



RiUPTC

Repositorio Institucional
UPTC

repositorio.uptc@uptc.edu.co

Procesos de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Una mirada desde la construcción de significado

Ana Patricia Núñez Reyes¹

Eje temático: Inclusión, Diversidad y Diferencia

Resumen

El presente texto tiene como objetivo realizar una reflexión y un análisis sobre los procesos de inclusión educativa que se llevan a cabo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales –NEE-. Desde la construcción de significado social busca develar la necesidad de conocer y comprender los significados que se construyen en relación a estos procesos y que palmariamente permean las prácticas educativas.

En un primer momento se presenta la conceptualización de significado, exponiendo algunas propuestas teóricas que argumentan una nueva comprensión del ser humano, que apartándose un poco de las subjetividades da lugar y sentido a las relaciones, la cultura y el contexto en que se desenvuelve el individuo.

Posteriormente, se realiza un breve recorrido a los procesos que han permitido llegar a los discursos de una educación inclusiva, al mismo tiempo que se presenta de manera general las políticas públicas actuales sobre inclusión educativa y las orientaciones y fundamentos conceptuales para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE.

Finalmente se busca analizar las tensiones que emergen de la confrontación entre las políticas públicas sobre inclusión educativa acogidas por nuestro sistema educativo y las realidades en el desarrollo de procesos de inclusión al interior de las aulas regulares. Al llegar a este punto, la principal intención es pensar la escuela como un espacio de construcción social capaz de generar discusiones y cuestionamientos que posibiliten la construcción y comprensión de significados sobre inclusión educativa y necesidades educativas especiales, entendiendo que la transformación social de la escuela, que abandona su carácter simplemente informativo e instrumental, abre caminos auténticos al diálogo con lo diverso.

Palabras clave: significado, inclusión educativa, necesidades educativas especiales.

Introducción:

Los cambios significativos que enfrenta la humanidad en una era de globalización nos ha obligado a repensar los sistemas y las instituciones, el papel que estas desempeñan y la capacidad que tienen para responder a los desafíos de un mundo en constante transformación.

La educación no puede negarse a reconocer las nuevas generaciones que han emergido de estas transformaciones. Los sistemas educativos no han de estar ajenos a la búsqueda de nuevas formas de diálogo con lo diverso, que aseguren la igualdad de oportunidades en medio de las diferencias del ser humano y de los contextos en que éste se desenvuelve.

Uno de los desafíos mundiales en el ámbito educativo es el de garantizar una educación de calidad para todos sin ningún tipo de discriminación. Las políticas internacionales, nacionales y locales se han venido consolidando en función de alcanzar este objetivo. De esta manera la escuela se

¹ Aspirante al título de Magister en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás. Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de aula de Básica Primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja. Email: patty.n.r@gmail.com.

constituye en el medio más eficaz para que estas políticas se cumplan y con ellas se garantice el goce de los derechos humanos.

Desde diferentes escenarios, tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) se hace referencia a los principios de igualdad, sin distinciones de ningún tipo y al cumplimiento de los derechos, entre los cuales se encuentra el derecho que tienen todos los niños, niñas y adolescentes a tener acceso a una educación que dentro de las directrices mundiales se refiere a una educación de calidad para todos. Este planteamiento está amparado en el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe donde señala que, “El ejercicio del derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad y obligatoriedad y en el derecho a la no discriminación y a la plena participación” (UNESCO, 2007, p.28)

Acogiendo las diferentes políticas internacionales en relación a una educación de calidad para todos, a nivel nacional se han trazado una serie de lineamientos que buscan mejorar las condiciones anteriormente descritas. Para mejorar las condiciones de accesibilidad, permanencia y calidad se han construido políticas de atención especialmente para aquellas poblaciones en las que se ha evidenciado algún tipo de exclusión o marginación. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha creado lineamientos de política pública para la atención educativa a poblaciones que presentan algún tipo de vulnerabilidad.

