

**Especialización en pedagogía**

**Trabajo de grado para optar por el título:**

**Especialista en pedagogía**

**INCLUSION Y FLEXIBILIZACION CURRICULAR**

**desde la educación artística**

**Por:**

**Carlos Alberto Martínez Guerrero**

**Directora:**

**María Isabel Heredia Duarte**

**Bogotá D.C., noviembre de 2014**

## RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION- RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	INCLUSION Y FLEXIBILIZACION CURRICULAR desde la educación artística
Autor(es)	Martínez Guerrero, Carlos Alberto
Director	Heredia Duarte, María Isabel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 27 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Inclusión, políticas públicas, flexibilización curricular, Educación Artística, práctica.

2. Descripción
<p>En el presente trabajo de grado se propone exponer las reflexiones alcanzadas sobre los procesos de flexibilización curricular, que se vienen adelantando en el marco de la política de inclusión de población diagnosticada con NEE y NET, a partir de la recopilación y análisis de información que brindaron las normas y acuerdos reconocidos en los planos nacional e internacional y la experiencia, apuestas y prácticas de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, quienes en compañía de las docentes de los ciclos inicial y II de la sección primaria de la jornada tarde, del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED de la localidad (5) Usme de Bogotá DC adelantan esta labor.</p>

3. Fuentes
<p>Los referentes bibliográficos fueron tomados del marco jurídico (ley 115 general de educación) vigente en Colombia así como de sus antecedentes y reformas (entre 1990-2013) que da sentido y carácter a la política de inclusión en los contextos distrital y nacional. También se acogieron los aportes realizados por artículos y textos relacionados con la temática abordada.</p>

4. Contenidos
<p>La primera parte recoge reflexiones críticas acerca del marco legal colombiano, haciendo énfasis en el estudio de reformas adelantadas alrededor de la ley 115 general educación. La segunda se refiere a la observación y caracterización de las acciones educativas diseñadas e</p>

implementadas por estudiantes de Educación Artística de la universidad Distrital “Francisco José de Caldas” y los docentes de la IED Miguel de Cervantes Saavedra. Y por último se presenta el Análisis de la información obtenida en los momentos anteriores a modo de conclusiones.

### 5. Metodología

Es un ejercicio de reflexión crítica realizado a partir de la observación directa, la caracterización de la praxis y el análisis documental, acerca del sentido y pertinencia del marco jurídico que contiene la política pública de inclusión e incide en el quehacer del maestro que ejerce en el contexto de la “educación inclusiva” a nivel distrital y nacional.

El ejercicio se adelantó en tres fases: la primera se enfocó en la revisión de documentos que contienen y dan asiento jurídico a la política pública de inclusión distrital y nacional vigentes. La segunda se centró en la caracterización de las prácticas de los y las docentes a la luz de la política pública de inclusión, por último se diseñaron y presentaron las conclusiones alcanzadas a lo largo del estudio.

### 6. Conclusiones

La flexibilización curricular desde la Educación Artística se perfila como una alternativa para consolidar procesos pedagógicos dialógicos, que aporten al mejoramiento de la convivencia y a la superación del bajo rendimiento académico, fomentando hábitos y prácticas socioculturales saludables a partir del ejercicio del ocio. Se espera que a los docentes les permita adelantar sus propias lecturas reflexivas y críticas de la política pública especialmente en el contexto de “la inclusión educativa”. Por último se espera que este ejercicio de reflexión sirva para comprometer a los docentes de la institución con procesos pedagógicos, éticos y políticos, que respondan a las necesidades reales de las comunidades y atendiendo a las particularidades de sus contextos.

<b>Elaborado por:</b>	Carlos Alberto Martínez Guerrero
<b>Revisado por:</b>	María Isabel Heredia Duarte

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	3	12	2014
--	---	----	------

## **Resumen**

Este artículo presenta un ejercicio de reflexión acerca de la política de inclusión Distrital y Nacional, especialmente de población con diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) y Necesidades Educativas Transitorias (en adelante NET), desde la flexibilización curricular, a partir de la observación y análisis de las prácticas educativas que realizan en el marco de la educación artística, un grupo de estudiantes de Licenciatura en Artes de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, con niños y niñas, de la sección primaria jornada tarde, del colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED de la localidad (5) Usme de Bogotá D.C, acompañados por docentes de los ciclos inicial y II de Básica Primaria . Este ejercicio permitió visibilizar algunas comprensiones de los docentes acerca de la implementación de esta política pública así como de sus alcances y limitaciones.

La reflexión surge como resultado de un ejercicio de análisis que se realizó en tres fases; la primera se enfocó en la búsqueda de referentes bibliográficos y documental, relacionados con la inclusión y la flexibilización curricular. La segunda en la observación y caracterización de las acciones educativas diseñadas e implementadas por docentes y directivos docentes de la IED Miguel de Cervantes Saavedra. Y una tercera fase fue analizar la información obtenida; en este último marco se presentan conclusiones y recomendaciones.

**Palabras clave:** inclusión, políticas públicas, flexibilización curricular, educación artística, práctica.

## INTRODUCCION

Con este artículo, se pretenden exponer las reflexiones alcanzadas sobre los aportes que la educación artística hace a los procesos de flexibilización curricular, que se vienen adelantando en el marco de la política de inclusión de población infantil diagnosticada con NEE y NET.

El ejercicio se desarrolló a partir de la recopilación y análisis de información que brindó la experiencia, apuestas y prácticas de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, quienes en compañía de los docentes de los ciclos inicial y II de la sección primaria de la jornada tarde, del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED de la localidad (5) Usme de Bogotá DC, vienen trabajando con el objetivo de diseñar e implementar una propuesta de flexibilización curricular. Este ejercicio se hace sin descuidar el análisis crítico de la política pública y sus alcances en los contextos local y distrital.

En Colombia la política de educación, ha dado un giro trascendental al centrar su atención en garantizar el acceso y la permanencia de la niñez dentro del sistema educativo, asumiendo que como sujetos de derecho tienen más oportunidades de crecer en condiciones de equidad social si se estimula el aprendizaje.

Por esta razón se vienen desarrollando programas, planes y proyectos, basados en el concepto de atención integral, con los que se espera mitigar la discriminación y la exclusión de aquellos no-adultos, que no tienen acceso [por distintas razones] a la escuela.

