

LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA, UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER JUNTOS*

Inclusion in School, an Opportunity to learn together

*Luz Dary Molano Garavito***

*Magda Zoraida Cely Rojas****

* Artículo de reflexión.

*** Licenciada en Educación Básica Primaria. Docente de Básica Primaria Instituto Técnico Nueva Familia. Email: luzdamolano@gmail.com

*** Especialista en Necesidades de Aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas. Docente de Básica Primaria Instituto Técnico Nueva Familia. Email: mcely05@hotmail.com

Resumen

La inclusión despierta todo tipo de emociones, sentimientos y opiniones, muchas de estas a favor y otras en contra. Sin embargo, la imposición de la inclusión ensombrece la visión humana que todo esto representa, no solo en la escuela sino en la sociedad. Este artículo pretende abordar los parámetros legales de la inclusión en el sistema escolar, visualizando más allá de su obligatoriedad, la oportunidad de aprendizaje que genera el uso de didácticas en la adquisición y el afianzamiento de lectura y escritura, y el rol determinante del docente, que puede hacer la diferencia en este proceso, al ampliar las expectativas sobre el tema, con el fin de considerar estas prácticas educativas. Este artículo también es una invitación a la reflexión en los contextos educativos, para reconocer la diferencia del otro y aceptar a todos como una oportunidad para aprender juntos.

Palabras clave: inclusión escolar, normativa y pedagogía, educación inclusiva.

Abstract

The inclusion arouses all kind of emotions, feelings and opinions, many of those on favor and many against. However, its imposition overshadows the human vision that all this represents, not only in the school but in the society. This article pretends to aboard the legal parameters of the inclusion in the school system, visualizing, more than its compulsory character, the learning opportunity that generates the use of didactics in the acquisition and consolidation of writing and reading, and the determining role of the teacher that can make the difference in this process broadening the expectations about the subject, in order to consider this educational practices. It is an invitation to the reflection in the educative contexts to recognize the difference, accepting each one as an opportunity to learn together.

Keywords: school inclusion, regulations and pedagogy, inclusive education.

Por eso creo que en educación no se trata de mejor caracterizar qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2005, p. 20)

Introducción

Esta investigación surge de las expectativas e inconformidades que generan las políticas educativas de inclusión en la comunidad educativa, considerando que muchas de estas son ambiciosas frente a la práctica del docente. Por ello es importante volver la mirada hacia las prácticas pedagógicas, que orienten y contribuyan al logro de la alfabetización en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (en adelante: NEE). Este esfuerzo puede favorecer el proceso de inclusión con efectos colaterales en el individuo en su proyecto personal, en la escuela como forjadora de conocimiento y en la sociedad como experiencia de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso reconocer y fortalecer los procesos de adquisición y afianzamiento en la lectura y escritura, como una forma diferente de aprender. Esta investigación comprende la importancia que tiene la diferencia en cuanto a la alfabetización como proceso determinante del aprendizaje en estudiantes etiquetados como especiales. Es necesario señalar, desde la experiencia docente, las situaciones cuyas adaptaciones curriculares no favorecen la inclusión, puesto que, en ocasiones, la imposibilidad del docente se basa en no poder hacer partícipe al estudiante de las actividades planeadas para el grupo, o tal vez, porque valora únicamente los logros sociales en esta población, lo cual es una interpretación inadecuada de la norma.

Esta propuesta de investigación utiliza un método hermenéutico, que permite la comprensión de esta situación en la realidad educativa que se plantea. Es una investigación de tipo cualitativo con diseño longitudinal, referido a la medición en diferentes momentos del año escolar, que permite evidenciar los logros según la didáctica, en el avance del proceso de alfabetización. Este estudio pretende dar la posibilidad de construir nuevas miradas frente a una praxis pedagógica, mediante la trasgresión de esquemas tradicionales, que permitan ver al otro como ser diferente¹

¹ Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias (Skliar 2005, p. 16).

sin necesidad de tener un diagnóstico de discapacidad, y al docente, como un gestor transformador de la realidad educativa y social.

En último término se hace un aporte personal relativo a la disposición del docente ante un tema tan álgido y sensible como la inclusión, y un replanteamiento del quehacer pedagógico, a través del reconocimiento del valor de la participación, la inclusión y la diversidad en la práctica docente.

