	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAAR113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 1 de 7

FECHA	miércoles, 14 de diciembre de 2016
--------------	------------------------------------

Señores
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
 BIBLIOTECA
 Ciudad

SEDE/SECCIONAL/EXTENSIÓN	Sede Fusagasugá
---------------------------------	-----------------

DOCUMENTO	Trabajo De Grado
------------------	------------------


FACULTAD	Educación
-----------------	-----------

NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO	Pregrado
---	----------

PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En Ciencias Sociales
---------------------------	--

El Autor(Es):

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS	NO. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN
Riveros Rozo	Marco Fidel	1.069.728.815

	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAAR113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 2 de 7

Director(Es) del documento:

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS
Sánchez	Yanira


TÍTULO DEL DOCUMENTO
APORTES AL DEBATE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. EXPERIENCIAS REFLEXIONADAS DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

SUBTÍTULO (Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)

TRABAJO PARA OPTAR AL TITULO DE: Aplica para Tesis/Trabajo de Grado/Pasantía
Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales

AÑO DE EDICION DEL DOCUMENTO	NÚMERO DE PÁGINAS (Opcional)
10/11/2016	

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLES: (Usar como mínimo 6 descriptores)	
ESPAÑOL	INGLES
1. Teatro	DD.HH
2. Inclusión	
3. Alteridad en educación	
4.	
5.	
6.	


	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAAr113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 3 de 7

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS: (Máximo 250 palabras – 1530 caracteres):

Este trabajo está enfocado a reflexionar el papel de las prácticas educativas como una manera de hacer investigación en el campo de la pedagogía. Se toma como punto de reflexión un proceso de intervención pedagógico en el Centro de Educación y Atención a discapacidades CEDESNID llevado desde el como invitación metodológica que sirve y es efectiva, acercando a la población atendida a distintas técnicas que aportan, construyen, y debaten el papel de la pedagogía en los discursos de inclusión y sobre todo en la investigación aplicada y la atención a personas en estado de vulnerabilidad. El trabajo cuenta actualmente con continuidad, utilizando sus técnicas metodológicas en un nuevo proceso en el colegio León De Greiff Sibaté.

AUTORIZACION DE PUBLICACIÓN

Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí

	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAAR113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 4 de 7


(nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un alianza, son:
 Marque con una "x":

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la Biblioteca.	X	
2. La consulta física o electrónica según corresponda.	X	
3. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	
4. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet.	X	
5. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
6. La inclusión en el Repositorio Institucional.	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma.

	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAAR113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 5 de 7

Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):


Información Confidencial:

Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. **SI** ___ **NO** ___.

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

LICENCIA DE PUBLICACIÓN

Como titular(es) del derecho de autor, confiero(erimos) a la Universidad de Cundinamarca una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAAR113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 6 de 7

a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad por escrito. (Para el caso de los Recursos Educativos Digitales, la Licencia de Publicación será permanente).

b) Autoriza a la Universidad de Cundinamarca a publicar la obra en formato y/o soporte digital, conociendo que, dado que se publica en Internet, por este hecho circula con un alcance mundial.

c) Los titulares aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.

d) El(Los) Autor(es), garantizo(amos) que el documento en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.


e) En todo caso la Universidad de Cundinamarca se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.

f) Los titulares autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

g) Los titulares aceptan que la Universidad de Cundinamarca pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

h) Los titulares autorizan que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en las "Condiciones de uso de estricto cumplimiento" de los recursos publicados en Repositorio Institucional, cuyo texto completo se puede consultar en biblioteca.unicundi.edu.co

i) Para el caso de los Recursos Educativos Digitales producidos por la Oficina de Educación Virtual, sus contenidos de publicación se rigen bajo la Licencia Creative Commons : Atribución- No comercial- Compartir Igual.

	MACROPROCESO DE APOYO	CODIGO: AAA113
	PROCESO GESTION APOYO ACADEMICO	VERSION:1
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	PAGINA: 7 de 7



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



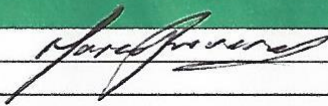
Nota:

Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo.

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional, está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. Título Trabajo de Grado o Documento.pdf)	Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)
1.	
2.	
3.	
4.	

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS	FIRMA
Riveros Rozo Marco Fidel	

**UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

**APORTES AL DEBATE DE INCLUSION EDUCATIVA A PARTIR DE LA
PEDAGOGIA TEATRAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACION EN
EDUCACIÓN.
EXPERIENCIAS REFLEXIONADAS DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.**

MARCO FIDEL RIVEROS ROZO

**FUSAGASUGÁ
2016**

**UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

MARCO FIDEL RIVEROS ROZO

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

**APORTES AL DEBATE DE INCLUSION EDUCATIVA A PARTIR DE LA
PEDAGOGIA TEATRAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN.
EXPERIENCIAS REFLEXIONADAS DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

**DIRECTORA:
YANIRA SÁNCHEZ CHAPARRO**

**FUSAGASUGÁ (COLOMBIA)
2016**

Contenido

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN.....	5
CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	10
JUSTIFICACION.....	11
OBJETIVO GENERAL.....	14
OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	14
CAPITULO I.....	15
MARCO TEORICO	15
1.1 UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD	15
1.2 LAS PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD EN EL ÁMBITO DE AMÉRICA LATINA.....	17
1.2.1 DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO NACIONAL.....	19
1.2.2 MÁS ALLÁ DEL UMBRAL DE LAS PEDAGOGÍAS DEL CONTEXTO	23
1.2.3 PEDAGOGÍAS DE INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS POR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS.....	28
1.2.4 EN PERSPECTIVA DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA.....	30
1.3. EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA ACCESIBLE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL: UN TRÁNSITO DE CEDESNIID AL COLEGIO LEÓN DE GREIFF.	31
1.3.1 Del teatro al aula.	31
1.3.2 LA PEDAGOGÍA TEATRAL.....	34
1.3.3 Y QUÉ DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL COMO ESCENARIO PARA UNA INAPLAZABLE PEDAGOGÍA DE LA INCLUSION.....	36
La idea, el arte y la pedagogía.....	36
CAPITULO II.....	38
MARCO METODOLOGICO.....	38
2.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
2.2 TIPO DE ESTUDIO INVESTIGATIVO	42
2.3 MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	44
2.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	45
2.4.1 LA EXPERIENCIA EN CEDESNIID	45
<i>SENSIBILIZACIÓN: “NO SOMOS NIÑOS ETERNOS”</i>	45
2.4.2 RECONOCIMIENTO DE LA POBLACIÓN: “INTERVENIR PARA MEJORAR PRÁCTICAS EDUCATIVAS”	46

2.4.3 DISEÑO DE ESTRATEGIAS: “PORQUE LOS SERES HUMANOS NO SON SIMPLES ETIQUETAS DEL ESPIRITU”	49
Las perspectivas del proyecto.	49
2.4.4 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS: PARADIGMA DE LA NORMALIZACIÓN.....	54
CAPÍTULO III	56
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	56
3.1 DIARIOS DE CAMPO.....	57
MARCO ROZO	57
TATIANA TRIANA.	61
REYNEL ALBERTO AGUILAR ARIZA.....	67
3.1.2 REFLEXION DIARIOS Y PROCESO DE RECOLECCION DE DATOS.....	71
3.2 PROPUESTA TEATRAL “UNA PUESTA PEDAGÓGICA EN ESCENA”	73
SENSIBILIZACIÓN	75
MOVILIDAD Y CUERPO: CAPACIDADES DIVERSAS, CUERPOS PERFECTOS.	76
DISCURSO Y CREACIÓN	77
Concideraciones.....	78
3.3 PROYECTO DEL TEATRO AL AULA.....	78
COLEGIO LEON DE GREIFF	79
PROYECTO TRANSVERSAL DE ÁREA.	79
METODOLOGIA.....	84
¿CÓMO LO HACEMOS?.....	85
Población.....	85
Sobre los Grupos	86
Sensibilización.	86
Motricidad y cuerpo.....	88
Discurso e inventiva	88
¿QUÉ NECESITAMOS?	89
CONCLUSIONES.....	92
Referencias	94

RESUMEN

Este trabajo está enfocado a reflexionar el papel de las prácticas educativas como una manera de hacer investigación en el campo de la pedagogía. Se toma como punto de reflexión un proceso de intervención pedagógico en el Centro de Educación y Atención a discapacidades CEDESNID llevado desde el 2013 en distintos momentos del desarrollo de las prácticas educativas, y se enuncia el problema de la Inclusión educativa como discurso institucionalizado. La propuesta esboza las posibilidades que tiene la pedagogía teatral y el arte como invitación metodológica que sirve y es efectiva, acercando a la población atendida a distintas técnicas que aportan, construyen, y debaten el papel de la pedagogía en los discursos de inclusión y sobre todo en la investigación aplicada y la atención a personas en estado de vulnerabilidad. El trabajo cuenta actualmente con continuidad, utilizando sus técnicas metodológicas en un nuevo proceso en el colegio León De Greiff Sibaté.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito profundizar en el vínculo necesario de nuestra sociedad, y lo que denominamos inclusión educativa, tender a un hecho de la educación y la sociedad, ¿de qué inclusión hablamos? referido a tipos de educación no formal, en este caso, población en estado de vulnerabilidad. Para ello contamos con la metodología de la Investigación Acción y la contrastación cualitativa de los referentes y categorías desarrolladas en el marco del proyecto.

Retomamos las relaciones que mantienen la argumentación del discurso de la inclusión educativa mundial, versus el tema de la desigualdad social como componente básico para la comprensión del problema.

El trabajo se desarrolla en dos espacios. El centro de atención a discapacidad CEDESNID, y el Colegio León De Greiff Sibaté. El trabajo se enfocó en la identificación de la población, mediante la inserción directa en sus prácticas cotidianas y en su posterior reflexión e identificación de barreras y potencialidades. El diseño de estrategias se enmarcaba en los tiempos curriculares de las instituciones y su implementación se enfocaba directamente al proceso y utilización de las técnicas del teatro para las personas que hacen parte de los talleres.

Tomamos como referencia teórica y discursiva las disertaciones de inclusión internacional y el contraste de un país como Colombia, *pluricultural* y *multiétnico* que se distancia tanto en cuestión de política pública, de los casos particulares, puntuales y con características propias, que en otras palabras son los problemas de todos, un problema que tiende a reconocernos dentro de la alteridad como modelo de proceso para potencializar las libertades, pues definitivamente la educación y la mejora de las barreras es un trabajo que atañe a todos y que tiende a un seres que se reconocen dentro de un proceso emancipado.

No obstante, el problema de definir la lógica de la educación inclusiva, con los matices que esta demanda de determinados contextos ¿es en realidad un problema que nos remite a la estructura de la escuela y las normativas internacionales vigentes en un sistema educativo? o ¿posee una base más arraigada a determinantes pilares en esencia, de la sociedad de consumo?

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Normalización, Alteridad, Aprendizaje.

CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA

Para situarse mejor en la raíz del asunto al cual nos sometemos en este momento, debemos comprender el inmenso valor que tiene la palabra, transformar, la cual en gran medida conlleva a la voluntad, y a la dimensión política del Ser; pero, no es el significativo de la innovación y la selección del cambio, es decir su cuestión epistémica, lo que llama más la atención, sino más bien, la acción directa sobre lo que creemos que es y debe ser el mundo (sistema) educativo, que a pesar del incipiente estado del discurso, se muestra como algo sugerido, e inacabado, esperando al desarrollo y propuesta por una educación no bancaria, y que tienda a una práctica de nuestras libertades, colectivas e individuales.

Ahora bien, podemos aceptar algunas cosas del actual sistema, pero *“la inclusión no debe quedar circunscrita exclusivamente al ámbito educativo, sino que tendría que estar presente en el resto de ámbitos, social laboral, político, etc.”* (Diez, 2004). Desde el principio coexisten distintas preguntas y una gran tabla de categorías.

No obstante, *Transformar* es revalorizar o someter a la conciencia no solo el discurso exterior de una macro estructura social sino también el del propio ser. Pues como diría *Freire* siempre debemos preguntarnos por el significado de la educación, sobre todo en tiempos de rápidas metamorfosis e intereses tras-capitales, por ello no debemos olvidar la cuestión Histórica, pues *“Dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de una educación haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio.”* (Freire) Esta es la principal cuestión. No debemos olvidar, nuestra propia humanidad, mas cuando es la del Otro.

El inclinarse al estudio de los discursos de educación para personas con capacidades diversas, a su atención, a su proyección y búsqueda de alternativas proviene de este factor esencial. El Otro. Y cuando decimos Otro no olvidamos la cuestión ontológica que nos separa y que nos une en ocasiones. No solo es la dimensión política, es esencialmente la dimensión humana.

Por ello, hablar de atención a personas en estado de vulnerabilidad o de educación inclusiva, desde su principio, fue vislumbrar al otro de una forma total, caótica y muy compleja.

Para entonces la Universidad de Cundinamarca no contaba con fuertes proyecciones de investigación en pedagogía, salvo algunas monografías incipientes, no desarrolladas en una línea pedagógica consolidada que fuese la base esencial de la formación en el programa, lo cual no generaba otros puntos de anclaje con la realidad. Se aspira a que siempre, en toda licenciatura prevalezca el afán por la pedagogía y por instituir la como factor inseparable a su propia naturaleza, en términos de su misión y de su visión, como marco contextual del PEI y como razón de ser ante el sistema educativo, sin embargo para entonces, este hecho no fue preponderante.

Así entonces, esta debilidad “y es de suma relevancia decirlo explícitamente”, sí generó la incitante posibilidad de la investigación pedagógica, desde las experiencias colectivas e individuales a abrirse a otros modelos de educación, y formalizar nuevas y contundentes preguntas desde esos espacios.

Es menester precisar que para este caso, las primeras experiencias de reconocimiento pedagógico vienen del grupo de teatro al que orgullosamente pertencí. Desde esa época ya asistía como parte del grupo a un centro de atención a discapacidad en Fusagasugá (CEDESNID) en ciertas ocasiones como una entrega del grupo de forma voluntaria en cuestión de obras, y momentos desde el teatro, para los niños y personas del centro.

Desde allí se articula la primera idea y llega la sugerencia investigativa. Tanto las personas a los cuales nos enfrentamos, (y los cuales nos enfrentaron) como también desde la macro-estructura discursiva que sustenta los centros de atención (tanto en terapias, lecciones, procedimientos y sectores administrativos) y los mismos modelos educativos, nos invitaban a la investigación, reflexión y la propuesta de algo que parece ser muy bonito y armónico, inclusivo y participativo, pero que al final, es un proceso como muchas dificultades políticas y de interpretación.

Desde luego este modelo de educación prestaba la alternativa de la exploración creativa, cuestión que es esencial en la investigación educativa, sobre todo cuando se piensa y se considera un sentido en la Educación más “Humano”, una práctica de libertad, una forma de encontrar sentido en el mundo, no sin olvidar *“que si en la concepción de autoridad que caracteriza las relaciones intersubjetivas, no tiene un peso específico el sentido la idea de la libertad como sentido de la educación, lo que está de por medio allí, lo que determina que esas relaciones se opongan, en última instancia, a la concreción del sentido de la educación es la preeminencia del poder como un tensor de la relación educativa..”* (Cano, 2011) Allí proviene el primer y principal interés. Hallar un sentido en la educación, no uno bancario, y si uno que tienda a la libertad de la persona, en concordancia a sí mismo, y sus capacidades.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando hablamos que *“la inclusión supone el incremento de la participación activa (social y académica) de los alumnos y la disminución de los procesos de exclusión, derribándose las barreras que conducen a estos procesos (escolarización en centros especiales, expulsión de escuelas por problemas conductuales, existencias de currículos paralelos, etc.)* (Diez, 2004) debemos

hacer énfasis en la propuesta de procesos que además de analizar, también desarrollen, promuevan y construyan otra forma de entender el Discurso, Inclusión como una forma de acercar y redimensionar los escenarios educativos, como escenarios de libertad.

También hablamos que la comunidad, en este caso las personas de la Institución CEDESNIID y el León de Greiff, se comprende como un grupo de personas con una historia común y rasgos particulares que les unen, pueden y deben tener una voz en la construcción y participación de procesos más evidentes y reales que conlleven a una mejor existencia en materia de derechos humanos y reconocimiento como personas.

Sin embargo, y a pesar de contar con distintas formas y perspectivas sobre normatividad, estudios y estándares en cuanto a los índices de pobreza, discriminación, violencia, analfabetismo etc. pareciera que estructuralmente en nuestro país no existiese una preocupación gubernamental que realice acciones de intervención en educación para la inclusión con claras y eficaces políticas de gestión frente a tales problemáticas. No permanece el proceso de desarrollo de una *educación inclusiva*, eficiente y eficaz, y de esta forma una garantía con respecto a su propia directriz y en rededor de la misión de una asertiva dinámica de gestión humana y social, garante de equidad e igualdad de oportunidades.

Cuál es su naturaleza, como es la forma de interpretación del problema, y sobre todo, cuáles son las barreras que más difícil hacen la construcción de modelos educativos incluyentes y consecuentes con la realidad que enfrenta.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo implementar un proyecto de pedagogía artística que soporte su validez como metodología activa, capaz de potencializarse pedagógicamente para

propiciar la iniciativa de humanización y construcción de la persona con capacidades diversas como ser integral?

JUSTIFICACION

La práctica educativa dentro de una licenciatura, es un insumo vital para entender de qué manera el estudiante en educación, puede encontrar horizontes necesarios para la discusión, y elaboración constante de su rol pedagógico. Y es esta la lógica que se presenta, para una mayor elaboración y reflexión del quehacer en educación.

De esta forma y al igual que en el teatro, el único modo de comprender de que trata el “rol” pedagógico es la acción. El único vehículo para articular en el escenario es la transformación de un espacio, de una idea, de un concepto; esto hace preponderante que la mayor atención y esfuerzo en las estrategias se orienten a acercar y a crear una referencia del estado concreto del hecho.

Así es la representación, se nutre del contexto, evoluciona y crece de lo real. Como el criterio y eficacia personal de su ejercicio pedagógico (al igual que en el teatro) en la evolución del hecho mismo, dependen, estrictamente de la acción, del *aquí* y del *ahora*, de la planificación, e investigación y por supuesto de la puntual evaluación, en su campo educativo; la dimensión práctica de un *rol*, es también una dimensión política en la palabra *arte*.

El investigar en educación es una labor determinante, para el ser, y para el Otro, pues si bien hoy podemos encontrar conocimientos en “cualquier” parte de este complejo sistema de información llamado por algunos mundo globalizado, es aún hoy, “la escuela”, el lugar donde todavía podemos, agrupar y aprovechar de forma específica su función, precisada en lo que debería ser, y para lo que es esencial que sirva, la transformación del *ser humano* y la

sociedad construida, y por qué no, aprender de la ciudadanía terrestre, de lo contrario es necesario su discernimiento. (Morin, 1999).