Al parecer, el gobierno colombiano entiende la escolarización de todas las infancias, como la solución que garantiza el cumplimiento del mandato constitucional, de posibilitar el ejercicio de derechos consagrados en la carta magna de 1991. Para cumplir este objetivo, ha creado un marco jurídico<sup>1</sup> que da mayores responsabilidades tanto a cuidadores y familiares, como a docentes, autoridades e instituciones educativas y de protección de la

---

<sup>1</sup> Este marco contempla el reconocimiento de político de acuerdos entre el Estado y diferentes entidades y grupos de interés que buscan regular la atención a personas con discapacidad. El reconocimiento de estos acuerdos acoge tanto normativa Internacional como Nacional. Del primero destaco; convenio de los derechos del niño (N.U. 1989), conferencia mundial sobre educación para todos (Jomtien 1990), la declaración de Managua (1993) y similares. También reconoce y adopta sugerencias emanadas de la conferencia mundial sobre NEE (Salamanca 1994), reunión regional de las Américas, preparatoria para el foro mundial de educación para todos (Unesco 2000), declaración de educación para todos: un asunto de derechos humanos (Unesco 2007). En el plano Nacional se destacan entre otras; la ley 115 general de educación (MEN 1994), ley 1098 código de infancia y adolescencia (MEN 2006), plan decenal de educación 2006-2016, lineamientos de política para la primera infancia- niños y niña menores de 5 años, entre otras.

infancia en todo el territorio nacional, con visos garantistas, en apariencia coherente con el deber ser, de un Estado social de derecho.

Alineada con este proyecto Nacional de inclusión educativa, se encuentra la política pública Distrital de Discapacidad<sup>2</sup>, que ha permitido el diseño programas de inclusión a partir del reconocimiento de declaraciones y convenciones internacionales de derechos humanos, enfocadas en la protección, garantía y ejercicio de los derechos de la población infantil y la juvenil.

En Colombia la política de inclusión educativa reconoce entre otras; la Declaración de educación para todos: un asunto de derechos humanos (Unesco 2007)<sup>3</sup>, También la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas) Ratificada el 10 de mayo de 2011<sup>4</sup> y el acta final IV jornada de cooperación educativa en Latinoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa.

Con este marco se dio lugar a reformas constitucionales a lo largo de las tres últimas décadas, que a juicio de los gobiernos de turno, permitieron a las instituciones educativas, diseñar e implementar programas para la inclusión, basados en cuatro componentes: **disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad**<sup>5</sup>. Cada uno de ellos es sostenido por su propio marco legal.

Cada componente tiene un objetivo, los expongo a continuación de forma breve: la disponibilidad, se refiere a los indicadores que son; los establecimientos públicos regulares

---

<sup>2</sup> En el decreto 470 del distrito capital, emanado en el marco de la política pública Distrital de Discapacidad. 2007-2020, insta a garantizar el ejercicio pleno de derechos y la atención de la población con esta condición. Busca establecer procedimientos y normas que den lugar a la protección integral de los niños, las niñas y adolescentes dentro del marco jurídico Internacional citado anteriormente.

<sup>3</sup> Artículo 3: “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Artículo 5: Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.

<sup>4</sup> Artículo 1 El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Artículo 24 Educación 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

<sup>5</sup> Cada uno de ellos fue concebido a partir de estudios técnicos de impacto basados en modelo macroeconómicos. No olvidemos que este procesos se aceleró en la década del 2000, justo en medio del repunte neoliberal en nuestra economía.

y especializados, el material pedagógico y los docentes (recursos humanos y técnicos). En la Ley 115 de 1994 (general de educación), el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), el decreto 470 de 2007 y los lineamientos de política educativa para la primera infancia (2007) se encuentra el carácter jurídico de este componente.

Por otro lado, la accesibilidad es asumida como dimensión geográfica y espacial, que permite la interrelación con otros servicios de apoyo y el monitoreo de los procesos que se adelantan con la población incluida. Principalmente se rige por; la ley 361 de 1997, la Resolución 3333 de 2000 y la Resolución 2565 de 2003.

En cuanto a la aceptabilidad, se comprende; la metodología, los materiales, la gestión democrática, los procedimientos de evaluación y el monitoreo de estos. En las Resoluciones 2343 de 1996, 4210 de 1996, 4185 de 1999, y los Decretos 2247 de 1997 y 3020 de 2002 se encuentran los lineamientos que la determinan.

Por último está el componente de la adaptabilidad, definido como aquel que permite la adecuación de la infraestructura escolar, los procesos de comunicación y el sistema de juicio. Se consagra en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009, principalmente.

Reconocer la amplitud y complejidad de este marco y las apuestas que el Estado colombiano viene haciendo, da lugar al desarrollo de este ejercicio de reflexión crítica en la medida que se busca establecer la relación o relaciones que configuran los docentes entre su práctica y las demandas de la política pública en materia de inclusión educativa de población con NEE y NET. La flexibilización curricular es una de las modificaciones hechas para responder a las nuevas exigencias y a los estándares internacionales en materia de inclusión.

En la Institución Educativa Distrital donde ejerzo la docencia, venimos trabajando en el diseño e implementación de estrategias que nos permitan cumplir con las obligaciones que nos demanda la política pública, pero sin descuidar el compromiso ético y político que da sentido a praxis pedagógicas que se pretenden críticas. Atendiendo este contexto se resolvió abordar a modo de pregunta de investigación el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aportes que la educación artística hace a la flexibilización curricular que en el marco de la política de inclusión educativa, se viene implementando en la sección primaria de la IED Miguel de Cervantes Saavedra de la localidad (5) Usme de Bogotá DC?

Para dar respuesta fue preciso iniciar un ejercicio de análisis a partir de la observación directa de las prácticas. De estas se hicieron registros audiovisuales, también se adelantaron

entrevistas a estudiantes y docentes. Así se recogió información que permitió dar cuenta de la relación entre la atención educativa integral de la primera infancia, especialmente con necesidades educativas especiales, que se viene implementando en esta institución escolar, con las comprensiones y las apropiaciones de los maestros en el contexto de las adaptaciones que la institución ha hecho a su PEI para responder a las exigencias de la política.

Como resultado de este ejercicio, queda el presente artículo, cuyo hallazgo más representativo se refiere al desconocimiento de la normativa y sus alcances, en términos políticos, económicos y sociales, para la población colombiana, por parte de los docentes, quienes al parecer sienten poco interés por aprovechar la coyuntura, para adelantar innovaciones que permitan derrumbar los muros de la escuela neoliberal.

Por lo tanto estas reflexiones son una invitación a salir de esa somnolencia política y comprometernos con los niños, acabando con todas las formas de exclusión (y más con las que impone el neoliberalismo económico) para que ellos, logren participar activamente de las dinámicas que se realizan en el contexto socio cultural, reivindicando el derecho que todos tenemos a una educación para la vida, es decir, una escuela para todos y todas.

Los y las docentes somos un factor clave en la ecuación que la política pública pretende desarrollar con miras a garantizar los derechos de la población considerada objeto de inclusión educativa [desde la perspectiva neoliberal]. Para determinar los compromisos y las funciones que deben adquirir y desempeñar en el contexto nacional, se viene adelantando un sinnúmero de estrategias y campañas al interior de los colegios, dirigidas por las entidades territoriales (secretarías y direcciones de núcleo) que buscan sensibilizar, informar, formar y promover la práctica inclusiva.