La inclusión desde la normativa

En esta comunidad, cuya problemática social revela la intolerancia frente a la inclusión en todos los escenarios, surgen detracciones, cuestionamientos y opiniones acerca de apariencias o actitudes disímiles. De igual manera, refleja a diario un mundo donde todavía se manifiesta la segregación racial, religiosa, étnica, de género, entre otras. De ahí la imperiosa necesidad de buscar formas de resignificar el concepto de inclusión, para poder prescindir de expresiones indiferentes o excluyentes en el lenguaje y el pensamiento, que confluyen en criterios de clasificación, que hacen de este, un sinónimo de discriminación como juicio de valor predominante en una sociedad que está lejos de la equidad.

Como lo menciona Blanco (1999):

Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela (p.1).

Al respecto, anota también Duk:

Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los alumnos con algún tipo de deficiencias o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas, en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular (Duk, 2000, p.3).

Sin lugar a dudas, es en la escuela donde estos conceptos pueden llegar a tener otro significado, que estreche la brecha entre unos y otros. Además, teniendo en cuenta el alcance universal del sistema educativo con todos los elementos que intervienen en él, se plantea el aprovechamiento del bagaje cultural inherente a la sociedad, como forma de desarrollo para contribuir con el progreso, con la diversidad como punto de partida para la tolerancia, el pluralismo y la convivencia social.



En este orden de ideas, hay que reconocer que ha habido varios intentos de organizaciones gubernamentales del orden internacional de dar a grupos poblacionales diversos, oportunidades de aceptación, progreso y estatus de igualdad, como la fundación de instituciones especializadas, a través de las cuales brindar espacios estructurales receptivos e incluyentes.

Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco- (s.f.) plantea políticas educativas en América Latina y el Caribe que reconocen la diversidad cultural como parte de la riqueza étnica y de los pueblos, y proyecta estrategias educativas que coadyuven en la construcción de comunidades encaminadas a la interculturalidad e inclusión.

Lo anteriormente expuesto se ratifica con la mediación de la Unesco que, entre sus múltiples y valiosas funciones, apoya la educación elemental, adaptándola a las necesidades actuales con una postura que hace referencia a la educación especial.

En 1994, la Unesco, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, afirmó lo siguiente:

El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una *Escuela para todos*. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derechos a cierto tipo de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños. (Unesco, citada por Lindqvist, 1994, p. 23)

A este respecto, el reto en el sistema educativo y sus políticas inclusivas es dirigir sus esfuerzos a transformar el medio escolar, de tal manera que permita la participación de todos los niños, incluso de aquellos que presentan diferencias en su forma de aprendizaje, pues no son ellos los que deben adaptarse al sistema, sino es el sistema el que debe ser adaptado a las diferencias individuales, como derecho fundamental de todo niño para poder asistir a la escuela.

Además, en el documento de la Unesco (2008), que hace referencia a las prácticas inclusivas en educación, se menciona la importancia de la formación del docente o profesional encargado de la enseñanza. Schaeffer (2008), por su parte, afirma: “Los docentes, los responsables de la gestión educativa y los mentores son los factores más importantes en el proceso de hacer un sistema educativo más inclusivo” (p.31). A esto habría que agregar que también se requiere una actitud positiva y el reconocimiento de las características individuales en el aula, además de la disposición para enseñar y aprender, que facilite el aprendizaje para todos. Lo cual implica, por lo tanto, un cambio en la legislación y la participación de los que conforman el entorno social.

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia, la Ley 115 de 1994, artículo 96, establece lo siguiente: “Permanencia en el establecimiento educativo. El reglamento interno de la institución educativa establecerá las condiciones de permanencia del alumno en el plantel y el procedimiento en caso de exclusión”; con lo cual se abre un espacio a la inclusión, en cuanto al acceso y permanencia, a fin de evitar las posibles arbitrariedades respecto a la exclusión de un estudiante por reprobación en el sistema educativo.

Posteriormente, con la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con NEE, se inició el cubrimiento gradual y la ampliación de la oferta educativa, haciendo énfasis en la formación de docentes y profesionales de apoyo, y procurando la responsabilidad y autonomía a las entidades territoriales, en cuanto a los aspectos administrativos y pedagógicos concernientes a la organización de este servicio, bajo el principio de integración social y educativa.