Se analiza lo que hace válida una propuesta de educación inclusiva, para todos y con todos que afirme la diversidad y las distintas formas de aprender, en una compleja sociedad como la nuestra, considerando la transformación de la manera por la cual, pensamos la diferencia desde un criterio normativo, análogo, homogéneo, dependiente, médico y hacedor de uno de los mayores males de nuestra escuela, y sociedad al mismo tiempo; exclusión y discriminación. (ROSA, 2006)

La investigación en educación, no solo implica desarrollar un criterio específico de un espacio que por naturaleza es proactivo, dado que integra a la misma como ejercicio de enseñanza/aprendizaje. Además de facilitar la pesquisa o argumento de un hecho, debería ser *obligatoria* la eficaz transformación del hecho en cuestión. Si no es así, por lo menos debería servir de guía o insumo para establecer y aportar activamente al proceso. La relevancia de las estrategias que se emplean para la superación de ciertas barreras, no solo deben crear una forma de explicar e interpretar el hecho, sino que deben tender a la mejora de su sistema, por ello es esencial comprenderle desde adentro, saber de qué depende, y por qué lo hace, de esta forma podremos buscar la más viable estrategia para enfrentar los nuevos retos de la educación del siglo XXI. (Morin, 1999).

La *Inclusión* (como un discurso institucionalizado) se presenta hoy como una emergencia de hacer una escuela para todos, pertinente y eficaz en la perspectiva de sus contenidos, donde se acepte la diferencia, lo complejo que entraña el contraste, lo místico que atañe lo desconocido, y lo frío que se tornan los contenidos, pues en un país como Colombia pluricultural, diverso y democrático, no se cuenta aún con un sistema educativo social y político, que garantice, con la escolaridad de personas con capacidades excepcionales y su participación efectiva en la sociedad.

Para muchos la inclusión, no es un hecho que posee su raíz en el fondo mismo de las sociedades, esto en si es un *concepto*, que alude a luchas y distintos matices gubernamentales, y/o colectivas, que sin lugar a dudas, involucra a todos y tiende a todos.

En contraste, cuando se trata de la Educación Especial, este modelo tiende a la segregación de las personas que se encuentran incluidas en esta *Etiqueta* (García - Huidobro) pues la *Discapacidad* también es un concepto construido socialmente, y parte de la diferencia del otro como un estándar de normalización.

Sin embargo, lo que nos interesa de este asunto, no es el desarrollo teórico del tema y la problematización estructural del discurso, que en ocasiones no alberga las garantías sociales para una verdadera inclusión y que cuenta con distintas aristas, desde lo terapéutico, lo psicológico, lo pedagógico, lo jurídico, lo medico etc. Que nos enriquece como punto de partida de la investigación pero que no es el significativo del caso en cuestión; lo que nos interesa ahora, es la puesta en marcha de didácticas y pedagogías que desde el contexto curricular acerquen al educando o usuario de CEDESNID Fusagasugá a este tan anhelado concepto, *La inclusión*, y que brinde de la mejor manera un punto más de apoyo y proceso dentro y fuera de la institución.

Esta investigación no solo permite y encamina la discusión de temas tan importantes en la licenciatura como el de la escuela integradora o inclusiva, sino que ofrece un proceso dado a la interpretación de nuestros roles y nuestra compleja forma de interpretarnos dentro de la acción pedagógica en un momento como este *"por lo tanto, predomina "lo pedagógico por sobre lo artístico, privilegiando el aprendizaje por sobre lo artístico-teatral, respetando las posibilidades del estudiante según sus etapas de desarrollo y considerando las herramientas del juego dramático no como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio del aprendizaje"* (García-Huidobro) donde los valores tradicionales de un estándar de sociedad desgastado colapsan y donde este

gran teatrillo de siglo XXI ahogado en hierro y coltan determinan el papel con el que contamos, y particularmente, con el que nos cuentan.

OBJETIVO GENERAL

Constituir a partir de la pedagogía teatral una metodología activa que contribuya a la instauración de prácticas y actividades educacionales, que incluyan y tengan en cuenta las distintas dimensiones holísticas (cognitiva, afectiva, psicomotriz, valorativa,) de un ser humano con o sin capacidades excepcionales

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1- Identificar y clasificar las potencialidades de la población atendida en CEDESNIID Fusagasugá.
- 2- Implementar actividades a través de la Pedagogía teatral (como talleres corporales, de investigación de rol, gimnasia cerebral, sensibilización etc.) y arte (dibujo, estética, trabajos manuales, etc.) que posibiliten el desarrollo de habilidades comunicativas, socio-afectivas, motrices y cognitivas en la población con el ánimo de facilitar el desarrollo socio personal.

- 3- Favorecer el encuentro para un diálogo académico que muestre la responsabilidad que compete directamente a la universidad, en la política y gestión de una educación inclusiva como parte esencial de una escuela que aprende para el mundo de hoy.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

1.1 UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD

“No somos niños eternos”

Deseamos mal... la concientización de las masas implica un proceso de político y espiritual. "en la toma de conciencia de ser sujetos inacabados, por lo que siempre se deberá estar atento para continuar construyendo la historia como posibilidad y no como determinismo; ello posibilita continuar construyéndose a través de la problematización del futuro a construir. (Freire, Contribuciones para la pedagogía: LOS CIRCULOS DE CULTURA: UNA POSIBILIDAD PARA DIALOGAR Y CONSTRUIR SABERES DOCENTES.)

Los criterios de valoración negativa, (considerar a un niño *especial*, trae consigo una caracterización de censura y normalización a ser un niño *eterno*) es lo que comúnmente asimilamos como un principio de caracterización que organiza y distribuye nuestra forma de comprendernos frente al Otro.

La base de la pedagogía debe estar enfocada a la contemplación y análisis de la diferencia. Esencialmente porque la diferencia es lo que nos hace seres únicos. Una de las maravillosas características del humano que ha sido preponderante en toda la historia de la misma.

Desde la capacidad motriz para la utilización de herramientas, hasta la resolución de conflictos abstractos es algo que parte desde y por nosotros, hacia un mundo. Uno Preconcebido. Reconocer la *diferencia en nosotros mismos, como etnias, como mujeres, como hombres o como homosexuales, como niños o como adultos; de encontrar el no ser en el propio ser, ser capaces de ver la alteridad en ese microcosmos que constituimos, para poder admitir la otredad como constitutivo esencial* de él mundo que nos circunda, y que constantemente nos es constitutivo. (Cano, 2011) La base del problema es justamente la garantía de que el discurso sea efectivo en el mundo experiencial de las personas.

Si comprendemos el discurso de la alteridad en la educación debemos inspeccionar dentro de los parámetros del reconocimiento del Otro, en este caso nos referiremos a los que expone Dussel, al decir que el *com-prender* tiene la característica de asociarse con la totalidad de la experiencia de un ser.

Es decir, el entender los patrones y símbolos de una sociedad como la nuestra es también tener idea de cuál es su significación. Es un *circulo*, de donde proviene como *totalidad de mi mundo, es el horizonte de mi mundo y ese horizonte abarca todo lo que es Comprensión, tiene además un segundo momento: prensión, de "prender", "captar" algo en concreto* (DUSSEL, 2011)

Ahora bien, al referirnos a la *Inclusión* educativa debemos tener en cuenta varias características que ubican el tema en distintas “estadios” o categorías. Podemos hablar de la integración y garantía de derechos para comunidades indígenas, negritudes, o las zonas más apartadas o vulnerables del país. Pero también, podemos hablar del principio de igualdad de posibilidades, o del problema entre la integración y la inclusión como modelo educativo dentro de las políticas y estrategias institucionales, pues *“el progreso de los alumnos no depende solo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o que no se le brindan”* (Petra-Jesus). La alteridad nos indica precisamente que esta dimensión de problema no solo compete y es competente desde el discurso institucionalizado, colapsando los principales

paradigmas que sustentan el discurso de derechos y mostrando que parte de la incapacidad para tener un éxito en sus trayectorias educativas es la falta proactiva para la proyección pedagógica educativa y la gestión social. La *Inclusión* posee distintas dificultades y aristas: su académica, su política y mucho más, en sus garantías prácticas.

El rol que desempeña discursivamente la *academia* especializada posee cierta relevancia absoluta de una comprensión integradora en la búsqueda de soluciones pedagógicas, psicológicas, terapéuticas y sociales, entre otras que requieren de toda la voluntad administrativa y política de las instituciones para que como ciencia práctica y como manera de aprender a ser, aprender a vivir juntos, se comprenda y sea eficaz. Sin embargo, prevalecen distintas dificultades.

1.2 LAS PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD EN EL ÁMBITO DE AMÉRICA LATINA

El hombre que es en el mundo, es en el mundo comprendiéndose existencial y cotidianamente como poder-ser, es decir desde el futuro. Y como es desde el futuro, ese mundo no es un mundo estático, sino desplegable: a medida que un niño o un pueblo van creciendo, los horizontes se van sucediendo. (DUSSEL, 2011)

Partiremos reconociendo que los modelos educativos que tienden a la alteridad y a la afirmación del Otro también hacen parte de las pedagogías del oprimido, y a su vez de las alternativas con las cuales contamos como educadores y como seres humanos.

No hay que negar que el Término está cargado de simbolismo e ideología, no solo arguyendo los procesos de alfabetización de Freire y una época políticamente fragmentada, comenzando en los postulados de Adam Smith a Marx y en la división clásica y aliénate de la educación de masas, perpetuando

la llegada de un nuevo modelo de vida que cambiaría las relaciones entre las personas del mundo entero para siempre. Solo lo útil es lo rentable, el estándar de vida es evaluado por propósito de consumo y la normalidad tiende a la función e inserción, como capital humano productivo.

No obstante lo que debe interesarnos, principalmente, es el proceso. Y es una de las enseñanzas más valiosas de los métodos de Liberación o que tienden a la alteridad en cuanto lo educativo. Cada proceso resulta único y porque no, por momentos emancipatorio.

Ahora bien, para adentrarnos a lo que quisimos esbozar desde la alteridad, debemos referirnos a lo que en filosofía se llama el *Fundamento* y partiremos diciendo que para entender el contexto de la educación inclusiva, (en este caso de personas en estado de vulnerabilidad) debemos ligar la categoría desarrollada por Dussel, en la introducción de Filosofía de la liberación, donde: *Fundamento es una palabra castellana que indica lo que los griegos llamaban éinai (ser) o physis, palabra que después será traducida por "naturaleza". La totalidad del mundo es el punto de partida; es la experiencia primera; la que está fundando toda experiencia posterior.* Lo cual nos lleva de inmediato a la alteridad no como discurso, sino como constante experiencial. Es decir, no solo es necesario comprender su forma discursiva, sino que también solo nos es posible hablar desde el contexto *a posteriori*, de la educación inclusiva como modelo y como alternativa; una forma de interrogar a la sociedad mediante la acción, la cual nos ayuda a valorizar el *Fundamento* de lo que llamamos todos Inclusión.

Por ello vasta constatar al igual que diría Estanislao Zuleta *Una vida que no sea resignación sino pasión y descubrimiento, un estudio que no nos aparte sino que nos reconcilie con nosotros mismos*, de seguro nos dará luces sobre el *Fundamento* con el que cuentan los centros de atención o también llamados centros de integración o inclusión.

Muchos aspectos son determinantes a los planes que buscan una *prospectiva de sujeto*, su contexto, las garantías que le oferta la sociedad, sus capacidades físicas y cognitivas, su orden Socio-económico (Rosa, 2006) etc. No obstante hay que tener en cuenta que el equilibrio entre el aprendizaje, la participación efectiva escolar y social, no es igual en todos los casos ni en todos los países, y no es concebida análogamente a otros procesos educativos (como es el caso de la educación para adultos o la población más pobre). Cada hecho social acontece en determinadas circunstancias y bajo poderes que poseen características exógenas al proceso educativo, que se indexan a características que le determinan y direccionan.

La garantía de la inclusión en educación requiere una estructura política comprometida en el *sentido* de la educación, *pues en el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos "domesticadores", casi siempre alienados y, además, alienantes.* (Freire) Es menester mucho más que la institucionalidad, tanto administrativa como pedagógica y científica, arreglándoselas con los querellas del yerro social.

El caso de la educación para personas en vulnerabilidad y discapacidad cognitiva, posee fuerzas y poderes que le direccionan pues *“la mayoría de los países adoptan en sus políticas leyes como la declaración de educación para todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo”* ahondando en el problema a pesar de conocer la raíz misma del asunto. Es fácil confundir cobertura a calidad y garantía, y a su vez inclusión, con integración y viceversa dentro de sus características, en un contexto diversamente funcional, y en particular en un escenario político como el colombiano.

1.2.1 DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO NACIONAL

Referirnos a las pedagogías de inclusión en Colombia es transitar por la llamada Pedagogía crítica y los modelos educativos que si bien no han contado con un contraste público debido a su carácter emancipatorio, libertario y proactivo, sí se han tomado desde distintos procesos académicos estudiantiles, pedagógicos y comunales como una alternativa de construir y elaborar una propuesta distinta en educación popular, para las personas que más le necesitan. Por ello *“Considero que la pedagogía en educación popular es básicamente una reflexión pedagógica sobre la práctica y el papel de la educación en el contexto desde unas opciones emancipadoras, desde una opción básicamente de favorecer la construcción de un sujeto social protagónico y que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos, a historias de colectividades”* (Ghiso, 2008)

Las posibilidades de la pedagogía crítica es establecer un puente entre los conceptos y técnicas de la pedagogía y reinterpretarlos en el valor de la emancipación. No obstante, dichas posibilidades están re direccionadas por valores éticos y políticos que dan u otorgan relevancia a las dimensiones críticas de la labor pedagógica. Y no existe labor crítica si no existe reflexión y *Comprensión*, del asunto.

La Normalización (es decir, que el sujeto desarrolle una relación de códigos y valores aceptados por una sociedad para su “acceso” o permanencia en ella) ha coexistido con el paradigma de la educación desde hace mucho convirtiéndose con el paso del tiempo en parte de su ilusoria matriz “educativa”. Y esto lo explica muy bien Estanislao Zuleta en el elogio a la dificultad, pues *“No se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración, someterlo a sus consecuencias, ejercer sobre él una crítica, válida también en principio para el pensamiento propio, cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca; porque entonces el pensamiento del otro sólo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de su diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad, sin que se requiera ninguna otra”* (Zuleta, 2005). La normalización es

a la larga nuestra misma forma de hacer a la Verdad, fehaciente de un orden único y omnisciente.

Ahora bien, hay que tener cuenta que no solo hablamos de normalización desde los educandos, también nos referimos a los educadores que en este proceso de la inclusión educativa, juegan un papel determinante para el éxito de las estrategias, esencialmente la capacidad individual, profesional o pedagógica debe tener una dialéctica constante sobre las condiciones que resignifica el mismo sistema mundo para la educación y para la atención de la vulnerabilidad, (la cuestión del sentido del actuante) pues *“Manifiesta en nuestra realidad la presencia de una corriente internacional del currículo de corte americano y centra la profesión del docente en la enseñabilidad en donde se supone que solo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. –uno de los primeros y principales errores, pues en ese caso ¿qué condiciones nos permiten efectivamente aprender?- Para ello, la base de la acción educativa es la disciplina que se enseña. La fuerza del contenido está en las competencias y estándares, que adquieren forma curricular universal y transversalizada. En ese sentido, la pedagogía sería sólo las técnicas que hacen posible su instrumentación, visible en la competencia de desarrollar una clase”* (Piedad, 2008) lo cual hace aun más preocupante el papel de la estructura estatal y la concepción con la cual el discurso se desembuelve no solo institucionalmente, también, académica, pedagógica y terapéuticamente.

Cuando hablamos de procesos sobre inclusión educativa enfocada a la discapacidad o a personas en estado de vulnerabilidad debemos dimensionar la forma en la que se aborda, y esto es una cuestión pedagógica y política que no queda resumida a la competencia de desarrollar una clase.

Por otro lado, el termino Exclusión genera distintos puntos de vista, sin embargo, a todos les es claro que *La exclusión es el proceso de ruptura y quebrantamiento del vínculo social entre el individuo y la sociedad* (Piedad, 2008). En otras palabras es la extralimitación de la sociedad para reconocernos

como Otros, miembros activos y actuantes de nuestro *mundo*, como una posibilidad.

La exclusión social es característica de todo el asunto educativo, en especial si es de las personas con casos de algún tipo de discapacidad física o cognitiva de la cual nos referimos. La población en estos casos, la más golpeada por el estándar de la normalización, es la que más sufre las consecuencias del sistema educativo de cada país y sus marcadas formas de desigualdad social, pues aunque algunos estados como el Colombiano demandan que sea un derecho constitucional (*artículos 1, 13, 20, 47, 54, 67, 68 y 70*) (Universidad de los Andes/facultad de derecho consultoría jurídica, 2013) estas personas se encuentran atrás en cuestión al acceso, asequibilidad y la permanencia educativa en centros o instituciones de educación formales, para el paso a mayores oportunidades sociales que garanticen su inclusión efectiva a la sociedad.

La gran mayoría de personas en estado de vulnerabilidad siguen segregados o más bien escolarizados en centros de educación especial, ahondando más el problema de la discriminación y exclusión social.

El que *“el aumento de la cobertura no haya sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de los necesidades básicas del aprendizaje de los estudiantes”* (Rosa, 2006) ha mostrado que en la sociedad prevalece la ausencia de precauciones y de evaluación constante en los índices de discriminación e inclusión. *“Esta lógica funcional en los procesos de producción de subjetividad y de conocimiento, asumen, como lo hemos descrito, la forma de desprofesionalización en el caso de los maestros y de despedagogización de la práctica pedagógica.”* (Piedad, 2008)

La evaluación puntual de la política de atención institucional, y la especificación profesional de su práctica y responsabilidades en la atención efectiva de este

caso también hacen parte de la problemática y la investigación del caso en Colombia. Como vemos la macro estructura estatal de inequidad social deja muy claro que los excluidos son aquellas personas que debido a las transformaciones del mercado han quedado rezagadas, *“se convirtieron en desempleados crónicos, empleados en condiciones precarias, autoempleados en situaciones de miseria y, por ello, tienen un acceso restringido a las prerrogativas que puede ofrecer el Estado y al acceso a los bienes y servicios en términos de posesión y adquisición de educación, recreación, capacitación para el empleo, servicios financieros, entre otros.”* (Piedad, 2008)

1.2.2 MÁS ALLÁ DEL UMBRAL DE LAS PEDAGOGÍAS DEL CONTEXTO

Hacer inclusión educativa en Colombia es difícil. No solo hablamos de una estructura institucional común, también hablamos de cuestiones de infraestructura, cuestiones curriculares, la adecuada formación y capacitación docente, (decreto 366, 9 febrero 2009) y ante todo, el acceso y permanencia de estas personas a las instituciones, las cuales algunas aún permanecen fuera de un efectivo sistema en el país.