Esta nueva responsabilidad ha generado polémica en los círculos de algunos maestros [minoría], quienes controvierten la medida poniendo sobre la mesa importantes puntos de discusión relacionados con la condiciones de nuestro sistema educativo, en términos de calidad, dignidad, equidad y pertinencia, que abarcan desde las condiciones laborales del profesorado (salario, sistema de salud, entre otros) hasta las características técnicas y logísticas que implica la inclusión. El debate está abierto especialmente cuando las altas esferas gubernamentales vienen adelantando una campaña política alrededor de las reformas educativas.

En este punto se aporta a la discusión brindando elementos pedagógicos y éticos que inclinan la balanza para amplificar la voz del profesorado, permitiéndole expresar sus inquietudes, temores, expectativas y demandas acerca de la política pública y sus alcances políticos, económicos y culturales en el contexto local y Distrital. No olvidemos que a priori, se viene culpando a los docentes del fracaso escolar de nuestros niños, niñas y adolescentes, así como del estancamiento de nuestra academia y el empobrecimiento del sistema educativo nacional, pero no se articulan estos hechos con las apuestas que desde el ministerio se hacen en el marco del neoliberalismo económico.

Es en el contexto del modelo económico hegemónico que se viene asignando a los docentes la tarea de flexibilizar el currículo para facilitar la inclusión, en apariencia gestionando procesos de mitigación de la exclusión y la segregación, al tiempo que se le exige derrumbar los cimientos [del proyecto pedagógico de la modernidad], que por décadas han sido las bases para la edificación de nuestro sistema educativo en materia de planeación y organización de contenidos disciplinares, áreas, estrategias de evaluación, comprensiones acerca de la didáctica y los procesos de enseñanza – aprendizaje que tienen lugar en la escuela, todo para darle paso, a discursos conciliadores y a la competencia.

A simple vista puede afirmarse que esta es la tarea y función de los educadores; re-crear e innovar, sin embargo esta apuesta ha dejado de lado toda posibilidad de transformación profunda de la actual forma que tiene nuestro sistema escolar. Es una pretenciosa reforma cosmética.

En este colegio, especialmente en la sección primaria se viene abordando el asunto de la inclusión, implementando la flexibilización y la adaptación curricular, diseñando material didáctico y sugiriendo posibles estrategias que favorezcan la innovación metodológica, además se cuenta con el apoyo de profesionales en educación especial, y personal especializado en enfermería para atender los casos [que requieren sombra] que llegan a la institución bajo el amparo de esta política.

Sin embargo y de forma alterna a esta apuesta institucional, se viene diseñando e implementando un programa piloto de inclusión a partir de la transdisciplinariedad de la Educación Artística y dentro de los presupuestos de la flexibilización curricular. Esta apuesta busca en un principio atender a la población matriculada en el ciclo inicial, especialmente aquellos que se encuentran en los niveles pre jardín, jardín preescolar primero y segundo. Las actividades se desarrollan en el horario de clase y con todo el grupo de

escolares, rodeando a aquellos que se encuentran diagnosticados e involucran al docente titular en un intercambio de experiencias y saberes pedagógicos. Sus apuestas y alcances se presentan más adelante.

La experiencia vista en el contexto reflexivo crítico que acoge este ejercicio, implica comprender que el saber que se produce en las diversas prácticas pedagógicas, es en potencia una fuente inagotable de investigación que aporta a la transformación crítica de la escuela. En este caso la posibilidad de visibilizar las comprensiones de la inclusión desde la flexibilización curricular que circulan y dan sentido a la praxis de los y las docentes de ciclo inicial y Básica Primaria. Su desarrollo se dio en tres fases y respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Cómo entiende el ministerio de educación la flexibilización curricular?, ¿Porque incluir a población con diagnósticos de necesidades especiales en aulas regulares?, ¿Que entienden los maestros de aula por inclusión educativa?, ¿Cómo adelantan la flexibilización la adaptación y la diversificación curricular los y las docentes del colegio Miguel de Cervantes Saavedra?, ¿Cuáles son los retos que representa la inclusión para los docentes?, ¿Cómo se ha concebido el plan curricular en el marco de la inclusión educativa?, ¿Por qué flexibilizar el currículo desde la educación artística? y ¿Cómo se flexibiliza el currículo desde la educación artística?.

**Fase I:** En esta etapa se indagó especialmente en: 1) el marco legal colombiano, haciendo énfasis en el estudio de reformas adelantadas alrededor de la ley 115 general educación, que redefinieron el tema de la inclusión. Aquí se abordaron entre otros; la Ley 1098 de 2006, el plan decenal de educación 2006-2016, y el decreto 470 sobre política distrital de discapacidad 2007-2020. El objeto de este ejercicio fue identificar las categorías, conceptos y referencias que dan lugar a la política de inclusión educativa. 2) así mismo se indago en las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010), las orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje (SED, 2010).

**Fase II:** observación y caracterización de las acciones educativas diseñadas e implementadas por docentes de la IED Miguel de Cervantes Saavedra. Aquí se puso en contexto las comprensiones y adaptaciones que el equipo docente viene definiendo como parte de la estrategia que esperan, les permita adelantar su labor pedagógica en el escenario

de la inclusión educativa. Este ejercicio recopila datos obtenidos de documentos institucionales (PEI, SIE, entre otros) y la voz de quienes tienen la no fácil tarea de enseñar.

**Fase III.** El Análisis de la información obtenida en las fases anteriores permitió la elaboración de las reflexiones aquí expuestas sobre la práctica inclusiva. Con esta se pudo identificar los posibles aportes que la Educación Artística hace a los procesos de flexibilización curricular que se están adelantando en la sección primaria de la IED Miguel de Cervantes Saavedra de la localidad (5) Usme.

El diálogo entre maestros permitió el intercambio de experiencias y comprensiones acerca de la política de inclusión. Así mismo se establecieron los posibles aportes que hace a la flexibilización curricular, la propuesta de Educación Artística que se está implementando en la sección primaria de esta institución educativa de carácter público.

## **RESULTADOS**

La reflexión recoge las expectativas, comprensiones, miradas y prácticas educativas tanto de los docentes de ciclo inicial, como de los estudiantes de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital, en el contexto pedagógico de la Sección primaria del colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED y se presentan a continuación en forma de respuesta a una serie de preguntas que surgieron a medida que la política se empezó a implementar en este colegio.

Cada una busca delimitar el horizonte que constituye las apuestas institucionales, aportando referencias conceptuales y reconociendo la importancia de las reflexiones pedagógicas de los docentes que en últimas son quienes vivencian esta apuesta y se ven enfrentados a la realidad que conlleva la inclusión en medio de las contradicciones que alimentan el debate contemporáneo acerca del papel de la escuela en nuestro país.

En este marco se asume la inclusión educativa como un ejercicio pedagógico que desde la flexibilización curricular puede favorecer la justicia social y la transformación de la realidad de los y las niños, niñas y jóvenes que a corto plazo se verán vinculados a programas de esta naturaleza, en este y otros planteles educativos oficiales de Bogotá.

### **Acciones institucionales emprendidas para favorecer la inclusión educativa**

El colegio Miguel de Cervantes Saavedra siempre ha atendido casos de población con limitaciones enmarcadas dentro de las categorías NET (necesidades educativas transitorias) y NEE (necesidades educativas especiales). Estos se acogían por el departamento de orientación escolar y se abordaban a través de los protocolos de atención diseñados para los casos con dificultades académicas y/o convivenciales.

A partir del año 2011 se formalizó la atención de esta población, acogiéndose a las directrices del memorando N. 061158, del 3 de diciembre de 2010, que instó a directores de educación y rectores a iniciar los procesos pertinentes para garantizar en el marco de la política de cobertura la inclusión e integración de la población con discapacidad, talentos NEE.

Esta apuesta llevó a la institución a iniciar un proceso de adaptación pedagógica y administrativa para facilitar la llegada de la población con diagnóstico NEE, de acuerdo a los estándares de la política pública nacional. El primer paso que dio el colegio fue realizar un análisis del contexto para identificar posibles casos dentro de los escolares que ya asistían regularmente a clases.

Este ejercicio visibilizó un número importante de casos de niños y niñas que podían ser caracterizados en el contexto no solo de las NEE sino también de las NET. Estos ya estaban insertos en las aulas y muchas veces fueron tratados bajo el parámetro de “casos especiales” por sus problemas de aprendizaje y/o convivenciales, derivados de dificultades cognitivas severas o leves. Se demostró así que existe un número importante de infantes que requieren del servicio educativo inclusivo, pero por factores socio económicos, socio culturales y psicosociales no tienen la posibilidad de acceder a instituciones especializadas<sup>6</sup>.

Esta demanda sumada a la creciente deserción escolar, especialmente en la jornada tarde,<sup>7</sup> que implicó disminución en la matrícula y por lo tanto puso en riesgo la planta docente, impulsó la implementación del programa de inclusión. Al iniciar el proceso,

---

<sup>6</sup> En Colombia la constitución política de 1991 (artículo 5) establece que las personas con diagnóstico NEE tienen derecho a acceder a programas educativos de calidad a lo largo de su vida, con el fin de permitirles un desarrollo integral, en condiciones de independencia e igualdad. Esta debe ser garantizada tanto por entidades públicas como privadas.

<sup>7</sup>La deserción es un fenómeno que no se ha tratado a profundidad en las escuelas públicas de la ciudad, de acuerdo a los análisis realizados por el equipo docente de esta institución, se presenta por que existe un alto número de población escolarizada flotante hijos de trabajadores informales, arrendatarios y desplazados, víctimas del conflicto armado. En otros casos las familias prefieren que sus hijos estén en la jornada mañana, argumentando que la jornada tarde se presentan mayor cantidad de conflictos e inseguridad para los niños y las niñas. Esto provoca que la matrícula tienda a reducirse y por ende los cursos desaparecen. La deserción implica entrega de maestros y pérdida de recursos para la institución.

[algunos de] los docentes manifestaron su inconformismo, arguyendo que esta era una tarea adicional que se venía a sumar al cumulo de responsabilidades que se les ha venido imponiendo, al tiempo que se desplaza y desdibuja el sentido y la pertinencia de la labor pedagógica.

En las reuniones de presentación del proyecto [a mediados de 2012] se suscitaron acaloradas discusiones que arrojaron como conclusión que los docentes no querían participar en el programa porque no se sentían preparados para asumir la difícil labor de atender a la población con diagnósticos NEE y NET, debido a las condiciones objetivas de trabajo que tenían que sobre llevar las aulas.

Al respecto la docente de Básica Primaria Cindy salinas expone lo siguiente;

“la inclusión educativa no ha hecho aportes significativos a los procesos cognitivos de los niños con NEE, ya que el docente no puede dedicarle el tiempo suficiente a dicho estudiante puesto que el resto del grupo pierde la atención y se presenta desorden en clase”

Este comentario surgió cuando se exponía como un factor negativo el parámetro de matrícula y el subsecuente hacinamiento en aula que deviene de la política de cobertura y permanencia (MEN, 2012). En este contexto los docentes comprenden la inclusión educativa como otra estrategia dentro del plan de descentralización y ajuste fiscal que favorece la privatización de la educación, y reduce la inversión en la escuela pública.

Así se sentaron posiciones al exponer análisis críticos de la coyuntura que dejaron ver la relación entre el modelo económico [neoliberal] y la consolidación del proyecto privatizador de la educación impulsado por el gobierno en turno. De estas discusiones surgieron algunas preguntas que han sido recogidas en este artículo con el objetivo de darles posibles respuestas.

En esta etapa los maestros más críticos se preguntaron; ¿Cómo entiende el ministerio de educación la flexibilización curricular? En ese momento no fue posible dar respuesta a este interrogante con la distancia crítica suficiente, sin embargo en el marco de este ejercicio y luego de recoger diversas miradas tanto de maestros del colegio, como de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y contrastarlas a la luz del marco jurídico que sostiene la política pública se estableció como posible respuesta que:

La flexibilización curricular hace referencia a el derecho de acceso a la educación pública de calidad sin que para esto se tenga en cuenta limitaciones físicas, psicológicas o emocionales, que han sido motivo de discriminación a través de la historia. El gobierno

nacional pretende con dichas políticas de flexibilización tener en cuenta las necesidades del niño a la hora de planear, ejecutar y reflexionar los resultados de las prácticas educativas que se desarrollan en el aula, comprendiendo así el avance en el aprendizaje de cada sujeto como un proceso único.

Al parecer en la institución se comprende la flexibilización como la reformulación del plan de estudios y de las estrategias metodológicas [y las didácticas] que permiten abordar y comprender los contenidos de este, a partir de ejes transversales [proyectos de área, o centros de interés], ligados a la búsqueda de la comprensión de la realidad. Así parece, se espera atender las necesidades de cada estudiante.

Para la institución educativa la flexibilidad curricular también depende de la resignificación de los tiempos, horarios y espacios escolares, además se ve la necesidad de rediseñar el sistema de evaluación para poder garantizar procesos de aprendizaje significativos.

Se concluye que para el ministerio de educación, un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos para todos los estudiantes, pero da un acceso distinto a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad de estilos de aprendizaje, dando así a todos la oportunidad de aprender. Sin embargo la responsabilidad de escolarizar y garantizar la permanencia en aula de esta población, se dejó primero, en manos de instituciones [de carácter mixto] público-privadas, enfocadas en diseñar e implementar planes programas y proyectos para la asistencia temporal de esta población y así brindarles la posibilidad de acceder a ciertos niveles de capacitación que los hiciera socialmente funcionales.

En el contexto de la política de inclusión esa pretensión, sufre cambios y se amplía su horizonte con la intención hacer de estas personas sujetos funcionales y productivos capaces de insertarse en el mercado laboral y la sociedad de consumo. Esto implica definir competencias básicas y facilitar la socialización con aquellos que son considerados “normales”. Estos últimos se encuentran insertos en la escuela y es allí donde apropián pautas, normas, hábitos y prácticas de la cultura dominante para participar en la vida adulta, el mundo del consumo y del trabajo.

En esta medida se asume que es fundamental promover la participación en la vida social de la población diagnosticada mediante la inserción escolar, porque solo así se considera que pueden llegar a ser sujetos funcionales en el mundo social y por lo tanto alcanzarían alguna

oportunidad de competir con aquellos que no se encuentran dentro de los parámetros de limitación que establecen los diagnósticos.

En la escuela incluyente se estipulan dos categorías para definir la complejidad del diagnóstico de los sujetos en condición de ser incluido, estas son; NEE (necesidades educativas transitorias) y NET (necesidades educativas especiales). El primero se refiere a aquellas condiciones que delimitan permanentemente el desarrollo de destrezas y del aprendizaje.

Estos diagnósticos, incluyen discapacidades de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo psicológico o físico motriz, y puede expresarse en distintas etapas del aprendizaje (artículo 2 del decreto 366 de 2009).

En cuanto a NET (necesidades educativas transitorias), se refiere a aquellas dificultades de aprendizaje que demandan atención particular durante un periodo de escolarización. Se relacionan con problemas de conducta, trastornos de aprendizaje. Estas dificultades suelen estar relacionadas con la atención, la comprensión, la producción, la capacidad de decodificación, la asociación y la producción de textos, el desarrollo del pensamiento matemático, la carencia de habilidades sociales, que limitan la apropiación y práctica, de hábitos y prácticas socioculturales.

La flexibilización curricular se ha estado adelantando a través de diferentes metodologías pedagógicas que se practican en el aula de clase, generando nuevas formas de enseñanza que reconozcan los distintos procesos de aprendizaje, tratando de solucionar y fortalecer las dificultades y habilidades de los estudiantes, basándose en el principio de la equidad .

Otra incógnita que ronda la cabeza de los maestros hoy cuando se viene implementando la política en la institución es; ¿Porque incluir a población con diagnósticos de necesidades especiales en aulas regulares? Como respuesta y desde el marco institucional se encuentra que este proceso debe darse, porque la escuela es un espacio privilegiado para el aprendizaje de las prácticas sociales y es desde allí donde debemos contribuir al fortalecimiento de una nueva mirada de la diferencia, no se trata de incluirlos con el único propósito de avanzar en el aprendizaje de contenidos académicos y perpetuar la mirada errónea de inferioridad que acompaña a las personas con necesidades educativas especiales, se trata de avanzar en el derrumbamiento de estructuras de discriminación e indiferencia que se ha dispuesto en la escuela y replicado en todos los ámbitos y escenarios sociales.

En la escuela se debe trabajar por transformar estas realidades promoviendo la solidaridad y el respeto, para que sean estos valores los que determinen los hábitos y prácticas de los y las niñas en su vida cotidiana.

El objetivo de incluir a la población con necesidades educativas especiales, es que reciban la atención educativa que requieren, brindando los apoyos correspondientes de carácter pedagógico, terapéutico, tecnológico que sean necesarios. Esto con el fin que las personas diagnosticadas puedan desarrollar sus potencialidades y así satisfacer sus necesidades.

La inclusión educativa tiene como fin integrar de manera favorable a la población fomentando valores como el respeto y la solidaridad, de tal forma que estos estudiantes tengan de alguna manera, las condiciones pedagógicas más adecuadas para el fortalecimiento de las habilidades sociales y así, a largo plazo tengan mayor movilidad e independencia en el contexto sociocultural que los acoge.

### **Las prácticas de los y las docentes en el contexto de la inclusión**

En este punto de la reflexión surge la pregunta:

¿Que entienden los maestros de aula por inclusión educativa?

Para responder fue preciso observar sus prácticas inclusivas y acudir a su comprensión y nociones acerca del tema. Así se pudo establecer que la praxis educativa de estos se centra en la necesidad de garantizar la alfabetización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sus esfuerzos están enfocados en cumplir con el programa al interior del aula de clases, sin dar mayor relevancia al proceso de reivindicación social que implica la inclusión, al permitir la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, que permiten la reconstrucción del tejido comunitario.

Los y las docentes [con algunas excepciones] han asumido la inclusión como otra tarea dentro del interminable cuestionario de labores que la política pública les va imponiendo con el fin de cumplir responsabilidades y acuerdos adquiridos con entidades internacionales como la UNESCO, el BM (Banco Mundial) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), restándole valor y subestimando de alguna forma las posibilidades políticas de esta apuesta para los procesos emergentes inéditos y viables anti neoliberales que se están gestando de forma paralela a la escuela.

Un número importante de maestros y maestras ejercen labores educativas en contextos distintos al escolar, que pretenden aportar a la transformación de la educación y la vida

cotidiana de las comunidades, sin embargo no han visualizado [al parecer] la potencia política de la inclusión educativa.

Esta tendencia es el resultado de la atomización que viene padeciendo la labor docente en aula, debido a los recortes presupuestales que favorecen la privatización, la precarización del trabajo, gracias a los salarios pírricos, la pérdida de garantías como la seguridad social y la estabilidad laboral, sumados a nuevas exigencias en materia de formación y especialización del profesorado<sup>8</sup> aumento de la jornada laboral, entre otras que quizá se me escapan pero que estoy seguro, el lector podrá aportar en aras de complementar esta reflexión.

Ponerse en el lugar de los maestros y comprender de alguna forma su indiferencia y apatía frente a la realidad que implica incluir una población con características tan particulares que demanda formación pedagógica, recursos, tiempos y espacios especializados, es reconocer que la política pública limita al maestro obligándolo a mecanizar [estandarizar] su labor reduciendo al máximo los espacios de trabajo académico que permitan por ejemplo; la reflexión pedagógica sobre la propia práctica.

Desde la perspectiva de la política pública El docente debe establecer una intención fundamental en su labor con base en la investigación y la reflexión sobre su propia practica con el propósito de nutrir y cuestionar su labor pedagógica. Sin embargo esto no es posible en las actuales condiciones de la escuela pública, que se enfoca en medir y evaluar los aprendizajes, fomentando la competencia, dejando de lado la formación para la vida en comunidad y en armonía con la naturaleza y el entorno.

Siguiendo adelante en la reflexión encontramos la siguiente pregunta:

¿Cómo adelantan la flexibilización la adaptación y la diversificación curricular los y las docentes del colegio Miguel de Cervantes Saavedra?