Es también relevante referenciar la Guía 12 del MEN (2006), que fundamenta el concepto de la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE, y presenta

elementos pedagógicos a las instituciones educativas para posibilitar la reflexión y contextualización de la atención a dicha población. Igualmente, en la Guía de Educación Inclusiva del MEN (2009, pp. 16-42), en el Índice de Inclusión, Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”, se ratifican dichas políticas sobre el derecho a la educación, la participación, a la igualdad de oportunidades para todos independientemente de las características individuales, con la formulación de una herramienta que permita a los establecimientos medir el índice de inclusión y realizar un proceso de autoevaluación, para reconocer, analizar fortalezas y oportunidades de mejoramiento en la atención a la diversidad.

A pesar del esfuerzo en la implementación de políticas incluyentes que proyecten la transformación en la gestión escolar y garanticen educación pertinente a estudiantes con discapacidad, se presume que no se logró el impacto esperado, pues desde la experiencia como docentes, se puede evidenciar que la intención sobre el trato igualitario que plantea la Ley 115 de 1994, no se refleja en el ambiente de aula, porque las diferencias son percibidas como una dificultad para el desarrollo metodológico del maestro. Además, las reacciones desde todos los ámbitos no se hicieron esperar: desde el rechazo, hasta exigir el cumplimiento de la norma y, en algunas ocasiones, la práctica de buenas intenciones, asistida por estrategias de apoyo adicional, enmarcadas en una comunidad educativa expectante, que se debatía entre lo interesante, lo absurdo, lo extraño, lo indiferente y el no saber qué hacer.

Todo lo anterior desencadenó opiniones acerca de la conveniencia o no de la atención a esta población considerada *diferente* (entiéndase por diferente, que no es igual, no se parece o tiene otras características o cualidades). “Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian”, (Blanco, 2006, p.10).

Las propuestas de la comunidad derivaron hacia la admisión en un sistema de educación especial a los profesionales idóneos en esta rama, a las familias y, en última instancia, a los colegios de educación formal, bajo la condición de rescatar atributos en sus saberes, solamente a las manualidades y los logros sociales. “Muchas veces las experiencias de integración han dado más importancia a la socialización de los alumnos que a los logros de aprendizaje” (Blanco, 2006, p.8), pronosticando únicamente posibilidades de desempeño en estas áreas.

Pero, toda esta controversia no está cimentada solamente en los buenos propósitos de rescatar estas habilidades, en el respaldo del MEN en la *Guía 12, Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –NEE–* (2006), y en el derecho a la igualdad (art. 13 de la Constitución

Política Nacional), sino en la pertinencia de la aplicación de dicha norma en los contextos escolares con respecto al sistema de educación general.

También es pertinente mencionar sobre este punto, que las conversaciones en la comunidad educativa acerca de esta situación se debatieron entre: “se necesita de ayuda profesional oportuna” –lo cual implica la solicitud de profesionales interdisciplinarios, involucrando todas las limitaciones-, y “no estamos capacitados”. Como lo menciona Blanco (1999), “muchos profesores de la educación regular piensan que no están preparados para atender a estos alumnos, porque persiste la concepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas” (p, 9). Cuando, muy seguramente, no hay una preparación para afrontar la diversidad en un aula, se precisan desafíos que exijan cambios al docente, como afirma Duk (2000):

Es necesario ayudar a los educadores a modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben las NEE como problemas a (*sí*) resolver por medio de la intervención de especialistas, a fin de que éstas sean percibidas como oportunidades de desarrollo profesional, en la medida que constituyen una valiosa fuente de información y retroalimentación para la revisión y mejora de sus prácticas docentes. (p.5)

Cambios que tal vez no se puedan dar, debido a la falsa creencia de pretender grupos homogéneos y estabilidad, desde la igualdad de las características individuales, físicas y cognitivas, que hagan más fácil la labor de educar. Sin embargo, tendría mayor relevancia buscar la preparación para asumir las provocaciones que plantean estas situaciones, contribuyendo en forma eficaz a esta propuesta, en lugar de dar un tratamiento de indiferencia y subestimación a aquel que se le considera incapaz.

