



FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ATENCIÓN DE PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL EN COLOMBIA

Hernando Pradilla Cobos, M.A.
Profesor Titular Universidad Pedagógica Nacional

1. INTRODUCCIÓN

A partir de una breve presentación de los antecedentes que han constituido el hoy programa de Educación Especial que forma a maestros para la atención de personas con excepcionalidad, se formula la conceptualización y alcances teóricos que enmarcan la formación de maestros para la atención de personas con limitación visual. Pero se

requiere definir la Universidad, para dilucidar su ámbito de acción, objetivos y alcances en cuanto hace relación al desarrollo de la currícula en ella misma y en el sistema educativo, a fin de establecer el contexto o ambientes, núcleos, ejes, y ciclos o momentos o campos que han de desarrollarse para que se forme un maestro con las competencias que lo han de potenciar idóneo para la atención integral de las

personas con ceguera, las con baja visión, las con visión parcial, vale decir, para las personas con limitación visual.

Por último, se formulan conclusiones orientadoras para el proceso de desarrollo integral de maestros que, trabajando con las personas con limitación visual, compartan con ellos el reto de su potenciación y dinamización como miembros plenos de la so-

ciudad, a partir de una total identificación con ellas, sus anhelos, intereses, expectativas, decisiones de ser y de poder, quehacer de sus proyectos de vida y de sus mundos.

2. ANTECEDENTES

En 1899, poco antes de iniciarse la Guerra de los Mil Días, el Departamento de Cundinamarca, creó el Primer Instituto para Ciegos de Cundinamarca, pero no fue posible su apertura. Terminada la Guerra, se hizo un nuevo esfuerzo organizativo, pero la Sección de Panamá lo impidió. Fue tan sólo, gracias a Francisco Luis Hernández Betancourt y Juan Antonio Pardo Ospina que, en 1923 y 1925, respectivamente, se abrieron sendas instituciones para ciegos y sordomudos en Medellín y Bogotá, en la época que se había iniciado con la fundación en Bogotá, 1919, de la Escuela Normal de Señoritas, por la Dra. Francisca Radcke, ilustre educadora alemana que introdujo al país el movimiento pedagógico alemán, y que culmina en marzo de 1927, con la conversión de dicha Escuela Normal, en el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, creado por ley 25 de 1917, "la cual dispuso la creación de dos institutos pedagógicos y estableció dos políticas de profunda significación en la misión e identidad institucional: Una, dar respuesta efectiva a la urgente necesidad de formar el personal docente para la instrucción primaria, y otra, que se eduquen en la ciencia pedagógica maestros, maestras, profesores aptos para la enseñanza didáctica y



para la dirección e inspección. Este último es quizá el más importante elemento de la identidad institucional para la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto le otorgó el carácter de institución Educadora de Educadores." (U.P.N. (1997). P. 14.). Se resalta el hecho de que en 1927 se realiza en Bogotá, por la iniciativa de los dos Precursores, y con la colaboración de la Cruz Roja Nacional y de la Cruz Roja Internacional, la primera conferencia americana sobre ceguera, para tratar problemas comunes a los educadores de personas con limitación visual.

En 1931, a las puertas de la Guerra con el Perú, la Ley 24, culmina los desarrollos legislativos a niveles nacional y departamental abiertos en 1923 con la Ordenanza No. 6 de la Asamblea

Departamental de Antioquia, estableciendo la obligatoriedad de la educación de los niños ciegos, imponiendo a los municipios la obligación de ceder locales para las instituciones de personas con ceguera, ordenando beneficios para los educadores de personas con ceguera, sordera y "anormalidad", entre los cuales se cuenta la Licenciatura para quienes cumplieran diez años al servicio de estos grupos poblacionales, y clarificando asuntos atinentes al financiamiento de los programas y servicios. Precisamente en 1932 y 1933, Juan Antonio Pardo Ospina, por primera vez en el país, dicta seminarios de educación de personas con ceguera en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas al que, pocos años después (1934) se le anexa la Facultad de Educación de mujeres, adscrita a la Universidad Nacional; de esta manera, él busca que los educadores en formación adquieran conocimientos básicos respecto a la educación de las personas con limitación.

En 1938, después de un proceso de tres años, se dicta la Ley 143, la cual crea la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, asegura el financiamiento de las entidades para ciegos y sordomudos en el país, establece beneficios de seguridad social para quienes laboran con estas personas, y toma medidas relativas a la prevención de condiciones limitantes. Este nuevo período legislativo, en el cual se funda el Instituto para Niños Ciegos y Sordomudos de Cali, culmina con la Ley 127 de 1942, la cual fija normas relativas a la docencia en las instituciones a

tegral, en la Administración y Supervisión de programas y servicios y en la Investigación, y sobre tres pilares fundamentales: El desarrollo de la personalidad, la recreación del conocimiento y la praxis pedagógica, entendida esta última como la conjugación de la teoría y la práctica o quehacer educativo. Se parte de tres semestres comunes (ciclo básico) para la licenciatura en Educación Especial-Tiflogía y para la Licenciatura en Educación Especial-Retardo en el Desarrollo, y un ciclo de profundización de cinco semestres, para que los futuros maestros desarrollaran las competencias fundamentales para el ejercicio de la docencia en condiciones de calidad y con la más alta idoneidad.

Pero en 1984 se modifica el currículo de las carreras en Educación Especial por uno de Innovación, en un contexto social comunitario, con un ciclo básico genérico de cinco semestres y otro de especificación en las líneas de Tiflogía y Retardo Mental, también de cinco semestres, el cual priorizó la acción comunitaria, la investigación, la formación genérica, pero no dio suficiente consideración a las competencias fundamentales para el trabajo con las personas con limitación visual, en el caso de Tiflogía, ni a lo instrumental, aunque sí enfatizó lo atinente a la generación de pensamiento y a la reflexión pedagógica.