Al indagar sobre este tema, encontramos que en esta institución la inclusión se adelanta siguiendo al pie de la letra las orientaciones del ministerio y de la secretaria de educación. Por lo tanto se ha venido desarrollando: 1) teniendo en cuenta los diagnósticos de los niños, 2) con base en este se establece el tipo de necesidad educativa y las características de la atención que requiere.

---

<sup>8</sup>Ver estatuto docente 1278 de 2002, Escalafón docente.

3) Para tal fin se ha conformado un equipo de profesionales que incluye dos especialistas en enfermería, dos educadoras especiales y orientadoras. Además 4) se está diseñando una malla curricular y sistema de evaluación institucional que favorezcan el desarrollo de los procesos desde la flexibilización curricular y por ultimo 5) adelantando capacitaciones en materia de innovación pedagógica que hacen énfasis en el diseño de estrategias didácticas que favorecen la flexibilización del currículo y el uso de herramientas comunicativas para implementar en el aula. Con esto se pretende subsanar los vacíos conceptuales y teóricos que tienden a redundar en la praxis educativa inclusiva.

La demanda de profesionales de apoyo crece a medida que aumenta la matrícula de población diagnosticada, sin embargo esta no es atendida con la urgencia que se espera debido a la reducción paulatina del presupuesto institucional y las trabas burocráticas que la política impone a los procesos de contratación de personal. Esto sin mencionar la falta de recursos como material didáctico y adecuación de las instalaciones, especialmente para garantizar la movilidad de los niños en silla de ruedas. Este panorama dificulta la atención integral de los niños incluidos que al final resultan asistiendo a la escuela en condiciones de exclusión positiva.

Los maestros y maestras hacen su tarea a pesar de no contar con la formación requerida para atender de manera integral a la población incluida. En todos los casos existen ciertos trastornos que afectan el lenguaje y por lo tanto limitan la comunicación. Sin embargo los docentes asumen con criterio y resuelven las dificultades.

A veces los docentes se sienten solos y reclaman mayor acompañamiento de las educadoras especiales sin percatarse del reto que implica diseñar, implementar y agenciar la inclusión en medio de tan compleja realidad. Las docentes especializadas pasan gran parte de su tiempo respondiendo a requerimientos de la política, presentando evidencias justificando sus acciones ante las entidades de control como el DILE y la misma Secretaria de Educación.

Algunos maestros descargan su frustración en la espalda del equipo de educación especial, exigiendo mayor acompañamiento de las especialistas, pero no toman en cuenta que la política pública parece estar diseñada para cumplir con demandas internacionales y no en satisfacer las necesidades de la población que se atiende. Esta crisis obliga a los docentes, a ir en busca de mecanismos alternos que les permita garantizar la permanencia de los niños incluidos. Es así que se observa como diseñan e implementan materiales didácticos

(generalmente guías) que recogen temas que corresponden a un nivel escolar inferior, presupuestando que así se reduce el nivel de complejidad en los contenidos y por lo tanto se facilita el desempeño académico de los estudiantes incluidos.

También se observó que dentro del aula las estrategias implementadas incluyen asignación de responsabilidades a los miembros del grupo para adelantar tareas específicas y la interacción con los niños diagnosticados. Por ejemplo; la entrega de refrigerios, o del material de trabajo, actividades cotidianas que facilitan la socialización y el dialogo entre los sujetos.

¿Cuáles son los retos que representa la inclusión para los docentes?

Los retos se pueden identificar una vez comprendemos que la política pública demanda de él los siguientes compromisos: 1) El docente debe tener una buena percepción de sus estudiantes, para establecer la estrategia metodológica más acertada al momento de interactuar con ellos, 2) pero debe tener en cuenta que la misma metodología no es para todo el mundo así que deberá tener más de una alternativa. 3) Por otra parte debe cerciorarse que todos sus estudiantes entiendan el mensaje o los saberes que pretende socializar, facilitar, gestionar. 4) debe poder ver el proceso evaluativo como un ejercicio integral que toma en cuenta todos los aspectos que intervienen en la experiencia enseñanza aprendizaje y 5) sensibilidad al momento de reconocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes.

“la inclusión debe darse en el aula regular siempre y cuando haya acompañamiento efectivo de la familia, y la institución cuente con una educadora especial que de capacitación constante tanto a familiares como a docentes. Mientras no se logre superar dificultades asociadas con inversión y compromiso social y político las personas incluidas crecerán olvidadas dentro de las instituciones<sup>9</sup>”

Al reunir los aspectos enunciados anteriormente podemos definir como retos: 1) lidiar con grupos numerosos de estudiantes que se apiñan unos sobre otros en las aulas de clase (bancarización de la pedagogía). Cada uno con necesidades y demandas particulares. Esto dificulta su quehacer al no permitirle interactuar con cada uno de los sujetos que acompaña en el proceso pedagógico. 2) superar los sentimientos de apatía y frustración que devienen de las dinámicas del conflicto escolar que resulta de la sobrepoblación en el aula, la falta de recursos y la pérdida de calidad de vida. Más trabajo menos garantías laborales.

---

<sup>9</sup> Comentario hecho por la docente Cilia cárdenas del grado tercero en el marco de un ejercicio de reflexión a propósito del programa y su implementación. Este se dio como parte de un taller liderado por las educadoras especiales y el departamento de orientación del colegio en la semana institucional del 12 al 17 de junio.

3) Los docentes manifiestan que su formación no es suficiente para contribuir adecuadamente en el mejoramiento de la calidad de vida del estudiante respecto a las necesidades específicas de diagnóstico que poseen. 4) los maestros se sienten abandonados por el Estado y la familia, por esta razón entran en crisis y deben establecer dinámicas de control que les permita superar factores de riesgo que atentan incluso contra su salud mental y física. 5) Ante las dificultades que tienen los docentes, los especialistas y el personal de apoyo se encuentran en un sin salida para atender todas las demandas, por lo que se ven forzados a contener la población manteniéndolos en el aula, muchas veces sin querer, aislándolos, incluso anulándolos.

Esto implica tomar una posición crítica y búsqueda de estrategias que faciliten la superación de la exclusión positiva que se ejerce en las aulas. Ahora es preciso preguntarnos:

¿Cómo se ha concebido el plan curricular en el marco de la inclusión educativa?

La institución viene trabajando al pie de la letra en el diseño e implementación de un plan curricular flexible, que se apoya en procesos de evaluación continua de corte cualitativo-descriptivo. Esta apuesta a pesar de ser innovadora no ha logrado impactar en la imaginación del profesorado que se apega a la tradición de la escuela disciplinar enfocada en la fragmentación de los contenidos y la evaluación aritmética de los procedimientos de apropiación de estos.

Es importante resaltar que esta noción obedece a la imposición de programas como las pruebas saber cuyo fin es medir los niveles de apropiación de contenidos dejando de lado su pertinencia en tanto son comprendidos y desarrollados como conocimientos nuevos para la vida en comunidad y la superación de los problemas sociales, económicos y ambientales que han dado lugar a las exclusiones y desigualdades.

### **Educación artística su flexibilización curricular y la inclusión**

En la actualidad la educación artística se ha venido posicionando como práctica flexible (MEN, 2010) que permite el abordaje de diversos contextos, por ejemplo; procesos comunitarios, de animación sociocultural, de gestión cultural, de resocialización, de alfabetización, formación, acción y denuncia política. También se ejerce en ámbitos

clínicos para facilitar la intervención psicosocial en procesos terapéuticos, entre otros<sup>10</sup>. Esta praxis ha tomado fuerza a medida que se ha comprendido como actividad integradora de las dimensiones; cognitiva, afectiva y social, que componen el universo del sujeto.

Al tener estas cualidades permite el diseño e implementación de estrategias pedagógicas incluyentes. Su potencia reside en la multiplicidad de lenguajes que la componen (música, danza, teatro, plásticas y visuales, entre otras).

La educación artística es una praxis fundada en el intercambio de saberes y experiencias, que facilita los procesos dialógicos. Es decir, le permite a los sujetos establecer procesos de comunicación desde lo sensible, inteligible y cognoscible, al tiempo que estimula el auto reconocimiento y por lo tanto anuncia y enuncia concepciones del mundo.

El arte como práctica educativa se constituye en caja de herramientas para la experiencia humana, aumenta significativamente las posibilidades de apropiación de la cultura (hábitos y prácticas), la inclusión social, la transformación sustancial de las realidades individuales y colectivas. Expuesto lo anterior es posible dar lugar a la siguiente pregunta:

¿Por qué flexibilizar el currículo desde la educación artística?

Para poder responder es clave mencionar en que se entiende la Educación Artística flexible como una praxis, que favorece la comprensión crítica, estimula la creatividad y la autoexpresión, que se funda en la interdisciplinariedad, incentiva la experimentación y promueve la construcción de conocimiento. Esta praxis da importancia al sujeto y lo ubica en el centro del proceso de aprendizaje.

Esta definición se alcanza luego de recoger nociones e imaginaciones que al respecto entretengan los docentes del área de artes del colegio y que se ven plasmadas tanto en sus discursos como en su labor diaria. Así y luego de recolectar las inquietudes de diferentes miembros de la comunidad (acudientes, docentes y estudiantes) es posible poner en contexto el camino recorrido para alcanzar lo que aquí se denomina flexibilizar el currículo desde la Educación Artística.

---

<sup>10</sup> Cabe decir que en el colegio se han implementado diferentes programas relacionados con la educación artística que buscan entre otros objetivos; mitigar la violencia escolar, organizar eventos culturales (izadas de bandera, carnavales, centros culturales, entre otros). Estas iniciativas siempre han sido bien recibidas por la comunidad, pero al ser coyunturales no se han consolidado como proyectos pedagógicos alternativos.

En este marco se vio la importancia de consolidar escenarios de ocio (contemplación, reflexión, interpretación, creación, comprensión) que favorecieran la apropiación de principios como: la solidaridad, la comunicación asertiva, la justicia, la igualdad y la participación crítica, en las dinámicas del contexto social y cultural local.

Esta necesidad se satisfizo a través del diseño y puesta en marcha de un escenario de encuentro en horario extraescolar donde confluían niños, niñas y jóvenes a participar en experiencias de exploración, apropiación y práctica, de diferentes lenguajes, técnicas y disciplinas artísticas. Al generar este espacio se observó que quienes acudían, solían ser aquellos estudiantes con dificultades académicas y/o convivenciales. Ellos asistían con entusiasmo y compromiso a los talleres.

Allí se pudo establecer que era urgente consolidar espacios [dentro de la escuela] que faciliten el desarrollo de habilidades sociales al tiempo que potencian el aprendizaje y la construcción de conocimiento sin perder de vista los procesos que tienen lugar en las aulas de clase. Este trabajo inicio el año 2012, los encuentros se hacían los viernes en la mañana con niños y jóvenes tanto de primaria como de bachillerato de la jornada tarde.

Este ejercicio fue exitoso porque permitió (1) entender algunas demandas que la población infantil y juvenil hacen a la escuela, pero que no son atendidas por que esta, es una construcción desde la mirada de los adultos. (2) existen hábitos y prácticas excluyentes que son institucionalizadas por la escuela para garantizar el control de la población, me refiero a estrategias como; el desconocimiento de las realidades individuales y colectivas, la uniformidad, la parcelación del conocimiento, la negación de los espacios de ocio y contemplación dentro de la escuela, la devaluación de rituales ideológicos como las izadas de bandera, entre otros, que no representan los intereses de la población escolarizada y por lo tanto siembran apatía, resignación e indiferencia, frente a las posibilidades de cambio.

Por esta razón se estructuró un programa denominado “escuela de talentos cervantinos” que se empezó a ejecutar los sábados en la mañana. Allí se gestionó un espacio de encuentro interdisciplinar desde la Educación Artística, cuyo objeto de trabajo era posibilitar el dialogo de saberes a través de la exploración, experimentación y apropiación de diversas técnicas y lenguajes artísticos.

Este proceso se inscribió en el marco del proyecto institucional de tiempo libre, con el objetivo de conseguir recursos (humanos, técnicos, y físicos) para su realización. Para el año 2013, paso de tener atender 20 estudiantes a un grupo cercano a 200 participantes, en

cuatro talleres de expresión artística. para atender semejante cantidad de personas se hizo acuerdo con la Universidad Distrital, particularmente con la Licenciatura en Educación Artística, quienes estaban interesados en gestionar escenarios de práctica docente para los estudiantes de séptimo semestre, en contextos no formales.

Fue así que se creó el proyecto, con participación de docentes del colegio y estudiantes de la Universidad, quienes se encargaron de diseñar implementar y ejecutar los talleres. En las actividades programadas participaron niños, niña y jóvenes de diferentes ciclos de formación y jornada, incluso algunos padres asistieron espontáneamente.

Se encontró que los estudiantes que participaban de las actividades iban teniendo cambios sustanciales en sus dinámicas sociales, sus intereses hábitos y prácticas se reorientaron y en muchos casos empezaron a encontrarle sentido a los quehaceres de la escuela. Se les observó interactuando en los espacios escolares donde antes era impensado, me refiero a los descansos, actividades culturales, eventos comunitarios, entre otros, compartiendo gustos musicales y actividades deportivas. Sus nuevas formas de relación se fundamentan al parecer, en principios como la solidaridad y el respeto.