Reconociendo la normativa que reglamenta la inclusión en el sistema educativo, queda para la reflexión, deliberar acerca de la educación inclusiva como escenario lleno de oportunidades en cuanto a equidad. “La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona” (Blanco, 2008, p.7), asumiendo que no puede convertirse en práctica, sin la disposición, apertura y adaptaciones en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Pero, sobre todo, haciendo hincapié en el docente comprometido como parte fundamental, que permita el ingreso a nuevas situaciones en el aula, con el propósito de mantener el adecuado equilibrio entre los requisitos esenciales para todos y las necesidades particulares diversas de los educandos, escenarios a los que, tanto los unos como los otros se ven enfrentados constantemente.

Observar la igualdad desde la desigualdad. Todo un reto

Una de las dimensiones por considerar es la ideología con la que fue creada la escuela. Su origen, como referencia de igualdad y, por lo tanto, su visión de homogeneidad, la llevó a transitar por la unificación de planes de estudios, horarios y filosofía, hasta llegar en la actualidad a la autonomía escolar, teniendo en cuenta el contexto internacional, nacional o local. Con la universalidad de la enseñanza se dio cabida a todos, con el propósito de superar la desigualdad social. A este respecto, Comenius (1658), citado por González (2011), menciona que “todos los hombres tienen una aptitud innata para el conocimiento sin restricción, o con exclusividad para los iluminados, creando la concepción de una escuela popular a la que todos debían tener acceso” (p.13).

Por otra parte, los aportes a la educación han resultado invaluable con el propósito de perpetuar esta práctica. Gentili se refiere a “lo educativo en América Latina posicionándose en la consideración de que la educación es un hecho ético y político que debe articularse con otras políticas que aseguren mayores niveles de justicia e igualdad” (2011, p. 194). Como se indicó, la educación es considerada como una eficaz herramienta ideológica, que contribuye a la construcción de poderes igualitarios y democráticos, que se suman a los fundamentos epistemológicos, en su visión más clara de proyección hacia la transformación y al servicio de la humanidad.

A lo anterior hay que agregar los fines de educación (Ley 115 de 1994, art. 5) y la Declaración de los Derechos Humanos (adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU, en la Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948, artículo 7), que enfatizan el vocablo de igualdad. Aunque las leyes y las normas constitucionales consagran el principio de la igualdad², esto no garantiza su cumplimiento en el sistema educativo. Por otra parte, es necesario reconocer que junto a la igualdad se encuentra la diferencia, la cual puede ser entendida como la posibilidad que tiene un individuo de autoconstruirse; en otras palabras, es la identidad de cada persona. Estos dos términos, que se usan cotidianamente sin analizar su significado, generan serias dificultades al pretender la inclusión, ya que hablar de inclusión no implica únicamente “incluir” términos en nuestro vocabulario, sino asumir un compromiso de cambio conceptual en coherencia con la práctica.

También hay que señalar que en la educación inclusiva se favorece aún más la preeminencia de las características individuales en sus necesidades educativas. “La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad” (Blanco, 2005, p.175). Sin embargo, se ha

2 La Real Academia Española define la igualdad como: “Principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones”.

presentado una contradicción, que se manifiesta en enfocarse en aquellas carencias y limitaciones del individuo que hacen la diferencia en un sistema que, a veces, no permite la flexibilización del currículo, sino crea situaciones de exclusión, contrarias a los propósitos planteados inicialmente.

¿Pero, a qué se refiere la educación inclusiva? Es una pregunta que trae a nuestra mente, de forma casi inmediata, a personas con condiciones diferentes, necesidades educativas especiales, discapacidad y, por tanto, limitación. Para poder responder a este interrogante hay que determinar si la educación inclusiva hace referencia solamente a una parte de la población, aun cuando todos son diferentes, para permitir la aceptación y respeto por el otro, que, incluso teniendo características heterogéneas, merece el derecho de ser tenido como igual y, por tanto, de gozar de las mismas oportunidades. Como lo menciona Echeita (2007), “La educación inclusiva no tiene que ver, de entrada, con lugares. Es, antes que nada, un valor y actitud personal de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (p. 107).

