motivación de logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.

- La empatía: entendida como la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”. Se relaciona con la comprensión de los demás, contribuir al desarrollo del otro, la orientación hacia el servicio, el aprovechamiento, reconocimiento y valoración de la diversidad y la comprensión social.
- Las habilidades sociales: Éstas van de la mano de la capacidad de influencia, la habilidad para comunicarse, del liderazgo, la resolución de conflictos, el establecimiento de vínculos, la colaboración y cooperación y las habilidades para trabajar en equipo.

La inteligencia pura no es garantía para el adecuado manejo de las vicisitudes de la vida y que es necesario enfrentar para tener éxito. En todas estas situaciones hay una involucración emocional; y de las habilidades sociales con que se cuente para actuar; se puede culminar de modo exitoso o bien interferir negativamente en el resultado final.

Lo anterior plantea la inteligencia emocional (IE) como la más importante a desarrollar en el ser humano. La IE incluye el autodominio, el celo, la persistencia y la capacidad de motivarse uno mismo. En principio, el impulso es el instrumento de la emoción; la semilla de todo impulso es un sentimiento que estalla por expresarse en la acción. Quienes están a merced del impulso - los que carecen de autodominio - padecen de una deficiencia moral. La capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter. Nuestra época reclama precisamente éstas: dominio de sí mismo y compasión. Por consiguiente, hay que imaginar un futuro en el que la educación incluirá como rutina el inculcar actitudes esencialmente humanas con la conciencia de la propia persona, el autodominio y la empatía, y el arte de escuchar, resolver conflictos y cooperar.

En esencia, las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha incluido. La raíz de la palabra emoción es "motere", del verbo latino "mover", además del prefijo "e" que

implica "alejarse", lo que sugiere que en toda ocasión hay implícita una tendencia a actuar.

En un sentido real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente (Goleman, 1997). Una, la mente racional, es la forma de comprensión de la que somos típicamente conscientes: más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. La otra, la mente emocional, es mucho más rápida que la racional, y se pone en acción sin detenerse ni un instante a pensar en lo que está haciendo. Este rápido modo de percepción sacrifica la exactitud a favor de la velocidad, dependiendo de las "primeras impresiones", reaccionando al cuadro general o a los aspectos más sorprendentes.

Dado que a la mente racional le lleva más tiempo que a la mente emocional registrar y responder, "el primer impulso" en una situación emocional es el del corazón, no el de la cabeza. También existe una segunda clase de reacción emocional, más lenta que la respuesta rápida, que fermenta primero en nuestros pensamientos antes de conducir al sentimiento. Esta segunda vía para activar las emociones es más deliberada y somos típicamente conscientes de los pensamientos que conducen a ella. En este tipo de reacción emocional existe una evaluación más extendida; nuestros pensamientos -cognición - juegan el papel clave en la determinación de qué emociones serán provocadas. Una vez hacemos la evaluación, se produce una respuesta emocional adecuada. En esta secuencia más lenta, el pensamiento precede al sentimiento, en contraste con la secuencia rápida desde donde el sentimiento procede al pensamiento o existen simultáneamente.

Hay que considerar que algunas reacciones emocionales y memorias emocionales pueden formarse sin la menor participación consciente y cognitiva. Las emociones tienen mente propia, una mente que puede sostener puntos de vistas con bastante independencia de nuestra mente racional. Esto ha llevado a concluir (Le Doux, 1992) que el cerebro tiene dos sistemas de memoria, una para los datos conscientes y una para aquellos que poseen carga emocional.

En cierto sentido, tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es sólo el coeficiente intelectual, sino también, la inteligencia emocional.

Hay que reconocer que aunque alguien aparente ser altamente inteligente, brillante académicamente, puede hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables; personas con un coeficiente intelectual elevado pueden ser pilotos increíblemente malos de su vida privada. Desarrollar IE, es desarrollar habilidades para ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y mejorar la gratificación; regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas. Estas habilidades son enseñables y aprendibles.

La contribución más importante que puede hacer la educación al desarrollo armónico de la personalidad es ayudar a la persona a tener acceso a campos en donde sus talentos se desarrollen más plenamente, donde se sienta satisfecha y capaz. No olviden que hay centenares de maneras de tener éxito y muchísimas habilidades diferentes que nos ayudarán a alcanzarlo.

De otro lado, Salovey y Meyer (1990 - 189) incluyen las inteligencias personales de Gardner en su definición de IE, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales:

1. Conocer las propias emociones.
2. Manejar las emociones.
3. La propia motivación.
4. Reconocer emociones en los demás.
5. Manejar las relaciones.

Sin importar la teoría con la cual se suscriban los actos de las docentes dentro de la inteligencia emocional, lo que sí se logra percibir es que sus actos de amor, demostrados en comportamientos y actitudes involuntarios, sólo con sentido y amor por su labor desinteresada pero comprometida, se logran garantizar los procesos de inclusión que se manifiestan en seres capaces de desarrollar inteligencia emocional o emocionalidad; es decir, en edu-formados equilibrados y competentes para la vida.

1.3 INTEGRACIÓN VS. INCLUSIÓN

La escuela es un espacio de interacciones y relaciones múltiples entre docentes – alumnos (eduformador y eduformado), en palabras de Rodrigo Peláez Alarcón / escuela- familia / escuela – sociedad. Siendo estos los escenarios donde se gestan diversos tipos de dificultades (aprendizaje, motrices, emocionales, de dicción, sensoriales, de comunicación, físicas, comportamentales y asociadas) para los cuales la escuela no fue pensada y los docentes no fueron preparados, por los esquemas homogeneizadores del sistema educativo, donde paradójicamente lo que caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad.

Los procesos educativos contemporáneos deben estar soportados en la afectividad, orientados con principios de responsabilidad y conciencia social. Cuando hablamos de una sociedad inclusiva, pensamos en la que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Es dentro de ella que aprendemos a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos.

Eso implica una sociedad en donde cada uno es responsable por la calidad de vida del otro, aun cuando ese otro sea muy diferente de nosotros.

¿Inclusión o integración?¹

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad.

Los malos entendidos sobre el tema comienzan justamente ahí. Las personas utilizan el término “inclusión” cuando, en realidad, están pensando en “integración.” ¿Cuáles son las principales diferencias entre inclusión e integración? El contenido de las definiciones en el cuadro que sigue es de la autoría de Claudia Werneck, extraído del primer volumen del Manual do Midia Legal²:

¹ La ampliación del concepto de estos dos términos puede ampliarse en el libro de Fabio Adirón: ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor.

² La ampliación de la información del cuadro y los conceptos de inclusión e integración puede ampliarse en la revista del autor Francisco Rubio Jurado principios de Normalización, integración e inclusión. 2009. Página 5 – 6. Consulta en: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero_19/francisco_rubio_jurado02.pdf

Cuadro 1. Inclusión Vs. Integración

Inclusión: la inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan "prepararse" para la escuela regular).	Integración: la inserción es parcial y condicionada (los niños "se preparan" en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).
Inclusión: exige rupturas en los sistemas.	Integración: Pide concesiones a los sistemas.
Inclusión: cambios que benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién "gana" más, sino que TODAS las personas ganan).	Integración: Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas "ganan" más).
Inclusión: exige transformaciones profundas.	Integración: se contenta con transformaciones superficiales.
Inclusión: sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.	Integración: las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
Inclusión: defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad.	Integración: Defiende el derecho de las personas con discapacidad.
Inclusión: trae para dentro de los sistemas los grupos "excluidos" y, paralelamente, transforma esos sistemas para que se vuelvan de calidad para TODOS.	Integración: Inserta a los sistemas grupos de "excluidos que puedan probar que son aptos" (sobre este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión).
Inclusión: el adjetivo inclusivo es utilizado cuando se busca calidad para TODAS las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, recreación inclusiva, etc.).	Integración: El adjetivo integrador es utilizado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas (escuela integradora, empresa integradora, etc.).
Inclusión: valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos, etc.).	Integración: como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplos: sordos se concentran mejor; ciegos son excelentes masajistas).
Inclusión: No quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.	Integración: Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.
Inclusión: No se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.	Integración: La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.
Inclusión: A partir de la certeza que TODOS somos diferentes, no existen "los especiales", "los normales", "los excepcionales", lo que existen son personas con discapacidad.	Integración: Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizando, por ejemplo, otras formas de comunicación como la de señas. Seríamos un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por los que presentan discapacidad.

Fuente: Francisco Rubio Jurado, 2009. p. 5-6

La escuela y la inclusión

Las consideraciones siguientes parten de los planteamientos de Adirón (2005) quien señala que los objetivos tradicionales en la educación de las personas con necesidades educativas especiales aún se orientan a lograr comportamientos sociales controlados, cuando deberían tener como objetivo que esas personas adquiriesen cultura suficiente para conducir su propia vida. Aún vivimos en un modelo asistencial y dependiente cuando la meta de la inclusión es el modelo competencial y autónomo.

El pensamiento pedagógico de los profesionales es que *"los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son los únicos responsables (culpables) por sus problemas de aprendizaje (a veces ese sentimiento se extiende a los padres), pero raras veces cuestionan el sistema escolar y la sociedad... el fracaso en el aprendizaje se debe a los propios muchachos con discapacidad y no al sistema, piensan que son ellos y no la escuela que tiene que cambiar."* (Melero, 2002, p. 2).

Es un modelo basado en el déficit, que destaca más lo que el niño no logra hacer en lugar de aquello que sí es capaz de hacer. Ese modelo se centra en la necesidad del especialista, y se busca un modelo terapéutico de intervención, como si la solución de los problemas de la diversidad estuviese sujeta a la formación de especialistas en el área de la discapacidad.

Esa escuela selectiva valoriza más la capacidad que los procesos; los grupos homogéneos en lugar de los heterogéneos; la competitividad en lugar de la cooperación; el individualismo en lugar del aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos e inflexibles en lugar de los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores; se apoya en desarrollar habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como instrumentos para adquirir y desarrollar estrategias que permitan resolver los problemas de la vida cotidiana.

Esa postura es un problema ideológico, porque lo que se esconde detrás de esa actitud es la no-aceptación de la diversidad como valor humano y la perpetuación de las diferencias entre los alumnos, resaltando que esas diferencias son insuperables.

La escuela inclusiva es aquella donde el modelo educativo subvierte esa lógica y pretende, en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las

oportunidades que la vida les ofrece. A veces, esas oportunidades les serán dadas pero, en la mayoría de los casos, tendrán que ser construidas y, en esa construcción, las personas con discapacidad tienen que participar activamente.

Esta falta de comprensión de la cultura de la diversidad implica que los profesionales piensen que los procesos de integración están destinados a mejorar la "educación especial" y no la educación en general. Nos encontramos en un momento de crisis, porque los viejos parámetros están agonizando y los nuevos aún no terminan de emerger.

La cultura de la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad. Todos tendremos que aprender a "enseñar a aprender". La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde TODOS debemos aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas. La cultura de la diversidad es una nueva manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor.

Debemos reconocer que la escuela es el medio de desarrollo social en la cual los estudiantes pueden construir amistades de grandes lazos y conservarlas por mucho tiempo. En algunas ocasiones, los maestros se dedican tanto a la elaboración y transmisión de contenidos de manera magistral que no se preocupan por lo relacionado con la amistad y las relaciones sociales.

Pero este pensamiento ha ido cambiando poco a poco, pues el desarrollo de las habilidades intelectuales verdaderamente son muy útiles, pero, de igual manera, la formación afectivo – social es lo primordial para generar conocimiento en un aula de clase; si los estudiantes tienden a generar peleas constantemente, no vamos a obtener el proceso de aprendizaje, pues las miradas las van a situar en problemas sociales, en lugar de ser comprometidos en el aspecto académico.

Por ende, se debe recordar que los principios inclusores están basados desde la valoración de la formación social en la escuela; estableciéndonos en el relato de unas maestras, llegamos a la conclusión de que para que haya esa relación positiva y generadora de autoestima primero se debe hacer amigos entre todos y así poner en práctica el valor de la amistad, el respeto, la tolerancia, la aceptación y el amor; a partir de allí, se desempeñan las actitudes y los valores en la escuela que van a ser reflejados en el aprendizaje de los niños y niñas. El interés y la aceptación por los niños con barreras para el aprendizaje debe ser algo práctico, que la maestra lo demuestre constantemente para que así se dé el ejemplo y los niños que interactúan dentro del aula de clase obtengan las mismas actitudes positivas ante la diversidad que encuentran; todo este proceso es paulatino y decisivo en el proceso de los niños.

Cuando una comunidad educativa está tratando de modificar sus aulas regulares, su currículo y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) a partir de las NEE, debe estar conciente de no caer en la integración; así se hagan adaptaciones curriculares, los docentes cometemos el error de organizar el aula de clase por sectores llevando a cabo la misma división entre los estudiantes con necesidades y los que no las tienen, es decir, se hace una integración.

Existen muchos docentes a los que se les dificulta demasiado este término, y más el hecho de llevarlo a la práctica, pero a medida que se vaya reconociendo las ventajas y las diversas posibilidades que existen en ellos y obteniendo la experiencia, se va volviendo una práctica enriquecedora, tanto para el docente como para el alumno.

Lo importante de todo este proceso es que el docente se comprometa con el desarrollo afectivo – social, sin estar pensando equivocadamente que el proceso sólo es desde esta mirada, porque no es así, si al niño se le estimula desde lo afectivo, el proceso académico comienza directamente a influenciar en él, permitiéndole ese desarrollo intelectual de acuerdo con su nivel.

Es importante reconocer que al recibir los estudiantes en un aula, según el modelo pedagógico que se utilice, se debe trabajar desde el ejemplo, es decir, desde la imitación. Si el docente se comporta de una manera, esa va a ser la guía del niño, así mismo se va a comportar el estudiante, aunque los diferentes problemas que podemos encontrar en la educación no sólo se van a solucionar a partir del ejemplo; también es necesario provocar algunas actividades estratégicas para fomentar el respeto y el desarrollo de actitudes positivas entre los miembros del grupo.

Al mismo tiempo, cuando un niño es ayudado por otro de su mismo par, se puede evidenciar la noción de ayuda la cual es un rasgo social deseable, que puede tener muchas connotaciones diferentes en el aula y que sirve como disparador en una situación con niños con diversidad.

1.4 EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Desde el punto de vista de la educación para el reconocimiento de la diversidad, Quesada, citando a Susan y William Stainback, señala que: “La sociedad debe ir más allá de la mera “celebración de la diversidad”, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad.” (Quesada, 2001, p. 39 - 40)

Pero para generar un efecto en esta celebración de la diversidad, se partirá del concepto de reconocimiento, desde esta mirada se aborda la teoría del reconocimiento; de Axel Honneth (2007); no sin dejar de lado el abordaje que le dio Hegel desde la fenomenología del espíritu, donde categorizó la lucha por el reconocimiento y el reconocimiento en sí mismo; es dar cabida al otro, quien tiene una función esencial para el sujeto que remite a los principios de igualdad y moralidad.

Son muchos los autores que hacen referencia al reconocimiento; pero para este caso específico, retomamos a Honneth, quien trasciende la interpretación tradicional dada a los conflictos como lucha por el reconocimiento bajo un instinto de autoconservación. Honneth señala que el reconocimiento es una

nueva categoría que deja muy lejos una mera estrategia de supervivencia. El reconocimiento como proceso en su dimensión individual, social y por lo tanto moral, sigue una teleología que se realiza en distintas etapas marcadas por determinadas formas (el amor, el derecho, la solidaridad) que ya manifestó Hegel. (Méndez, 2008).

Todo el proceso que se debe llevar a cabo remite directamente a la acción, a poner en práctica la comprensión y los acuerdos propuestos dentro de un trabajo activo que esté respondiendo al cambio y a favor del desarrollo de la formación afectivo – social.

Las diferencias y las relaciones entre pensamiento y acción las componen cada ser y la actitud que éste tenga, se llega por medio de espacios reflexivos, individuales y grupales, basándose desde el conocimiento y las habilidades de cada una de las personas involucradas en la inclusión.

Finalmente, debemos trascender desde lo afectivo que generen cambios desde lo conductual para que de manera activa, estas conductas se pongan en práctica dentro de la sociedad, a favor de las personas que son diversamente hábiles.

2. METODOLOGÍA

El desarrollo del proceso metodológico de esta investigación cualitativa de corte crítico, pretende explorar el fenómeno educativo al nivel de educación desde la diversidad para buscar la transformación desde los grupos de trabajo; la investigación en formato de estudio de caso, logra registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos. Tuvo las siguientes características y recorridos:

Se llevó a cabo la investigación con el registro de los procesos de inclusión educativa de la unidad de trabajo, 2 docentes que han logrado llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca).