Los procesos de las personas con necesidades educativas especiales siguen divididos a instituciones que tienden a los modelos de Integración social, el cual perpetúa los modelos de discriminación de la sociedad, como un factor común. *“El resultado es que no se ofrece ninguna posibilidad a la persona con discapacidad de desarrollar y aplicar sus potencialidades y aprendizajes, de construir su propia identidad, de interacción social, de acumular experiencias y de mejorar su autoestima y socialización.”* (Guasp, 2010)

La ley indica (art: 67) que la educación es un derecho fundamental esencialmente porque es una cuestión que se enmarca en los derechos Humanos, fuera de barreras políticas, discursivas o institucionales, como

derecho fundamental, y respeto a la dignidad Humana. Por ello: *“Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.”* (Constitucion, 1991)

Ahora bien, si abordamos el tema desde un marco de derechos debemos comprender que no solo corresponde a un sector de la sociedad lo que aquí se indica, vemos como las políticas internacionales embarcan la inclusión educativa en un sistema de distintas categorías y compuestos desde distintas partes de la sociedad, y enfocadas a un fin común, *“La Clasificación Internacional del funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la OMS (2001), da un giro a la mirada tradicional de discapacidad, explicitándola como un concepto relacional. Si bien surge del paradigma médico, identifica claramente que la discapacidad es un fenómeno multidimensional y se ubica en la relación del individuo con su entorno. Más allá de las críticas que ha recibido, los investigadores afirman que es útil al momento de identificar necesidades, clasifica necesidades de grupos de personas, más no a personas.”* (Castro) de nuevo, la postura esencialista que tiende a la crisis en la normalización.

En la constitucion colombiana vemos como varios articulos y decretos reglamentan los parametros basicos de intervención. Ley 115: “Ley General de Educación” (Cap. I Art. 46, 47, 48), Decreto 2082 (Art 6, 7, 8), Ley 361 (Cap. II; Educación), Ley 762 (Aprueba Convención OEA, 1999), Decreto 366, Ley 1346 (Aprueba Convención ONU 2006), (Castro) no obstante, cada una orienta la meta y realiza disposiciones para llegar hasta allí. Pero debe quedar claro que la efectiva realizacion de la política publica, es algo que lleva tiempo.

La ley en Colombia establece múltiples responsables dentro y fuera de las instituciones gubernamentales. A una forma de ver en el papel, podríamos decir que el problema nos atañe a todos, desde nuestra propia manera de

convivir y relacionarnos, hasta la forma en la que se diseñan nuestras calles, y currículos escolares.

La normatividad habla de la pertinente atención y capacitación de todo el campo profesional médico y académico con el que cuenta el proceso de la educación Inclusiva referido a la población en estado de discapacidad o vulnerabilidad, que bien debe ocupar la atención de las instituciones de enseñanza y de los centros especializados así como de las entidades territoriales, ministerio de salud, y de educación, defensoría del pueblo, instituciones formales etc. Es preciso decir que todas estas entidades se ven como responsables de llevar a cabo esta política de inclusión sin embargo, aunque la ley es clara, persisten la falta de compromiso y los distintos inconvenientes en el cabal cumplimiento de la misma, debido a varios factores que es necesario analizar.

El reporte Departamento Nacional de Estadísticas, DANE, en el Censo 2005 reporta que más del 6% de las personas en el país tiene alguna discapacidad, y el 77% de las familias con alguna persona con discapacidad pertenece a los estratos más pobres y no tiene acceso a los principales servicios sociales, lo que hace que la discapacidad sea causa y efecto de pobreza porque tienen mayores gastos familiares y menores oportunidades de acceso al mercado laboral.

El informe "Estado de la Educación en Colombia, Educación Compromiso de Todos, Bogotá 2010", de Alfredo Sarmiento nos dice: lograr superar la pobreza sin educación es imposible. Mientras que el 7% del promedio de los colombianos es analfabeta, las personas con discapacidad que no saben leer ni escribir es del 22%, menos de la mitad de las personas con discapacidad llegan como máximo a algún nivel de la básica primaria. (Sólo el 46.8%), y sólo el 5% de ellos, llega a la educación superior.

Para entender cuáles son los parámetros con los que contamos en la tarea de construir una referencia legal sobre una Educación Inclusiva, es necesario

adentrarnos en su conformación de dis-curso (como un proceso, o algo que atraviesa un espacio, que no es estático) (DUSSEL, 2011) jurídico, educativo y político en Colombia, pues si bien conocemos ya parte de la prospectiva de análisis, veremos ahora como y de que forma la construcción de esta categoría es respaldada y/o reconocida por la ley en Colombia.

Con ello encontramos que en el marco de la educación, la Constitución Política establece en sus artículos 1, 13, 20, 47, 54, 67, 68 y 70, los principios y derechos que deben guiar las intervenciones de política al momento de hacer la implementación en la inclusión educativa de las personas con discapacidad. (Universidad de los Andes/facultad de derecho consultoria juridica, 2013)

Así mismo los datos de los censos del DANE sobre inclusión educativa para personas en estado de discapacidad, no son del todo fiables, pues las condiciones de atención ni son permanentes ni cuentan con un proceso de evaluación riguroso, lo cual genera que resulten precarias en algunos casos, y al momento de considerar la problemática real, la cobertura educativa presenta distintos retos y barreras, tanto institucionales como sociales.

El Estado colombiano reconoce y acepta distintos convenios y resoluciones mundiales en cuanto a la limitación, o discapacidad, la Declaración de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas en el año 1948, en la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental aprobada por la ONU el 20 de diciembre de 1971, en la Declaración de los Derechos de las Personas con Limitación, aprobada por la Resolución 3447 de la misma organización, del 9 de diciembre de 1975, en el Convenio 159 de la OIT, en la Declaración de Sund Berg de Torremolinos, Unesco 1981, en la Declaración de las Naciones Unidas concerniente a las personas con limitación de 1983 y en la recomendación 168 de la OIT de 1983.

En la ley 115 de 1994 en el Título III Capítulo I educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, se decreta que este tipo de educación es parte del servicio público educativo, y que el Gobierno Nacional

puede contar con apoyos de entidades privadas en materia pedagógica terapéutica, y tecnológica, “hasta que los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación, por lo tanto:

PARÁGRAFO 2o. Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Como vemos, el estado no reglamenta que las instituciones de educación formal, atiendan la integración escolar como parte del sistema educativo integral, sino por el contrario separa la discapacidad cognitiva y delega la atención a instituciones especializadas.

Esto se debe a los registros de “discapacidad” funcional y no funcional no permiten la continuación en el sistema, el cual cuenta con una clasificación propia que usualmente es desde la cual categoriza por coeficiente intelectual la edad mental (del niño o adulto) y el nivel habilidades de adaptación al ambiente. (Association, 2002)

Dicha clasificación establece también los apoyos por los niveles, intermedio, limitado, extenso, y generalizado que son analizados a partir de cuatro dimensiones de desarrollo, la socioafectiva, la comunicativa, la cognitiva, y motriz; esto hace parte de la base del problema.

En un sentido más amplio, Díaz, plantea tres paradigmas para entender el concepto de discapacidad: esencialista, materialista y posmoderno. Para el paradigma esencialista la discapacidad se explica desde la normalidad, se minimiza el papel de la cultura, es una “tragedia personal”, es enfermedad, se

asocia a programas políticos conservadores; para el materialista está mediatizada por unas condiciones sociales y económicas dadas, no es una condición inherente al individuo, no es sólo un constructo social, sino una etiqueta cuyo efecto es el afianzamiento de la marginación social. En el paradigma posmoderno se trabaja por el cambio de las normas y los valores, por el derecho a ser reconocido y a participar de los escenarios de la vida personal, profesional, económica y política, por la comprensión del uso del lenguaje, y se cuestiona el carácter universal en torno a la discapacidad. Por supuesto, se debe entender que hablar de la discapacidad será una postura política de los estudiosos de la misma. (A S García Ruiz)

1.2.3 PEDAGOGÍAS DE INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LOS

DERECHOS HUMANOS POR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

(Rosa, 2006)

El tema es posible enmarcarlo desde tres posturas paradigmáticas; como una postura **Esencialista**, se explica desde la caridad y la tragedia personal, cuestión de Dios, o simple incompreensión de los otros a la persona *discapacitada*, normalizándole mediante la cultura como una clase de enfermedad, o como una etiqueta impuesta; es también **Materialista** cuando: *está mediatizado por unas condiciones sociales y económicas dadas, no es una condición inherente al individuo, no es solo un constructo social, sino una etiqueta cuyo efecto es el afianzamiento de la marginación social...* también es **Posmoderna**, cuando tiende a la evaluación del lenguaje y normas en el discurso con el cual se reconoce la discapacidad, y valora el aproximar al

derecho a ser reconocido y a participar de los escenarios de la vida personal, profesional, económica y política, cuestionando el carácter universal en cuanto a discapacidad... (Ruiz García & Aleida) y lo que conlleva este tipo de homogenización

Aunque la diferencia es una realidad intrínseca del ser humano, los criterios sociales de normalización se han encargado de generar una brecha entre la educación dedicada a atender a las personas con discapacidad o estado de vulnerabilidad y lo comúnmente comprendido por la educación formal. A esto se agrega que la cultura misma de industrialización, mercantilización y exteriorización de la norma generen criterios que construyen discriminación bajo la idea de un estándar en y de "libertad". *La educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas.* (ROSA, 2006)

El esfuerzo de las instituciones que atienden este caso como parte de la estrategia para examinar las posibilidades con las que cuenta el sistema para la garantía de la educación como un derecho inalienable, con una mayor prospectiva generadora, y una nueva perspectiva del problema, requieren numerosos puntos de apoyo. Lugares comunes de construcción y deconstrucción académica pues *"Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a la discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto un alto porcentaje de estos alumnos no reciben ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas"* (Rosa, 2006)

Lo que debemos preguntarnos ahora es cuál de las formas de interpretación de modelos pedagógicos en Colombia puedan garantizar y proveer una manera de alcanzar la resolución momentánea de las distintas situaciones de discapacidad de las personas atendidas. Pues son persistentes las fallas y los

retos que el sistema educativo y social debe enfrentar, sobre todo, cuando la pobreza es un indicador relativo de la desigualdad social, solo ofertar las oportunidades no es garantía de condiciones para que esto se cumpla. (Rosa, 2006)

1.2.4 EN PERSPECTIVA DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA

Nutrir el contexto de discusión de la inclusión educativa no es una tarea fácil, y mucho menos si tenemos en cuenta, que este problema dilata y unificar distintos problemas e inconvenientes de orden social enfrentándonos a uno de los más críticos, y este es que *“la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad.”* (Piedad, 2008)

Es una relación puntual al mundo al que nos enfrentamos, y de esta forma *“las transformaciones que se están generando en la concepción y gestión de la práctica escolar, que pretende producir las transformaciones de la escuela coherente con la reestructuración capitalista de final de siglo”* (Piedad, 2008) nos llevarían de este modo a la reflexión de la educación no como manera de normalizar y preparar a la población para un único desempeño, y sí como una manera de hacernos a la libertad.

Generar nuevos procesos de socialización ha sido la tarea de la pedagogía crítica en Colombia, un país con una concepción servil de la educación y donde en definitiva responde al tipo bancario. (Freire, Contribuciones para la pedagogía: LOS CIRCULOS DE CULTURA: UNA POSIBILIDAD PARA DIALOGAR Y CONSTRUIR SABERES DOCENTES.) el cual además de generar desigualdades también excluye de sectores sociales a los cuales solo se ingresa bajo el estándar de la normalización.

1.3. EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA ACCESIBLE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL: UN TRÁNSITO DE CEDESNID AL COLEGIO LEÓN DE GREIFF.

La educación se convierte, pues, una especie de ceremonia de iniciación social que modula la personalidad del adolescente.

Sin embargo, del modo en que se aplica en la mayor parte de las escuelas de las clases cultas, esta posibilidad supone una desnaturalización de la adolescencia y un modelo más parecido al del ejército, que al dialogo socrático vigente en la efebía griega (Wyneken, 1914)

1.3.1 DEL TEATRO AL AULA.

La educación de corte artístico, (en este caso el teatro) es reconocida por su capacidad para acentuar en capacidades personales, desarrollo de lenguajes, capacidades motrices, afectivas, sociales, éticas etc. (Lomelí, septiembre de 2008-febrero de 2009) El arte, se presta perfectamente para analizar un *problema* desde una estructura netamente práctica y experiencial. *Por ello hemos de buscar una actividad artística que respete y potencie la expresividad de nuestros alumnos, pero que les haga saber que, además de la suya, existen otras opiniones igualmente respetables. La actividad artística que conjuga estas dos posturas (escuchar y exponer), que son el eje de la convivencia y la ciudadanía, es el Teatro (Petra-Jesus).* Por esto el arte como una posibilidad de construcción y de deconstrucción de la realidad que nos circunda, ofrece el riesgo impostergable del estudio puntual de sí mismos, como individuos y como sociedad.

La premisa para esto es que puntualmente no se intenta enseñar nada (por lo menos en una concepción básica, curricular) y si más bien se ofrecen las posibilidades, las herramientas y los lazos afectivos, para la creación arquetípica de algún tipo de expresión artística, que muy seguramente, nos dará como resultado una versión de una experiencia análoga a esta compleja red llamada sociedad, donde cada uno debe por circunstancia aprender a danzar libre, en sus facultades, y junto a sus sueños.

*“El baile es el colofón de toda fiesta y el teatro lo es. Es el momento unificador, en el que se pueden subsanar pequeños roces que hayan surgido en el reparto; es cuando la Reina le va a dar la mano al compañero con síndrome de Down, y los dos van a saludar juntos, igualando la trascendencia de su papel... **El baile es la apoteosis de la igualdad dentro de la diferencia**, que es uno de los objetivos que nos habíamos marcado.”* (Petra-Jesus)

En un taller de teatro libre se debe articular con todo lo que rodea al actuante y así mismo articular en el espacio-tiempo, la situación problema y frente al mismo conflicto dialécticamente con una expectativa, gusto y disgusto. Allí, el arte tiene éxito. De esta manera se articula un saber específico y las posibilidades de que el actuante se someta a una profunda evaluación de su saber y sus propias e interminables capacidades, generando así, una reflexión que no solo es racional sino que es óptica respecto a su propio mundo circundante. (DUSSEL, 2011)

Por ejemplo, la profundidad del mismo taller no es simplemente determinada por el *director* del grupo (Boal A. 2002) esto no es deliberadamente escogido por alguien y arbitrariamente impuesto a las personas con quienes se trabaja.

Estas como actuantes y protagonistas de su propio mundo, son reconocidos como parte del devenir de la idea; no somos algo que desempeña simplemente una función, o que lleva a la par del director un oficio dentro de un montaje profesional de acción dramática y como en la realidad, las pasiones pueden

llegar a esconderse, pero también tienden a inflamarse, (Víctor) en este punto hinchado, proviene el cambio, la deformación, y así, se manifiesta.

El Teatro, que es, ante todo, diálogo, supone un reto, un estímulo, una transformación... y aplausos. El niño de hoy necesita todo eso y mucho más para superar el handicap de la superprotección familiar, la pobreza de conseguir todos sus antojos, la soledad producida por largas horas ante el televisor, el agobio de las clases particulares, la angustia materna por no tener dinero para pagar el plazo de la lavadora, las riñas conyugales o la separación de sus padres. O para superar sus propios problemas, como pueden ser su timidez, torpeza, pereza, despiste, atolondramiento, inseguridad o miedo. (Boal A. 2002)

Como vemos, los retos de hoy demandan a gritos nuevas perspectivas docentes, evoluciones en el panóptico escolar, que afronten el pluralismo que es la escuela, en un marco de educación para todos y con todos; menos heterónoma y más proactiva.

Si lo que se busca es que los docentes sean capaces de educar en la diversidad y que posean las herramientas para la elaboración y propuesta de una educación distinta, se deben de vivenciar aspectos esenciales que indique un cambio en la formación y la manera de ver “lo educativo” para comprender *“en primer lugar, que se debe considerar a la escuela como el centro del cambio en el sentido de que los objetivos de mejora deber orientarse a todos los niveles de la escuela Como un sistema compuesto de distinto elementos sincrónicos, armónicos entre sí. “Las iniciativas para el cambio tendrán mucho menos impacto si quedan reducidas a un trabajo aislado de un pequeño grupo de profesores (Sandoval, y otros, 2002)*

Parecería quizá un duro trabajo dirigir he instrumentar esta gran obra, y en gran sentido lo es, pues Colombia cuenta con datos elevados en cuestión de garantías de inclusión en educación, pero si regresamos a la principal ideal

sobre una razón social más profunda, veremos que depende mucho más de la voluntad de muchos y muchas implicados en el tema. *“los centros escolares deben ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas. El proceso de cambio no es un problema que afecte exclusiva-mente a la escuela. En él deben implicarse desde la administración educativa hasta los “agentes externos” Un tercer principio fundamental es que el cambio ha de ser planificado y sistemático y conducir finalmente a su institucionalización.* (Sandoval, y otros, 2002) que si bien cuenta con cierto desarrollo en sectores nacionales, no es la mayoría de los casos para el territorio nacional donde se implementan realmente estas estrategias.

1.3.2 LA PEDAGOGÍA TEATRAL

Cuando encontramos el término pedagogía teatral de inmediato se proyecta un escenario específico de un teatro en disposición a una obra. También asaltan en nuestra mente las técnicas de Stanislavski o Bertolt Brecht o quizá creemos que es un tipo de técnica solo para interactuar durante un momento, conocernos y saber de nosotros mismos.

Pero el teatro, en esta propuesta induce una percepción pedagógica para reconocer al otro, que es lo que nos convoca como estudiantes, madres, obreros, doctores, etc., a vernos y tratar de comprender en parte del gigantesco armazón en el que estamos. La mayor posibilidad del teatro, y del arte en general, que como dirían en Noviembre, es un arma cargada de futuro, y hacer efectivos nuevas metodologías en el aula y en el currículo de las instituciones, es uno de los muchos logros a los cuales se puede llegar.

No obstante, en la pedagogía teatral encontramos la sociedad completa, y compleja con sus virtudes, vicisitudes y defectos. (Boal A. , 2002) lo que nos posibilita entrar a discutir cosas pertinentes no solo a nuestras sociedades sino también en cuanto al espíritu y el alma.