Atendiendo a las exigencias del contexto nacional, a las influencias internacionales, y en particular de las instituciones y de las personas con limitación, se procede en 1992 y 1993 a formular

un nuevo currículo, el cual tomó las bases positivas de los currículos anteriores, los avances de la Educación Especial a niveles mundial y colombiano, las necesidades de las personas con limitación, y las tendencias administrativas vigentes, y formula un currículo para la formación de un EDUCADOR ESPECIAL INTEGRAL O GENÉRICO, con una sólida formación como educador, como investigador, y como agente de cambio educativo, y recreador del conocimiento en cinco áreas principales de la Educación Especial: Limitación Visual, Retardo Mental, Parálisis Cerebral, Autismo, y Sordera. Se implementaron, aunque no suficientemente, tres líneas de investigación: Desarrollo Socio Afectivo y Cognitivo, Desarrollo de Materiales y Equipos Pedagógicos y Tecnológicos,

y Atención a Necesidades Especiales o Integración. Los niveles de actuación fueron cuidadosamente estudiados para garantizar los más altos niveles de calidad en la formación y en la intervención de los futuros docentes, habida consideración de las exigencias de la nueva legislación sobre la atención a las personas con limitación y con capacidades o talentos excepcionales. (véanse Ley General de Educación 115 de 1994 art. 46 a 49; Decreto 2082 de 1996, Ley 361 de 1997).

En cumplimiento de la Ley 30 de 1992, de los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, y demás concordantes y complementarios, se está procediendo a la autoevaluación del Programa de Educación Especial, a su renovación e innovación y acredita-





ción previa de la renovación, y la acreditación global del programa mismo, proceso que habrá de terminarse antes del 11 de Febrero del 2.000 por un equipo del que forma parte quien les habla.

3. CONCEPTUALIZACIÓN Y ALCANCES TEÓRICOS

Para efectos del presente trabajo, son personas con limitación visual todas aquellas cuya agudeza visual no excede de tres décimos en el mejor ojo con corrección, o cuyo campo visual está por debajo de los veinte grados. Comprende a las personas con ceguera, o sea, que tienen menos de un décimo de agudeza visual en el mejor ojo con corrección o un campo visual inferior a veinte grados, y a las personas con visión parcial, o, lo que es igual, que tienen entre uno y tres décimos de agudeza visual en el mejor ojo con corrección. Las personas con ceguera son aquellas quienes, o tienen ceguera total, o baja visión, o sea, poseen visión que no excede a un décimo de agudeza visual y campo visual inferior a veinte grados en el mejor ojo con corrección.

¿La persona con limitación visual, es o un "discapacitado" o una persona "discapacitada", o una persona con "discapacidad"? NO. La persona con limitación visual o con "deficiencia" visual no es "discapacitada", ni el hecho de tener una limitación visual le implica necesariamente el tener una "discapacidad", porque para ello se requiere que el Estado y la Sociedad le hayan

restringido en su ser y actuar por causa de sus imprevisiones y barreras de toda índole, mas no por relación directa de la limitación o carencia o insuficiencia en su estructura o función visual misma. De otra parte, la limitación no es consustancial a la persona sino un aspecto de su ser somático, mas no de su ser psíquico, aunque de hecho se puedan dar efectos psíquicos de su realidad inter-actuante si no se da la interacción educativa de desarrollo integral que prevenga las implicaciones o efectos en su desplazamiento, manejo del medio y extensión y variedad de las experiencias cognitivas. La legislación colombiana ha avanzado notablemente en esta concepción al no utilizar ese término que, de otra parte, es peyorativo y no tiene sentido pedagógico; cuando lo utiliza, lo hace en un sentido médico. El saber pedagógico en Tiflogía ha de ponderar lo positivo, las habilidades y destrezas, calidades y cualidades del ser humano, no las "deficiencias" o limitaciones, porque sobre ellas no se construye futuro, a partir de ellas no se potencia el ser humano, ni se dinamiza como miembro pleno de la nacionalidad y del mundo.

La Universidad Pedagógica Nacional se interpreta como "la institución universitaria del Estado y de la sociedad colombiana, que interpretando los profundos cambios del entorno nacional e internacional, responde con propuestas e innovaciones al desarrollo y transformación de la educación, aportando al **nuevo Proyecto Político Pedagógico para la Educación Colombiana.**" (UPN. 1997, p. 35). En este

sentido, la Universidad Pedagógica Nacional ha venido contribuyendo al desarrollo de la Educación Especial en el país, no sólo a partir de 1932, sino principalmente, desde 1968, cuando el autor de estas líneas inició el Programa de Formación de Maestros para Niños con Limitación Visual para formar a los agentes de cambio que incidieran en la integración social plena de las personas con limitación visual, no sólo mediante su formación integral en las escuelas especiales, sino también en los programas de integración escolar que se impulsaron en todo el país. Entonces existía una plena cooperación entre el Instituto Nacional para Ciegos y la Universidad Pedagógica Nacional, que potenció y dinamizó el proceso de la integración societal no sólo mediante la educación sino también mediante la rehabilitación integral. Se entiende la Educación como un proceso de desarrollo integral del ser humano que se extiende desde antes de su concepción hasta su deceso, y Rehabilitación Integral como un proceso de reorganización psicosomático y social orientado a la plena potenciación y dinamización de la persona con limitación para el efectivo usufructo de sus habilidades, destrezas, calidades y cualidades y para la participación plena en la vida de su comunidad ampliada, en el contexto de su autorrealización sostenible.

Por su parte la Integración Escolar se entiende como el proceso de desarrollo integral de la persona con limitación en el flujo escolar principal en el contexto de dimensiones cognitivas, socio



afectivas, comunicativas, psicomotrices, políticas, estéticas y ético filosóficas que permean el desarrollo total sostenible. No escapa aquí que los ambientes de desarrollo integral están constituidos por una serie de medidas administrativas, de formulaciones interactivas, de interacciones comunicativas, de procesos dinámicos y sostenibles entre institución y sociedad (familia, comunidad, escuela) que configuran el Proyecto Educativo Institucional que, en verdad, constituye el currículo escolar como construcción en proceso resultante de la labor de participación democrática de los componentes de la comunidad educativa.