Para obtener los registros se empleó como técnica la entrevista a profundidad, manejada en varios momentos; un primer momento, en una actividad de producción de relatos autobiográficos, fueron grabados y posteriormente transcritos, llevados a combinar y comprobar con las notas mentales y las notas de campo, para proceder a su respectivo análisis. Se logró vislumbrar su labor netamente inclusiva y el surgimiento de dimensiones agrupadas en la categoría emergente y medular de las expresiones afectivas, bajo las miradas del reconocimiento, la inteligencia emocional y la integración Vs. inclusión.

En esta primera experiencia se mostró la necesidad de replantear una entrevista estructurada, orientada hacia la recuperación y recopilación de información específica; los relatos demostraron un estilo narrativo y descriptivo de las prácticas docentes, sus vivencias y aspectos relacionados con la planeación y organización de sus trabajos y proyectos institucionales, así como sus valoraciones críticas sobre ellos en lo profesional, ético y afectivo. Se debía profundizar para ampliar el estudio y dimensión de la categoría emergente.

La entrevista constaba de seis preguntas permitiendo un análisis posterior, y la confrontación de hallazgos estaba más enfocada a enmarcar la afectividad como mediadora del aprendizaje. La información obtenida con las entrevistas fue de gran utilidad en el momento de comparar y analizar con los relatos, posibilitando unos mejores niveles de interpretación y comprensión conceptual.

Finalmente, la información recolectada nos permitió ponerla en juego e interacción con las bases epistémicas y la realidad, permitiendo identificar como unidad de análisis las experiencias afectivas como mediadoras del aprendizaje en los procesos de inclusión, generando unas conclusiones y unas recomendaciones a futuro.

3. HALLAZGOS

Partiendo del objetivo del estudio, se busca dar construcción a la realidad. Pero para saber de esa realidad, debimos ir hasta ella, para lo cual se abordó, la **unidad de trabajo** (2 docentes), con las cuales se trabajó desde el conocimiento de su experiencia e historia de vida, empleando para ello como **técnica** la entrevista a profundidad, manejada en varios momentos.

Primer momento: Autobiografía. Donde se logró vislumbrar su labor netamente inclusiva y el surgimiento de dimensiones agrupadas en la **categoría emergente** y medular de las expresiones afectivas, bajo las miradas del Reconocimiento, Inteligencia Emocional e Integración Vs. Inclusión.

Segundo momento: Entrevista focalizada. Realizada a partir de preguntas derivadas del primer momento y en las cuales se debía profundizar para ampliar el estudio y dimensión de la categoría emergente.

La información recolectada, nos permitió ponerla en juego e interacción con las bases epistémicas y la realidad, permitiendo identificar como **unidad de análisis** las experiencias afectivas como mediadoras del aprendizaje en los procesos de inclusión, que para esta investigación es la pauta para la construcción de sentido y trascendencia al proceso investigativo.

La construcción de los hallazgos se da a través del análisis e interpretación teoría y realidad de la categoría emergente, y las respectivas miradas.

3.1 CATEGORÍA EMERGENTE: EXPRESIONES AFECTIVAS

Gráfico 1. Categorías emergentes y miradas



Fuente: Elaboración propia.

Las expresiones afectivas son el eje medular y central del proceso investigativo, siendo transversal a las miradas del reconocimiento, inteligencia emocional y la integración Vs. la inclusión, como parámetros y dimensiones de estudio. La afectividad se entrelaza con la diversidad en el aula y se dinamiza a través del quehacer docente, quien de acuerdo con el estudio de caso evidencia cómo a través de expresiones de afecto, aceptación y valoración, hace comprender a los niños que están allí para facilitarles el proceso de aprendizaje, sin importar los tiempos, edades o espacios; hay un docente re-significando la realidad, comprometido de corazón con la labor y trascendiendo las esperanzas subjetivas de sus alumnos diversos.

Como bien sabemos, la mayoría de las maestras tienen sentimientos innatos hacia los niños y niñas a los que ellas van a orientar en una determinada situación y/o época. Las de este estudio de caso expresan que las diferentes actitudes y expresiones de afecto que tienen alrededor de los niños hacen parte de ellas, ni siquiera se refieren a la vocación como tal, sino, por el contrario, no tienen ninguna explicación objetiva frente al tema, simplemente, cada una maneja unas emociones y experiencias que les permiten desarrollar todo tipo de afectividad en los estudiantes.

Las docentes en cuestión, nunca han mirado a un alumno de manera neutral, siempre se genera en ellas un sentimiento positivo o de ayuda y superación, pues la afectividad siendo subjetiva, orienta su conducta, como lo expresan en su quehacer pedagógico; todas las expresiones de afecto que ellas tienen con los niños y niñas se van transmitiendo de manera paralela a los demás compañeros, llevando a cabo un proceso paulatino de afectividad entre ellos, estimulando e imitando la conducta de la maestra hacia todos, construyendo un ambiente agradable, amigable para el buen desarrollo y formación integral de los infantes.

Ellas se convierten en una figura que llama la atención, no sólo de sus estudiantes, sino también de las familias y la institución, por los retos a los cuales se enfrentan y que poco a poco van permeando las barreras de la integración, para lograr una verdadera inclusión. Pero en estos procesos se hace visible la capacidad personal de cada una de ellas y la inteligencia emocional con la que actúan. De manera indirecta están logrando dotar de competencias y habilidades a sus estudiantes a través de actos de afecto, porque para ellas todo se logra con el amor por su trabajo. Aunque cabe anotar que este reconocimiento no todas las veces es positivo, pues también se encuentran ante los apáticos de la inclusión, pero para el caso de ellas no es una barrera, es sólo un impulso más.

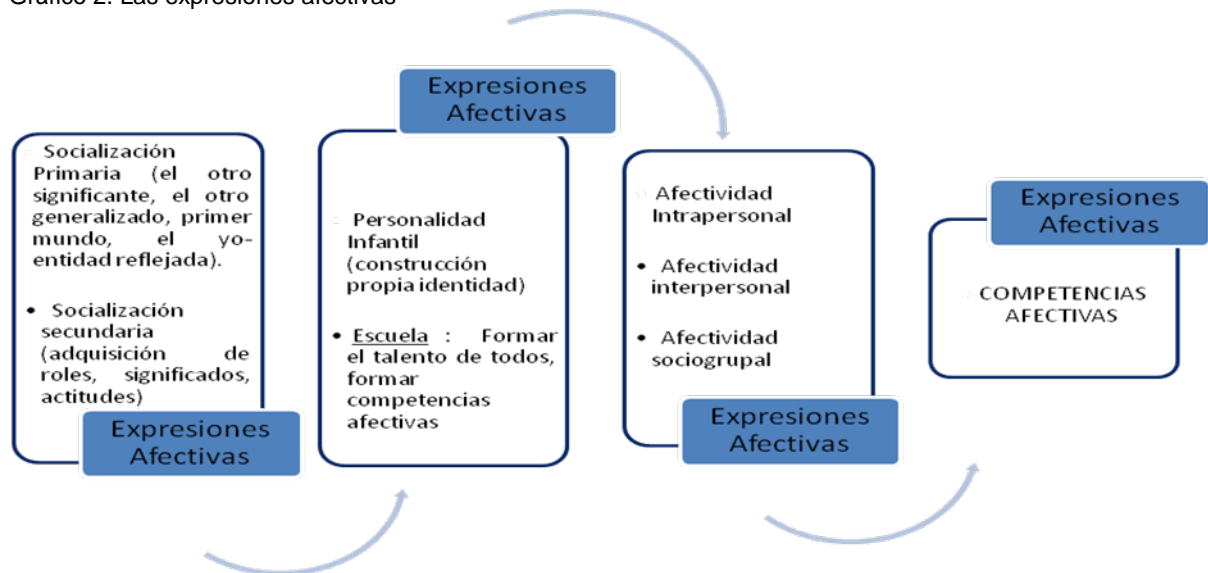
Para las docentes es un gran avance el hecho de poder trabajar con un niño con Síndrome de Down y que éste pueda aprender diferentes conocimientos como es reaccionar frente a variados estímulos, escribir su nombre, entre otras. Es allí donde está relacionado todo ese medio pedagógico y didáctico que de igual manera ayuda para el fortalecimiento cognitivo y afectivo de los estudiantes.

En la escuela se evidencia de manera inmediata cuando un niño incluido o uno regular aumenta sus conocimientos y alcanza algunos logros, permite el aumento de su autoestima y por consiguiente de la afectividad en general.

Desde este punto de vista las maestras ven este proceso pedagógico no como un trabajo, aunque no se debe olvidar que es el medio por el cual sobreviven, sino como un factor lleno de afecto que impulsa su labor.

3.1.1 LAS EXPRESIONES AFECTIVAS COMO MEDIADORAS EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS AFECTIVAS

Gráfico 2. Las expresiones afectivas



Fuente: Elaboración propia.

Abstrayendo de la teoría y confrontado la práctica docente, se logra evidenciar cómo las expresiones afectivas están presentes en los niños y niñas desde su nacimiento, cuando tienen la oportunidad de tener espacios sanos de socialización primaria con sus cuidadores, lo que permite construir su propia identidad, reforzados en la escuela a través de los espacios de socialización secundaria. Bajo los nuevos esquemas de familia, se logra identificar que la escuela es quien debe reconciliar estos espacios de socialización primaria para lograr una verdadera afectividad intrapersonal.

En la medida en que estas docentes han logrado indagar sobre la vida del estudiante, y lo han visto como un ser; acercándose a él con expresiones afectivas reguladas, ha permitido que esos niños construyan su propia identidad bajo esquemas de seguridad y aceptación, para el desarrollo de la afectividad interpersonal y sociogrupal.

A partir de este momento se crean lazos de afectividad positivos que van relacionando e impregnando los actos humanos – educativos y del aula, donde todos sus actores directos e indirectos cuentan con las competencias afectivas necesarias para relacionarse consigo mismo y los demás. Es esta salud mental la que logra que los estudiantes tengan mayor apertura y capacidad para desarrollar sus procesos de aprendizaje y/o habilidades según capacidades.

Los procesos de afectividad permiten desarrollar un ambiente social y académico armonioso y enriquecedor; un espacio “competitivo”, en el cual, según Zubiría, para lograr lo académico se pueden desarrollar las competencias intrapersonales, interpersonales y socigrupales. Éstas, al interactuar y hacerse visibles, evidencian los mecanismos propios y de los demás. Las competencias se van desarrollando cuando la docente a partir de la interacción con los niños, proporciona un entorno en el que ellos mismos refuerzan y estimulan su labor, no la de la docente, sino la de los mismos niños. En medio de sus producciones académicas sobresale algún logro de un estudiante y ellos comparten este logro de manera positiva ayudando e impulsando a que estas situaciones se vuelvan tan significativas en el aula de clase que posibiliten desarrollar las competencias y todo lo relacionado con el aspecto cognitivo.

Este proceso es un compromiso, como lo señalan las docentes un “compromiso natural” que surge por el amor que se les tiene a los niños dentro del proceso de inclusión, por toda esa afectividad que se genera entre ambos

seres y todo lo que rodea ese ambiente, como lo plantea Armando Zambrano (2000). En el ámbito educativo se propician los mejores encuentros, no sólo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de compartir todo tipo de sentimientos y acciones por medio de expresión de sentimientos, un gesto, una mirada, generan momentos y lazos significativos en la vida de los niños diversamente hábiles.

Diferentes autores como Durkeim (1976) consideran que: “educar es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad”. Esta definición es muy acertada para la sociedad actual, puesto que la educación desea introducir y formar a los nuevos y futuros ciudadanos como personas de bien, que se adapten de manera paulatina a la sociedad acatando las normas correspondientes.

Las docentes en su medio laboral y quehacer cotidiano, ven a la educación con ese objetivo que marca Durkeim, pero de igual manera lo definen como una necesidad que los niños tienen de tener profesoras comprometidas con su labor y con un cariño incondicional hacia ellos, con el cual ayudan y apoyan en el proceso, desde sus necesidades, potencializando sus habilidades y generando un ambiente propicio, formando personas integrales.

Es significativo y nada reemplaza, dicen las maestras en su cotidianidad, la alegría de ver a los niños sonreír, y alegrarse por un logro obtenido, lo cual es una felicidad no sólo para el que lo logró sino para todos los que lo rodean; lo que para muchas personas puede ser mínimo, para ellos es el inicio de una competencia adquirida poco a poco que va a satisfacer al niño y a quienes están a su alrededor.

Pero como se asume Quesada, (2001), la diversidad y sus logros no pueden quedarse en una celebración de la diversidad, debe ir más allá, donde estos beneficios se conviertan en una verdadera competencia tanto afectiva, cognitiva como social, que le permita al ser humano desenvolverse en un

medio social como persona respetada, con todos sus valores y reconocida a partir de sus habilidades, proporcionándole al otro un espacio como mediador en todo proceso socializador.

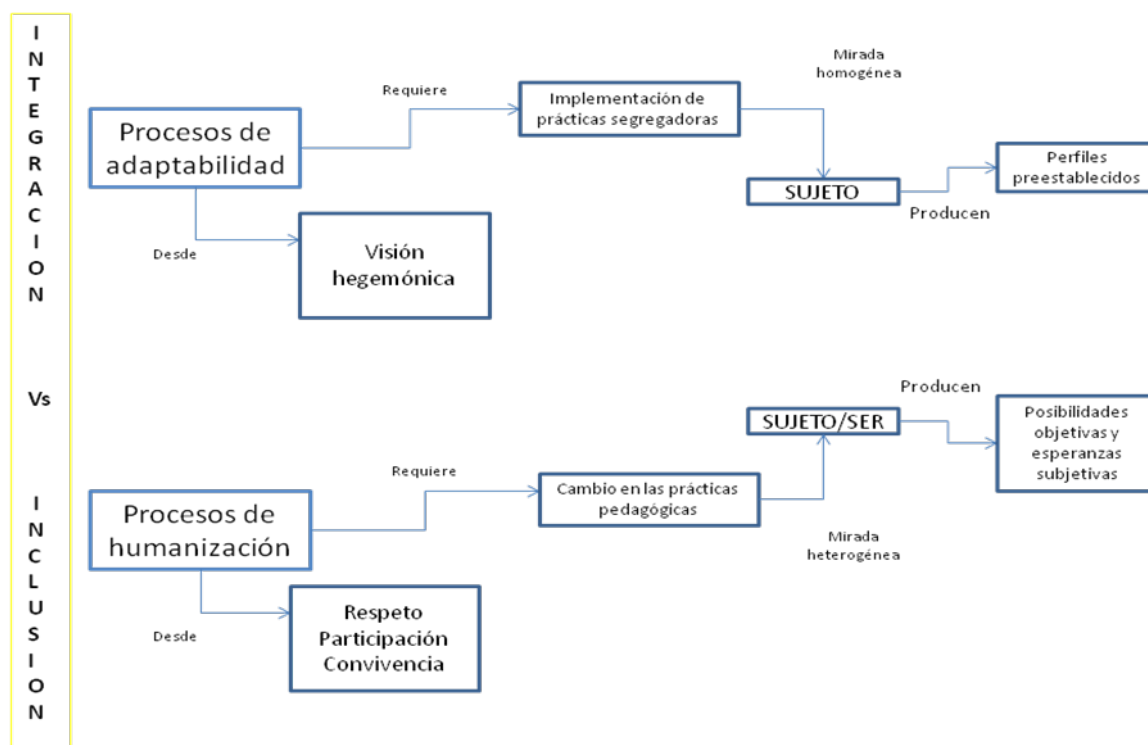
Por ello es necesario ver las expresiones afectivas desde diversas miradas; pues no es sólo el afecto por el afecto; éste se logra cuando el docente es competente afectivamente, cuenta con inteligencia emocional para afrontar retos, y con la equiparación de otros para trascender modelos rutinarios y cuestionados de la inclusión Vs. la integración, que de una manera silenciosa se van convirtiendo en actos de reconocimiento.