Contamos de entrada con un problema puntual en la Pedagogía teatral y es que está, es comprendida desde la teoría como una herramienta técnica para la construcción o educación de actores y actrices, pues las intrínsecas características de la misma, al ser técnica experiencial y disciplinaria, nos orienta al montaje escénico, punto que es primordial pero no es sobresaliente en nuestro caso. El autor, pedagogo teatral, investigador, doctor en educación con especialidad en comunicación, Carlos Manuel Vázquez Lomelí nos indica puntualmente lo que de la pedagogía teatral se refiere:

“La preocupación por la formación del actor se había centrado en un conjunto de disciplinas básicas, que sustentaban la actuación escénica. Así, disciplinas como la expresión corporal, la vocalización, la danza, la esgrima, el canto o el solfeo, entre otras, iban encaminadas a la disciplina curricular central que le da sentido al fenómeno teatral: la actuación. Las asignaturas complementarias de la formación y especialización del actor profesional fueron (o siguen siendo) de carácter humanista: ética, estética, teoría del teatro, historia del arte, historia del teatro, del cine, de la música, entre otras, además de la literatura universal, nacional, regional o local, entre otras. Estas asignaturas buscan explícitamente completar un perfil de actor culto, o poseedor de conocimientos de la cultura “universal”. (Lomelí, septiembre de 2008-febrero de 2009) como vemos en lo que a pedagogía teatral se refiere el autor le enmarca en ciertas herramientas que orientan a la concreción de un “actor” culto, o con un bagaje cultural que posibilite la aprensión de su entorno.

Ahora bien, el punto de intercepción pedagógico en lo que a nosotros respecta, son las herramientas sensibles que nos permitan avanzar en estrategias que presten atención en desarrollo afectivo, emocional, cognitivo y motriz de las personas, con las cuales tenemos oportunidad de trabajar.

Por ello no es la producción artística la meta puntual del uso que integra P.T. como herramienta y si lo es el proceso de desarrollo de actividades que se nutren de este campo para así conseguir el rendimiento y las metas a las cuales nos proponemos para articular el conocimiento académico a la interpretación y análisis de la inclusión educativa en un centro concreto de atención a esta población; en otras palabras es un proceso de aproximación desde la pedagogía, a la situación en concreto, en búsqueda de alternativas que nos aporten como docentes y personas.

1.3.3 Y QUÉ DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL COMO ESCENARIO PARA UNA INAPLAZABLE PEDAGOGÍA DE LA INCLUSION

LA IDEA, EL ARTE Y LA PEDAGOGÍA.

El profesor Carl Gustav Jung nos dice que la realidad, nuestra realidad, es una agrupación consiente de ideas. Todo lo que nos rodea fue primordialmente en su zenit, una necesidad, o una observación, o una expectativa, una habilidad, una idea.

La idea termina siendo lo que nos es determinante como hombres y mujeres, el arquetipo de la creación del inconsciente, pues desde allí parte nuestro gusto o

repulsión sobre las cosas o entes y *“es sorprendente lo poco que sabemos acerca de las cosas del inconsciente”*

La pedagogía nos indica que la profundización de conocimientos técnicos y por competencia resta al conocimiento crítico, personal, copartícipe, creativo, ético y estético. Por ello es necesario comprender la pedagogía, no como una pseudociencia que elabora concertadas técnicas para la reproducción de un saber, y si como la ciencia que sirve a la comprensión de las estructuras de conocimiento y la organización de este, en el verdadero interés de la escuela, aprender a Ser. (Morin, 1999)

La “escuela” parece estar en una encrucijada. El modelo indica una cadena de producción, con tipos, y técnicas de ensamble, por lotes y filas que llevaran muy seguramente a un perfilado resultado. Basta ver que *“En la mayoría de los países los contenidos escolares se enseñan por áreas o por disciplinas. Y, justamente, uno de los problemas que ello conlleva es que los alumnos suelen tener grandes dificultades no sólo para relacionar dichos contenidos con la realidad cotidiana, sino para establecer transferencias entre unas áreas o materias y otras, e incluso entre materias que pertenecen a la misma área. De hecho, las razones por las cuales se enseña en mayor medida por materias suelen estar más basadas en criterios organizativos o puramente académicos que otros que tengan que ver con la mente del alumno (Carretero, 1998) y esta desconexión es lo que imposibilita la acción de una pedagogía que a falta de alternativas recae en el mismo concepto de educación una y otra vez, la promoción.*

Uno de los principales inconvenientes es el desarrollo curricular apropiado, pues en las políticas internacionales rectoras de la educación inclusiva, más allá del auge de las mismas en los discursos de la década de los 90 no se llega a desarrollar la totalidad de programas destinados a su reparación. La inclusión es una cuestión de persistencia cultural y de voluntad política.

Los *acuerdos* que en congruencia nos comprometen como educadores, y la voluntad con que contamos para lograrlos, como el acceso, la permanencia, la asequibilidad, igualdad, inclusión, Derechos Humanos, la educación para todos y todas, etc. Son parte de los discursos los cuales el MEN apropia, con un riguroso desarrollo en su funcionalidad y en la delimitación de servicios y beneficios para la identificación y clasificación del sistema, pero ¿Qué es lo que nos dice el campo realmente, cuando hacemos esta lectura desde la idea misma que manejan niños, terapeutas e institucionalidad?

En ocasiones los discursos que son implementados hacen que estas consideraciones se vuelvan parte de tipificaciones que sobre valorizan e invisibilizan aptitudes, desempeños, capacidades y problemas que los educandos tienen en su proceso escolar (Diez, 2004). Se transforma en la forma de exponer un problema, pero no de interpretarlo y sentirlo en su real estado.

CAPITULO II

MARCO METODOLOGICO

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales Para explicarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas Y no deductivamente con base en hipótesis realizadas por el investigador externo. (Bonilla, 1989)

La propuesta de investigación que contempla la I.A (Investigación Acción) nos permite reflexionar la acción, como sustento principal de todo posterior análisis sobre un hecho educativo. Esto por si solo nombra la relación puntual con el

conocimiento. No es la acumulación cuantitativa de datos, es la contrastación del discurso en el campo real, y bajo una estructura de acción pedagógica propositiva y activa.

Desde la I.A podemos *comprender* fundamentalmente el problema real de la exclusión social en un ámbito escolar, pues *La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión* (Elliot, 2000) no solo de su microestructura discursiva que direcciona la proyección con la cual se cuenta en su visión estructural, política, y social sino también en su dimensión práctica *a-posteriori*. La dimensión del docente.

Volvemos a la Comprensión entendida desde la dimensión filosófica del *Fundamento* que propone Dussel, donde el mismo es el que da sentido crítico a la existencia. Sentido a la Educación. *Comprensión fundamental*. Es decir, que, *La totalidad del mundo es el punto de partida; es la experiencia primera; la que está fundando toda experiencia posterior*. Esto, lo hace posible la I.A. y desde la Universidad debe existir una relación entre el quehacer intelectual, pero en esencia con el conocimiento se construye desde la escuela, desde el campo.

No es el tipo de cotidianidad vigente al cual nos sometemos los estudiantes de licenciatura, (el mundo que tenemos que experimentar) de un ser entendido como algo fuera de nosotros mismos, sin expectativa crítica ante el momento histórico, y la razón de *Ser* en el mundo que circunda. La Comprensión existencial *“el modo cotidiano y no crítico por el que abarco la totalidad de mi experiencia.”* (DUSSEL, 2011) es la forma pasiva de proyectar la pedagogía, su investigación y su proyección social.

La *"Posición"* natural de las personas, como arguye el autor, no es irreal no porque no experimenta la realidad de una forma proactiva, sino porque carece de *crítica* ante la misma.

La I.A implica involucrarse con las personas con las cuales se vivencia la realidad. Es aceptarse junto al otro de una forma horizontal. *La investigación acción se describiría como "reflexión relacionada con el diagnóstico"* (Elliot, 2000) el cual parte por esencia de la experiencia directa que implica la relación con el campo y las personas con las que se tiene la oportunidad de estar. Y es de esperar que estos modelos de investigación susciten en muchas oportunidades problemas con los cuales el investigador no se quisiera enfrentar, no por falta de carácter profesional o deductivo sino por su forma de análisis, su carácter vertical, institucionalizado y administrativo que subyace desde dentro como un eslabón que debe evaluarse constantemente.

El poder constatar no solo discursivamente los baches de la educación inclusiva y los problemas de la exclusión social, de forma directa hace que los problemas de investigación se retroalimenten constantemente en un dialogo dialectico con sus componentes. *La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.* (Elliot, 2000)

La puesta en práctica de estrategias que acerquen y dinamicen la escena de la educación especial requiere de una atención pedagógica distinta, de una reflexión crítica del papel de la educación distinto que potencialice la actividad cognitiva y psicomotriz, la aceptación social y la proyección moral y ética de todos, haciendo posible procesos de construcción que ocupen un espacio de encuentro y estudio, no solo de nuestra condición como estudiantes, sino también de otras perspectivas dentro y fuera de las sociales.

Además de esto, requiere urgente un cambio en las perspectivas de análisis y en la forma en la cual nos acercamos a la realidad estudiada, una de las mayores aportaciones de los métodos de contrastación crítica, en este caso de modelos investigativos como la I.A.

Lo necesario de la investigación en educación, al comprendernos como sociedad, es que podemos reconstruirnos como comunidad, y es el principal aporte que nos hace la IA. Bien lo vemos en el centro de atención CEDESNID, siempre subyace algo más allá de la institución, algo que constituye y estrecha los lazos internos entre las personas que allí se encuentran, uniendo sus problemas a sus añoranzas, buscando juntos, y explorando juntos, no tenemos otra opción en este tipo de institución.

Es en gran medida un universo dentro de un mundo. Y como todo universo, se encuentra el caos, y la belleza unidos. Justamente esto es lo que nos une y prepara a cada uno en él trabajo, en los lazos que cada uno hace, y construye con los niños, y en lo que podemos entrever de uno de los tantos casos sobre educación especial, así, como a la atención de población en estado de vulnerabilidad.

2.1 DISEÑO METODOLÓGICO

La pedagogía es un vasto campo que ofrece conocer al ser humano como una parte de la conciencia y el conocimiento que hasta ahora tenemos de lo social. Es en gran medida un peldaño de lo real en un mundo conciliado por Otros. Y valla que a los niños de la institución les preceden, no solo los mundos de los “grandes”, sino también los casos personales e historias de vida.

Es por esto, que Optamos por una investigación enmarcada en las estrategias que nos ofrece la IA o investigación Acción, nutriendo así, las perspectivas de hacer y construir academia desde nuestro quehacer, y practica como educadores. No olvidando que *“el propósito de la IA no es el conocimiento en*

sí, es interpretar y entender las propias prácticas, y producir los cambios necesarios que permitan su mejoramiento, o sea su cualificación.” (Niño Rojas, 2011)

No buscamos dilucidar un conocimiento teórico en la producción del mismo, más bien investigamos para mejorar la práctica, especialmente en el campo educativo y en un área específica. Para esto debemos dejar claro que optamos en el desarrollo de la práctica educativa como insumo reflexivo. Tendemos a que lo que se investiga se realice colectivamente con *“los propios sujetos, para definir acciones tendientes a la transformación de la realidad en la que están inmersos”* (Rico Gallegos, 2005) buscamos que sean las mismas Personas los generadores de ideas y acciones de transformación, investigación y/o evolución de las circunstancias en las que vivimos.

En contraste, la investigación-acción, es *definida como una forma de búsqueda e indagación realizada por los participantes acerca de sus propias circunstancias. Es, por lo tanto, autorreflexiva.* (Rico Gallegos, 2005) como esencialmente activa. Demanda de los participantes una postura, creada desde ellos mismos, y reflexiona por todos los miembros a quienes constituya.

2.2 TIPO DE ESTUDIO INVESTIGATIVO

La primera premisa que hallamos es que este tipo de investigación orienta sus esfuerzos en la comprensión del marco de referencia del grupo estudiado, no desde afuera en un marco determinista y de muestra, sino como una forma de comprender y establecer una relación significativa entre las personas que conforman el grupo estudiado y que obviamente constituye la población universo.

Es una relación mucho más humana en el sentido de los compromisos adquiridos con las mismas personas además este proceso orientado al fortalecimiento de la práctica, generará nuevas posturas de construcción de academia, dentro y fuera de la universidad. La I.A *busca cambios de mejoramiento por parte de los individuos y grupos esencialmente en el campo educativo, pero también en áreas específicas como la salud, la asistencia social, la política y la administración entre otros campos* (Rojas Niño, 2011).

Como vemos la Investigación-Acción, representa una inmensa posibilidad metodológica en el espectro de intervenir para mejorar las prácticas educativas que se forjan en un contexto como el aquí trabajado. En vez de investigar con problemas teóricos planteados desde los investigadores, se avanza a una concepción donde las acciones o/y relaciones del contexto se aproximan a interpretar “*lo que ocurre*”.

Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- (a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.*
- (b) las intenciones y los objetivos del sujeto;*
- (c) sus elecciones y decisiones;*
- (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.*

“Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben.” (Elliot, 2000) las Personas con las cuales se trabaja, sus mundos, sus cosmovisiones, capacidades, anhelos etc., forman y convierten las interrelaciones que tenemos entre nosotros dando color y creando un aspecto único a la investigación.

2.3 MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Al enfocarnos en la I.A no se puede dejar de tener la consideración de que *el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener*, por ello para hablar de CEDESNID debemos tener claro que la institución cuenta con una estructura muy cerrada a personas fuera de la institución, o exógenas a los procesos que internamente llevan.

La población universo es diversa, desde edades a tipos de discapacidad y profundidad de capacidad excepcional. Característica preponderante en el universo de comprensión de la institución, no obstante encontraríamos ciertas restricciones, en materia de atención a la población con tipos de discapacidad más profunda, en orden de la teorización adecuada, (académica, social y psicológica) (Association, 2002) así como a los modelos de atención terapéutica y médica a la cual nos enfrentamos también casi como en un océano oscuro y profundo.

La manera en la que se propone en un principio el proyecto es a manera de escuela itinerante, donde mediante el proceso en construcción en artes, circo, lúdica, ejercicios creativos, (lo que conformaría tiempo después como ejercicios de gimnasia cerebral) y didácticas, el niño/joven desarrollara capacidades de acuerdo a su nivel de desarrollo.

El primer inconveniente, gracias a la I.A fue, la categorización de la población tarea que debido a las estructuras administrativas de la fundación llevó cierto tiempo, y convenios de la universidad de Cundinamarca con el centro de atención a personas en estado de vulnerabilidad, principalmente porque no

somos una universidad con esa proyección en nuestros currículos antiguos, así como la ausencia de propuesta pedagógica que articule la academia con una propuesta pedagógica crítica de su territorialidad y lo que enfrentamos.

2.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1 LA EXPERIENCIA EN CEDESNID

SENSIBILIZACIÓN: “NO SOMOS NIÑOS ETERNOS”

Personalmente la experiencia en el centro de atención y protección a población en estado de Vulnerabilidad, fue y ha sido mi más gratificante experiencia universitaria, curiosamente ocurrida fuera de ella.

Vivimos en un mundo donde actualmente a los niños se les impone una etiqueta, un Diagnostico, el cual genera una marquilla que si no se interpreta de la mejor forma, puede que ahonde en la discriminación que tanto tratamos de combatir. (Ruiz García & Aleida)

Los seres humanos no son simples etiquetas, o clones de artilugios obsoletos para el espíritu, esto se comprende en CEDESNID y en el cambio del paradigma de la *normalización*, ese donde todos debemos tender a la uniformidad, y ser aparentemente iguales; hoy no.

Ahora no estamos en épocas de oscurantismo, y no es momento de ser homogéneos, pues justamente es la diferencia lo que nos enriquece como seres.

Esto es lo más fastuoso de la educación especial, con sus características y problemáticas, comprendes que vale más la construcción común con quienes te rodean, el lazo afectivo y el proceso por encontrarnos como hermanos, y

desde allí se construye un mundo distinto a lo que lo que el sistema mundo demanda de ti y anhela que seas.

2.4.2 RECONOCIMIENTO DE LA POBLACIÓN: “INTERVENIR PARA MEJORAR PRÁCTICAS EDUCATIVAS”

A grandes rasgos, para no entrar en dicotomías con aquellos que conocen la institución, me limitare a decir que es una Institución reconocida en la región, que cuenta con apoyos socio afectivos de un gran equipo, que también es un internado mixto, y que depende en gran medida de Bienestar Familiar, así como de recursos de otras fuentes pues su carácter es mixto.

Como institución de protección cuenta con un reglamento estricto en su parte tanto administrativa, pedagógica y médica, y a decir verdad son muy reservados en la intervención directa de personal exógeno a la institución.

Ahora bien, Contamos con una población muy diversa, que oscilan en edades desde los seis a siete años, hasta edades ya adultas, treinta, veinticinco, etc... Atiende población con capacidades excepcionales, en estado de abandono, desplazamiento o vulnerabilidad de la llamada integración social, además de trastornos comportamentales, síndrome de Down, y cuadros de dificultades cognitivas, o conductas disruptivas, en fin.

Por esto, debemos preguntarnos ¿Cómo se concibe la institución? ¿Cómo concibe la institucionalidad este hecho? ¿Cómo se concibe la población atendida en un centro de atención a necesidades educativas especiales? Y ¿Qué podemos hacer nosotros, como profesionales para que la brecha educativa se acorte en un campo real y significativo dentro y fuera de la institucionalidad?

Ejemplo de esto, fueron los distintos trabajos desarrollados de la mano de los niños. Los trabajos en artes, no solo escénicas sino manuales, el trabajo de

formación en circo en la población con barreras motrices, y el trabajo en el grupo base de teatro. El tejido y su significado, el juego y el movimiento, la fantasía como base de la libertad. Etc.

La estructura en principio, debido a la lectura primordial dentro del teatro del contexto y las capacidades de los actuantes, se basa en el conocimiento del cuerpo, sensibilización y capacidades físicas, lo cual nos dará la confianza y generara el proceso de construcción de un posible grupo base con el cual el proceso se realiza.

Esto será en un periodo de intervención de aproximadamente tres meses, pues la lectura hecha en el centro hace pertinente el trabajo de base con un grupo inicial, y ubicar el montaje expectante como parte de la estrategia.

También se alternan con ayudas audios visuales como parte del insumo de construcción actuante y el trabajo de construcción de personajes. Las artes plásticas también son muy importantes, con lo cual se desarrolla un sentido estético y creativo, vital en las tablas y parte del proceso llamado teatro.

El centro (en este caso la sede San Mateo)¹ esta diferenciado por niveles, caracterizados por el iq. O nivel cognoscitivo y comportamental de las personas encontrando distintos niveles de profundidad o atención.