De aquí trasciende el hecho de que la Pedagogía, ya no pedagogía de estado sino pedagogía de la sociedad ES UN CONJUNTO DE SABERES EN CUYA BASE SE CUECE UNA HIBRIDACIÓN DISCIPLINAR, Y QUE SE GLOBALIZA EN LOS ÁMBITOS

DE LA NACIONALIDAD, DE LA UNIVERSALIDAD, LA INTERIORIDAD DEL SER HUMANO, DE SU ENTORNO, DE SU INTERACCIÓN COMUNICATIVA, DE SU MICRO Y MACRO MUNDO; Y EN DONDE EL CURRÍCULO ES UN ELEMENTO, NO UN MERO INSTRUMENTO, SINO MÁS BIEN, UN POTENCIADOR, DINAMIZADOR Y RECREADOR DE SIGNIFICADO A PARTIR DE UN GENERADOR DE REALIDADES FÍSICAS, PSÍQUICAS, ESTÉTICAS, ÉTICAS, CULTURALES Y SOCIALES.

Es de ahí desde donde ser Universidad es ser interactor en un proceso de desarrollo integral de la sociedad, en ella inmerso el Estado, porque ésta es producto de ella. Entonces, la Universidad es producto de la sociedad, y como tal, aquella la dinamiza introyectándola y apropiándola para transformarla recreándola para conformar con ella una creación con sentido científico, cultural, estético, moral, social, económico y político.

Entonces la Universidad mediante sus interacciones teórico prácticas, o sea, mediante sus praxis, acciología y proyecciones olísticas ha contribuido a la formulación de los currículos de los procesos de educación, habilitación, rehabilitación y capacitación en el país, así como en América Latina, pues ha formado educadores especiales de Venezuela, Perú, Méjico, República Dominicana y Ecuador.

"Si el pensamiento no es un riesgo, no vale la pena pensar" afirma Alberto Martínez Boom, profesor de la UPN, en su conferen-

cia en la Jornada Pedagógica del Programa de Educación Especial el pasado 20 de agosto, y profundiza: "Hay una alerta a la Pedagogía. La producción de riqueza se basa ahora en el enriquecimiento tecnológico, en la riqueza del conocimiento. Antes hablábamos del recurso humano como motor del desarrollo, ahora del talento humano como productor de conocimiento. ... La Pedagogía ha salido de su marco tradicional, y se habla de la Pedagogía de la Paz, de la Pedagogía de la Concertación, de la Pedagogía de la Negociación. ... Pero ¿cómo funciona y cómo existe la Pedagogía? Existe socialmente como práctica social del saber en institución es y en sujetos y con fines específicos. Como saber tiene más movilidad que como disciplina, porque como saber es más amplia y abierta, con un objeto mayor, la enseñanza, que no se agota ahí, porque incluye cultura, escuela, y trasciende el espacio físico de ésta, porque está en las comunicaciones, en todos los lugares. Estos objetos del saber pedagógico se convierten en objetos de la investigación, del conocimiento, de la disciplina colocada en el suelo de la Pedagogía".

El saber pedagógico tiene como elementos el currículo, el ser humano, el MAESTRO, la escuela, en donde ser humano y MAESTRO son los sujetos interactuantes. Y ellos y el mundo están recomponiendo la Pedagogía como proyecto social, político, por encima del maestro, pero allí el MAESTRO, el ser humano, la comunidad, recrean el saber pedagógico como proyecto pedagógico investigativo de



vida en paz, si en su interacción pedagógico comunicativa se repiense como gestores de armonía social en el contexto de desarrollo económico social y cultural sostenible. Todo MAESTRO ha de conocer la historia de la Educación, de la Pedagogía, y ser y hacer historia de la Educación y de la Pedagogía, y no es útil desperdiciar el pasado en la construcción del futuro, porque en la historia están las bases del quehacer futuro.

4. LA UNIVERSIDAD Y LOS CURRÍCULOS

La Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación, estableció el Proyecto Educativo Institucional como elemento fundamental para la potenciación de la formación integral del educando y de desarrollo global de la institución educativa. Y el Decreto 1860 de Agosto del mismo año lo reglamentó como proyecto curricular de la comunidad educativa, inte-



grada por la escuela o colegio, por el docente, por el directivo, por el alumno, por los padres y por la comunidad. Aquí, por vía de comprensión, es necesario anotar que el PEI no está referido al IEP o Plan Educativo Individualizado, al cual la Ley 361 de 1997, o Ley Clopatofsky, se refiere en su artículo 12 como Programa Educativo Especializado de Carácter Individualizado PEECI, y que en literatura profesional está mencionado como Plan Educativo Personalizado PEP. (Pradilla, 1997).

Con arreglo a dichas disposiciones, a la Ley 30 de 1992 o Ley General de la Educación Superior, y disposiciones concordantes y complementarias, y en seguimiento de su objetivo de formar talento humano para la Educación, ha formulado su Proyecto Educativo Institucional como proyecto curricular. Este proyecto, ya referenciado arriba, complementado por el Plan de Desarrollo, en el interior de su acción docente, investigativa y de proyección social, y en el contexto nacional e internacional, se proyecta la Universidad como la entidad formadora del MAESTRO para el siglo XXI, un maestro de excelencia para atender el reto de una nacionalidad pujante para todos, de todos y en paz. Con la experiencia del pasado como generadora de currículos en sus praxis pedagógicas efectuadas en prácticas y proyectos pedagógicos y/o investigativos en las instituciones educativas regulares y en los centros de educación especial y programas y servicios de educación para personas con limitación, se proyecta al tercer milenio como po-

tenciadora de una revitalización del PEI como proyecto curricular no discriminatorio, respetuoso y reconocedor de la diferencia, y dinamizador de la interacción comunicativa y pedagógica que será contexto fértil para el desarrollo integral de las personas con limitación y con capacidades o talentos excepcionales, entre ellas, las personas con limitación visual. Con tal significación se han venido estrechando cada día más los vínculos de la UPN con las instituciones educativas y con los egresados, así como con las organizaciones de personas con limitación.

De otra parte, los egresados del Programa de Educación Especial desde 1969 vienen laborando en el ámbito nacional e internacional como agentes de cambio y como impulsores de este saber pedagógico especial, posibilitando de consuno con las personas con limitación y con las instituciones los avances dados en la atención de las necesidades de las personas con limitación y en los programas y servicios. Es claro, que los avances curriculares sólo se dan en la medida en que las personas con limitación sean tenidas en cuenta en la toma de las decisiones y en la aplicación de las mismas así como en su evaluación, porque, tal como lo introduce la Constitución Política de la República de Colombia, la participación plena es elemento indispensable en el desarrollo humano, y la persona no es educada o rehabilitada o capacitada por alguien, sino que ella se educa, rehabilita o capacita por sí misma con el apoyo, la orientación, la guía, si se quiere, la motivación de un maestro, maes-

tro que lo es educador, facilitador, potenciador de un proceso en el cual la persona con limitación es el gestor central y más importante. Es de aquí que persona con limitación y el maestro construyen el proyecto curricular que será base para el desarrollo de un Plan Educativo Personalizado que constituye el camino, procedimiento, y horizonte retroalimentado y flexible para el desarrollo integral de una persona.

Si bien aún no se ha reglamentado el artículo 12 de la Ley 361 de 1997, ello se hará en breve, y tendremos una herramienta curricular vital para tanto los programas educativos, como para los habilitatorios, rehabilitatorios y de capacitación que enriquecerá la Pedagogía y la didáctica, no sólo de la población en general sino también de las poblaciones especiales.

PARTE II

5. LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS PARA LA ATENCIÓN A PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL

Quien ha decidido afrontar el reto de ser guiador motivador, potenciador, dinamizador, valorador, consultor, asesor de personas con limitación visual, ha de estar pronto a asumir la tremenda responsabilidad con una personalidad muy bien estructurada, con fortaleza de carácter, con decisión tomada para pensar, para obrar con rectitud y éticamente, para obrar pedagógicamente, para aprender a conocer, investigar y recrear la vida en función del dominio del saber pedagógico y de la recreación del mismo

en el contexto de los ambientes en que se vive y se proyecta el mundo individual y el colectivo. Se ha dejado de pensar en ser maestro a cambio de ser docente, de ser educador; de ser profesor, como si el ser MAESTRO fuera el ser alguien extraño, descontextualizado de la realidad de hoy, ausente de la realidad actual, desubicado en el quehacer científico y tecnológico de hoy y de mañana. Pero el MAESTRO lo seguirá siendo hoy y mañana, como lo ha sido hasta ahora: El talento humano del otro MAESTRO de su quehacer con quien interactúa en la cotidianidad para construir juntos un mejor ser humano para hoy para el futuro previsible, que procrea y recrea el conocimiento mediante la interacción educativa y la investigación, que se proyecta en la comunidad como ser social intercomunicándose olíptica-mente para rehacer el futuro con base en el ayer y en el presente, y que acciona sin prejuicios para acompañar a su interlocutor en su proceso de desarrollo integral que él construye por sí y para sí en su contexto y con proyección a su comunidad y sociedad.

Entonces, el MAESTRO ha de poseer competencias o niveles de actuación que lo habiliten, capaciten, califiquen y cualifiquen:

ESENCIALES PARA TODO EDUCADOR ESPECIAL.

1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, HISTÓRICOS Y LEGALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.
CONOCIMIENTO (C):

C1. Modelos, teorías y filosofía que proporcionan las bases para las prácticas de Educación Especial.

HABILIDADES (H): H1. Articular la filosofía personal de la Educación Especial, incluyendo su relación a/ y con educación regular.

C2. Variaciones en creencias, tradiciones y valores a través de las culturas dentro de la sociedad y los efectos de las relaciones entre el niño, la familia y la escolaridad.

H2. Conducir actividades instruccionales y otras profesionales consistentes con los requerimientos de la Ley, reglas y reglamentos y las políticas y procedimientos de los distritos locales.

C3. Principios en procedimientos de definición y de identificación para individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje incluyendo individuos con pasado cultural y lingüístico diverso.

C4. Derechos a la seguridad y al debido proceso relativos a la valoración, elegibilidad y ubicación.

C5. Derechos y responsabilidades de los padres, estudiantes, maestros y otros profesionales, y escuelas, en tanto se relacionan con las necesidades individuales de aprendizaje.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS APRENDICES



- C1. Similitudes y diferencias entre las necesidades individuales cognitivas, físicas, culturales, sociales y emocionales de quienes tienen o no necesidades excepcionales de aprendizaje.
- H1. Información de acceso en varias condiciones cognitivas, físicas, culturales, sociales y emocionales de individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- C2. Características diferenciadas de individuos con excepcionales, incluyendo niveles de severidad y excepcionales múltiples.
- C3. Características de patrones de comunicación normales, retardadas y desordenadas de individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- C4. Efectos y condiciones excepcionales que pueden tener en una vida individual.
- C5. Características y efectos del entorno cultural y ambiental del niño y de la familia, incluyendo la diversidad cultural y lingüística, nivel socioeconómico, abuso o negligencia y abuso sustancial.
- C6. Efectos de medicaciones varias en el comportamiento educacional, cognitivo, físico, social y emocional de los individuos con excepcionalidad.
- C7. Implicaciones educacionales de las características de varias excepcionales.
3. VALORACIÓN, DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN
- C1. Terminología básica usada en valoración.
- H1. Colaborar con las familias y con otros profesionales involucrados en la valoración de individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- C2. Preocupaciones éticas concernientes a la valoración.
- H2. Crear y mantener registros.
- C3. Provisiones legales, reglas, y lineamientos guía referidos a la valoración de los individuos.
- H3. Recolectar información sobre los antecedentes referidos a la historia académica, médica y familiar.
- C4. Procedimientos típicos usados para selección, pre-remisión, remisión, y clasificación.
- H4. Usar apropiadamente varios tipos de procedimientos de valoración.
- C5. Aplicación apropiada e interpretación de los puntajes, incluyendo puntajes de grado versus puntajes estándar, rangos de percentiles, edad o grados equivalentes y estadios.
- H5. Interpretar información de instrumentos y procedimientos de valoración formal e informal.
- C6. Uso apropiado y limitaciones de cada tipo de instrumentos de valoración.
- H6. Reportar resultados de valoración a los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje, padres, administradores, y otros profesionales usando habilidades apropiadas de comunicación.
- C7. Incorporación de estrategias que consideren la influencia de la diversidad en la valoración, elegibilidad, programación y ubicación de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- H7. Usar la información de desempeño de maestros, otros profesionales, individuos con excepcionalidad, y padres para hacer o sugerir modificaciones apropiadas en ambientes de aprendizaje.
- C8. La relación entre decisiones de valoración y ubicación.
- H8. Desarrollar estrategias de valoración individualizada para instrucción.
- C9. Métodos para monitorear progreso de individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- H9. Usar información de valoración para tomar decisiones instruccionales y planear programas individuales que resulten en ubicación apropiada, intervención para todos los individuos con ne-

- cesidades excepcionales de aprendizaje, incluyendo aquellos de pasados diversos culturales y lingüísticos.
- H10. Evaluar los resultados de la instrucción.
- H11. Evaluar apoyos necesarios para la integración en ubicaciones programáticas variadas.
4. CONTENIDO INSTRUCCIONAL Y PRÁCTICA
- C1. Estilos diferenciados de aprendizaje de individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje y cómo adaptar la enseñanza a estos estilos.
- H1. Interpretar y usar la información de valoración para la instrucción.
- C2. Demandas de varios ambientes de aprendizaje tales como instrucción individualizada en clases de educación regular.
- H2. Desarrollar y o seleccionar contenidos instruccionales, materiales, recursos y estrategias que respondan a las diferencias culturales, lingüísticas y de género.
- C3. Currículos para el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas, académicas, sociales, lingüísticas, afectivas, ocupacionales y funcionales para individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- H3. Desarrollar programas individualizados longitudinales comprensivos.
- C4. Métodos instruccionales y remediales, técnicas y materiales curriculares.
- H4. Escoger y usar tecnologías apropiadas para lograr objetivos instruccionales y para integrarlos apropiadamente en el proceso instruccional.
- C5. Técnicas para utilizar métodos modificados y materiales.
- H5. Preparar planes para lecciones apropiadas.
- C6. Instrucción sobre habilidades de la vida diaria relevantes para la vida independiente, comunitaria y personal y para el empleo.
- H6. Involucrar al individuo y a la familia para fijar los objetivos instruccionales y para demostrar el progreso.
- C7. Prospectivas culturales que influyen la relación entre las familias, escuelas y comunidades en cuanto relativas a la instrucción efectiva para individuos en necesidades excepcionales de aprendizaje.
- H7. Usar el análisis de tareas.
- H8. Seleccionar, adaptar, y usar estrategias instruccionales y materiales de acuerdo con las características del aprendiz.
- H9. Secuenciar, implementar y evaluar objetivos individuales de aprendizaje.
- H10. Integrar habilidades vocacionales afectivas, sociales y ocupacionales con los currículos académicos.
- H11. Usar estrategias para facilitar el mantenimiento y generación de habilidades a través de los ambientes de aprendizaje.
- H12. Usar apropiadamente tiempo de instrucción.
- H13. Enseñar a personas con necesidades excepcionales de aprendizaje para usar el pensar, solución de problemas y otras estrategias cognitivas para atender sus necesidades individuales.
- H14. Escoger e implementar técnicas instruccionales y estrategias que promuevan transiciones exitosas para individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.
- H15. Establecer y mantener empatía con los aprendices.
- H16. Usar técnicas de comunicación verbales y no verbales.
- H17. Conducir autoevaluación de la instrucción.
5. PLANEANDO Y MANEJANDO LOS AMBIENTES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
- C1. Manejo básico en el aula de teorías, métodos y técnicas



para individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

- H1. Crear un ambiente de aprendizaje seguro, positivo, y apoyante, en el cual las diversidades son valoradas.
- C2. Investigación basada en las mejores prácticas para el manejo efectivo de la enseñanza y del aprendizaje.
- H2. Usar estrategias y técnicas para facilitar la integración funcional de individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje en varias ubicaciones.
- C3. Maneras en las que la tecnología puede asistir en la planeación y manejo de los ambientes de enseñanza y aprendizaje.
- H3. Preparar y organizar materiales para implementar los planes diarios de lecciones.
- H4. Incorporar procedimientos para la evaluación, el planeamiento y el manejo que ajusten las necesidades de aprendizaje con el ambiente de instrucción.
- H5. Diseñar un ambiente de aprendizaje que motive participación activa del aprendiz en una variedad de actividades de aprendizaje individuales y grupales.
- H6. Diseñar, estructurar y manejar rutinas diarias efectivamente, incluyendo tiempo de transición, para estudiantes, otros miembros del

equipo y para la ubicación instruccional.

H7. Dirigir las actividades de aula de clase con ayuda paraprofesional, de voluntarios o pares tutores.

H8. Crear un ambiente que motive la autovindicación e incremente la independencia.

6. MANEJANDO LAS HABILIDADES DE LOS COMPORTAMIENTOS DE ESTUDIO Y DE INTERACCIÓN SOCIAL

C1. Leyes, reglas y reglamentos aplicables, salvaguardias procedimentales referidas al planeamiento e implementación del manejo de los comportamientos de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

H1. Demostrar una variedad de técnicas efectivas de manejo del comportamiento apropiadas a las necesidades de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

C2. Consideraciones éticas inherentes al manejo del comportamiento.

H2. Implementar la menos intensiva intervención consistente con las necesidades de los individuos con excepcionalidades

C3. Actitudes y comportamientos del maestro que influyen positiva o negati-

vamente el comportamiento de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

H3. Modificar el ambiente de aprendizaje (arreglos de horarios y físicos) para manejar comportamientos inapropiados.

C4. Habilidades sociales necesitadas para ambientes de vida educacional y funcional, y para instrucción efectiva en desarrollo de destrezas sociales.

H4. Identificar expectativas realísticas para el comportamiento personal y social en varias ubicaciones.

C5. Estrategias para la prevención y/o intervención de crisis.

H5. Integrar las destrezas sociales en el currículo.

C6. Estrategias para preparar a los individuos para la vida armónica y productivamente en un mundo multigrado, multiétnico, multicultural y multinacional.

H6. Usar procedimientos de enseñanza efectivos para la instrucción en habilidades sociales.

H7. Demostrar procedimientos para incrementar el autorreconocimiento individual, autocontrol, autodependencia y autoestima.

H8. Preparar a los individuos con necesidades excepcio-

nales de aprendizaje para exhibir comportamiento autorrealización en respuesta a las actitudes y acciones sociales.

7. COMPAÑERISMO COMUNICATIVO Y COLABORATIVO

C1. Factores que promueven comunicación y colaboración efectiva con individuos, padres y personal escolar y comunitario en un programa culturalmente responsivo.

H1. Usar estrategias colaborativas en el trabajo con individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje, padres y personal escolar y comunitario en varios ambientes de aprendizaje.

C2. Preocupaciones típicas de los padres de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje y estrategias apropiadas para ayudar a los padres a manejar estas preocupaciones.

H2. Comunicarse y consultar con individuos, padres, maestros, y otro personal escolar y comunitario.

C3. Desarrollo de programas individuales de los estudiantes trabajando en cooperación con los miembros del equipo.

H3. Alentar relaciones respetuosas y beneficiosas entre familias y profesionales.

C4. Papeles de los individuos con excepciones, padres, maestros y otro personal escolar y comunitario en el planeamiento de programas individualizados.

H4. Motivar y asistir las familias para que se conviertan en participantes activos en el equipo educacional.

C5. Prácticas éticas para la comunicación confidencial a otros acerca de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

H5. Planear y conducir conferencias colaborativas con familias o tutores primarios.

H6. Colaborar con los maestros de la clase regular y con otro personal escolar y comunitario para integrar individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje en varios ambientes de aprendizaje.

H7. Comunicarse con los maestros regulares, administradores y otro personal escolar acerca de las características y necesidades de individuos con necesidades excepcionales específicas de aprendizaje.

8. PROFESIONALISMO Y PRÁCTICAS ÉTICAS

C1. Preferencias y diferencias culturales personales que afectan la propia enseñanza.

H1. Demostrar compromiso para desarrollar el más alto

potencial educacional y calidad de vida de los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

C2. Importancia del maestro que sirve como un modelo para individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje.

H2. Demostrar interés positivo por la cultura, religión, género y orientación sexual de los estudiantes individualmente.

H3. Promover y mantener un alto nivel de competencia e integridad en la práctica de la profesión.

H4. Ejercitar juicio profesional objetivo en la práctica de la profesión.

H5. Demostrar eficiencia en la comunicación oral y escrita.

H6. Comprometerse en actividades profesionales que puedan beneficiar a los individuos con necesidades excepcionales de aprendizaje, sus familias y o colegas.

H7. Cumplir con los requerimientos de monitoreo y evaluación locales, estatales, provinciales y federales.

H8. Usar materiales educacionales con derechos de autor de una manera ética.

H9. Practicar el código de ética del C.E.C. y otros estándares y políticas de la profesión.



(Tomado y traducido de: Council for Exceptional Children CEC. (1996). "WHAT EVERY SPECIAL EDUCATOR MUST KNOW" Second Edition, PP.13 - 20 Reston, Virginia : CEC.)

ESENCIALES PARA EL TIFLÓLOGO

1. EN CUANTO AL CONOCIMIENTO ACADÉMICO :

1.1 Conocimiento y manejo de las bases curriculares generales vigentes en el sistema escolar respectivo.

1.2 Conocimiento de la persona con limitación visual : Sus potencialidades, necesidades especiales únicas y posibilidades.

1.3 Título habilitante para el desempeño como tiflólogo.

1.4 Manejo de destrezas para el exámen y evaluación de personas con limitación visual.

1.5 Manejo de estrategias para la educación y la enseñanza.

1.5.1 Para ambientes de aprendizaje: -Asegurarse de que el estudiante esté entrenado en el empleo de todos los aparatos tecnológicos útiles para el proceso de aprendizaje académico y de que tenga acceso a los mismos, -asegurarse de que el maestro regular entienda completamente las necesidades únicas de los niños con pérdidas visuales, -actuar como un catalizador para desarrollar la comprensión de las

pérdidas visuales por parte de los niños videntes, -interpretar las necesidades de adaptación que se requieran para las tareas corrientes en la clase regular, -asegurarse de que el estudiante tenga todos los materiales educativos en el medio apropiado, -consultar con los maestros regulares respecto a la metodología que se debe emplear con niños con limitación visual incluidos en experiencias de aprendizaje en el aula, - instruir a los estudiantes en materias académicas y actividades que requieran adaptación y refuerzo, como resultado directo de la limitación visual.

1.5.2 Para el currículo único o áreas tiflológicas: -Lectoescritura Braille: escritura a mano, -mecanografía, -ayudas ópticas y macrotipo, -destrezas para escuchar, -destrezas para estudiar, -destrezas táctiles, -eficiencia visual, -desarrollo motor, -educación física, -orientación y movilidad, -actividades de la vida diaria, -razonamiento, -sexualidad humana, -empleo de tiempo libre y recreación, -manejo de equipos, -multimedia y perifé-

ricos en computación, medios de computación y registro matemático, -poseer destrezas para el diseño, la escogencia y adecuación y producción de material didáctico.

1.6 Proporcionar orientación y consejería al estudiante con limitación visual y a su familia para comprender sus actitudes y las de los demás respecto a la persona con limitación visual, explorar las similitudes y diferencias en relación con todos los niños, llegar a ser socialmente consciente de sí mismo y del ambiente, aprender conductas aceptables, estimular la interacción social con sus pares, para llegar a ser más independiente., -instruir al niño con limitación visual respecto a las cuestiones referidas a la carrera o a la actividad ocupacional, según sea necesario, - proporcionar, en colaboración con el consejo profesional de la escuela, orientación de tipo vocacional al alumno con limitación visual tanto en la escuela primaria como en la secundaria y media vocacional, orientar el desarrollo de destrezas de adaptación social para que el alumno se involucre suavemente en el núcleo social, conciencia de espacio y orientación, lenguaje verbal y no verbal, destrezas de autoayuda, procesos de sociabilización, relaciones interpersonales, sexualidad humana, experiencias reales de la vida, -dar ser-

vicios de apoyo a las familias : interpretación de las implicaciones de la limitación sobre el desarrollo global, referencia a proveedores de servicios apropiados, - estimular la incorporación del hogar a los objetivos del programa, actuar como recurso en el campo de la visión.

1.7 Administración y Supervisión. ...

1.8 Relaciones con la comunidad y la escuela.

1.9 Conocimiento de la normatividad vigente respecto a educación y Educación Especial y a las personas con limitación visual.

2. EN CUANTO A LO PERSONAL:

2.1 Reunir condiciones personales que favorezcan la interrelación con el alumno con limitación visual, su familia y la comunidad educativa y sociedad.

2.2 Poseer seguridad, optimismo, confianza en las posibilidades de la persona con limitación visual.

2.3 Ser creativo y recursivo para seleccionar y aplicar estrategias pedagógico-didácticas.

2.4 Poseer alto grado de ética y responsabilidad profesional y respeto por la dignidad de la persona con limitación visual.

2.5 Poseer buena salud, equilibrio emocional, buenas relaciones humanas, receptividad, flexibilidad.

2.6 Buena interacción comunicativa con el alumno, con sus padres, con el personal escolar, con la familia de la persona con limitación visual y con la comunidad.

3. EN CUANTO A LO EXPERIENCIAL O PRÁXICO AXIOLÓGICO:

3.1 Haber cumplido satisfactoriamente con prácticas y o praxis docentes en la escuela regular y experiencia laboral en esta.

3.2 Haber cumplido satisfactoriamente con prácticas y o praxis docentes en escuela especial o integración escolar de niños con limitación visual.

3.3 Tener amplia experiencia en la lectoescritura Braille, ábaco y orientación y movilidad, así como en el diseño, evaluación, producción y manejo de materiales y equipos convencionales.

(Tomado de Hernando Pradilla Cobos, M.A. (1997). "Informe Descriptivo de la Investigación sobre las Variables que inciden en la Integración de Niños y Adolescentes con Limitación Visual en las Provincias de Buenos Aires y Córdoba, República Argentina y en Colombia" pp.66 - 70. Santa Fe de Bogotá, D.C. : (C.c.) El Autor.).

En virtud de lo anterior, el proyecto curricular para la formación

de MAESTROS PARA LA ATENCIÓN A PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL debe realizarse en dos Ciclos : Uno de Fundamentación pedagógico didáctica, comunicativa, recreativa, deportiva, estética, deontológica y de valores, científico investigativa y disciplinar, tan profunda como necesario para que esté en capacidad de enfrentar el reto como actor creador y recreador de pensamiento y conocimiento mediante la investigación y la acción, en conjunción praxiológico acciológica con la realidad y con la Universalidad. Otro de Profundización, en donde a partir del desarrollo de competencias específicas en el campo de la atención a personas con excepcionalidad o con necesidades especiales, se centre en el desarrollo de niveles de actuación que le posibiliten la atención con eficiencia y eficacia, vale decir, con efectividad sostenible las necesidades particulares de las personas con limitación visual y los retos de otra índole que presenta el trabajo tiflológico y el ejercicio pedagógico didáctico e investigativo.





Por tanto los ambientes arriba enunciados, que lo son lineales verticales, deben estar permeados por los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes: Educabilidad, Enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales y el desarrollo humano (ver República de Colombia 1998 Decreto 272 artículo 4, y Proyecto Pedagógico Político de la UPN). A su vez, debe existir una estrecha correlación horizontal en los distintos momentos de la formación, que bien pueden denominarse Ejes por constituir campos de integración del quehacer académico práxico que pueden consistir en uno o varios semestres. Los ambientes constituyen el contexto del proyecto curricular, y configuran en él subproyectos que forman un todo armónico, dinámico, pensado y repensado con base en la retroalimentación de los sujetos intervinientes y de los entes objeto y sujeto administrativo académico de la acción formadora.

El Ciclo de Profundización o de la especificidad en la formación integral del futuro MAESTRO, ha de estar permeado por los Núcleos del Saber Pedagógico, potenciados por una hibridación disciplinar que los energice como productores y recreadores del conocimiento, de la praxis y de la proyección social en el contexto de los ambientes académicos y de la cotidianidad, en donde la investigación como origen, proceso y resultado ha de nutrir no solo los proyectos pedagógicos, sino la acogida del quehacer pedagógico, a fin de que el MAES-

TRO se desarrolle integralmente en las áreas genéricas de la Educación y la Pedagogía y la Didáctica, genéricas de la atención de poblaciones especiales, y específica en la Tiflología, o en el área escogida de atención a personas con limitación, con capacidades o talentos excepcionales, o con otro tipo de requerimientos de tipo académico, socio-afectivo, cognitivo, psicomotriz, lingüístico, étnico, etc.

En tal virtud, y para que se logre un mayor compromiso del MAESTRO con su Saber Pedagógico y con su campo de quehacer pedagógico didáctico e investigativo, el Ciclo de Profundización ha de enmarcarse no sólo en líneas de investigación constituidas por equipos de profesores y por estudiantes, de acuerdo a su área específica de interés, sino también en énfasis y subénfasis de su formación disciplinar coincidentes con su tema central de investigación, en donde el énfasis conlleva una cierta carga de créditos semestrales, el subénfasis una menor pero suficiente, con una base genérica en atención de poblaciones especiales dada en créditos igualmente suficiente, en términos de fundamentación especializada. Sin embargo es necesario proveer a la flexibilidad curricular del Proyecto Curricular, de tal manera que el estudiante pueda allegar a su haber pedagógico y humanístico saberes y quehaceres que lo enriquezcan para su vida cotidiana y para su proyección vital, sociocultural, estética, recreativa y deportiva, espiritual y moral, de tal manera que su desarrollo se redondee en concordancia con las exigencias del hoy



y del mañana, de su propio proyecto de vida, porque sólo lográndose una plena identificación humana e intelectual con su profesión podrá el Educador ser un verdadero MAESTRO.

Ahora bien, las proporciones de cada una de estas áreas es cuestión de análisis cuidadoso, así como la escogencia de las temáticas que han de constituir cada ambiente, así como cada eje, que armonicen una integración horizontal y vertical, que estén trascendidos por los núcleos del Saber Pedagógico, y que, a su vez, den amplias posibilidades de selección individual para expresión plena de su vocación pedagógica y humana.

Se adquiere aún mayor significado cuando Universidad, MAESTROS, organizaciones de personas con limitación visual, personas con limitación visual, instituciones que les prestan servicios, constituyen una red tiflológica que revitalice la recreación del conocimiento mediante la investigación y el ejercicio pedagógi-

co didáctico especializado, en comunicación dinámica y fértil.

6. CONCLUSIONES

En síntesis, a partir de una breve reseña histórica, de una conceptualización referida a las personas con limitación y a la Universidad y a su accionar socio-pedagógico, cultural y social, se ha presentado no sólo un análisis de la proyección de la Universidad en cuanto a la formulación curricular, sino también en lo que respecta a la esencia de su ser y poder, la FORMACIÓN DE MAESTROS PARA EL TRABAJO INTEGRAL CON PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL, TIFLOGÍA.

Se ha recomendado que el proceso para el desarrollo integral del MAESTRO se realice en el marco de un proyecto curricular, de un gran proyecto, constituido en el contexto de ambientes, que lo son sus subproyectos, en dos Ciclos, el de Fundamentación y el de Profundización, siendo éste una conjunción armónica de énfasis y subénfasis que generen un alto compromiso profesional y humano, trascendido todo por los Núcleos del Saber Pedagógico; y donde los distintos momentos de cada Ciclo son Ejes integradores del quehacer pedagógico. La formación integral fundamental es la base del cilindro, común para toda la Facultad de Educación, aún posible para toda la Universidad, porque todo MAESTRO ha de poseer esa sólida formación cimentada en la cultura, la historia, la sociedad, la Pedagogía, la Didáctica, la Ciencia, la Investigación, los

SABERES Y QUEHACERES PEDAGÓGICOS.

Entonces se tendrá un verdadero MAESTRO para las generaciones por venir, generaciones del mañana que no han de sólo sobrevivir, sino de participar plenamente y en paz en el desarrollo que ya no lo será sólo nacional, sino latinoamericano y mundial.

7. BIBLIOGRAFÍA

Council for Exceptional Children (1996). "What Every Special Educator Must Know" Reston, Virginia, USA.: CEC.

PRADILLA COBOS, Hernando (1997). "Informe Descriptivo de las Variables que inciden en la Integración de Niños y Adolescentes con Limitación Visual en las Provincias de Buenos Aires y Córdoba, República Argentina, y en Colombia". Santa Fe de Bogotá, D.C.: (C.c.) El Autor.

República de Colombia. (1992). Ley 30 Estatuto General de la Educación Superior. Stafé de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

República de Colombia. (1993). Ley 60 "Por la cual se distribuyen Competencias y Recursos". Stafé de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

República de Colombia (1994). Ley 115 "Ley General de Educación". Santa Fe de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

República de Colombia (1994) Decreto 1860 "Por el cual se Reglamenta la Ley 115" Stafé de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional

República de Colombia (1996). Ley 324 (Referida a los Sordos) Santa Fe de Bogotá, D.C. Imprenta Nacional.

República de Colombia (1996). Decreto 2082 "Por el cual se reglamentan los artículos 46 a 49 de la Ley 115" Santa Fe de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

República de Colombia (1997). Ley 361 "Por la cual se establecen Mecanismos para la Integración Social de las Personas con Limitación y se dictan otras disposiciones". Santa Fe de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

República de Colombia (1998) Decreto 272 "Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las Universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones". Santa Fe de Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional (1997). "Proyecto Político Pedagógico de la U.P.N." Stafé de Bogotá, D.C.: ARFO LTDA.

Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación (1998). "Lineamientos para la Acreditación" Tercera Edición. Stafé de Bogotá, D.C.: CORCAS.