### **Aportes a la práctica pedagógica inclusiva que hace la educación artística**

Fue así que se decidió abrir el proyecto para abordar el problema de la inclusión de población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades Educativas transitorias (NET). Este nuevo reto inicia en enero de 2014 y tiene como fin permitirle a esta población la integración con su comunidad en términos de igualdad, justicia y dignidad, superando barreras que impidan la comunicación asertiva y/o la participación activa en la vida cultural, política y económica, local y Distrital, sin perder de vista las dinámicas Nacionales e Internacionales.

Sabemos que las personas diagnosticadas con NEE tienen capacidades de aprendizaje diferentes y por lo tanto, también requieren de espacios que les permita potenciarlas. Por esta razón la apuesta desde la Educación Artística es fomentar escenarios de contemplación, reflexión e interpretación a través del ocio, que permita comprender las realidades que confluyen en la realidad del contexto local, promoviendo principios como: la solidaridad, la comunicación asertiva, el respeto, la justicia, la igualdad y la participación crítica. Esta apuesta se hace al interior de las aulas de clase que acogen niños niñas y jóvenes en condiciones de inclusión.

La Educación Artística se constituye así en eje transversal de la flexibilización curricular, al tener en cuenta las necesidades del niño, a la hora de planear, ejecutar y reflexionar los resultados de las prácticas educativas que se desarrollan en el aula. De esta forma se comprende el avance en el aprendizaje de cada sujeto como un proceso único.

### **Aportes de la educación artística al desarrollo integral de los y las niñas incluidos en aula.**

¿Cómo se flexibiliza el currículo desde la educación artística?

Primero cabe mencionar que la flexibilización curricular es posible entenderla como derecho de acceso a la educación pública de calidad sin que para esto se tenga en cuenta limitaciones físicas, psicológicas o emocionales, que han sido motivo de discriminación a través de la historia.

Aclarado esto, se puede decir que en el campo de la educación artística lo que más interesa **es la experiencia vital**, las situaciones que hacen sentir y conocer, por ejemplo; cuando un niño dibuja nos está mostrando como es su mundo, la Educación Artística lo reconoce y le da la importancia requerida a esa construcción, que es representación y comprensión de la realidad. En el taller se crea la ruta de acercamiento para la interacción con su contexto a partir de dos elementos; el primero es el **reconocimiento del proceso individual**, que deriva en formas de saber, conocer, comprender, anunciar y enunciar el mundo. El segundo, fomenta la construcción de saber mediante la **vivencia y la convivencia**, estimula el auto reconocimiento y al tiempo promueve valores como la solidaridad, la dignidad y el respeto **por lo vivo y el entorno**.

Con la población en condiciones de inclusión se adelantan procesos educativos basados en la metodología del taller artístico. Este es un espacio de encuentro para la construcción de conocimiento a partir de los saberes que poseen los participantes, por lo tanto se define como unidad pedagógica entre teoría y práctica que estimula el trabajo en comunidad.

Los Talleres Artísticos, son actividades que se desarrollan, en este caso, en el aula, involucran al docente titular y afectan el horario de clase. Es liderado por un estudiante de Licenciatura en Artes de la Universidad Distrital, quien se encarga de presidir el encuentro y orientar las actividades. Esta estrategia busca facilitar el dialogo de saberes entre los sujetos de la Educación Artística.

En los talleres se promueve la participación y el trabajo en colectivo, estimulando la creatividad, mediante acciones pedagógicas que buscan sensibilizar, facilitando el goce estético. Tienen gran importancia en estos encuentros la apreciación, la exploración, la experimentación y la creación artística, se entabla constante dialogo entre las disciplinas y los saberes para permitir a los participantes la creación de otras formas de construir conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

La propuesta se perfila como una alternativa para consolidar procesos pedagógicos de inclusión educativa dialógicos, que aporten al mejoramiento de la convivencia y a la superación del bajo rendimiento académico, fomentando hábitos y prácticas socioculturales saludables a partir del ejercicio del ocio.

Se espera que a los docentes les permita adelantar sus propias lecturas reflexivas y críticas de la política pública especialmente en el contexto de la inclusión educativa y ojala, los anime a emprender la no fácil tarea [si no lo han hecho] de aportar a los procesos de transformación de la realidad educativa nacional, que implica pensarse un proyecto de nación radicalmente distinto, al que actualmente padecemos. Nuestro país requiere cambios de fondo, que permitan superar las causas históricas que alimentan el conflicto social y armado.

Si bien la inclusión es un salto importante en cuanto a reconocimiento de derechos, en el presente está lejos de ser una apuesta por la equidad y la dignificación de todos los miembros de la comunidad educativa porque su implementación está centrado en satisfacer las demandas del modelo económico hegemónico y no en resolver los problemas de las comunidades que pueden ser beneficiarias de estos programas.

Por último se espera que este ejercicio de reflexión sirva para comprometer a los docentes de la institución con procesos pedagógicos, éticos y políticos, que respondan a las necesidades reales de las comunidades y atendiendo a las particularidades de sus contextos , Así se pretende adelantar a mediano plazo procesos de inclusión crítica y transformadora, de los y las niños, niñas y jóvenes de la comunidad desde ña Educación Artística.

## Referencias

- Acosta, E. (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje. Bogotá Secretaría de Educación Distrital-SED.
- Castaño C, Fonseca G y Ortega P. (2009).Orientaciones para implementar un proyecto de sistematización. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castaño C, Fonseca G y Ortega P. (2009). La sistematización como práctica reflexiva. Bogotá. Universidad pedagógica Nacional.
- Constitución política de Colombia (1991), Colombia
- Cuellar, J y Effio M. (2010) Orientaciones pedagógicas para la educación Artística en Básica y Media. Bogotá. Ministerio de Educación nacional
- Decreto 470, Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, Colombia, 2007
- Decreto 2247, normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones, Colombia, 1997.
- Decreto 3020, criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras, Colombia, 2002.
- Decreto 2082, Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, Colombia, 1996.
- Decreto 366, 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, Colombia, 2009
- Garzón M. (2005). La formación inicial y permanente desde las experiencias de algunos docentes. Bogotá. Especialización en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley 115, Ley general de educación, Colombia, 8 de febrero de 1994

Ley 361, Mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones, Colombia, 1997

Ley 1098, Código de infancia y adolescencia, Colombia, 2006

Naciones Unidas. (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo

Mejía M, varios autores (2007) La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las practicas. Planeta Paz, Expedición pedagógica nacional, programa Ondas Colciencias. Caracterización de las prácticas: investigación e innovación educativa y pedagógica.

Resolución 2535, Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Colombia, 2003

Resolución 2343, Diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, Colombia, 1996

Resolución 3333, Criterios, los procedimientos y el cronograma para atender la demanda educativa en los niveles de preescolar, básica y media en los establecimientos educativos oficiales del Distrito Capital, Colombia, 2000

Resolución 4210, Reglas generales para la organización y el funcionamiento, del servicio social estudiantil obligatorio, Colombia, 1996

Unesco. (2007) Declaración de educación para todos: un asunto de derechos humanos.