También están los usuarios de protección escolarizados, niños y niñas que acoge la institución y que cuentan con todas sus capacidades motrices y cognitivas, en relación a otros usuarios de la institución. Niños entre los 7 a 15 años a los cuales les garantizaban el ingreso a la institución de educación formal. Dichas instituciones en el momento fueron el colegio Técnico industrial, El Teodoro Aya Villaveces, y el Acción Comunal. Por estos niños el proyecto piloto llamado *la inclusión de la esperanza* surgió como una posibilidad de que estas personas pudieran tener una preparación extracurricular en sus tiempos libres en la fundación, como una forma de soñar otros mundos y ambicionar

¹ En los alrededores de la región contamos con tres sedes, Pinos, San Mateo, y Cucharal, en Bogotá y la sabana cuenta también con algunas sedes.

una sociedad de garantías. En su momento, orientamos al apoyo en las labores escolares, así como el refuerzo desde nuestra área a los contenidos vistos. Pronto nos percataríamos que era necesario atender y pensar en todos.

Basta decir, que el desarrollo mismo, enfocado a la población escolarizada demandó entre otras cosas también fijarnos en los niveles o distintos tipos de barreras de aprendizaje, población que en un principio no se acertó a tener en cuenta, y que pronto se convertiría en centro de discusión.

Esto concibió una metodología que nos permitiera abarcar más “terreno” en cuestión de lectura. Lo que hicimos fue dividirnos en grupos pequeños que rotarían en los salones a los cuales teníamos acceso. (Solo contábamos con acceso a ciertos niveles, solo después la restricción se levantaría) Para tomar y reconocer paulatinamente cada grupo nos reunimos todos a la planeación y evaluación de cada actividad, a realizar, y después de hecha la misma, como una manera de hacer seguimiento. Cada grupo rotativo, estuvo en un nivel por un tiempo, y luego, cambiábamos. Cada uno de los integrantes se comprometió en el reconocimiento del medio, lo cual nos llevó a conocer sobre tipos de enfermedades, formas de tratarlas, maneras de afrontar ciertos casos, y sobre todo a buscar herramientas, que avancen en la formación del proceso, como dinámicas, materiales, procesos con algunos niños, etc. Surgieron, propuestas como la gimnasia cerebral, trabajo con distintos materiales de reciclaje, artes de expresión, etc.

Buscábamos construir las actividades de la mano de los niños, atendiendo a la mayoría de la población. Por lo menos a algunos. Hicimos trabajos en artesanía, manillas, figurillas de distintos materiales, atrapa sueños, actividades motrices y de teatro, actividades físicas, etc.

Ahora bien, resulta menester establecer un diálogo y un canal más fuerte con demás actores pertinentes a la discusión en el campo educativo, como sociedad, fundaciones que prestan este tipo de atención y las instituciones de educación superior que cuenten con perspectivas sobre educación y

pedagogía, en otro sentido, con los valores mismos de nuestra actual Sociedad. Sin embargo, ahora nos interesa una sola cosa, la transformación momentánea de una realidad.

2.4.3 DISEÑO DE ESTRATEGIAS: “PORQUE LOS SERES HUMANOS NO SON SIMPLES ETIQUETAS DEL ESPIRITU”

LAS PERSPECTIVAS DEL PROYECTO.

Las estrategias desde un principio tenían un fin común. La libertad. Diseñar un proyecto que propusiera maneras en las cuales los educandos reconocieran este proceso de alteridad sobre sí mismos y pudiéramos de alguna forma, así fuera momentáneamente ser porque no, un poco más libres. En palabras de Freire *educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.* (Freire, LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LIBERTAD)

Por ello, el proyecto desde un principio fue enfocado a este fin, y debe quedar claro que en cada momento del mismo, el enfoque fue algo constitutivo de cada persona que acompañó el proceso.

Ahora que tenemos en cuenta la diversidad de la población debemos delimitarnos desde las Ciencias Sociales al estudio pedagógico de la cuestión. Pues no son los valores curriculares los que se buscan, sino la constitución de aquellos valores humanos reflejo de sociedades más justas y equitativas.

Los momentos de cada estrategia los podemos enunciar de la siguiente forma.

- Momento introductorio.

Es relevante para el acercamiento de los estudiantes que realizaban la investigación, tanto al centro como a las personas y campo administrativo (dirección, secretarías, presidente) y de atención. (Doctores, terapeutas, formadores, enfermeras)

Los momentos de interacción mutua, donde el juego fue primordial para

NOMBRE	EDAD	SITUACION COGNITIVA Y MEDICA	SITUACION PEDAGOGICA.	CONTEXTO Y FAMILIA.
--------	------	------------------------------------	--------------------------	------------------------

abordar las personas, y el reconocimiento de la institución, tuvieron un carácter formativo que hizo que se construyera una idea de lo que podría ser para nosotros el descubrimiento y autodescubrimiento de la institución. Los momentos introductorios se dividieron por grupos, donde se recorrió la institución, reconociendo su forma de trabajo y de aparente funcionamiento, se hace lectura y se inicia relación personal con los grupos que se nos permite conocer.

-Momento Diagnostico.

La normatividad de la institución indica que no existe posibilidad de utilizar material de los pacientes, como historias clínicas niveles socioeconómicos y en algunos casos tablas de promedios de las personas escolarizadas. Así que, en parte, fue reconocer la población, los tipos de discapacidades, y la estructura sobre la que se sustentaba y administraba la institución. No obstante, tuvimos oportunidad de estudiar algunos de los registros psicopedagógicos de algunas de las personas con las cuales se trabajaría lo que fortaleció las metodologías que se utilizaron y delimitaron la investigación pedagógica fundamentándola en las personas y sus propias barreras de aprendizaje, así como sus distintos cuadros comportamentales. Quedo claro por lo tanto, que no éramos doctores o terapeutas, así, que la visión sería en esencia pedagógica.

CRISTIAN DAVID MUÑOS	13 años	Problema comportamental. No sigue las normas Conducta sexual disruptiva.	Lectura baja comprensión media (ortografía y puntuación ☹) Matemáticas básicas medio.	Madre distante agresión física y verbal al niño. No conoce a su padre. Es hijo único.
Dolly Yanira Duarte Gómez	13 años	Caso comportamental por contexto. No sigue normas Dificultad comunicación.	Sistema de símbolos lector escritor bien Apta para estudio formal.	Adecuado vínculo con la familia. Dificulta en pautas de crianza. Consumo de alcohol cigarrillo. Ausencia de spa?
Ruth Valentina Rodríguez Pinilla.	14 años.	Depresión Trastorno emocional y comportamental. Habilidades motrices y conocimientos educativos.	Sistema de símbolos lector escritor bien Apta para estudio formal.	A los cuatro años madre biológica la abandona. Es acogida por bienestar quien la mantiene en un hogar sustituto. La madre sustituta la golpea hasta los 12.
Angie Catherine Loaiza	12 años	Trastorno emocional y de comportamiento de comienzo habitual en la infancia y adolescencia. Bulimia.	Sistema de símbolos lector escritor bien Percibe y reconoce 10 fonemas, realiza lectura y escritura de letras palabras, frases; realiza suma resta multiplicación y división. Baja.	Estuvo en un internado 1 año, volvió a casa dos meses presentando comportamiento agresivo. (papa con tumor en el cerebro)
NATALY DAYAN OSPINA.	6 años	Refuerzo en lector escritura. Aprendizaje de normas Reconoce figuras geométricas y realiza conteo numérico hasta 10.	Conductas sexuales disruptivas Incita pares a contacto genital Maltrato físico.	Madre con discapacidad cognitiva. Maltratada por la madre, interna desde en el ICBF. Niña en hospital desde muy temprano.
JEFERSON STIVEN ANGULO BARRERO.	12 AÑOS	TRASTORNO DE DEFICID DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD, COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS Y NO SIGUE LAS NORMAS.	Sistema de símbolos lector escritor bajo No resuelve operaciones matemáticas Necesita refuerzo en suma y resta de una cifra y escritura de palabras.	Padre en la cárcel. Padrastro y madre consumidores de SPA Dos hermanos lo maltrataban físicamente. Vivió en la calle.
CAMILO ANDRES SANDOVAL.	10 AÑOS	Maltrato físico. Comportamental. Conductas heteroagresivas. Trastornos emocionales.	Refuerzo en lectura escritura. Resolución de operaciones matemáticas. Vinculación a institución educativa.	Inadecuadas pautas de crianza. Madre y padrastro. Hermano menor.
Saray Salinas Ramírez	13 años	No se evidencian problemas comportamentales. Trastorno de emociones aun sin especificar. Intento de suicidio alucinaciones auditivas.	Sistema de símbolos lector escritor bien Apta para estudio formal.	Abuela tía dos hermanos mayores.
Sandra Vargas Aguirre.	14 años	Dificultad para seguimiento de pautas y normas.	Sistema de símbolos lector escritor bien Apta para estudio formal.	Evasiones de contexto familiar. Permanencia en la calle. Madre hermano mayor.

Ilustración 1 FICHA DE REVISION PISCOPEDAGOGICA CEDESNI. 29 04 14

- **Organización de creación de estrategias.**

La consecución del proceso introductorio nos lleva a la creación. De mano en un primer momento del Circo, y del Teatro se empieza a tejer una forma de reconocer la pedagogía como una inacabada experiencia destinada a abrir espacios de dialogo reales. Pero en este caso, ese dialogo se enfoca a hacer de la estructura panóptica y de control del centro, algo un poco más dinámico y que ante todo pueda fundamentarse desde la fantasía del arte. Resultaron procesos de agricultura urbana, creación de juguetes y enseñanza en circo, y proyección escénica teatral, como metodología activa para el desarrollo de capacidades diversas. Además de esto, las personas con cuadros Psicopedagógicos nos harían pensar en términos didácticos que atendieran y propusieran herramientas que potencien el fin del proyecto. Para esto aparece en primer momento un tipo de organización de herramientas.

PRACTICA CEDESNIID HERRAMIENTAS

Horarios

Jueves

9 a 12 horas

Distribución

Nivel 5 estarán 2 practicantes

Nivel 6-7 estarán 3 practicantes

Viernes

9 a 11 horas

Nivel 4 estarán los 5 practicantes
(todos)

11 a 12 horas

Nivel 3 estarán los 5 practicantes
(todos)

Desarrollo de la práctica.

Se propone llevar a cabo la practica en dos momentos para identificar gustos y afinidades, sobre una unidad de tiempo descrita a continuación pero aclarando de antemano que se trabaja sobre un tiempo de espera que depende de la evolución del proceso.

Unidad de tiempo (una jornada de práctica)

Primer momento:

Se trabajara con todos los niños de cada nivel.

Terapia cerebral: continua, con todos los niños todos los días de la práctica.

Duración de 30 minutos.

- Botones de la tierra.
- Botones del espacio
- Bostezo energético
- Gateo cruzado
- El elefante
- Sombrero del pensamiento
- La lechuza

Música terapia: duración de 20 minutos

Actividad a desarrollar:

Ejercicio de coordinación y ritmo, partiendo de movimientos simples como una palmada, buscando coordinación y gradualmente aumentar movimientos con un proceso rítmico.

Arte terapia: duración 20 minutos

Actividad a desarrollar:

Dibujo básico de la percepción propia del cuerpo por parte de los niños, utilizando materiales simples como hojas (block) blancas, lápices y colores.

Segundo momento:

Dependiendo de los gustos y por decisión propia de los niños, ellos deberán escoger que van a seguir trabajando, si la música terapia o el arte terapia. Cada una de estas estará dirigida por uno o dos practicantes dependiendo de

disponibilidad. Distribución del nivel en dos grupos. Duración una hora con cincuenta minutos.

- **Fundamentación institucional**

La expectativa sobre si cada estrategia funciona o no, es decir es efectiva ante su contexto nos lo dio directamente la I.A, y desde aquí la propuesta de reconocer la educación especial o para personas con diversidad funcional, como parte fundamental de la reflexión pedagógica que parte y se direcciona a la experiencia y la acción. En verdad vale la pena este tipo de análisis, vitalmente necesario, para erradicar los índices enormes de inequidad social presente en nuestro continente.

2.4.4 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS: PARADIGMA DE LA NORMALIZACIÓN

Enfrentarnos a la educación especial es salirse de lo que institucionalmente se imparte desde la Universidad a los estudiantes de licenciatura, por ello también es un trabajo construido desde intereses trascendentales y dimensiones políticas de los educadores que hacen posible esta gestión.

Hablar de una escuela formal y una no formal o de integración, es ahondar en el problema de la exclusión social y la garantía de derechos. No obstante, también sienta la postura política para decir que otras realidades son posibles y requieren sacar de raíz el concepto del diagnóstico o la normalización y atender concretamente las barreras de aprendizaje que ostenta todo el sistema educativo, lo cual es o *Hace referencia a las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las*

circunstancias sociales y económicas que afectan limitan su participación.
(UNESCO)

Un primer requerimiento de seguimiento para el proceso investigativo fueron las Historias de vida, que ilustraría justamente las circunstancias sociales de las personas. Cada practicante escogería y desarrollaría una historia de vida de algún niño, o miembro de la comunidad como una forma de acercarse al otro, y describir el paradigma de la normalización, que segrega y fragmenta las dimensiones de un ser humano.

También se establecieron los diarios de campo, como la opción real más viable para la recolección de datos, pues el centro prohíbe la utilización de cámaras de grabación o fotografías directas a la población atendida.

A partir de esto cada practicante genera un seguimiento de su proceso dentro y fuera de la universidad, encabezando así un trabajo enfocado desde la práctica como un modelo de investigación activa y propositiva.

Ahora bien, las políticas de protección de Bienestar aducen la autonomía de los educandos o usuarios al cumplir su mayoría de edad, para cuando la protección del estado empieza a *debilitarse*, o hacerse un poco laxa. Los educandos o usuarios huérfanos o en estado de abandono aptos deberán demostrar su capacidad de sobrevivir ante el mundo, de esta forma y bajo estricto seguimiento viene la integración, las personas con otras características por lo general regresan con sus respectivas familias, o con los adultos responsables que la ley, la institución y Bienestar Familiar delimita para ellos junto a sus respectivos consejeros o formadores; no obstante, esto, como otras dicotomías presentes en cualquier otra institución son como diría la abuela arena de otro costal.

La investigación nos arrojó al primer momento. La institución no es solo una institución de atención a personas con capacidades diversas o diversamente funcionales, también recibe personas vulnerables de distintas zonas y

características ya sea por su contexto, su inclusión social, violencia (en sus distintos tipos) o casos de conductas que por diagnóstico resultan disruptivas al menor, o joven vulnerable. Además cuenta con un fuerte armazón administrativo que permite su funcionamiento apoyado por el ICBF nacional.

El diseño de estrategias de recolección fueron varios y en varios momentos se llega a la evaluación constante de los mismos. Sin embargo, se llega al error común de la educación de corte popular, libertario y para la alteridad y liberación. La posterior sistematización de cada momento.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La forma en la cual se distribuyó el trabajo estuvo enfocada a la retroalimentación de los datos recolectados bajo la propuesta de la I.A, permitiendo que existiera un proceso de reflexión crítica de lo que se hacía. Lo que hay que tener en cuenta es que cada momento contaba con el tiempo de la práctica educativa, (junto a otros momentos extracurriculares) lo cual delimita cada momento de participación activa para la construcción del proceso.

Cada compañero en el proceso experimento el paso de la academia nomotética y positiva a su reestructuración crítica argumentada desde y por la realidad.

Nuestros modelos de reflexión deben cambiar entendiendo que *Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.* (Elliot, 2000) característica del proceso CEDESNIID,

pues además de tener nuestra propia reflexión y retroalimentación como grupo practicante, también reedificamos nuestros modelos productivos de reflexión trayendo así, otras perspectivas de análisis.

La presentación de diarios de campo se convierten en un insumo que tiene a la lectura de un mundo experimentado por todos, no obstante esta reflexión que es personal en la medida reflexiva trasciende a todos en la forma de propuesta acción reflexionada, para reafirmar que *Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo* (Rosa, 2006) esto como proyección para el análisis posterior de la experiencia, y la muestra del problema en cuestión.

3.1 DIARIOS DE CAMPO

MARCO ROZO

Abril 2013

Debo hacer un paréntesis para decir que el proceso llevado en CEDESNIID, fue uno que inicio con la uñas, en su principio relacional de la búsqueda y contrastación de los modelos pedagógicos que para entonces me encontraba estudiando. Si bien la escuela formal me parecía atractiva, no dejaba de parecerme mínimo el reto, arrogante quise experimentar algo más, que incitara mi búsqueda, el primer punto al que se llega es a la barrera, y el estándar de normalizar al otro, lo sé, porque lo intentaron conmigo, sin mucho éxito por supuesto, haciendo que esta querrela del sistema educativo frente al reconocimiento del otro, fuera, personal e incondicional a mis propias sugerencias.

Octubre. 2013

El interés por conocer a estas personas crece cada vez más, pero no sé o de qué forma y manera podremos relacionarnos juntos. O sorpresa, requiere mucha energía. Para hoy no están la totalidad de personas que dijeron vendrían desde la universidad, debo reconocer que hay algunos que no se ven inquietos en cuestión pedagógica, quizá pensaron que venir a CEDESNIID, sería solo jugar fútbol y hacerse el feliz con los niños! Jeje pobres. Parece que no saben en que se metieron. Realizo una visita rápida a los niveles, como es natural y regreso en búsqueda de diego, quien me comunica la necesidad de entregar el primer piloto del proyecto. Todos se ven emocionados y contingentes... los niños, siempre con mucha energía, quizá, solo hasta que nos conozcan bien. No me gusta pensar que nos tratan como bichos, me recuerdan a mí, cuando aún era un mocoso.

Octubre 25

Lo normal, dentro de lo excepcional, en los momentos de Marcela Rey, trabajamos desde el circo, hoy gratamente tenemos actividades manuales. Las actividades de tejido son muy hermosas, pues nos ayudan no solo a aprender algo nuevo, sino también a experimentar capas de nuestro ser que no tenemos en cuenta, como el ser meditativo. Diego, el psicólogo está ocupado, como raro, y nos recibe con una sonrisa abierta en la cara. Nos indica que grupos están disponibles y nos empuja, casi al comedor, y a la piscina a por los niños y niñas. Hoy veo con pesar algunas caras largas.

Octubre 2013

No nos podemos dejar de sorprender frente al trato. Es muy gracioso y valiente a su vez la postura de algunos de mis compañeros. Los textos nos hablaban de exclusión y segregación en estos centros, pero no nos dijeron que se gritaba tan fuerte. En el comedor agrupan a todos los niños, y en algunos casos

mesclan los niveles haciendo un caos del mismo. Obviamente la respuesta es el grito y la violencia. Hoy veo a algunos muy felices, y a otros muy violentos, sobretodo en conductas disruptivas donde se violentan y violentan a los otros. A Tati se le ve la cara de conmoción, algunos no soportan estos tratos, pero en verdad hay que pensar que métodos son y no son propicios.