3.2 MIRADAS Y/O DIMENSIONES DE LAS EXPRESIONES AFECTIVAS

3.2.1 INCLUSIÓN VS. INTEGRACIÓN

Partiendo de los esquemas actuales, la educación multicultural intenta transformar la escuela con relación a variables tales como etnia, género, cultura, clase social y capacidades excepcionales (discapacidad o superdotación). No obstante, una reflexión precisa de cada una de estas variables nos hace ver que si bien todas ellas confluyen en el entorno educativo, no todas tienen el mismo origen ni idénticas consecuencias. En la escuela existen problemas culturales pero también sociales e individuales, que imprimen un carácter propio a los problemas derivados de la escolarización de alumnos de una cultura minoritaria en una mayoritaria, a los problemas de aquellos alumnos que presentan desmotivación y actitud negativa hacia la institución escolar, y a aquellos otros derivados de distintas deficiencias de tipo cognitivo, sensorial, etc. Problemas todos ellos que vienen exigiendo a los centros educativos reflexionar e iniciar procesos y acciones educativas que impidan que las diferencias se conviertan en desigualdades.

Gráfico 3. Integración Vs. Inclusión



Fuente: Elaboración propia.

Es por ello que, como se observa en el gráfico 3, existen unas diferencias marcadas desde los procesos bajo los cuales se desarrolla la integración y la inclusión, su visión, requerimientos y mirada del sujeto, que indudablemente producirán desde la integración unos perfiles establecidos y muy seguramente limitados y castrados; mientras que desde la inclusión se producirán sujetos/seres de proyección y con posibilidades, pues fueron vistos integralmente, conjugando el principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos, y el de equidad, que implica no olvidar que cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico.

Es por ello que las docentes, a través de sus relatos, logran evidenciar grandes logros en los procesos de aprendizaje con sus estudiantes, por la forma como desarrollan sus prácticas educativas; ellas evidencian actos de humanización (expresiones afectivas) basados en el respeto, la participación y la sana

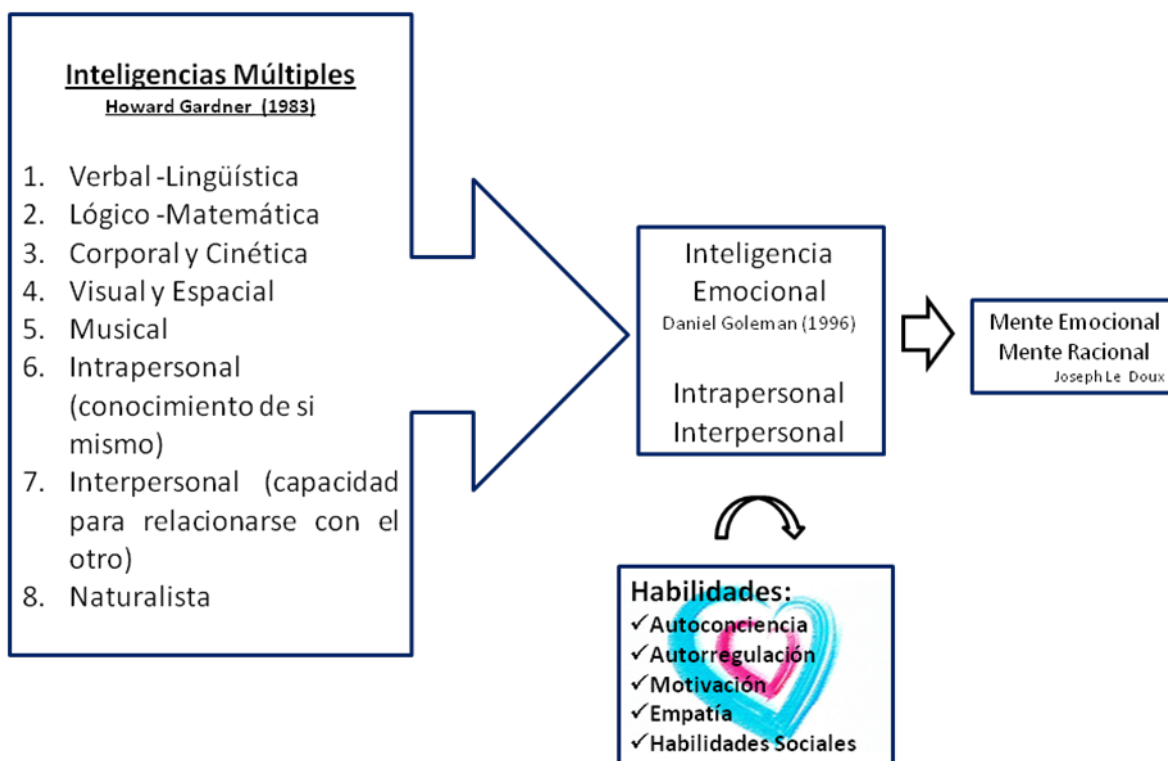
convivencia de sus niños y niñas; siendo ellas quienes afirman que hay que hacer cambios en la práctica pedagógica, mas no en las prácticas segregadoras y de diferencias; y esto sólo se logra cuándo hay amor por lo que se hace; y es ese amor el que acompaña la voluntad de estas docentes para ser creativas en sus mecanismos de intervención hacia los estudiantes, quienes desde un principio para ellas son vistos como seres, reconociendo que todos somos diferentes y por tanto todos sus estudiantes tendrán posibilidades objetivas y esperanzas subjetivas diferentes; pero todos para ellas pueden aprender.

Son sus testimonios los que indudablemente evidencian que a través de la afectividad se logra realizar verdadera inclusión y no integración, como lo hacen muchos docentes y/o instituciones por cumplir, pero sin dejar huella.

Lastimosamente siendo estas docentes miembros de una institución; no logran que sus experiencias de aula trasciendan a otras docentes con prácticas integradoras, pues falta ese factor imperceptible para muchos –el afecto-. Sería importante que estas experiencias fueran expuestas de modo que los demás docentes comprometidos se adhieran a este proceso de enseñanza y mejoren cada vez más su quehacer pedagógico desde la reflexión, el pensamiento crítico y la transformación de la sociedad, ya que lo que quieren ellas para su futuro y el los niños, es lograr la armonía entre el pensamiento y acción que compone cada ser y la actitud que éste tenga. Estas docentes siempre trabajan desde los espacios reflexivos e individuales, pero no logran tener el mismo eco a nivel social, que les permita trascender su experiencia de aula verdaderamente inclusiva, que genere cambios y transformaciones al interior de otras aulas e instituciones.

3.2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Gráfico 4. Inteligencia emocional.



Fuente: Elaboración propia.

El factor de inteligencia se convirtió en la panacea dentro de los procesos académicos, erróneamente catalogado como factor de conocimiento; pero si tenemos presentes las inteligencias múltiples ver gráfico 4, se evidencia el reconocimiento y aceptación a la diferencia y a la diversidad; como se hace dentro de un proceso inclusivo. Pero más interesante es la abstracción de la inteligencia emocional como factor presente en la historia de las docentes, quienes en sus relatos demuestran ser no sólo competentes afectivamente, sino que también cuenta con la inteligencia emocional para el desarrollo de sus prácticas educativas y pedagógicas; siendo por ello un factor más para tener en cuenta en los logros inclusores de las maestras en cuestión.

Evidentemente y como ya se ha mencionado, estas docentes con el ejemplo arrastran y esto es lo que están logrando hacer; están dotando de inteligencia

emocional a sus estudiantes a través de sus procesos de interacción en el aula, que indudablemente están impregnados de expresiones afectivas.

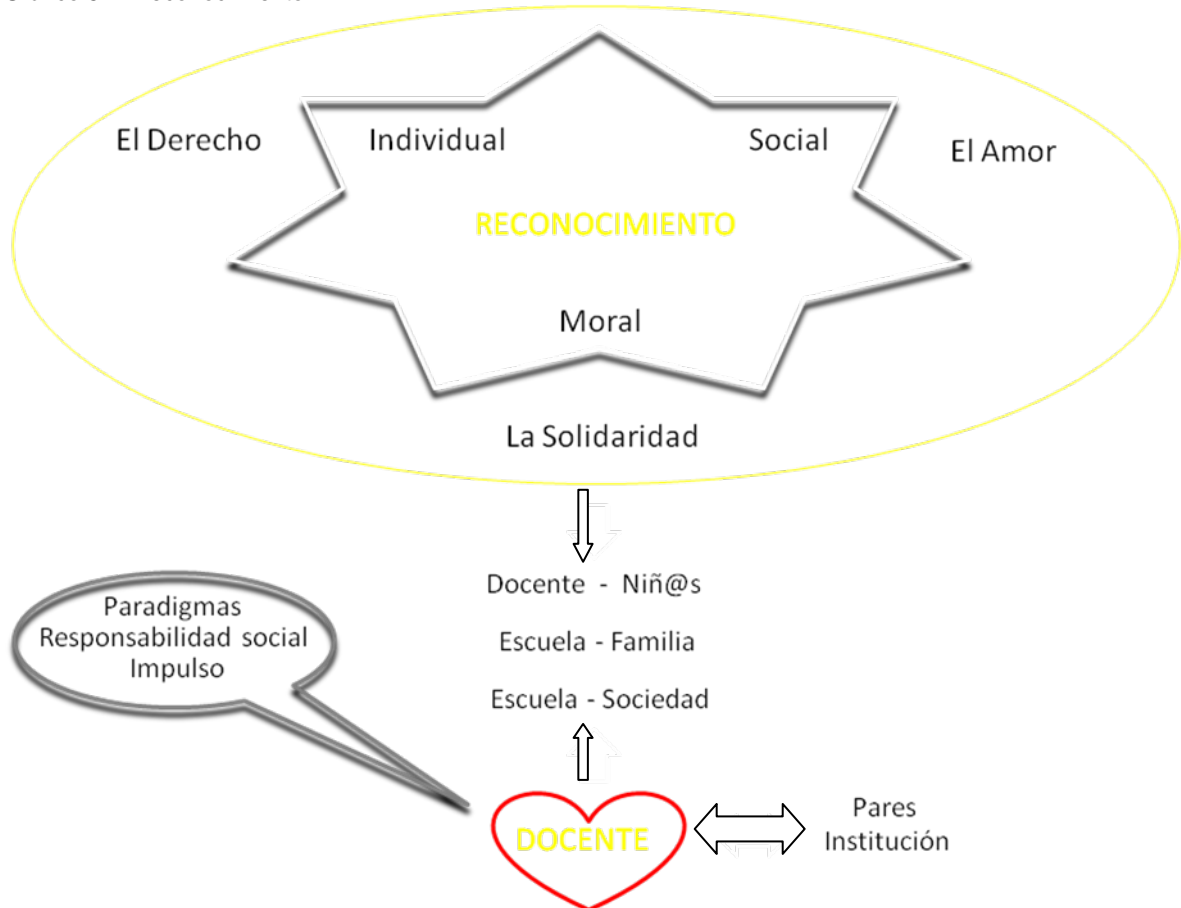
No obstante en los procesos de afectividad se hacen presentes otras manifestaciones emocionales que se desarrollan de manera paralela en las personas; recordemos a Jhon Bowlby (1973), quien nos habla del apego, una de las emociones que se debe trabajar para llevarla a cabo de manera positiva; de igual manera encontramos la ansiedad, los estados de ánimo, de humor, las pasiones que se envuelven y se despliegan de manera “mágica”, como lo nombra una de las docentes involucradas en el tema de la inclusión; estas situaciones de apego entre otras pueden suceder, pero se desarrollan en el niño de manera positiva, sin necesidad de pensar que la docente está en un error o que su comportamiento está equivocado generando sentimientos negativos en el niño. Como se afirmó anteriormente, estas interacciones se forman básicamente desde lo comportamental e imitación, demostrando cómo todos podemos convivir desde nuestras diferencias potencializándonos desde nuestras capacidades y habilidades como seres diversamente hábiles.

Cabe anotar que, como se observa en el gráfico 4, la inteligencia emocional nos lleva a poner en actividad nuestras 2 mentes (mente emocional y mente racional), que siempre deben estar igualmente potencializadas para el desarrollo integral; es lo que las docentes están logrando con sus expresiones afectivas, pues sus actos despiertan la mente emocional y está jalona la mente racional, dando como resultado el aprendizaje en el aula inclusiva. Es así como todas estas habilidades, potencialidades que tienen los niños y que se desarrollan en el ambiente inclusor-educativo están directamente relacionadas con el aprendizaje, el cual está rodeado de una serie de contenidos, se involucran las metodologías, la didáctica y las diferentes estrategias de enseñanza – aprendizaje que el mediador hace parte fundamental. Las relaciones que tienen los niños entre ellos generan grupos, relaciones y comunidades académicas en las cuales los niños producen su conocimiento,

creciendo desde su proceso, avanzando en sus niveles y dimensiones, formándose como seres integrales del, por y para el mundo.

3.2.3 EL RECONOCIMIENTO

Gráfico 5. El reconocimiento



Fuente: Elaboración propia.

Honneth (1997) resalta al “reconocimiento como proceso en su dimensión individual, social y por lo tanto moral, sigue una teleología que se realiza en distintas etapas marcadas por determinadas formas (el amor, el derecho, la solidaridad)”; es este amor y la solidaridad los entramados que hacen visible el afecto como forma de interacción entre docentes – niños / escuela – familia/ escuela-sociedad, dinamizado por el docente agente directo y corresponsable, para el caso de las docentes (unidad de trabajo) del estudio de caso, quienes en su testimonio evidencian la forma diferente de hacer las cosas, lo que ha llevado a obtener resultados diferentes en sus niños y niñas.

Son estas docentes quienes han velado desde el afecto por tejer los hilos familia – escuela – par – niño bajo la conciencia de responsabilidad social, bajo un sistema dinámico. La acción de cercanía y afecto que tienen estos docentes hacia cualquiera de estos agentes tendrá un impacto positivo imperceptible o perceptible para muchos, de acuerdo con el lente y paradigma con que se mire su quehacer educativo.

Es por ello que se destaca la lucha silenciosa que llevan estas docentes, porque su labor sea “reconocida” y apropiada por sus pares – docentes para que los procesos no sean sólo una experiencia del aula sino una experiencia institucional. Su actuar ha permeado las esferas institucionales, logrando reconocimiento institucional desde el rector, quien es el respaldo y apoyo constante; pero aún no se logra transmitir a sus pares – docentes, quienes con sus expresiones frente a la labor de inclusión que desarrollan les menosprecian produciéndoles desesperanza. Sin embargo, es interesante observar que más no desde lo que plantea Honnet estos actos de segregación hacia su labor inclusiva sea factor de limitación de la autonomía personal; por el contrario, son estos actos el impulso para continuar defendiendo su actuar.

Ahora bien en la interacción docente – familia – niño se busca desde el amor, la solidaridad y el respeto por los derechos; dar sentido a su proceso de inclusión, trascendiendo las barreras de la integración, al valorar la capacidad de los niños y niñas, al comprenderlos como sujetos-seres desarrollándoles habilidades, destrezas.

Indudablemente estas docentes son el factor visible y de relación entre los niñ@s, la familia y la sociedad, pares e institución; y el reconocimiento para ellas es un factor subjetivo; sólo es buscado y deseado como un reconocimiento al modelo inclusor como posibilidad para muchos, que sea apropiado e implementado para evitar la ruptura de los procesos; es una búsqueda silenciosa por el despertar afectivo hacia la labor docente.

CONCLUSIONES

- Se ha roto el antiguo paradigma de familia, quedando en manos de los docentes la función de ésta, la formación de los niños integrando el conocimiento y los valores éticos - afectivos del hogar; al cual deben dar respuesta y buscar estrategias que permitan superar las incompetencias afectivas con las que llegan los niños a la escuela.
- Las expresiones afectivas del docente mal orientadas hacia la creación de competencias en los niños, pueden desencadenar situaciones de apego, lo que lleva al surgimiento de dificultades emocionales al desaparecer la figura del apego.
- Los límites entre estabilidad afectiva y rendimiento escolar se unen en el ambiente escolar, donde incide principalmente lo que el estudiante siente.
- La escuela debe convertirse en un centro de formación, donde se conjugue un sistema educativo para el conocimiento con un sistema formativo para la vida. (Educación cognitiva y afectiva eficaz).
- Los docentes son los llamados al actuar desde el aula, para potenciar en el niño y la niña la capacidad de pensar y, con ella, transformar las relaciones pedagógicas en el sentido de trascender las exigencias y desafíos del presente.
- Los problemas de paradigmas de los docentes están asociados con su formación, pues en su mayoría poseen conocimiento sobre el saber, mas no sobre el saber hacer, entonces ¿cómo podrían formar personas competentes afectivamente?.