En relación con las implicaciones mencionadas, en la educación común y, a la vez, en la educación inclusiva, son las diferencias individuales las que enriquecen un sistema escolar. Pero existe la creencia popular de que también pueden crear limitaciones en la convivencia y en el aprendizaje. En todo caso, hay que mencionar que conviene ajustar dichas diferencias y proporcionar a todos ventajas y condiciones equitativas, teniendo como punto de partida la igualdad y como punto de llegada, casi al mismo tiempo, la singularidad, a fin de observar al otro, no desde la presencia que ocupa un lugar en el aula, sino desde la existencia que permite el reconocimiento y la identidad de todos en un mismo espacio. A propósito, Blanco (1999) señala que “El derecho a la igualdad de oportunidades es también ampliamente aceptado, pero estamos lejos de que sea una realidad generalizada. La igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales” (p.6).

Si bien es cierto que las políticas y las normas de inclusión son claras y contundentes frente a su aplicación en las escuelas, también es preciso enfatizar la actuación del docente. Pues, en gran medida, de él depende no solamente la superación en los programas académicos, sino en los procesos de inclusión. Esta actuación puede estar orientada hacia la negación, la indiferencia, el buen propósito, la compasión u otras justificaciones de la imposibilidad de llevar a cabo con éxito la inclusión. “[...] habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta de parte de la escuela común casi siempre es: “no estamos preparados”, o bien: “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven” (Skliar, 2008, p.10).

En cuanto a estas afirmaciones, se trata de diferenciar que la situación no debe depender de si los docentes están preparados o no, porque es muy difícil precisar qué capacitación se requiere para “estar preparados”. Por otra parte, está la posibilidad de estar disponibles, de ser responsables. Como lo menciona Skliar (2012), “No hay que estar preparado, sino disponible”; hay que estar atento a la realidad que cada año escolar propone, adoptando una posición ética y personal, que el acto de educar a todos por igual sea el verdadero ejercicio de la profesión docente.

El reconocer al otro como igual es una tarea difícil pero no imposible. Cuando se descubre la presencia, hay un reconocimiento por el otro en sus capacidades y limitaciones, como parte fundamental de la pedagogía en el aula, más allá de los contenidos y de la burocracia, para cumplir con una tarea planteada desde lo que puede marcar la diferencia entre ser llamado profesor y ser reconocido como maestro. Es pensar que podemos pensarnos no solo como alguien que profesa un saber, sino por el contrario ser acompañantes desde la sensibilidad, para ofrecer a todos, sin importar las diferencias, una mirada de igualdad, “el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno” (Blanco, 2006, p.11).

La didáctica en el aula, una forma de inclusión

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes. (Blanco, 2005, p. 178)

En la pedagogía es importante tener en cuenta la organización escolar que orienta y fundamenta la enseñanza-aprendizaje, con el predominio de la didáctica como uno de los pilares de dicho proceso. Según Lucio (1989), “[...] la didáctica será también un componente importante (aunque no único) de la pedagogía” (p. 4). Sin duda, la didáctica hace parte del pensamiento pedagógico que el docente propone para llevar al estudiante a alcanzar los logros y competencias que describen los estándares del MEN. El docente busca con ella implementar las técnicas y las formas de cimentar los conocimientos, para garantizar eficacia, validez y cobertura en el aprendizaje de los educandos. Es posible que la didáctica como teoría práctica³ represente el éxito o el fracaso del proceso educativo, pues, además de la pedagogía que esta sugiere, hace parte de la inclusión escolar y se ajusta a los ritmos de aprendizaje en búsqueda de la

3 Si la enseñanza es un momento específico importante aunque no único del proceso educativo, la didáctica será también un componente importante (aunque tampoco único) de la pedagogía. Como esta, la didáctica ha evolucionado hacia un saber científico de autonomía relativa, con objetivo propio; es también una “teoría práctica” una ciencia prospectiva (Lucio, 1989, p. 4).

apropiación del saber. Se plantea entonces la pregunta ¿Cómo favorece la didáctica la individualidad en grupos escolares heterogéneos? Al respecto, Lucio (1989) afirma: “[...] la didáctica es un instrumento para enseñar mejor, sin preocuparse por el “a quién” (p. 5).

Sin embargo, cuando el docente accede y permite el acceso a los estudiantes a una forma diferente de aprender y de enseñar, desestructura lo habitual, rompe con paradigmas aplicados como verdades absolutas, rompe incluso con la organización espacial en el aula. Otra forma de contribuir radica en el trabajo en equipo organizado, que da opciones de aprendizaje colaborativo entre pares y entre docente estudiante. Aquí existe la oportunidad de aprender en prácticas disímiles, incluyéndolo a él como parte de este proceso, pues muchas veces son los estudiantes quienes ofrecen un reto más para el docente, buscando una forma de enseñar para el que cree que no tiene la capacidad de aprender.

Visto de esta forma, este trabajo de investigación plantea explorar la propuesta de flexibilización como forma de inclusión educativa. Al respecto, Torres señala:

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da oportunidad de acceder a ellos: es decir, organiza la enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender (2015, párr. 1).

De acuerdo con lo anterior, es oportuno comentar que no solo la didáctica en el aula debe estar dispuesta a la flexibilización, sino todos los componentes del currículo. Y aun cuando la práctica pedagógica no es una situación fácil de replantear con base en la experiencia del docente en las aulas, es necesario encontrar estilos y formas de enseñanza para la diversidad de aprendizajes, didácticas que se adapten a la individualidad, que permitan experiencias adecuadas a un niño o a un joven que presenta NEE y discapacidad física o cognitiva, a fin de acceder a uno de los propósitos esenciales de la escuela, la alfabetización. Es necesario adquirir los procesos de lectura y escritura, ofreciendo a la vez amplias opciones al educando, para que se desempeñe activamente en los otros niveles a lo largo de su educación.

Mejorar todos los aspectos relacionados con la calidad de la educación para garantizar la excelencia de una educación que sea reconocida y mensurable en los resultados de aprendizaje y que pueda ser lograda por todos, en especial en lo que se refiere al alfabetismo y al conocimiento de las matemáticas básicas y de la preparación esencial para la vida activa. (Dakar, 2000, p. 8)

Como ya se indicó, hoy en día, y de acuerdo con la experiencia docente, se observan en los contextos escolares estudiantes con NEE, que desempeñan un rol pasivo o ausente que, en algunos casos, los conduce solamente a transcribir conceptos sin comprender o desarrollar competencias y habilidades básicas.

La educación inclusiva cuando es efectiva, contribuye a la educación de calidad para niños con discapacidad y para sistema escolares en general. Vista de otra forma, la educación inclusiva no puede dar resultado si lo único que hacemos es poner a los niños con discapacidad en sistemas ya existentes que no logren calidad y excelencia para todos los alumnos. La equidad no puede quedar solo en el acceso. (Grossi, 2010, p. 16)

Por estas razones, la preocupación consiste en que, a pesar del cumplimiento de las normas con respecto al acceso, se presume que los estudiantes pasan por un aula sin apropiarse y reconocer los medios que posibiliten su aprendizaje.

Surge, entonces, la pregunta ¿Los estudiantes con NEE están siendo alfabetizados en sus primeros años escolares? Entendiendo como alfabetización (Conferencia General de la Unesco, Declaración de Persépolis, 1975):

[...] no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano. (pp.192-193)

La alfabetización es indispensable como forma de participación no solo escolar, sino ciudadana. Lo que posibilita la diferencia entre hacer parte de un sistema en cuanto a obligadas promociones escolares, o la indiscutible adquisición de procesos que coadyuven con el proyecto de vida personal y social. “[...] si la alfabetización se entiende como la puerta de entrada al aprendizaje permanente, los programas y las políticas buscarán asegurar la adquisición de competencias básicas que permitan a las personas utilizar lo aprendido y continuar aprendiendo” (Infante, Letelier & Sociedad de Profesionales Ancora, 2013, p. 17).

Como parte de la anterior disertación y aporte a la investigación se relata a continuación una situación presentada en el aula. Hay que señalar que esta situación motivó el proyecto de investigación sobre inclusión y alfabetización.

Un joven de 17 años, señalado con dificultad cognitiva leve y con trastornos en el lenguaje, matriculado en una institución de carácter oficial urbana, ingresa al

grado sexto en el año 2014, luego de estudiar en un colegio municipal del oriente colombiano, identificado en el Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT) como niño con NEE.

Su historia se remonta a una experiencia de grado preescolar, en la que fue aislado por no hablar. Por tal razón, sin diagnósticos y soportes médicos que avalaran su dificultad, fue etiquetado como niño especial. Durante sus cinco años posteriores, en la educación básica primaria, fue tratado bajo esta condición, sin demostrar la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas; fue promovido de grado a grado, presumiblemente por logros sociales. Al llegar a la institución educativa actual se utiliza una propuesta didáctica flexible con el propósito de acompañar su alfabetización. Él avanzó en habilidad oral y en el conocimiento de grafías, a través de lectura de imágenes y memoria en textos infantiles. Por petición de la familia y por su edad, no se permitió la continuidad de la didáctica, pero para las docentes que hicieron parte de esta experiencia queda la satisfacción de haber creado esa oportunidad de aprendizaje, donde el joven fue respetado y valorado, lo que elevó su autoestima y la confianza en sí mismo.

La situación relatada describe una parte de la realidad que se vive a diario en el aula, la cual no se puede desconocer en la práctica docente, pues consolida su valor en la dificultad de la misma y la proeza del docente para resolverla. No obstante, invariablemente se pierde dentro de todos los requerimientos de un sistema educativo que absorbe al docente en procesos administrativos de constante exigencia, en cuanto a obligaciones laborales necesarias para demostrar métodos y resultados efectivos de enseñanza-aprendizaje, medidos en pruebas estandarizadas de Estado que evalúan la calidad. Pero ahí está el reto para el docente, en deslizar la una de la otra y en cada una liberar estas realidades, tomando la postura didáctica, ética y profesional que a bien tenga.



También hay que recalcar la necesidad de incorporar didácticas para quienes es difícil lograr los aprendizajes en tiempos estandarizados; diseñar novedosas estrategias que señalen un camino hacia una efectiva inclusión, por medio de alfabetización, con procesos de enseñanza en lectura y escritura, que marcarán significativamente la diferencia y harán menos difícil el aprendizaje de un niño o joven que, al comienzo, se creía que no podría aprender, pero que con una didáctica diferente con el tiempo podría demostrar todo lo contrario.

Lo que busca la inclusión escolar, NO es normalizar a los alumnos con NEE, ellos presentan una condición que en muchos casos es genética y por lo tanto no se podrá cambiar, lo que se busca es una educación con equidad, entendiendo ésta como darle a cada quien lo que necesita, es por eso que es muy importante analizar cuáles son las necesidades de cada estudiante y cómo esto le servirá para generar un proyecto de vida productivo para él, su familia y la sociedad, por lo tanto en la educación inclusiva no importan los contenidos o si los alumnos tienen o no la misma programación académica que sus compañeros o llevan los mismos libros que ellos, lo importante es generar procesos cognitivos que les vayan a ser útiles en el mañana. (Grossi, 2010, p. 17)

El propósito de todo esto es evitar, en lo posible, recibir a un estudiante en el aula, que esté presente físicamente, pero ausente cognitiva y emocionalmente.

Si bien es cierto que hay estudiantes que presentan mayor grado de dificultad cognitiva y que, por ende, toma más tiempo propiciar y consolidar su alfabetización, ellos no deben ser excluidos y tampoco considerados como un fracaso escolar. Las posibles soluciones no están en el juzgamiento constante de lo que el estudiante no puede alcanzar, sino en proponer planes de acción de interés para el estudiante no para el docente. Pero, se reitera, es más importante la disposición y responsabilidad ética, el estar juntos sin dejar que el otro pase por la vida del docente sin marcar la existencia y no en el sentido negativo, sino, en la oportunidad de aprender todos juntos, con la premisa de aceptarlo en su diversidad y particularidad o simplemente de permitirle ser en su humanidad diferenciada de los otros. “Creo que el pensamiento pedagógico de la inclusión debería abandonar de una vez y para siempre esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos” (Skliar, 2008, p.15).

A modo de reflexión...

Volviendo la mirada hacia las ideas expuestas anteriormente, queda para la reflexión personal y profesional considerar todas las implicaciones que propone la inclusión educativa. Desde la obligatoriedad del cumplimiento de la norma, sin quedarse solo en ella, hasta el rol de la comunidad educativa y las prácticas del docente en sus

propuestas didácticas, como formas diferentes de abordar este complejo escenario, lleno de matices, perspectivas e incertidumbres. Cabe anotar que este tema es objeto de variadas apreciaciones, lo cual puede llevar al lector a tomar un enfoque que difiere de lo expuesto en este artículo o identificarse desde su relación como padre de familia o docente. En todo caso, corresponde a cada uno asumir su posición en contradicción o conformidad frente al tema, como contribución o entorpecimiento al sistema escolar.

También hay que anotar que todas las propuestas, la información y la exposición de inclusión escolar, no siempre estarán en consonancia con la experiencia en el aula, pues en el momento de enfrentar estas situaciones, cualquier reflexión, propuesta o técnica es insuficiente. Aun cuando no es un quehacer fácil, la disposición para entrar en situaciones desafiantes puede hacer la diferencia en el reconocimiento y aceptación de las dificultades y fortalezas, unida a una loable apuesta, que llevará a que se descubran en el niño o joven todas las posibilidades de hacer parte de un mundo que necesita también de la participación del que muchas veces no es considerado como hacedor y constructor de esta sociedad. En último término, se invita a deliberar sobre la postura individual, desligándola de la norma, para hacer parte de esta realidad asumiendo la responsabilidad de las actuaciones en favor o en contra de la inclusión.

Referencias

- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos. Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf>
- Blanco, R. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Prelac Proyecto Regional de Educación para América Latina y del Caribe*, 174-177.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10-11.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *Conferencia Internacional de Educación* (pp. 5-14), celebrada en Ginebra, Suiza.
- Conferencia General de la Unesco (1975). Declaración de Persépolis. En *Simposio Internacional de Alfabetización*, (pp. 192-193). París.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Dakar, M. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: Graphoprint.
- Duk, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Madrid: Fundación INEN. Recuperado de <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. *Revista Política Educativa*, 3, 194-200. Recuperado de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/878/1/%5B-P%5D%5BW%5D%20Andr%C3%A9s%20Peregalli.pdf>
- González, M. (2011). *Estudio comparado del periodo de iniciación en la enseñanza del profesorado novel de escuelas públicas de educación primaria en la provincia de Cádiz y en el estado de Chihuahua*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17785/Gonzalez%20Rodriguez%2C%20Maria%20Loures%2C%202011-%20Tesis%20Doctoral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grossi, E. P. (2010). *Apoyo didáctico para alfabetizadores*. Bogotá: CoNprende.
- Infante, M., Letelier, M. & Sociedad de Profesionales Ancora. (2013). *Alfabetización y Educación*. Chile: Innovemos.
- Lindqvist, B. (1994). Declaración de Salamanca. En *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: Centro de Publicaciones.
- Lucio, R. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista Universidad de la Salle*, 17, 35-46. Recuperado de <https://palabrillosa.files.wordpress.com/2011/03/educacic3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf>
- Marco de Acción de Dakar. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: Graphoprint.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2003). *Resolución 2565 de 24 de octubre de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2006). *Guía 12. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales NEE*. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf

- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2009). *Guía de educación inclusiva. Programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Bogotá: MEN.* Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320693_Pdf_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco-. (s.f.). *Diversidad cultural en la educación.* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/cultural-diversity-in-education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco-. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En *Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Schaeffer, S. (2008). El logro de la educación inclusiva a través de la aplicación a la educación de un enfoque basado en los derechos. En *48 Reunión, Conferencia Internacional de Educación: El logro de la educación inclusiva a través de la aplicación a la educación de un enfoque basado en los derechos*, celebrada en Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientacion y Sociedad*, 8, 10.
- Skliar, C. (2012). *No hay que estar preparado, sino disponible. Saberes*, (20). Recuperado de <http://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>
- Torres, Q. (2015). *Flexibilización curricular y evaluación interna y externa en el marco de la educación inclusiva.* Recuperado de [en:http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/comunidades-de-pr%C3%A1ctica/foro/foros-para-comunidades/flexibilizaci%C3%B3n-curricular-y-evaluaci%C3%B3n-interna](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/comunidades-de-pr%C3%A1ctica/foro/foros-para-comunidades/flexibilizaci%C3%B3n-curricular-y-evaluaci%C3%B3n-interna)