Noviembre 2013

Hay un niño que me sorprende de hecho muchos, pero este en especial no sé, no comprendo porque está allí. Cristian se ve completamente funcional, es paciente y no se muestra agresivo, sin embargo aún no sabemos la causa de que este allí. Hoy me ha enseñado a tejer en tubo, con hilos, es muy muy muy bueno haciéndolo, y repito, no sé qué hace allí. Debe ser su situación socioeconómica, cuestión velada aun para nosotros pues no nos es permitido conocer algunas cosas sobre ellos.

Noviembre 2013

El taller de teatro libre fue muy gracioso, casi he quedado sin voz, no obstante, es complicado con ellos, pues algunos no logran la abstracción consiente de un personaje que se supone saben ver o describir. Es muy complicado y aparecen a su vez barreras que muestran la incapacidad del sistema para proyectar sobre estos niños y jóvenes la posibilidad de una educación con calidad. Es muy difícil trabajar la conmoción de la emoción en teatro desde aquí. Si no es fría como una navaja, es excitante como la erupción de un volcán. Debo replantear esto, pues cuento con extremos en este instante, y los ejercicios libres pierden su carácter crítico, relegándose únicamente a la creación fantástica. Sé paciente.

Noviembre. 2013

Cada vez veo con mayor complicación que hacer una obra, así entendida de teatro en CEDESNID, es un trabajo arduo y elementalmente difícil. No reprocho

que hay quienes lo hacen, pero dependen de demasiados apoyos en cuanto montaje y expresión, así que junto a July, decidimos experimentar exploración de valores con los niveles más bajos, y oh por Dios. Se descubren nuevos fríos mundo. July se quiebra de tristeza pues algunas cosas son muy difíciles de aceptar, como el pequeño Juan, consumidor de bazuco desde los 7, hoy esta desintoxicado de la sustancia y cuenta con tan solo 12 años. Miles de historias resultan de nuevo.

Abril. 2014

Este es el momento de La docente Denis Páez, trabajando desde postulados del desarrollo psicomotriz de los niños, entramos con confianza a nuevos momentos. La gimnasia cerebral, los cantos y trabalenguas, las historias y cuentos, el movimiento y la articulación sensible. Todo esto y más se posibilita en este encuentro. Me sorprende la disposición de este grupo, y valoro la ayuda y punto de apoyo que este nuevo grupo practicante tienen en el centro. Los niños están felices de ver gente nueva!

Abril/mayo 2014

El trabajo ha estado enmarcado en el tejido y la gimnasia cerebral, teniendo como referencia la educación emocional mediante técnicas de teatro del oprimido que nos ayudan a decirnos los guardados, que todos nos tenemos en el centro de atención. Así lo ven los niños y jóvenes. Ahora hay un gran inconveniente, pues la moral sube y baja. Es difícil la convivencia, sin embargo el trabajo se hace.

Mayo 2014

Mascaras!! Ya antes habíamos trabajado en plásticas en las jornadas anteriores algo parecido, pero a los muchachos del grupo se les ocurre como un buen trabajo. Llevamos yeso y colchas, las brochas y recipientes y manos a

la obra. Nos encontramos con algunos inconvenientes, como que Lara se comiera el yeso, o que a algunos les pareciera muy incómodo tenerlo o aguantarse allí mientras secaba, por el resto y en general fue un gran día, y ellos se divirtieron mucho.

TATIANA TRIANA.

25 Octubre

“llegamos aproximadamente a la fundación a las dos de la tarde. Como lo acostumbrado, Diego el psicólogo nos da indicaciones y nos dice que el grupo 6 y 7 se encuentran en la piscina, que de ningún modo los otros grupos se pueden dar cuenta porque se antojan. Al llegar al encuentro con los chicos se encontraban muy contentos jugando; sin embargo había cuatro niños que se encontraban haciendo otras actividades diferentes como escribir y escuchar música.

Quisimos empezar la actividad con ellos, así los niños mirarían y se entusiasmarían en realizar la actividad. Esta consistía en aprender a hacer atrapa-sueños para fortalecer nuestro interés de creación de historia de vida.

Al empezar la actividad les repartimos los materiales y de esta forma empezamos a enseñarles, parecían muy entusiasmados. Al ver la actividad los otros niños, se interesaron y pidieron que les diéramos los materiales para también participar.

En un momento se sintió mucho descontrol. Ya que cada uno preguntaba cosas diferentes y era muy difícil escucharlos a todos. Sin embargo les desarrollaba sus dudas. Me impresionaban como algunos tenía esa capacidad de tejer tan perfecto y bonito. También algunos se metían en el cuento con la actividad. No se pudo darle un final a la actividad porque cuando me di cuenta

ya eran las cuatro de la tarde y a esa hora los chicos tienen que alistarse para repartir el almuerzo. Así que la formadora les pide que dejen de hacer esta actividad y se dirijan al comedor sin embargo los chicos seguían muy inquietos realizando sus atrapa-sueños para darle punto final.

Al llegar al comedor fue un poco incómodo porque la formadora empezó a gritarlos porque no estaban organizados en cada mesa entonces fue donde decidimos retirarnos y dejarlos solos.

1 Noviembre 13

10 AM – 4 PM

Habíamos hablado con Diego para hacerles una actividad de Halloween a los chicos desde por la mañana. Es así que llegamos a pintarles las caritas a los chicos más pequeños que estaban ubicados en el grupo 5. Entonces empezamos a hablar con ellos sobre los que habían hecho el día anterior recogiendo dulces que nos habían autorizado darle a algunos. Empezaron a colocarse los disfraces muy contentos. Luego nos fuimos para el grupo 6 y 7. Allí les pintamos sus caritas y nos dieron las 12, así que tuvimos que irnos para que pudieran almorzar con tranquilidad.

Llegamos luego a las 2 PM. Teníamos invitados a un grupo de música de la universidad, música de tambores; los chicos participaron; otros anímicamente; otros pedían reggaetón. La idea fue mostrarles una música diferente y al terminar se sintieron muy contentos agradeciéndonos la presencia de nosotros.

08 Noviembre 13

El día de hoy teníamos planeado con mi grupo terminar la actividad de los atrapa-sueños. Sin embargo al ver que en el grupo de trabajo hacía falta una persona decidí apoyar a Paula.

Llegamos a saludar a los niños y se encontraban viendo una película. Los saludamos y les dimos la opción de quien quisiera seguir viendo la película se podía quedar y quien deseara hacer algo diferente nos acompañaran.

La actividad consistía en recordarles la importancia de la naturaleza y cuidar de las plantas y el medio, como también lo deben hacer con su propio cuerpo. Les dimos un vaso reciclado y unas semillas de frijol, acercándonos a la zona verde para usar el musgo verde y así poder crear sus semilleros.

Los chicos mostraban mucha energía, y les dijimos que esa planta representaba a ellos mismos, y que por ende la tenían que cuidar muy bien. De esta forma cada uno armo su semillero y los marcamos para que cada uno cuidara de su planta.

Al finalizar los chicos estaban muy contentos y nos agradecieron de nuevo nuestra presencia allí. Me llamo la atención de este grupo que aun siendo muy pequeños son muy agresivos. Tuve la oportunidad de hablar con dos chicos. Uno Alfredo Lara quien me dijo que estaba en estos centros desde los 7 años y que él estaba aquí, era por consumir bazuco. Otro niño me dijo que estaba allí por comerse unas pepas. Es un sentimiento muy triste saber que muchos niños se enfrentan a estas condiciones y son olvidados hasta por sus padres.

Como hoy trabaje con el grupo 5, los chicos del grupo 6 y 7 llegaron a donde yo estaba y me mostraron los atrapa-sueños

Creo que esta actividad fue muy provechosa pues logramos que ellos se identificaran con este objeto. Además les dimos a conocer que los sueños se pueden lograr, y que debemos cuidar nuestros sueños y también hay que hacerlos realidad en cualquier momento.

15 Noviembre 13

El día de hoy, siendo sincera, fue muy improvisado. Tenía preparada una película y así, poder representar en esta la unión de la familia, la importancia

que se tiene al respetar nuestro lugar y las personas que nos rodean. Quise realizar esto, pues en la rotación de grupo me asignaron el grupo 6 y me han contado mis compañeros, que ellos son muy agresivos. Sin embargo, enfrentarse a otro grupo me permite abrir mi mente y paciencia para continuar con este reto.

Aparte de realizar la película el objetivo era que ellos representaran por medio de un dibujo de dónde venían y nos mostraran algo de su familia.

Al llegar al encuentro con mis compañeros de practica se decidió que Marco me apoyaría, pues me encontraba sin mi compita Laura. Al llegar se me hizo muy rara la energía del grupo pues al llegar una de las niñas, Dina sufrió un ataque. Se descontroló y estuvo muy agresiva. Eso me generó en un momento un choque emocional, pues no había tenido la oportunidad de enfrentarme a una situación como esta. Bueno, sin embargo hablamos con la formadora y los llevamos al comedor para que hiciéramos otra actividad pues la actividad de la película no fue posible porque tenían los implementos ocupados con el grupo 5. Es así que decidimos improvisar con otra actividad. Quisimos que en vez de la película dibujaran a su familia, pero no fue posible que ellos hicieran eso. Pues algunos no lo querían hacer. Les parecía muy aburrido dibujar. Sin embargo muchos chicos empezaron a plasmar diferentes cosas. Como tal no se plasmó el interés de nosotros, que sería el reconstruir historias de vida. Empezaron a dibujar cosas libres, sin embargo no se pudo plasmar pero los atrapamos con su imaginación.

Me sorprende cada vez que los niños del grupo tienen muchas capacidades y creo que hay veces los deslegitiman por tener esta diversidad funcional.

No fue fácil trabajar con ellos pues son tan diferentes a los niños del grupo 6 y 7 y hace que me afane para que todos puedan realizar la actividad planeada.

Aunque la actividad no fue la mejor, aprendí, que hay que conocer primero a los niños para luego así juzgarlos. Hay niños que los marcan diciéndoles que

son agresivos o son cansones o fastidiosos, los niños se creen esas afirmaciones y se comportan como tal.

22 Noviembre 13

Ya teníamos planeada la actividad para el grupo 4, que son los chicos más agresivos, según los terapeutas. Cuando llegamos a CEDESNIID los chicos del grupo ya se encontraban en la cancha, un poco dispersos; fue algo difícil, pues como estaban en diferentes lugares. Gastamos mucho tiempo en llevarlos al comedor.

Al llegar al comedor, la actividad consistía en armonizar con movimientos a la música, y de esta manera generar que los niños y niñas realicen y se sientan identificados con los sonidos. La verdad no fue como lo esperamos. Los chicos estaban muy dispersos y ninguno quería hacer la actividad. Entonces decidimos que era mejor que se unieran con el grupo 6 y 7, ya que ellos estaban afuera, y estaban realizando una actividad de correr. Y en este caso fue mejor, ya que en este espacio se sentían más cómodos.

Nos sentimos estresadas con mi compañera Laura ya que la actividad no salió como lo esperábamos, sin embargo tratamos de interactuar, con los demás niños y demostrarles que nos importan y nos gustaría conocer un poco más de ellos.



10 de abril de 2014

REYNEL ALBERTO AGUILAR ARIZA

LEBECS V

Partiendo de la lógica que en el proceso de interacción con niños y jóvenes no hay un día igual, mi cuarta practica en Cedesnid dejo una serie de experiencias y acontecimientos nuevos en mi proceso de formación profesional.

En primer lugar, se tuvo un acceso sin complicaciones como en otras ocasiones aunque el Psicólogo Diego no estuviera presente en la institución, se trabajó con el nivel 6 y 7 los cuales en el momento de nuestro arribo estaban en la piscina, aun así, se cambiaron rápido y para dar inicio a nuestras actividades, contando naturalmente con el tiempo de saludos que se aproxima a media hora y el momento que ellos tienen de merienda sobre las diez de la mañana.

Respeto a las actividades específicas y la disposición para realizarlas por primera vez siento que se logró despertar un interés generalizado por las practicas, ya que se involucraron todos los presentes directa e indirectamente, la primer actividad fue una serie de estiramientos dirigidos por Laura, luego Albeiro coordino unos movimientos corporales rítmicos acompañados de palmas y posteriormente se realizaron unos nudos humanos que fueron satisfactoriamente desenredados con la ayuda de todos, tanto los que participaron en el nudo como los que estaban observando y se interesaron por dar soluciones contribuyendo con sus opiniones, este momento fue el que logro vincular a todos los presentes.

En un tercer momento, de forma espontánea y con la participación activa de unos niños se inicia una mini obra de teatro que causo risas y alegrías en todos

los presentes ya que sus caras e interés por observar lo demostraba, esto dirigido por Marco pero realizado gracias a la disposición de los niños y niñas. Mientras tanto oí rumores de algunos niños que decían “*que bien que nos haga reír*” otros decían “*me hacía falta reír*”, esta serie de hechos fue creando un ambiente de mayor confianza tanto para mí, como para los nuevos asistentes practicantes Yeison y Yeferson.

Finalmente dirigimos a los niños del nivel 6 y 7 al comedor para que almorzaran, todo bajo lo normal.

11 de abril de 2014

Practica Cedesnid

Diario de campo

El día de hoy se trabajaron dos niveles, el cuatro y el siete, ya que estaba la presencia de funcionario de bienestar familiar, y no se podía trabajar directamente con los niños lo que teníamos planeado, que eran el grupo tres y el cuatro, para el cuatro llevábamos preparado el tejido y para el tres se buscaba que representaran su cuerpo mediante dibujos con crayolas.

Con el nivel siete trabajaron Yuli y Marco y desarrollaran teatro enfocado a valores, y con tres trabajamos Albeiro y yo, donde en principio se logró desarrollar unos pequeños ejercicios de gimnasia cerebral y pero había mucho dinamismo y actividad en el nivel con lo que fue necesario trabajar varias temáticas como, con tres niños se les dio lana para que tejieran sus propias manillas, con otros fue necesario jugar con un balón ya que estaban con la intención de salir a jugar fútbol, la mayoría trabaron de dibujar los que se les ocurría, denotando su amplia subjetividad de las cosas que perciben, otra niña estuvo haciendo unas planas de letras muy organizadas.

Finalmente el ambiente se prestó para conversar con los niños y niñas, personalmente quede sorprendido al ver la gran variedad de temas que ellos lograron sostener, ya que sabían de animales, comida, juegos, profesiones,

dinero... en fin un sin número de temas que salieron a colación y que se fueron desarrollando, a partir de ideas que surgían de una lectura ficticia que yo improvisaba, haciendo la mímica con un cuaderno que llevaba.

Sin lugar a dudas hoy se aprendieron muchas cosas nuevas que nos deben invitar a seguir adelante en el proceso de acompañarlos, ya sea por los fines propuestos, pero también por la simple satisfacción que produce interesarse por esos seres que necesitan mucho de atención y de alguien que los escuche y esté dispuesto a compartir actividades de juego y lúdica para salir de la monótona rutina.

Jueves 24 de abril.

Nivel 6 7

En un principio se realizaron una serie de ejercicios de gimnasia cerebral dirigida por Albeiro y Marco, los jóvenes tenían una muy buena disponibilidad para trabajar viendo la motivación en todos los chicos y chicas. Aparte se resalta la participación de la profesora denos y su primer acercamiento a los chicos de la fundación.

Este día se prepararon los materiales necesarios para que los chicos tejieran manillas, teniendo como resultado una gran participación con gusto y apropiación de la mayoría por realizar manillas. En mi caso le enseñe a dos niñas y tres niños a tejer unas manillas que a mi parecer son un poco complicadas por su enredo, pero para sorpresa mía, aprendieron a hacerlas rápidamente, todos, salvo un muchacho al cual tuve que explicarle repetidamente como tejerla, pero al final de las sesión ya tenía clara la lógica de la manilla.

Y como la cuestión es de aprender, dos niñas me enseñaron a tejer unas manillas redondas que nunca había hecho.

Jueves 8 de mayo de 2014

Con base a la preparación previa de esta actividad, con el grupo seis y siete, en primer momento se realizaron una serie de actividades en torno a la gimnasia cerebral de tal forma que los chicos se dispusieron para trabajar la actividad preparada para este día.

La actividad preparada fue la realización de máscaras de yeso en arlequín. Esta actividad fue un total éxito en cuanto a diversos criterios como lo son: la participación activa de todos los chicos, el desarrollo de la actividad según lo planeado, el interés y la buena disposición frente a la actividad, uso adecuado de los materiales.

La actividad consistía básicamente en el recorte de yeso en tiras, esta labor la realizaron varios chicos, luego ungir con vaselina la cara de quien se fuera a realizar la máscara, además cubrir los ojos con un recorte de bolsa para luego humedecer el yeso y colocarlo sobre el rostro formando una particular escultura, y finalmente después de unos minutos retirar la máscara aún húmeda.

La sesión de este día fue la primera parte de la creación de las máscaras, en la siguiente se procederá a cubrir con estuco plástico y posteriormente pintarlas y decorarlas, aclarando que esta actividad la desarrollaran los muchachos.

Viernes 9 de mayo de 2014

Este día se trabajó con los chicos del nivel cuatro, se contaron 12 jóvenes, ellos tienen unas características generales y es la hiperactividad, por lo que este día estuvo marcado por la activa participación.

Según lo previamente planeado se llevó greda para que ellos realizaran figuras, los chicos demostraron gran simpatía por esta actividad, aunque un poco dispersos, poco a poco fueron encontrando y definiendo que figura realizar. Demostrando un gran talento y apasionamiento con las actividades que realizaron.

A pesar de una serie de disgustos debido a que unos chicos le dañaron el trabajo a otros, se contó con la buena voluntad de ellos para volver a realizarlos y así trascurrió un proceso de actividad que dejó frutos palpables con las figuras que los chicos realizaron.

3.1.2 REFLEXION DIARIOS Y PROCESO DE RECOLECCION DE DATOS.

Nos muestra ante todo la planeación y reflexión desde tres puntos de vista. Tatiana Triana, Reinal Ariza, Y Marco Roza, mostrando así la manera en la cual se priorizó la investigación acción, retroalimentando colectivamente cada postulado y relación puntual hecha desde el escenario político y educativo propuesto. Además nos muestra la reflexión de la experiencia que cada uno llevaba en sí mismo. Estos modelos de investigación nos ayudan a comprender estas prácticas desde adentro, en este caso desde la visión de niños y niñas sobre la institución como una forma de acercarnos y proponer nuevas formas de valorizar e interpretar nuestra realidad.

El concepto que se usa para identificar la población sirve en dos vías. Primero, cada estrategia que fue utilizada desde los grupos de trabajo, se retroalimentó con la reflexión de cada día, o cada unidad de tiempo. Al tener la oportunidad de asumir el proceso como individuo se evidenciaron problemáticas individuales, que orientaron la discusión en las herramientas que se objetivarían de acuerdo a la población a la cual el grupo se enfrentaba. Segundo, genero la discusión pertinente sobre el papel que como estudiantes y Universidad estábamos cumpliendo y ejerciendo.