Frente a este reto, el plan sectorial la revolución educativa se propuso desde un comienzo diseñar e implementar procesos y acciones alrededor de sus tres ejes de política: mayores oportunidades para el acceso mediante el aumento de la cobertura, permanencia en condiciones de mejor calidad y puesta en marcha de las herramientas y procedimientos que aseguren la eficiencia. (MEN, 2005, p 5)

Dentro de los grupos de poblaciones vulnerables que el MEN ha considerado prioritarios de atención se encuentra la población con necesidades educativas especiales –NEE- identificadas según estos lineamientos como “aquellas personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales” (MEN, 2005, p.20). Según estos lineamientos la inclusión del concepto de personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

Al pensar una educación de calidad para todos en la cual se consideren las necesidades y diversidades del ser humano se nos convoca como comunidad educativa a empezar por algo tan esencial como lo es el comprender los significados que se construyen desde las relaciones que se entretajan en la escuela sobre cada uno de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NEE. Partiendo de una mirada cualitativa es necesario realizar una reflexión y un análisis sobre estos procesos considerando cada una de nuestras realidades. En el desarrollo del texto se tendrán en cuenta tres grandes categorías: significado, educación inclusiva y necesidades educativas especiales.

Hacia la construcción de significado

Al indagar el concepto de significado, encontramos diferentes perspectivas y posturas que al ser estudiadas nos permiten reconocer similitudes, divergencias y aproximaciones que se han venido transformando y complementando a lo largo de la construcción y reflexión social y pedagógica.

Partiendo de una construcción social y desde una mirada interpretativa, el problema del significado ha ganado espacios importantes dentro de las ciencias humanas. Tal como lo expresa Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón (2009) “las diversas disciplinas que estudian al ser humano se ven en la necesidad de ampliar sus marcos de referencia y contemplar elementos que, por las limitaciones del paradigma positivista predominante, permanecían desconocidos” (p. 38). Lejos de contemplar una única e incuestionable verdad se da comienzo a la mirada integral del ser humano. Se empiezan a “realizar lecturas más abarcadoras y menos lineales de las que se habían hecho hasta ese entonces, y en ese momento surgen conceptos tales como significados, narrativas, cultura, yo social, sistema, complejidad, entre otros, para responder a las necesidades de la actualidad”. (Arcila et al, 2009, p.38)

Sin duda estas nuevas miradas nos permiten llegar a una comprensión de procesos sociales y educativos que antes se pretendían explicar solamente desde la perspectiva de las ciencias exactas. Se abre entonces diferentes caminos que escudriñan aspectos tan importantes como la interacción humana, la cultura y los contextos.

Dentro de las diferentes posturas encontramos algunas que subrayan la naturaleza del significado en relación a la cultura que se encuentra presente en la acción humana. Al respecto, Bruner (Citado en Arcila et al, 2009, p.42) retoma la existencia de un mundo interno en el que se encuentran las creencias y los deseos, y un mundo fuera del hombre que es la cultura. Al relacionarse estas dos le permiten al hombre transformar sus creencias, sus acciones y su entorno en forma paralela. De esta manera Bruner busca comprender al hombre como un ser cultural que construye y deconstruye significados para asimilar su realidad.

Dentro de los postulados emergentes que dieron paso a la discusión de las realidades encontramos en un importante lugar el sentido que se le da a las relaciones. Gergen (1996) uno de los precursores de este discurso, visibiliza la construcción de significado desde “la relación con otros”. En tal sentido afirma que:

Existe un modo alternativo de enfocar el problema del significado social [...] En lugar de empezar por la subjetividad individual y operar deductivamente hacia una exposición de la comprensión humana a través del lenguaje, podemos tal vez empezar nuestro análisis al nivel de la relación humana en la medida en que genera tanto el lenguaje como la comprensión. (pág. 229)

El lenguaje cobra sentido en la medida en que se está convocando en comunidad, en el seno de las relaciones que se establecen no solo entre los individuos, sino paralelamente entre los contextos, los lugares y las cosas, relaciones que se entretajan de manera coordinada. Gergen (1996) afirma que “las palabras solo parecen generar significado en virtud del lugar que ocupan en el ámbito de la interacción humana. Es el intercambio humano el que da al lenguaje su capacidad de significar” (pág. 230).