- La feminización del magisterio, posibilita el desarrollo del afecto por las relaciones materno filiales (fuentes de socialización primaria), que se pueden desarrollar en el aula.
- El desarrollo de expresiones afectivas en el aula, según los datos generados en esta investigación, facilitó a las docentes, como mediadoras, realizar un mejor proceso de aprendizaje con los niños con Necesidades Educativas Especiales incluidos en la institución.
- Es posible afirmar que las expresiones afectivas son un puente al reconocimiento del otro, a la potencialización de la inteligencia emocional, al desarrollo de la igualdad escolar en el marco educativo desde la diversidad.
- El estilo educativo - afectivo es considerado como óptimo para la formación de los niños y niñas, se caracteriza porque el niño se siente amado y aceptado, pero también debe comprender la necesidad de las reglas de la conducta y/o opiniones que los docentes consideran que se han de seguir. Como docentes debemos ser afectuosos, pero es imprescindible establecer límites claros a la conducta y demandas de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- El proceso de inclusión que llevan a cabo las maestras en el aula puede generar resultados mucho más positivos si trascienden a nivel institucional; estas experiencias significativas deben llegar a cada par docente y conllevar a la evaluación de las prácticas docentes actuales.
- Las docentes deberán ser conscientes de su grado de inteligencia emocional; para así desarrollar y potencializar las expresiones afectivas que median el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula.
- Cada acción que realizamos por los niños y niñas en el transcurso de su infancia es una huella que queda marcada para toda su vida, el vínculo afectivo creado será la base para las futuras relaciones que los niños tendrán con las demás personas de su vida, por ende debe ser basada en el reconocimiento a la diferencia y el respeto.
- El éxito de nuestros estudiantes en un futuro no dependerá de lo que les hemos podido dar materialmente, sino de la intensidad y calidad de las relaciones afectivas que hemos sido capaces de construir con ellos desde la infancia.
- Se debe tomar como un ejercicio cotidiano el hecho de reconocer a los demás como personas potencializadoras dentro de un contexto. El trabajo sobre las emociones ayuda a los niños a expresar sus sentimientos y a los docentes a conocerlos para poder ayudarles más eficazmente y prevenir la aparición de conductas no deseadas.
- Se deben concretar normas en el quehacer pedagógico, ya que si no se hace, las demandas de los niños y niñas aumentarán y la percepción será de que tienen el control sobre nosotros, y que sus solicitudes son derechos reales a los que no tiene por qué renunciar. Por consiguiente,

debemos reforzar la vinculación afectiva y proporcionarles afecto lo cual no significa ceder a todas sus demandas.

- Las prácticas inclusivas deben ir asociadas a la férrea voluntad de los agentes responsables de dicha labor; y dicha voluntad debe ser despertada a través de procesos de sensibilización y desarrollo primero de las competencias afectivas en los docentes, pues ellos deben ser igualmente vistos como sujetos/seres, para que de igual forma puedan ver a sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adirón, Fabio (2005) ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. Disponible en: www.inlatina.org/educacion.../doc.../que-es-la-inclusion-adiron.doc. Traducción: Ángela Couret Publicado con la autorización de Fabio Adirón. Fecha: Marzo 2005.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968) La construcción social de la sociedad. Madrid: Amorroutu Editores.
- Bowlby, J. (1979). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- Bowlby, J. (1973). La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- De Zubiría Samper, Miguel. (2006) Psicología del talento y la creatividad: como explorar, identificar y desarrollar el talento de TODOS los niños y jóvenes. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- _____ (2008). ABC de Pedagogía Conceptual: las teorías de pedagogía conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- _____ (2007). La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría, Juan Sebastián. (2008). Director de Red Afectiva, un proyecto de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani y De Zubiría, Miguel – Artículo de “El educador”-

Desarrollo de competencias afectivas durante la primera infancia.
Disponible en:

<http://www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?conID=222>

Consultado el: 15 de junio de 2010

- Gardner, Howard. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura, México.
- Goleman, Daniel. (1997). Inteligencia Emocional. Editorial Kairós.
- _____ (2004). La inteligencia emocional. Editorial Vergara, Colombia.
- Granada, Andrés. (2008). Artículo 54. La inteligencia emocional absolutamente necesaria. Irresponsablemente Ignorada. 27 de octubre de 2008. Bogotá
- Honneth, Axel. (1997). Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires y Madrid: Katz Barpal Editores.
- Melero, Miguel López. (2002). Diversidades y Cultura: una escuela sin exclusiones. España: Universidad de Málaga.
- Méndez, Vigo J. (2008). Apuntes acerca de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. Disponible en: <http://www.kaosenlared.net/.../apuntes-acerca-teoria-reconocimiento>. Consultado el: 05 de mayo de 2010.
- Quesada, Xilda. (2001). Diversidad y educación, La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio. Buenos Aires, México, Paidós Educador.
- Zambrano Leal, Armando. (2000). La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro. Santiago De Cali.

ANEXOS

RELATO AUTOBIOGRÁFICO MAESTRA 1

DOCENTE: BIBIANA BUENO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ZARAGOZA, VALLE

SEDE: ANTONIO RICAURTE

FECHA DE LA ENTREVISTA: SEPTIEMBRE 14 – 2010

HORA: 5:00 P.M

E1: Buenas tardes, vamos a empezar una historia de vida, con una docente que lleva ¿cuántos años?

M1: Llevo 18 años como docente.

E1: Ella nos va a relatar y nos va a narrar su historia de vida.

M1: Bueno, haber la vocación como docente surgió como por eeeel.. lugar donde estudié toda mi vida, que fue una normal.

E2: Acá en Cartago?

M1: Aquí en Cartago, en la Normal Diocesana Santa María, normal de señoritas, ahí me crié, desde primerito de primaria, toda la vida estudié, entonces cuando ya llegamos a octavo grado empezamos con el cuento de las prácticas y de la docencia, entonces me encariñé, me enamoré, yo creo que el ambiente permitió que empezáramos como a cogerle cariño a la pedagogía, me gradué de 16 años, inmediatamente empecé a trabajar en un colegio en bachillerato enseñando matemáticas, luego trabajé un añito allí, y me retiré porque me fui a trabajar a un colegio donde siempre quise trabajar que fue el Liceo Quimbaya.

Llegué al Liceo Quimbaya con muchas expectativas, aprendí muchísimo allí de cultura, folclor, de música, trabaje en el Liceo Quimbaya 6 años.

E2: Que enseñaba allá?

M1: Básica primaria, primero y segundo, nunca subí de ahí, me gusta muchos los chiquis, los niños pequeños.

E1: ¿Y tenía énfasis ahí en artística?, pues ¿manejaban todo eso aprovechando la cultura y la música?

M1: Tocábamos flauta, tambores, hacíamos lunadas, hacíamos como encuentros por regiones de Colombia, entonces ambientábamos el colegio alrededor de eso,

Bueno de ahí salí porque hubo concurso para puestos con el gobierno, a mi jefe no le gustó mucho, entonces me puso a escoger en que si estaba allá con ellos o si concursaba no podía seguir, así que decidí concursar, entonces me tuve que ir del colegio, ese año lastimosamente hice un mal papeleo en una casilla y no pude concursar

E2: Hayyy no¡¡

M1: Terrible

E2: ¿Cuantos años tenías? super joven!!

M1: Estaba muy joven, 18

E2: 18 años

M1: Por ahí

M1: Mentiras, como 21

E2: Aja

M1: Entonces metí hojas de vida, y fue ahí mismo no me quedé por fuera sino que me puse en el Liceo Cartago.

E1: Privado?

M1: Privado, también, trabajé dos años en el Liceo Cartago

E2: Grado?

M1: Grado primero

E1: ¿Cómo te iba con los procesos de lectura y escritura en esos grados?

M1: Bien, pues, ahorita en los colegios privados se dedican en transición a leer y a escribir entonces la tarea en primero es muy fácil.

E2: Ajá

M1: Pues en el sector privado.

E1: En el privado, si

M1: Privado si uno hace refuerzos y punto ahí estuve dos años y me sacaron porque no estaba estudiando, el rector me dijo, hay usted no está estudiando, cómo quiere que...

Y eso fue la alerta, me puse a estudiar inmediatamente, pues es bueno, fue una experiencia, que dura ¡pero que pues me maduró la cuestión. Ese año volví al Liceo Quimbaya un añito, que si me estaba quedando como por fuera, y como si habíamos hecho las cosas bien hechas esos 6 años que trabajé con el Liceo Quimbaya, esos 5 años, volví al Liceo Quimbaya ese añito mientras miraba a ver otras cosas, otras posibilidades y llegué al lugar donde yo digo que mi vida docente dio un cambio total, fue como donde encontré la esencia de lo que yo quería hacer que es Cascabeles y Colores, un preescolar aquí en la ciudad. Muy dedicado a la educación especial, con mucho énfasis, el doctor Rigoberto Arias era el asesor pedagógico en esa época y nos dedicamos a aprender de todo lo que son NEE, discapacidad cognitiva, discapacidad física. En Cascabeles estuve 5 años derechitos, capacitaciones todas las que ustedes quieran, al mismo tiempo estuve haciendo mi Normal Superior, de Roldadillo Jorge Isaac y continué con mis capacitaciones, diplomados, cursos, todo lo relacionado con discapacidad y ya concursé la jefe me dijo o concursas o se va, o se queda.

E1: En Cascabeles

M1: En Cascabeles y Colores, concursé lógicamente gracias a Dios gané el concurso y llegamos pues aquí al sector oficial en el 2005.

E2: Pero espérate Bibi, ¿En Cascabeles y Colores manejabas transición?

M1: No, caminadores. Yo tenía niños entre 1 año y 21 meses.

E2: ¿Y esos niños tenían necesidades educativas especiales?

M1: No todos, eran niños regulares, es un preescolar de clase alta, son gente bien pero por las capacitaciones, por el énfasis y por las características del orientador pedagógico que era psicopedagogo, entonces allá con mucha tranquilidad recibíamos los niños que tenían discapacidad porque teníamos la formación alrededor de eso.

E2: Claro

M1: Entonces nos llevaban muchos niños.

E1: ¿Y tan pequeñitos qué tenían? Síndrome de Down

M1: Síndrome de Down, autismo, de pronto hipotono por retardo, hipertono por alguna pc, bueno ¡varias cosas, problemas de atención, atencionales, fonológicos, bueno;

E2: ¿Hasta qué grado manejaban ahí?

M1: Allá tenían hasta transición, los recibíamos desde estimulación adecuada, que eran chiquis de 2 meses, 3 meses, hasta transición, entonces a mí siempre de daban a los bebes, caminadores.

E2: ¿Y esos caminadores, qué estimulación le hacían?

M1: Bueno con ellos trabajábamos rutina de todo, plan de lenguaje, plan de marcha independiente y segura, tono muscular, circuitos madurativos, conocimiento corporal, las normas básicas, el aseo personal, todo eso.

E2: ¿Que tal esa interacción o esa socialización de los niños con las NEE y los niños regulares?

M1: Bueno, allá no fue mucha, allá no se notó mucho porque los niños tienen entre 1 y 2 años.

E2: No se evidenciaba tanto.

M1: No se evidenciaba tanto porque ellos están en el proceso de aprender a socializar. En la escuela estamos trabajando desde el 2005 prácticamente, y a 1 año después de que entré al sector oficial nos capacitaron en una didáctica muy especial que continuamos trabajando ahorita que se llama GEMPA (Metodología sobre la Enseñanza de la Lectura y Escritura a niños de la primera infancia, Brasil).

E1: Ohh¡¡ ya la he escuchado.

M1: Entonces, nos mandaron a la mesa Cundinamarca, a capacitarnos.

E1; ¿Cuántas docentes seleccionaron?

M1: De aquí de Cartago fuimos 2

E2: ¿A qué? a lo de GEMPA?

M1: Sí, al principio, y luego empezó a crecer un poquito más, ya ahorita somos más o menos...

E1; ¿Cuándo seleccionaron GEMPA, ya estabas en esa institución donde estaba ahora?

M1: Si

E1: Ok

M1: Lo primero fue ALEXIMA (Metodología para la enseñanza de las matemáticas en la primera infancia) que es lo relacionado con las matemáticas, eso fue lo primerito que hicimos, y luego ya llego GEMPA. Entonces ahorita con ese trabajo que estamos haciendo con estas didácticas flexibles con niños con discapacidad cognitiva y NEE, en el sector allá en la escuelita ya es mucho más notables, porque los niños ya están mucho mas grandes

E1: ¿Qué grado tienes?

M1: Grado primero, en este momento tengo incluidos 8 niños, 4 autistas, 1 Síndrome de Down, 2 retardos, uno que tiene Cornelia de land, y 1 hiperactividad medicada, un niño con problemas psiquiátricos, y ha sido espectacular, ha sido maravilloso, Linita es testigo de eso, es maravilloso como los niños regulares los atienden, los cuidan, les enseñan, no es tanto el rol que hacemos los profes, es como, el contacto que tiene con sus iguales lo que ha hecho maravilloso este trabajo, nosotras simplemente hacemos como seguir una ruta, como seguir unas normas, como una secuencia de trabajo, pero los que hacen la tarea real son los mismos chiquis, ellos mismos prenden los manejos, ellos mismos les muestran a los niños con discapacidad cognitiva cómo es, y ellos aprenden con más gusto de ellos que de nosotras.

E1: ¿En algún momento se ha documentado, o de pronto ha pensado que esa socialización, ese contacto tiene que ver con la mediación de la ZDP de Vigotsky?

M1: Vigotsky dio ahí donde era, el lugar donde imaginariamente, donde de verdad los niños aprenden, porque por más que las profes seamos capaces de comunicarnos con ellos, ellos tienen mucha mejor comunicación con el igual. Y eso a todos nos sucede, a todos, en la universidad, vos ves allá al profesor explicando y éste que está allá diciendo, vení mostráme, y venimos con el compañero y ya entendí.

E2: Si es verdad

E1: ¿Desde el principio, desde que el niño llega y encuentra a ese niño que es diferente es fácil la comunicación? ¿O siempre hay una barrera?

M1: No, esa parte, de la comunicación con ellos de aprender a amarlos, en esa parte sí juega un papel muy importante la profe, ahí sí, porque como los chiquis regulares hacen y valoran lo que la profe hace, entonces si ellos ven que tu lo amas y lo adoras y lo besas y te dedicas, ellos hacen lo mismo, ellos lo hacen

E1: Empiezan a reconocer eso...

M1: Por imitación, los valoran, aprenden como a reflejar ese amor que la profe refleja en ellos, ellos también aprenden a hacerlo, y es maravilloso, es maravilloso, los resultados que hemos obtenido han sido muchos, tenemos a Valentina Giraldo Giraldo, que tiene autismo profundo, retardo motriz, está alfabetizada completamente, maneja la computadora como quiere, mejor que cualquier niño regular, está aprendiendo inglés, ahorita autodidácticamente por Internet, tiene apenas 10 años, estamos haciendo un trabajo fuerte con unos niños autistas franceses, que, en Francia no les permitían ir a la escuela, el gobierno les pagaba a los papás por tenerlos adentro de la casa y no sacarlos, y ahorita sí en Colombia estamos haciendo un trabajo bien importante con ellos.

E1: ¿Y están ahí?

M1: Están aprendiendo a jugar, a compartir, a escribir el nombre.

E2: A seguir las normas.

M1: A seguir las normas que antes no lo hacían.

E1: ¿Y hace cuánto están ellos?

M1: Ellos están ahí más o menos seis meses.

E1: Y la familia es española.

M1: La familia, ellos vivían en Francia hace 8 años, no más.

E2: ¿Se los llevaron?

M1: Sí más o menos 8 años

E1: ¿Son colombianos?

M1: Son colombianos, se habían ido, decidieron,... vinieron de visita, y pues porque se abrió la puerta de la escuela para ellos, los dejaron aquí tres meses,

fueron y arreglaron y se quedaron otra vez aquí en Colombia, se devolvieron para Colombia, por el trabajo que se está logrando con ellos, con los niños, y así muchas otras cosas, Cristian que tiene Síndrome de Down ha mejorado muchísimo...escribe el nombre y todo eso.

E2: Él es el que escribe el nombre....

M1: Escribe el nombre...grueso...Tiburina

E2: Ahhhh...Tiburina

M1: Isabella Rivas que también tiene su retardo mental, estuvo mucho tiempo en el sector privado y no había tenido muchos avances, y ahorita lo estamos logrando mucho con ella.

E1: ¿Cómo manejan en esta institución el currículo? Digamos con estas necesidades...

M1: Bueno, el decreto 376 que es el que reglamenta la inclusión de niños con NEE dice que debemos hacer un currículo paralelo, adaptado, flexible, entonces grado primero dentro de la Institución Educativa Zaragoza, tiene ese currículo en las áreas de castellano, matemáticas, sociales y naturales únicamente, porque ha sido trabajo de nosotros, MEN no ha aportado este trabajo, este trabajo lo hacemos nosotras individualmente, atrevidamente porque ellos no han dicho si o no , si sirve o no sirve, pero nosotras teníamos la necesidad de hacerlo...cierto? Entonces lo hicimos y está en el colegio.

E1: ¿Cuántos salones manejan esta inclusión?

M1: Pues en la escuela...así que tengamos Linita, los primeros, en segundito tenemos una niña con síndrome de Down, que la alfabetizamos también en la escuela hace un año.

E1: ¿Estos niños alfabetizados pasan el año? ¿Ahorita pasan a segundo?

M1: Bueno...el reglamento del 376 también dice que deben hacer el año en dos, o sea, un primero dos veces y un segundo dos veces en la medida en que ellos van mostrando....si lo hacen en un año pues maravilloso, por ejemplo Valentina Giraldo hace rato esta de pasar a otro grado y no lo hemos podido hacer porque algunas profes están haciendo mucho rechazo al proceso de inclusión, entonces les da mucho miedo recibirlos, así el profe diga: Ven es que

ella ya sabe leer y escribir, es que con ella se trabaja es así...nononono....cómo a la niña le baila pues el ojo y así tiesita....

E1: Se esquematizan en una dificultad que tiene el niño que en realidad no es una dificultad sino que está lleno de habilidades, que ellos tienen que explorar, falta más es como de...de reto por parte de...

M1: Por eso el reto!, de decir yo sí soy capaz y si ella puede yo también y buen y hacerle.

E1: ¿Y ustedes han socializado estas experiencias en reuniones donde ellas se incentiven?

M1: Lo hemos hecho muchas veces...a ver...las experiencias que tenemos en la escuela han ido dos veces a Medellín estuvimos en foro municipal y ganamos nuestro pase a foro nacional de educación, estuvimos en Bogotá mostrando la experiencia del trabajo que estamos haciendo y nos fue muy bien, MEN nos quiere mucho aquí en Cartago, nos tiene muy en cuenta en todos los procesos de capacitación y todo eso, porque hemos demostrado resultados al respecto.

E1: ¿Y tocados en inclusión o mostrando ya lo de la metodología Gempa?

M1: Enfocados en inclusión...se ha hecho un muy buen trabajo, hemos obtenido muy buenos resultados, pero para todo esto lo único que hay que hacer es amar lo que hacemos...yo digo que a esta profesión no le sirven los profes que están ahí porque no tienen más que hacer, esto tiene que ser de corazón y ganas y de meterse, porque es de la única manera como de uno de verdad demuestra que la pedagogía sirve para lo que tiene que servir, no solamente para dar brochazos y medio dar instrucción, es amar lo que hacemos es querer lo que hacemos de corazón.

E1: Gracias a Dios los niños cuentan con una persona como tú que está entregada, entregada totalmente.

M1: Yo los amo mucho...me han hecho llorar mucho y muchas veces...yo peleo por ellos con quien sea y los amo mucho, los hago valorar y respetar de todo el mundo porque ellos lo merecen, son como cualquier otro niño, es mas son mejores que cualquier otro niño porque demuestran que a pesar de sus

dificultades son capaces de muchas cosas, que uno en sus 5 sentidos no lo hace...y son seres humanos.

E1: ¿Las capacitaciones que les dan con respecto a la inclusión y a la diversidad en el aula, qué se puede evidenciar, se lo da el MEN o ustedes cómo acceden?

M1: El MEN ha estado al frente de las capacitaciones y lógicamente nosotros por lado de nosotros mantenemos en permanente grupo de estudio, nos comunicamos con los profes de otros departamentos, de otras regiones, MEN nos visita, cada vez que necesitamos una visita, una asesoría nos visita pero esto lo hacen en la medida que se muestran resultados, las capacitaciones se hicieron en Bogotá, en Cali, pero ya no estamos todas, ya hubo muchos profes que hicieron GEMPA pero que se mamaron, se cansaron y entonces el MEN ya no está haciendo nada por ellos.

E1: Como muchas situaciones....empieza un grupo grande y en realidad lo que quedan son los que se entregan y los que se motivan por trabajar.

M1: Pero de todos modos MEN se ha portado muy bien, muy bien hasta ahora pues...hemos obtenido muy buenas respuestas del MEN, de Secretaría de educación municipal también, desde que uno muestre trabajo, los puse a trabajar a ellos también y ellos han estado súper pilosos.

E1: ...Lo más importante era como esa barrera que tanto, pues...de NEE en la parte pues académica, pero ese trabajo colaborativo está dando resultado...

M1: ...Y en todo el grupo...

E1: También los “regulares” me imagino que continúan su proceso...

M1. ...Su proceso excelente, el proceso no se interrumpe, es más, la tarea de las profes es no permitir que se interrumpa ese proceso, porque entonces ahí es donde empieza la discapacidad a convertirse en un problema dentro de las aulas regulares; si la profe no es capaz de hacer un proceso diferente entre los niños que están incluidos y los niños que son regulares aunque ese trabajo debe ser conjunto, si la profe no es

capaz de hacerlo se fue al piso la inclusión, se puede estar mostrando que los niños incluidos están siendo un problema dentro del aula.

E1: ¿Consideras que se hace inclusión o integración?

M1: Inclusión.

E1: ...Pero se empezó en integración...

M1: Si...la integración empezó por los laditos y ese era el objetivo con Valentina al principio cuando la remitieron de INTEI, ella iba a integrarse, pero demostramos que ella no iba a eso, ella iba a...el grupo maneja otra mecánica y logramos muchas cosas con ella.

E1: Bueno...y las matemáticas, ya hablamos de lectura y escritura, de pronto las matemáticas que es una ciencia como tan difícil también para muchos niños ha mostrado más dificultad, más grado de dificultad...

M1: Bueno con matemáticas es mucho más complicado, más complicado por los procesos abstractos y esas cuestiones, pero de igual manera se logra, se ha logrado con Valentina, es más, con Valentina ha sido especial todo, con ella no se le pudo enseñar hacer sumas y restar verticales sino horizontales, no hemos podido, a mí me da dificultad hacer una bendita suma horizontal y a ella no le gusta le pongamos las verticales y de todos modos con ella ha sido especial por su condición autista, ella tiene unas potencialidades increíbles que no se las habían descubierto y que gracias a Dios logramos descubrirlas, pero con los otros "chiquis" ha sido complicado, es un poquito mas lento que el proceso de lecto – escritura porque definitivamente la capacitación es muy importante, tenemos la capacitación en lecto – escritura, pero en las matemáticas ALEXIMA da como la capacidad de potencializarlo pero esa facilidad que nos da GEMPA de la estrategia...no.. ALEXIMA no tiene eso, estamos ahorita en plan con el MEN, de tomar el GEMPA en matemáticas, que también lo tiene...matemáticas de GEMPA, pero entonces estamos en el proceso apenas, no hemos recibido la primera capacitación.

E1: La parte de los procesos básicos...forma, tamaño...

M1: ...Todo bien

E1: La parte operacional es la que es compleja

M1: Esa es la compleja, esa es la que se pone como complicadita, pero nada se puede, hay que hacerlo.

E1: ¿Bueno....y los padres de familia?

M1: Esa es otra parte maravillosa del proceso, porque los papás son...incondicionales y se han sentido muy apoyados por la Institución educativa, tanto, que somos una Institución educativa de sección rural y desde la zona urbana nos llevan a los niños a la zona rural para que hagamos el trabajo con ellos, les pagan el transporte escolar para que vayan hasta allá, a pesar de que aquí en la ciudad hay escuelas que atienden estas discapacidades, ellos prefieren llevárnoslos hasta allá y los papás se sienten muy apoyados, muy tranquilos, muy contentos además porque siempre les han dicho: - No puede, no puede, no puede! – y llegan allá y demostramos que sí pueden.

E1: Hubo alguna barrera al principio con los padres de niños regulares,

M1: Sí no sólo con los papás sino con los mismos profes, eso fue una pelea, una lucha constante de nosotras en este proceso...nosotras hemos logrado muchas cosas, no vale la pena acordarse de lo que sufrimos, fue difícil lógicamente, yo digo que primero el sector en el que estamos es un sector de estrato bajo y la gente no es demasiado culta, entonces dentro de su ignorancia manejaban una cantidad de cuentos y de cosas..."y bueno porque ese niño no ...llévenlo para INTEI" - porque tenemos un centro que recibe los niños con discapacidad ahí al frente – "no a la escuela no, porque no los llevan para INTEI que allá es donde tienen que estar", pero empezamos a mostrar que sí, y que los hijos de ellos estaban dándoles la lección que sí los aceptaban, "miren cómo lo abraza en la foto, mire cómo..., vaya que se cayó párelo" – entonces los mismos hijos de ellos les mostraron que no, que mentiras que era puro cuento y ahorita es un ambiente divino, ahorita ya no tenemos ningún tipo de problema con padres de familia...gracias a Dios.

E1: Eso es lo más importante, superar como esas barreras y esas dificultades para llegar a un ambiente mejor...y ¿qué tal las adecuaciones para la institución, no tienen niños con discapacidad visual?

M1: No, aquí el plan municipal nos entregó solamente discapacidad cognitiva...

E1: ¿No requieren adecuaciones curriculares físicas?

M1: Físicas...no, no mucho, estamos bien equipados porque el MEN nos dio canasta con material didáctico apropiado para trabajar con ellos, estamos bien equipados de material didáctico y nada....eso en la medida en que se van presentando las cosas, nosotras hacemos lo que tengamos que hacer, pero hasta ahora no ha habido necesidad de adecuaciones físicas dentro de la escuela...gracias a Dios.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO MAESTRA 2

DOCENTE: MIRIAM VELÁSQUEZ

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ZARAGOZA, VALLE

SEDE: ANTONIO RICAURTE

FECHA DE LA ENTREVISTA: SEPTIEMBRE 16 – 2010

HORA: 5:00 P.M

E2: Bueno hoy nos encontramos con una maestra que lleva 34 años de trabajo con la educación y entonces vamos a escuchar su historia de vida.

M2: haber mi experiencia ha sido diversa, en todos los ámbitos he trabajado, me ha gustado el trabajo con niños que tengan hartas dificultades, entre esas pues problemas de aprendizaje, comportamentales, con Síndrome, porque los he manejado, casi desde el comienzo de mi experiencia educativa, a medida que ha pasado el tiempo, he manejado niños autistas, niños con Síndrome de Down, niños con retardo mental, niños sordomudos, niños cognitivos, ha sido como más el trabajo con niños cognitivos, niños con muchas dificultades en su aprendizaje, me ha gustado trabajar en las afueras, donde en realidad el cordón de miseria trae la necesidad consigo, en la violencia, con la violencia intrafamiliar, trabajé tres años con niños con maltratado, niños del barrio La

Arenera, La Platanera, Puerto Caldas, Puente Bolívar, Cortés, toda esta calidad de niños trabajé 7 años con ellos. Saqué adelante varios, que yo creí pues, nadie daba 5 centavos por ellos, los saqué adelante, de La Loma de la Virgen hice un trabajo educativo seis meses, también logré salvar dos campaneros que les decían, eran totalmente de la calle, luego trabajé, volví a Zaragoza porque trabajé 19 años en Zaragoza,

E2: Había trabajado y se había ido

M2: Sí, trabajé en Zaragoza 19 años, me vine acá, a Cartago a Puente Bolívar, trabajé allí 7 u 8 años, vuelvo a Zaragoza porque es el lugar que a mí me fascina y sigo trabajado ya con metodologías y didácticas flexibles que hacen del aprendizaje y la alfabetización algo más fácil para aquellos niños que han sido rechazados o rotulados en un aula, que abandonan la escuela, y no quieren volver a la escuela porque siempre les dicen que no van a aprender, entonces ellos regresan y con esas metodologías flexibles ellos logran aprender, año tras año se repiten uno - dos años, no es repetir; es reforzar esa experiencia con ellos porque con ellos hay que repetir, reforzar y volver a repetir hasta que lo logran, todos los niños pueden aprender, no hay ningún niño que no pueda aprender, que porque desnutrido, que porque es indisciplinado, porque es todos, todos aprenden a mediano plazo, o largo plazo pero lo hacen, y luego me he; ya me metí de lleno a la inclusión, y la inclusión maneja todas las NNE que ustedes se imaginen, niños con Down, autismo, con retardo mental, leve, profundo, cognitivos, lo que más se maneja allí, se logra, poco a poco, no es ya; no es inmediato, el resultado se va viendo a medida que se va trabajando, y la mejor experiencia es que no me ha gustado, nunca, sacar un estudiante del aula, porque ya me estresa demasiado algo no; a mí no, prefiero echarle llave a la puerta y quedarme con él adentro hasta que logre aplacarse, porque el niño que uno saque del aula quiere decir que ya le ganó, y eso no se puede permitir, es que ningún niño debe estar fuera del aula sino dentro, cualquier cosa hay que hacer por ese niño, porque es el que más está reclamando de usted, siempre he tenido ese convencimiento de que a mí me pagan, porque yo trabajo por un sueldo también, lo hago por amor, pero también no nos digamos mentiras, que es por un sueldo, por enseñar al que no

sabe, porque el que ya sabe, déle trabajo, dedíquese al que no sabe, uno coge a ese poquito que no, y los otros déjenlos que estén solos, cuando el maestro, maestro maestro, comprende esa actitud, y se pega sólo de eso, está el trabajo bien hecho, de ahí en adelante no hay qué.

Por ejemplo, aquí yo les tenía estas recomendaciones y se las he pasado a muchos, cuando un niño tiene dificultades y que no logra hacer una evaluación así como usted la propuso, le puso 10 - 20 palabras y él te escribe 5, válgaselas, válgales esas 5, mañana pregúntales esas 5 más otras 5, al otro día pregúntele esas 5 más otras 5, más las otras 5, hay ya que los 4 días te completa las 20, pero si de una quiero que él me responda todo no te va a dar. Colocarlo en la primera fila del salón, siempre tenerlo en la mira, que no aprende fácil o que te indisciplina o que uno cree no voy a lograrlo, mentiras que al final con mucho tino se logra.

Hacerle al aprendizaje lo más fácil posible, si yo le posibilito el aprendizaje al niño, el niño lo logra, en este momento tengo la experiencia con JUAN CALIMO GARZÓN, este niño llegó a finales de julio, y yo no, este niño, nooooo!!! se le revientan los oídos, él es enfermito y todo, y me pongo a repetir con todos los otros, a repetir y con él solamente le hacía unos ejercicios a ver, y me dejó como!! pero fría, el jueves o el martes que empecé a hacer un dictado, y a los que medio escriben pues ya les corrijo en el tablero, y los otros ya lo escriben bien, cuando dicte blanco, entonces un niños decía, profe ¿cómo? Y yo blanco, él no era capaz, Camilo le dijo la b, la l, la a, la n, la c, la o, y ese niño me dejó, y yo venga Camilo, venga ¿qué es?, y me puse en la mesa, y ya Camilo lo que le dicté, él sabe que letras son, el hermano de Daniela.

M2: Y uno cree, es desnutridito, es así, los oídos se le viene materia, entonces mire que de tanto repetir, repasar, de este, es poder usted llegar al aula, mirar, y que uno como docente se tiene que tocar es ese sentido dice: hacerle el aprendizaje lo más fácil posible, manejar el cuaderno, con dos o tres colores, o lápices de diferentes colores, tengo la experiencia, de JUAN DANIEL GONZÁLEZ, el hijo de gente bien de Manizales, se vinieron a vivir acá, lo entraron en una escuela, en otro, nada yo vivía ahí en Laureles al pie de ellos, un día de tantos, le dije a Adriana, Adriana porqué no llevamos a Juan Daniel

para mi escuela, estaba en 3 primaria, como!!! para su escuela, ¿esa escolita?, sí y yo le dije, sí llevémoslo para mi escuela, pero ella tenía que comentarle a Raimundo y todo el mundo, en Manizales de la familia que lo iba a llevar a una escuela pública, lo llevamos, Juan Daniel tenía 8 años y no comía, sólo leche klim, milo, y toda la chatarra, cuando lo llevamos para la escuela yo le dije, Juan Daniel tiene un retardo, él tiene su problema de aprendizaje, tiene problemas, ellos no se convencían porque como ella era toda una doctora y él un doctor no se convencía, y yo, él tiene un retraso, no pero ¿en qué? y nos lo llevamos y empezó a interactuar con los niños, yo manejaba primero y él estaba en tercerito, empezó a interactuar, el hecho de él ir, jugar, empantarse, revolcarse, sudaba, viendo que los niños se sentaban en el piso a comerse sus sancochos, sus frijoles, todo todo lo que les daban él veía y decía, ¿eso es bueno?, le decía a los otros, eso es bueno? Y yo pruebe? Yo les hacía señas y les decía que le ayudaran, Juan Daniel se abría y se sentaba y se comía todos los platos y empezó, cuando lo llevaron a donde la pedriata en Manizales él había subido ocho kilos de peso, y ya aprendió a comer, la familia de la Dorada Caldas, que manejan todos los jiroglíficos y todo ese cuento de carnes allá, aterrados porque él no comía, el niño ya va en octavo y aprendió a trabajar con colores, la matemática que cogió el amor y perdió todo temor, y aprendió la matemática, en tercero primaria, tablas, divisiones, y todo con colores, sólo con colores, porque éste era esto o los quebrados y todo esto fue a punta de colores no más, entonces mire que hay niños que el color azul, rojo, el verde hay, es significativo para él, y muchas veces nosotros no comprendemos eso, vemos niños que escriben con color y les decimos pero porqué si era con lápiz, hombre!!! déjemelo a ver hasta dónde eso lo lleva a algo, nos da una enseñanza y un aprendizaje a la vez, para ellos porque aprenden y nosotros porque eso es un electo bueno para yo tomarlo.

E2: Claro...

M2: Este!!! si hay exámenes decirle que estudie la mitad hoy y se le evalúa la otra mitad para el día siguiente, no atacarlo con todo, porque nosotros horizontalmente no hay nada, no hay nada en el aula, en el aula hay de todo un poquito, usted no puede medir así, todos a la vez, no como! es imposible, no es

así...hacerlo sentir importante dentro del salón, que participe en todo, colocarlo en actividades donde haya que hablar duro, ya que le ayuda a estimular su autoestima, hay niños que ellos no hablan porque les da pena que le oigan la voz, hablan muy pacito porque por ejemplo qué irán a decir los otros, pero, motivarlo a que pegue un grito, a que haga algo que los otros vean que él está vivo, que él también actúa dentro del aula...revisar sus tareas diariamente y darle calificación, en lo posible no engañarnos nosotros y decir, puse un excelente, pero mentiras, es motivarlo, ¡Muy Bien! Está bien...pero puedes hacerlo mejor, pero nunca decirle mal del todo, porque entonces acabamos con él, estas son cosas que el docente debe tener todos los días de la vida presente, porque uno a veces llega al aula ¡ay es que...!..no no no el maestro debe mirar en ellos eso, ahora otra cosa, hay niños a los que les fascina recortar, yo tuve un niño autista, Luis Gabriel, hoy él tiene 19 años, es un niño que maneja el computador y es el que hace los registros y una cantidad de cosas en Medellín, él lleva toda una sistematización en la empresa, pero él empezó era que recortaba todas las letras en mayúscula, formaba las palabras, las frases, todo...y aprendió a escribir con letra mayúscula sostenida, le fascina recortar y pegar y armaba el contexto, entonces uno tiene que ser muy flexible a eso, dase la pela como dice uno, se demora un rato más, pero bueno, póngalo aquí a que se entretenga y siga con otro y revise, este mirando... - ahora pégalo, ármalo, qué vas a escribir – son herramientas que tengo sino que hoy por hoy son de tomarlas todas, y tenemos que entender otra cosa y es que a ustedes les tocó los años por ciclos, a mí también porque yo no me quedo atrás, me gusta lo actual y meterme en todo lo actual, yo no, que no es que yo no soy, a mí qué me importa ser del pasado, eso no sirvió, no sirvió, a mí me da vergüenza hoy mirar, ir a enseñar por silabeo y que letra por letra y por sonido, eso es vergonzoso, que hay niños que en la casa los cogen así y quieren que en el aula uno haga lo mismo, pero es mejor mostrar la figura, la palabra y que él grabe eso y lo haga así...entonces de eso se trata, que ustedes hoy por hoy tomen lo nuevo y por ciclos como hablábamos esta mañana, el niño en primero aprende hasta acá, usted sí pasa a segundo, sí pasa con ellos, continúe, usted sabe hasta dónde llegó con éste y con éste y

estos ya van corriendo, usted se detiene con éste y hágale y ya para tercero ya ahí los suelta a todos completos, que debe ser lo ideal, hoy por hoy debe ser lo ideal.

E2: Sí porque de todas maneras pasan donde otra profesora que no maneja la misma metodología y se pierde el proceso que se va llevando con ellos.

M2: Por ejemplo, usted ahoritica que se ha dado la pela con este grupo en cuestión de disciplina, usted ya sabe cómo son y cuando pase, no le dé temor coger segundo, y darle uno ahí. Por ejemplo, yo llevo todos estos años y casi toda mi experiencia ha sido en grado primero...siempre, he manejado en mi vida, tres segundos, dos terceros y roté terceros, cuartos y quintos en el Técnico Ciudad Cartago, pero yo veo que mi trabajo, mi satisfacción más grande es allá con los chiquitos...primero, primero y segundo.

E1: Ha trabajado en el sector privado?

M2: Trabajé en el Perpetuo Socorro y trabajé en el Liceo Cartago; en el Perpetuo Socorro los padres de familia son tan entregados, o sea, Pablo Sexto hoy, tan entregados, usted sabía que colocaba y que funcionaba, entonces los niños llegaban a la casa y tenían todo el refuerzo y todo estaba hecho, usted llegaba y preguntaba y todo estaba bien y usted los 38 o los 40 pasaban al siguiente grado sin problema porque todos eran por igual, no había esta problemática, en el Liceo Cartago igual, pagan hay que tallarlos, hay que funcionar, mandar todo, usted exigir pero todo lo hacen, todo lo estudian, todo lo aprenden, en el público tenemos la desdicha de que el padre de familia, todos trabajan, no hay entrega, podemos contar desde 32, 34 que tengamos si 10, 12 niños tienen quién se les dedique es mucho, estoy hablando es de más, pero de resto nuestro trabajo está en el aula y dejar una cantidad de tareas y actividades para la casa es perder el tiempo, usted siempre de una clase, éntrese, métase bien, funcione bien, haga una guía, una guía o una ficha didáctica al final y evalúela, con un dibujo con un escrito, con una pregunta usted evalúa su clase y no tiene que mandar tareas porque ya así aprendió y al otro día comience con eso y siga a la otra clase.

E1: ¿Cómo ha sido la experiencia ahora en el trabajo actual, grado primero con los niños “regulares” que llamamos están en las aulas “regulares” y los niños incluidos?

M2: A ver...siempre el aula se va a ver, para uno como docente tiene que preparar dos, tres actividades diferentes, una actividad para los niños regulares, toda la temática para estos niños regulares, aunque se da igual para todo el grupo, usted da su clase, da su explicación o hace su trabajo y todo con ellos, la experiencia con todo el grupo, pero los niños regulares usted preparó un tema, lo preparó y preparó una guía para ellos, para los niños incluidos si son cognitivos esa ficha didáctica es de un nivel más bajo a ésta, porque para eso hay un currículo, el currículo para un niño regular es de más alta exigencia al niño cognitivo...aquí están los pasos...

E1: ¿Esas adecuaciones curriculares las maneja la Institución?

M2: Si, el niño cognitivo tiene unas adecuaciones de un nivel más bajo que usted va tomando de este currículo para el niño regular toma qué le puede dejar a este niño, pero limitar, no todo igual a éste y para el niño Down es otro trabajo, para el niño con retardo mental es otro trabajo y usted prepara para ellos, porque debe ir lista para esto. Entonces usted lleva estos planes de estudio así organizados para ellos y siempre debe llevar el trabajo adelantado, por ejemplo, yo saco fotocopias y yo sé que estos me van a exigir el doble, porque en este momento que ya sacamos adelante, yo tengo 16 cognitivos, y de los 16 cognitivos, digamos 10 ya, esos 6 que tengo acá, tengo sorpresas, porque ya veo que sí, veo que hay evolución y por ejemplo tengo un niño con retardo mental profundo que es Alberto, Alberto todo lo graba con los ojitos y la mente, pero el cerebro a él no le produce una línea, no, él eso no, entonces llegamos y él dice: - “Profesora voy a escribir el título” y él te coge la hoja y te hace así (simulando rayas), esa fue toda la tarea de Alberto, en día pasados tres meses con la experiencia con Alberto, logré que me hiciera un círculo, ese día me sacó lágrimas, me hizo llorar: “Profesora una naranja” – para mi fue tanto tanto luchar con el círculo que él ya la imagino una naranja y le hizo el palito hacia abajo y esa es la naranja y eso fue maravilloso, llamé a Bogotá a la Doctora con la que trabajo, le comenté y me dijo: “tuvo que llorar...es que

cualquiera”, ya hoy me hace caras felices, ya hace más cosas, ya me hace el garabato del uno, pero él te graba toda canción, toda cosa, a veces a Amanda le dice otro nombre, a la otra otro nombre, pero él rebobina y hace las cosas.

E1: ¿Cómo es la relación entre los niños?

M2: Muy buena, los niños todos protegen unos a los otros y él está haciendo esto y dice: “Profe le voy ayudar a Alberto” o “le voy ayudar a Julián” o “le voy ayudar a Ximena” y se viene...”no no no no pinte así, venga hágalo así” o “venga recortemos así”, ellos se vienen ayudarles cuando acaban su trabajo, eso es lo que uno dice...los niños disparadores del aula, los que ya lo lograron y vienen ayudar a estos y son los que: usted ya sabe leer, siéntate aquí en este grupo áulico, ellos saben leer pero así, usted sabe leer muy bien, lea con ellos, empiezan y ya, cuando en coro todos están haciéndolo, entonces son los niños que uno tiene para disparar el grupo.

E1: Hablando teóricamente la propuesta de Vigotsky, la de la ZDP...

M2: Esa misma es la que aplica Sara Pain, que ella dice que todos, todos llegan a ese aprendizaje siempre y cuando yo coja un colectivo y lo utilice allí con ellos, no separarlos, por eso se acabaron las aulas especiales porque todos - todos los niños en esencia pueden aprender en su mínima y en su máxima y todos le dan sorpresas a uno; por ejm María José Posada, ella ya pasa a 3° de primaria – una niña con Síndrome de Down; cuando ella empezó a hablar – que ya debería hablar dijeron que ella iba a ser muda, que ella no iba a hablar – tenía 5,6 años y ella no pronunciaba; yo le dije a una muy amiga de mi familia, le dije a la mamá; llevémosla a la escuela que yo me le dedico; hagámosles 3 años luché en primerito con ella y logré que hablara y aprendió a escribir, a leer, a firmar; cuando vino la señora Ministra se fue aterrada con la niña tan bella, María José muy hermosa y todo lo que aprendió; ya lleva 2 años nuevamente en segundo porque estos niños con esta experiencia deben trabajar 2 años, no es que lo pierdan o lo repitan; (miren la firma hecha cuando empezó y después que lo logró –y yo la guardo ahí porque siempre me rayaba todo), y ellos hay que tenerlos 2 años, ni repitiendo las mismas áreas - aquellas áreas de más dificultad dedíqueselas a través del dibujo, del canto a través de todo dedíquelas el tiempo a esas áreas donde mayor dificultan

presentan y con esas áreas los sacamos adelante; ya María José (usted le ha visto los cuadernos?) María José escribe precioso y lleva unos cuadernos lindísimos y ella es una Down con dificultades especiales

E2 Ah María María

M2 María, ella era mi alumna y con ella fue muy lindo y cuando no le gustaba una profesora decía con esa bruja no y aprendió bruja, le fascina la danza – el baile – modelar todo.

E1: Y bueno!! Cómo ha sido el trabajo con los padres de familia para aceptar esa inclusión.

M2: Buenísimo porque uno primero reúne a los padres de familia, les habla de la flexibilidad, cómo es que hay que interactuar, que todos tienen derecho a una educación, a salir adelante, que no debemos seguir haciendo a un lado estos niños por tener una necesidad educativa.. que todos somos especiales, unos por tener más intelectos son especiales.. siiii hay ¡ese nerd! Es especial, sabe más.. no logra acomodar a una sociedad y aún nivel, no logra ésta; por encima entonces para fuera y el que no sabe también lo tachamos también por eso; pero en el salón uno los integra y todos funcionan alrededor de todos y no hay problemáticas de diferencia que porque éste tiene o de porque usted tiene que dedicarle más tiempo o a éste o éste noooo. Yo siempre he trabajado sola con mis alumnos con necesidades, la otra compañera tiene tutora para cada niño (persona que acompaña a los niños (as) con NEE), aunque ella maneja otros niños sola, pero sí se facilita mucho el trabajo cuando uno tiene un tutor al lado, porque uno le indica, le dice y ya después es evaluar lo que ella está haciendo, pero si en inclusión dicen y piden que cuando haya un 10% te nombren un tutor, pero el Ministerio de Educación no lo cumple porque nos falta esa exigencia, debido a que los padres de familia no todos llevan los niños a que los evalúe el psicólogo, neurólogo, fonoaudiólogo, no lo hacen por costos... no profesora eso es muy caro... no tengo plata, donde me atienden en salud no me dan la orden para esos exámenes...; pero es la exigencia antes de empezar año escolar, los niños debieron haber sido evaluados y valorados; cuando le vimos algo de una necesidad educativa, se debió inmediatamente hacerlos valorar porque el niño que es indisciplinado,

que lo rotulamos como hiperactivo le falta norma.. entonces a quién hay que hacerle el trabajo: al papá y a la mamá para que el niño baje esos niveles y pueda ser incluido. En este momento por ejemplo yo tengo un niño, el papá y la mamá murieron de SIDA, en Leticia, en el Amazonas, al quedar todos como 5 hermanitos desprotegidos, una familiar del papa fue y los repartieron y se trajeron uno... cuando yo empecé a hablar de la familia, ese niño se volvió una violencia, una cosa horrible que me tocó remitirlo que lo llevaran a un lado y al otro, de aquí y acá. Tiene un problema neurológico gravísimo debido al choque que tuvo, pero es excelente estudiante, a veces ni quiere trabajar en matemáticas, porque él ya se le pone un problema y dice tanto, lo lee todo.

E1: Es más un problema como afectivo.

M2: Si es eso, pues él es por comportamiento, y él te coje el lápiz y se va al otro a enterrárselo, es más por esa problemática por la que ha pasado... entonces a dónde tenemos que llegar nosotros, a meternos en la familia.

E2: Todo lo emocional.

M2: Antes de usted, como decía mi profesora Rosa María Pavón, antes de llegar a vaciar un costal de conocimiento llegue al alma del niño, llegue a conocer el niño, llénelo de normas y si coge normas saca valores, pero si usted sólo quiere llegar a darle intelecto no está haciendo nada, que es la gran falla del bachillerato.. porque la Universidad está exigiendo y tomando normas, a mi hija le exigen uniformes, uñas, cabello, delantal, guantes....todooo todo en la U; ¿para qué? normas .. para que tenga valores para cuando usted esté trabajando... entonces debemos coger ese niño a base de eso – normas- que es lo que se nos dificulta.

E1: Mas en el contexto que vivimos.

M2: En la ¿?? Social que nos toca y trabajar y ahí está grandísima y grave dificultad en muchos aspectos

E1: ¿Hay apoyo del colegio, de los compañeros?

M2: Por ejemplo, el rector siempre tiene un ánimo grandísimo a ayudarnos, a tenernos en cuenta en lo que tengamos de necesidad; él hace hasta lo imposible para que lo tengamos.. siiii y en los años que llevo, ya 4 años metida de lleno en la inclusión, no nos ha faltado eso, el apoyo de él... que

dentro de los compañeros de la institución ha habido burlas, choque con la gente de la otra sede que porque ellas dicen que bobos no van a recibir en su escuela... entonces digo que se van a tener que ir las bobas de acá porque los niños bobos vienen para acá .. hay que hablarles así como ellas los tratan,

E1: Como ese es su lenguaje.

M2: Es su lenguaje; entonces nos van a tener que ceder la sede para estar nosotras con ellos si ustedes no quieren estar... y lo tremendo es por ejemplo que acabo de venir del congreso de inclusión de niños con discapacidad en Medellín y todos.. la primaria, secundaria, universidad, establecimientos públicos, todas las entidades públicas y privadas que contratan trabajadores tienen que hablar de inclusión, Medellín hoy por hoy es líder en inclusión; hay escuelas e instituciones enteras que niños desde transición hablan lenguaje de señas, el bilingüismo para ellos no es inglés y español, es lenguaje de señas y español y todos los niños hablan con sus compañeros a base de señas y le enseñan a uno una cantidad de cosas que ojalá todos (En Cartagena hay grupos así, en Bucaramanga) nos metamos en ese cuento, que niños incluidos no es una carga más.. Sí es una tarea dura y para nosotros se nos dobletea el trabajo porque es grande, pero es una satisfacción muy grande cuando uno logra sacar esos niños y se enamora de ellos. Usted ¿qué ve en la escuela?

E2: Sí.

M2: Uno se llena de ellos y uno quiere, por ejemplo, cuando uno llega a saludar a saludar a Cristian y le dice cómo amaneciste hoy, y él con sus dos deditos hace la seña y dice súper y es un niño con Síndrome de Down, qué más quiere uno, si hay otros normales que llamamos “normales” y dicen regular, buenos días y se entran al salón, o que ni saludan y ellos llegan llenos de felicidad.

E2 El amor a la vida.

M2: Entonces.

E2: Hay que generar muchas cosas de esas.

M2: Y ellos nos enseñan muchas cosas, porque la ternura, esa paciencia con la que uno los tiene que tratar y ellos quieren, que hay unos tremendos, yo tuve a uno: Robinson, hace unos 7 años atrás, vio a la mamá matarse, él tenía 5

añitos y desde ahí el impacto lo llevó a retroceder todo, y él quedó así en un shock y estuvo en el IPE y de allí se volaba para mi escuela y se iba para mi salón. Yo le dejaba y empecé a darle clase y clase; los cuadernos de Robinson eran perfectos, la letra; aprendió a leer y a escribir; pero todo qué fue, el amor de todas todas; pero eso sí, si a él le gustaba una niña él se iba a dar un beso y si no le aceptaba ah!!! Violencia; él se venía armado con un ladrillo y a tirármelo y había que cerrar puertas y todo y buscar quién le echara un baldado de agua (así era) para calmarlo, por él te tiraba con lo que viera, se volvía muy violento, pero qué era: al desamor que el papá le mostró a la mamá, que la llevó a matarse y a dejarlo a él solo, Y ese impacto lo tiene él, mire a dónde haya que llegar para ver él por qué los niños generan esa violencia en el aula y nosotros a veces no comprendemos, nos llenamos de impaciencia y de verdad que sí y yo entiendo, y por ejemplo ustedes que apenas están comenzando eso es duro y uno llegarle a esos niños es duro, no es fácil, la tarea no es fácil y que eso les va a tocar de aquí en adelante mucho más y no les de miedo jugarle a la inclusión que muchas son prevenidas, no, es rico leer y aprender sobre inclusión y meterse dentro de eso es buenísimo. Porque usted juega un doble papel, satisfecha porque está aprendiendo y por estos también lo van logrando y (ver como esto te arrastra a esto)

E2: Y lo mejor es que estando todos en un salón aprenden a la aceptación del otro con sus diferencias, a ayudarlo, a formarlos como seres, no como libritos ahí andantes, no, ser como personas.

M2: Ese interactuar de ellos es hermoso, esa hermandad, por ejemplo Sebastián Agudelo es un niño que vivía, habrían la puerta del garaje y lo sacaban a la reja a gritar como si fuera el perrito de la casa, yo lo veía grite y grite; un día yo le dije a mi hermana, hola decile a esa señora doctora por qué no llevo al niño a mi escuela, que lo lleve a la escuela, dijo será y usted ve a Sebastián Agudelo ya interactúa con las niñas, eso lo observamos, se sienta con ellas porque él no, él era pegado a una pared gritando .

E: Como si fuera un animalito.

M2: Si, ya saca las letras y arma su nombre y ya con las niñas se sienta y los niños, él no habla con ellos porque no habla, ya no grita, ya interactúa, se come

su lonchera solo, ya es una persona sociable, dentro del hogar ya no sacan al perrito fuera.

E: Claro, qué bueno.

M2: Esas son las cosas que a cualquiera llenan y a eso es a lo que ustedes no debe darles miedo NO, es hacerlo y de que hay que entregar mucho trabajo y mucho amor SI y saber que usted en el aula no es horizontal, usted no puede hacer, yo tengo una desilusión muy grande de este año, de haber entregado mi grado anterior a una compañera que yo creí que me iba a dar alegrías, habérselo dado, hubiera querido yo haber seguido, porque me desertaron por lo menos 4 o 5 estudiantes y me duele en el alma ver mis niños en la calle. Por eso digo, me doy la pela este año pasar a segundo con mi grupo entero y no voy a dejar ni uno en primero, paso con ellos a segundo.

E: ¿Y por qué no pasaste en esa?.

M2: Porque estoy en la metodología flexible, por la metodología yo tenía que trabajar y máxime que a mí ya me prepararon para segundo en la pos alfabetización, ya debo pasar a segundo, Me preparó el ministerio, pero debo pasar, pero yo arranco con mis alumnos.

E: Entonces ese es el problema, no capacitar a todas y no ayudarles a cambiar esa concepción que tienen.

M2: Pero fue que brindaron, y no quisieron.

E: aaahhhh eso ya es otra cosa.

M2: Las maestras antiguas dicen: yo más trabajo.. no qué jartera, miren ustedes esclavas. Porque nosotros una tarde de 3 a 7 8 9 y 10 de la noche nosotros toda una tarde trabajando. Bueno, lo hacemos. Y nos reuníamos y trabajábamos y trabajábamos y trabajábamos y mandamos resultados para Bogotá y para el Brasil y ya, bien y estamos muy bien situadas. De aquí las primeras fuimos 3 , nada más de 54 que fueron, solamente 3 nos fuimos para Cali 15 días de 7 a 10 de la noche; Salimos a almorzar nos tomamos un refrigerio y siga, con doctores de lo que usted se imagine, maravilloso, fue una experiencia de todos los términos; habla uno con esa gente y funciona y diría uno que sí; pero encontrar personas que quieran, muchos sí se preparan y al momentito dejaron la metodología y no siguieron, otras seguimos, hay una

profesora de más de 60 años y ahora dice: me avergüenzo de haber trabajado como era antes, hoy por hoy no trabajo sino con esto.

E: Y eso es lo bueno actualizarse.

M2: Es que si usted no se actualiza, si a usted le aparece un curso no le dé miedo dar su tiempo, vaya, aprovechen eso que es toda la escencia del que hacer pedagógico, no haya otra cosa, porque usted no es repetir y repetir, NO, innovar.

E: Eso es lo importante.

M2: Porque para qué se queda uno ahí, mire el otro año, ya, si quiero me retiro o sino sigo trabajando, pero a mí me fascina esto, yo digo no, me da mucho pesar de mis niños, mientras ellos necesiten y yo pueda ver qué puedo ayudarlos, lo haré.

E: Y lo importante que nosotras estamos comenzando es que esa persona que se vaya y que nos vaya a dejar el puesto a nosotras, nos capacite con todo ese saber que tiene, que nos diga vea por aquí, la forma es ésta, la metodología es ésta.. eso es lo importante, que le deje a uno todo ese aprendizaje que ustedes tienen.

M2: Porque las necesidades educativas especiales, deben ser vistas desde el momento en que usted coge su grupo, desde el primer día que le lleguen, usted debe empezar a evaluar oído, vista, hagan ese examen, no sé si ustedes saben hacerlo, y cuando usted ve que el niño es todo el tiempo así, cámbiele de posición a ver si él niño tiene problemas de oído, muchas veces los dejamos y los dejamos así y es que el niño hace eso es para escucharte, entonces péguelo a la pared y que el te trabaje así. La vista, uno ve y acomoda, o los deja que se acomoden, cuando uno ve que el niño siempre se va adelante, es un llamado de atención, pónganlo acá, porque se va adelante? esas son las cosas que uno va logrando a través de los años y la experiencia o que no logramos ver, ese ha sido mi trabajo durante todos los años, siempre las primeras semanas yo cojo esa evaluación: oídos y vista, siempre, ahora, cuando un niño no controla bien los esfínteres, habla con la mamá , llévalo a unos exámenes de riñones, de vejiga a ver qué tiene y han resultado niños con problemas gravísimos y las mamás no sabían, porque nunca atienden eso y

uno como no atiende eso no dejándolo salir al baño, unos son por vicios otros son porque en verdad el niño lo necesita.

E: Entonces, ¿es mejor mandar?

M2: Es una señal de alerta, mande una evaluación.

E: Si alguien no tiene nada es generar el hábito de que se debe sentar y debe salir a las horas que son.

M2: Pero nunca negar, sino que usted estar y definir si el niño tiene un problema. Esos detallitos deben tenerlos toda la vida presentes durante el tiempo que sean docentes. Siempre mirar aún grupo en su vista, su oído y en su estar general, cuando un niño a toda hora es acostado hay que mirar si es que tiene piojos, porque el piojo le quita el ánimo de trabajo, o si tiene anemia, o el cabello como achicopalado o desnutrido, o el niño que no le gusta correr ni nada hay que bregar a moverlo, a que su motricidad, porque no funciona, qué etapa no quemó, eso hay que hacérselas quemar, a las buenas o las malas hay que hacerlo, rutina hasta que lo logremos. Todas esas cosas uno como docente debe tener que el padre de familia como tal no lo ve; Qué se paró a caminar de una!!!! Ve, caminó!!!, pero no gateó, no se voltio como era, no hizo la gesta para inclinarse y levantarse como era... entonces el aprendizaje no tiene la irrigación que es y todo eso son secuelas para no tener un buen aprendizaje ... todo eso.

E2 – E1: ... Hay que tener... ese diagnóstico inicial... una mirada médica

M2: Aunque nosotros no seamos médicos (por aquí tengo algo) debemos tener esa malicia indígena para observar, porque nosotros no nos podemos poner al nivel del médico: es que su niño es esto, es aquello. Noo llévelo - creo – no es que le esté diciendo..., llévelo donde la fonoaudióloga porque él niño no pronuncia bien esta palabra u otra, se le dificulta, llévelo para ver qué le hace. El niño se mantiene con la boca abierta, métale un lápiz, manténgalo con el lápiz o color para que no lo deje caer hasta que el niño ya..., porque fue que al amamantarse no hizo succión.. y el biberón al comienzo es parte de esa succión y ese músculo significa eso y muchas veces no se ve ni siquiera eso.. sabe que “métale un lápiz – un color”.

E2: Esas técnicas ¡!!!

M2: Haber qué otras cosas les dijera yo ...por ejm aquí “Los Hijos especiales.. hay que aprender a amar las diferencias .. haber qué tal éste: “el bosque sería muy triste si solamente cantaran los pájaros que mejor lo hacen”.

E1 – E2: Divino!!!.

M2: que tal en el aula usted solamente querer los niños que le funcionen. Entonces ¿el resto qué? Al contrario, esos que funcionan tan bien tráigalos donde los que no funcionan y esos disparan a los que no funcionan hagan ese experimento y verá o la hacemos en la escuela – los disparadores – hay que hacerla.

E: claro porque al otro le va a generar curiosidad. Hay venga y usted porqué entonces hizo eso y yo quiero entonces conocer esta letra. Eso hay mismo los despierta.

M: Ahí mismo y usted les trae material, de esas bolsitas de libra y meta allí lo que usted quiere que este le entregue a este y les da las dos bolsas; él se pone a armar acá y este acá, usted cuantas y usted cuantas!!... y él copia y copia, entonces aquí qué dice!!! Y ya. Esa insignificancia, con eso tienen, un sobrecito que usted haga bonito incluya allí picada la letra... es trabajo! Eso no es gratuito!! y llévelo, ponga un disparador al lado de éste.. lea éste y lea éste, haber que ya se anima y anímelo a que aprenda a lo que lleva eso y que es un juego, una competencia, están siendo competitivos y a eso tenemos que llegar a ser competitivos en todo; porque qué tal que esos niños se queden, nooo es para sacarlos adelante a todos y evitar sacarlos, de rotular, de decir que por ejemplo la cuestión de las negritudes, es fascinante cuando hay un negro y él se deja; yo por ejemplo tuve un negro hace 3 años y Jorge Eliécer por ejemplo estábamos en fila, y decía profe quiero bailarles hoy y nos poníamos a cantarles una salsa y él se ponía a bailarles y enseñarles, después de la oración y él al momentico ya se iba feliz para el aula y era un niño extra edad y lo hacía lindo y ya todos lo aplaudían... así sin complicaciones.

Mire entonces, hay que darles y permitirles esos instantes en que ellos se disparan y quieren ser autores y ser como esos que lideran en el aula un instante, como el que le gusta la poesía, le gusta escribir, por ejm, les entregué en el aula un cuento... a ver cada uno va a imaginar, porque les hable de la

casa y debían encontrar el título de una lectura que es la casa alocada, una casa que no tenía puerta, no tenía nada, no tenía ventanas y no se podía mirar y entonces no tenía que hacer, no tenía retrete para hacer pipí y era la calle de los bobos y el número O y ese era todo el poema.. bobo ahora.... póngale un título. La casa alocada - la casa de los bobos.. la casa boba .. y unas cosas; esa Liliana, como ella los tuvo en transición.. ella lloraba... yo porque no traje a Esteban para acá ... que la tortuga que caminaba la revés ahii unas cosas..
Veal.

E: Una creatividad y una imaginación.

M2: Llevarles el inicio y el final de un cuento... cierta vez.. Había una vez.... Entonces y así, Y uno les explora y los pone hagan 2 – 3 renglones y hay niños de 10 - 15 renglones y otros de 2 o 3; pero todos valen, entonces ahí éste arrastra a éste a crear y producir.. y hay una cosa, PROVOCACIÓN, usted maneja en el aula a través de la provocación, que se le volvió una recocha, no importa pero usted está provocando aprendizaje. Que usted quiso poner esta canción vamos a oírla para ver de qué se trata y qué dicen; Por ejm. yo les llevo los cantores de chipuco y usted viera los cantantes que tengo ... a ver usted le enseña a éste y usted a éste; vamos a escribir y ellos se burlan de las bobadas que esos bobos dicen y ellos dicen pero esas son las bobadas que nosotros cantamos. Y les digo ojalá se cuenta y miren.. provocación. Ustedes los provocan ... De Fútbol.. ah que yo soy del América.. No! Profe esos tan chichis, yo soy del nacional... no, verde nada, ni el pasto... entonces uno se agarra con ellos ... oiga y las cosas que saca de ellos .. Lindísimas. Y uno a toda hora es enfrascado y noo noo es así hasta con la forma de vestir, de hablar, una cantidad de bobadas y de eso saca uno aprendizaje

Y eso nos lo enseñó Esther Gross.. la productora de Geempa del Brasil - Provocación, sino hay provocación... si a usted le sirven y no le provoca usted no se lo come.. y ese es el aprendizaje y es el aula; y los niños si uno los provoca se manejan bien y si usted no los provoca ellos hacen lo que se les da la gana y le pasa uno alegando, de ese tamaño son ellos; y esa es otra idea, lleven Provocación al aula: hoy no vamos a usar cuaderno, yo les traje esta hoja (una hoja loca, con cualquier rosca, estrella, una hoja distinta, amarilla..

venga a este grupo azul.....) y entonces aquí vamos a hacer la clase hoy (sumas - restas....) ... Y ese va a ser el cuaderno de matemáticas hoy? Siii y ya!!! a que los estás provocando? A qué no se encasillen, es así también, por ejm, hace unos años, 10 años atrás yo no hice cuadernos, recogí todos los cuadernos viejos y les arranqué las hojas y las metíamos en carpetas..., profesora y para estudiar... Noo, ya veré yo!... y era 3 de primaria, en el Técnico Ciudad Cartago; pero era un grupo que nadie quería y con eso. Había 8 tremendos y por las tardes hacía ir las mamás y les dije a las mamás, de ustedes depende que ellos salgan de esto o se queden ahí ustedes pueden traer la chancleta, la correa, yo no... vamos al salón, las hacía ir por la tarde de 2 a 4; de los 8 salieron 6 listos pa pintura, 2 si fue una tragedia y no hicimos cuadernos, puras fotocopias y hojas y carpetas y así mejoraron la letra - el vocabulario, para usar diccionarios, me conseguí diccionarios, a todo mundo le pedí y yo uso eso de tener libros para todos y entonces yo les prestaba y ellos lo devolvían y así todo era un goce.

Con eso cambiaron y cambiaron y eran niños de la Platanera, Brisas del Ríoniños jummm, pero miren, no se encasillen, no vayan a hacer eso, cambien cada año cambien, busquen, rebusquen que a través de escuchar un cuento - una canción de ahí sacan una cantidad de cosas. Que más les podría decir yo de niños.

E2 E1; Creemos que nos ha dicho de todo mucho y hasta más.

M2: Porque por ejm aquí hay datos de María José, de cómo comenzó.

E1: Esperamos que a partir de esta historia de vida podamos sacar las categorías; la volvemos a abordar para el tema específico.

ENTREVISTA MAESTRA 1
DOCENTE: BIBIANA BUENO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ZARAGOZA, VALLE
SEDE: ANTONIO RICAURTE
FECHA DE LA ENTREVISTA: SEPTIEMBRE 28 – 2010
HORA: 1:00 P.M

Estamos con la profesora de la Institución Educativa Zaragoza, Sede Antonio Ricaurte, le vamos a hacer las preguntas correspondientes:

1. ¿Por qué quiere a los niños y niñas con NEE y a los niños “regulares”?

M1: La verdad es que yo no sé por qué, yo no sé, es algo así, como que hace parte de mí, de mi trabajo, yo muero por ello, peleo por ellos, y todo el aprendizaje o todo lo que logro aprender, o me interesa aprender es alrededor del trabajo con niños, entonces, yo no sabría decir porqué, es como algo natural, algo que nació conmigo.

2. ¿Por qué se siente comprometida con el proceso de inclusión?

M1: Bueno, yo creo que el mismo afecto que tengo por ellos, me hace como tener la necesidad de que ellos estén bien, y ese proceso de inclusión está permitiendo eso, que ellos se encuentren bien, no solamente en la parte social sino en la aparte académica, en la parte competitiva, la parte independiente, la autoestima, entonces pues, es como un compromiso natural por el amor que les tengo, entonces pues, la inclusión está siendo como tan importante en el proceso que estoy llevando en la carrera profesional.

3. ¿Qué aspectos percibe en el proceso desarrollado que tenga o llegue a reflejar frustraciones con los niños, con los padres de familia o con las mismas compañeras?

M1: Bueno, el proceso con frustraciones así como que nos encontremos con muchas barreras no tanto con padres de familia, y no tanto con los mismos niños, es más bien con el entorno, con los profes, con los otros papás, con los papás de los niños regulares, se ha encontrado un poquito de problemas con eso, y frustraciones no; todo gracias a Dios ha sido muy gratificante.

E1: ¿Pero de pronto esos problemas han sido por rechazo o por ignorancia por parte de ellos?

M1: Huummm!!!, sí, por rechazo, al principio fue muy difícil, los papás no querían matricular a los niños en el mismo salón donde estaban ellos, eso fue un proceso bastante difícil en el que los niños regulares, formaron, tomaron un papel muy importante en la motivación de los papás, y con los profes ha sido muy difícil, más que todos los profes tradicionales que vienen con ese cuento, que cómo les van a meter un niño así en el aula, que esas nuevas pedagogías y esas nuevas didácticas no funcionan, que bueno, bla, bla, bla todo el cuento, y bueno en cuanto al trabajo con ellos, no, ellos, porque cualquier cosa que aprenden para uno es un mundo de cosas que aprendió, si yo tengo un niño con Síndrome de Down que ya sabe escribir Cristian, por Dios, eso ya es mucho si ve; no, con ellos ha sido todo logros, metas y ganancia.

4. ¿Qué espera para su futuro, y el futuro de los niños y niñas tanto de los niños que tienen NEE como de los regulares?

M1: Para mi futuro seguir estudiando, mucho, estudiar mucho, tener la posibilidad de mostrar todo el trabajo que se está haciendo con ellos, en otros lugares, en otras instituciones educativas, en otras ciudades. Seguir trabajando por ellos, lograr que el propósito de la inclusión sea tan favorable para ellos,

que alcancen como una posición social importante, entonces pues eso es como la meta.

5. ¿Cómo percibe las relaciones de afecto y de reconocimiento entre los niños que tienen las NEE y los niños regulares?

M1: Bueno, eso es como magia aquí, como mágico, ellos, ellos, tienen un afecto por los niños incluidos que es impresionante, los cuidan, los ayudan, les enseñan, juegan con ellos, comparten, cada logro de ellos es un logro también para ellos, los aplauden cada que hacen algo bien.

E: ¿Alguna situación que la haya marcado?

M1: Bueno, más que todo con estos gemelos franceses, ha sido pues el boommm, ellos venían de estar encerrados en la habitación todo el día, porque en Francia no podían salir a la calle, el gobierno no permite que los saquen a la calle porque es peligroso para ellos y para otras personas y dan como una mensualidad a los papás para que no lo saquen, entonces ellos llegan acá y se encuentran con un grupo de niños que no, con los que no interactúan mucho, y ya que Pipe toque la campana todos los días a una hora determinada, y ellos, sepan que él es campanero de la escuela, que lo respeten como tal, o ya que Pipe y ellos hagan una fila, como pipe es grandulón, fortachón, hagan una fila, para que ellos se le tiren a la una, a las dos, a las tres, y Pipe los reciba a todos muertos de la risa, un niño con autismo profundo, la parte social, la parte académica están manejando el computador como quieren, están manejando unos programas que nos dieron del MEN, precisamente, unos cuentos interactivos, entonces yo no sé, esto, este ambiente con estos niños incluidos en la escuela, ha sido magia sencillamente, ha sido todo mágico, los niños tienen esa naturaleza de amar porque sí o porque no, después de que sienten un poquito de cariño, y nada y las profes nos hemos contagiado de todo eso, entonces yo digo que esa parte afectiva es lo que ha permitido que la parte académica funcione también.

ENTREVISTA MAESTRA 2
DOCENTE: MIRIAM VELÁSQUEZ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ZARAGOZA, VALLE
SEDE ANTONIO RICAURTE
FECHA DE LA ENTREVISTA: SEPTIEMBRE 27 – 2010
HORA: 5:30 P.M

1. ¿Por qué quiere a los niños y niñas con NEE y a los regulares?

M2: Porque los quiero... porque los niños especiales necesitan de mí, de todo mi apoyo y de poder interactuar ellos con los niños regulares y que sean aceptados dentro del aula, que correspondan a mirar sus necesidades y que se les colabore dentro del aula en todos los aspectos...físicos, intelectuales, espirituales; también porque ellos exigen mucho amor, mucha ternura y la atención que es una exigencia propia de ellos, que se les atiendan en todo, por que así como llegan con comportamientos bien, normales, lo que uno diría “normales”, llegan unos desadaptados que no saben comportarse, no manejan normas, no tienen un rigor establecido para trabajar, para estar en un puesto, para interactuar con otros niños normales, que diríamos normales pero son regulares, entonces....el poder que ellos sean aceptados de un todo se inicia primero la tarea con los niños que van con su necesidad educativa, haciendo esa interrelación entre los niños regulares y éstos, hay que hablarles, hay que mostrarles toda su necesidad y que a la vez por ser ellos regulares también tienen unas necesidades y es la necesidad de dar amor, de acoger a los otros, de poder aceptar a los otros, de corresponder a lo que estos niños especiales les brindan, porque ellos son muy tiernos, son muy dados a que los ayuden, a que estén con ellos, que les colaboren...a que los atiendan, de que esos niños regulares sepan llegarles a ellos y aceptar la amistad que ellos les brindan, que los niños especiales les brindan.

2. ¿Por qué se siente comprometida con el proceso de inclusión?

M2: Me siento comprometida porque está dentro de mí, hace mucho tiempo, siempre trabajé con las personas que más necesitan y donde están aquellas

personas que lo necesitan...ahí estoy yo, siempre desde el colegio vi esa necesidad de estar con quien lo necesitaba, soy hecha como diría alguien por ahí, de polvo y tierra a la vez, me gustan los retos, me gustan las cosas que me exigen, me gustan las cosas que luego se ven y no que no trascienda, me gusta lo que trasciende, lo que puede dejar huella en otras personas y a la vez en esas personitas que yo manejo...eso es lo que más me gusta.

3. ¿Qué gratificaciones siente que recibe de los niños, los padres de familia y directivos por su trabajo?

M2: Cuando logro ver en ellos esa expresión de alegría del conocer, del poder aprender, del poder hacer las cosas, en lo mínimo que ellos expresen o en lo mucho que también expresen, cuando logran algo por pequeñito que sea...sobresalir...y mostrarles a los demás que sí lo están haciendo muy bien, entonces esa satisfacción la tengo; de los padres de familia, de ver sus logros, de ver que ellos ven que sus hijos han avanzado, han avanzado bastante y que sí han ido logrando y que se están cumpliendo metas que ellos no creían que se fueran a lograr; de los directivos...también he tenido mucho reconocimiento, del MEN, de la Fundación Comprende, que es la que me maneja a mí y de los mismos directivos de la institución...nos han dado material, nos han dado apoyo económico para ir a un congreso, para ir a un foro, para poder interactuar con personas que tienen mucho más conocimiento y saberes sobre lo que a mí me gusta hacer, sobre las NEE en sí.

4. ¿Qué frustraciones siente del proceso desarrollado?

M2: Frustraciones... cuando veo que docentes son capaces de decirle a uno: “a mí no me pase esos bobos”, “yo no voy a manejar bobos”, “ustedes que se metieron en ese cuento, verán como lo van a seguir”, entonces uno ve, entonces nuestro quehacer pedagógico ¿hasta dónde debe llegar? Dónde está pues...ahí está una piedra en el camino, encontrarse con docentes que se creen que el trabajo de ellas es sólo con niños regulares, que no les va a tocar ningún niño con una NEE y nuestra obligación según el MEN, según el decreto 366, es que debemos manejar la inclusión...”todos” sin distinción de que yo

estoy preparada en esto “AB o C”, tengo más títulos más, que los cartones no nos hacen, nos hacen es nosotros mismos con lo que queramos dar y hasta donde queremos llegar...y ese es el...como la frustración más grande que he tenido, de ver que pasa uno un grupo y uno sabe que ese niño va a dar y que no es sino hacerle esto y esto, esta explosión como quisiera uno que le manejen esto, cuando uno ve que a las dos, tres semanas los niños ya no quieren volver a esa aula y se van, se van...porque el maestro no hace nada de lo que debía hacer, es que usted en el aula no debe llegar de una manera horizontal y con el tema pa´ todos y dado y ya, usted debe preparar para dos, tres, cuatro grupos y usted debe ir a enseñar al que no sabe, el que sabe ya...no podemos ser así, de vaciar un costal y ya lo que recojan, ya aprendieron y punto...no! Devolverme y quedarme con el que no sabe, porque a mí me pagan es por trabajar con el que no sabe.

5. ¿Qué espera para su futuro y el futuro de los niños y las niñas?

M2: Para mi futuro...ya voy por una segunda pensión, mi deseo es seguir trabajando por estos niños con NEE, no pienso retirarme ahoritica pronto, no, aunque mi salud a ratos quiere decirme lo contrario, pero me dolería mucho tener que dejar esto porque es lo que me llena la vida... y para esos niños quiero que encuentren ya el otro año y el siguiente y el siguiente el apoyo en docentes que quieran el cuento, porque eso es de querer el cuento y de querer hacerlo bien, porque ser profesor es fácil...profesor...porque voy y entrego un conocimiento, un saber, si lo aprenden bien y ya, pero ser maestro...debe salir de adentro, es con el alma con que se enseña y con el ejemplo arrastro, entonces quisiera que todos esos niños pudieran seguir un proceso de educación y que no los dejaran a un lado, sino que quienes los tomen les colaboren y los saquen adelante.

6. ¿Cómo percibe las relaciones de afecto y reconocimiento entre los niños con NEE y los niños regulares?

M2: Las percibo de una manera especial, muy satisfactoria, veo que hay ese complemento, ese querer todos en mi institución y en mi sede de querer

ayudarlos, de querer estar ahí con ellos, en mi sede se vive eso...en otras sedes no se vive plenamente, en la sede principal se vive eso, porque ya aceptan niños con NEE allí, ya más adultos y ve uno que el maestro quiere y veo que sí hay una aceptación, un querer ayudarlos, un querer estar allí como disparadores de estos niños que necesitan de nuestra ayuda.

E1: ¿Recuerdas alguna experiencia o situación de afecto que viven cotidianamente en el aula?

M2: Por ejemplo con Ximena, que es una niña con Retardo Mental Leve y va encaminada según los exámenes, valoraciones que le han hecho, a un Autismo, ella ahoritica la tenemos que estar como despertando, como motivándola y le hemos hecho tanta terapia que ya nos tiene es casi sordas, casi a todo el grupo, ella ya llama la atención, ya se pasa, ya ella quiere expresar mucho entonces es una cosa que a todos nos alegra en el grupo y la queremos ayudar y todos están en pos de ella, es una niña bien linda, es una niña que hay que estarla motivando porque ella se pierde, no se puede dejar sola y hay que estar y estar y todos están en pos de ella y ...de Alberto, es un niño con Retardo Mental Total, cuando Alberto logró hacer un círculo, que dijo: “es una naranja, profe”, a mí por ejemplo se me vinieron las lágrimas y los compañeros le aplauden y le aplauden cuando él dice: “pongo la fecha” y llena un renglón de rayas, ya hace el uno, y todos le aplauden y lo felicitan y está muy lindo y todo y esas son cosas que uno ve que se ha logrado muchísimo porque de él, de su cerebro no salía ninguna expresión para hacer ni siquiera una raya, nada, él te podía grabar canciones, cosas, se las graban y se las repite y todo, muy lindo lo hace...pero para transcribir, expresar lo escrito, nada, pero ahora ya lo logramos, hace círculo, hace caritas felices, ya hace el rostro, ya casi logramos el cuerpo humano, hace la puerta, porque me toca cerrar la puerta del salón, él hace el cuadrado y grita porque hace un cuadro y entonces: “esta es la puerta profe profe”, entonces son cosas que para mí son el mayor logro que he tenido con Alberto.

E2: ¿Ha presentado un niño que le molesta eso, que le moleste los llamados de atención a los niños con NEE, que demuestre expresiones de rechazo, como lo ha tratado?

M2: Bueno, hasta ahora no se ha dado porque uno entra a hablar con los niños regulares de que tenemos en el grupo niños con NEE y que ellos están en igual derecho de venir al aula, interactuar, estudiar, recibir una formación, una educación, todo, un todo...entonces ellos hasta ahora, en estos 4 años que llevo manejando niños con NEE no he tenido esa problemática. Ahora tres años una mamá sí expresó, “que ella no quisiera que su hija estuviera más al lado de María José Posada, que esa niña especial no, que para el INTEI” entonces yo dije, la que va a ir para el INTEI es usted, donde la psicóloga, para que hable con ella y le dé un trato especial para que aprenda a tratar a todas las personas por igual, porque tiene igual derecho la niña Down, como su niña que es una niña “regular”, tiene todos los mismos derechos, ¿o ella no tiene derecho a caminar por la misma calle que camina su hija? ¿O no tiene derecho a recibir la misma energía, la misma televisión, todo, ir a comprar a la tienda igual que su hija? “a pues que si”, dije yo: lo mismo pasa con la escuela, tiene el mismo derecho a educación, a salud, a recrearse, a todo, entonces aprendamos a interactuar y hoy por hoy se reconocen divinamente las dos, una relación afectiva perfecta, María está en segundo, ya pasan a tercero las dos y ella ve que a María la están molestando en segundo y va al salón: “profe, mire que a María, fulano de tal la está molestando, vaya hable usted”, porque la profe no me le da la atención necesaria a María José, entonces yo voy y hablo con el que sea, yo digo, venga lo que es con ella es conmigo, ¿qué pasa María? ¿Qué le estás haciendo? “no profe, es que me quitó el lápiz porque ella no trajo” María que es lo que usted debe hacer? “ir donde usted profe para que me dé un lápiz”, ella sabe que si necesita un lápiz, María llega a mi salón, un sacapuntas, María, plastilina, María, una tijera, María llega a mi salón, yo le suplo eso, que debería estar haciendo la profesora de ella, pero ella no ha llegado a entender a María en eso; y María es una ternura, es un sol, yo la presento como el sol, desde que llego a la escuela y María es toda especial, si María tiene que ayudar al que sea, ella lo ayuda y lo acoge con mucho cariño, al que sea, entonces eso era lo que yo buscaba en los niños de segundo, para ella hora que pase a tercero que va con su grupo y va a ir a manos de una profesora que no le gusta trabajar con niños especiales, vamos a ver qué va a

pasar...mi este, es estar pendiente de ella, de que reciba el trato que se merece, porque es una NE y lo dice muy bien en el decreto, ya está establecido, entonces, todos nos tenemos que untar, no es que si quiero, es que todos debemos estar en la jugada.