Muchas contradicciones aparecieron. Desde la atención profesional que se recibe en el centro la cual, por momentos dejaba ver una ausencia de continuidad escolar, (en el caso de la población que era apta de escolarización) cuando no de ausencia de destrezas y competencias comunicativas básicas

como de lecto-escritura, a la situación de varios niños que contaban con medicamentos para el control de algunas conductas disruptivas. Esto daría paso para el proyecto de alfabetización que se conoció como *la inclusión de la esperanza*, el cual tendría distintas modificaciones a lo largo de la experiencia de práctica, y pronto se enfocaría como una forma de brindar dentro del currículo flexible otras herramientas formativas enfocadas al desarrollo y conocimiento emocional.

También se mostró una compleja metodología administrativa, la cual, aunque no se nos permitió notar en su totalidad, si evidenciaba distintas perspectivas desde Bienestar familiar en cuanto los casos personales de los niños y niñas y la labor del centro en la garantías de sus derechos y en su pregunta esencial como institución. *La educación es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales.* (Piedad, 2008)

La institución y los niños hicieron que la metodología se fuera transformando en este momento, y se transfigurara a un tipo de atención por medio del arte, donde se formuló la necesidad de conocer y tejer, por medio de los niños, sus perspectivas de niñez y su estancia en el centro, desde las historias de vida personales y ejercicios que fortalecieran su confianza y destrezas motrices.

Como vemos, comprender las metodologías de una institución tan compleja, revelaba la distancia que existe en los discursos institucionalizados de inclusión, y lo que en realidad vemos en un mundo donde los comportamientos, sentidos y proyecciones no terminan siendo propios. La estructura institucional terminaba siendo impersonal, pues lo que busca es la atención e integración de esta población vulnerable a la institución, y al proceso panóptico de normalización mostrando *cómo estos imaginarios y prácticas aún coexisten y sobreviven en nuestra sociedad colombiana y al interior de muchas escuelas. Algunas de las condiciones que irrespetan los derechos al interior del entorno educativo son: la negación del acceso a la escuela, la educación de dudosa calidad, el irrespeto al estatus de edad, el rechazo o negación a la*

flexibilización curricular y las didácticas y currículos flexibles, la terminación anticipada de la vida escolar para reemplazarla por la vida laboral, el desconocimiento de las condiciones de vida de los estudiantes que pasan año tras año por las aulas sin ningún avance, el pasar por encima de su derecho a la autodeterminación, y el generar ambientes hostiles que terminan por excluirlos del contexto escolar. (Castro, 2007)

3.2 PROPUESTA TEATRAL “UNA PUESTA PEDAGÓGICA EN ESCENA”

Querer crear, pensar, sentir, explorar, hacer vital introspección hacia el punto de intercepción entre la imaginación abstracta y el hecho concreto del desarrollo y creación de la idea. Su instalación. Todo esto y más hace parte de la delgada piel del arte; inventar, investigar, sustituir, aprender y desaprender, cada una es transcendental en el desarrollo del arte, el conmoverse, la disciplina y el amor, etc. (Lomelí, septiembre de 2008-febrero de 2009) por ello es algo que media para la consecución de los objetivos, y que en verdad ayuda en las personas, pero definitivamente existe algo que nos lleva al borde de esta reflexión; la idea de una sociedad más equilibrada y equitativa.

El teatro es una herramienta que hace posible la sensibilización del cuerpo, y la articulación de este con la mente, que es creadora, y lugarteniente de la fantasía. *Todas las personas necesitan vivir la fantasía e instrumentar la imaginación y la creación para estimular su propia libertad de expresión.* Es parte de la singularidad de un ser, consiente de su trabajo como actuante, en su disciplina y gusto por la creación. (Boal A. , 2002)

Mi experiencia en el centro abarco, tres semestres, en los cuales desarrollé, bases de la pedagogía teatral como herramienta con distintos tipos de población, sirviéndome en un primer momento como base de reconocimiento de contexto, y del trabajo que representa este tipo de educación. El enfoque para entonces fue el de trabajo alrededor de la naturaleza. La naturaleza y los seres humanos. Como le percibimos, como nos sirve, porque su cuidado, y la relación de los seres humanos con la misma.

El proceso termino convirtiéndose en distintas representaciones con los niños. El agua, el fuego, la tierra, la maldad del hombre que le devasta. En fin. El trabajo con los usuarios de mayor profundidad, es decir, con mayores barreras, fue mucho más sensible. De la mano de los elementos, exploramos sensaciones, matices de las cosas, olores, colores, etc. También pintamos muchísimo con ellos. Bajo el formato de mándalas, exploramos nuestra misma forma de convertir un círculo, en un todo. El círculo, por un instante, hacía del gran cuadrado de la rutina, algo superfluo, para integrarse así, al campo de la fantasía, y del sueño.

Lo que es cierto dentro de estas metodologías activas es que las fases de exploración nos arrojan a nuevas incertidumbres y problemas de investigación que demandan de nuevas estrategias para enfrentar “mundo” pues no hay que olvidar que el ser Humano es *Teatro* (Boal A. , 2002). El ser humano es encarnar de manera decidida cada dimensión pública de llevar una *máscara*, un rol dentro de un sistema social que tiene un sentido que nosotros mismos le concedemos. El teatro es capaz de hacer que el observador sea el mismo al cual se observa. Uno mismo. O un reflejo de nosotros mismo, en cualquier caso *El ser humano puede verse en el acto de ver, de obrar, de sentir, de pensar.*

El teatro como herramienta de aproximación a las realidades individuales, cotidianas de las personas posee la particularidad de generar un auto reflexión. El *“Teatro de Aula no está programado tanto para realizar un estreno teatral espectacular, cuanto para ser vivido y asimilado durante el proceso de*

preparación. Su meta es el camino a recorrer. No es una representación escénica -que puede, incluso, no llegar- sino el proceso que la ha generado".
(Petra-Jesus)

Ahora bien, cuando se dimensiono este proyecto se penso en el proceso, despues de las primera intervenciones en circo, se vuslumbro su priiincipal caracetristica, y esa era que no podiamos hacer mucho con la macroestructura tanto discursiva como administrativa, pero si con la manera de interpretar la herramienta. Lo cual nos lleva a su posterior utilizacion y crítica.

Podemos utilizar el teatro para experimentarnos a nosotros mismos, y para reconocernos desde nosotros hacia el mundo, es una cuestion dialectica. Sus tecnicas enseñan sobre la emocion del ser, y ante todo el *Ser* es una cuestion que es personal pero que tambien es etica y politica. Por ello trabajar técnicas de introspeccion teatral o talleres enfocados al reconocimiento de valores o defectos sociales también es hacer una lectura de nuestro valor personal ante el mundo.

SENSIBILIZACIÓN

Utilizar el teatro del oprimido es en ocasiones trascender de uno mismo, es decir, como el que da o realiza el taller, y convertirse en el Otro. Lo que está más allá de nuestra relación cotidiana, pero que es lo que determina nuestra acción directa y fundamental en el mundo. Lo Otro. Y lo interesante de ello, es que puede, dependiendo las personas con las que se cuenta para el taller de dimensionar una sensibilización profunda de forma que la alteridad sea afectiva y efectiva en el mensaje propuesto. *El Teatro del Oprimido es un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos.* (Boal A, 2002)

Los ejercicios de sensibilización fueron importantes en la medida de evaluar las aptitudes y deseos de los niños y niñas, donde no todos tenían las mismas actitudes y aptitudes haciendo más complejo el proceso para un montaje. A raíz de esto, el teatro se tradujo, para algunos en una forma de experimentar la realidad que por nuestras situaciones personales, no podíamos experimentar. La formación se junta a la terapia, y de esta forma a la práctica y crítica pedagógica.

MOVILIDAD Y CUERPO: CAPACIDADES DIVERSAS, CUERPOS

PERFECTOS.

Uno de los mayores retos fue el cuerpo. No por las tendencias y ejercicios los cuales exigieran una plástica y gimnasia de excelentísima gracia, sino más bien, por el contexto en el cual nos encontrábamos. Sin embargo la motricidad tendría un espacio relevante en todo el proceso. Articular nuestros cuerpos también era dar la posibilidad de reconocernos. Algunos estudiantes como es natural con contaban con ciertas capacidades, sin embargo de lo que nos ocupamos es de generar la oportunidad de cambio y atención. Era necesario generar una expectativa de disciplina y responsabilidad en el grupo y el desarrollo físico en calentamientos o algunas formas o imágenes teatrales físicas fue una de esas estrategias de exploración y creación fácilmente aptas de examinar y entender a las personas que por lo general asistían al taller como parte de un grupo base.

El primer grupo base estuvo integrado por alrededor de 15-18 estudiantes fluctuantes debido a actividades institucionales y otros programas a los cuales asistían o tenían que realizar. Tareas básicas como atención en cocina, granja, o en niveles donde se necesitaban. El grupo se decantó en algunos de los más versátiles niños y niñas, generando pequeños montajes que les divertían, enseñaban y generaban comunidad y encuentro con el Otro y porque no, con lo Otro.

DISCURSO Y CREACIÓN

El articular el vasto horizonte de nuestra experiencia (DUSSEL, 2011) en un ejercicio de creación es jugarse la oportunidad de encarnar, (traer a si mismo) lo que se quiere proyectar, o deformar el mismo. Es decir, el teatro nos da la oportunidad de reinterpretar el todo social, y encaminarlo a propósitos más humanos y realmente posibles. (Boal A. , 2002) propósitos que afiancen la confianza en si mismos, y la oportunidad de imaginar y crear.

Decir que todos contamos con las mismas oportunidades, es analizar desde el taller de teatro distintos problemas de la sociedad, simples aparentemente, pero llenos de categorías de intervenir y aprovechar. Lo curioso es la forma en la cual se toma, pues la Creación depende de una postura ontológica ante el mundo. Espectativas, recuerdos, formas de ver y sentir, todo en el ser se activan para crear en el teatro.

Los talleres se enfocan a habilitar una brecha de discusión mediante un esfuerzo de interpretar o manifestar de la forma más fecunda posible lo que sentimos o percibimos de una actual y real situación. El teatro y la creación desarrolla nuestra capacidad de comprender que es *discurso* como lo que tiene espacio pero que no es inmóvil.

La reacción a instituir desde la imaginación es memoria y oportunidad. (Petra-Jesus) La manera de hacer iguales a los grandes y complicados casos sociales, y los inmediatos y propios, como problemas y situaciones dentro de la institución, o con nuestros allegados es la mayor característica del taller de creación, donde se articula, el saber, la interpretación abstracta, la lógica, y ante todo la conciencia que va al corazón.

CONCIDERACIONES

Hay que reconsiderar el momento en el cual llega el centro de atención CEDESNID, como posibilidad de formalizar una investigación de corte pedagógico que trascendiera la universidad y la maya curricular que hasta el momento aún parecía sesgada a la competencia básica de la formulación de una clase catedra.

La institución exigió reestablecer estrategias, y pensar como las herramientas generarían un avance real, por lo menos mientras los proyectos de práctica se desarrollaban chocando así, con métodos que para algunos no respondían o atendían lo que discursivamente comprendíamos, como suposición la garantía de derechos.

3.3 PROYECTO DEL TEATRO AL AULA

El proyecto que crece como una forma de interrogar la sociedad desigual desde uno de sus puntos, (educación especial) generaría, nuevas estrategias enfocadas al desarrollo profesional pedagógico. La reflexión debe ser constante, y construir la visión de proceso implica continua formulación. El teatro como herramienta en la educación tiene para ofertar muchísimo, pues entrega las bases mismas de la alteridad. Experimentar el otro, o lo Otro, por un instante, y en medio del estudio, poder ver.

Por esto el proyecto que de la mano del teatro se formalizo como posibilidad de incluir y acercar a las personas a modelos más asequibles y más equitativos trascendió a una nueva esfera de intervención. Esta vez en un colegio privado del municipio de Sibaté, Cundinamarca vereda la Honda, donde la herramienta ayuda en esencia a estudiar la realidad estudiantil, promoviendo una cultura de la Paz y los valores sociales que como Actuantes de un rol en el mundo debemos conocer y analizar.



COLEGIO LEON DE GREIFF

“Educación de calidad para el emprendimiento agrícola.”

APROBACIÓN OFICIAL 008138/ 11 DIC 2013

PROYECTO TRANSVERSAL DE ÁREA.

DEL TEATRO AL AULA

*“Espera al otro lado, antes de ver a su
sagrada majestad, el Rio”.*

*Maynard James
Kenna*

RESUMEN

El colegio León de Greiff se proyecta como una institución integral en la formación Humanística de sus estudiantes. El teatro aplicado al contexto escolar potencia y regula formas de conocer, comprender y compartir vivencialmente en un ambiente sano y de creación académica, ética, moral y en Paz. El presente, propone el esbozo del proyecto de Electiva de Teatro, su fundamentación y requerimientos. Pues no olvidemos que debemos de fomentar la imaginación para generar un mundo mejor y más humano, todo para y por nuestros niños y niñas.

INTRODUCCION

La posibilidad de forjar espacios de aprendizaje que trasciendan la estructura curricular, habitualmente lineal de una institución educativa, es una responsabilidad general de la estructura académica de la misma, y la proyección que poseen los PEI institucionales.

Es un hecho que los métodos de formación no alcanzan a llenar la exigencia que plantea un complejo mundo como al que enfrentamos en este momento, basta ver la ética y valores más comunes de la sociedad para convencerse de ello; desde la crisis minero energética que se oculta hace décadas tras bambalinas, hasta el estallido silencioso de continuos levantamientos al rededor del mundo, no dejan más que un panorama de determinación violenta ante lo agobiante de un sistema determinado y conocido en su estructura y método.

La revolución tecnológica e informática, hace tiempo que tocó nuestras más profundas fibras y la llegada a nuestros mundos de continuos y elaborados Gadgets genera un prometedor horizonte, lleno de posibilidades y también de sueños. Pero en ocasiones solo eso. Un Sueño. *Nunca en la historia ha estado el niño mejor atendido y más abandonado* (Petra-Jesus). Por ello la necesidad

de repensar si lo que hacemos, en verdad responde a un estándar normativo, o a un fin más humano, es como diría el doctor Jung, una cuestión Ética.

La educación nos debe ayudar a comprendernos mejor, no solo con nuestros semejantes, sino con lo que nos pasa a todos, a nuestro medio, a nuestra tierra, a nuestra gran familia, pues todos hacemos parte, quiérase o no de este gran y complejo hito nunca antes visto llamado mundo civilizado, tras-económico, monopólico y transnacional.

Por ello es necesario para los actuales modelos pedagógicos que afronten la dimensión de la educación como una manera de emanciparse de la actual crisis en formación “humana” contemporánea, no olvidando que la persona requiere esencialmente un cúmulo de capacidades, desempeños, y habilidades para confirmarse no como un *sujeto* el cual debe adaptarse a lo establecido, sino como un ser libre, capaz de confirmarse en su existencia como humano y esencialmente como una persona libre. (Cano, 2011)

En la sociedad actual, la sumisión a las normas de la vida social se está debilitando y el individuo se encuentra más a menudo en situación de marginalidad que de pertenencia, de cambio más que de identidad. También se encuentra amenazado por las comunidades autoritarias o por la sociedad de consumo, que lo manipula, y la búsqueda del placer, que lo esclaviza, tal como lo hacían antes la religión o las normas sociales (Touraine, 1997).

Sin embargo, hubo que pasar mucho para llegar hasta este momento. ¿Qué nos falta hoy en día? ¿Dónde atacar el caos? ¿Dónde fortalecer las libertades individuales para fomentar una visión auténtica del mundo? ¿De clase de pedagogía hablar? Cada interrogante es necesario, si consideramos el papel fundamental de una institución, y del mismo quehacer docente, el cual en esencia debe optar por la complejidad, y no olvidar el *complexus* de la Utopía.

“Por una parte, hay que complementar el pensamiento que separa con un pensamiento que reúna. En este sentido,

complexus significa "lo que está tejido en conjunto". El pensamiento complejo es un pensamiento que busca, al mismo tiempo, distinguir -pero sin desunir- y religar. Por otra parte, debemos considerar la incertidumbre. El dogma de un determinismo universal se ha derrumbado. El universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es el juego y lo que está en juego de una dialógica (relación antagonista, competidora y complementaria al mismo tiempo) entre el orden, el desorden y la organización”².

Debido a esto quizá, encontremos crisis en nuestro actual sistema educativo, y así mismo en gran parte de nuestra sociedad. Esta relación antagónica de la que nos habla Morín, es una constante en un contexto como el Colombiano, más ahora, en vísperas de la consolidación del proceso de Paz. Hablamos de un proceso, apenas es un comienzo, y necesitamos de una escuela preparada y con herramientas.

Se requiere una educación emocional y humana verdadera, una formación que exija y de, y un contexto de apropiación y determinación ante el mundo, el cual demanda nuevas y renovadas estructuras. Suena lógico, cuando nos preguntamos habitualmente estas cosas. Sobre todo cuando pensamos que *el universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden*.

Es por ello que el reto que enfrenta la educación como una técnica, responsable, y éticamente es optar por incluir otras disciplinas acordes y que enfrenten el reto de estos tiempos. Que tengan la perspectiva pedagógica humanista, y ante todo que sirva. Pero, ¿cómo saber si sirve? ¿Cómo apuntar objetivamente a la meta? Pues bien, De esto trata la elaboración y creación de la posibilidad.

² Véase: Edgar Morín **Cuidado con la sospechosa inteligencia "tuerta"** Introducción al pensamiento complejo.

JUSTIFICACION

"Hay que recomponer el todo"

Marcel Mauss

El teatro tiene la facultad relatar, traer a la memoria, exaltar las cualidades y defectos más profundos en el ser humano, y ante todo hacernos conocer el Otro. Cuando estamos en un taller de teatro debemos estar dispuestos a articular con lo que tenemos a la mano. Nosotros mismos. El compañero. Una situación. Un objeto. Nuestra propia imaginación. La imaginación de nuestro compañero, la realidad. El teatro es ante todo un juego. Uno donde se pone sobre la mesa toda la experiencia vivida, y quizá la que puede vivirse, donde juega la quimera, el espejismo, la entelequia, la creatividad, la crítica y el análisis metódico.