Tomando como referencia para el presente análisis la perspectiva relacional en la construcción de significado habría que mencionar que existen algunos elementos importantes dentro de esta teoría que nos permiten comprender la manera como se genera el significado y toma función en el interior de las comunidades. Al basarnos en las relaciones no podríamos afirmar que existe un punto de origen como tal, no podríamos definir tácitamente el inicio de estos o el fin de los mismos, precisamente su construcción se encuentra ligada a las diferentes realidades que surgen de la relación con otros y que en cierta manera se hacen impredecibles. Sin embargo, Gergen (1996) menciona unas preluiones que en el caso hipotético se consideran un punto de partida dentro de la situación relacional. Sin embargo esta “prelusión (marca, gesto y demás) de un solo individuo

no logra por sí misma poseer significado”. (pág. 231). Es en el interactuar donde estas preluiones logran tener significado.

El potencial para el significado se realiza a través de la acción complementaria. Las preluiones aisladas empiezan a adquirir significado cuando uno u otro se coordina con la preluición, es decir, cuando añaden cierta forma de acción suplementaria (ya sea lingüística o no). Por consiguiente, encontramos que un individuo aislado nunca puede «significar»; se exige otro que complemente la acción y darle así una función en la relación. Comunicar es por consiguiente el privilegio de significar que otros conceden. (Gergen, 1996, p. 231)

Las preluiones, las acciones complementarias y las respuestas a estas por parte de otros individuos en la esencia del interactuar provocan la construcción de significados, que para nuestro análisis sobre los procesos de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales abren las puertas para la comprensión de las realidades de las escuela y visibilizan la necesidad que la comunidad educativa tiene de escucharse y de transformar procesos que se han venido asimilando desde las políticas públicas pero que quizá están desarticulados de los contextos y sentados en el desconocimiento del interactuar humano y social que allí se da.

Pensar la escuela como el espacio donde se crea significado, donde más allá de los contenidos se busca crear una identidad es inevitablemente dar la mirada a las diferentes relaciones que allí se establecen y que nos llevan a repensar nuestro quehacer, nuestros procesos. Hernández (2003) afirma que:

La Escuela se ha de repensar y reinventar si quiere ofrecer posibilidades de construcción de la propia identidad como sujetos históricos y como ciudadanos (y no sólo de aprender “contenidos”) a quienes acceden a ella. Una construcción que tiene presentes las relaciones que los individuos establecen con las diferentes experiencias culturales y, en especial, con los conocimientos que pueden tener relevancia para ellos y ellas, en una época cambiante, como la que estamos viviendo. Sin olvidar que la Escuela, si se reinventa, puede favorecer que las personas que padecen diferentes formas de exclusión y discriminación encuentren un “lugar” en el que puedan escribir su propia historia. (p. 439).

Una mirada al recorrido histórico que da lugar a una educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva nos lleva a hacer un recorrido histórico de los procesos que dieron lugar al discurso que actualmente tenemos sobre inclusión, consolidando de esta manera un marco de referencia que nos permita asumir la educación inclusiva como un medio que responde al derecho en sí mismo de la educación contemplado en la constitución política de Colombia. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Const., 1991, art. 67).

Históricamente se han consolidado sistemas educativos que buscan acoger las políticas internacionales y dar razón de los fines mismos de la educación. En un primer momento la escuela fue pensada y organizada desde el concepto de la “normalidad”, con un carácter totalmente homogeneizador y normalizador establecía una línea clara y rigurosa entre lo que se consideraba “normal” y lo que parecía “anormal”. Desde este punto la atención a personas que tenían algún tipo de discapacidad se adopta en una primera instancia desde la mirada del asistencialismo. Las Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad (MEN, 2012) menciona esta perspectiva como una concepción del sujeto, como sujeto enfermo y su

intervención se situaba en la beneficencia, una labor de cuidar y curar. Seguida a esta concepción aparece el concepto de rehabilitación en el cual la idea predominante es la del sujeto enfermo con posibilidad de acercarse a la “normalidad” y su propósito básicamente es el de normalizar. Pero es a finales del siglo XIX cuando “comienza a perfilarse un enfoque basado en la educación sin que desaparezca el eje de la salud, la educación especial” (MEN, 2012, p.12).

Para la década de los setenta se suscitan los principios de igualdad de oportunidades y se produce la publicación del informe Warnock, en 1978. Según Ainscow (2001) dicho informe “cuestiona las ideas médicas sobre la minusvalía y confirma que los objetivos de la educación deben ser iguales para todos los niños. El informe introduce también la expresión necesidades educativas especiales.” (p. 146). En relación a este informe el comité de investigación dispuesto para tal fin determina que:

Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. (Warnock, 1987, p. 46)

De esta manera inician a consolidarse los primeros modelos de integración escolar. En Colombia los discursos de integración educativa parten de la promulgación de la Constitución política de 1991. (MEN, 2012). Sin embargo, cabe aclarar que todos los procesos que surgen de políticas e iniciativas internacionales son adoptados tardíamente en nuestro país y no de una manera totalizadora como se espera.

A nivel internacional en la Conferencia Mundial de Educación para todos de Jomtien (UNESCO, 1990), bajo una visión ampliada de una educación para todos se pretende entre otras cosas:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje
- Fortalecer la concertación de acciones.

Todos estos supuestos dan paso a la inclusión educativa constituida como una política de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde la promulgación de la declaración de Salamanca en 1994 en el marco de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, cuando se proclamó la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994).

Posteriormente en el Foro Mundial de la Educación de Dakar (UNESCO, 2000) se realiza un análisis a las políticas y planteamientos establecidos en una educación para todos promulgadas en la conferencia de Jomtien en 1990, allí se establece la necesidad de un “enfoque holístico encaminado a cambiar no solo las prácticas, sino también los valores, las creencias y las actitudes” (UNESCO, 2000, p.19). En tal sentido se considera la necesidad de:

Capacitar a los docentes en pedagogías que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje mediante múltiples estrategias pedagógicas, programas de estudios flexibles y evaluaciones continuas. Se han de establecer relaciones de colaboración entre los docentes y administradores, las

organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de padres, los sindicatos, las empresas y las organizaciones comunitarias. (UNESCO, 2000, p. 19)

Finalmente en Dakar (2000), se establecen seis objetivos enmarcados en brindar más oportunidades a aquellas poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y marginación, entre estos están:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen
- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación.

Como podemos apreciar en un panorama general, cada una de las políticas y lineamientos internacionales en favor de la reivindicación de los derechos humanos y universales permitieron el desarrollo histórico hacia el cambio del discurso en relación a la educación y a la atención de personas en situación de discapacidad. Se pasa de una cultura segregadora a una cultura de integración para luego bajo la garantía del derecho abrir camino hacia un discurso incluyente que reconoce la diversidad. Habría que mirar al interior de las prácticas educativas si el discurso se ha transformado y si responde a la determinación de hacer verdaderas escuelas inclusivas.

Marco normativo en el contexto nacional

Siguiendo los lineamientos y las políticas internacionales expuestas en el apartado anterior, a nivel nacional se han diseñado y promulgado diferentes instrumentos que han permitido dar lugar a una educación inclusiva.

Partimos de la constitución política de 1991 que señala que: “el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta.”(Const., 1991, art. 13).

La ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley General de Educación, establece que:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (Ley 115, 1994, art. 46)

El decreto No 2028 de 1996, decreto reglamentario de la ley 115 de 1994, donde afirma que la atención a poblaciones con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y será ofrecida e instituciones estatales y privadas.

El decreto No 3020, reglamentario de la ley 715 de 2001 por el cual se establecen criterios y procedimientos para garantizar plantas de personal docente. En el artículo 11 establece que las entidades territoriales deben atender los criterios establecidos por el MEN, para fijar la planta de personal de establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales.

El decreto 366 de febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

La ley 1346 de Julio de 2009, por medio de la cual se aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de las naciones unidas el 13 de Diciembre de 2006.

La ley 1618 de febrero 27 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad

En cuanto a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, el MEN en el año 2006, presenta la guía No 12 sobre fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Así mismo, el MEN ofrece a través de la cartilla de educación inclusiva Guía No 34 en el año 2008, herramientas para la evaluación y el mejoramiento de los procesos de inclusión en las instituciones educativas ofreciendo como instrumento de aplicación el índice de inclusión, el cual es adoptado inicialmente en algunas escuelas primarias y secundarias Inglesas.

Hacia una educación inclusiva

A pesar de que el origen mismo de la educación estuvo centrado en la “normalización” de los sujetos, las continuas y significativas transformaciones de la sociedad han exigido en cada momento de ese desarrollo histórico que la escuela adopte cambios que le permitan actuar desde la diversidad y la diferencia.

En consecuencia, la educación y la escuela se han convertido en eje central donde se gestan y promueven las más grandes iniciativas de inclusión para una sociedad. Su papel activo dentro de las transformaciones sociales le asegura un compromiso importante al iniciar un camino de constante lucha hacia las exclusiones.

En un momento histórico en el que existen diferentes perspectivas y enfoques en relación a la inclusión, Echeita (2006) nos muestra una perspectiva clara sobre la cuestión. En tal sentido afirma:

Inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (p. 75)

En el documento de orientaciones generales para la atención de poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación, se plantea la inclusión como garantía al cumplimiento de derechos abordando tres enfoques: enfoque de derechos, educación para todos –EPT-, y educación inclusiva

Desde el enfoque de derechos observamos que “la educación en el texto declaratorio de los derechos humanos, adquiere una doble importancia, por un lado se le reconoce como un medio de promulgación de los mismos, y por otro se le considera un insumo para el desarrollo de la personalidad” (MEN, 2012, p.12). Al ser un medio de promulgación no puede desconocer los

principios de los derechos humanos: la universalidad, la igualdad y la no discriminación. Desde estos principios parten las acciones que se consolidan en la atención de poblaciones que han sufrido algún tipo de exclusión o marginalidad.

En tal sentido Arnaiz (2002) considera que la educación inclusiva permite asegurar que aquellos estudiantes que presentan alguna discapacidad puedan acceder a la educación en aulas regulares y de esta manera puedan gozar de la participación en todos sus derechos.

En consecuencia, la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. (Arnaiz, 2002, p. 17)

Desde el segundo enfoque –EPT- como iniciativa consolidada en Jomtien (1990) y ratificada más tarde en el foro mundial de Dakar (2000) se promueve el acceso universal a la educación básica en condiciones de equidad.

Existen dos perspectivas importantes en el planteamiento de una EPT, señaladas en el marco de del foro mundial sobre la educación en Dakar:

Primero: “Los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad”.

Segundo: “En lugar de centrarse en preparar a los niños para adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños” (UNESCO, 2000, p. 18).

Sin duda estos planteamientos nos llevan a pensar en las diferentes transformaciones que continuamente ha de hacer la escuela para afrontar el reto de brindar una educación de calidad para todos en medio de las diversidades.

Finalmente y consolidando el tercer enfoque referido a una educación inclusiva, se entiende esta como la respuesta a toda una sociedad que busca reconocer las diversidades, promovida desde el sistema educativo, dado que desde allí se estructura la atención de poblaciones con diferentes necesidades, así mismo que las prácticas educativas permean la cultura y las comunidades.

La educación inclusiva es consolidada como una estrategia para dar cumplimiento a los objetivos trazados en una EPT, guiada por tres principios fundamentales: equidad, pertinencia y relevancia.

La equidad dado que “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (UNESCO, 2007, p. 34).

Pertinencia en sentido que:

La educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el alumnado, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 2007, p. 43).

La relevancia como tercer principio piensa en sí misma los fines de la educación:

Responde al qué y para qué de la educación. Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder (UNESCO, 2007, p. 9).

Fundamentos conceptuales de las necesidades educativas especiales

En los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables expedidos por el MEN (2005), aparece la población con necesidades educativas especiales. Bajo estos planteamientos “se identifican como poblaciones con necesidades educativas especiales las personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades y talentos excepcionales” (p. 20).

Retomando la construcción social que se pretende desde la escuela en relación a la atención a estudiantes con NEE, dentro de los fundamentos conceptuales esta condición es abordada desde un modelo social en términos de situación, en tal sentido, plantea que las necesidades no pueden ser vistas desde la individualidad, sino que se dan en un conjunto de interacciones entre las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en que se encuentra, por consiguiente su atención involucra todos los contextos y las instituciones, siendo considerada su atención como una responsabilidad social. (MEN, Guía No 12, 2006)

En el marco del enfoque de una educación inclusiva las necesidades educativas son abordadas desde una perspectiva de la diversidad del proceso de enseñanza aprendizaje, lejos de su origen homogeneizador, la escuela necesita en primera instancia reconocer los diferentes tipos de necesidades que pueden tener los estudiantes y en este orden transformar sus prácticas en favor de una adecuada y oportuna atención.

Clasificación de las necesidades educativas.

Cynthia Duk, nos aporta una clasificación de las necesidades educativas que fundamentalmente han de tenerse en cuenta en la organización y planeación del servicio educativo. “El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser especiales.”(Duk, 2000, párr.2)

Necesidades Educativas Comunes.

Se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los alumnos y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo regular.

Necesidades Educativas Individuales.

No todos los alumnos se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma. Las necesidades educativas individuales hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podríamos llamar "buenas prácticas pedagógicas". Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para

dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente.

Necesidades Educativas Especiales.

Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículo
- Adaptaciones curriculares
- Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.
- Servicios de apoyo especial

Abordar desde esta clasificación las necesidades educativas nos permite comprender que la educación parte y se desarrolla en medio de las diferencias naturales de los seres humanos y que su reconocimiento nos ayuda a consolidar nuevas formas de abordar las prácticas. Así mismo la escuela no puede encontrarse sola en su actuar, ajena e independiente. Al ser las necesidades educativas una situación que involucra todos los contextos debe pensarse una escuela anclada en el trabajo colaborativo, integrador, abierto y flexible.

Discusiones y conclusiones

Desde la concepción de educación inclusiva comprendida hasta este momento nos preguntamos si nuestras escuelas tienen la capacidad para educar en medio de la diversidad. Si bien es cierto los sistemas de educación han trabajado arduamente para ampliar la cobertura en procura de que todos los niños y niñas accedan al servicio educativo, se hace necesario reflexionar sobre los procesos que se desarrollan al interior de las aulas una vez se ha cumplido el objetivo de accesibilidad.

La garantía del derecho a la educación inicia con una matrícula abierta a todas las poblaciones, sin ningún tipo de discriminación, pero no se puede hablar de una educación inclusiva tan solo porque exista un registro de matrícula en el SIMAT (Sistemas de Matricula Estudiantil). Esa garantía de derecho de consolidarse y permanecer una vez se está dentro del sistema educativo.

Ahora surge el interrogante frente a la organización, herramientas y procedimientos que están dispuestos en los centros escolares para que el derecho a la educación se cumpla en condiciones de equidad, de igualdad de oportunidades y de calidad. Considero que una de las grandes barreras de la escuela en el camino hacia una educación inclusiva se encuentra en que aún está presente el carácter homogeneizador reflejado en muchas de las prácticas educativas. Sigue el docente

cuestionándose qué hacer cuando en un aula de clase se encuentra con niños y niñas que tienen diferentes necesidades y más aún cuando estas necesidades surgen de una discapacidad y están ancladas a otros factores sociales que pueden considerarse de riesgo para los niños (violencia intrafamiliar, descuido, abandono, situaciones de abuso). ¿Cómo atender diversidad de necesidades? ¿De qué manera los discursos de diversidad plasmados en los documentos institucionales (en el mejor de los casos) se pueden evidenciar claramente en los diferentes procesos que se desarrollan en las aulas de clase?. Surge entonces la apremiante necesidad de un trabajo interdisciplinario (directivos, docentes, orientadores escolares, docentes de apoyo, familia)

En este punto del discurso considero de gran importancia el trabajo que urge hacerse con la familia en el propósito de una educación inclusiva. Si las necesidades de los estudiantes no han de ser vistas desde la individualidad dado que se dan en la interacción con otros contextos, es evidente que hay que trabajar en esos contextos. En algunas ocasiones el docente se encuentra trabajando solo cuando el estudiante requiere de otras intervenciones, del apoyo que ofrecen otras instituciones y de la familia, lo que ayudaría a contrarrestar muchas de las barreras para el aprendizaje.

Existen muchas experiencias vividas al interior de las escuelas en relación a los procesos de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, desde las aulas de clase se construyen experiencias significativas, abrir espacios de discusión y construcción de significado de estos procesos y de las relaciones que se entretienen en medio de la interacción para lograr sus fines facilitaría el quehacer educativo. Si bien es cierto, es necesario conocer las orientaciones y lineamientos que se han dispuesto para alcanzar los objetivos de una educación inclusiva, es igualmente necesario visibilizar las voces de todos aquellos que hacen parte de estos procesos en la cotidianidad de la escuela y construir políticas institucionales coherentes con las necesidades y las condiciones de nuestro contexto.

Otro aspecto relevante que no se puede desconocer es el de la evaluación y el seguimiento a los procesos de inclusión que se dan al interior de la escuela, los cuales son necesarios para establecer pautas claras de mejoramiento. Sin embargo la concepción de evaluación ha de transformarse. Pensada en un instrumento de aprobación y medición podría alejarnos de las realidades de las aulas. Convocar a la reflexión desde una visión holística ayudaría a tener claridad de todos aquellos aspectos que deben mejorarse.

Finalmente, tener presente que la escuela es un espacio de transformación social nos lleva al reconocimiento del otro, de sus particularidades, sus diferencias y sus necesidades. Cuando nos pensamos no solo desde lo cognitivo, también desde lo afectivo, iniciamos el camino en la construcción y comprensión de los significados propios de nuestras prácticas, de nuestras realidades.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid España: NARCEA S.A. DE EDICIONES.
- Arcila Mendoza, P. . (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. Diversitas. Vol.6, 37-49.
- Arnaiz, P. (2002). *Hacia Una Educación Eficaz para Todos: La Educación Inclusiva*. Educar 2000, 19.Murcia España.
- Constitución política de Colombia. (1991). Art. 67.
- Duck, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN.

- Echeita, G. S. (2006). Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones. Madrid: Narcea ediciones.
- Gergen, K. J. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 433-440.
- MEN. (2005). Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables. Bogotá D.C.: MEN.
- MEN. (2006). Guía N° 12. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Bogotá D.C.
- MEN. (2012). Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Personas con Discapacidad en el marco del Derecho a la Educación. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. Bogotá D.C.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca- España.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar.
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: unesco.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación* , 45-73.