El teatro sirve para saber. Saber, del tiempo muerto de los hombres, y del camino vivo de sus pasos. Sirve para ver quiénes somos y que podemos llegar a ser, en nuestras posibilidades y nuestra persona (comprendida como máscara) la cual debemos aprender a ver y también a desaprender. *Mirándose, comprende lo que es, descubre lo que no es e imagina lo que puede llegar a ser. Comprende dónde está, descubre dónde no está e imagina adonde puede ir. Se crea una composición tripartita: el yo-observador, el yo-en-situación, y el yo-posible (el no-yo, el Otro).*³

El teatro nos sirve para analizar el mundo que nos rodea, y esencialmente para ver las emergencias que tenemos como actores de una sociedad en crisis, capaces de decidir, querer y aplicar a un mundo más efectivo y para todos. Más justo, con más sentido.

La vocación del teatro en la educación, surge en el mismo momento en el que aparece él mismo como una herramienta para aprender sobre el humano, para

³ Véase: Augusto Boal - El arco iris del deseo - Del teatro experimental a la terapia- ALBA EDITORIAL, s.l.u.

analizar y sobre todo para re-aprender. Por ello la necesidad de emprender trabajo abierto en la búsqueda de espacios propicios, tutorías, fuentes de retroalimentación y técnicas adecuadas para fortalecer la formación y prospectiva del estudiante. De esto es de lo que se ocupa el presente proyecto.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES:

- Utilizar técnicas y metodologías del teatro del Oprimido como una forma de analizarnos nosotros mismos y a la sociedad.
- Fortalecer y propiciar una educación artística que tienda el factor humano del estudiante en el colegio León de Greiff como estrategia para convivencia y Paz.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Generar un proyecto de electiva de teatro propicio para el colegio León De Greiff.

METODOLOGIA

En palabras de Augusto Boal podríamos decir que “El Teatro del Oprimido es un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos”. A grandes rasgos la metodología de trabajo se esboza en esta estructura sin embargo, debemos considerar un hecho puntual. No somos actores ni actrices. Y de nuevo debe quedar claro, que las técnicas persiguen un fin elemental. Propender por formar desde un factor que tienda al Humanismo, como lo conocemos por medio de

Rousseau, Zuleta o del mismo León de Greiff, en una totalidad donde se comprenda la ética, la incertidumbre y la proyección crítica sobre el mundo que debemos experimentar, casi como una obligación moral más que como una cuestión cotidiana.

No solo buscamos el montaje de obras teatrales, buscamos también la manera de fomentar la disciplina y el respeto, la paz y el libre desarrollo de la personalidad. Buscamos la construcción de posturas políticas frente al mundo, (por qué en el teatro en sí, el discurso resulta político) capaces de resolver problemas que tienden a la biología en el hombre, y a su propia macro estructura social. Capaces de tomar decisiones útiles y que sirvan al menos a resolver nuestro propio mundo.

¿CÓMO LO HACEMOS?

De entrada hay que decir, que es un proceso. Más que el gusto por el arte, el teatro requiere en esencia de la confianza. Además de una proyección en la imaginación que permita interactuar, conocer, explorar y proponer. Por ello contemplamos para este proceso tres momentos. Sensibilización. Motricidad y cuerpo, y, Discurso y creatividad, cada uno enfocado a la convivencia dentro en el colegio y al libre desarrollo de la personalidad.

POBLACIÓN

El modelo de electiva formulo la posibilidad de abrir los grupos para un total de 10 personas por grupo de electiva. No obstante, los niños y niñas que querían pertenecer al grupo fueron muchos más, llegando a un total de 20 a 22 niños orientados a la construcción del taller.

A diferencia del proceso de Inclusión en CEDESNIID, esta población es completamente funcional, cognitiva y motriz y sus edades están entre los 7 años a los 16 años. Todos los asistentes son parte del colegio, desde el grado cuarto de primaria a once, divididos en dos grupos, el grupo A y el Grupo B.

Cada grupo llevo el proceso metodológico, y se aventuraron al montaje de distintas propuestas del teatro del oprimido, utilizadas para muestras o trabajos apartes de otras clases, o la formulación de pequeñas escenificaciones que le dan un aire distinto a la institución.

SOBRE LOS GRUPOS

No se puede hacer caso omiso al desarrollo mental del niño y al trabajo que llevamos hace décadas para decantar nuestros momentos más aptos de proximidad al conocimiento y a la creación. Sabemos que existen momentos en los cuales el niño se muestra más curioso y proactivo en cuanto al aprendizaje. Y también sabemos que no se trata de saturación y parcelación académica. Por ello la Electiva de teatro se piensa para todo el colegio sin contar preescolar y transición hasta el grado 4 y 5. Paralelo a esto se piensa en trabajos similares pero con distintas intensidades temáticas.

Por ello se piensa en dos grupos que reunirá los grados de 4 a 7 y de 8 a 11, esto teniendo en cuenta la diferencia de edades y los temas que pudiesen tener intervención.

SENSIBILIZACIÓN.

Para el actor es importante llegar a la emoción. La emoción es lo que logra el nexo directo entre el personaje interpretado, el actor y el receptor a quien se

comunica este “sentir”. Sentir la emoción es más que una proyección mental, es una forma de com-prenderse como parte de un mundo. El teatro vuelve a la emoción algo que se debe articular con todo el cuerpo y el actor le hace recobrar vida mediante su sentir, su voz y su propia experiencia.

La educación de la emoción es necesaria y muy provechosa para el estudiante. Vive en un mundo lleno de emociones, y sin embargo se generan manías o complejos en ocasiones simples, si se educa en ello. Aprender a valerse de esto puede resultar útil en su camino a la adultez. Sin embargo, no es tarea fácil.

Las barreras que tenemos como sujetos y como individuos atados a una forma de personalidad definida, no solo por nuestras familias o sociedades sino también por nuestra propia actitud frente al común, no nos permiten en ocasiones soltar la necesaria expresión, o el verdadero sentir que lleve a la actuación que necesitamos plasmar.

La educación emocional resulta por momentos terapéuticos, y en momentos casi traumática. El miedo al decir, al intervenir, al expresar, es un fantasma común en los modelos educativos y en las instituciones responsables; este es un miedo que todos tenemos en ocasiones, y que es parte de nuestra escuela, de hecho hace parte de nuestra vida. ¿Dónde está la falla? En la forma del sentir la emoción.

Por ello los ejercicios de confianza grupal, así como la motivación de las aptitudes positivas como las facultades y cualidades individuales es lo posibilita las técnicas del teatro del oprimido, en este caso en el proceso de sensibilización. Es importante potenciar el desempeño del niño con ejercicios de pensamiento libre que decanten en una acción teatral, y esencialmente en una formación crítica ante el mundo que lo rodea.

MOTRICIDAD Y CUERPO.

Aprender las posibilidades con que contamos, parte del conocimiento de nuestros cuerpos. No todos los niños cuentan con las mismas aptitudes físicas y motrices para enfrentar ciertos retos, que demandan talleres de teatro profesionales, o pruebas físicas elementales, sin embargo el teatro no exige un cuerpo de gimnasta, ni mucho menos una estética propia de los deportistas. Exige disciplina miento y conocimiento del cuerpo. Saber de sus articulaciones, de sus músculos y la forma de sus movimientos, de su educación y método.

Es necesario atender nuestros cuerpos, conocer de ellos y sobretodo movernos en la búsqueda de una mayor y más efectiva manera de aceptarnos y convivir en armonía con lo que somos y somos capaces de hacer.

DISCURSO E INVENTIVA

Es importante tener una postura ante el mundo. Y he aquí donde comienza la dicotomía que se sienta profundamente en los modelos educativos. La educación es esencialmente una cuestión Política, nos afirma Freire y la memoria hace parte de esta ineludible cuestión. Y la memoria en Colombia, es una cuestión de cada uno. Pero también de todos.

Un Discurso, nos dice Dussell es algo que no es inmóvil, es entre otros términos algo que atraviesa un curso determinado o por lómenos sugerido, y en este juega un papel determinante la experiencia y expectativa del actuante. Es quien ejecuta la palabra el que trae a la memoria el momento, la situación, la escena, que es un todo complejo, pues nos enseña sobre la realidad de un Otro. Y esto a su vez, fortalece nuestra idea de mundo.

En el teatro es importante tener el lenguaje y la expresión. Mediante la palabra se teje la memoria, y se genera un centro dialéctico dentro en la situación problema, lo necesario para establecer un acto, una instalación, o una obra.

La inventiva es lo que poseemos todos sin excepción para soñar y generar infinitas posibilidades, pues no debemos olvidar que la imaginación también es un sentido, y es uno muy profundo en la niñez. Justo de esto se vale el teatro del oprimido.

Ejercicios de creación mediante palabras, o situaciones, es lo que prepara al niño para generar en si una postura dialógica consigo mismo y los otros, llevando así a la construcción política intrincada en el montaje, situación o ejercicio.

Hablar de cuentos, mitos, leyendas e historias que el niño conozca le hace dar cuenta que no es una tabula rasa, y que tiene toda oportunidad de crear algo estupendo, casi de la nada, y en efecto desde el Todo lo que le rodea.

¿QUÉ NECESITAMOS?

Tiempos.

Se programa un día de trabajo específico con los dos grupos desde las horas de la mañana con bloques de tres horas respectivamente.

El taller tendrá avance de preparación en los tres ítems de la metodología durante 10 a 12 semanas, después de esto se proyectara montaje y preparación artística.

Recursos Físicos

Es menester para el colegio contar con la adecuada planta física en materiales y demás recursos físicos. Por ello visionamos que para el año 2017 el colegio

cuenta con su propio salón de espejos, completamente alfombrado para los ensayos del grupo de teatro así como de los compañeros de danzas.

Además de esto se requieren a un gran esbozo fuentes de iluminación y andamios adecuados para la movilidad de la iluminación, farolas proyectores e indumentaria propia del teatro.

Vestuarios, trusas y maquillaje es algo importante a tener en cuenta, pues es necesario contar con las formas y herramientas pertinentes para desarrollar y proyectar este ambicioso proyecto.

Construcción y poética de espacio.

Es bueno contar con las cosas propias de un teatro, pero es más asombroso aun, aprender a construir y edificar nuestras propias herramientas. No es ineludible que algunos estudiantes deberán aprender también sobre maquillaje y poética de espacio. Por ello para los estudiantes que no cuenten con las destrezas kinésicas para la expresión, también harán parte del taller y de la electiva, tanto creativamente, como en la cuestión elemental del espacio y su poética. Es necesario contar con directores de escena y aquellos que registren cada momento de un montaje. Esto genera responsabilidades mutuas, evaluación y un centro de gravedad para el grupo y estos estudiantes.

Para esto el colegio debe procurar tener disposición de espacio y herramientas básicas, para la construcción de estos objetos, como proyectores, zancos, herramientas de circo y teatrinos etc.



CONCLUSIONES

Las pedagogías de inclusión en Colombia se inscriben en el orden de la pedagogía crítica en parte por la proyección puntual de las mismas. Es decir, su carácter popular hace que sus métodos se enfoquen a propender por la comunidad, antes que por un macro discurso elaborado desde la institucionalidad nacional e internacional, además de esto, el Discurso de inclusión educativa, cuenta con distintas aristas y categorías de análisis, mostrando una brecha gigantesca en su puntual examen y evaluación estatal, y los parámetros acordados internacionalmente.

El tema de la exclusión depende esencialmente de la desigualdad social que poseen las estructuras vigentes del llamado Estado-Nación, no solo en términos económicos sino también de inserción efectiva al actual sistema social. Las dimensiones de análisis de la discapacidad no cuentan con una constatación o evaluación periódica que tenga en cuenta la situación político/económica del estado-nación haciendo aún más compleja su investigación y el reconocimiento como personas de derechos a las personas en estado de discapacidad o vulnerabilidad, dejándole rezagado a una simple visión mercantilista y asistencial del problema.

El teatro como herramienta es una valiosa arma de estudio en las Ciencias Sociales por tender, desde su *Fundamento* a la alteridad y al reconocer en su práctica pedagógica un ejercicio tanto de libertad como de investigación pertinente para la facultad de educación y para el contexto universitario en general, pues Referirnos a la educación especial (aunque no seamos un programa en la misma) implica desarrollar estrategias que afronten su estudio y participación en la sociedad, no solo desde el estudio teórico sino ante todo desde la puesta en práctica de acciones que acerquen a los educandos al tan anhelado mito de la libertad.

Propender por la investigación en pedagogía responde a motivaciones propias pero trasciende al campo de la acción directa mostrando la realidad de las

instituciones tal y como se presenta de manera unívoca. La forma de utilizar el arte en la escuela como parte de un currículo flexible nos ayuda a comprender la dimensión política del docente, y a su vez de la realidad que experimentamos como profesionales y estudiantes.

Lo que vemos, es que las metodologías artísticas aplicadas en la escuela cumplen y responden las expectativas de la educación emocional, motriz, cognitiva, y política que llegamos a tener como fin. Las didácticas empleadas reflejan un proceso de reconocimiento, y un análisis que trasciende a los estándares que la Universidad de Cundinamarca ofrecía para entonces en materia de búsqueda y estudio de distintas vertientes de la pedagogía.

Legitimar el estatus de inclusión como discurso y no como práctica es uno de los principales elementos de desigualdad y de barreras para alcanzar las garantías sociales que desde el estado, y por ley, se exigen a las instituciones de atención a las personas en estado de vulnerabilidad y a su vez a las instituciones de educación formal. Es labor ética del estudiante iniciar un cambio en la perspectiva de la comprensión de las prácticas educativas y tender a procesos formales de investigación que ayude y aporte a dilucidar el fantasma de la exclusión y desigualdad en la escuela.

Cada proceso encaja en la búsqueda y atención de la población a la cual se enfrentaba. Como didáctica para personas con capacidades diversas, oriento el desarrollo estético, la palabra, y la creación e inventiva de los deseos y conciencia de los niños y niñas que pertenecieron al proceso. Su motricidad y percepción del mundo desarrollaron un papel preponderante en el avance de las estrategias. Esto determino el camino y confianza para el proceso en el colegio León de Greiff, el cual ha institucionalizado la electiva de teatro dentro de su currículo institucional.

Referencias

- "Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia". (ACUERDO 036 DE 2012). (*Acta 01 del 21 de febrero*).
- A S García Ruiz, A. F. (s.f.).
- Association, A. P. (2002).
- Balco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. . *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15.
- Boal, A. (2002). *El arco iris del deseo, del teatro experimental a la terapia*. BARCELONA, ESPAÑA: ALBA.
- Boal, A. (TÍTULO ORIGINAL: L ' A R G - E N - C I E L DU DÉsir de 2002). *Juegos Para Actores y no Actores*. Barcelona, España: ALBA EDITORIAL, S.I.U. Obtenido de Traducción Jorge Cabezas Moreno ALBA EDITORIAL, s.l.u. Artes Escénicas: Copyright © Éditions La Découverte et Syros, París,
- Bonilla, E. (1989). La evaluación cualitativa como fuente de Información . En E. Bonilla, *La evaluación cualitativa como fuente de Información. Trabajo elaborado para el seminario sobre uso de datos cualitativos*. (págs. ---). Honduras, Tegucigalpa: (inedito) .
- Cano, L. F. (2011). Pedagogías de la Alteridad como Fundamento de la Convivencia . En CINDE, *Modulo de educaciones de la Alteridad* (pág. 477). Bogotá Colombia: CINDE.
- Carretero. (1998).
- Castro, C. A. (2007). Legislación que favorece la educación inclusiva . *Corporación Síndrome de Down*, 10.
- Constitucion. (1991). *Constitucion Política Colombiana 1991 Actualisada*. Colombia: Congreso de la Republica
- Diez, A. M. (2004). *Teoria y practica de la educacion Inclusiva* . Archidona, Malaga: ediciones ALJIBE.
- Elliot, J. (2000). *La investigacion Accion en Educacion*. Moralta, S. L.
- Enrique., D. (2011). Introduccion a la filosofia de la Liberación . En L. F. Cano, *Lecturas de circulacion Restringida al programa de maestria en desarrollo social y educativo*. (pág. 477). Bogota. : CINDE.
- Escobar, L. F. (2011). Pedagogías de la Alteridad como Fundamento de la convivencia. En L. F. Escobar, *Lecturas de circulacion Restringida al programa de maestria*

en desarrollo social y educativo. (pág. 477). BOGOTA: Universidad Pedagógica Nacional/ CINDE.

- Freire, P. (2008). Contribuciones para la pedagogía: los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes Docentes. En p. Freire, *Contribuciones para la pedagogía* (pág. 17). Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (2009). *La Educación como Práctica de Libertad.* siglo XXI.
- García - Huidobro, V. (s.f.). *Pedagogía activa en el aula.*
- Ghiso, A. (marzo de 2008). la Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, . (I. U. Antioquia, Entrevistador)
- Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En J. J. Guasp, *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo* (pág. 24). Arnaiz : En Arnaiz, P Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J.
- Lomelí, C. M. (septiembre de 2008-febrero de 2009). Pedagogía Teatral, una Prouesta Teorico-Methodologico Critica. *Calle 14 volumen 3 numero 3*, 61.
- Morin, E. (1999). *los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* . Bogotá, Colombia: Ministerio de educación Nacional, republica de Colombia, UNESCO.
- Niño Rojas, V. M. (2011). 1.6.7 La investigación Acción . En V. M. Niño Rojas, *Metodología de la investigación* (pág. 155). Bogotá, Colombia. : Ediciones de la U.
- Ospina, W. (1980). El desafío de vivir, sobre Etanislao Zuleta. *Semana*, 4.
- Petra-Jesus, B. R. (2005). *El teatro de aula como estrategia pedagógica.* Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Piedad, O. V. (2008). Pedagogía crítica en Colombia:Un estudio en la escuela de sectores populares. *Universidad Pedagógica Nacional* , 12.
- Rico Gallegos, P. (2005). *Elementos Teóricos y metodológicos Para la investigación educativa* . Zitácuaro, Michoacán, Mexico. : Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas Niño, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación.* Colombia, Bogotá: Ediciones de la U.
- Rosa, B. G. (2006). *dialnet: La equidad y la inclusión social uno de los desafíos y la escuela de hoy.* Obtenido de Revista Electronica Iberoamericana: sobre calidad, eficacia y cambio en la educación vol. 4 no 3.
- Ruiz García, A., & Aleida, F. M. (s.f.). *La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia.*

- Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). INDEX FOR INCLUSION. UNA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 5 (2002), 227-238 , 238.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. *Madrid, PPC Editorial* , 11.
- UNESCO. (s.f.). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas* . Santiago de Chile .
- Universidad de los Andes/facultad de derecho consultoria juridica. (2013). *PAIIS, Programa de accion por la igualdad y la inclusion*.
- Víctor, H. (s.f.). *LOS MISERABLES*.
- Wyneken, G. (1914). *schule und Jungendkultur*. web.
- Zuleta, E. (2005). El elogio de la Dificultad y otros ensayos . En E. Zuleta, *El elogio de la Dificultad y Otros escritos* (págs. 13-18). MEDELLIN : Hombre nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta.