



EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN EN LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN POBLACIÓN CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE). UN
ESTUDIO DE CASO DESDE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES DE
LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

Fanny Marcela Albarracín Rodríguez

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL

Bogotá, D.C

2018



EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN EN LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
POBLACIÓN CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE). UN ESTUDIO DE
CASO DESDE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES DE LA CIUDAD DE
BOGOTÁ.

Fanny Marcela Albarracín Rodríguez

Yaneth Ortiz Nova

Directora Trabajo de Grado

Línea de investigación

Comunicación, Gobierno y Ciudadanía

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL

Bogotá D.C.

Contenido

Resumen	4
Abstract.....	9
Introducción.....	10
1. Planteamiento del problema.....	17
2. Objetivos.....	34
2.1. Objetivo general	34
2.2. Objetivos específicos.....	34
3. Justificación.....	35
4. Antecedentes	37
4.1. Comunicación.....	37
4.2. Democracia y ciudadanía.....	38
4.3. Estrategias comunicativas en el entorno escolar	50
4.4. Comunicación y educación inclusiva	53

5.	Marco teórico	60
5.1.	La educación con inclusión	60
5.2.	Discapacidad, Diversidad e Intercultural dad.....	72
5.3.	Las Políticas Públicas en el contexto de la Educación de Población con NEE	80
5.4.	Comunicación y Educación.....	91
6.	Marco Normativo.....	99
6.1.	Normas Internacionales.....	99
6.2.	Normas Nacionales.....	101
7.	Marco Metodológico.....	110
7.1.	Método.....	111
7.2.	Escenario de la Investigación.....	111
7.3.	Criterios de Selección.....	122
7.4.	Técnicas de Investigación.....	123

7.5.	Técnicas para el análisis de información	124
8.	Resultados	126
8.1.	Ruta para comunicar la Política de Inclusión.	128
8.2.	Estrategias Comunicativas.....	146
8.3.	Llegar a una estrategia de comunicación.....	161
9.	Discusión.....	169
10.	Propuesta de Estrategia Comunicativa para las Instituciones Educativas ..	182
11.	Conclusiones.	205
12.	Recomendaciones.....	208
13.	Bibliografía.....	217

Gráficos

Gráfico 1: Número mundial de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados del 2000 - 2018	18
Gráfico 2: Participación en el ingreso total del 1% más rico, alrededor de 2009 (en %)	20
Gráfico 3: Principios de la inclusión	64
Gráfico 4: Conocimiento de las Estrategias Comunicativas padres de familia en general.....	137
Gráfico 5: Nivel de información sobre estrategias de comunicación dirigida a docentes y directivos docentes.....	139
Gráfico 6: Información suministrada por el Colegio sobre las actividades extraescolares para los estudiantes con NEE	141
Gráfico 7: Colegio Ciudad de Bogotá, Sede A	154
Gráfico 8: Infraestructura Colegio Ciudad de Bogotá, Sede A.....	155
Gráfico 9: Infraestructura Colegio Ciudad de Bogotá, Sede A.....	156
Gráfico 10: Oficina docentes de apoyo Colegio Ciudad de Bogotá, Sede B	156

Gráfico 11: Infraestructura sede B primaria Colegio ciudad de Bogotá.....	157
Gráfico 12: Infraestructura sede B primaria Colegio ciudad de Bogotá.....	157
Gráfico 13: Infraestructura sede B primaria Colegio ciudad de Bogotá.....	158
Gráfico 14: Infraestructura Sede A Colegio Usaquén.....	158
Gráfico 15: Infraestructura Sede Colegio Usaquén	159
Gráfico 16: Infraestructura Sede A Colegio Usaquén Parque de primaria y pre escolar	159
Gráfico 17: Población Sede A Pre escolar Colegio Usaquén	160
Gráfico 18: Población Con NEE de aprendizaje Colegio Usaquén	160
Gráfico 19: Primer taller de socialización de políticas públicas para padres con estudiantes con NEE Colegio Usaquén	185
Gráfico 20: Primer taller de socialización de políticas públicas para padres con estudiantes con NEE Colegio Usaquén	185
Gráfico 21: Primer taller de socialización de políticas públicas para padres con estudiantes con NEE Colegio Usaquén	187

Gráfico 22: Primer taller de socialización como estrategia comunicativa de políticas públicas para Docentes de aula regular Colegio Usaqué.....	188
Gráfico 23: Estrategia Comunicativa	194
Gráfico 24: Estrategia Comunicativa Folleto informativo para docentes	195
Gráfico 25: Brochure como estrategia comunicativa en la política de inclusión educativa	201
Gráfico 26: Plan de comunicación estratégico del MEN	202

Tablas

Tabla 1: Entrevistados.....	122
Tabla 2: Resultados	127
Tabla 3: Población matriculada a enero de 2018 colegio Usaquén	173
Tabla 4: Población matriculada a junio de 2018 Colegio Ciudad de Bogotá	178
Tabla 5: Relaciones técnicas mínimas por nivel educativo y zona definidas por el Ministerio de Educación Nacional.....	181
Tabla 6: Estrategia Comunicativa para docentes relacionado con adaptaciones metodológicas en el aula regular	197
Tabla 7: Propuesta de Estrategia de Comunicación Cronograma	204
Tabla 8: Propuesta de Estrategia de Comunicación Cronograma	205
Tabla 9: Libros encontrados en la función de búsqueda y selección de fuentes.....	209
Tabla 10: Libros vía web encontrados en función de búsqueda y de selección de fuentes de información.	210
Tabla 11: Artículos vía web encontrados en función de búsqueda y selección de fuentes de información.	215

Resumen

La presente investigación se propone analizar el papel de la comunicación en la política pública de inclusión educativa con población con necesidades especiales de aprendizaje en las instituciones educativas distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén. Como se sabe la intención comunicativa de cualquier medida implementada por parte del Estado es modificar las prácticas de los actores afectados, modificando también sus esquemas de pensamiento, logrando que éstos tengan clara idea de los alcances y limitaciones de cada modificación en las políticas. Por otra parte, también, es claro que parte del éxito de las políticas está en su difusión y comunicación. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con el recurso del estudio de caso. Las técnicas de recolección de información son la revisión documental, la entrevista estructurada y la encuesta.

Abstract

This research intends to analyze the role of communication in inclusive education with population policy with special learning needs in the District schools city of Bogotá and Issaquena. As it is known the communication and socialization of any measures implemented by the State must guide the actions of actors to have this idea of the scope and limitations of the policy, too, is clear that part of the success of policies is in its dissemination and communication. This research is part in the qualitative paradigm with the use of the case study, data collection techniques are the document review, the structured interview and survey.

Key words: inclusive policies, special education, social change, communication and citizenship.

Introducción

Dentro de los cambios experimentados por la educación Colombiana en el inicio del siglo XXI, se evidencia una tendencia a alcanzar los estándares y lineamientos dirigidos a promover la educación inclusiva desde la primera infancia, en aras de garantizar y hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños y jóvenes a una educación de calidad, atendiendo las necesidades específicas como mejor opción de asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje en las condiciones de acceso y permanencia. La educación inclusiva busca combatir las diferentes formas de discriminación, desigualdad y marginalización de los estudiantes, promoviendo condiciones de buen trato, gestando ambientes educativos que propicien la participación y el bienestar.

En este sentido, las reformas educativas orientadas a promover la innovación pedagógica, tienen entre sus pilares, fomentar la educación inclusiva; con ello, asumen lograr que las personas con algún grado de discapacidad gocen de los derechos que en otros momentos de la historia, ni siquiera se contemplaban como asunto de la escuela. La presente investigación se focaliza en dos instituciones del Distrito Capital: el Colegio Usaquén de la localidad 1, homónima y el Colegio Ciudad de Bogotá, en la localidad 6 de Tunjuelito, a través de éste ejercicio se pretende evidenciar avances y retrocesos que estas instituciones han experimentado en el desarrollo y promoción de esta forma de educación, siguiendo en ambos casos, lo establecido en los programas de inclusión educativa para la equidad del Plan Distrital de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá mejor para todos” (2016).

Este Plan, entre otras cosas, plantea:

El programa busca, en el marco de la garantía del derecho a la educación, y sus condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, reducir las brechas de desigualdad que afectan las condiciones de acceso y permanencia en la educación preescolar, primaria, secundaria y media de las distintas localidades y poblaciones del Distrito Capital, vinculando a la población desescolarizada al sistema educativo oficial, generando nuevos ambientes de aprendizaje e infraestructura educativa y mejorando la retención escolar con políticas de bienestar integral, en el marco de una educación inclusiva (131).

Se trata pues de una *Política distrital*, que, en general, promueve la inclusión de las personas en condición de discapacidad al sistema educativo público formal. Éste programa desarrolla una política pública nacional, emanada del Ministerio de Educación Nacional, que desde 2007 establece:

Los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso con las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes escribe en consonancia, que la “inclusión constituye una línea prioritaria de trabajo en el Programa de

Educación Especial” (8), el cual incluye las consideraciones respecto a la importancia de la inclusión de los niños con necesidades especiales en la educación, sin ningún tipo de marginalización (Hegarty 1994).

En Colombia la inclusión aún no ha logrado los índices deseados; toda vez, que continúa existiendo un gran porcentaje de población que no goza de un acceso a la educación formal dependiendo de su discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje y hace que su inclusión no se de forma digna. La presente investigación busca analizar el papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje, desde el estudio de caso de dos colegios distritales de la ciudad de Bogotá, para así determinar una línea estratégica de comunicación para que la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales mejore en cantidad y calidad.

Por último, la investigación se desarrolla en la línea de investigación *comunicación, gobierno y ciudadanía*, dentro de la opción de grado de investigación aplicada. Dado que el tema que se investiga está relacionado con el papel de la comunicación en el proceso de implementación de políticas inclusivas dirigidas niños y niñas con necesidades educativas especiales, NEE del nivel de educación preescolar. En la línea investigativa, invita a reflexionar desde una perspectiva interdisciplinaria sobre las relaciones que se configuran entre comunicación y ciudadanía como escenarios fundamentales para “construir sociedades menos desiguales y excluyentes; así como más abiertas a las diferencias humanas, culturales y políticas. En consecuencia, la línea apunta a reconocer sujetos

políticos con capacidad de agencia miento en distintos procesos en el ámbito de la vida cotidiana” (Universidad Santo Tomás, 2016, 2).

La presente investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿cómo se ha comunicado la política de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades especiales (NEE) durante los años 2015-2018 en los colegios distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén de Bogotá, para el primer nivel de educación preescolar? . La presente investigación está organizada en varios capítulos, el primero presenta la descripción del problema de investigación, justificación, objetivos, antecedentes y contexto teórico. Da cuenta de las formas como se ha venido implementando la política de inclusión educativa en niños y niñas del nivel preescolar en los colegios distritales *Ciudad de Bogotá y Usaquén* dos contextos diferentes pero que hacen una clara representación de los diferentes discursos de implementación de las políticas públicas de inclusión educativa y discapacidad, que además se presenta como un plan estratégico de desarrollo para disminuir la tasa de desescolarización de niños y niñas a temprana edad¹, en procura de romper las barreras de exclusión educativa a nivel público. En el segundo capítulo, se presentan siete categorías, entre ellas, la educación con inclusión establecida como derecho fundamental de todos y todas, entendida sociológicamente, como una oportunidad para compartir espacios de

¹ “Desde 1998 se están alcanzando más de 50% de los menores de 7 años con el programa de HCB y cerca de 29% de las gestantes y menores de 2 años con el programa FAMI en estos estratos. Con relación a los servicios de educación preescolar, entre 1993 y 2000 la proporción de niños y niñas de 5 y 6 años que frecuentaban este tipo de servicios aumentó de 31,6% a 40,5%.” (Unicef, 1994, 20) <https://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>.

aprendizaje con personas con diferentes NEE², sean limitaciones físicas, descritas en términos de discapacidades localizadas (auditivas, limitación auditiva, visual, sordos, ciegos, autismo, discapacidad motora, cognitiva, con capacidades y talentos), que se han constituido en barreras para el aprendizaje, limitando el acceso y participación efectiva en los procesos de aprendizaje en diferentes contextos y entornos de los colegios públicos de Bogotá.

Si se acepta que las políticas públicas deben fijar directrices generales sobre alguna materia, debiendo hacerlo, además, con ciertos grados de detalle para su implementación resulte eficaz, no sólo desde la abstracción del marco legislativo, sino dentro del contexto real del sistema de educación pública y de cada institución en particular. Para lograrlo, es necesario atender cuestiones relacionadas con la infraestructura, la formación profesional de los docentes, los apoyos de especialistas y un verdadero equipo interdisciplinario que garantice, no sólo el acceso; sino la permanencia, participación de los niños y niñas con NEE, sus padres, madres y otros cuidadores.

Cabe anotar la importancia de la comunicación para el Cambio Social³, cuando la apropiación del proceso de comunicación fortalece los vínculos comunitarios, pues amplifica las voces de los más vulnerables, poniendo en el centro a los niños y niñas de

² Es la sigla internacional para *Necesidades Educativas Especiales*, forma que, desde los años 80, populariza el informe Warlock desde Inglaterra, proponiendo con ella, dejar de lado el término *Discapacidad* y sus derivados.

³ Cf. MEN. *La educación en la sociedad del cambio; Sobre la evolución de la sociedad y los cambios en la enseñanza y el aprendizaje*. En: *Al Tablero*. No. 34, ABRIL-MAYO 2005. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87613.html>.

nivel preescolar como agentes de su propio cambio, entendida como un proceso que debe trascender el comportamiento individual, la forma en que el individuo se adapta a las normas sociales, el ejercicio particular de la política, las prácticas culturales, todo en su contexto; al tiempo, fortalece vínculos comunitarios, hasta alcanzar a toda la comunidad educativa de los colegios distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén, respectivamente, teniendo en cuenta que el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. En lo referente a la población con NEE, su propósito número 10, establece que “el sistema educativo debe garantizar el respeto por la diversidad y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran” (14). En el capítulo II, el artículo 6, correspondiente a *estrategia*, establece en su numeral 2: “garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, asegurando el enfoque diferencial para todos los grupos entre ellos los que se encuentran con discapacidad” (28).

El cuarto capítulo da cuenta de la metodología. Desde un enfoque epistemológico de tipo hermenéutico-interpretativo. Los resultados serán producto de la observación en el contexto educativo y social de las instituciones educativas del distrito. Este enfoque, permite centrarla atención en las prácticas, estilos y estrategias de comunicación utilizadas en las dos instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá. Para ello se contará con diferentes instrumentos y técnicas que permitirán la recolección de datos, para análisis e interpretación a la luz de la gestión bibliográfica, las entrevistas semiestructuradas y la observación no participante. El quinto capítulo presenta la discusión final, vinculando las reflexiones precedentes, con los resultados derivados del estudio. A manera de conclusiones, ofrece aporta algunas contribuciones orientadas a la ampliación de

parámetros de análisis, construcción y agencia de las políticas públicas educativas de inclusión, proponiendo una estrategia para que la comunicación sea un factor articulador de las políticas públicas, en lo referente a la inclusión de niños y niñas con NEE del primer nivel de escolarización formal, lo que constituiría un aporte desde la Maestría de Comunicación Desarrollo Cambio Social de la Universidad Santo Tomas. Finalmente, se proponen algunas recomendaciones para quienes investiguen sobre temas relacionados.

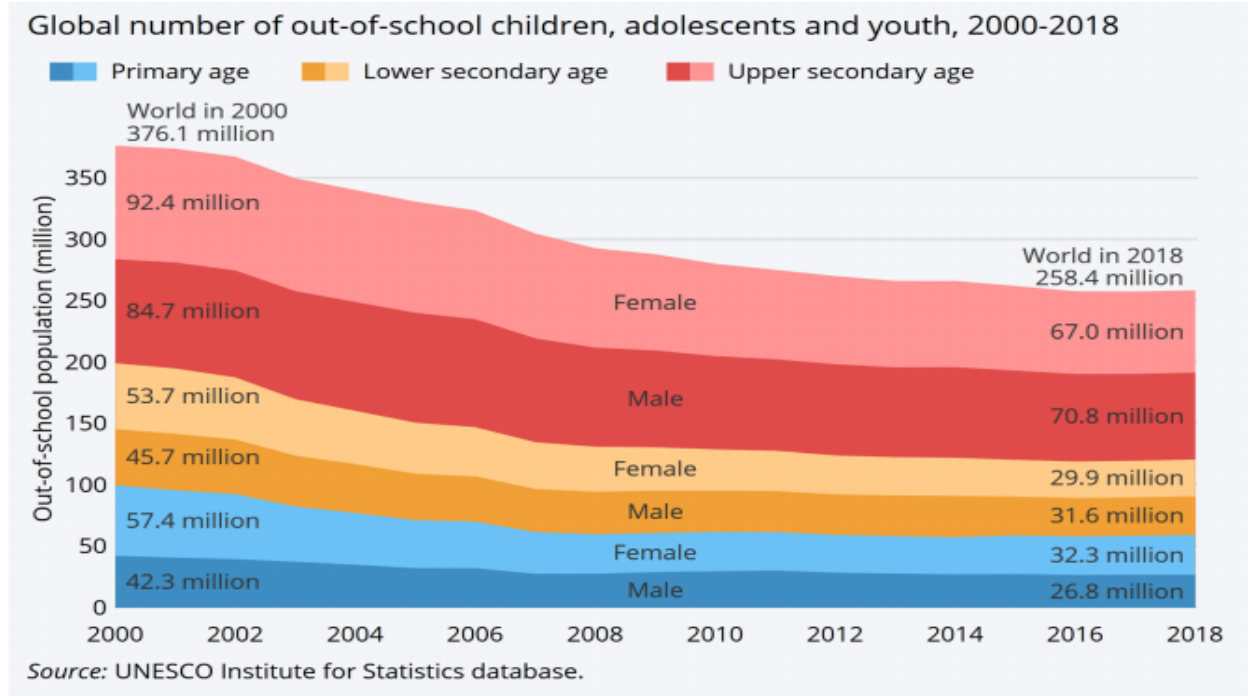
Para terminar esta introducción, hay que apuntar que *las condiciones no son condicionamientos*, es decir, que es necesario evitar asumir esta investigación desde estereotipos. Es un hecho de las luchas por los cambios de paradigmas, que quien pretende el cambio en la estructura, debe empezar por cambiar sus propios marcos de pensamiento. La sorpresa permanente es que, aunque se avance bastante en lo investigativo y en lo simbólico, las taras estructurales aparecen cada tanto. Así, cuando se trata de NEE, hay que evitar entender que se trata de formas de discapacidad o déficits, por fuera de ese marco de pensamiento. Ahí está el gesto diferenciador de esta investigación; su finalidad es trabajar en aras de la inclusión real, ayudar a terminar con las barreras y la exclusión con la que se ha diseñado el sistema educativo.

1. Planteamiento del problema

Puede afirmarse, en general, que muchos sectores de la población se encuentran lejos de acceder permanentemente a los servicios públicos esenciales, como la salud, el transporte y la cultura, entre otros. Con el ejercicio del Derecho a la Educación ocurre lo mismo, las condiciones de acceso y permanencia, resultan irrealizables para muchas familias. En un país en el que la Educación es un negocio mixto, regulado por el Gobierno, el sector privado y la sociedad civil también intervienen en la modificación del estado de la cuestión. Si se quiere modificar la situación, hay que transformar prácticas, estrategias y creencias sociales. Hay que iniciar pues, revisando la manera en que las políticas públicas se han comunicado y si realmente han aportado a la transformación de la población a la cual se dirigen. Es útil hacer un recuento sobre la situación en Colombia y América Latina, en parte, para relacionar los múltiples intentos y voluntades que han buscado reducir los niveles de exclusión y discriminación; finalmente, habrá que elaborar alguna propuesta que relacionará la comunicación con las políticas públicas, en el marco de presente investigación.

América Latina es una región que presenta enormes desigualdades sociales, al tiempo que enfrenta enormes desafíos educativos, sociales, económicos, culturales y políticos, entre otros. Los niveles de pobreza limitan las oportunidades educativas, bloqueando así la movilidad social de sectores cada vez más amplios de la población.

Gráfico 1: Número mundial de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados del 2000 - 2018



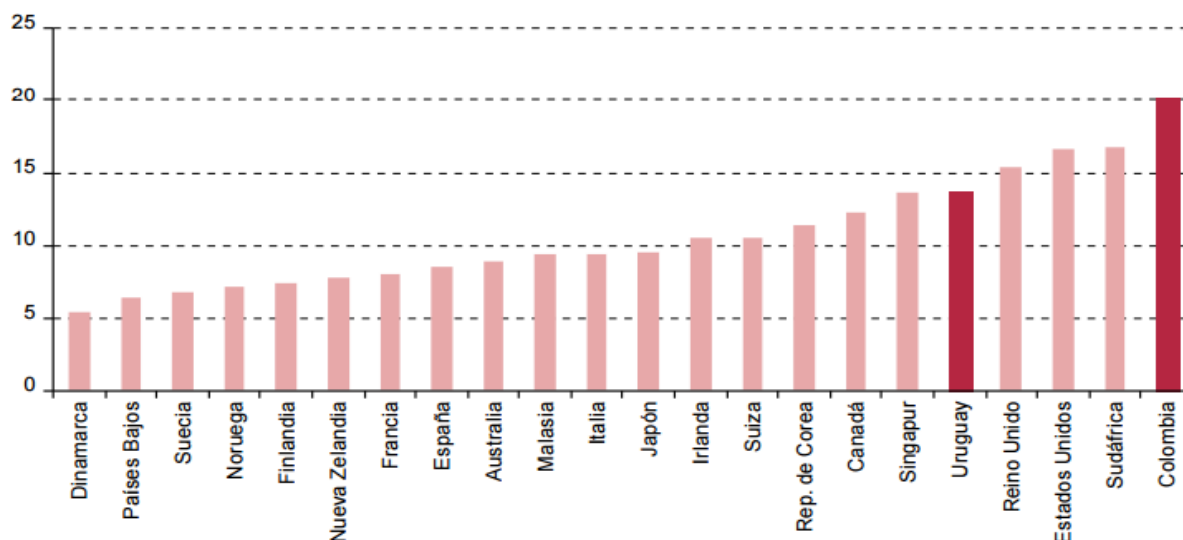
Fuente: UNESCO, 2013

El progreso educativo de los países no es sino un componente del proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades, es decir, su desarrollo, y guarda con este una relación de influencia recíproca: aunque se espera que una más extendida y mejor educación contribuya al progreso general, la misma ausencia de progreso constituye a su vez un obstáculo a la expansión de las oportunidades educativas. En efecto, si bien la literatura académica muestra una relación entre los avances en educación y el desarrollo económico, político y cultural de los países, la

relación “causal” parece ir tanto desde la educación hacia el desarrollo, como viceversa (Chabbott y Ramírez, 2000).

Una de las razones que explican este hecho es que, crecientemente sobre todo durante el siglo XX—, la expansión del acceso a la educación ha sido concebida por las sociedades como uno de los rasgos característicos, definitorios de los estados nacionales modernos (Meyer, Ramírez y Soysal, 1992). En la difusión de esta concepción, los tratados internacionales de derechos y los propios organismos internacionales han cumplido un rol esencial, siendo el movimiento de educación para todos (de Jomtien a Dakar) el punto más consolidado de este proceso (Chabbott y Ramírez, 2000). Por tanto, la perspectiva contemporánea que parece mejor ajustada a los principios de derechos humanos como a la evidencia científica, no es tanto que la educación sea causa o efecto del desarrollo, sino que la educación es desarrollo (UNESCO, 2002). En consecuencia, para evaluar de manera adecuada el grado de avance de los países en el cumplimiento de los objetivos planteados en el marco de acción de Dakar, es importante considerar el contexto de condiciones sociales y económicas básicas en que los sistemas educacionales han estado operando en los países de la región. Dado que este contexto impone diferentes niveles de dificultad al logro de las metas de educación para todos en cada sociedad y en especial para América Latina.

**Gráfico 2: Participación en el ingreso total del 1% más rico, alrededor de 2009
(en %)**



Fuente: Jiménez (2015) pag.23

Los niveles de acceso a la educación, escolarización y logros educativos de los sectores pobres, de los indígenas, de la población afro, de los habitantes de las zonas rurales y, en algunos casos, de las mujeres, son consistentemente los más bajos en comparación con el resto de los grupos sociales. De ello da cuenta el informe de la UNICEF en donde se afirma que la tendencia mundial no alcanzará a cumplir con uno de los objetivos del milenio: lograr la educación primaria universal para todos los niños.

Aunque 1990 y 2012 la cifra de niños escolarizados en todo el mundo se duplicó hasta alcanzar los 149 millones. Hoy todavía 33 millones de niños en edad escolar siguen fuera de la escuela y el 56 % son niñas.¹³ Las esperanzas de que en 2015 se logre la educación universal, son cada vez más débiles a pesar de que muchos países pobres han hecho avances destacados.

Las causas de la ralentización del proyecto de extensión de una educación básica para toda la infancia no residen únicamente en el déficit de financiación, sino en la escasa responsabilidad de algunos Estados. La crisis financiera, los conflictos armados y las pandemias en África son algunos de los factores que pueden explicar el retroceso en la aportación internacional. La ayuda de los donantes para la educación aumentó hasta 2010 para disminuir luego un 7% y caer desde los 6.200 millones de dólares de 2010 a 5.800 millones de dólares en 2011. Entre 2010 y 2011 la ayuda cayó un 9%. Kishore Singh, relator especial de la Naciones Unidas para educación, calcula que para conseguir una verdadera enseñanza de calidad, cada estado debería invertir al menos un 6% de su PIB, o entre el 15 y el 20% de su presupuesto en educación.¹⁴ Si el derecho a la educación está reconocido por las normas internacionales, los Estados deben esforzarse por cumplir ese derecho. (Izquierdo; 9)

Aún no es justificable el alto número de casos de fracaso escolar para grupos con NEE; lo que se hace es discriminar el desempeño diferencial, y esto contribuye a la ampliación de las brechas educativas o, al menos, dificulta su disminución.

Cuando el acceso a la educación primaria es generalizado, el fomento de la incorporación de los grupos más postergados (extremadamente pobres, habitantes en zonas rurales, pueblos indígenas y personas de origen afro descendiente) requiere importantes inversiones que no solo se deben centrar en el aumento de la oferta educativa, sino en el aseguramiento de las condiciones que fomenten el acceso efectivo a estos servicios, lo que frecuentemente supone intervenciones de carácter multisectorial.

Hace algunas décadas un porcentaje relativamente escaso de la población lograba acceder a los sistemas educativos y obtener logros significativos (secundaria completa, educación terciaria). La alta concentración de estos niveles educativos favorecía un alto rendimiento de la misma, ya que bastaba tener educación primaria completa para acceder a buenos puestos de trabajo, asalariados y protegidos, principalmente en el sector primario y secundario. A pesar de los grandes beneficios sociales y económicos, a nivel individual y colectivo, que implica tener una población más educada, la masificación del acceso y conclusión de la educación primaria, durante los años ochenta y noventa, y generalización de la educación secundaria (principalmente su ciclo inferior), han significado una desvalorización relativa de carácter progresivo, de tal forma que hoy dichos niveles educativos no son suficientes para obtener posiciones sociales cuyos ingresos asociados permitan fácilmente escapar de la pobreza, y menos aún de superar los ingresos laborales medios (CEPAL, 2010b). (Trucco; 8)

La discriminación en los centros educativos es un reflejo de la cultura y agrava las dificultades para el aprendizaje, ya que al interior de los mismos se reproducen las relaciones sociales, y las interacciones humanas se rigen por los supuestos explícitos e implícitos de la cultura que suelen alentar la discriminación. Ante esta situación las escuelas se encuentran en una encrucijada, ya que enfrentan el desafío de cumplir roles contradictorios. Por un lado, las sociedades esperan de ellas que sean motores de cambios sociales y culturales, además de promover la movilidad social de los estudiantes de grupos más desfavorecidos.

La escuela no es sino un reflejo de lo que ocurre en la sociedad y los problemas escolares, en consecuencia, son realmente problemas sociales. Sin embargo, y los

psicólogos con sus teorías individualistas y los test han contribuido a ello, las personas de las clases más desfavorecidas han internalizado de tal forma la ideología dominante que ven como *naturales* las diferencias que produce el propio sistema social y el educativo, de tal forma que deberíamos maravillarnos «por la perfección con que dichos sistemas actúan, eliminando de sus líneas maestras a aquellos alumnos procedentes de las clases sociales más inferiores, y a la vez ocultando su compromiso con las ideologías dominantes, y aduciendo diferencias naturales interindividuales, legadas a través de mecanismos hereditarios o por la voluntad carismática de la divinidad.» (Molina y García, citados por Ovejero et al. 246)

Las prácticas discriminatorias en los recintos educacionales deben entenderse en el contexto de las extremas desigualdades educativas en la región. Para el Ministerio de Educación Nacional, la situación trasciende la diferenciación educativa, “los afrocolombianos e indígenas en Colombia han sido forzados a la pobreza extrema y a vivir en campos de desplazados, de modo que en la actualidad conforman el mayor grupo de desplazados internos de cualquier país del hemisferio occidental. La escolarización de los niños de estas etnias es interrumpida o abandonada debido a esa condición, al tiempo que los grupos paramilitares intentan reclutarlos con ofertas económicas o amenazas” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, 1). Estas diferencias muestran que existen grupos poblacionales que no son, ni han sido prioritarios para las políticas educativas; lo que indica discriminación institucional contra poblaciones pertenecientes a comunidades étnicas; discriminación que se extiende a las poblaciones con algún tipo de excepcionalidad. Los estudiantes con NEE, no en todos los casos se reconocen a simple

vista, y deben interactuar con estudiantes neurotípicos⁴, en el marco de las relaciones normales al interior de un salón de clases. Cuando se presentan roces con otros estudiantes, los profesores sobredimensionan la falta, llegando en ocasiones a asociarla a la excepcionalidad del niño. Se puede argumentar que la discriminación en este contexto es, al menos en parte, el último eslabón en una cadena que se inicia en la generación de las políticas educativas.

La educación para la población con NEE reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas de su género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras; esta concepción lleva a que los sistemas del Estado garanticen la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no sólo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana.

En nuestro país, la igualdad de oportunidades, puede hacerse mediante la construcción y puesta en marcha de la “Política Pública para las NEE” la cual contempla el desarrollo de tareas específicas en las áreas de construcción de entornos protectores y prevención de la NEE; rehabilitación con participación familiar, social y la igualdad de oportunidades para la accesibilidad al medio físico y al transporte; el acceso a las comunicaciones, a la recreación, al deporte y la cultura; el aprovechamiento del tiempo libre, la participación educativa y laboral. (MEN. 2006: 13-14).

⁴ Neurotípico, o NT, una abreviatura de neurológicamente típico, es un neologismo ampliamente utilizado en la comunidad autista como etiqueta para las personas sin trastornos del espectro autista. En su uso original se refería a cualquier persona que ni es autista ni tiene un cerebro similar al autista; posteriormente se estrechó el alcance del término para referirse a las personas con una neurología estrictamente típica, es decir, sin ninguna enfermedad neurológica” Sinclair, Jim (1998). «A note about language and abbreviations». Archivado desde el original el 6 de junio de 2008. Consultado el 31 de enero de 2015.

Según Porter (2010), se hace pertinente exponer una serie de indicadores sobre la discapacidad y educación en América Latina: 50 millones de personas con discapacidad en América Latina y el Caribe (ALC), aproximadamente 10 por ciento de la población de la región.

- La discapacidad es un agravante de la pobreza. Aproximadamente el 82 % de las personas con discapacidad en ALC (América Latina y del Caribe) viven en la pobreza, lo que en la mayoría de los casos también afecta a los miembros de la familia.

- Las personas con discapacidad sufren exclusión en la vida social, económica y política de la comunidad; ya sea por una estigmatización activa o por el rechazo de sus necesidades en los diseños de políticas, programas y estrategias de incorporación a la vida.

- La discapacidad es especialmente alta en los países en postconflicto y en áreas de desastre natural.

- Únicamente el 20-30 % de niños con discapacidades asisten a la escuela en la región. La baja asistencia de los niños con discapacidades es el resultado de una combinación de factores; en otros, la escasez de transporte adecuado, el desinterés de los docentes en formarse en torno a estos temas, escasez en los materiales de aprendizaje, y la infraestructura de la escuela. Además de estas barreras visibles, hay otros impedimentos a la calidad de la educación inclusiva, como depender de la voluntad política y de las políticas de formación docente. En el caso de la voluntad política, muchas instituciones tienen el conocimiento que albergan estudiantes con NEE, pero esta gestión se la dejan a

los profesores, y ahí es donde no se halla la formación especializada para atender a la población con NEE.

En términos de la UNESCO (2004), *la educación de calidad para todos* es entendida como un bien público y un derecho humano fundamental, que los Estados deben respetar a cabalidad con el fin de asegurar el acceso a toda la población, sin distinciones (Unesco: 11). Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), una educación de calidad “es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los Derechos Humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, 3).

Siguiendo esta línea de argumentación, no sólo debe tenerse en cuenta a la infancia, sino a todas las personas, cualquiera sea su condición social, física, económica, étnica o religiosa. Diferentes países empiezan a incorporar progresivamente políticas de inclusión, entendiendo que el sistema de Educación Especial y el sistema educativo ordinario necesitan encontrar puentes de unión para que los alumnos con discapacidad, con NEE, en centros específicos (centros de Educación Especial) puedan incorporarse a las escuelas ordinarias.

Es así como los procesos de integración han seguido caminos más o menos lentos en función de los compromisos políticos de los gobiernos y de las leyes educativas con las que materializan sus proyectos de gobierno; mientras para algunos la integración debe ser mayoritaria, de manera que cada vez hay más niños con discapacidad en las escuelas,

abandonando paulatinamente los centros de Educación Especial. De todas maneras, la implementación de la política de inclusión a jóvenes con discapacidad, no resulta tan evidente en la práctica, como se redacta en las normas.

Colombia en el año 2009, da paso a la *Revolución Educativa*, buscando que todos los niños, niñas y jóvenes del país vayan a las escuelas y colegios, desarrollen los contenidos básicos de aprendizaje, utilizándolos tanto en su vida diaria, como aportando a la construcción de un mejor país. La meta es transformar el sistema educativo en magnitud y pertinencia, poniendo en marcha un esquema de mejoramiento continuo, que en diez años asegure la cobertura universal, ubicando al país en uno de los primeros lugares del promedio latinoamericano en términos de calidad; esa cobertura se refiere al acceso de cinco grupos prioritarios de la siguiente forma:

De un lado, “en muchos lugares del país, las poblaciones con coberturas insuficientes tienen condiciones especiales que dificultan su acceso al sistema escolar. Por eso, se buscó llegar a las poblaciones vulnerables, en especial a cinco grupos: las poblaciones rurales, que por su dispersión resultan de difícil atención, los estudiantes que hacen parte de familias afectadas por la violencia (víctimas de minas, jóvenes reclutados por grupos organizados al margen de la ley, adultos desmovilizados, hijos de los adultos desmovilizados, niños, niñas y jóvenes desvinculados, población en situación de desplazamiento y víctimas de emergencia por conflicto o desastre ambiental), los grupos étnicos minoritarios, los niños con capacidades excepcionales o con discapacidades y la población adulta

analfabeta o que requiere completar su ciclo educativo. Para promover el ingreso y permanencia de estos grupos se diseñaron modelos educativos flexibles que respondieran a sus condiciones y necesidades (Ministerio de Educación Nacional, 2010, 95).

De los grupos anteriormente mencionados, cabe aclarar, que un niño con discapacidad significa:

Un niño evaluado en conformidad con las secciones 300.304 hasta la 300.311 de la *Individuals with Disabilities Education Act* – IDEA – que puede tener retraso mental, un impedimento auditivo (incluyendo la sordera), un impedimento en el lenguaje o en el habla, un impedimento visual (incluyendo la ceguera), un trastorno emocional serio referido como “trastorno emocional”, un impedimento ortopédico, autismo, una lesión cerebral traumática, otro impedimento en la salud, una discapacidad específica del aprendizaje, sordera-ceguera, o discapacidades múltiples, y quien, por la misma razón, necesita educación especial y servicios relacionados” (Parent Information & Resources, 2010, 1). *El viaje no planificado. 11 octubre de 2010*

La referencia es a esos casos que, en muchas ocasiones, resultan imperceptibles para la mayoría de las personas. Hacerlas visibles constituye un ejercicio de *discriminación positiva* por parte de las autoridades educativas del distrito.

Colombia, como Estado miembro de la Organización de las Naciones Unidas, se ha comprometido con la garantía del Derecho a la Educación, acogiendo cada una de las políticas y normas consensuadas internacionalmente, incluyendo aquellas destinadas a poblaciones con discapacidades y necesidades especiales; como el *Marco de Acción*, donde se reitera el acuerdo mundial sobre una *Educación para Todos*, el compromiso de garantizar la vinculación y permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica (UNESCO, 2000, 26).

En concordancia, Colombia sanciona la Ley 1346 de 2009, dinamizada, entre otros por el Decreto 1295 de 2015, por la que se vincula al bloque Constitucional la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006. Reconoce que “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”. Nuevamente, la situación real educativa de la población con discapacidad contrasta con el desarrollo normativo, con las políticas que proponen escenarios de oportunidades para el avance hacia el pleno cumplimiento del derecho a la educación de las personas con NEE.

Según informe del DANE, aun cuando en Bogotá se encuentra más desarrollada la política de integración educativa, esta no deja de ser preocupante, el 21.52% de todas las personas registradas de tres años a más de edad, nunca fueron a la escuela o si fueron no han aprobado ningún grado

escolar, y son más las mujeres que los hombres en esta situación. El 1,97% tienen preescolar incompleto, el 1,22% terminaron este nivel educativo. El 25,15% no ha culminado los estudios primarios y el 20,12% termino estudios de este nivel. El 23,99% cuenta con un nivel de escolaridad inferior a la educación básica secundaria completa. De aquí en adelante los grados aprobados por las personas en situación de discapacidad registradas, bajan drásticamente” (DANE, 2007, 37).

Es útil reflexionar sobre la efectividad de las políticas públicas en materia de educación. Si existen aún graves problemas de acceso e inclusión de la población que no presenta NEE, el asunto es aún más complejo al examinar la situación de la población con discapacidad. La concepción, formulación e implementación de la inclusión obliga a romper las barreras de acceso a la educación regular para construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa con las diferencias, entendiendo la educación como derecho fundamental.

Mejorar la efectividad en la aplicación de la política pública en el contexto actual, está sujeto a múltiples factores que dependen por un lado, de un trabajo intersectorial, del ordenamiento del sistema educativo, de las posibilidades institucionales, tanto nacionales (Ministerio de Educación, ICFES, COLCIENCIAS, ICETEX, Instituto Nacional para Sordos INSOR e Instituto Nacional para Ciegos INCI) como locales (secretarías de educación, municipales, departamentales y distritales); en este mismo sentido, la

efectividad de la comunicación de la política para que realmente tengan un eco en los comportamientos sociales.

Finalmente, resulta importante integrar algunas reflexiones generales acerca del tema:

- **La educación inclusiva funciona, pero el éxito está por verse:** Las diferentes investigaciones concluyen que “el éxito de la Educación Inclusiva exige aportaciones y labores en tres niveles – micro nivel (aula, escuela y comunidad local), meso nivel (sistema de educación) y macro nivel (políticas, legislación).”
- **Existe un compromiso cada vez mayor de luchar por la inclusión:** “más del 60% de los países analizados existe un compromiso de los legisladores o de los encargados de elaborar políticas a favor de la educación de los niños y niñas con discapacidad en el sistema general de educación” (INICO, 2009, 116).
- **Barreras sistemáticas, porque todavía los compromisos no transforman las políticas y la práctica:** Para identificar las barreras que se presentan ante la educación inclusiva, se exponen ocho fallos principales en el sistema:
 - Vacío político en el liderazgo y la responsabilidad.
 - Número de niños invisibles, no inscritos, no identificados, no incluidos.

- Familias sin apoyo, agravando el ciclo de discapacidad, pobreza y exclusión de la educación.
- Maestros sin apoyo que carecen de formación, liderazgo, conocimiento y mecanismos de respaldo institucional.
- Abundancia de conocimientos, pero poca “difusión de conocimientos” ni “movilización de conocimientos”.
- Público no sensibilizado, la solidaridad de la negación; la exclusión del lado de la oferta, barreras físicas, falta de transporte.
- Apoyos con base en las escuelas y falla sistémica, el eslabón perdido de asociaciones, políticas de responsabilidad prescrita, planificación, financiamiento, aplicación y supervisión (Quintanilla, 2014, 22) La Organización Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), promulgó una Iniciativa de educación inclusiva de calidad en Colombia en donde se indica que el país se busca ofrecer atención especial a las poblaciones vulnerables (desplazados por la violencia, grupos indígenas, niños y niñas trabajadores, niños y niñas con discapacidad), aunque en muchos casos, se perpetúan prácticas educativas que tienden a “ser excluyentes. Colombia requiere trabajar arduamente, no sólo en la atención o acceso de los niños y niñas con discapacidad, sino en los

procesos educativos para mantener una correcta permanencia, evaluación y regreso de la escuela” (UNESCO, 2012, 1)

Es importante reflexionar sobre el papel que están jugando las estrategias de comunicación en los colegios distritales, en lo referente a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con NEE. La revisión inicial y los datos empíricos preliminares parecen apuntar que el tema aún es demasiado incipiente en los colegios y esta población aún no cuenta con la atención necesaria para su óptima inclusión. La pregunta que guiarán esta investigación serán ¿cómo se ha comunicado la política de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades especiales (NEE) en los colegios distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén de Bogotá, para el primer nivel de educación preescolar? De la mano de otras preguntas que sirven de reflexión en esta investigación: ¿Cómo sea ido implementando política de inclusión educativa en las instituciones educativas distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén para el primer nivel de educación preescolar? ¿Cuáles han sido las estrategias comunicativas adelantadas por los colegios distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén para la implementación de la política de inclusión?, ¿Cuáles de las estrategias utilizadas en estos colegios pueden ser replicadas en otras instituciones educativas que faciliten una adecuada implementación de la política inclusiva para el ciclo inicial?

2. Objetivos.

2.1. Objetivo general

Analizar el papel de la comunicación en la política de inclusión educativa con población con NEE en las instituciones educativas distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar la ruta establecida para comunicar la política de inclusión en las dos instituciones educativas distritales: Ciudad de Bogotá y Usaquén.

- Reconocer las estrategias comunicativas de los colegios Ciudad de Bogotá y Usaquén llevadas a cabo para implementar la política de inclusión educativa, para niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje en el primer nivel de educación preescolar.

- Proponer una estrategia comunicativa para los colegios distritales de Bogotá que están implementando la política de inclusión educativa en el primer nivel de educación preescolar, con el fin de promover la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje al aula regular.

- Caracterizar las NEE de acuerdo a criterios de agrupación y al modo en que deben ser asumidas en cada momento de la formación escolar; especialmente en la Educación inicial.

3. Justificación.

La discapacidad en Colombia y en el mundo constituye una temática de gran importancia, que genera controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. Se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el Censo del DANE de 2007. De éstos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años. De acuerdo con las anteriores estadísticas, se hace evidente que el acceso al derecho a la educación por parte de este grupo de población es limitado. Y sus repercusiones son fáciles de prever cuando se reconoce que la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas, como la social y la laboral (p. 671). Este tema no debería pasar por alto en ninguna de las instancias de decisión, ni privadas ni públicas. Se hace necesario visibilizar la problemática que enfrenta una población que requiere atención urgente en un tema tan esencial como lo es el de la educación. El análisis de la forma en que se han comunicado los lineamientos, normas e implementación de las políticas que se puede visibilizar el tema y hacer un aporte a quienes toman las decisiones, por las que finalmente, la población discapacitada se ve afectada por estos programas. Investigaciones como ésta servirán de insumo para la Secretaria de Educación Distrital y aquellos que materializan estas políticas públicas en el corto plazo. Desde la *Maestría en Comunicación, Desarrollo*

y *Cambio Social*, y la línea de investigación en *comunicación, gobierno y ciudadanía*, se promueve la generación del “debate y la investigación sobre las relaciones existentes entre comunicación, desarrollo y cambio social como espacio de reflexión académica desde el cual se promueve el desarrollo de actividades humanas que impacten la realidad social con miras al fomento de mejoras en la calidad de vida desde la reflexión y análisis interdisciplinario” (Universidad Santo Tomás, 2016, 3).

En este sentido, la investigación ofrecerá luces, no sólo sobre el estado actual de las políticas inclusivas en materia educativa, sino que también será material de consulta sobre la forma en que la comunicación juega un papel preponderante en procesos sociales tan complejos, como la inclusión de una población con NEE en espacios educativos en Bogotá. Así mismo dentro de la investigación se quiere identificar y reconocer la ruta establecida para comunicar la política de inclusión educativa en las dos instituciones educativas Ciudad de Bogotá y Usaquén que están implementando la política de inclusión educativa para niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje en el primer nivel de educación pre escolar estableciendo un marco investigativo hermenéutico que permite desarrollar las percepciones e interpretaciones posibles de esta política y que dentro de los cuales se trabajó bajo las categorías de comunicación para el cambio social, comunicación , educación con inclusión , estrategias comunicativas en el entorno escolar . Dentro de las categorías de esta investigación se trabajó la educación para niños con necesidades especiales de aprendizaje, discapacidad, diversidad interculturalidad, política pública, fundamentación social y pedagógica de la política de inclusión mediante la cual se pretende proponer una estrategia de comunicación que contribuya a mejorar las debilidades

detectadas en la implementación de la política a nivel institucional, dentro del componente de participación comunitaria, comunicación.

4. Antecedentes

4.1. Comunicación

Existen diversos estudios que han tratado los temas de la comunicación en diversas partes del mundo, como forma de coadyuvar en distintos procesos sociales, es decir, la comunicación deja de ser un simple proceso que transmite información, para convertirse en una herramienta que permite lograr cambios sociales. En toda acción humana hay un agente que emite el mensaje y otro que lo recibe, entre ellos una cantidad de variables que modifican el ciclo de la comunicación, en favor o en contra de la intención de la fuente. En el caso que nos ocupa, se quiere examinar algunos antecedentes de la forma como la comunicación ha tenido un importante papel en la implementación de la política pública.

Así, el modelo de implementación diseñado por Goggin (1990), sostiene que la comunicación es el principal eje analítico en el análisis del recorrido en la materialización de una política pública. El proceso de comunicación se reconoce como relevante en la implementación de una política pública, clave para su éxito. El autor sostiene que “comunicar un mensaje de política a través de sistemas intergubernamentales significa crear un sentido compartido de implementación y algunos patrones coordinados de actividades entre muchos y diferentes individuos” (Goggin, 1990, 80).

De igual forma, plantea que el proceso comunicativo puede presentar fallas gracias a la intervención de los actores o porque las estrategias no resultan adecuadas. La diversidad de actores involucrados en el proceso y los problemas de comunicación y coordinación entre ellos, representan una de las fallas posibles; es necesario estudiar la comunicación en la implementación, pues los estudios de implementación de política públicas, tienen dos objetivos: identificar las causas de los problemas que se enfrentan en el proceso y sugerir formas de aumentar la probabilidad de que se cumplan los objetivos de la política.

En ese orden de ideas, es razonable considerar que el éxito de una política pública relacionado directamente a los mecanismos, estrategias de comunicación que se elijan en las diferentes fases de implementación. Respecto a la Secretaría de Educación de Bogotá, esas estrategias de comunicación, lejos de ser dialogales, constructivas y democráticas, se han basado en esquemas de información vertical, en los que la discusión se ha minimizado, los actores se invisibilizan permanentemente, de manera que se trata, en todos los casos, de imposiciones unilaterales, emanadas de estamentos burocráticos, que poco y nada tienen que ver con la labor educativa de aula.

4.2. Democracia y ciudadanía

Este apartado desarrolla algunas revisiones sobre el concepto de ciudadanía en Latinoamérica. Para Sojo:

El tema ha adquirido importancia fundamental en la justificación de la política pública en todo el continente, sobre todo porque permite imaginar la cuestión social a partir de la integración activa de fenómenos económicos, sociales y culturales, y también abordar aspectos de la vida social —como los antagonismos de género, étnicos y ambientales— que plantean grandes desafíos a los regímenes políticos y a la estabilidad de los procesos económicos (Sojo, 2002, 25).

El autor revisa las bases conceptuales en la reflexión sociológica sobre la ciudadanía, examina las implicaciones del proceso de globalización en el análisis e identificación de los problemas asociados a la condición ciudadana, reseña algunos aportes que desde América Latina contribuyen a ampliar la capacidad explicativa y la utilidad práctica del concepto, y, por último, ofrece algunas consideraciones desde las que es posible cuestionar las nociones que se orientan a definir la ciudadanía como una colección de circunstancias individuales, sin tener en cuenta que el contexto político y las circunstancias culturales, pueden dificultar, incluso hasta hacerla nula, la inclusión de la persona en el esquema social del que se trate.

Horrach (2009) comenta que:

La historia del concepto de ciudadanía ha sido larga, aunque sólo recientemente se ha concretado en una serie de modelos cuyo sentido y efectividad dependen del diálogo que se establezca con el itinerario experimentado por este concepto. Pasado, presente y futuro de la ciudadanía

están relacionados a través de un principio que explica la virtud democrática y el fin último de la política y la moralidad (1).

El concepto de ciudadanía sólo es factible desde la modernidad; aunque su nacimiento se ubique en la antigüedad, sólo es posible en la perspectiva del Estado moderno. Tras muchos esfuerzos y vaivenes, la idea de ciudadanía ha ido ampliando su vigencia y afectando cada vez a más esferas de la realidad (Horrach, 2009, 1), permeando cada aspecto de la vida del individuo.

La ciudadanía se ha ido abriendo paso en la historia, aunque no siempre de forma progresiva; su avance ha sido lento y costoso, pero de una manera o de otra se ha impuesto su presencia en las sociedades, y a determinados y decisivos avances le han seguido no pocos retrocesos, aunque hoy en día se puede decir que se está en un momento decisivo del sentido de ser ciudadanos. En últimas, la ciudadanía se construye en cada aspecto de la vida del individuo, especialmente desde la Declaración de los Derechos Humanos, pues ahora se trata de formalizar la humanización a través de procesos conceptuales y jurídicos que evidencien cada aspecto de la personalidad, como el ejercicio de un derecho y parte de un proceso político.

El trabajo de Fernández (2001) llama la atención, en tanto resume los principales hallazgos del estudio *Contenidos asociados al concepto de ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. Da a conocer los elementos y valoraciones otorgadas a este concepto y las opiniones que representantes de distintos círculos de poder tienen sobre la responsabilidad que le cabe a la escuela como agente socializador en la formación de

ciudadanos o formación cívica. Dentro de los hallazgos, se resalta que el tema de la ciudadanía está estrechamente relacionado con la democracia, aun cuando no queda claro que frente a este concepto todos los entrevistados estén haciendo referencia al mismo. Si algo ha de enseñar la escuela contemporánea, no son los contenidos de las asignaturas, no son las formas de representación de la realidad, sino que debe enseñar a cada individuo a interpretar su propio lugar en el mundo, que es parte de su forma de entender su entorno.

Desde otra perspectiva, el estudio *participación ciudadana en políticas inclusivas*, realizado por el informe sobre desarrollo humano, PNUD (2014) refiere que se debe mejorar la interacción entre ciudadanía y élite política, buscando mayor diversidad y representatividad en el contexto de sociedades cada vez más complejas y heterogéneas, mediante la reestructuración de la participación política y la expansión y la renovación de las elites. Entendiendo que las desigualdades impactan negativamente en el ejercicio efectivo de la ciudadanía política y constituyen un obstáculo en la mejora de la calidad de la democracia. La ciudadanía debe garantizar al establecimiento el reconocimiento de cada individuo, desde sus particularidades, que ya no pueden ser excusas para la discriminación ni la exclusión, sino que deben constituirse en elementos de diferenciación positiva, que permitan construir escenarios de aparición plurales, para individuos plurales, diversos, también.

En cuanto a la participación de la población joven, comenta el PNUD (2014) que los jóvenes son quienes muestran una menor propensión a votar y una mayor tendencia a participar en las protestas ciudadanas -junto a las capas medias-, por lo que se requieren

políticas activas de generación de agencia política de las juventudes. Ahora, a pesar de los avances, se verifican persistentes niveles de subrepresentación en función del género, la edad y la identificación étnica (tanto entre pueblos indígenas como afro descendientes). Otro elemento importante son los bajos niveles de confianza entre ciudadanía y partidos políticos que demandan revisar sus tipos de vinculación y diversificar las formas participativas, por lo que se deben crear instituciones públicas inclusivas, transparentes y eficientes lo cual repercute positivamente en los niveles de apoyo ciudadano a la democracia. Las conclusiones generales del estudio sobre ciudadanía política apuntan a que, no obstante los avances alcanzados en las democracias en la región y su consolidación durante las últimas décadas, persisten desigualdades en el ejercicio de derechos políticos, como el derecho a votar y, en especial, a ser electo.

En un reciente informe elaborado por Handicap International (2014), se menciona el problema del acceso de la población con discapacidades a los sistemas de educación en diversas partes del mundo.

El billón estimado de personas que viven con una discapacidad se enfrenta a múltiples obstáculos para participar equitativamente en la sociedad. En especial, su derecho a la educación no suele realizarse, lo que a su vez dificulta su acceso a otros derechos y crea enormes obstáculos para desarrollar su potencial y participar efectivamente en sus comunidades” (Handicap International, 2014, 4). De esta forma, esta organización plantea una serie de recomendaciones o estrategias para evitar que los índices de exclusión sigan en aumento. Aquellas estrategias son:

- Estrategia 1: Crear marcos legislativos adecuados y establecer planes nacionales ambiciosos para la inclusión.
- Estrategia 2: Proporcionar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes ambiciosos a nivel nacional en materia de inclusión.
- Estrategia 3: Mejorar la información disponible sobre la discapacidad y la educación y generar responsabilidad ante la acción.
- Estrategia 4: Hacer colegios y clases accesibles y relevantes para todos.
- Estrategia 5: Verificar que se dispone de suficientes profesores con la formación adecuada para todos.
- Estrategia 6: Cuestionar las actitudes que refuerzan y preservan la discriminación.
- Estrategia 7: Crear un entorno propicio para apoyar la educación inclusiva, inclusive a través de políticas y estrategias intersectoriales que reduzcan la exclusión. Resultan de particular interés las estrategias 3, 6 y 7; relacionadas con la comunicación y los cambios deseables en las prácticas y actitudes sociales. En cuanto a la estrategia 3, el informe comenta que “ha de mejorarse a nivel global la información para optimizar la fijación de objetivos, la supervisión y las responsabilidades” (Handicap International, 2014, 23), resulta clave optimizar el sistema de información por el que se pretende que una política pública determinada, genere un cambio efectivo en las prácticas culturales. Para la estrategia 6, se afirma que “las actitudes

sociales son un motor muy potente de la marginación por parte de la educación y dentro de ella hacia los niños con discapacidad. En términos de educación, tales actitudes pueden contribuir a unas cifras bajas de acceso a la educación para los niños con discapacidad, con tasas aún más bajas en finalización de los estudios” (Handicap International, 2014, 26), es un hecho que la segregación latente en la sociedad colombiana, se manifiesta también en el sistema escolar. Y para la estrategia 7, se estima que “aunque los sistemas de educación inclusiva tendrán que desarrollarse para satisfacer las necesidades generales de los niños discapacitados, este proceso ha de acompañarse con otras intervenciones específicas que traten de hacer frente a la discriminación social y cultural más amplia a la que se enfrentan los niños discapacitados, además de tratar las barreras económicas o sociales de estos niños” (Handicap International, 2014, 28), la segregación ante las NEE agrava las condiciones de pobreza del individuo y de su familia

Se puede encontrar un enfoque diferente en el que se le da un papel y rol mucho más importante a los medios de comunicación. Al ser replicadores de la realidad en la que vivimos, también tienen incidencia en que la inclusión sea una realidad, especialmente en la vida de quienes sufren cotidianamente la segregación. La Agencia de Noticias por los Derechos de la Infancia (ANDI, 2015), comenta que:

En medio de un escenario extremadamente diversificado y dinámico de agendas de movilización provenientes de grupos sociales minoritarios, se ha

destacado, en los últimos años, un nuevo ideal: aquel que busca promover y garantizar la plena inclusión social de las personas con discapacidad. (...) Creemos que apenas con el compromiso de diferentes sectores de la sociedad en un debate continuo sobre los temas centrales relacionados a la discapacidad será posible revertir el impacto de esta herencia discriminatoria. Ahí radica la importancia fundamental de los medios de comunicación de masas como agentes facilitadores de este intercambio de informaciones (ANDI, 2015, 6)

En Chile, un caso de discriminación en contra de una persona en situación de discapacidad y su perro guía, ha abierto un importante debate sobre los medios y la circulación de la información al respecto. Ximena Flores (2015) hace una importante anotación al respecto: “si bien falta mucho que avanzar en temas de inclusión y políticas públicas relacionadas a Discapacidad, parece imprescindible comunicar más de esto pues es la única manera de comenzar a cambiar la cultura y hacer de nuestro país un lugar donde no exista la discriminación y la inclusión sea parte de nuestra esencia como ciudadanos” (Flores, 2015). Superar las barreras que sufren las zonas en condiciones de discapacidad, si bien pasa por la política pública, también es asunto de cambio cultural, de modificación en las prácticas; a las que sólo se puede afectar a través de procesos comunicativos que resinifiquen los discursos.

Molina (2009) plantea que, aunque la política y reglamentación educativas para las personas con discapacidad en Colombia, han sido objeto de interés de “diferentes actores

políticos y de la sociedad civil por más de una década al presente, éstas se han restringido a los lineamientos para la educación básica primaria y secundaria, y no se han hecho extensibles al nivel superior” (2009, 2). Se puede argumentar que es un avance, el asunto es que el país lleva mucho tiempo contentándose con avances nimios, mientras que para las personas con NEE y sus familias, pasa la vida, sin que alcancen a ver soluciones de fondo.

En esta publicación, también se menciona que los estudiantes están apartados de los centros de decisión, de manera que no pueden participar en la toma de decisiones que van a afectarlos, por lo tanto, los criterios para formular las políticas públicas resultan exógenos, incluso aquellas que se restringen al ámbito privado. Es “importante reconocer que las instituciones, deben propender porque sus estudiantes no sólo reciban apoyos, sino que participen activamente en las decisiones, soluciones, alternativas y políticas que les puedan generar bienestar en su vida universitaria” (Molina, 2009, 14), así como en los demás aspectos de la vida individual: sin embargo, son considerados seres humanos sin agencia, con albedrío relativo y capacidades restringidas.

La facultad de Derecho de la Universidad de los Andes realizó un estudio sobre educación inclusiva en Bogotá, en donde realizó un “diagnóstico cualitativo de la garantía y goce del derecho a la educación inclusiva en Bogotá a la luz del artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Universidad de los Andes, 2005, 1). El documento ofrece un panorama de la educación para la población con discapacidad en colegios oficiales de Bogotá. Las conclusiones se pueden conectar con la exposición de Molina: es necesaria la participación de más actores

en cualquier formulación, no sólo los entes públicos tienen la responsabilidad de adecuar los sistemas para la población con discapacidad. Para ello es necesario primero ponerse de acuerdo en lo que es la educación inclusiva. “Es necesario que los funcionarios de los entes territoriales, rectores, docentes de área, docentes de apoyo, orientadores y padres de familia conozcan qué es la educación inclusiva. Para ello la pedagogía de derechos es fundamental” (Universidad de los Andes, 2005, 63); es un esfuerzo que se hace desde la neurotopía, pero la sociedad tiene que aprender a escuchar a las personas en condición de discapacidad. Analizar la desigualdad desde la perspectiva de las oportunidades permite definiciones más operativas y específicas para la política educativa que apunta a personas con NEE. Muñoz (1996) distingue la igualdad de oportunidades de ingreso al sistema educativo para los individuos que tengan facultades similares, independientemente de su sexo y lugar de residencia. Igualdad de oportunidades de ingreso al sistema educativo para todos los grupos sociales, considerando sus características demográficas y habilidades intelectuales. Homogenizar los resultados educativos para individuos con niveles similares de habilidades cognitivas, que realizan esfuerzos similares al estudiar, parece justo, siempre y cuando, puedan obtener iguales resultados al final del proceso educativo. Investigaciones llevadas a cabo por el Banco Mundial (2016), para América Latina, señalan la necesidad de entrenamiento intensivo a los maestros en las escuelas regulares, para desarrollar estrategias que incluyan a todos los estudiantes. La educación inclusiva en el aula subraya la importancia de la agrupación estratégica para la instrucción de capacidades múltiples, el apoyo entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, las formas múltiples de valoraciones, la participación para el aprendizaje centrada en el estudiante activo, ofrecer acomodaciones para diversos tipos de aprendizaje y la perspectiva de aprendizaje basado en la solución de

problemas.

Estudios como el de Arévalo, Cabral e Iranzo (2015), sostienen que la comunicación para el cambio social, una versión de comunicación transformadora, se posiciona como un enfoque de contrapoder que busca revertir los discursos de control. Se trata de un posicionamiento ético que incentiva la autonomía de las personas desde sus capacidades de reflexión, crítica y análisis, especialmente en relación con la violencia que margina, excluye e ignora, proponiendo una modificación comunicacional en el sistema escolar, que modifique, en el mediano y largo plazo, toda la estructura social. El objetivo de la comunicación para el cambio social es promover la participación de los ciudadanos en los debates y en las decisiones comunes que impliquen una mejora de sus sociedades, en un contexto de reconocimiento mutuo. En los últimos años los estudios comunicacionales han volcado su atención en la contribución que tienen los medios de comunicación a la construcción de estructuras sociales. El papel de los medios de comunicación en la conformación de democracias más estables resulta relevante, porque establece puentes entre el sector político y las demás estructuras de la sociedad. Se hace necesario el estudio y seguimiento a la manera como las instituciones, tanto públicas como privadas, hacen uso de las de las prácticas comunicativas para inculcar y transmitir valores sociales específicos.

El estudio presentado por Muñiz, Maldonado y López (2010) concluye que los medios cumplen dos tipos de roles informativos: alertan al público acerca de los acontecimientos y cambios que están teniendo lugar en el entorno, cumpliendo así una función indicadora; pero también son traductores de los lenguajes, es decir, hacen

comprensibles las noticias para una gran parte del público que la consume. Sin duda, “los temas políticos constituyen un terreno donde estas funciones de los medios tienen lugar, al traducir el lenguaje del discurso político, difícil y poco comprensible para la mayor parte de las personas al no estar familiarizadas con él” (Muñiz, C, Maldonado, L y López, R, 2010, 2). Es normal, que para una gran parte de la sociedad, su único conocimiento político provenga de los contenidos que los medios de comunicación le transmiten sobre la actualidad, demostrando así su compromiso cívico.

Para estos autores, existe abundante evidencia empírica sobre el impacto que el consumo de los medios de comunicación tiene sobre ciertas manifestaciones de la cultura política, tales como el interés, la participación, e incluso, la implicación política. Sitúan “en los años 60 y 70 el inicio por el interés en el análisis empírico de este ámbito de los efectos comunicativos, coincidiendo con la expansión de la televisión como medio de comunicación para una inmensa parte de la población” (Muñiz, C, Maldonado, L y López, R, 2010, 4). En estos años, el análisis se centró en el papel de la exposición mediática como variable predictor; pero en los años 80 comienza un debate teórico acerca de la diferencia entre la *exposición* y la *atención* a los contenidos de los medios.

Para estos estudiosos, la *atención* genera un mayor impacto en las actitudes políticas, en comparación a los efectos de la simple *exposición*, pues la *atención* conlleva un uso intencionado de los medios para informarse sobre política. En forma similar, se menciona la diferencia entre la *exposición* a medios, de manera general, frente a una *exposición* de carácter temático, centrada en asuntos concretos. Cabe mencionar “que es

esta segunda la que puede generar un mayor aprendizaje cognitivo y, de forma indirecta, una mayor implicación política” (Muñiz, C, Maldonado, L y López, R, 2010, 4). Si bien la relación está comprobada, aún existe discusión sobre el tipo de efectos que producen el consumo mediático en las actitudes en distintos campos.

Muñiz, C. & Maldonado, L. (2011). Entre la movilización y el malestar mediático. Impacto de las prácticas comunicativas en las actitudes políticas de los jóvenes. *Perspectivas de la Comunicación*, 4 (2), 32-54

4.3. Estrategias comunicativas en el entorno escolar

Las evidencias y constataciones realizadas en los últimos años, sobre diferentes temas relacionados al desarrollo infantil en la escuela, han consolidado la importancia del desarrollo, atención y educación temprana desde antes del nacimiento desde diversas perspectivas (culturales, psicológicas, económicas, educativas, de las neurociencias, entre otras) y con acciones de carácter integral que cubran todas las dimensiones del desarrollo (emocionales, físicas, intelectuales) del niño. Se ha hecho hincapié en la dimensión educativa de alta calidad, de la mano de neurocientíficos como Fraser Mustard; economistas como Amartya Sen y James Heckman; educadoras como María Victoria Peralta y Maribel Cormack, pediatras como Mary Eming Young, entre otros; han reiterado que la atención integral a la primera infancia produce resultados potencialmente más rentables, entre los que se cuentan la reducción de los porcentajes de pérdida, repetición,

deserción, agresión, violencia; además la preparación del capital humano y social que se requiere para participar en el desarrollo, producción y economía en cada país; ahora, las estrategias comunicativas son una herramienta clave para que todos aquellos programas y políticas que se quieran implementar se lleven a cabo con éxito.

Dentro del ámbito de los actores estatales se producen interacciones complejas entre los diferentes agentes. Las diferencias entre decisores políticos y administración pueden dar lugar a intentos de politización por parte de los primeros y a tentativas de bloqueo por parte de los segundos. Asimismo, en materia de comunicación, la experiencia demuestra que la coordinación intergubernamental resulta compleja. Y más compleja es aún la coordinación de las políticas de los diferentes poderes del Estado e, incluso, entre los decisores políticos y los recursos comunicativos de las diferentes Administraciones.

De todos modos, es importante reiterar que la aparición de nuevos actores es susceptible de convertirse en una oportunidad. En algunos casos [...], la confluencia de intereses entre agentes estatales y no estatales es muy intensa y puede llegar a ser muy fructífera. Está claro que las empresas se benefician del prestigio nacional para sus operaciones en el interior y exterior de su país de procedencia y, a su vez, pueden contribuir a incrementar la reputación nacional. (Sánchez Benítez, S. 2011; 4 – 5)

La investigación de Giraldo y Mejía (2011), sobre estrategias comunicativas para la movilización social en procesos de planeación del desarrollo en los municipios del

Departamento del Quindío, evidenció que tanto los espacios participativos como las estrategias comunicativas que los sustentan, aparecen muy limitadas en su concepción y en su aplicación, lo que ha impedido que la planeación participativa se consolide como instrumento para la progresiva construcción de ciudadanía y de democracia, “la comunicación no es reconocida en su dimensión estratégica para fomentar y apoyar los procesos de participación ciudadana y de intercambio de sentido con las comunidades. Sólo el municipio de Armenia cuenta con un plan de comunicaciones, en el que basa toda su propuesta participativa, bajo una concepción en la cual las comunidades no son entendidas como objetivos de intervención, sino, como sujetos sociales con quienes se construye colectivamente” (Giraldo, L y Mejía, B, 2011, 79). Santillán (2012) presenta su estudio sobre las estrategias comunicativas de los *think tanks* o centros de pensamientos que se crean bajo una iniciativa pública, enfocados en la búsqueda de soluciones desde una concepción más científica o académica. “Un marco para el análisis de la participación de los actores sociales en la vida pública pasa por investigar la gestión de sus demandas, que implica la visibilidad mediática para influir en las soluciones, como un componente básico de la centralidad comunicativa que tiene la política” (Santillán, 2012, 203). La necesidad de visibilizar las demandas sociales en la esfera pública mediática ha llevado a actores sociales de todo tipo, a crear o contratar *think tanks*, laboratorios de ideas o centros de expertos. Es interesante verificar el proceso de comunicación de resultados investigativos a las audiencias respectivas, buscando de influir en la producción de contenidos informativos para condicionar la actividad política. Estas instituciones y su función investigadora facilitan la participación de determinados grupos en la conformación de la agenda pública.

4.4. Comunicación y educación inclusiva

Para Castro (2010), establecer la relación entre comunicación y lenguaje es muy importante para las personas con NEE, ya que comprende la importancia de los sistemas alternativos de comunicación para acceder a este grupo poblacional. Castro comenta que en sus estudios con estas poblaciones se ha hecho evidente que las limitaciones comunicativas y lingüísticas tienen una honda repercusión, tanto en la calidad como en la cantidad de interacción social en la que están implicados.

Laitón y Flores (2017) observan la comunicación y educación inclusiva en contextos para el desarrollo de competencias docentes. Por ejemplo, la integración de las TIC en los sistemas educativos se enfoca en el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde estudiantes y docentes adquieren capacidades en el uso eficaz de las tecnologías digitales para ser competentes en la sociedad moderna. Para Flores (2017), las prácticas inclusivas incorporan a la diversidad como un recurso que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, aunque se centran en las personas más vulnerables mediante el ofrecimiento de una mayor calidad educativa. Es conviene también trabajar en escuelas normales rurales, privadas e indígenas, con el fin de “aportar mayor evidencia empírica a las conclusiones y, sobre todo, aportar opciones de mejora que beneficien a la comunidad educativa desde la planeación hasta el seguimiento de objetivos a favor de la educación inclusiva dentro de los contextos normalistas” (Flores, 2017, 54) Hay que tener en cuenta otras herramientas muy valiosas para ser gestionar el cierre de la brecha entre educación y comunicación. El giro hacia la cultura audiovisual obliga a las instituciones

educativas a reflexionar sobre la pertinencia de sus decisiones didácticas y sobre la funcionalidad de sus proyectos educativos.

El acercamiento a la Pedagogía de la Comunicación, que permita integrar a los medios de comunicación en las aulas como fuentes diversificadas de información y formación, haciendo un uso provechoso de sus lenguajes y códigos expresivos, sobre todo cuando se utilizan en espacios que facilitan la inclusión de distintas poblaciones.

La gestión documental ha arrojado como resultado una amplia variedad de posiciones y acepciones referentes a políticas inclusivas y a educación. Estos abordajes se configuran como antecedentes que prefiguran el reto que tienen los Estados, el profesorado y en general, la sociedad civil, consistente en acoger en sus sistemas educativos a todo tipo de personas; lo que incluye a quienes se encuentran en situación de discapacidad. Sin embargo, la conclusión, en sí misma, no consolida la voluntad política que se requiere para que la puesta en práctica resulte exitosa. La humanidad lleva siglos configurando una *normalidad* que no sólo es referente, sino que además condiciona, excluyendo en diferentes grados, a quienes no se ajustan a los sentidos sociales de las normas. Ahora, sólo porque algunos razonamientos de científicos sociales, pedagogos y médicos, concluyen que debe desestimarse lo normal, la sociedad no gira hacia una nueva concepción de la vida, sin estereotipos, desde la total aceptación de la alteridad.

En cuanto al tema educativo, autores como Jover, Rabazas y Thoilliez (2011), concuerdan en afirmar que las teorías de la educación y sus aplicaciones responden a una construcción social, que se aleja de los saberes especulativos o metafísicos para centrarse

en los problemas reales de las personas. Carpintero, Pastor y García (2010) han coincidido en ampliar el espectro de la inclusión en la educación mucho más allá de las aulas, de manera que la familia y las nuevas tecnologías entran a jugar roles importantes, “a través de mecanismos como la transmisión de valores y normas, recompensas y castigos, etc., se forman características psicológicas de los niños” (Carpintero, Pastor, & García, 2010, 127); este campo siempre se mueve entre opciones importantes, pues su intervención se concentra en transformar actitudes y prácticas sociales. El empleo de las TIC resulta una herramienta indispensable en casi todos los órdenes de la existencia, “el uso de las TIC se justifica en una notable influencia de los entornos cibernéticos en la educación informal y en la formación continua de cualquier individuo” (Carpintero, Pastor, & García, 2010, 83); por lo tanto, hay que ver cómo la utilización de las TIC también sirve para la intervención y el cambio social. Se han publicado trabajos en los que se propone una evolución en el debate sobre la concepción de la educación para población discapacitada, como es el caso de Galán y Echaita (2011), para quienes, “muchos de los alumnos que en la actualidad se considera que presentan NEE eran clasificados, en la primera mitad del siglo XX, como personas con trastornos o déficits de origen endógeno, incurables o no modificables, por lo que se consideraba que tampoco eran educables. En la segunda mitad del siglo XX (...) comienza a hacerse fuerte una posición ambientalista, desde la que se considera que la conducta es modificable y está condicionada por el entorno, lo que significa que las personas pueden aprender” (Galán & Echaita, 2011, 108). La discapacidad se ha conceptualizado bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano (Slee, 2012; Marulanda y cols., 2013, 2014; Marulanda, 2013; Tudela, Gil y Etxabe, 2004). Este

cambio de perspectiva permite que las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados, siendo consideradas dignas, merecedoras de toda atención, protección y cuidado.

A pesar de esos avances, sigue siendo una preocupación latente el que la educación inclusiva sea reconocida sólo si en el contexto escolar hay estudiantes con discapacidad. Por ello, diversos autores han hecho un llamado importante a reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de lo educativo, que promueva la presencia, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes (Valdez, 2009; Marulanda y cols., 2013, 2014; Echeita y Ainscow, 2010). Así mismo, han promulgado que la inclusión debe considerar las mejores condiciones de desarrollo para todos los estudiantes, rescatando especialmente aquello que los hace diferentes y diversos (Marulanda y cols., 2013).

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco dereferencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normo típicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias. En palabras de Stainback y Jackson (1999), “la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la

diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”. (Ministerio de Educación Nacional, 2017. 16)

Vergara (2009) tiene una visión un poco más crítica del tema sobre inclusión. Para este autor, se observa una tendencia homogeneizadora que ignora intencionalmente la diversidad y la pluralidad de las poblaciones. Es una dinámica que se mueve, no con una simetría que beneficie a todos. El panorama actual para la gestión de la política educativa que procura la inclusión al sistema educativo es complicado; ya que, pese a los avances en políticas públicas y legislación, no son los mejores y aún existen grandes porciones de poblaciones con NEE que no son reconocidas formalmente. Educar para incluir, implica una intervención cabal que favorezca a todas las personas, en su incorporación participativa a todos y cada uno de los ámbitos sociales. Lograr la inclusión, también requiere concebir los contextos concernientes como plurales y con características únicas.

Según Prieto Daniel (2004) dentro de los paradigmas de inclusión y equidad, hasta hace poco tiempo, el uso del término de *integración* primaba para indicar la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de su vida y su cotidianidad, aunque estaba especialmente referido a la integración escolar y a la integración laboral. Diversos estudios sobre los procesos dejaron ver que las acciones asumidas desde los programas no cumplían con las expectativas, haciendo necesario acuñar un nuevo término, que de alguna manera, renovara el sentido de justicia, ofreciendo opciones para que las personas en situación de discapacidad participaran de un mundo más equitativo, donde sean reconocidas y se potencialicen sus diferencias en todos los ámbitos.

Prieto, Daniel (2004): La comunicación en la educación, 2da ed. 1er imp. Ed. La Crujía. Págs. 60-61. Blanco (1991), citado por Díaz y Fernández, sostiene que una diferencia relevante entre integración e inclusión reside en que se pasa de considerar el individuo como sujeto, como individuo particular, que se integra y en quien se ubica el “problema”, a pensar en el contexto escolar en su conjunto, que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él (2005). La inclusión no debe verse restringida a las personas, familias o escuelas. Esto lo configura como un término más amplio en el ámbito social, que no es un problema de acciones puntuales. En algunos contextos se habla de inclusión como una nueva alternativa orientada hacia la innovación, que reconoce y atiende la diferencia y la complejidad de la discapacidad.

Como lo plantea Ruiz (2007), hasta hace muy poco las sociedades empezaron a transformar sus modelos de discapacidad, aquellos que proponían que “la discapacidad sea vista desde las barreras, exclusiones, discriminaciones y actitudes negativas que la sociedad impone a las personas con discapacidad” (8). En el caso brasileiro, por ejemplo, existe una deficiencia en la formación de profesores que estén en sintonía con las necesidades de la población con NEE, sobre este hecho comenta que “son innumerables las quejas de los docentes para lidiar con las demandas de los alumnos de educación especial matriculados en clases comunes” (De Andrade; 2015, 117), por lo que la demanda de formación de profesores especializados según la normativa y entendiendo las características del entorno, resulta muy alta. Para Calderón (2012), el alcance de la formación de los profesores en materia de educación inclusiva va mucho más allá de aula, “el rol orientador y guía del maestro favorece las relaciones sociales entre los niños de un aula inclusiva, ya que es el

docente de aula el que debe ver al niño como un ser integral, con una familia que tiene diversas características; además debe conocer si el niño cuenta con un profesor de apoyo en casa para trabajar de la mano con el especialista en la enseñanza del niño” (Calderón, 2012, 56).

En éste apartado, es necesario mencionar, dos trabajos, sobre temas similares:

En la universidad nacional, para la facultad de medicina, se elaboró la tesis titulada: **“un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normalidad, definiciones y retos futuros”**. Efectivamente es un análisis del marco normativo colombiano, desde 1994 hasta 2013. Revisa leyes, decretos y resoluciones que hacen referencia a las personas con discapacidad, específicamente en Colombia. Toma como referencia a los autores norteamericanos R. H. Turnbull & M. J. Stowe, para el análisis de la normatividad en discapacidad, adaptada por Moreno (2007). Hay un detallado estudio de la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y la ley 1618 de 2013; enfocando la investigación en los principios de libertad, justicia e igualdad de derechos. En sus páginas, es posible identificar la apropiación de términos relacionados con educación inclusiva, a lo largo del desarrollo normativo entre 1994 y 2013, para determinar el reflejo de la normalidad en estos conceptos e interpretar los hallazgos a la luz de la CDPD y sus principios de igualdad, justicia y libertad, y realizar algunas contribuciones al futuro marco normativo.

La otra, es una investigación de la universidad del rosario, titulada **“la educación superior para estudiantes con discapacidad”**. Rocío Molina Béjar muestra elementos que constituyen la educación superior inclusiva, a través de un análisis de la política de

inclusión desde un marco, políticamente legitimado, de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad. Apunta el problema de la negligencia con el derecho a la educación superior para esta población. Aquí la discapacidad se consideró como una condición resultante de diferentes factores, entre los que interactúan lo social, lo cultural y lo epidemiológico, hace un breve análisis de las universidades de Bogotá que son abanderadas en inclusión de estudiantes con discapacidad.

5. Marco teórico

5.1. La educación con inclusión

En Colombia, la educación se da reconoce como un derecho fundamental universal, “se debe poner en práctica una educación pertinente y de calidad para todos, ofreciendo la oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas con diferentes capacidades y discapacidades” (MEN, 2007, 1). La inclusión en la educación es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, buscando la reducción de todas las formas de exclusión.

En la inclusión el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de

todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad (UNESCO, 2008, 8).

El sistema, en general, debe abogar por ofrecer las alternativas más acordes con la población con NEE; como no todas las instituciones educativas tienen las mismas características, las políticas deberían ofrecer un abanico de posibilidades realizables en cada uno de los colegios, haciendo que esas *necesidades* sean valoradas sistémicamente.

En este contexto, las NEE hacen referencia a aquellos estudiantes que presentan un grado de dificultad superior al resto, para acceder a los aprendizajes que les corresponderían conforme a su edad, de modo que “cualquier alumno que tenga dificultades de aprendizaje, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente (...) Podemos encontrarnos con alumnos cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente, y van a necesitar ayudas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, de forma temporal o permanente, (...)” (Guijarro, 1996, 2). Las necesidades especiales pueden ser transitorias o permanentes (Garrido y Santana, 1999):

1. *Necesidades educativas especiales transitorias*: son problemas de aprendizaje que presenta un niño o un joven durante un periodo de su escolarización

y demanda una atención diferenciada, mayores recursos educativos de los que necesitan los compañeros de su edad y que pueden ser resueltos en el aula.

2. *Necesidades educativas especiales permanentes*: son aquellas que presenta una persona durante toda su vida, [durante el] período estudiantil [se] asocian a trastornos intelectuales, sensoriales, motores, perceptivos, expresivos o alteraciones genéticas. Como consecuencia de estas se manifiesta una incapacidad en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, que requiere de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades.

3. Duk (2008) propone: ya “no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipologías de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales” (p. 5).

4. No sería demasiado arriesgado afirmar que la atención a la diversidad es “una de las piezas clave para lograr una educación de calidad; básicamente porque la mejor forma de lograr que todos los estudiantes aprendan es ajustando las ayudas pedagógicas a sus particulares necesidades, proporcionando más ayuda a quienes más la necesitan” (Duk, 2008, 7). Una escuela inclusiva debe garantizar a todos los alumnos el acceso a una cultura común que les proporcione una capacitación y formación básica. Cualquier conjunto de alumnos, inclusive de la misma etapa y edad, conservan diversas características con relación a su origen cultural, económico social, racial, “lingüístico, de sexo, de religión. Y son distintos en sus condiciones físicas, psicológicas, sociales, económicas que en su conjunto tienen una relación

directa en el aula en lo que se refiere a ritmos de aprendizaje, a capacidades, a formas de relación, intereses, expectativas y escalas de valores” (Prioretti.; 1).

A continuación, se mencionan algunos aspectos clave para la educación inclusiva:

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo. La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros. (UNESCO, 2004, 15).

Un sistema educativo inclusivo reta a los países a brindar educación a todos los “niños y niñas, sin importar sus características físicas, sociales, emocionales, intelectuales, lingüísticas o cualquier otra condición. Dicha educación debe ser proporcionada en colegios regulares en donde tanto los niños con discapacidad como los que no, puedan explotar sus capacidades al máximo” (Cardona, 2010, 8).

En el espacio de “la educación formal, la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema, como se ha venido haciendo. Esta

tarea, nada fácil, requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de distintos agentes” (Solla, 2013, 9).

Uno de los principales retos en cuanto a la educación inclusiva es el de garantizar la educación, “así como la permanencia y la promoción, tanto de los niños y las niñas como de los jóvenes y adultos en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad, sin distinciones de género, ideología, raza, religión, condición socioeconómica, cultural o biológica” (Manjarrés y Hernández, (2015, 10).

Dentro de la educación inclusiva existen varios principios que la rigen como se puede observar en la siguiente figura:

Gráfico 3: Principios de la inclusión



Fuente: Colombia Aprende (2009, 13)

La solidaridad permitirá el apoyo mutuo el intercambio de saberes, crear redes muy sólidas de aprendizaje, de tal forma que puedan afianzar conceptos,

utilizar diferentes didácticas y métodos que beneficien directamente la vida cotidiana de los niños y niñas en sus contextos escolares, de manera más eficiente. Desde el enfoque de derechos estos responden a los principios fundamentales de la equidad, igualdad de oportunidades, participación, acceso, permanencia y, en especial, el derecho a la protección que asiste a todo ser humano.

"un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños". (UNESCO, 2005)

De acuerdo con Echeita y Ainscow (2010), Marulanda (2013), Marulanda y cols. (2013), Rivas, Leite y Prados (2014), Artiles, Kozleski y Waitoller (2011), Muñoz y Lezcano (2012) y Cardona (2008), es necesario considerar algunos elementos relevantes a la hora de definir la inclusión. La inclusión es un proceso, no un resultado. La inclusión en educación "constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y

actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia” (Marulanda y cols., 2013, 15).

La inclusión supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes. “No consiste simplemente en emplazar a los alumnos con discapacidad en el aula, con sus compañeros sin discapacidad; no consiste en que profesores especialistas den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. Tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes” (Muñoz y Lezcano, 2012, pp. 54-55). Éste es el punto en el que las experiencias de inclusión resultan fracasos contundentes, que se invisibilizan en la política sancionatoria con la que las entidades que regulan la Educación ocultan las carencias categoriales del sistema. La inclusión exige la identificación y la eliminación de las barreras que impiden la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. El concepto de barreras se toma de Booth, y O’Connor (2012) y Marulanda y cols. (2013), desde cuya perspectiva se definen como “todas aquellas limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad” (p. 15). Las barreras pueden ser de diversos tipos. Se distinguen dos, principalmente:

1. Barreras relacionadas con el desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes. Estas se vinculan con las dificultades de los docentes para enseñar a estudiantes con discapacidad, porque no saben del tema y desconocen cómo apoyar los procesos de aprendizaje de este colectivo.

2. Barreras actitudinales, o relacionadas con falsas creencias sobre la discapacidad. Las actitudes de segregación y marginación a los estudiantes con discapacidad provienen de ideas erróneas sobre cómo debe darse su proceso educativo. También están ancladas en concepciones equivocadas sobre lo que es la discapacidad.

Para Porter (2007), la educación inclusiva significa que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. Van al mismo colegio al que irían sus hermanos, se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y reciben todo el apoyo que requieren para que puedan cumplir metas individuales que se puedan traducir en herramientas para enfrentar la vida adulta (2007, 1).

5.1.1. La educación para los niños con NEE

En Colombia, la atención educativa de estudiantes con NEE constituye el soporte de las orientaciones pedagógicas para el siguiente grupo de estudiantes: con limitación auditiva, visual, sordos, ciegos, autismo, discapacidad motora, cognitiva y con capacidades y talentos excepcionales. El MEN, siguiendo a Meléndez (2002), comenta que:

“La fundamentación conceptual se entiende como los conceptos vigentes referidos a personas con NEE y que son el soporte para organizar la atención en el servicio educativo del país; de igual forma a los mecanismos y procedimientos que promueven la participación de los estudiantes con NEE

en los proyectos educativos y pedagógicos y que llevan a la cualificación de prácticas pedagógicas que responden a las necesidades educativas de esta población. Las orientaciones son herramientas pedagógicas referidas al currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción para direccionar la atención educativa de las personas con NEE y que hacen parte del proyecto educativo institucional y pedagógico; su aplicación debe ser coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2006b, 7).

El modelo social de las NEE está dirigido a explicitar las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en que se encuentra el estudiante; “Significa que la situación de NEE no sólo compromete a quien la presenta, sino que implica la participación social y cultural de sectores como salud, educación, trabajo y comunicaciones y por tanto su atención es una responsabilidad social” (Ministerio de Educación Nacional, 2006 b, 11). La materialización del modelo se articula desde el enfoque pedagógico, en el cual el docente juega un papel fundamental, pues la dinámica del aula es de su competencia. El modelo pedagógico que la institución educativa adopte para NEE debe “considerar al estudiante como protagonista y participe del acto educativo, así como reconocer las influencias familiares, escolares y sociales que intervienen en su proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales” (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, 22), pudiendo, entonces, atender mejor a la población con NEE. Los aspectos señalados deben integrar, además, la fundamentación comunicativa, que en la población con NEE se

constituye en una estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas, como las de expresar e interactuar en relación con las potencialidades o necesidades individuales.

1. *Estilo de aprendizaje:* El término estilo de aprendizaje infiere que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender, siendo los rasgos “cognitivos, afectivos y fisiológicos los que sirven como indicadores para reconocer cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, estructurando los contenidos, interpretando la información, resolviendo los problemas y seleccionando los medios para su representación” (Cisneros, 2004, 4). Citando a diferentes autores expone los modelos y teorías de los estilos de aprendizaje, entre ellos los cuadrantes cerebrales de Herrmann (1989); el de Felder y Silverman (1988) que clasifica el aprendizaje en cinco dimensiones; Kolb (1984) que establece los estilos de aprendizaje a partir de las experiencias vividas; el de programación neurolingüística de Bandler y Grinder (1982); y el de las inteligencias múltiples de Gardner (2011).

A partir del análisis de diferentes modelos, y para efectos de esta investigación, se aplica la “programación neurolingüística de Bandler y Grinder (1982), la cual parte del reconocimiento que el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico (VAK)” (Cisneros, 2004, 30). El sistema de representación visual recuerda la información cuando es presentada mediante imágenes abstractas y concretas; los estudiantes visuales aprenden mejor cuando leen o ven los datos de alguna manera, pues al pensar en imágenes se trae a la mente cantidad importante de información, produciendo estructuras de aprendizaje acabadas, más

rápidamente.

El sistema de representación auditivo utiliza el lenguaje oral; es por esto que los estudiantes auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente; ellos participan en actividades en las que pueden hablar y explicar esa información a otra persona. Este sistema no permite relacionar conceptos o elaborarlos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. El sistema de representación kinestésico facilita el aprendizaje cuando interactúa o manipula la información. Su aprendizaje es profundo; por tanto, más difícil de olvidar. Los estudiantes que utilizan este sistema procesan la información asociándola a las sensaciones y movimientos, siendo un proceso mucho más lento que el visual y el auditivo. El estudiante kinestésico necesita moverse; cuando estudia pasea o se balancea para satisfacer su necesidad de movimiento.

2. *Barreras y facilitadores para el aprendizaje:* El concepto de «*barreras para el aprendizaje y la participación*» hace referencia a “aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas” Estas barreras inciden directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, deben reorientarse para convertirlas en facilitadores, que integren a toda la población estudiantil. Los facilitadores “son aquellos factores que, estando presentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad” (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013, 67); es decir, aumentan la posibilidad de dar respuesta exitosa a las necesidades de la educación inclusiva.

3. *Apoyo al aprendizaje:* se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje”

al conjunto de “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2011, 15).

Los apoyos incluyen los recursos y estrategias dirigidos a promover el desarrollo, bienestar e intereses de los estudiantes en el aula de clase.

Los apoyos se clasifican con base en la intensidad que la persona necesita para desenvolverse con normalidad en su entorno; esta depende de distintas circunstancias en relación a las personas concretas, las situaciones y etapas de la vida. Los apoyos pueden variar en duración e intensidad.

Hay cuatro tipos de intensidad de los apoyos, según lo establecido por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM), citada por Antequera (2008):

- *Intermitente*: los apoyos se proporcionan cuando se necesitan. Esto significa que no siempre son necesarios o que sólo son necesarios durante periodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida. Los apoyos intermitentes pueden ser de intensidad alta o baja.
- *Limitado*: esta intensidad de apoyo se caracteriza por su consistencia en el tiempo, por un tiempo limitado, pero no intermitente. Puede exigir un coste inferior y menos personal que otros niveles más intensos de apoyo. Por ejemplo, podría ser el

entrenamiento para un trabajo específico por un periodo limitado.

- *Extenso*: se definen por la implicación continua y regular, por ejemplo, cada día, en relación a algunos entornos y sin límite de tiempo. Por ejemplo, un apoyo a largo plazo en el trabajo.
- *Generalizado*: la constancia y alta intensidad caracterizan este tipo de apoyo. Se proporciona en distintos entornos y son, potencialmente, para toda la vida. Normalmente son más intrusivos y exigen más personal que las otras intensidades de apoyo (Antequera, 2008, 13).

Estos apoyos contribuyen a fortalecer los procesos que se llevan a cabo al interior del aula; de acuerdo al grado de intensidad que el estudiante requiera. Es importante determinar las particularidades de cada caso, para hacer un uso adecuado de estas ayudas.

5.2. Discapacidad, Diversidad e Interculturalidad.

La definición de discapacidad ha sufrido notables variaciones en el curso de los últimos años. A 10 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un hito transcendental para nuestro país y el mundo. Es el primer tratado de Derechos Humanos del siglo XXI y este 29 de julio de 2018. En esta fecha cuando la Convención entró en vigencia en nuestro país, estableciéndose compromisos para velar por

la plena inclusión social de las personas con discapacidad. Como país hemos trabajado constantemente para lograr este objetivo, generando avances significativos en diversas materias.

En primer término, se creó la Ley N°20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, ajustando nuestra legislación a una perspectiva de Derechos Humanos. A esto se sumó la formación del Servicio Nacional de la Discapacidad (anterior Fondo Nacional de la Discapacidad) durante el año 2010.

Inicialmente, las concepciones de discapacidad se centraron en el individuo; se consideraba que la discapacidad era producto de un conjunto de deficiencias, limitaciones y dificultades de ciertas personas, motivo por el cual eran rezagadas, marginadas y excluidas. Dichas deficiencias se concebían como estáticas, esto es, permanentes e inmodificables a lo largo de toda la vida. Quien era diagnosticado con una discapacidad, dependería siempre del cuidado de otros y no podría lograr metas de aprendizaje e independencia que sí alcanzaban los demás.

Patricia Brogna (2006), sintetiza en tres etapas – más bien enfoques– las ideas existentes sobre quién es la persona en situación de discapacidad y qué puede esperarse de ella. Cabe aquí reflexionar sobre el uso de conceptos provenientes del poder colonizador occidental, euro centrista, enfocados en los territorios conquistados a lo largo de la historia y que adquieren en la modernidad un significado hegemónico, tales como raza, etnia y minorías.

En un primer momento, en la edad media, con una humanidad estableciéndose entre conflictos y transformaciones, construyendo su cultura y su estancia en el mundo, interpretada por grandes orientaciones religiosas e higienizan tés, con enfermedades y epidemias arrasando pueblos enteros, se hacía necesario controlar, encerrar, prescindir del discapacitado, en la medida en que era necesario prescindir de todo aquello que pudiese constituir una amenaza. Este período y enfoque, –en adelante denominado “enfoque de prescindencia” – subsiste hasta nuestros días con algunas variaciones. Se entiende aquí que la prescindencia incluye otros enfoques que otros autores como Díaz definen como la “eliminación, el internamiento y el ocultamiento vergonzante” (1997), como formas de abordar lo distinto, entendido además como estigma, como plantea Goffmann: “marca de origen divino” (2003) (que basa concepciones y prácticas como el “endiosamiento” en algunos grupos humanos) y, en el caso más benévolo, como enfermedad que es susceptible de ser curada o mitigada. Esta última orientación, justifica el internamiento, la medicalización y las prácticas experimentales en todo el rango de la diversidad, fundamentalmente eugenésicas.

La herencia de la perspectiva de la discapacidad como enfermedad, con la subsecuente posibilidad de transformar la condición, reduciéndola o mitigándola, se conserva hoy en un enfoque denominado *rehabilita torio*, que parte de la idea de que, si se habilita o rehabilita al sujeto, este puede ser útil a la sociedad.

Este segundo enfoque difiere del anterior en que la utilidad o carga social dependen de lo que se haga con el sujeto. En el enfoque de la prescindencia, se asume que la utilidad

de este sujeto es mínima o nula. De todos modos, este planteamiento –de la utilidad– resulta parcial frente a otras consideraciones, como en el enfoque social, en el que el sujeto no se define por su utilidad sino por su experiencia, por su forma de ser y estar en el mundo.

Este tercer enfoque, dialoga y se nutre de varias orientaciones, dentro de las que se encuentra la ecológica. La discapacidad es una resultante de la interacción del sujeto con su entorno. Schalock y Verdugo (2007) y Wehmeyer (2007) han desarrollado fuertemente esta perspectiva, con un enfoque de calidad de vida. Esta relación con el entorno y la consideración de la discapacidad como resultante, le imprime una perspectiva dinámica, situacional, trascendiendo el diagnóstico y la enfermedad, sugiriendo inclusive en estos campos, consideraciones de naturaleza relacional, conectada y multi-causal. En este sentido, Bronfenbrenner en su libro *Ecología del desarrollo humano* (1979), propone al sujeto situado, al interior de escenarios de relación, dentro de ambientes complejos, en un entramado de relación intersistémico.

Este enfoque social recoge la consideración de la discapacidad desde perspectivas múltiples: lo cultural, lo orgánico, lo relacional, lo individual. Es mucho más complejo, pero considera a los sujetos, no sólo como “portadores de diagnósticos” sino como individuos con identidades “ad hoc” (Berger y Luckmann, 2001) cuya participación en los asuntos de la vida es muy restringida, casi nula, reservada a ser buenos “pacientes”. El modelo social de la discapacidad pasa de la consideración de esta como un hecho individual a ser un hecho social, en el que se construye. Ya no se adjetiva a las personas como

discapacitadas, sino que se examinan las formas de relación de estas con la sociedad, que resultan incapacitantes. Se abre a la consideración fundamental de que la persona define, (y redefine) su identidad desde su experiencia; no solo es definida externamente, sino producida con su concurso.

Como se señaló anteriormente, se puede ver claramente la evidencia de la coloniedad expresada en todas las dimensiones: colonialidad del saber, del ser, del poder y de la vida misma, categorizando la discapacidad desde modelos médicos, funcionalistas y las personas, como materializaciones de estas definiciones. La comprensión de la discapacidad y de las personas con discapacidad pasa por los imaginarios que ha generado la colonialidad eurocéntrica, higienista, que subalterniza a los sujetos y decide por ellos; se comparte con otras perspectivas y poblaciones, como la indígena y la afro, la asignación de etiquetas a los sujetos, los lugares “no lugares”-sociales y las formas de atención a sus necesidades, demandas y propuestas.

La oferta educativa general para la inclusión de la discapacidad se caracteriza por seguir modelos interculturales asimilacionistas e integracionistas, cercanos al multiculturalismo liberal (Cf. Kymlicka). Combinan las perspectivas funcional y relacional, más que la crítica, reconociendo la diferencia, sin insistir en la transformación de las condiciones estructurales que conservan la desigualdad. La apuesta por un modelo de interculturalidad desde la perspectiva crítica, implica crear estrategias y escenarios que permitan la presencia y el reconocimiento de formas distintas de comprender, ser y actuar en el mundo; así como reconocer las formas en las que se ha construido y naturalizado la

subalternización y el desconocimiento de estas “otras” formas. La institución educativa está en permanente transformación interpelando el papel de garante y reproductor de los discursos y prácticas dominantes que la sociedad ha asumido, desde la forma privilegiada del diálogo de pares, de saberes diversos, de epistemes emergentes. Cuestionar e interpelar para construir en conjunto. Más allá de abrir el espacio para la construcción conjunta, es neurálgico que el Estado colombiano ejecute políticas públicas inclusivas que tengan en cuenta desarrollos teóricos interculturales, para pasar de una inclusión formal, que en la práctica resulta agresiva para las personas con NEE y sus familias: hay que aclarar que los fines de la Educación también deben ser llevados a la práctica cabalmente, en sus procesos de formación.

5.2.1. El papel de la ciudadanía en el contexto de la educación de población con NEE

Dejando claro que la regulación de las relaciones sociales y el direccionamiento de la política pública educativa son tareas que se ha arrogado el Estado neoliberal. Para Bobbio (2005), la democracia muestra una dimensión política (relacionada con la soberanía y la legitimidad del poder político) y una dimensión social (relacionada con la satisfacción de las diferentes necesidades humanas en el plano económico, social, cultural, educativo, entre otros). La primera dimensión está referida al ejercicio de la libertad y se relaciona históricamente con una noción de ciudadanía, enfocada en el reconocimiento y ejercicio de derechos civiles y políticos. La segunda dimensión, está referida al logro de la igualdad

real-material y se relaciona con la satisfacción de derechos económicos y sociales.

El alcance y contenido de la noción de ciudadanía muestra una relación directa y proporcional con el desarrollo inclusivo y progresivo del sistema democrático de un Estado, se alimenta de los resultados que surgen de la confrontación política y social reflejando los valores, ideales, principios que fundan y orientan la relación entre Estado y Sociedad. Las coincidencias entre los procesos de ciudadanía y los procesos de redemocratización de las naciones permiten entender la ciudadanía como una “condición jurídica en virtud de la cual las personas y las colectividades que viven en un determinado país acceden al gozo de un conjunto básico de derechos y la democracia como una condición política bajo la cual este acceso y disfrute de derechos están garantizados y son exigibles ante la justicia” (Bobbio, 2005, 154). Robert Dahl, desde una perspectiva evolutiva, define a la democracia como “poliarquía”; es decir, como un sistema cerrado caracterizado por la existencia de cargos electivos para el control de las decisiones políticas, elecciones libres, periódicas e imparciales, sufragio inclusivo, derecho a ocupar cargos públicos en el gobierno, libertad de expresión, protección legal de las fuentes de información y derecho a constituir asociaciones, organizaciones autónomas, partidos políticos y grupos de interés (Dahl, 2006).

Para Fernández (2001) la democracia, más allá de ser entendida como una determinada forma de gobierno, aparece como un valor en sí misma, manifiesta en otros valores como participación, pluralismo, tolerancia y respeto. El contexto democrático es aquel en el que se garantizan las formas de participación, tanto de las mayorías como de las

minorías, rescatando su importancia; reconociendo que aquellas minorías tengan la oportunidad de debatir y discutir sobre los asuntos que más afectan su vida. Los procesos de urbanización producen ciudades, democrática o semidemocráticamente constituidas. La ciudadanía moderna es fruto de la territorialización de esa institución, merced al apoyo de una nueva institución, el Estado. La democracia resultante se fundamenta en la dicotomía entre gobernantes, administradores (con facultad ejecutiva) y legisladores por un lado y la ciudadanía sin cargos, aunque con derecho a opinar, protestar o aprobar, asociarse y manifestarse colectivamente⁵, por otro. (Un tercer elemento fue el de la consolidación de una leal oposición al gobierno⁶, plenamente legítima, formada también por ciudadanos con cargo.) Desde ese instante, se planteó la cuestión, tan filosófica como práctica, del alcance de la actividad política, de la participación, de la ciudadanía sin cargos.

Kymlicka (2002) es uno de los teóricos cuyos postulados sobre la ciudadanía son bastante pertinentes. Para este autor, “el interés de los teóricos políticos por el concepto de ciudadanía ha experimentado una verdadera explosión. En 1978 era posible afirmar confiadamente que el concepto de ciudadanía ha pasado de moda entre los pensadores políticos. Quince años más tarde, la ciudadanía se ha convertido en una palabra que resuena a lo largo del espectro político” (2002, 2). Teóricamente, se trata de una evolución natural

⁵ No fueron derechos que se propusieran al inicio del uso del concepto *ciudadanía*, sino que son resultado de las diferentes disputas por el poder, al interior de los grupos en conflicto.

⁶ La “leal oposición” es un fruto tardío de la democracia representativa. En Maquiavelo, el ejercicio del poder soberano es amenazado, permanentemente, por todo grupo de ciudadanos. Después se fue acomodando una especie de política dialéctica, para no excluir a los derrotados en los procesos electorales; desde el reconocimiento fáctico, que en muchas ocasiones, son derrotados por márgenes mínimos, lo que muestra que la colectividad votante está al mismo tiempo, polarizada y equilibrada. El ejercicio unipartidista del poder, rompería en esos casos, el equilibrio.

del discurso político, ya que el concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, que son respectivamente los conceptos centrales de la filosofía política de los años setenta y ochenta. El concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular. La ciudadanía, entonces, es una de las metas de los procesos de humanización. Es la puesta en el espacio público de las mayores potencialidades del individuo, orientadas al éxito social y económico, junto con la trascendencia política. Para que la ciudadanía esté al alcance de las personas con NEE, debe operarse un cambio cultural, en el que cada vez que se use la expresión *todos* empezar a significar todos.

5.3. Las Políticas Públicas en el contexto de la Educación de Población con NEE

De acuerdo con Gamio y Asatashvili se define la Política Pública como “una planificación de Estado, basada en principios filosóficos determinados y sustentada en un consenso social con estrategias de continuidad y sostenibilidad. Debe fijar directrices generales en la materia; implica diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación” (2005, 45). Esas directrices generales deben ser pertinentes a la materia y se deben desarrollar con ciertos grados de detalle para lograr su implementación de impacto. En Colombia, se ha incorporado una legislación y una política pública para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales en el sistema de educación pública, sin que esto implique una estructura de educación inclusiva plena, aún se presentan problemas de discriminación y marginación a

la población con discapacidad o con alguna NEE, según. (Roth, 1999, 14). En este sentido, el objetivo de las políticas es orientar el comportamiento de personas y grupos a la resolución de problemas colectivos. Es decir, problemas públicos de los que se considera deseable, su resolución.

La implementación de las políticas públicas debe tomarse como un ciclo en permanente cambio. Es erróneo pensar que es una suerte de guía inmutable plasmada en el papel para que la acaten todas las personas sin manera de cambiar las cosas. De hecho, existe un ciclo en las políticas públicas: inicia con la identificación del problema y su diagnóstico inicial. Le sigue el diseño de alternativas para la solución del problema planteado y una propuesta de política. Luego, esta política debe ser comunicada a los órganos correspondientes para su aprobación e implementación. Finalmente, esta política pública deberá estar en permanente revisión, seguimiento y evaluación para determinar requiere ajustes o modificaciones de consideración.

Como lo expone García (2009) la educación especial se entiende como “un conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibles aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los niños” (429)

A través de la política pública se busca acabar con la discriminación hacia a

aquellas personas que tienen una condición especial, pero que como cualquier ser humano, tienen el derecho a estudiar. Colombia debe continuar en el ascenso por hacer cumplir los preceptos constitucionales, que el Ministerio de Educación intenta dinamizar a través de su política pública, la cual debe lograr cumplir con los objetivos para los cuales fue diseñada, dejando de no ocupar solamente espacios etéreos que no permiten ver su alcance ni su puesta en marcha. La política pública debe valerse de todos los instrumentos para una ejecución exitosa.

El servicio educativo es el conjunto de políticas, normas jurídicas y modalidades educativas entre las que se destacan: formal (estructura en niveles y grados), no formal (programas y estrategias) e informal; también a las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades con funciones educativas, culturales y recreativas; además, a los recursos humanos, metodológicos, tecnológicos, materiales, administrativos y financieros que están articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos, fines y principios de la educación (artículo 2, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994).

Tiene como objeto la formación permanente, personal, cultural y social del estudiante; se fundamenta en una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1). Este objeto cubre a todos los estudiantes que acceden a las diferentes propuestas de formación educativa, en las modalidades establecidas e incluye a las personas con NEE.

Aspectos, que llevan a replicar lo expuesto por Roth (2014), es importante discernir lo que es una política pública; por qué y cómo se origina; quiénes la deciden; qué rol

juegan los gobiernos, la administración pública y la sociedad civil; y finalmente, cuáles son los impactos de su implementación. Las políticas públicas son “un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 1999, 14). El objetivo de las políticas es orientar el comportamiento de personas y grupos a la resolución de problemas colectivos. Problemas públicos que deben ser resueltos.

El planteamiento de Navarro (2006) sobre las clases de políticas educativas, y la ideología en que se justifican las políticas públicas en Latinoamérica, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la manera en que éstas últimas han sido construidas y han impactado las sociedades. El discurso de Navarro se articula a través de las dos vías que han tomado la formulación de políticas educativas: por un lado, “aquellas que se encaminan a mejorar la calidad y eficiencia de la educación, generalmente se trata de fuertes medidas que implican renovaciones o transformaciones importantes en los sistemas educativos de un país. Por otro lado, se encuentran las que convocan otras políticas que se desarrollan comúnmente a través de gobiernos locales, que buscan ampliar la cobertura del sistema educativo en un país o región” (35)

André Roth reflexiona y profundiza sobre cómo se han evaluado las políticas públicas a partir de la clara influencia que tiene su matriz ideológica en el Consenso de

Washington. Desde un enfoque socio-construccionista, esta reflexión pone de manifiesto cómo la disciplina ha logrado diversificarse, abriendo la posibilidad de redefinir dos elementos fundamentales para el análisis de las políticas públicas: a) la asignación de un nuevo papel al Estado y b) el redescubrimiento de las instituciones como determinantes en los comportamientos de los actores. Con estos aportes se configura la nueva tendencia de análisis de las políticas públicas desde una perspectiva neo-institucionalista. De otra manera, las políticas públicas no son el resultado espontáneo de la presencia del Estado, por el contrario, más bien se trata de un proceso de construcción social, producto de la interacción entre el Estado y la sociedad que se encuentra mediado por la gobernabilidad.

Esta formulación no es del todo armoniosa en la mayoría de los casos, lo que genera, en el corto o largo plazo la interrupción de la implementación o la consecución de malos resultados. Pero ¿qué es lo que produce esta serie de errores? Navarro explica que el proceso de formulación de una política educativa tiene un modelo general, el cual está compuesto de varias partes o actores. Unos son los proveedores de educación, es decir, los profesores. Una característica importante de esta agrupación es que, excepto Brasil, todos los países de la región tienen unos sindicatos con peso político en sus países. Lo que significa que es una comunidad organizada y que cuenta con un músculo político y social con poder importante como grupo de presión para el gobierno central (Navarro, 2006).

Comunicación para el cambio social como base primordial para DIFUNDIR la política pública en educación para población con NEE

Es una premisa de la teoría política liberal que la comunicación es un medio vital

para sustentar las instituciones modernas de la democracia y las sensibilidades de la cultura democrática. Basada en la noción de gobierno *de y para* el pueblo, una democracia depende de la comunicación para garantizar las vinculaciones sociales, la información y los flujos de conocimiento básicos, así como la capacidad de visibilizar las preocupaciones y las opiniones de diversos grupos sociales.

Los medios de comunicación proporcionan esferas de interacción, debate y deliberación políticos; éstos están en el corazón mismo de la organización social, económica y del intercambio cultural. La comunicación puede incitar nuevas formas de pensar y de actuar en el mundo. En una sociedad democrática, pues, el papel idóneo de la comunicación comprende aspectos de facilitador, organizador y catalizador.

En esta tarea de tomar la comunicación como campo de debate e intercambio, y reconociendo su papel como catalizador de procesos de transformación social y desarrollo, se fundamenta la llamada Comunicación para el Cambio Social, que se fundamenta en las experiencias de comunicación alternativa. Para Gumucio & Tufte (2008) la Comunicación para el Cambio Social es “un proceso de diálogo y debate basado en la participación y en la acción colectiva, a través del cual la propia gente determina lo que necesita para mejorar sus vidas” (Gumucio-Dragón & Tufte, 2008, 23).

Cabe detenerse en esta definición y resaltar la importancia que se otorga al proceso, y no tanto al producto que pueda surgir de dicha acción comunicativa. Esta definición, de nuevo, rompe profundamente con la práctica que en la actualidad tenemos de la comunicación como sinónimo de información o transmisión. Es así como en la

Comunicación para el Cambio Social “la participación de los actores sociales, quienes a su vez son comunicadores, ocurre en el marco de un proceso de fortalecimiento colectivo que precede al desarrollo de mensajes. La difusión de mensajes es apenas un producto secundario del proceso de comunicación” (Gumucio-Dragón & Tufte, 2008, 23). En consecuencia, junto al proceso, la participación y la colectividad son otros dos elementos clave para cualquier análisis.

Para estos autores existe una suerte de dinámicas que mueven todo el tema de la Comunicación para el Cambio Social, ellas son:

A. La apropiación del proceso de comunicación y sus contenidos por parte de personas y comunidades, como punto de apoyo para la sostenibilidad de los cambios sociales que están en curso, puesto que las comunidades afectadas entienden mejor su realidad que los expertos ajenos a ella.

B. Es horizontal y fortalece los vínculos comunitarios, al amplificar las voces de los más necesitados.

C. Pone en el centro a los protagonistas: las comunidades deben protagonizar su propio cambio, y para ello, deben poder administrar sus propias herramientas de comunicación.

D. Fomenta el diálogo, el debate y la negociación entre iguales, dentro de las propias comunidades.

E. Los resultados del proceso de comunicación deben trascender al comportamiento individual: debe tener en cuenta para adaptarse a las normas sociales, las políticas, la cultura y el contexto de desarrollo.

F. Pretende fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación y el empoderamiento de la comunidad.

G. Fomenta un proceso cíclico (no lineal) de interacciones, centradas en el conocimiento compartido y la acción colectiva.

Además de las anteriores dinámicas, también es necesario que se den las siguientes condiciones:

1. Participación y apropiación comunitaria, no sólo por lo que respecta al acceso a los medios, sino en lo que tiene que ver con el compromiso e implicación de los agentes del cambio.

2. Lengua y pertinencia cultural, apoyando las voces y culturas discriminadas para facilitar la horizontalidad, el intercambio en igualdad de condiciones y el aprendizaje a través del diálogo, en procesos de crecimiento mutuo.

3. Generación de contenidos locales, para fortalecerlos apoyando el restablecimiento de conocimientos propios, acumulados históricamente.

4. Uso de la tecnología apropiada, en contraposición al convencimiento de que la

innovación tecnológica es una condición *sine qua non* del desarrollo. Se trata, de usos específicos de la Comunicación para el Cambio Social.

5. Redes y convergencia, como extensión de ese proceso de debate y diálogo que se produce dentro del colectivo.

Para Valencia & Magallanes (2016), es relevante insistir en estudiar las estrategias comunicativas, en particular aquellas que le apuntan al cambio social, porque en la actualidad y bajo la presión que ejerce el neoliberalismo sobre los sistemas académicos globales, muchas instituciones educativas latinoamericanas están reincidiendo en enfoques instrumentales y media céntricos. La despolitización de los currículos se está convirtiendo en norma, la comunicación parece estar reincidiendo en prácticas antiguas imposibles y contraproducentes, para convertirse en una disciplina cerrada, en contravía de lo que parece estar ocurriendo en otras ciencias sociales.

La comunicación para el cambio social remite a formas distintas de pensar y de hacer comunicación. Se aleja de la mirada centrada en las empresas mediáticas, en las industrias culturales, obsesionada con los efectos, los impactos, la construcción de sentidos colectivos emanados de mensajes homogenizan tes, totalizadores que responden a lógicas de mercado y los sistemas de dominación. Para estos autores:

Hay un deslizamiento del protagonismo de las tecnologías en el proceso comunicacional de manera simultánea a una expansión de la gama de tecnologías, acciones y prácticas consideradas dentro de los procesos de transformación social.

Las tecnologías abarcan desde sistemas digitales y electrónicos de transmisión de datos hasta tecnologías analógicas, incluso mecánicas o manuales, muy antiguas, supuestamente obsoletas, que sin embargo siguen vivas en la memoria y la cotidianidad de la gente en América Latina. El potencial comunicativo y transformador de las latas de pintura, los elementos de una escenografía o los tejidos y bordados de un pueblo originario se revela como parte clave del proceso de expansión del alcance de las prácticas comunicativas” (Valencia & Magallanes, 2016, 23).

El cambio social no es la suma de modificaciones comportamentales de individuos a partir de mensajes difundidos masivamente por medios electrónicos o campañas de mercadotecnia. El cambio social se deriva de acciones de la comunidad, donde la participación y la alteridad son fundamentales. La comunicación es un derecho humano básico que se debe ejercer libremente y exigir en su totalidad, tanto como comunicación interpersonal, horizontal y dialógica, como comunicación mediatizada por tecnologías diversas, con mensajes contruidos desde la participación, la inclusión y la mirada multidimensional. Si el enfoque vira hacia la relación entre la comunicación y políticas públicas como instrumento de cambio social, Gumucio (2008) que el análisis de la comunicación en las políticas de desarrollo es un tema complejo donde la comunicación para el desarrollo y el cambio social han estado en la mira de investigadores, quienes desde principios de los 70 sostienen a los tomadores de decisión que:

“Trying to explain communication for development and social change to decision makers involves simplifying some larger issues for them to

understand the shorthand. However, even in very few words, we cannot disguise what this is about: communication for social change is about people taking into their own hands the communication processes that will allow them to make their voices heard, to establish horizontal dialogues with planners and development specialists, to take decisions on the development issues that affect their lives, to ultimately achieve social changes for the benefit of their community” (Gumucio, 2009, 453).

Gumucio (2009) también habla de una nueva fuente de poder que se crea desde el momento mismo en el que las decisiones empiezan a ser formuladas, el principio de justicia y distribución se tiene que garantizar, más cuando se tratan temas tan sensibles como el de la formulación de políticas inclusivas. También hace la aclaración de que las sociedades no son bloques sólidos inmodificables, sino el reflejo de lo que la sociedad cree y acepta como verdadero; luego, hay que elevar los niveles de participación de aquellos que menos se favorecen de aquella distribución de poder (2009).

Es de esta forma que surge una alternativa ante los problemas observados en las sociedades y contextos como el que nos ocupa, dado que la transformación de los valores y prácticas es posible gracias a la manera como se comunican las ideas a las personas que pertenecen a un colectivo social. La perspectiva de esta investigación relaciona muy estrechamente el hecho comunicacional con la participación de los ciudadanos en la transformación de su entorno social a través de la comunicación.

5.4. Comunicación y Educación.

El rápido desarrollo de las telecomunicaciones es sin duda uno de los hechos más influyentes de las últimas décadas y constituye uno de los vectores de cambio socioeconómico decisivos para el siglo XXI. El poder de los medios de comunicación para difundir ideas y valores, y modular las conductas se ha multiplicado gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías. Hoy, millones de personas reciben a diario en sus hogares y centros de trabajo cientos de mensajes televisados, radiados o escritos.

Las autopistas de información ofrecen posibilidades inéditas para el progreso del conocimiento y el desarrollo de la cooperación intelectual. Al mismo tiempo, el miedo a la homogeneización cultural provoca inquietud en numerosos círculos sociales. A menudo, las tradiciones locales deben competir con los estilos de vida que difunden los nuevos soportes audiovisuales, a fin de proporcionar a las nuevas generaciones los modelos necesarios para interpretar el mundo y comprender la vida. Hace más de cincuenta años, la UNESCO (2008) señala que la “libre circulación de las ideas por la palabra y la imagen era una condición esencial para el acercamiento y la colaboración entre las naciones. En los albores del siglo XXI, éste sigue siendo el medio más eficaz de promover la comprensión entre los pueblos y de garantizar la paz, la igualdad y la dignidad de todos los seres humanos. El potencial creativo de las nuevas tecnologías es enorme” (UNESCO, 2008, 45).

Hablar de educación relacionándola con la comunicación es pensar de diferente forma los procesos de enseñanza-aprendizaje y el ejercicio de la docencia, ya que ha permitido dinamizar la actividad escolar por el acercamiento de la tarea de ésta al entorno

cultural en el que actúa. Los ministerios de educación, las ONG, los medios de comunicación y las propias escuelas han hecho esfuerzos por introducir cambios que permitan mejorar la educación, básicamente en tres ejes:

(i) Abrir la puerta a una cultura comunicativa en la escuela, que favorezca la aprehensión del conocimiento. De ahí surge la necesidad de que la escuela enseñe al alumno a desarrollar habilidades y destrezas que le permitan enfrentarse al mundo, y que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se asuma como un verdadero proceso comunicativo. (ii) Dado que el objetivo fundamental de los currículos es el de favorecer la transmisión de los valores y principios de la cultura, la tendencia actual es la de lograr su verdadera integración con la vida ciudadana, de forma que se privilegien procesos de investigación. Así, mediante metodologías que favorecen la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad los docentes, promueven el aprendizaje autónomo y el aprendizaje, trabajando ya no por áreas concretas con contenidos específicos, sino a partir de «centros de interés» para los procesos de aprendizaje. (iii) Se han visto grandes esfuerzos para que alumnos y docentes asuman críticamente los mensajes de éstos en el aula, reflexionando y problematizando en torno a la vida cotidiana, partiendo de la premisa de que un problema que no nos afecta no es un problema (OEI, 1997, 8).

La educación está estrechamente ligada a procesos de cambio social, todas las formas de comunicación se convierten en los canales por excelencia para la transmisión de

valores, conocimientos y formas de comportamiento que ayudan al cambio social.

Para Freire, *Educador y Educando* sólo llegan a potenciarse y a potenciar la Educación, desde el diálogo como construcción conflictiva (discere = discurso / discípulo / disciplina). “En verdad, no sería posible, para la educación problematizadora, que rompa con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, realizarse como práctica de la libertad, sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco le sería posible hacerlo fuera del diálogo.” (Freire; 1971: 76) La educación, tiene que dejar el estatuto bancario, de transmisión de conocimiento para ir configurándose en un escenario dialogal de producción de conocimiento propio, en cada contexto y circunstancia educacionales.

La conjunción de las dos categorías produce un nuevo par, que es a su vez, un híbrido cultural; se trata del educador-educando, conviviendo en el entorno escolar con el educando-educador; resemantizando los roles en su sentido y dinámica; “el educador ya no es solo el que educa, sino el que, en la medida en que educa, es educado en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa” (FREIRE; 1971: 76). Una escuela crítica implica actores que se piensen de manera diferente, para que establezcan nuevas relaciones, con discursos estructurados de otra manera y procesos que por medios distintos, produzcan fines distintos. Para “ser, funcionalmente, autoridad, necesita estar siendo con las libertades y no contra ellas.” (Ídem.) (Arévalo, 41)

La comunicación para el cambio social enfatiza la necesidad de propiciar mayores

espacios de empoderamiento, toma de decisión por parte de los grupos o comunidades con las que se trabajan y sostienen los proyectos.

Las prácticas de Educación Popular, tienen una seria pretensión transformadora de la realidad, partiendo de cuatro consideraciones: 1) se remiten a sectores empobrecidos de la sociedad; aunque con el tiempo, se ha entendido que todos los seres humanos, vinculados a procesos de formación, están en procesos de transformación, no sólo de sí mismos, ya que también van cambiando su entorno. 2) Se configuran a partir de las prácticas de que se trate en cada caso. Por eso se hace importante confrontarla con los Estudios de la Cultura. Desde el siglo XIX, los intelectuales mostraron “una intención explícita de “intervención” en la vida social y cultural, con una actitud abiertamente cuestionadora de lo que estaba ocurriendo a su alrededor, de las maneras en que se habían vivido y, sobre todo, pensado los procesos socio-históricos latinoamericanos.” (RÍOS: 249) 3) Son necesariamente transdisciplinares, porque buscan hacer lecturas y explicaciones de la realidad como un todo complejo, en el que intervienen múltiples factores, que generan un número mayor y más amplio, de intervenciones. 4) Aunque no pretende universalizarse debe intervenir en la política pública. (Arévalo, 46)

Esto se sustentó en los postulados de Paulo Freire (2001) en el campo educativo, y posteriormente con Mario Kaplún (2002) en la comunicación participativa. La educación ve en la comunicación un vehículo para catalizar procesos de cambio, empoderar individuos, fortalecer comunidades y liberar voces silenciadas. La comunicación y la educación constituyen un proceso de diálogo público y privado a través del cual las personas definen

quiénes son, qué es lo que quieren y cómo lo pueden obtener.

La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a distancia a través de medios artificiales. A través de ese proceso de intercambio los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (Kaplún, 58)

Para Freire, la conexión entre la comunicación y la educación tiene un componente liberador, “el educador debe dejar de hacer comunicados y depósitos que los educandos, bajo meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el último margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (2001, 51).

Para Kaplún existe una pregunta de fondo: ¿cómo llega el sujeto educando al dominio y la apropiación de esa herramienta indispensable para construir el pensamiento y conceptualizar sus aprendizajes? La respuesta se halla nuevamente en que las categorías de estructuración del pensamiento no proceden de una lógica mental interna, sino de las exigencias del discurso y del intercambio. “Es gracias al permanente ejercicio del lenguaje en el espacio social y círculos educativos como el ser humano interioriza esos símbolos culturalmente elaborados que le hacen posible a la vez comunicarse” (2002, 229).

Por otra parte, la influencia de la televisión y los otros medios de comunicación en la sociedad actual urge, cada vez más, el desarrollo de estrategias de actuación en los medios, en la familia y en la escuela, que favorezca la formación de ciudadanos más críticos y creativos, más activos en sus relaciones con los medios, de forma que se apropien conscientemente de sus mensajes y empleen estos nuevos lenguajes para su propia expresión personal, en pos del consumo crítico de medios. En los países de América Latina las últimas reformas educativas han ido incorporando los medios de comunicación al aula, para su uso crítico y creativo, desde la pluralidad; estas iniciativas siguen siendo escasas y sometidas en muchas ocasiones a los vaivenes de la política y las administraciones escolares burocráticas.

Una consecuencia parcial orienta la reflexión hacia las responsabilidades que recaen en los diferentes actores sociales en el escenario de lo público y sobre las acciones que allí se ejecutan, con el fin de garantizar la vigencia y vigilancia de los derechos de los ciudadanos. Queda atrás el reduccionismo que limita lo público a lo estatal, como si el Estado sintetizara por sí solo, todos los intereses, las atribuciones y la capacidad de acción de los actores múltiples y diversos que se mueven en la sociedad. Las instituciones y los ciudadanos tienen la misma responsabilidad en cuanto se refiere al cuidado y vigilancia para la protección de las poblaciones más vulnerables. En el caso de la Educación con inclusión, las posibilidades reales de éxito escolar, para las personas con NEE.

5.4.1. Estrategias comunicativas.

Para Muñoz (2012), la comunicación es una herramienta para hacer valer las intenciones propias frente a los demás, respetando a la vez, las opiniones ajenas. Conocer las estrategias que permitan usarlas adecuadamente, van a fortalecer la autoestima, relajar posibles tensiones y evitar malos entendidos. “Entendemos las estrategias de comunicación, como el proceso mediante el cual dos o más interlocutores realizan un intercambio de informaciones en un contexto determinado” (Muñoz, 2012) Dentro de esta definición, es importante establecer una diferencia entre lo que es comunicar y lo que es informar.

En la comunicación, se produce retroalimentación o *feedback*, una respuesta del receptor hacia el emisor para evidenciar su comprensión del mensaje, cosa imposible en la mera transmisión de información. Se vale de estrategias comunicativas para hacer entender o transmitir de mejor forma los contenidos. Algunas estrategias para favorecer la retroalimentación son: (i) Efectuar preguntas para comprobar que se ha entendido lo dicho, y (ii) utilizar palabras que inviten al *feedback* para confirmar que la información dada se entendió. Tarone (1980) define las estrategias comunicativas como "los mutuos intentos de dos interlocutores para ponerse de acuerdo con un significado, en situaciones donde las indispensables estructuras semánticas parece que no se comparten" (420). Cuando los dos participantes se dan cuenta de que no se entienden, desarrollan tres tipos de estrategias: parafrasear, transferir y evitar. Investigadores sociolingüísticamente orientados, Tarone, piensan en las estrategias como fenómeno de interacción social, e investigadores psicolingüísticamente orientados, como Faerch & Kasper (1980), piensan en ellas como

procesos psicológicos. En ambos campos, registran detalladamente las transcripciones del lenguaje del aprendiente para las muestras de estrategias.

El enfoque psicológico de Faerch y Kasper interpreta datos similares desde la perspectiva de la respuesta mental del individuo a un problema. Definen la estrategia comunicativa como "planes potencialmente conscientes para resolver lo que un individuo presenta como un problema para alcanzar una meta comunicativa particular" (1980, 81). Aunque la dificultad que encuentra el aprendiente parece similar a la que describe Tarone, la causa que estudian estos autores es diferente: les preocupa la solución de los problemas del individuo al procesar el lenguaje. Los aprendientes tienen dos posibles estrategias en general para resolver un problema de comunicación: estrategias de evitación, en las que evitan el problema, y estrategias de logro, por las cuales encuentran una solución alternativa.

En cuanto a la comunicación estratégica, Vega (2002) la entiende como "un proceso cultural y de construcción de sentido. Esta concepción es importante en las estrategias y campañas de comunicación, ya que permite salir de esquemas preconcebidos" (p.93). La comunicación es una variable bastante importante para que cualquier iniciativa funcione, es la manera de crear conocimiento sobre la finalidad y utilidad de lo que se quiere implementar.

En este marco teórico se ha visto diferentes categorías para abordar el tema de investigación. Existe un bloque que toca temas sobre lo público como democracia, ciudadanía y políticas públicas; lo que lleva a reflexionar sobre el papel del Estado y los

gobiernos locales en la formulación de planes efectivos para la sociedad. Se trata de que ese ente abstracto que es el Estado, a través de agentes e instancias, logre plasmar en políticas, las soluciones para las poblaciones que los eligieron. Por otro lado, se tiene un bloque referido al papel de la comunicación, como agente transformador y como medio para comunicar las ideas que se quiere desarrollar en las políticas públicas

En últimas, se trata de la apuesta teórica que guía este estudio: la comunicación, como condición de posibilidad de las relaciones humanas y como herramienta para la difusión de políticas públicas educativas, entre otras, las referidas a la población con NEE.

6. Marco Normativo

En esta sección se examina la forma como las normas y preceptos jurídicos han moldeado las políticas inclusivas en la formación de población con NEE.

6.1. Normas Internacionales.

Las políticas públicas "permiten ordenar en torno a su finalidad o propósito, leyes, metas ministeriales, prácticas administrativas y partidas presupuestarias" (Lahera, 2002, 34), la agenda internacional ha resaltado la importancia en la promoción de igualdad de derechos para las personas en situación de discapacidad o con NEE. "Internacionalmente, la inclusión es entendida como una reforma que apoya y promueve la diversidad entre todos

los estudiantes (UNESCO, 2001). La meta de la inclusión educativa es eliminar la exclusión social, consecuencia de las actitudes y respuestas socio antropológicas a la diversidad en raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Se basa en la creencia que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.” (Ainscow y Miles)

Desde la articulación normativa nacional e internacional:

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Toda persona tiene derecho a la Educación”.

- *Convención de los derechos del niño, 1989.* Artículo 23, numeral 3º: “en atención a las necesidades especiales del niño impedido, [la legislación] estará destinada a asegurar que tenga un acceso efectivo a la educación, oportunidades de esparcimiento con el fin de lograr su integración social y desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual” (...) (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, 7).

- *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990.* El artículo 3º numeral 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” (La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, 1990, 10).

- *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994).* En su numeral 2 establece “que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias; deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (8). En el numeral 28 “se establece que los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (22). Y en el numeral 31, referente a “evaluación, se aclara que deberá ser formativa que permita establecer los progresos de cada niño, el dominio del aprendizaje alcanzado, y determinar las dificultades para ayudarlos a superarlas” (22).

- *Directrices de la UNESCO sobre políticas de inclusión en la educación (2009).* En el capítulo 2, numeral 2.2, menciona que los educandos son diferentes, con aptitudes y necesidades distintas. Es importante que los planes y programas que se implementen en las instituciones educativas “sean lo suficientemente flexibles para permitir su adaptación a las necesidades individuales y estimular a los docentes a buscar soluciones que puedan corresponder con las necesidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (19). El marco normativo internacional es una forma de validar y situar las normas nacionales y locales en este debate.

6.2. Normas Nacionales

A. *Constitución Política de Colombia (1991).* El artículo 44 establece “la educación como derecho fundamental de los niños, el cual prevalece sobre los derechos de

los demás” (Constitución Política de Colombia, 1991, 195).

B. *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. En el Título III, capítulo1, artículo 46, parágrafo 2, establece que las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para “personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales” (12).

C. *Resolución 2565 de 2003*, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Artículo 3º organización de la oferta, parágrafo: “la Secretaria de Educación de la entidad territorial definirá la instancia o institución encargada de determinar la condición de discapacidad o de capacidad o talento excepcional, mediante una evaluación psicopedagógica y un diagnóstico interdisciplinario” (3).

D. *Decreto 470 de 2007, por medio del cual se plantea la Política Pública de Discapacidad del Distrito (PPDD)*. La Alcaldía Mayor de Bogotá reglamentó la prestación de los diferentes servicios públicos a los ciudadanos con discapacidad para garantizar el goce efectivo de sus derechos. Se fundamenta en el enfoque de derechos humanos (artículo 5). En el capítulo I, art.11, se contempla el derecho a la educación el cual “implica no sólo brindar el acceso al sistema educativo, sino su capacidad de retención y calidad según las condiciones de vida institucional que se ofrezca a las y los escolares con discapacidad, en las que se incluyen las prácticas pedagógicas que deberán ser pertinentes a las Necesidades

Educativas Especiales (NEE)” (14). Colombia.

E. Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia; tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. El artículo 8º de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, establece la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás y el artículo 36 establece que todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita.

F. Decreto 366 del 9 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. En el capítulo I, artículo 1 establece que: “este decreto aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad” (...) (1). En el artículo 2, presenta la definición de estudiante con discapacidad, es aquel que presenta un “déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno” (1). El artículo 4, trata de la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y Autismo; allí se

indica que los establecimientos educativos que reporten matrícula de “estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional” (4).

Ley 1346 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 la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Esta ley representa un avance en la implementación de acciones y políticas que aseguren que las personas con discapacidad disfruten de todos los derechos en igualdad de condiciones. La Convención y su Protocolo Facultativo entraron en vigor el 3 de mayo de 2008.

Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, establecido por el MEN, que en el artículo 3 establece:

Los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. En el numeral 1 identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances sus avances. 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños

superiores en su proceso formativo (...) (1).

El objeto de la *ley 1618 de 2013*, es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, adoptando de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

El *decreto 4807 de 2011*, establece las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación.

Ley 1753 de 2015. Artículo 1°. El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada, en armonía con los propósitos del Gobierno nacional, con las mejores prácticas y estándares internacionales, y con la visión de planificación, de largo plazo prevista por los objetivos de desarrollo sostenible. Así mismo propone: “La educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos”.

Decreto 1295 de 2015, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, Lo sugiere, no sé si es pertinente.’

Decreto 1075 del 2015, que de acuerdo con el artículo 365 de la Constitución política de Colombia , corresponde al Estado velar por la adecuada prestación de los servicios públicos adecuación , de tal manera que a través de estos se puedan satisfacer las necesidades de interés general de forma pertinente y alcanzar los fines encomendados al estado colombiano previstos en el constitución .

Artículo 1.1.1. Garantizar y promover , por parte del estado , a través de políticas públicas , el derecho y acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión , así como de permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles : pre escolar , básica , media , superior.

Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. También reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Documento de orientaciones para el avance de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013), establece la evaluación ha sido uno de los asuntos más inquietantes en el sistema educativo, este hecho se profundiza cuando se trata

de la atención educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad –NEE. En ella se condensan y renuevan las perspectivas de homogenización y estandarización propias de la escuela, del currículo, de la organización y por supuesto de los sujetos; la evaluación pone en evidencia las tensiones que atraviesan a la institución educativa, en su pretensión de propiciar la inclusión y la diversidad (57).

Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016, referente al tema de población con NEE, en su propósito número 10, establece que “el sistema educativo debe garantizar el respeto por la diversidad y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran” (14). Una de las acciones planteadas corresponde a “aplicar evaluación psicopedagógica a la población educativa, para adecuar los planes de mejoramiento y tomar decisiones de promoción y refuerzo educativo, el cual permita la consulta de procesos iniciados a los niños y niñas con necesidades educativas especiales” (95).

Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 - 2016, en el capítulo II, artículo 6, correspondiente a estrategia establece en su numeral 2, “garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, asegurando el enfoque diferencial para todos los grupos, entre ellos los que se encuentran con discapacidad” (28). Adicionalmente, integra el enfoque diferencial para la Secretaría de Educación Distrital, que comprende trece frentes de acción, el primero de ellos corresponde a “la atención a escolares con discapacidad o talentos adelantando procesos de inclusión educativa para discapacidad cognitiva, síndrome de Down y autismo, ceguera y baja visión diagnosticada; sordera e hipoacusia

diagnosticada; sordo-ceguera; lesión neuromuscular y multidéficit, talentos y capacidades excepcionales” (29).

Este recorrido por la normatividad internacional y nacional, permite identificar la ruta frente a lo que se ha adoptado en materia de discapacidad y educación inclusiva, así como los desafíos y retos que tienen las instituciones encargadas de materializar la política pública.

Dentro de las barreras comunicativas, en la presente investigación vemos que a pesar de la cantidad de normas, resoluciones hay factores o circunstancias que no nos permiten llevar a buen puerto y desarrollar el proceso de comunicación. Este tipo de obstáculos generan, tensiones al no entender la política pública de educación al interior de la escuela donde se detectan tres los tipos de barreras que encontramos en la comunicación y que estudiamos a continuación

a) Barreras físicas: Son las producidas por el ambiente en el que se da la comunicación. En este sentido podemos citar como ejemplos los ruidos pasando por las interferencias que podemos encontrar en la TV o radio, entre otros medios de comunicación que tendrá un enfoque epistemológico de tipo hermenéutico-interpretativo, por tanto, los resultados serán producto de la observación en el contexto educativo y social de las instituciones educativas del distrito. Este enfoque, nos permitirá centrarnos en las prácticas, estilos y estrategias de comunicación en dos instituciones educativas distritales: Ciudad de Bogotá, y Usaqué, en Bogotá.

b) Barreras semánticas: Son las que se producen por el mal uso de las palabras o por la mala interpretación que de las mismas hacen emisor y receptor. Caso común para la población con NEE que debe sufrir un maltrato permanente en este sentido; incluso, cuando se asume que no entienden lo que pasa a su alrededor.

c) Barreras psicológicas: Se producen por las creencias, los malos hábitos de escucha, los prejuicios, en fin, porque la relación con los otros, se produce desde estereotipos. (Cf. Muñoz Corvalán)

Según Kockelmans citado en Martínez (2002), la hermenéutica es un método comprensivo-interpretativo que busca la manera en que el entendimiento humano se articula con el mundo, el proceso en que las personas buscan el sentido de los fenómenos del mundo que las rodea (112). Este autor considera que la comprensión es la fusión de dos perspectivas: la del *fenómeno* en cuanto tal y la del *intérprete*, ubicado en su vida, en una amplia cultura y en un punto histórico del tiempo.

Aunque hay que reconocer un esfuerzo en materia legislativa, el mismo no alcanza a ser suficientemente impactante en las condiciones educativas de la población con NEE, debido a que no se cuenta con políticas públicas que den cuenta de los avances investigativos hacia su inclusión efectiva. En la actualidad, es posible rastrear trabajos realizados en diferentes universidades; desde diferentes áreas y disciplinas, no sólo en torno a la ley de inclusión educativa, que ofrecen interesantes panoramas desde la normatividad internacional y nacional, en los que, por supuesto, se evidencian puntos de encuentro y desencuentro entre los mismos y la práctica escolar. Vale la pena destacar el estudio de

caso del Colegio La Estancia IED, donde se conceptualiza la práctica escolar a la luz de las normas, decretos y convenios garantes de los derechos de los *normales y anormales*, pasando por la institucionalización, la normalización, la integración educativa y finalmente la inclusión, que expone los principales aspectos contemplados, frente a la atención de los niños y niñas con discapacidad. El documento de grado se titula: *Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar*. Autora: Yadira Flórez Rodríguez, Director: Alberto Mera Clavijo. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 153 p.

7. Marco Metodológico

Desde un enfoque epistemológico de tipo hermenéutico-interpretativo. Los resultados serán producto de la observación en el contexto educativo y social de las instituciones educativas del distrito. Este enfoque, permite centrarla atención en las prácticas, estilos y estrategias de comunicación utilizadas en las dos instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá. Para ello se contará con diferentes instrumentos y técnicas que permitirán la recolección de datos, para análisis e interpretación a la luz de la gestión bibliográfica, las entrevistas semiestructuradas y la observación no participante. El estudio cualitativo según su objetivo se centra en analizar el papel de la comunicación en la política de inclusión educativa con población con NEE en las instituciones educativas distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén para de allí inferir aspectos relevantes en dichos contextos.

7.1. Método.

El método propuesto será Estudio de caso, conforme a los lineamientos y observaciones que Vasilachis, (2006) hace respecto a esta forma de recolección de información. Para esta autora, el estudio de caso es la selección del objeto que se estudiará y que reunirá las categorías a ser examinadas. Su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

7.2. Escenario de la Investigación.

La investigación se va a llevar a cabo en dos instituciones educativas distritales: Ciudad de Bogotá, y Usaqué, en Bogotá.

Institución Educativa Distrital Ciudad de Bogotá

El colegio ciudad de Bogotá, creado en 1970, bajo el lema “MAS EDUCACION PARA UNA SOCIEDAD MAS IGUALITARIA” dentro del programa extraordinario

1967-1970 Bogotá *“una ciudad en marcha para beneficio de todo el país”*, dentro del plan de obras ejecutadas durante el mandato del entonces Alcalde Mayor Virgilio Barco V., en atención a la gran demanda de cupos para la población infantil, en el sector comprendido por los barrios de San Vicente Ferrer, El Carmen, Claret, Santa Lucía, San Carlos y San Benito, que para la época tenían una gran cantidad de niños en edad escolar, por lo que estas concentraciones escolares beneficiarían a un amplio sector del sur de la ciudad.

La planta física construida, está compuesta por dos edificios que cuentan con un total de 64 salones de clase y 2 paneles de oficinas, destinadas al funcionamiento de la Dirección y administrativos, (secretaría académica, secretaría de rectoría, pagaduría y almacén). Todos los salones están dotados con mobiliario básico: mesas metálicas bipersonales y asientos metálicos unipersonales para 40 estudiantes cada uno. Comenzó su funcionamiento en el Bloque “A”, con 32 cursos de primaria, distribuidos en los tres primeros pisos; todos en las jornadas mañana y tarde. En cada piso, junto a las escaleras, a los dos costados, estaban las baterías de baños para estudiantes y áreas de ventilación, sitios que más tarde, se convirtieron en salones y en oficinas.

En 1980 se incrementó la solicitud de cupos para bachillerato y aumentaron las aulas desocupadas en los cursos de primaria, hecho que motivó la creación de las Unidades Básicas, estrategia de unificación e integración administrativa y curricular entre primaria, secundaria y de las dos jornadas, lo que permitiría la promoción automática de los estudiantes de la primaria a la secundaria, de igual manera, los profesores de secundaria podrían asumir clases de primaria, viceversa, de acuerdo a su especialidad. Sin embargo,

estas instituciones funcionaron con graves problemas de organización curricular y administrativa.

El Colegio “Ciudad de Bogotá”, se formaliza mediante el acuerdo 002 de enero de 1980. Actualmente funciona en 2 sedes A, y B, con aproximadamente mil doscientos veinticinco (1225) estudiantes por jornada, a saber, sede A y B. El programa de inclusión educativa para población con NEE, se inicia en los niveles de educación preescolar o primera infancia incluidos estudiantes con NEE de aprendizaje y que a la fecha no existe ningún apoyo por parte de la Secretaria de Educación y de integración social como lo relata la orientadora YESSICA SUESCA en entrevista igualmente existen estudiantes con alguna discapacidad en básica primaria y básica secundaria. En promedio tiene dos cursos por grado desde primaria hasta el grado 11, cuenta con una cobertura de 34 profesores por jornada, dos coordinadores por jornada en la sede A, dos (2) docentes de apoyo para el programa de inclusión educativa, 2 orientadores escolares por jornada con un sólo rector responsable del funcionamiento de ambas jornadas y sedes . Los docentes mencionados anteriormente todos son de planta con nombramiento desde la SED cada uno con dirección de curso excepto docentes de educación física, artes y unos pocos que por su intensidad horaria no da para la carga académica respectiva de cada uno, ninguno especializado en trastornos de aprendizaje o educación especial. Algunas veces cuenta con el apoyo de la Universidad Nacional quien realiza valoraciones pedagógicas a los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje antes de ser matriculados , pero este proceso se da cuando el acudiente solicita el cupo directamente en la secretaria de educación con agendamiento previa de cita de lo contrario son enviados directamente al

DILE , (Dirección local) de cada localidad para ser ubicarlos en el colegio que les queda más cerca de su sitio de vivienda , así la secretaria de educación y el DILE garantizan este derecho y son quienes definen el colegio del estudiante con alguna discapacidad o NEE de aprendizaje más cercana al sitio de vivienda del estudiante , así mismo define el curso al que llegan sin interesar la edad y la condición la condición específica de cada estudiante.

En el año de 2013 este colegio empezó a recibir estudiantes con NEE de aprendizaje, todos los colegios distritales reciben los estudiantes de acuerdo a la cobertura que presenta anualmente cada rector haciendo ajustes de acuerdo a los traslados por cambio de domicilio, deserción o pérdida del año de sus estudiantes en general. Usualmente en este colegio al llegar el estudiante se hacen unas valoraciones por el equipo de docentes de apoyo de inclusión pero estas son a nivel de información y empezar hacer adaptaciones o ajustes que se requieran de acuerdo a la discapacidad o necesidad especial de aprendizaje que presente el estudiante y según el curso asignado y que el estudiante en condición de NEE logre su permanencia de acuerdo a el ritmo de aprendizaje. La orientadora YESSICA SUESCA cuenta que la Secretaria de educación no tiene en cuenta la condición del estudiante para asignar el cupo, así mismo existe una directriz donde el estudiante por parámetro se debe asignar al aula regular sin desconocer el derecho a la educación , cuenta que por grado hay aproximadamente un estudiante con NEE o alguna discapacidad o diferentes ritmos de aprendizaje en el aula regular, teniendo en cuenta que en su mayoría hay de a dos cursos por nivel y que en pre escolar o primera infancia si hay 9 cursos ubicados en la sede B con algunos cursos de primaria y que según el decreto 2082 de 1996 establece o determina la forma gradual para la adecuada atención educativa de las

personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Así mismo en cuanto a estudiantes con NEE están distribuidos en 75 cursos entre la jornada de la mañana, tarde y sede B. La población de estudiantes con es de 76 estudiantes con alguna discapacidad o NEE de aprendizaje sin contar los estudiantes que hacen parte del programa aulas hospitalarias. Este modelo, en el que trabajamos en conjunto con la Secretaría de Salud, garantiza el derecho a la educación desde un enfoque inclusivo. “Hay unos docentes diferentes a los de aula regular, adscritos a 25 colegios oficiales, se desplazan hasta los hospitales, están en la cotidianidad con los niños y allí dan sus clases. Además de permitirles estudiar, las aulas hospitalarias aportan al proceso de recuperación: los pacientes ocupan su mente y centran su atención en otros elementos diferentes al tratamiento que reciben”, Los estudiantes de las aulas hospitalarias provienen de diferentes municipios y ciudades del país. Presentan patologías diversas como todas las de oncología, asma, quemaduras e infecciones respiratorias agudas. Ellos a aunque no están en aula regular todos los días se les garantiza el cupo y sus aprendizaje. Con esto quiero decir que los estudiantes con NEE de aprendizaje por decir , están distribuidos en las dos sedes y jornadas desde el grado primera infancia o pre escolar , hasta el grado 11 con autismo, síndrome de Down, autismo leve, déficit cognitivo , síndrome mielo meningocele, retardo psicomotor, epilepsia primaria ,talento excepcional , conductas asociada a un trastorno de comunicación , síndrome de morquio, hemiplejias con uso de silla de ruedas. así: 9 cursos de ciclo inicial que comprenden niños de 4 años de edad y pre escolar con niños de 5 años de edad cada uno cuenta con su docente directora de curso con formación en pre escolar , normalistas y primera infancia , básico primaria que va desde primero hasta quinto de primaria con edades comprendidas entre 6 y 11 años dependiendo cada caso y básico

secundaria que va de 6° a 11 , estas con docentes director de curso y cada uno con asignación básica y carga académica según ley 115 de educación así : (pre escolar , básica primaria , matemáticas, ciencias sociales , idiomas , ciencias naturales , tiempo libre , informática y artes entre otras) son 9 áreas del conocimiento y en pre escolar y primera infancia trabajan por dimensiones . Contamos con 5 docentes de apoyo para toda la población con alguna discapacidad o NEE 2 de planta y 3 provisionales quienes deben cada 10 meses ya que se constituyen dentro de la planta de docentes provisionales. Así las 2 docentes de apoyo en propiedad con la siguiente formación: fonoaudióloga, educadora especial quienes se encarga de orientar a los docentes de cada nivel en reuniones de ciclo para hacer los ajustes al plan de estudios de inclusión educativa (PIAR). Hay que mencionar además, que no hacen terapias, solo acompañamientos para orientar a los docentes que lo requieran en el aula regular. Narra la orientadora del colegio Ciudad de Bogotá jornada de la mañana que la Institución Educativa Distrital en la actualidad propende por la formación integral de calidad de niños, niñas y jóvenes para contribuir con el mejoramiento de sus condiciones de vida y de la sociedad y que así mismo en los cambios actuales, en trabajo interdisciplinar con docentes, orientadores , coordinadores , docentes de apoyo de inclusión en su misión la meta es posicionar al colegio hacia el año 2021 , como una institución educativa de calidad, integradora de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas permanentes neuromotoras y que en equipos de trabajo ya se han dado algunos avances en la transformación del Manual de convivencia donde se incluye los propósitos la inclusión como primera estrategia de comunicación para conocimiento de la comunidad educativa en general.

TITULO VI. INCLUSIÓN ESCOLAR

La Institución Educativa Ciudad de Bogotá, integra en sus aulas, **ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN NEUROMOTORA.**

Propósitos del programa de inclusión
Facilitar procesos de socialización de niños y niñas que les permitan adaptarse a la institución, relacionarse con la Comunidad Educativa para participar en diferentes actividades que le permitan formarse como sujeto social. A partir del estudio de caso del estudiante, realizado por los docentes y el equipo de apoyo en la inclusión, se establecerán unos logros académicos mínimos a través de la flexibilización del currículo, teniendo en cuenta las competencias mínimas y procesos para que el estudiante pueda ser promovido al grado siguiente de acuerdo a sus capacidades.
PROTOCOLO DE INGRESO A INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES (NEEP)
Para solicitar el cupo del niño con NEEP, el acudiente debe acercarse a la institución durante la segunda semana de Octubre con el menor para que sea valorado por los profesionales del equipo de apoyo con el respectivo diagnóstico y la historia clínica de la entidad de salud a la cual el niño esté adscrito. A continuación debe acercarse a la dirección de la localidad sexta de Tunjuelito para solicitar el cupo siempre y cuando cuente con los requerimientos mínimos para el ingreso al centro educativo. El proceso de matrícula se realizará teniendo en cuenta los mismos trámites de los demás estudiantes,

Artículo 23. DE LOS DOCENTES DE APOYO

De acuerdo a la Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003, las funciones de los DOCENTES DE APOYO, son:

Las funciones y responsabilidades de los Docentes de Apoyo en Inclusión son las que establece la ley en su Decreto 366 de Febrero 9 de 2009. Es de anotar que la institución entiende y asume las directrices que respecto a las funciones y desempeño de este profesional, determina la ley antes citada y velará porque sus funciones se cumplan con todas las garantías que ello requiere.

Tal como lo define el Decreto en su artículo 10 se reconocen que las funciones de este profesional son las siguientes:

1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente.
2. Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.
3. Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área.

Institución Educativa Distrital Usaqué

El Colegio Usaqué IEDU, es de carácter oficial formal, tiene como visión ser líder en Colombia en la formación de personas integra y productivas. Dentro de sus objetivos está el de fortalecer la convivencia democrática y lograr la excelencia en la calidad educativa. Esta institución ofrece los niveles de educación preescolar, educación básica y media, cuenta con dos (2) sedes, atiende niños, niñas y jóvenes, desde primera infancia, preescolar a undécimo (11), en las jornadas mañana y tarde. En la sede B se atiende la población de primera infancia (3) cursos y cuatro (4) cursos de básica primaria horario jornada Única. Sede A jornada de la mañana 13 cursos de bachillerato, 10 cursos de primaria, 3 de primera infancia, 1 de pre escolar jornada simple respectivamente, para un total de 34 cursos en la jornada de la mañana sede A y B. En la jornada de la tarde sede A: 2 cursos de pre escolar, 10 de primaria y 11 cursos de bachillerato para un total de 23 cursos jornada de la tarde sede A, (1050) estudiantes por jornadas, sede A y B. El colegio Usaqué sede B y primera infancia sede A desde el año 2015 inicia con el proyecto 1050 que como lo dice es un proyecto para realizar acciones de atención integral con los niños, niñas, sus familias y comunidad educativa de primera infancia de ciclo inicial en el marco del convenio SED- ICBF Compensar, por medio de los componentes Pedagógico, Familia, Comunidades y redes de: Salud-nutrición, encaminadas a la garantía de derechos de la primera infancia y que trabajan con gestores de las cajas de compensación en este caso Colsubsidio y mediante la cual las docentes provisionales cuentan con un horario que no está estipulado dentro de la ley 115 de educación con una asignación académica de 8 horas diarias lo que hace que estas docentes atiendan directrices de las cajas de

compensación y no al enfoque pedagógico de la institución educativa Usaqué, un programa totalmente diferente en sus dinámicas , horarios , auxiliares que riñen con los intereses comunes dela comunidad educativa . Así mismo desde el año 2015 se ha ido incorporando al sistema de matrículas,(SIMAT) población con necesidades especiales de aprendizaje (NEE) , o alguna discapacidad , atendiendo a las políticas de inclusión educativa, aunque no cuenta con la infraestructura adecuada por ser una institución en su mayoría declarada patrimonio histórico de Usaqué, cuenta con 18 aulas en su mayoría muy antiguas que en la actualidad se encuentran en proceso de demolición 4 de ellas y el resto prefabricadas que la SED ha ido ubicando, a causa del deterioro normal de los 80 años al servicio de la educación pública; actualmente cuenta con dos grupos por grado, y tres de primera infancia sede A y sede B . Tiene 38 docentes en la jornada mañana jornada incluido dos orientadores y 2 coordinadores , en la jornada de la tarde 34 docentes incluidos 2 coordinadores 1 orientador , una (1) trabajadora social con horario global, un docente de apoyo⁷ de inclusión para educación con NEE ; cuenta con personal administrativo: bibliotecaria, almacenista, pagadora, un sólo rector para las dos jornadas y sedes; cuenta con una docente de apoyo para el programa de inmersión en bilingüismo. Está ubicado en la localidad 1, Usaqué entre el Instituto Pedagógico Nacional y el Centro Cultural Reyes Católicos.

⁷ El sólo hecho de que los docentes de Educación Especial, sean considerados “de apoyo” y que ninguno pueda ser contratado como tal, a término indefinido, debería basta para justificar analizar la situación en la ciudad de Bogotá. No cuentan con la seguridad laboral que todo trabajador necesita y no pueden ascender, cuando logran trabajar con alguna continuidad. Los que trabajan para la Secretaría de Educación, lo hacen en calidad de orientadores escolares.

En cuanto a la población con NEE al momento de realizar las encuesta contaba con 33 estudiantes con discapacidad o alguna NEE en toda la institución, distribuidos de pre escolar, primera infancia al grado sexto que presentan en especial autismo, autismo espectro, talentos excepcionales, trastornó generalizado del desarrollo, síndrome de Down. Déficit cognitivo, autismo leve, déficit cognitivo leve. Para el caso de pre escolar 3 casos en la sede A y un caso diagnosticado sede B, cuenta con 6 docentes directores de curso para primera infancia y 3 docentes de pre escolar cada una encargada de un grupo de 25 estudiantes según para metro establecido por el Ministerio de educación, dentro de los cuales se encuentra población con NEE, el título de las de las **do**centes de pre escolar en la actualidad es: normalistas, técnicas en pre escolar, técnica en primera infancia , licenciada en educación pre escolar , licenciada en ciencias de la educación , licenciadas en educación y algunas con maestría en diferentes campos pedagógicos . Contamos con una docente de apoyo para atender sede A y B en las dos jornadas con especialidad en trastornos del aprendizaje, 2 coordinadores uno académico y uno de convivencia, 2 orientadores en cada jornada y un único rector. En la actualidad no cuenta con docente de apoyo en propiedad ya que desde el año 2018 presenta incapacidad médica y a la fecha este cargo ha sido asumido por docentes de apoyo provisionales para dar continuidad con la implementación de la política de inclusión, a diferencia del colegio ciudad de Bogotá los estudiantes con NEE llegan con asignación de matrícula pero sin ningún diagnostico ya que no hay a la fecha un equipo interinstitucional que apoye este proceso de inclusión.

7.3. Criterios de Selección.

La elección de estos dos colegios distritales de la ciudad de Bogotá: Ciudad de Bogotá, y Usaquén; se debe a las siguientes razones: la primera es por el conocimiento de las instituciones educativas, ya que existe una relación de proximidad, lo que facilita el acceso y la obtención de información. La segunda, porque son colegios que albergan una población importante de estudiantes con NEE de aprendizaje de la población normo típica y la tercera, porque son colegios que pueden suministrar información sobre las formas y estrategias de comunicación que han utilizado o han ido desarrollando para comunicar la política de inclusión educativa en a los diferentes estamentos y comunidad educativa.

Tabla 1: Entrevistados

	NO. DE ENTREVISTAS POR COLEGIO	
	Ciudad de Bogotá	Usaquén IED
POBLACION EDUCATIVA		
Directivos	3 de 5	4 de 6
Docentes de Aula Pre escolar	7 de 9	8 de 9
Padres de Familia con estudiantes de primera infancia con NEE	5 de 5	4 de 4
Total	15 de 19	16 de 19

Fuente: Elaboración propia.

7.4. Técnicas de Investigación.

Las técnicas que se contemplan para el desarrollo de la investigación son: la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y la observación no participante.

7.4.1. Revisión documental

Entre las fuentes para el desarrollo de esta investigación se encuentra la revisión de documentos institucionales, investigaciones, artículos, trabajos de grado y tesis doctorales, que permiten rastrear la evolución del papel de la comunicación en la política de inclusión educativa. El análisis siguió la estructura básica del círculo hermenéutico: un texto, la interpretación del texto, volver a leer el texto desde la interpretación, reinterpretar el texto y así sucesivamente.

7.4.2. Entrevistas estructuradas

Las entrevistas se realizan principalmente a los agentes locales (directores y docentes) que implementan las políticas inclusivas; son individuales, estructuradas y dirigidas atendiendo por supuesto al rol que desempeñan dentro de los Colegios. De acuerdo al propósito de la investigación, las entrevistas se enfocan en el conocimiento de acciones, estrategias y opiniones de los actores que tienen a su cargo la implementación de la política de inclusión educativa en el primer nivel de educación pre escolar y estrategias

de comunicación que se han desarrollado al interior de cada institución para comunicar la política de inclusión educativa. (Ver Anexo)

En esta etapa se indagará sobre documentos institucionales, tales como, el Proyecto Educativo Institucional, (PEI), el sistema de evaluación institucional y el manual de convivencia de los dos colegios que se tomaron para la investigación

7.4.3. Encuesta para Padres de Familia

Si bien esta investigación es de corte cualitativo, debido a las dinámicas laborales de los padres de familia, se recurre a la estrategia de la encuesta para indagar percepciones y conocimientos sobre la política pública de inclusión y en especial a padres de familia que tienen hijos con alguna necesidad especial de aprendizaje, NEE. (Ver Anexo)

7.5. Técnicas para el análisis de información

Para el análisis de la información, se parte de la concepción de Bonilla & Rodríguez, para evitar que los datos recolectados no se conviertan en un “mecanicismo infértil, derivado de un ejercicio en el que el instrumento es el fin en sí mismo y no un medio de conocimiento, y la realidad concreta a ser conocida es un punto de referencia nominal” (Bonilla-Castro y Rodríguez: 1997, 42) Se trata de encontrar sentido en la información recolectada, partiendo de los textos de las entrevistas y el objetivo es extraer

significados referidos por los entrevistados que sean útiles a los objetivos de la investigación. El análisis de los patrones se centra en la fase de la interpretación.

Posterior al trabajo de campo, se organiza la información empleando una matriz de acuerdo a las categorías deductivas. El análisis de los datos se encuentra determinado por los resultados de las entrevistas y las encuestas realizadas. Esta etapa finaliza en el momento en el que se transcribe la información recolectada para categorizarla y codificarla.

7.5.1. Conclusiones parciales de las Decisiones Metodológicas:

La combinación de estas decisiones metodológicas perfila la presente investigación: observar para comprender implica una manera específica de acercarse al objeto de investigación: hay que asumir una inconformidad específica sustancial entre el sujeto y la comunidad estudiados. No se trata de *participar o no* en los procesos, lo que se pretende es revisar los pasos que configuran la racionalidad de la acción del grupo o el sujeto, para este caso, la interpretación se ofrece dialéctico-hermenéutica; pues se puede inferir, a simple vista, que hay una racionalidad propia en cada individuo con NEE, así como hay una racionalidad histórica en las sociedades excluyentes. Esa doble comprensión, sólo puede hacerse desde defunciones de escuela, que la asuman como el escenario de esa tensión , las categorías deductivas con las cuales se recolecta la información fueron : Estrategias comunicativas, Educación con inclusión, Las políticas públicas en el contexto de la educación de población con NEE , Comunicación para el cambio social , La educación

con inclusión, Educación para los niños con necesidades especiales NEE, Comunicación y política, Política y comunicación.

La interpretación es únicamente un paso previo, una aproximación, un "meta entender". El resultado de interpretar es entender, es difundirse de verdad. Entender es captar, ver con claridad, ver lo esencial, categorizar, conceptualizar y vivenciar la comunicación. La interpretación, por si, plantea el problema de la "comprensión". Una comprensión exhaustiva pasa por el entendimiento pero no se queda en él, trasciende. (Levinás, 35)

8. Resultados

Para dar cuenta de la eficacia de un proceso investigativo, es relevante verificar la respuesta categorial a los objetivos de la investigación. Para analizar la información se ha diseñado una matriz que recoge las categorías deductivas, las categorías inductivas y las subcategorías con las que se consolidan los relatos de los entrevistados. A continuación, se presentará la estructura jerárquica de las categorías identificadas:

Tabla 2: Resultados

OBJETIVO GENERAL	
Analizar el papel de la comunicación en la política de inclusión educativa con población con necesidades especiales de aprendizaje en las instituciones educativas distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén.	
1. Objetivo específico	
Determinar la ruta institucionalizada para comunicar la política de inclusión en las dos instituciones educativas distritales: Ciudad de Bogotá y Usaquén.	
Categoría deductiva	• Educación con inclusion • Necesidades Educativas Especiales • Política Pública
2. Objetivo específico	
Interpretar las estrategias comunicativas que utilizan de los colegios Ciudad de Bogotá y Usaquén llevadas a cabo para implementar la política de inclusión educativa, para niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje en el primer nivel de educación pre escolar.	

Categoría deductiva	• Comunicación para el Cambio Social • Comunicación y Educación • Estrategias comunicativas
3. Objetivo específico	
Proponer una estrategia comunicativa para los colegios distritales de Bogotá que están implementando la política de inclusión educativa en el primer nivel de educación pre escolar, con el fin de promover la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje al aula regular.	
Categoría deductiva	• Estrategia comunicativa para la inclusión

Fuente: Elaboración propia.

8.1. Ruta para comunicar la Política de Inclusión.

En términos de inclusión educativa, el elemento clave no es la *individualización* sino la *diversificación* de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje, en el esfuerzo por lograr el mayor grado posible de participación

de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren, de entrada, la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad (UNESCO, 2008, 8). la educación es un campo de preocupación para todos los gobiernos en el mundo. No hay agenda pública que no resalte el papel de la educación como instrumento de desarrollo económico o como encauzamiento de progreso. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO; 2015) ha declarado que “la educación es la clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza y desigualdad y crear las bases para un crecimiento económico sostenido”. En cuanto a los resultados, el primer objetivo se desarrolló bajo las categorías *educación con inclusión, NEE y políticas públicas*, cuya indagación, se hizo a través de la revisión documental, además de entrevistas a docentes y directivos. En el marco de la educación con inclusión, se indagó con los participantes (directivos, docentes, coordinadores y orientadores) sobre la manera en que se ha llevado a cabo el proceso de inclusión en cada institución, con relación a la población estudiantil con NEE, las categorías que emergen de este ejercicio interpretativo se orientan hacia la prestación del servicio educativo a personas con NEE de aprendizaje , es decir, la manera en que los colegios están incluyendo efectivamente a los estudiantes con NEE; a la planeación y procesos de participación, relacionada con la organización de la población para su

participación en la educación para niños con NEE, así como a la fundamentación Social y pedagógica de la política de inclusión a población con NEE.

De acuerdo a los relatos de los docentes del colegio Usaqué, los estudiantes son incorporados a los cursos sin ningún protocolo, en ocasiones la docente de apoyo informa a los docentes de educación básica primaria, aquéllos cuyas necesidades son más evidentes, pero en el primer nivel, el preescolar, los niños y niñas con NEE son detectados por la docente de cada grupo por su comportamiento, por su forma de interactuar con otros niños; haciendo recaer toda la responsabilidad en el docente director de curso, quien se enfrenta a la situación sin procedimientos de diagnóstico formales, ni la capacitación para establecer protocolos de intervención. Actualmente, los niños y niñas con NEE, comparten el aula como los demás niños, la institución no tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje diferenciados⁸, porque no dispone de la fundamentación necesaria para implementar correctamente la política de inclusión educativa. Es necesario dentro de la institución desarrollar un programa⁹ para los niños y niñas adaptado a sus NEE de acuerdo con necesidades educativas especiales. Estos establecimientos incluirán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes allí matriculados y deberán contar con los apoyos especializados. Los apoyos requeridos se enmarcan en la figura del aula de apoyo especializada, definida en los artículos 13 y 14 del

⁸ El universo de las NEE no se resuelve por la apelación a *ritmos* o *velocidades* de aprendizaje; pasa por *lenguajes*, variables fisiológicas muy complejas desarrollo, conocimientos previos, ambientes de aprendizaje estructuras cognitivas complejas ambientes familiares, que pasan del desinterés en el bienestar adulto del menor, del que suponen, no puede aprender nada, debido a sus condiciones.

⁹ ¿Cuántos programas pueden llegar a necesitarse en una sola institución escolar?

Decreto 2082 de 1996. . Para los docentes de aula regular la materialización de política de inclusión es incluso, inadecuada .teniendo en cuenta lo descrito en el: ARTÍCULO 4º de la resolución 2565 de 2003. *Docentes y otros profesionales de apoyo*. Los departamentos y las entidades territoriales certificadas al asignar educadores, profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, etc., vinculados a la planta de personal como docentes o administrativos, para que desempeñen funciones de apoyo a la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales tendrán en cuenta que este personal, además de cumplir con lo establecido en el artículo 4 del Decreto 2369 de 1997, en el artículo 12 del Decreto 3020 de 2002 y en los artículos 3 y 7 del Decreto 1278 de 2002, debe acreditar capacitación o experiencia mínima de dos años en la atención a esta población

En cuanto a la planeación y procesos de participación, el relato de la docente de apoyo del Colegio Usaquéen permite comprender la situación:

“entiendo a los docentes, la angustia al no tener conocimiento para trabajar en el aula regular de clase las múltiples necesidades especiales de aprendizaje que se manifiestan desde temprana edad. En el marco de la ley, hago lo humanamente posible para atender las inquietudes de los docentes, pues consideran que como docente de apoyo debo hacer intervención en los espacios académicos, muchos de los colegas desconocen a profundidad la política de inclusión. Debo ejercer sin el apoyo interdisciplinario de los orientadores y coordinadores. Considero que cada

uno es comprometido, pero los orientadores y coordinadores tienen funciones inherentes a su cargo e intervienen de acuerdo al alcance de su conocimiento en cada situación. Cuando son reportados por los docentes, por cometer faltas de convivencia y desempeños bajos en el proceso de aprendizaje, ellos hacen lo que está a su alcance; sin embargo, son muchos los problemas al interior de la institución: consumo de sustancias psicoactivas, abuso sexual, el maltrato de algunos padres de familia, embarazos a temprana edad, entre otros, como para centrar todo el trabajo en estudiantes con NEE”. (Ivonne, Docente de Apoyo)

Se deben generar ajustes razonables que hagan de la aplicación de las políticas públicas asuntos fuera de la zona de confort de la buena voluntad de cada ejecutante. Debe existir un verdadero compromiso gubernamental para garantizar las condiciones adecuadas, ya sea en temas de infraestructura, de personal suficiente y especializado en cada institución, de manera que no quede al criterio del parámetro, es decir, la distribución por institución y curso, conforme a la cantidad de niños y niñas matriculados con NEE de aprendizaje. Según la resolución 2565 del 2003, en su artículo 3, la organización de la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordo ceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional. Para ello tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio. En este proceso se atenderá

el principio de integración social y educativa, establecido en el artículo tercero del Decreto 2082 de 1996 (Cf. decreto 3020 de 2002):

ARTÍCULO 7°. TAMAÑO Y COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS. En el caso de Discapacidad intelectual y autismo, el porcentaje máximo de estudiantes integrados no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes por grupo. Para el caso de discapacidad motora, auditiva o visual, este porcentaje no deberá exceder el cuarenta por ciento (40%). En el caso del translingüismo este porcentaje podrá ser hasta del 70%.

Es prioritario ajustar los planes de estudio, a través del plan institucional de actividades para el aula regular (PIAR), entendiendo que son la herramienta adecuada para garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean relativamente exitosos para las personas con discapacidad, basados en las caracterizaciones pedagógica y social, que incluyen apoyos para el estudiante, entre ellos, los curriculares, los de infraestructura y todo lo que resulte necesario para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción.

Algo semejante sucede con los coordinadores del colegio Usaquéñ jornada de la mañana. La orientadora Angélica Clavijo manifiesta que:

“existe compromiso y voluntad, pero el apoyo, por parte de la Secretaría de Educación Distrital (SED) es muy poco; nos dejan solos con la problemática que genera este tipo de población, por su adaptación, por las dificultades inherentes a

sus tratamientos y diagnósticos, ya que la mayoría de padres no cuentan con los recursos económicos para cubrir los costos de asistencia de cada terapia; la EPS de cada estudiante con NEE aporta muy poco a ese proceso, ya que en cada asignación de cita tardan entre tres y cinco meses”. Según los procesos de gestión de la educación inclusiva:

ARTÍCULO 2º. ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO. Los departamentos y las entidades territoriales certificadas definirán en la secretaría de educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales de su jurisdicción. Para ello tendrán en cuenta criterios de densidad de la población, demanda del servicio y número de establecimientos educativos, entre otros, y podrán organizar unidades de atención integral (UAI), en los términos del Decreto 2082 de 1996 como una instancia de apoyo de carácter territorial.

Las directivas deben ejercer liderazgo para involucrar a la comunidad educativa en el diseño de propuestas que cualifiquen el aprendizaje de niños y niñas con NEE, entendiendo que en cada institución debe existir una verdadera articulación de planes, proyectos y acciones para que en la implementación de la política de inclusión educativa se implementen mecanismos de seguimiento y evaluación eficaces, pues como garante de derechos deben revisarse periódicamente las acciones en favor de la inclusión. Debe estructurarse un plan de mejoramiento, en el que se prevea la implementación de ajustes

significativos que permitan que los niños y niñas con NEE sean protagonistas del diseño curricular. Los resultados de la investigación, también muestran que los padres de familia no conocen la política de inclusión educativa en el colegio Usaquén jornada de la mañana con una población de 33 estudiantes con NEE de aprendizaje. Y los padres con estudiantes en condición de discapacidad o NEE de aprendizaje del colegio Ciudad de Bogotá no tienen empoderamiento de lucha para seguir el proceso de apoyo a las entidades competentes en cada tratamiento como lo relata la docente de apoyo de la jornada de la mañana, sede A, Jessica Suesca.; no existe un lineamiento por parte del colegio, ni del orientador, para los docentes de aula, que a propósito no son docentes especializados en trastornos de aprendizaje, aunque hacen el esfuerzo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con NEE sea reconocido como un proceso particular (a la fecha no se cuenta con el censo NEE por jornada). La institución debe reestructurar diversos mecanismos de comunicación, viendo que sean eficientes, comprensibles y accesibles para socializar a conocer, tanto los procesos de gestión (trabajo en equipo, participación, identificación de buenas prácticas de divulgación y que se sugiere empezar hacer cambios desde los ajuates al plan institucional de ajustes razonables al (PIAR), para población con NEE de acuerdo a la condición específica, hacer ajustes al manual de convivencia para cada institución indicándole la ruta a seguir y sugerir y hacer ajustes al sistema de evolución acorde a la condición especificado cada estudiante, entre otras, así como la misma política de inclusión educativa en su implementación, en concordancia con los lineamientos establecidos por la ley 1618 de 2013 y el decreto 1421 de 2017. A continuación, los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia, con el fin

contrastar la efectividad de la comunicación en la consolidación de una política para la inclusión.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación en las encuestas semiestructuradas se evidencia que el 100% de los padres de familia que tienen hijos con necesidades especiales de aprendizaje, NEE no cuenta con Información suficiente acerca de las políticas de inclusión educativa vigentes. Pues llegan a cada colegio por la asignación de cupos direccionado desde la Secretaria de Educación o las direcciones locales (DILE). Este hecho resulta de gran importancia para la presente investigación, porque evidencia que no existe una estrategia comunicativa, ni parámetros definidos en los colegios distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén, que ofrezca información a los padres de familia sobre las políticas de inclusión educativa, específicamente, las de NEE, desde la implementación de la política de inclusión educativa conforme al Plan de Desarrollo Distrital 2014-2018.

Gráfico 4: Conocimiento de las Estrategias Comunicativas padres de familia en general



La gráfica muestra que del total de padres de familia encuestados, el 93 % no reconocen las estrategias comunicativas que está implementando la institución para la formación de niños y niñas con NEE que ingresan al primer nivel de educación preescolar; frente al 7% de los encuestados que sí están informados y conocen claramente de las estrategias que desarrolla el Colegio; aunque puede ser porque el Colegio es reconocido por su larga trayectoria, el nivel académico y compromiso de los docentes, o porque como en caso del colegio Ciudad de Bogotá ya que se han empezado hacer cambios en el Manual de convivencia como consta en los ajustes hechos en el 2016 , donde incluyen un título de inclusión escolar . Aquí se demuestra el gran interés que los padres de familia tienen sobre la educación de sus hijos y que se informan oportunamente para tomar decisiones cuando

llegan al colegio ciudad de Bogotá ya que lidera procesos de inclusión .

TITULO VI. INCLUSIÓN ESCOLAR

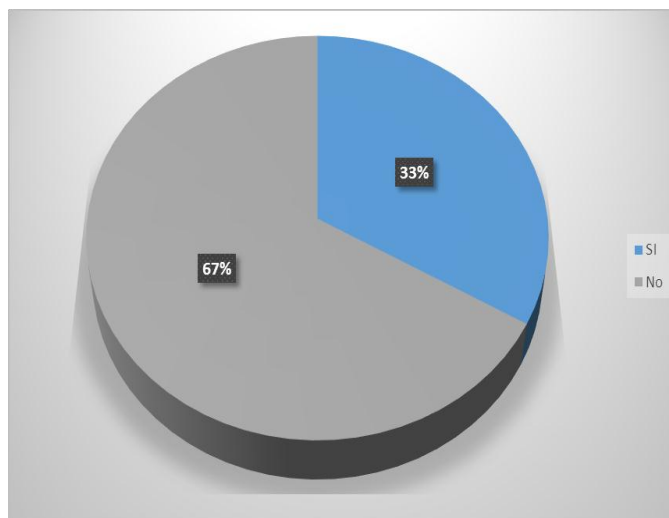
La Institución Educativa Ciudad de Bogotá, integra en sus aulas, **ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN NEUROMOTORA.**

Propósitos del programa de inclusión
Facilitar procesos de socialización de niños y niñas que les permitan adaptarse a la institución, relacionarse con la Comunidad Educativa para participar en diferentes actividades que le permitan formarse como sujeto social. A partir del estudio de caso del estudiante, realizado por los docentes y el equipo de apoyo en la inclusión, se establecerán unos logros académicos mínimos a través de la flexibilización del currículo, teniendo en cuenta las competencias mínimas y procesos para que el estudiante pueda ser promovido al grado siguiente de acuerdo a sus capacidades.
PROTOCOLO DE INGRESO A INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES (NEEP)
Para solicitar el cupo del niño con NEEP, el acudiente debe acercarse a la institución durante la segunda semana de Octubre con el menor para que sea valorado por los profesionales del equipo de apoyo con el respectivo diagnóstico y la historia clínica de la entidad de salud a la cual el niño esté adscrito. A continuación debe acercarse a la dirección de la localidad sexta de Tunjuelito para solicitar el cupo siempre y cuando cuente con los requerimientos mínimos para el ingreso al centro educativo. El proceso de matrícula se realizará teniendo en cuenta los mismos trámites de los demás estudiantes,

El total de los encuestados consideran que el personal docente no cuenta con la formación específica para atender niños y niñas con NEE, en el primer nivel de preescolar, primera infancia, tanto del colegio Ciudad de Bogotá como del Colegio Usaquén y que de acuerdo con la resolución 2565 de 2003, formación de docentes los departamentos y las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de las instituciones que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y de acuerdo con los planes de mejoramiento institucional y el Plan Territorial de Formación. En la actualidad cada docente tiene formación en diferentes disciplinas académicas sea en formación para la educación, educación pre escolar, técnicos

en educación pre escolar, artes, danza, educación física, lo que dificulta el acompañamiento pedagógico a estudiantes con NEE y que según el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, establece que serán criterios para fijar las plantas de personal de acuerdo a las particularidades de las regiones y grupos poblacionales, las condiciones de las zonas rurales y urbanas y las características de los niveles y ciclos educativos. Así mismo, la entidad territorial definirá cuales establecimientos educativos atenderán población con necesidades educativas especiales. Estos establecimientos incluirán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes allí matriculados y deberán contar con los apoyos especializados. Los apoyos requeridos se enmarcan en la figura del aula de apoyo especializada, definida en los artículos 13 y 14 del Decreto 2082 de 1996.

Gráfico 5: Nivel de información sobre estrategias de comunicación dirigida a docentes y directivos docentes



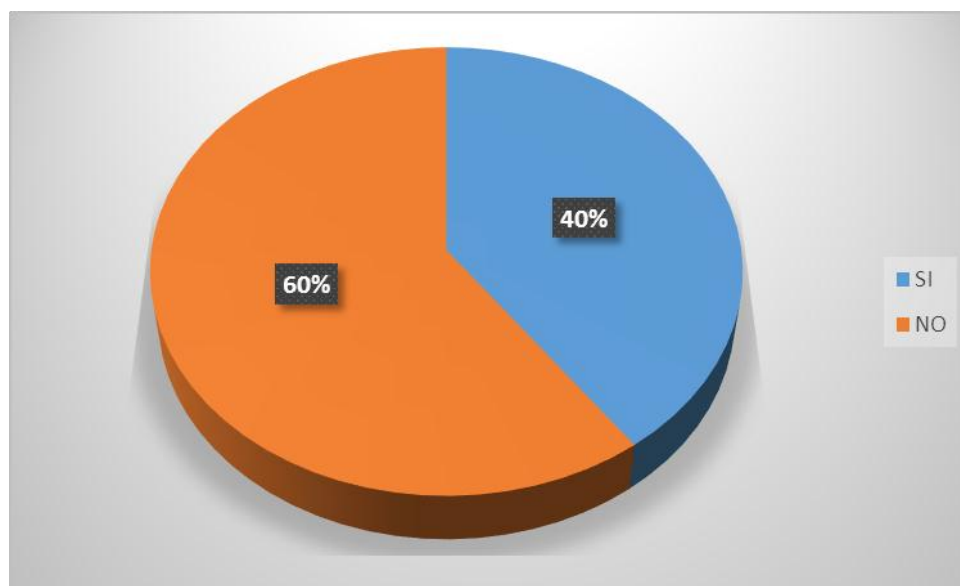
Al 33 % docentes y directivos docentes, tanto del colegio Ciudad de Bogotá, como del Colegio Usaquén, jornada mañana, sede A, les ofrece alguna información sobre atención a niños y niñas con NEE aprendizaje cuando se les ha presentado algún estudiante en el aula regular con alguna discapacidad o NEE de aprendizaje; mientras el 67 % desconoce la información respectiva, en parte, debido a que no existen estrategias de comunicación para abordar este tema, ni hay claridad sobre la ruta a seguir:

Para el caso de la población con discapacidad alguna NEE de aprendizaje resolución número 2565 de 2003 cada entidad territorial certificada organizará programas educativos que respondan a sus particularidades lingüísticas y comunicativas. Para la educación de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, la entidad territorial certificada atenderá lo dispuesto en los lineamientos generales de política que sobre este tema elaboró el Ministerio de Educación Nacional. Los niños y jóvenes que por su condición de discapacidad no puedan ser integrados a la educación formal, serán atendidos en instituciones oficiales o privadas, que desarrollen programas que respondan a sus necesidades. Esto se realizará mediante convenio, o a través de otras alternativas de educación que se acuerden con el Ministerio de Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o los gobiernos locales.

Artículo 4 : Docentes y otros profesionales de apoyo: Los departamentos y las entidades territoriales certificadas al asignar educadores, profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, etc., vinculados a la planta de personal como docentes o administrativos, para que desempeñen funciones de apoyo a la Integración

académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales tendrán en cuenta que este personal, además de cumplir con lo establecido en el Decreto 2369 de 1997, y el del Decreto 3020 de 2002 y del Decreto 1278 de 2002, debe acreditar capacitación o experiencia mínima de dos años en la atención a esta población y que se da parcialmente en el colegio Ciudad de Bogotá a diferencia del Colegio Usaquén que no cuentan con esos apoyos.

Gráfico 6: Información suministrada por el Colegio sobre las actividades extraescolares para los estudiantes con NEE



El 40% de padres de familia ha recibido información cuando se tiene el diagnóstico del niño o niña con NEE de aprendizaje, que permite saber para educar y, hacer el mismo manejo dentro del hogar, afianzando conceptos y conocimientos aprendidos en el aula en casa; el 60 % indican no haber recibido información por parte de la institución sobre mejores formas de educar a sus hijos en el hogar. Es difícil estrechar lazos de comunicación

con los padres, cuando los intentos de acercamiento están mediados por la negación a actitudes de aprendizaje diferentes en el hijo o la hija. Ese proceso de aceptación es relevante a la hora de brindar información relevante para las mediaciones formativas con niños y niñas con NEE. Así mismo el colegio Ciudad de Bogotá cuenta con el enlace con otras instituciones como la Universidad Nacional a donde se trabaja con un grupo interdisciplinar siempre y cuando los padres muestren interés en recibir dicho apoyo terapéutico, psiquiatría para los estudiantes que lo requieran como lo afirma la docente de apoyo Jessica Suesca. El colegio Usaquéen no cuenta con ningún enlace interinstitucional puesto que está en proceso de hacer caracterización de cada estudiante con NEE de aprendizaje.

La política de inclusión es informada a los rectores para facilitar el proceso de cobertura según lo establecido en el artículo tercero del Decreto 2082 de 1996 en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio. En este proceso se atenderá el principio de integración social y educativa. Sin embargo, el proceso de comunicación no se produce, porque no existe participación ni diálogo entre los actores y las posibilidades de financiación por parte del Gobierno. El Rector en cargo del Colegio Usaquéen, explica que no existe ningún presupuesto específico para el programa ya que todos los recursos vienen con destinación específica para mantenimiento de la entidad, material didáctico, suministros y proyectos que son de ley.

Es mucha población para tan pocos profesionales; ya que en cada aula hay diferentes problemáticas que requieren de la atención de estos profesionales de apoyo, (...) de acuerdo al presupuesto de mantenimiento -que es muy poco- las adecuaciones que se han hecho al interior de la institución han sido por la alta accidentalidad de docentes, inclusive estudiantes y por recomendaciones de la Secretaría de Educación, a las que se debe atender, de acuerdo a los tiempos que nos estipulen; a los rectores se nos da información de la política de inclusión educativa si no como derecho para todos y todas, pero no se ha concientizado lo que conlleva la implementación de la política de inclusión, sin adecuación de planta física, sin docentes de apoyo suficientes para la cantidad de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. (Según manifiesta el rector en cargo del colegio Usaqué)

Respecto al conocimiento de la política de inclusión, los padres de familia manifiestan que algo han escuchado, pero desconocen su contenido y sus alcances; valga decir que quienes afirman conocerla, tienen, al menos, un hijo (o algún familiar) con alguna dificultad de aprendizaje, ya que la institución educativa no cuenta con estrategias comunicativas para socializar la política. En la misma situación se encuentran los docentes, quienes conocen la política de inclusión, son aquellos que se han capacitado individualmente, han asistido a talleres de formación, debido a que tienen en el aula (o en su familia), estudiantes con alguna NEE de aprendizaje.

La SED programa seminarios pero éstos son de difícil acceso a los docentes, coordinadores y orientadores porque son condicionados a permisos de cada institución, situación que no siempre es viable y todo se reduce a coyunturas burocráticas o de disponibilidades para reemplazos. Adicionalmente, pocas veces la docente de apoyo de inclusión de cada colegio puede asistir por la responsabilidad adquirida dentro de sus funciones como docente de apoyo y cuando lo hace, es difícil gestionar un espacio para comunicar de acuerdo lo visto en cada charla. El saber se concentra en la docente de inclusión, pero no es transmitido, aunque hay charlas para socializar información en general, como se evidencia en las entrevistas realizadas en cada colegio; situación que no sólo responde a los dos colegios escenario de esta investigación, porque es una percepción generalizada en la mayoría de docentes del distrito.

Los resultados de las entrevistas en el colegio Ciudad de Bogotá, evidencian una realidad diferente, ya que existe un equipo interdisciplinario, entre docente de apoyo, coordinadores y orientadores que hace seguimiento desde el ingreso de niños y niñas con NEE. Hay un contacto permanente con los padres de familia, para quienes la orientadora realiza entrevistas de ingreso, mediante las cuales firman actas de responsabilidad para el seguimiento de los tratamientos médicos, terapias y llevar reportes que la institución solicite y que de acuerdo a las funciones de los docentes de apoyo se deben a los docentes y otros profesionales de apoyo ubicados en las unidades de atención integral (UAI) y en los establecimientos educativos para atender población con necesidades educativas especiales, entre otras, las siguientes funciones:

a) Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.

b) Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.

c) Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población con NEE de aprendizaje.

d) Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros, el cual no se da en ningún de las instituciones por desconocimiento de los directivos.

e) Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.

f) Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.

g) Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes.

h) Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción.

i) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes.

j) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos.

8.2. Estrategias Comunicativas.

El segundo objetivo, trabajó comunicación para el cambio social, comunicación y educación, estrategias comunicativas. En las categorías emergentes se reconocen las debilidades en la implementación de la política a nivel institucional, el componente de interacción comunitaria, apoyos pedagógicos y tecnológicos.

En el ámbito de la escuela, la comunicación influye de manera significativa porque ha facilitado que ésta sea concebida como un escenario para el encuentro de la diversidad de género, ideológica y en especial en el reconocimiento de los niños y niñas con NEE.

Es una premisa de la filosofía política liberal la utilización de la comunicación para la participación social, porque esta es la forma en que el Estado comunica, socializa y comparte las políticas que deben ser acatadas por todos los asociados. Gumucio y Tufte, concuerdan que la comunicación incluso va más allá del simple proceso de socializar algún

contenido, llegando a ser un agente para el cambio social, ya que es “un proceso de diálogo y debate basado en la participación y en la acción colectiva, a través del cual la gente determina lo que necesita para mejorar sus vidas” (2008, 23); estos componentes lastimosamente son escasos, conforme a los resultados de la observación en los colegios investigados.

Gumucio (2009) advierte que el papel de la comunicación se manifiesta en la generación de un poder al interior de la población en la que se desarrolla, porque a través de ella, la sociedad define las situaciones relevantes; cada Estado, debería garantizar que todas sus políticas sean comunicadas de forma efectiva para que sus resultados trasciendan. Las sociedades no son bloques sólidos inmodificables, sino el reflejo de lo que la sociedad cree y acepta como verdadero; luego, hay que maximizar los niveles de participación social para quienes menos se favorecen de aquella distribución de poder.

En este sentido el ministerio de Educación Nacional en el artículo 27 del decreto 2082 de 1996 se compromete, mediante circulares y directivas, proporcionará criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto y ejercerá la debida inspección y vigilancia correspondiente. De acuerdo a lo anterior en Colombia hoy en día es posible hablar de una ampliación en la cobertura educativa y de un servicio gratuito, en especial para las poblaciones más vulnerables como: estudiantes de nivel 1 y 2 del Sisben, población indígena, personas con discapacidad y desplazados, pero sigue siendo común encontrar BARRERAS que impiden el goce de una educación con calidad

“condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social” (Unesco, 1990) de los niños, niñas y jóvenes colombianos.

De acuerdo a la ley Colombiana sobre personas con discapacidad o Ley 1618 de 2013, en su Artículo 2 se entiende por barreras de inclusión: “cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad”. Sin embargo, la observación muestra que no son exclusivamente los estudiantes en situación de discapacidad quienes sufren barreras de inclusión escolar, sino diversos grupos que pertenecen a minorías, por lo cual se retoma la definición que realiza Ainscow (2004) sobre barreras de inclusión escolar como "la falta de recursos o de experiencias o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas" (Citado por López, 2011).

De acuerdo a los relatos de los docentes del colegio Usaqué y Ciudad de Bogotá, hablar de inclusión exige no sólo el acto solidario de aceptación, sino el acto pedagógico, donde los niños y niñas tengan las mismas posibilidades de desarrollar y potenciar sus capacidades, indistintamente de su condición. La actualidad ha visto cómo el nivel afectivo de todas las formas de inclusión, se ha desarrollado ampliamente; pero, en el caso de los niños y niñas con NEE, no puede hablarse aún de una inclusión en el ámbito epistemológico, porque, entre otras razones, el conocimiento es hetero normado. Sin embargo en la actualidad en el colegio Usaqué los niños y niñas del nivel pre escolar ingresan sin ningún diagnóstico, pues se atiende al derecho a la educación y por tal motivo

se matriculan según reporte del SIMAT, (sistema de matrícula). En la actualidad el colegio cuenta con una docente de apoyo provisional que cubre la sede A y sede B ya que son asignadas de acuerdo al número total de estudiantes matriculados en el sistema de todos los grados, es decir que su labor no está asignada solo para los niños y niñas del nivel pre escolar que en la actualidad cuenta con 9 cursos comprendidos entre 4 y cinco años de edad de pre escolar o primera infancia en la que hay matriculados cuatro estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje , NEE así : 2 estudiantes con autismo espectro , dos con síndrome de Down, uno sin diagnóstico y 2 limite sin diagnóstico . El apoyo inter institucional no existe ya que hasta ahora se está tratando de abrir un espacio dentro de las muchas reuniones de áreas para que la docente de apoyo pueda asistir, es de anotar que a diario se realizan reuniones de área (matemáticas, ciencias naturales , español, tiempo libre ciencias sociales y que en cada área hay un docente representante quien hace las veces de medio de comunicación para informar las novedades de cada área , del equipo directivo se reúnen una vez a la semana pero comentan que son muchos temas , situaciones que se tienen que abordar en cada reunión que todo lo de inclusión está a cargo de la docente de apoyo. Dentro de este equipo de directivos se en cuenta el rector, coordinador académico, coordinador de convivencia, orientador y docente de trabajo social quienes a su vez tiene funciones destinadas para cada cargo. En el colegio ciudad de Bogotá actualmente son nueve cursos de nivel pre escolar con edades entre 4 y 5 años de edad según curso de pre escolar y primera infancia. En la actualidad hay 4 estudiantes diagnosticados así: síndrome de Down, discapacidad motora, cerebral y autismo.

Freire y Kaplún sostienen que la comunicación tiene un poder en la educación, en tanto que empodera a los individuos y produce un efecto catalizador al interior de los procesos sociales. Gracias al permanente ejercicio del lenguaje en el espacio social y los círculos educativos, el ser humano interioriza, a partir de símbolos culturalmente elaborados, que le hacen posible comunicarlos. En el caso examinado, los docentes manifiestan que las estrategias utilizadas para comunicar la política de inclusión han sido muy generales difusas; por ejemplo, lo que aparece publicado en la página web de la SED corresponde a la normatividad vinculada con el tema (Revolución educativa 2002-2010), sumado esto a que a los docentes perciben que la política ha sido impuesta, no se diseñaron estrategias para sensibilizar y preparar a la comunidad educativa. El docente Fernando Pinilla del colegio Usaquén jornada de la mañana en su entrevista el 22 de enero del 2018, afirma:

“En realidad, en las instituciones hay carencia de apoyo por parte de la SED, no hay condiciones necesarias, ni suficientes para atender de manera pertinente a los niños y niñas con NEE. El anterior rector no se interesaba por estrategias de comunicación, solo apuntaba a reportar estadísticamente cuántos niños hay en el sistema de matrículas con NEE de aprendizaje “.

Según la resolución 2565 de 2003 en su artículo 5. Dentro de las funciones de la docente de apoyo esta : Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal, Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de

la población, Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención, Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros, Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales, Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances, Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes, Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción, Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes, para el caso de los modelos lingüísticos.. Así mismo la política de inclusión no solo debe contar con la intención de tener a los estudiantes en clase, sino que debe abarcar todos los contextos, como en el componente pedagógico o apoyos tecnológicos, debe proponer una mayor interacción comunitaria con todos los estamentos de la institución, dejando de limitarse a emitir resoluciones y decretos, debe ejercitar el principio de igualdad de oportunidades, en una política de inclusión con todo lo que implica su implementación no sólo directamente a las familias y docentes que tienen en su aula niños y niñas con alguna NEE, sino que debe garantizar la pertinencia y participación de toda la comunidad educativa.

Actualmente la secretaria de educación no cuenta con estrategias comunicativas para la comunidad en general, sólo los docentes encargados del programa, es decir la docente de apoyo recibe la información, por tanto, no existe una verdadera estrategia de comunicación frente al tema, razón por la cual los padres de familia también desconocen la política de inclusión encaminada a atender niños y niñas con alguna NEE.

El fracaso de una política obedece a que “alguna de las partes (o ambas) no comprendieron o no se apropiaron de estas nuevas formas de relacionamiento basadas en procesos de comunicación. (...) En la mayoría de los casos porque unos y otros descreen del diálogo, de la comunicación como sustento de la construcción colectiva de las políticas públicas y de la gestión asociada. En este caso los espacios de concertación y diálogo no dejan de ser un simulacro y un pésimo remedo de democracia participativa, una negación de toda instancia de comunicación” (Uranga, 2007, 4).

Es necesario implementar estrategias de comunicación más eficientes que involucren a toda la comunidad educativa, para que deje de ser un proceso excluyente en donde sólo existe conocimiento de la política de inclusión educativa entre quienes padecen NEE y sus familiares. El Decreto 1421 de 2017, define como educación inclusiva aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares etéreas, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna; garantizando, en

el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. En este sentido la comunicación y las estrategias de comunicación juegan un papel fundamental en el marco de la educación inclusiva y su implementación.

Gumucio y Tufte, la Comunicación para el Cambio Social es “un proceso de diálogo y debate basado en la participación y en la acción colectiva, a través del cual la propia gente determina lo que necesita para mejorar sus vidas” (2008, 23); estas actividades no se promueven suficientemente, en lo que se ha observado en los colegios investigados.

Es necesario orientar y acompañar a los centros educativos distritales para la identificación de las barreras que impiden la permanencia en el sistema educativo para la población con NEE de acuerdo a su entorno. Desde el acompañamiento de entidades como Secretaria de Educación, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, IDRD, ICBF quienes diseñan e implementan estrategias comunicativas orientadas a garantizar el acceso y la permanencia de la población con NEE, en el marco de una educación con calidad. En cuanto a la infraestructura, durante las visitas al Colegio Ciudad de Bogotá se evidencia que cuenta con rampas para el desplazamiento de población con alguna discapacidad, baños adecuados y algunas oficinas como la de la docente de apoyo, coordinadores y orientadores a donde pueden hacer mayor seguimiento a los estudiantes con NEE de aprendizaje y atención a padres de familia, ya se han hecho ajuste al manual de convivencia que se constituye en la agenda escolar para cada estudiante y ha servido como elemento

comunicativo para tener un acercamiento hacia la política de inclusión educativa , sin embargo esta estrategia solo queda como uno de los requisitos de actualización de agendas escolares .

Gráfico 7: Colegio Ciudad de Bogotá, Sede A



Fuente: Archivo de la Investigación. (Agosto de 2018)

Gráfico 8: Infraestructura Colegio Ciudad de Bogotá, Sede A



Fuente: Archivo de la Investigación. (Agosto de 2018)

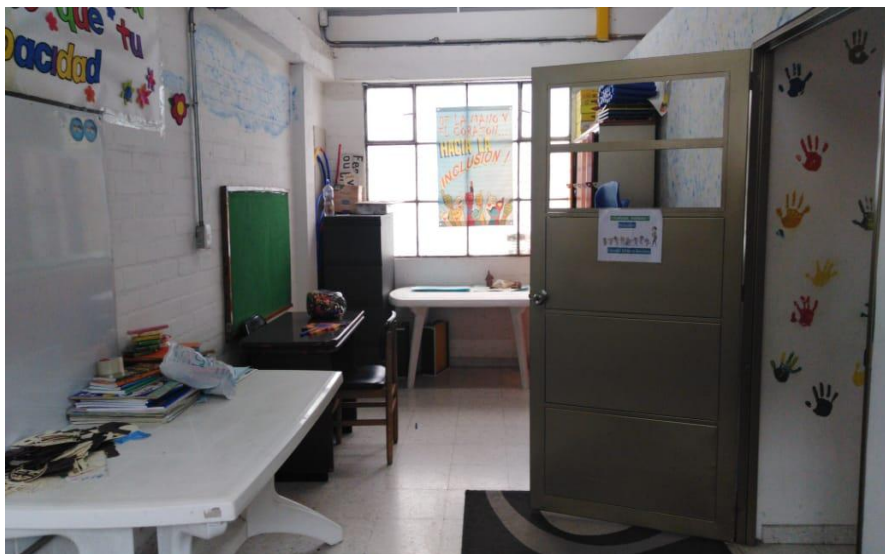
En las imágenes se observa que la infraestructura del Colegio Ciudad de Bogotá, tiene vías de acceso para población con discapacidades físicas. En el momento del levantamiento de los datos, había más de 116 estudiantes en las dos jornadas y sedes, niños y niñas con discapacidades físicas, hemiplejias neuromotora, multidéficit y NEE, que se movilizan con algo de dificultad por la cantidad de población estudiantil.

Gráfico 9: Infraestructura Colegio Ciudad de Bogotá, Sede A



Fuente: Archivo de la Investigación. (Agosto de 2018)

Gráfico 10: Oficina docentes de apoyo Colegio Ciudad de Bogotá, Sede B



Fuente: Archivo de la Investigación. (Agosto de 201

Gráfico 11: Infraestructura sede B primaria Colegio ciudad de Bogotá



Fuente: Archivo de la Investigación. (Agosto de 2018)

Gráfico 12: Infraestructura sede B primaria Colegio ciudad de Bogotá



Fuente: Archivo de la Investigación. (Agosto de 2018)

Gráfico 13: Infraestructura sede B primaria Colegio ciudad de Bogotá



Fuente: Archivo de la investigación. (Junio 2018)

Gráfico 14: Infraestructura Sede A Colegio Usaquén



Fuente: Archivo de la investigación. (Septiembre 2018)

Gráfico 15: Infraestructura Sede Colegio Usaqué



Fuente: Archivo de la Investigación. (Noviembre de 2018)

A pesar de los esfuerzos de la actual Rectora del Colegio Usaqué, se evidencia que el colegio tiene algunas barreras para la adecuada de movilización de los niños y niñas con NEE o para personas con alguna discapacidad, el reto para esta Institución se orienta a buscar la debida inversión para adecuar su planta física y que ésta sea accesible.

Gráfico 16: Infraestructura Sede A Colegio Usaqué Parque de primaria y pre escolar



Fuente: Archivo de la Investigación. (Noviembre de 2018)

Gráfico 17: Población Sede A Pre escolar Colegio Usaquén



Fuente: Archivo de la Investigación. (Noviembre de 2018)

Gráfico 18: Población Con NEE de aprendizaje Colegio Usaquén



Fuente: Archivo dela investigación (julio de 2018)

8.3. Llegar a una estrategia de comunicación.

Para llegar a proponer una estrategia de comunicación en los colegios ciudad de Bogotá y Usaquén que están implementando la política de inclusión educativa en el primer nivel de educación preescolar, con el fin de promover la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje al aula regular partimos del tercer objetivo se abordó desde la gestión Administrativa, el componente pedagógico de la política de inclusión educativa en población con NEE, el sistema de seguimiento y evaluación a la política de inclusión educativa, y la efectividad de la política de inclusión, como categorías emergentes.

Daniel Prieto Castillo (2004) sostiene que toda gestión comunica. Todo lo que hacemos y protagonizamos habla de nosotros, de lo que somos y de lo que queremos ser, como personas y como organización, como instituciones, como sociedad. Comunicamos cuando hablamos, pero también cuando decidimos permanecer en silencio. Comunicamos con nuestros gestos, con la forma de ejercer el poder y la autoridad, con la manera de transmitir conocimientos, con la disposición de los espacios, con nuestras poses, con lo que producimos, con las presencias, con las ausencias y con las decisiones.

Según Uranga, “la gestión de políticas públicas requiere de la comunicación en términos integrales. Como proceso de intercambio y diálogo entre los actores que conforman la escena pública y como necesario instrumento de difusión de información. También como estrategia para la implementación” (2007, 6). Dentro de la gestión administrativa para la implementación de la política de inclusión educativa en niños y niñas

de primer nivel de preescolar, en los colegios distritales Usaqué y Ciudad de Bogotá, se evidencia que no existen estrategias de comunicación al interior de las instituciones aunque en el colegio ciudad de Bogotá ya existen ciertos avances en el proceso de implementación de la política de inclusión educativa el cual se evidencia en la reforma al manual de convivencia , que existe un equipo interdisciplinar entre docentes de apoyo, orientadores, coordinadores y el apoyo de la Universidad Nacional para algunos diagnósticos pero según resultados de las entrevistas la meta es posicionar al colegio hacia el año 2021 , como una institución educativa de calidad, integradora de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas permanentes neuromotoras el apoyo por parte de la secretaria de educación es poco y que sólo reciben información a través de resoluciones y decretos:

“Recibimos información por parte de la docente de inclusión del colegio Ciudad de Bogotá y Usaqué en donde narra que, falta mayor formación al docente de aula regular, es decir cada estamento cumple su función y no existe una estrategia a nivel de institución, según orientación y criterio de las docentes de apoyo en los dos colegios, de la administración de la institución depende toda la gestión que se haga para lograr tener una verdadera estrategia de comunicación. Argumenta la docente de apoyo del colegio Usaqué en el poco tiempo que lleva como docente de inclusión (junio del 2016) ve debilidades en la implementación de la política de inclusión educativa , se debe proyectar más a la comunidad, pero realmente, está sola, ya que toda la gestión nace de uno a medida que se van dando los casos de agresiones a los docentes o a estudiantes del nivel preescolar, por los

compañeros, que de una u otra forma, son de inclusión, ya que los diagnósticos de los niños y niñas con NEE son diferentes. La Secretaria de Inclusión en el tiempo que se empezó a implementar la política de inclusión. Recuerdo que empezó en el año 2015. Hasta a la fecha, marzo del 2018, una sola visita por un caso extremo de agresiones de un niño del nivel preescolar con NEE, pero sin ninguna solución, hemos recibido información a nivel general, pero debería ser más profunda y articulada a la dinámica del colegio. Así mismo la orientadora del ciudad de Bogotá comenta que a pesar de tener un equipo compuesto orientadores, coordinadores, 2 docentes de apoyo para la inclusión y 2 auxiliares es poco el apoyo para poder llevar bien cada proceso de inclusión ya que este personal atiende no solo a los niños de primera edad pre escolar, si no están por cobertura para las dos sedes, dos jornadas de primera infancia el grado once como se observa en el reporte de SIMAT (sistema de matrícula 2016).

(Docente Ruth Cortes de primera infancia de la sede B Colegio Usaquéen).

Considera que para el colegio una sola docente de apoyo para la inclusión es muy poco personal para las 2 sedes, dos jornada y en general para atender a toda la población con necesidades especiales de aprendizaje del colegio Usaquéen y que a la fecha los docentes de aula regular no tienen ninguna experiencia para atender a la población con NEE.

Si bien es cierto que la política de inclusión es clara y de acuerdo al rastreo de normas, y la responsabilidad que se tiene ante el Estado y la sociedad

vemos que simplemente se matriculan por reclamar un derecho, dice el Coordinador Académico Andrés Gómez del colegio Usaquén, sede A, “tenemos diferentes diagnósticos de los estudiantes con NEE de diferentes tipos”. (Archivo de la investigación. entrevista 22 de enero de 2018)

En 2000, durante el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, 164 países suscribieron el compromiso de alcanzar para 2015 seis objetivos que iban a mejorar sobremanera las oportunidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.

Los organismos donantes prometieron que a ningún país realmente comprometido con la realización de esos objetivos le faltarían recursos para lograrlo. Para exigir a gobiernos y donantes que cumplan sus promesas resulta a todas luces indispensable un seguimiento periódico y riguroso. El Informe de seguimiento de la EPT en el mundo nació pues con la voluntad de seguir de cerca la progresión hacia el cumplimiento de los seis objetivos:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.
- Velar por que antes de 2015 todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Mejorar las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos.

- Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50% para 2015.
- Lograr antes de 2015 la igualdad entre los sexos en la educación primaria y secundaria.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación.

Los objetivos 2 y 5 se corresponden con dos de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas, que apuntan a reducir a la mitad los niveles de pobreza en el mundo para 2015. Los ODM fueron aprobados por 189 países en 2000.

La Revolución Educativa plantea que estas poblaciones son prioritarias, significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas. De ahí la importancia de que los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) contengan acciones orientadas a la atención pertinente a estas poblaciones, en todos los ámbitos de la gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. "Anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender; empezamos a trabajar por cambiar estos imaginarios, a revisar las prácticas y a generar una política de inclusión" (Cedeño, 2007).

Las debilidades vienen directamente desde el MEN y la SED, sólo apuntan a comuníquese y cúmplase sin ver las carencias o necesidades de cada institución distrital; por parte de la parte directiva debe tomar parte más activa en este tema,

gestionando ante diferentes entidades un enlace, para que se implemente bien la política de inclusión; a nivel local, dicen que hay unas mesas de trabajo sobre el tema, pero los docentes no pueden participar de ellas, ya que son dentro de la jornada laboral y existe una responsabilidad civil para no licenciar estudiantes; así que a estos talleres, creo que asiste la docente de inclusión o algún Coordinador, pero de esto no hay retroalimentación. La verdad parece ser que el único que tiene conocimiento de la política de inclusión, es el docente de apoyo, pero este a su vez, debe ser más proactivo para que se dé a conocer la política de inclusión, ya que se limita a dar información solo al docente que tiene estudiante con NEE. (Docente Coordinador académico; entrevista 22 de enero de 2018)

Habría una necesidad inminente de garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con NEE en el marco de la inclusión, así como fomentar la capacitación permanente, de conformidad con lo establecido por la normativa vigente. Hay que reiterar que los docentes de aula regular no son especializados en NEE, ya que cada uno trabaja según su especialidad, bien sea artes, danza, química, inglés, español, educación física, filosofía, entre otras, de conformidad con lo exigido en los planes de estudio y los proyectos institucionales educativos (PEI). La Escuela se diseña para dar respuesta a los estándares de calidad exigidos por la OCDE, no desde la visión y misión de la inclusión educativa, en especial para la población con NEE. Pues dentro la ORGANIZACIÓN DE LA OFERTA, artículo 3: “Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera,

sordo ceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional. Para ello tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio. En este proceso se atenderá el principio de integración social y educativa, establecido en el artículo tercero del Decreto 2082 de 1996.”

La educación inclusiva es una política pública que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia, la educación pertinente y de calidad, además del mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de las instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. Por lo tanto, el denominado "programa de educación inclusiva" es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad, desde los planes de apoyo al mejoramiento. Su fundamento está anclado en reconocer que en la diversidad, cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos.

La guía para inclusión ofrece un apoyo a través de un proceso de auto-evaluación y desarrollo desde un enfoque participativo, diferente a uno basado en la supervisión, la competencia y el miedo al fracaso (Booth y Ainscow, 2012). El material facilita la oportunidad de desarrollar las escuelas en un marco colaborativo de acuerdo a sus propios principios. No obstante, en las instituciones educativas objeto de esta investigación, no se lleva a cabo el proceso de planeación, implementación y evaluación de la política de

inclusión, ya que todo el proceso se desarrolla en el día a día, desconociendo que en el fondo hay una serie de elementos que son necesarios para un óptimo desarrollo educativo en los colegios en cuanto a la inclusión de población con NEE. La improvisación y el desconocimiento de la norma son el producto de una escasa utilización de la comunicación en la apropiación por parte de los colegios, directivos, docentes, padres de familia e incluso los mismos estudiantes. La Comunicación para el Cambio Social es una apuesta de sentido para empezar a suplir esta falencia general del sistema educativo.

Es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje en los procesos de enseñanza. El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños y niñas discapacitados, bien dotados, niños y niñas de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos.

Lo enunciado anteriormente, mejoraría de manera importante si se articula con un enfoque pedagógico basado en la Comunicación para el Cambio Social; por consiguiente, si la institución educativa adopta un enfoque orientado a la atención de niños y niñas con NEE debe considerar al estudiante como protagonista y partícipe del acto educativo, así como debe reconocer las influencias familiares, escolares y sociales que intervienen en el proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente,

de acuerdo con las características personales y sociales. Los aspectos señalados deben integrar, además, la fundamentación comunicativa que en la población con NEE constituyéndose en estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas, como las de expresar e interactuar en relación con las potencialidades o necesidades individuales. En otras palabras y de acuerdo a la guía para la inclusión se presenta un enfoque de la inclusión basado en una concepción del desarrollo de la educación y la sociedad, estrechamente vinculado con el valor de la participación democrática. La inclusión, desde este enfoque, implica dotar de coherencia a las mejoras que se llevan a cabo en la escuela, bajo una variedad de etiquetas (educación en derechos, convivencia, educación ambiental, etc.), para que se orienten al fomento del aprendizaje y la participación de todo el mundo: los niños y sus familias, el personal, el equipo directivo y otros miembros de la comunidad.

9. Discusión

Luego de presentar los resultados de acuerdo a las categorías analíticas, se puede evidenciar que existen dos temas importantes en donde el papel de la comunicación juega un papel fundamental en la implementación de las políticas inclusivas, ellos son: a un nivel general que conforma una suerte de esfera en donde se formulan las políticas para un universo sin tener en cuenta las particularidades de los establecimientos educativos; es decir, una etapa en la que se debe observar la realidad de los colegios para así plantear las soluciones. El enfoque hermenéutico ha observado que existe una voluntad política por aliviar el tema de la inclusión en los colegios, podría ser esto porque hay grupos de presión importantes en el país que han movido el tema, pero también, que la presión internacional obliga, al Estado colombiano a adoptar medidas necesarias para mitigar las tasas de

exclusión y de deserción escolar, como producto de la no adopción (o adopción incompleta) de medidas inclusivas.

A un nivel local, propiamente en los colegios, se observa que hay una ruptura del mensaje que tienen las políticas inclusivas, por lo que los a los colegios se les dificulta adaptar las políticas en su entorno local, produciendo, permanentemente, una desconexión entre lo que el legislador y los tomadores de decisión aspiran; frente a la vivencia de la población en los colegios. Hay, por lo menos, tres problemas identificados a este nivel: El primero muestra las debilidades institucionales a la hora de interpretar la Ley y hacerla realidad en la población estudiantil. El segundo, evidencia una marcada ausencia en la participación de diferentes actores en los colegios. Los padres de familia, los estudiantes, los consejos de padres de familia, los maestros, los directivos, el personal administrativo, conviven con la normatividad, más no la aplican para el beneficio general de los estudiantes y del clima organizacional, que muchas veces se ve entorpecido por no haber una reglas claras en los colegios. La sumatoria de estos elementos hace que aparezca el tercer problema identificado: el componente de evaluación no ofrece posibilidades de buenos resultados, dado que todas las etapas previas no se han ejecutado correctamente.

Para Gamio y Asatashvili, la política pública se diferencia de un programa público en que un programa es una intervención pública directa sobre una realidad social, que se usa, en conjunto con otros programas (y otros instrumentos de política), para implementar una política. (Gamio y Asatashvili, 2005). Esta distinción no se tiene en cuenta en la implementación de los colegios, pues en muchos casos se piensa que es un programa el que

se está implementando, sin saber que es precisamente un engranaje de toda una política pública.

Sobre este aspecto, la comunicación de las ideas y del espíritu de las normas no se ha hecho ver en los estamentos donde se aplica la política. Si existiese un programa paralelo en el que busca que la política se comuniqué de forma eficiente hacia todos los actores involucrados, seguramente la realidad sería otra. Porque los directamente afectados, que son los niños y niñas con NEE y sus padres, darán cuenta de una voluntad que se está conceptualizando pero no materializando en los colegios. Habría más control ciudadano y participación para evaluar y tomar medidas correctivas en cada uno de los colegios que emprenden la labor de incluir población con NEE. El MEN tendría la función misional de asumir la dirección de ésta política pública, entendiendo que las falencias en la comunicación de la misma, redundan en reducir la calidad educativa, que no es más que un atentado a las posibilidades de mejoramiento en la calidad de vida adulta, de cada niño y cada niña con NEE.

Como lo comenta Duk, “una de las piezas clave para lograr una educación de calidad; básicamente porque la mejor forma de lograr que todos los estudiantes aprendan es ajustando las ayudas pedagógicas a sus particulares necesidades, proporcionando más ayuda a quienes más la necesitan” (Duk, 2009, 7). Los colegios examinados han fallado en este propósito, porque piensan que es labor del Estado dar todos los lineamientos para que la política sea exitosa. En realidad lo que se evidencia, es que los colegios distritales no han dado cuenta a implementar la política inclusiva de educación ni se dan cuenta de la

dimensión que esto conlleva, por lo tanto, los esfuerzos se quedan en mostrar evidencias de intentos que se han hecho, sin tomar decididamente las determinaciones para hacer correr todo el modelo inclusivo en los colegios.

La educación es un hecho cuando los niños y niñas con y sin discapacidades participan y aprenden juntos en las mismas clases. Los antecedentes relacionados evidencian que cuando un niño con discapacidad asiste a clases junto con compañeros que no tienen discapacidades, suceden cosas buenas y los resultados son positivos, claro siempre y cuando exista una verdadera comunicación entre lo institucional y el Ministerio de educación para lograr desarrollar verdaderas estrategias de comunicación que fortalezcan el verdadero cambio social fruto de una implementación de las políticas inclusivas. No es justo tomar una experiencia exitosa como tipo, cuando la generalidad del sistema, requiere de ajustes serios en la Comunicación de las mismas políticas.

El sentido de las políticas inclusivas ha luchado en contra de la idea generalizada que los niños y niñas con discapacidades debían ser educados en clases separadas o en escuelas separadas. La gente se acostumbró a la idea de que la educación especial significaba educación separada. Pero ahora sabemos que cuando se educa a los niños juntos, se producen resultados académicos y sociales positivos para todos los niños involucrados. También sabemos que simplemente ubicar a los niños con y sin discapacidades juntos no produce resultados positivos. La educación inclusiva se produce cuando hay una defensa, planificación, apoyo y compromiso constantes; y para esto, las intenciones de la política y sus objetivos se deben comunicar y aplicar de forma eficiente.

Para Navarro, la educación inclusiva se basa en la idea simple de que cada niño y familia se valora por igual y merece las mismas oportunidades y experiencias. La educación inclusiva se trata de niños con discapacidades, ya sea que la discapacidad sea leve o grave, oculta u obvia, participando en actividades cotidianas, como lo harían si su discapacidad no estuviera presente. Se trata de construir relaciones, amistades, membresía y tener oportunidades como todos los demás. En este sentido, la inclusión se trata de proporcionar la ayuda que los niños necesitan para aprender y participar de manera significativa. Algunas veces, la ayuda de amigos o maestros funciona mejor. Otras veces, materiales o tecnología especialmente diseñados pueden ayudar. La clave es dar solo tanta ayuda como sea necesario (Navarro, 2006). Por tanto, la educación inclusiva es un derecho del niño, no un privilegio, algo elemental que no se ha logrado comunicar de forma correcta en los colegios examinados y muchos otros del sistema educativo distrital en Bogotá.

Tabla 3: Población matriculada a enero de 2018 colegio Usaquén

No	INSTITUCION EDUCATIVA	APELLIDOS	NOMBRE	TIPO DE IDENTIFICACIÓN	NÚMERO IDENTIFICACION	SEXO	SEDE	JORNADA	DIAGNÓSTICO	ENTIDAD DE SALUD QUE OTORGA EL DIAGNÓSTICO
1	IED USAQUEN	VACA ALZATE	MARIA JOSÉ	NUIP		F	B	MAÑANA	SINDROME MIELOMENINGOCELE	FUNDACION SANTAFE Y CLINICA DE LA SABANA
2	IED USAQUEN	PACHON OVIEDO	SERGIO ANDRES	TI		M	A	MAÑANA	TRASTORNO GRALIZADO DEL DESARROLLO(Autismo)DEFICIT COGNITIVO MODERADO	CLINICA NEUROREHABILITAR
3	IED USAQUEN	PINZÓN PULIDO	EMMANUEL	NUIP		M	B	MAÑANA	TALENTO EXCEPCIONAL CI: 123 INTELIGENCIA MEDIA ALTA	HOSPITAL USAQUÉN
4	IED USAQUEN	CASTRO MALAVER	WILLIAM	NUIP		M	A	MAÑANA	RETARDO PSICOMOTOR	HOSPITAL DE SUBA II NIVEL

5	IED USAQUÉN	VEGA ROSAS	JUAN ARMANDO	TI		M	A	MAÑANA	CONDUCTAS ASOCIADAS A UN TRANSTORNO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PRAGMÁTICA (ESEPECTRO AUTISTA). TRASTORNO COGNOSCITIVO Y ATENCIONAL QUE AFECTA EL APRENDIZAJE Abril de 2015	FUNDACIÓN HUMANÚ
6	IED USAQUÉN	RIVERA MEDINA	JAIME ANDRÉS	NUIP		M	B	MAÑANA	TRASTORNO DEL ARENDIZAJE	IPS CB CENTRAL E ESPECIALISTAS 106
7	IED USAQUÉN	LÓPEZ LEÓN	MATEO	NUIP		M	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO LEVE CI: 68. P.A: 05 DE JUNIO 2015	FUNDACIÓN HUMANÚ
8	IED USAQUÉN	BELLO MORENO	JENNIFEER ALEJANDRA	TI		F	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO LEVE. CI.: 68. P.A: 8 DE JULIO DE 2015	FUNDACIÓN HUMANÚ
9	IED USAQUÉN	HERNANDEZ LUQUE	ISABELLA	TI		F	B	MAÑANA	ACONDROPLASIA	
10	IED USAQUÉN	BORRERO GARCÍA	LUCÍA	NUIP		F	B	MAÑANA	SINDORME MIELOMENINGOCELE	ROOSEVELT
11	IED USAQUÉN	TALERO ARDILA	IVÁN	TI		M	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO LEVE	
12	IED Usaquén	BARRAGAN LUQUE	JUAN SEBASTIAN	TI		M	A	MAÑANA	EPILEPSIA PRIMARIA GENERALIZADA	COLMÉDICA
13	IED USAQUEN	HERRERA VILLAMARÍN	JUAN CAMILO	TI		M	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO LEVE	
14	IED USAQUÉN	HERNÁNDEZ FORERO	CASANDRA	TI		F	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO LEVE	FUNDACION HUMANU
15	IED USAQUÉN	PERDOMO RUEDA	DANIEL FELIPE	TI		M	A	JORNADA COMPLETA	AUTISMO	HOSPITAL MILITAR
16	IED USAQUÉN	LOZADA SABOGAL	CAMILO	NUIP		M	B	JORNADA COMPLETA	SINDROME DWON	
17	IED USAQUÉN	FRANCO REINTERIA	DANIEL	TI		M	A	MAÑANA	Talento EXCEPCIONAL CI: 123 INTELIGENCIA MEDIA ALTA	superior: CI: 113
18	IED USAQUÉN	BAQUERO GUTIERREZ	MARCO ALEJANDRO	TI		M	A	MAÑANA	AUTISMO LEVE	COLSUBSIDIO
19	IED USAQUÉN	SANCHEZ GUTIERREZ	DARLYN	TI		M	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO LEVE	
20	IED USAQUÉN	MENDOZA CHUCARE	NICOLE ALEJANDRA	TI		F	A	MAÑANA	DEFICIT COGNITIVO	UNIV. NACIONAL
21	IED USAQUEN	LÓPEZ CANTOR	DAVID SANTIAGO	TI		M	A	MAÑANA	AUTISMO	
22	IED USAQUEN	JIMENEZ HERNANDEZ	MAICOL	NUIP		M	A	TARDE	SINDROME DE MORQUIO	FUNDACION HOSPITAL DE LA

										MISERICORDIA
23	IED USAQUEN	SALGUERO BALLEN	ANTONIO	T.IDENTIDAD		M	A	TARDE	DEFICIT COGNITIVO LEVE CI: 67.	FUNDACION LIGA CENTRAL CONTRA LA EPILEPSIA
24	IED USAQUÉN	PORTUGUÉZ CALDERÓN	ANDRÉS FELIPE	TI		M	A	TARDE	ATAXIA Y DEFICIT COGNITIVO LEVE CI	FUNDACION HUMANÚ
25	IED USAQUÉN	ORTEGA LAVERDE	JUAN DAVID	TI		M	A	TARDE	AUTISMO	ROOSEVELT
26	IED USAQUÉN	RODRIGUEZ HERNÁNDEZ	JULIANA	NUIP		F	A	TARDE	SINDROME DE DOWN	CAFESALUD
27	IED USAQUEN	MONTEALEGRE CEBALLOS	JUAN MANUEL	TI		M	A	TARDE	DEFICT COGNITIVO LEVE	CAPITAL
28	IED USAQUEN	CASTRO ORTIZ	DANIEL SANTIAGO	TI		M	A	TARDE	DEFICIT COGNITIVO LEVE CI: 69 P.A: AGOSTO DE 2016	
29	IED USAQUÉN	JULIO HERNÁNDEZ	LAURA VALENTINA	TI		F	A	TARDE	SÍNDROME DOWN	
30	IED USAQUÉN	RODRÍGUEZ DÍAZ	ANDRÉS FELIPE	TI		M	A	TARDE	DEFICIT COGNITIVO LEVE	CI: 54.UNIDAD DE SERVICIOS DE SALUD
31	IED USAQUÉN	HUERFANO TORRES	SERGIO	TI		M	A	TARDE	SINDROME DE MIELOMENINGOCELE	
32	IED USAQUÉN	HERRERA YANCES	MARIANA	TI		F	A	TARDE	SINDROME DE TORNER	Biogenética (salud Total
33	IED USAQUÉN	ARÉVALO AYALA	JUANITA DAVIANA	TI		F	A	MAÑANA	DÉFICIT COGNITIVO LEVE	

SEDE A JORNADA COMPLETA	1
SEDE B JORNADA COMPLETA	1
SEDE A JORNADA MAÑANA	15
SEDE A JORNADA TARDE	11
SEDE B JORNADA MAÑANA	5
SEDE B JORNADA TARDE	0
TOTAL	33

JORNADA COMPLETA:	2
JORNADA MAÑANA:	20
JORNADA TARDE :	11
TOTAL ESTUDIANTES:	33

Fuente: Base de datos sistema de matrículas (SIMAT) 2018. Colegio Usaquéen

La información que aparece registrada en la base de datos SIMAT 2018 del colegio Usaquéen sugiere no colocar número de identificación ya que aparece como estudiante con NEE de aprendizaje o alguna discapacidad. La asignación de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje no depende de la institución educativa, ni la cantidad de estudiantes por grado, ya que la asignación depende de la Secretaría de Educación dando cumplimiento a el Decreto Nacional 1421 de 2017, "por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad", que subroga el Artículo 1. (...) la Sección 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto Nacional 1075 de 2015, modifica las condiciones para el acceso al servicio educativo para personas con discapacidad, estableciendo, de conformidad con el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, que las entidades territoriales certificadas garantizarán su ingreso oportuno a una educación con calidad y con las condiciones básicas y ajustes razonables que se requieran. Teniendo en cuenta que se determinan los objetivos, la estructura y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito para desarrollar estrategias que garanticen el acceso y

la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo e implementar el proceso anual de gestión de la cobertura educativa y desarrollar estrategias para fortalecer la Ruta de Educación para el Acceso y Permanencia Escolar.

Así mismo en los lineamientos de la educación inclusiva: Todos los niños, niñas y jóvenes independientes de su procedencia, situación social o económica, diversidad cultural, sexual o de aprendizaje, deben tener las mismas oportunidades para acceder y permanecer en una educación de calidad que potencie el desarrollo de sus capacidades. El sistema educativo distrital buscará responder a la diversidad de sus estudiantes y aprovechará esa diversidad para enriquecer su formación, logrando así calidad educativa para todos buscando la permanencia, participación en la vida escolar, y el avance permanente de los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje o alguna discapacidad en su formación y sus aprendizajes en aula regular para así garantizar este derecho. Por otro lado, el diagnóstico de estos estudiantes con NEE de aprendizaje lo realiza cada EPS a la que está vinculado cada estudiante y este se logra cuando los padres de familia son conscientes de la dificultad o diferentes ritmos de aprendizaje que presenta el estudiante al ingresar al aula regular.

Tabla 4: Población matriculada a junio de 2018 Colegio Ciudad de Bogotá

SEDE	GRADO	DIAGNÓSTICO
SEDE A	Tercero	Déficit cognitivo
	Tercero	Síndrome de mielomeningocele
	Cuarto	Retardo psicomotor
	Cuarto	Déficit cognitivo leve ci: 68. P.a: 05 de junio 2015
	Cuarto	Déficit cognitivo leve
	Cuarto	Autismo
	Quinto	Déficit cognitivo leve
	Quinto	Epilepsia primaria generalizada
	Quinto	Déficit cognitivo leve
	Sexto	Trastorno generalizado del desarrollo(autismo) déficit cognitivo
	Sexto	Síndrome de morquio
	Séptimo	Déficit cognitivo leve
	Séptimo	Déficit cognitivo leve
	Séptimo	Talento excepcional ci: 123 inteligencia media alta
	Séptimo	Ataxia y déficit cognitivo leve ci
	Octavo	Déficit cognitivo leve. Ci.: 68. p.a.: 8 de julio de 2015
	Octavo	Déficit cognitivo leve
	Octavo	Déficit cognitivo leve
	Octavo	Déficit cognitivo leve ci: 69 p.a.: agosto de 2016
		Noveno, Decimo y Once no reportan casos
SEDE	GRADO	DIAGNOSTICO
Sede B	Transición	Síndrome Down
	Transicion	Neuromotora
	Transicion	Cerebral
	Transicion	Autismo
	Primero	Multideficit
	Primero	TDH
	Primero	Autismo
	Segundo	Síndrome mielomeningocele
	Segundo	Talento excepcional ci: 123 inteligencia media alta
	Segundo	Síndrome mielomeningocele

SEDE A JORNADA DE LA MAÑANA	30
SEDE A JORNADA TARDE	20
SEDE B JORNADA MAÑANA	15
SEDE B JORNADA TARDE	11
TOTAL	76

JORNADA MAÑANA:	45
JORNADA TARDE :	31
TOTAL ESTUDIANTES:	76

Fuente: Base de datos matrícula 2018. Colegio ciudad de Bogotá

De acuerdo a el tamaño y composición de los grupos y resolución 2035: En el caso de discapacidad intelectual y autismo, el porcentaje máximo de estudiantes en inclusión no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes por grupo es decir para grado el 2.5 de estudiantes con NEE para pre escolar, 3.5 para primaria ´ y 4.0 para bachillerato por grado en aula regular, este porcentaje no deberá exceder el cuarenta por ciento (40%). En el caso del translingüismo este porcentaje podrá ser hasta del 70% que no se presenta en ninguno de los colegios seleccionados en la muestra. Que el programa “Inclusión educativa para la equidad”, del Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá mejor para

todos 2016-2020”, define entre otras, la realización de las siguientes acciones: gestión territorial de la cobertura educativa mediante la implementación de planes de cobertura local y una ruta del acceso y la permanencia escolar; proceso moderno de matrícula con enfoque de servicio al ciudadano y con búsqueda de población desescolarizada; acciones afirmativas orientadas al fortalecimiento de la educación rural y atención a grupos vulnerables, tales como la ampliación de la oferta educativa con estrategias semi-escolarizadas, virtuales y flexibles para la atención de estudiantes en extra edad y adultos, la gratuidad educativa y las acciones diferenciales para la atención de población diversa y vulnerable; y la consolidación de buenas prácticas en la administración del servicio educativo, con el fin de lograr un mayor impacto en los indicadores de acceso, permanencia, calidad y clima escolar según Sistema Integrado de Matrícula - Simat: Es la herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en las instituciones educativas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones por parte de la Secretaría de Educación Distrital y del Ministerio de Educación Nacional.

La oferta educativa oficial, los rectores de los establecimientos educativos oficiales deberán proyectar su oferta teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

a. Incluir los compromisos de los establecimientos educativos oficiales definidos en el Plan de Cobertura Educativa Local.

b. Cumplir los parámetros mínimos de número de estudiantes por grupo establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de las competencias definidas para la Nación en el artículo 5° de la Ley 715 de 2001:

Tabla 5: Relaciones técnicas mínimas por nivel educativo y zona definidas por el Ministerio de Educación Nacional

Parámetros establecidos MEN	Relación Alumno / Grupo	
	Urbano	Rural
Preescolar	25	20
Primaria	35	25
Secundaria y media académica	40	28
Media técnica	40	28

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Estos parámetros solamente podrán ser disminuidos por consideraciones de infraestructura validadas por la Dirección Local de Educación a partir de análisis técnico y aval de la Dirección de Construcción y Conservación de Establecimientos Educativos.

ART. 17. —Consideraciones especiales a la oferta educativa para población con discapacidad. En consonancia con el artículo 2.3.3.5.1.1.5. Integración al servicio educativo. La educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994.

10. Propuesta de Estrategia Comunicativa para las Instituciones Educativas

En el presente apartado se busca mostrar cómo surge la estrategia comunicativa conforme se fue desarrollando. Luego del relacionar los resultados y la discusión del problema de investigación, este documento propone una línea estratégica para que la comunicación logre ser un factor articulador y propiciador de las políticas públicas en cuanto a la inclusión de estudiantes con NEE se refiere. En este sentido, se proponen unas líneas claves que conforman la estrategia., ellas son:

- Trabajo en donde las familias participe y se dé información sobre la ley de inclusión educativa como derecho fundamental.

Eso incluye niños, niñas y jóvenes sin distingo de etnia o cualquier condición económica, víctimas del conflicto armado, desplazados, víctimas de violencia, trabajadoras, vulneradas, extranjeros, con capacidades y talentos excepcionales, con trastornos de aprendizaje o con discapacidad. Esto ya que durante el estudio nos preguntamos ¿Qué tan preparado está el sistema educativo colombiano para enfrentar esa diversidad? Según Alicia Vargas, funcionaria de la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación (MEN), dice contundente: "nuestro sistema educativo sigue siendo muy tradicional, con maestros que planean sus clases pensando en una media de estudiantes que no existe. Entonces, le aprenden unos pocos, quedando por fuera una gran población". Por ello, el MEN empezó a trabajar en la educación con enfoque inclusivo. Con mayor ahínco, en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y necesidades especiales de aprendizaje, NEE en un nuevo esfuerzo por derribar los muros que han separado durante años a esta población de las puertas del sistema educativo regular implementación que se ha ido llevando en cada uno de los colegios.

De acuerdo a lo anterior y según explicó Jessica Suesca orientadora del colegio Ciudad de Bogotá, luego de que los padres hacen el proceso de ingreso de sus hijos a la institución, el colegio se encarga de reportar a través del sistema de matrículas el tipo de discapacidad del nuevo estudiante cuando la universidad Nacional los apoya con estos diagnósticos y cuando los Padres de familia de los niños con NEE de aprendizaje colaboran con el proceso. De acuerdo a los registros, la secretaría envía una docente de apoyo por cada 30 estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje o discapacidad, junto al equipo de profesionales. Ese grupo interdisciplinario se encarga de hacer la

caracterización de la población con discapacidad y de guiar a los directivos y docentes en la construcción del PIAR. Así que realizan visitas cada semana al aula regular, hacen seguimiento a los procesos de cada niño y velan por el desarrollo de los planes establecidos. Lo que no ha sucedido en el Colegio Usaquéen ya que tras lograr una docente de apoyo en el 2016 quien a la fecha del estudio participo hasta inicios del 2018 por encontrarse incapacitada por accidente laboral, es decir los procesos en cuanto a inclusión se han visto afectados por la no asignación de docentes de apoyo están sujetas a un contrato provisional a término fijo sumado a la falta de gestión de directivos que en los dos últimos años se han venido incapacitando por enfermedad laboral, sin embargo se hizo durante este periodo capacitación a padres de familia del colegio Usaquéen.

Como parte de la estrategia comunicativa aporte de la investigadora realizó el primer taller de socialización a padres de familia de niños y niñas con NEE en la sede B colegio Usaquéen en agosto del 2017, pero dichas jornadas no dan cuenta de la dimensión del problema que se vive en las instituciones educativas de Bogotá ya que de acuerdo a la organización y oferta desde el año 2015 se ha venido matriculando población con NEE.

En las siguientes imágenes, se muestra el taller realizado por la investigadora a los padres con hijos en condición de NEE de aprendizaje y otras discapacidades a comienzos del año 2018 con el apoyo de la docente de apoyo Ivonne Rivera, asignada para el colegio en dicha fecha. En el colegio ciudad de Bogotá se hacen charlas en reuniones de áreas o ciclos a los docentes cuando hay inquietudes al respecto.

Gráfico 19: Primer taller de socialización de políticas públicas para padres con estudiantes con NEE Colegio Usaquén



Gráfico 20: Primer taller de socialización de políticas públicas para padres con estudiantes con NEE Colegio Usaquén



Fuente: Archivo de la investigación. Agosto de 2017 semana de desarrollo institucional

- Sensibilización a la comunidad educativa por medio de talleres informativos acerca de la política de inclusión educativa. Así como muchos padres sienten temor de que sus hijos asistan a un colegio regular, muchos docentes se

inquietan al sentir que no han sido formados para atender esas necesidades de educación especial. A lo que apunta el MEN es a una educación con enfoque diferencial, basada en el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA).

- Formación y acompañamiento de docentes de aula por la docente de apoyo en inclusión.

A mediados del año 2017, se realizó un primer acercamiento con los padres de la sede B como parte del proceso de la investigación realizado por la investigadora ya que desde el año 2015 la institución viene implementando de manera paulatina la política de inclusión educativa con población con NEE de aprendizaje. Fue un espacio que se abrió a la luz del foro educativo institucional 2017 donde se presentaron algunas experiencias significativas de acuerdo a los lineamientos del foro 2017. Este no se volvió a realizar, sin que mejorara, de manera sustancial, la comunicación institucional en torno al tema.

- El lenguaje debió captar la atención de la comunidad, aspecto que fue muy bien logrado. De esta forma el lenguaje fue comprensible para el público al que estaba dirigido; pues era claro, gracias a que se utilizaron términos como: inclusión educativa, estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, familia, hijos. En el caso de los padres de familia estudiantes se buscó que participaran en juegos que los acercaran más a las necesidades especiales más frecuentes que se presentan en la institución, así ellos experimentaron a partir del juego vivencias que a diario experimentan

nuestros estudiantes con alguna discapacidad o NEE de aprendizaje y una aproximación a la política de inclusión educativa como se muestra a continuación:

Gráfico 21: Primer taller de socialización de políticas públicas para padres con estudiantes con NEE Colegio Usaquén



Fuente: Archivo de la investigación. Agosto de 2017 semana de desarrollo institucional

Gráfico 22: Primer taller de socialización como estrategia comunicativa de políticas públicas para Docentes de aula regular Colegio Usaqué



Fuente: Archivo de la investigación. (Marzo de 2018 semana de desarrollo institucional)

Como estrategia comunicativa dirigida a docentes, orientadores y coordinadores del Colegio Usaqué acerca de la política de inclusión educativa; durante la semana de desarrollo institucional del año 2018 (Marzo 24), se realizó la primera reunión informativa sobre la política de inclusión educativa y su normatividad que la sustenta atendiendo las directrices para el desarrollo del foro institucional de este año, siendo este un aporte de la investigación se pone en el escenario la apuesta sobre el papel de la comunicación en los procesos de educación inclusiva. Como conclusión de esas reuniones, quedó en el ambiente más de una pregunta a nivel individual de cada docente y que se concluyó, efectivamente,

los canales comunicativos en materia de política de inclusión educativa, están por construirse en el colegio Usaquéen falta:

- Gestión de los apoyos (capacitación a docentes para la inclusión, talleres de formación didáctica ,seminarios, foros)
- Elaboración de un folleto informativo para docentes de aula.
- Guía informativa sobre pautas de trabajo con los estudiantes con NEE dentro del aula.
- Trabajo interdisciplinario (todos los actores de la institución educativa).
- Gestión Intersectorial (trabajo con otros sectores, instituciones que trabajan por la discapacidad entre otras
- Uso de la información interna como estrategia comunicativa para realizar acciones de mejoramiento para favorecer los índices de inclusión en los niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje en el nivel de preescolar.
- Implementar la guía de atención educativa a niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje según la ley 1618 de 2013 talleres donde se de una verdadera participación de los niños y niñas con necesidades especiales desde la solicitud del cupo, procesos de bienvenida, caracterización de los

niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje, apoyo de personal especializado y ajuste de los planes institucionales en la flexibilización curricular, ajuste a la evaluación de acuerdo a la necesidades especiales de cada niño, niña según la necesidad. En cada institución, conforme al diagnóstico inicial, se establecerán las acciones concretas.

Luego de estas directrices, se presenta la Guía para la atención educativa a población con necesidades de aprendizaje (NEE), en colegios distritales de Bogotá, según el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos y la ley 1618 de 2013. Esta propuesta busca la participación, la igualdad de oportunidades, el respeto por la evolución de las facultades de los niños y niñas con NEE a sus ritmos, contando con los apoyos pertinentes.

De esta manera, una educación inclusiva debe garantizar tres procesos fundamentales, que en esta propuesta se denomina “Las tres PPP de la inclusión”, las cuales son: (i) presencia, (ii) participación y (iii) progreso. Con estos elementos se busca *acceso*, que involucra procesos de movilización social, organización de la oferta Inclusiva. *Permanencia*, que involucra todas aquellas estrategias que favorecen la continuidad de la persona con discapacidad en el sistema educativo, incluyendo transporte escolar, alimentación escolar y acciones para el seguimiento a la trayectoria educativa. Y *calidad*, como la flexibilización de las jornadas, la flexibilización de la evaluación, los recursos físicos, tecnológicos y didácticos.

La educación inclusiva implica una reorganización de los procesos que actualmente se desarrollan, con miras a garantizar que todos los establecimientos educativos estén en condiciones de brindar una educación de calidad a todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes con discapacidad, como lo señalan obligaciones del artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017. Por lo tanto, la ruta adecuada para crear una estrategia comunicativa que se ajuste a las necesidades de la población con NEE, docentes, directivos, orientadores, coordinadores y padres de familia, entre otros que desconocen el contexto real de la política de inclusión educativa en población con NEE, debe completar un proceso dinámico y fácil de entender para todos, en donde la comunicación sea un aspecto articulador y de transformación social que garantice el derecho a la educación con calidad para la población con NEE

Para los colegios que están implementando la política de inclusión educativa en el nivel de preescolar:

1. Solicitud del cupo para una persona con discapacidad en la educación inclusiva
2. Proceso de bienvenida y acogida de los estudiantes con discapacidad en las Instituciones educativas.
3. Caracterización de la población con NEE

4. Las estrategias para la construcción de un ambiente agradable y acogedor para su llegada, que permita establecer relaciones de confianza entre sus familias y la institución educativa. Como se verá más adelante, estos son insumos para la construcción del PIAR.
5. Apoyo de personal especializado articulado entre instituciones del Estado.
6. Trabajo articulado con la familia. (Talleres de sensibilización, de orientación en el manejo de acuerdo a las diferentes necesidades de aprendizaje autismo, síndrome de Down, autismo leve, entre otras dificultades de aprendizaje).
7. El gobierno escolar debe asumir el reto de fungir como ente dinamizador los procesos de educación inclusiva en especial en población con NEE que garanticen este derecho en donde se le dé verdadera participación en la implementación de esta política pública.
8. Seguimiento y evaluación periódicamente acciones para la inclusión determinadas por un plan de mejoramiento.

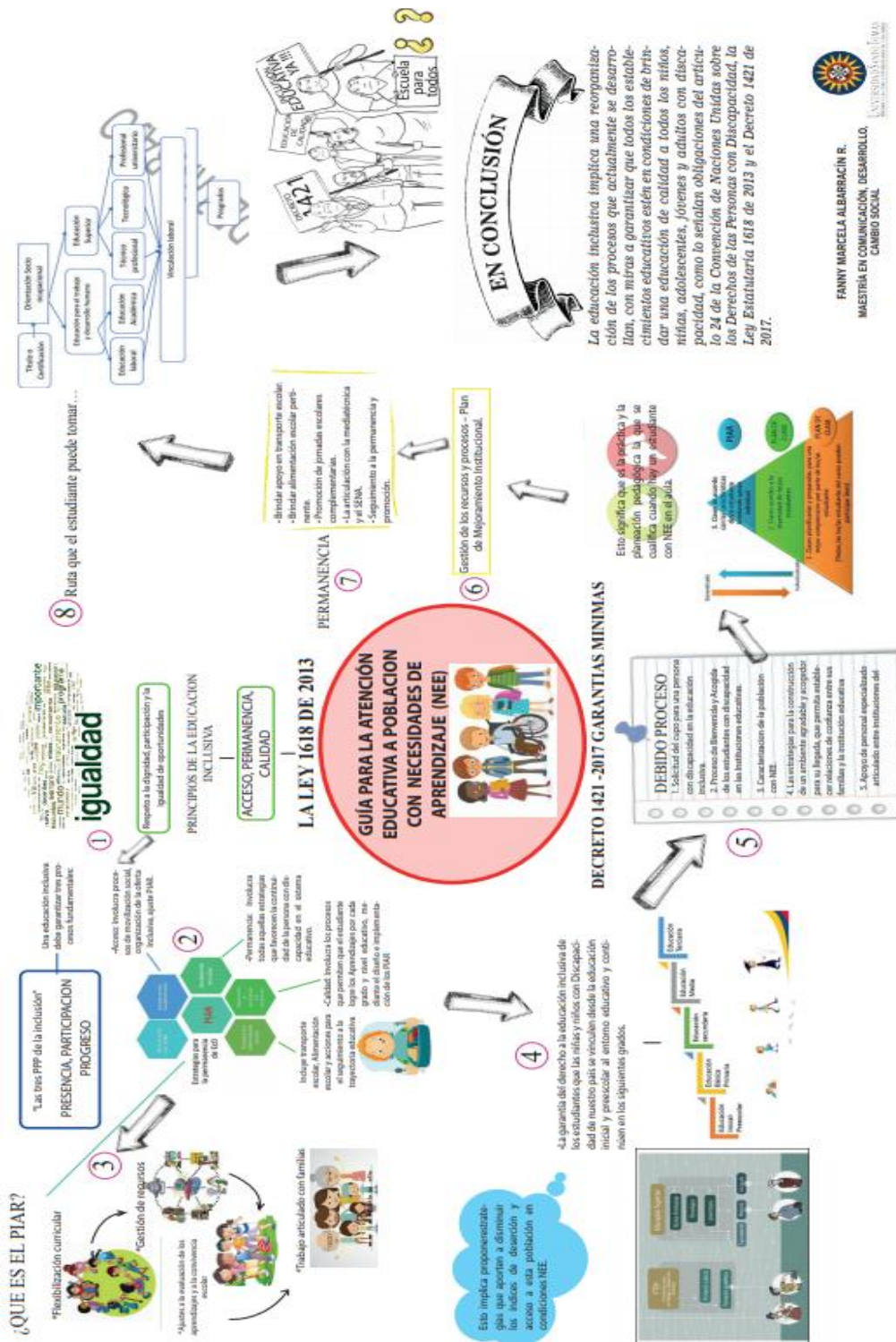
De acuerdo a los resultados de la investigación y a pesar de los esfuerzos hechos por el Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación Distrital, en la divulgación de la política pública de inclusión educativa, se evidencia que las estrategias comunicativas utilizadas hasta ahora, tienen un impacto muy bajo en el sector educativo. Por lo que se propone una infografía que facilite de forma dinámica, la ruta que se debe llevar para

implementar la política de inclusión educativa con niños y niñas con NEE del nivel preescolar.

Se puede definir “la infografía como una visualización de la información consiste en la representación de datos y hechos por medio de diagramas y esquemas. La elaboración de infografías se ha constituido en una nueva perspectiva multidisciplinar puesto que en ella se unen herramientas y técnicas prestadas por áreas diversas” (Cairo, 2009). La infografía tiene el objetivo de informar hechos o conocimiento mediante dibujos, ilustraciones, representaciones visuales, múltiples instrumentos gráficos, esquemas, textos y otros elementos que trataremos posteriormente. Además de las ilustraciones, podemos ayudar más al lector a través de gráficos que puedan entenderse e interpretarse y explicarse de una forma gráfica a toda la comunidad educativa.

La información final transmitida a través de la infografía o visualización didáctica debe de ser directa, muy visual, sintética, atractiva, estética, con una asimilación rápida de la imagen. El texto explicativo debe ser conciso, aportando la información o explicación necesaria para comprender la imagen o complementándola para potenciarla, con una infografía, brochure que es un folleto gráfico, utilizado como alternativa de comunicación educativa en la difusión de la política de inclusión educativa.

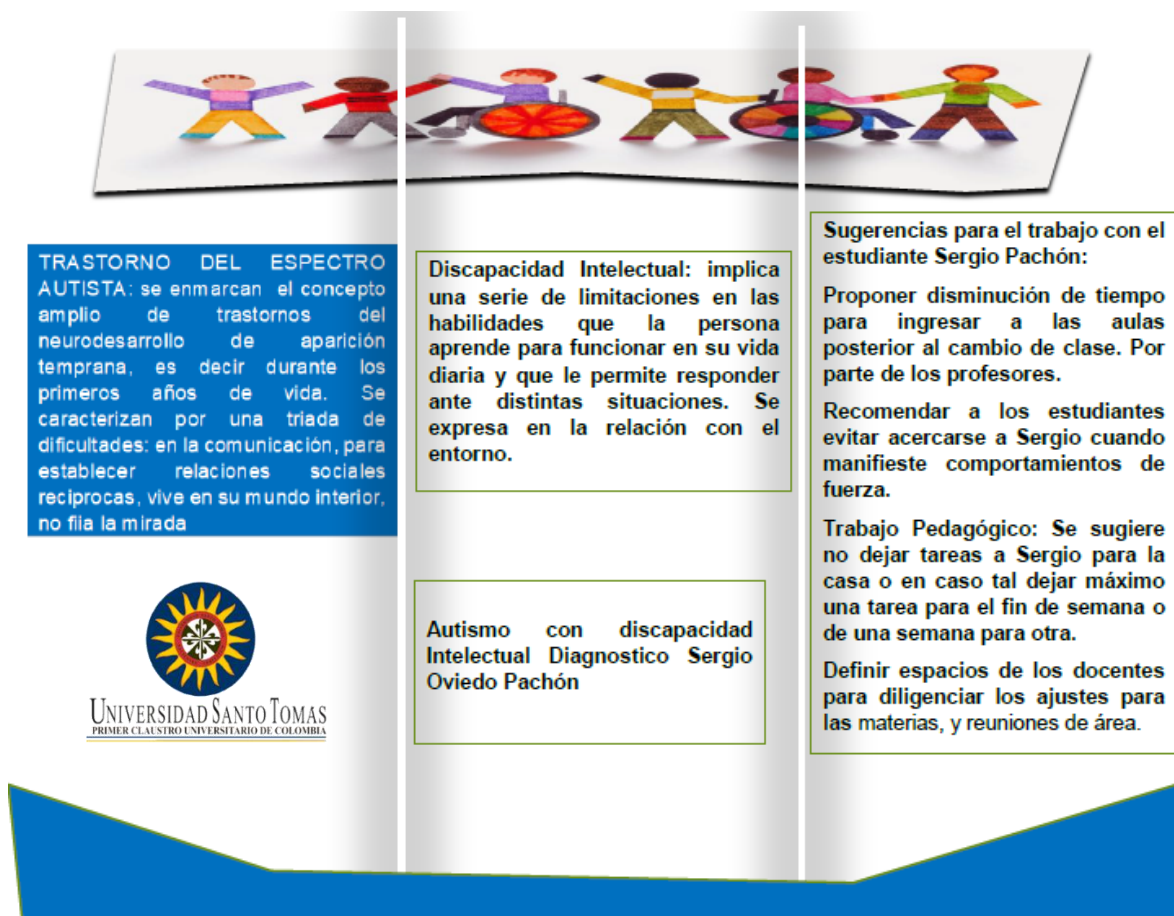
Gráfico 23: Estrategia Comunicativa



Fuente: Elaboración propia de la investigador

Gráfico 24: Estrategia Comunicativa Folleto informativo para docentes

PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES (PIAR): Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumos para el aula del PMI. 21 de 2017 UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	DISCAPACIDAD: Conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa; y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza. EL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD : es un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de	 EDUCACION INCLUSIVA: Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo . Decreto 1421 de 2017
--	---	--



Fuente: Elaboración de la investigadora con apoyo docentes inclusión colegio Ciudad de Bogotá y colegio Usaquén.

Tabla 6: Estrategia Comunicativa para docentes relacionado con adaptaciones metodológicas en el aula regular

ADAPTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES PARA DOCENTES DE AULA REGULAR	
	
UBICACIÓN EN EL AULA DE ESTUDIANTES CON NEE	Ubicar el estudiante con NEE de aprendizaje lejos de las ventanas u otros elementos que puedan "llamar su atención". Eliminar estímulos visuales o auditivos distraigan al alumno de la actividad que esté realizando. Tenga en cuenta que tanto al alumno hiperactivo (le cuesta mantener el foco atencional un tiempo prolongado), se le hace mucho más difícil mantener o dirigir la atención a la tarea o estímulo relevante que a los demás alumnos.
FORMA DE DIRIGIRSE AL GRUPO PARA LOGRAR SU COMPRENSIÓN	Asegure que las explicaciones o las instrucciones dadas las pueda realizar el estudiante con NEE de aprendizaje las tareas. Recuerde que el alumno con TDAH no es necesariamente un alumno con déficit intelectual. Su capacidad de razonamiento es buena excepto en casos concretos. Por ello, si no comprende una explicación o no sigue unas instrucciones se deberá al hecho de no haber prestado suficiente atención (hiperactivos) o no haber sabido dirigir su atención a los aspectos relevantes de la exposición del profesor. Para resolver estos inconvenientes, el profesorado puede establecer la rutina siguiente: - Efectúe la explicación al grupo del aula en los términos adecuados a su nivel curricular. - Procure emplear frases cortas y repita varias veces los aspectos fundamentales de la misma. - Al explicar o dar instrucciones establezca frecuentemente contacto visual con el alumno con TDAH esto facilitará que mantenga su atención en usted o en lo que dice. - Al finalizar la explicación o las instrucciones, diríjase al alumno con TDAH y, de manera cordial, solicítele que le repita lo que ha entendido de la explicación o de las instrucciones. - Haga esto cada vez que exponga o proporcione instrucciones al grupo del aula. - Cuando el estudiante con NEE haya consolidado el hábito de atender con cuidado a sus explicaciones van reduciendo.
DESPLAZAMIENTO DENTRO DEL	Permita al alumno con NEE e pueda realizar algún o algunos desplazamientos por el aula a intervalos periódicos para ellos es difícil permanecer quieto y/o en

AULA DE ESTUDIANTES CON NEE	silencio. b. Hablar o moverse es un comportamiento funcional para mejorar la estimulación de su córtex sensorial por lo que tiende a combinar movimientos frecuentes. Para ello, puede nombrarlo su "ayudante en clase" y encargarle ciertas tareas que favorezcan su movilidad en el aula (o incluso fuera de ella). c. Esté atento para percibir cuando muestra inquietud, nerviosismo o lleva mucho tiempo quieto o en silencio.
TIEMPO DE REALIZACION EN ESTUDIANTES CON NEE	a. Se considera que el alumno hiperactivo, debido a sus características, tiene necesidad de efectuar intervalos breves de tiempo, es imposible realizar las tareas asignadas en el tiempo establecido para los alumnos no hiperactivos. b. Recuerde con NEE se le dificulta la ejecución, tanto de tareas cognitivas como motrices, por lo cual necesitará más tiempo que los demás compañeros para llevar a cabo las tareas c. Puede hacerlo de diversas maneras según el nivel curricular y las características del alumnado.
CANTIDAD DE TAREAS	a. Proponga a los alumnos con déficit de atención un número de tareas inferior al que usted considera adecuado para el resto de los alumnos. b. Proponga tareas optativas a los alumnos con déficit de atención no se sentirán incapaces de hacerlas y, en función de sus habilidades, irán realizando las que les sea posible.
AJUSTES INDIVIDUALIZADOS	Las adecuaciones curriculares individualizadas se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las NEE de los niños y niñas y lograr su máximo desarrollo personal y social. Se trata de construir un currículo a la medida del alumno/a, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle.
AJUSTES	Las adaptaciones significativas son aquellas que afectan a los elementos perspectives el currículo oficial como son los objetivos

SIGNIFICATIVOS	y contenidos fundamentales establecidos en las bases curriculares. Debemos considerar que no todos los alumnos requieren de ajustes significativos. Es ese caso, nos abocaremos a la manera de presentar el material, las actividades y consignas.
ADAPTACIONES METODOLÓGICAS EN LOS OBJETIVOS 	
APRENDIZAJE	a. A los alumnos con déficit de atención les resulta más difícil aprender y consolidar los conocimientos de cada nivel curricular que al resto de sus compañeros, por lo cual, suelen presentar retrasos curriculares importantes y, a veces tan significativos que les imposibilita seguir el currículo de los cursos posteriores. b. Para favorecer el progreso escolar de estos alumnos, se sugiere que el profesor determine cuáles serán los objetivos fundamentales que el alumno debe lograr de manera progresiva para poder adquirir los conocimientos del nivel siguiente. c. Su actuación se orientará a asegurar que el alumno alcanza y consolida estos objetivos, renunciando si fuera necesario al logro de los demás. d. En la medida de lo posible se actuará para lograr los objetivos "secundarios", pero solamente una vez asegurados los "prioritarios".
TEMPORALIZACIÓN	Aunque en su programación de aula haya establecido una temporalización para cada objetivo, amplíe este tiempo para los alumnos con déficit de atención B Darles más tiempo para alcanzarlos les facilitará el logro y no perjudicará el aspecto esencial de lo programación, si tiene en cuenta lo anterior mencionado.
SIMPLIFIQUE	Siempre que le resulte posible reduzca la complejidad de un objetivo para facilitar su consecución. Por ejemplo: pida al alumno que sume polinomios breves y no largos o complejos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado en el plan individualizado del alumno.
--------------------------------	--

Fuente: Elaboración de la investigadora con apoyo docentes inclusión colegio

Ciudad de Bogotá y colegio Usaqué.

Gráfico 25: Brochure como estrategia comunicativa en la política de inclusión educativa

GUÍA PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A POBLACIONES CON
NECESIDADES DE
APRENDIZAJE (NEE), EN
COLEGIOS DISTRITALES DE
BOGOTÁ SEGÚN EL ARTÍCULO
24 DE LA CONVENCIÓN DE LAS
NACIONES UNIDAS SOBRE LOS
DERECHOS DE LAS NIÑAS,
NIÑOS Y ADOLESCENTES
EN
COHERENCIA CON LO
PLANTEADO EN EL ARTÍCULO
24 DE LA CONVENCIÓN DE LAS
NACIONES UNIDAS SOBRE LOS
DERECHOS PARA LA
POBLACION CON NEE.
LA LEY 1618 DE 2013
DECRETO 1421 -2017
GARANTIAS MINIMAS

FANNY MARCELA ALBARRACIN R.
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN,
DESARROLLO, CAMBIO SOCIAL



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**DECRETO 1421 -2017
GARANTIAS MINIMAS**

ACCESO -PERMANENCIA-CALIDAD

PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA

Respeto de la dignidad, participación, la igualdad de oportunidades. El respeto por la evolución de las facultades de los niños y niñas con NEE a sus ritmos, contando con los apoyos pertinentes



De esta manera, una educación inclusiva debe garantizar tres procesos fundamentales:

**"Las tres PPP de la inclusión":
PRESENCIA, PARTICIPACION Y PROGRESO.**

- **Acceso:** Involucra procesos de movilización social, organización de la oferta inclusiva, ajuste PIAR.
- **Permanencia:** Involucra todas aquellas estrategias que favorecen la continuidad de la persona con discapacidad en el sistema educativo. Incluye transporte escolar, alimentación escolar y acciones para el seguimiento a la trayectoria educativa.
- **Calidad:** Como la flexibilización de las jornadas, la flexibilización de la evaluación, los recursos físicos, tecnológicos y didácticos, la transformación

DERBIDO PROCESO.

1. Solicitar el cupo para una persona con discapacidad en la educación inclusiva
2. Proceso de Bienvenida y Acogida de los estudiantes con discapacidad en las Instituciones educativas.
3. Caracterización de la población con NEE
4. Las estrategias para la construcción de un ambiente agradable y acogedor para su llegada, que permita establecer relaciones de confianza entre sus familias y la institución educativa. Como se verá más adelante, estos son insumos para la construcción del PIAR.
5. Apoyo de personal especializado articulado entre instituciones del Estado.
6. Trabajo articulado con la familia.



¿QUE ES EL PIAR?

- Flexibilización curricular
- Ajustes a la evaluación de los aprendizajes y a la convivencia escolar
- Gestión de recursos
- Trabajo articulado con familias



Elaborado por la
Secretaría de Educación



La educación inclusiva implica una reorganización de los procesos que actualmente se desarrollan, con miras a garantizar que todos los estudiantes educativos estén en condiciones de brindar una educación de calidad a todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad, como lo señalan obligaciones del artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017.



BOGOTÁ
CIUDAD PARA TODOS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Fuente: Elaboración propia de la investigadora

Gráfico 26: Plan de comunicación estratégico del MEN



Fuente: Elaboración propia de la investigadora

De acuerdo a la política de inclusión educativa y lo que se indago en el colegio Usaqué y Ciudad de Bogotá los padres de familia manifiestan que la han escuchado pero que en contexto no la conocen, algunos han ido aprendiendo al tener que enfrentar la situación que presenta algún hijo con Necesidades especiales de aprendizaje, pero no porque el colegio adelante alguna estrategia de comunicación para darla a conocer. En cuanto a los docentes del colegio Ciudad de Bogotá del grado pre escolar que en la actualidad son 9, se puede evidenciar que algunos se han capacitado individualmente, han asistido a talleres dado que en el aula tienen estudiantes con alguna NEE, pero no por la aplicación de una estrategia comunicativa, en particular e información que ofrece la docente de apoyo para cada caso específico. En el colegio Usaqué las docentes de pre escolar manifiestan que a partir de la implementación de la política de inclusión que se inició en el colegio en el año 2015 no han tenido capacitación, que es poco el apoyo de la docente de apoyo ya que estos profesionales son de tipo de contratación provisional y no existe un verdadero programa de inclusión donde exista una información o estrategia de comunicación que les direccionen y oriente en las diferentes necesidades especiales de aprendizaje que se presentan en cada curso de pre escolar .

Por otro lado, la SED programa seminarios pero éstos son de difícil acceso a los docentes porque son condicionados a permisos de cada institución, situación que no siempre es viable en ninguna de las dos instituciones tomadas como muestra en esta investigación y todo se convierte a situaciones procedimentales o de disponibilidades para reemplazos. Adicionalmente, pocas veces la docente de apoyo de inclusión de cada colegio puede asistir y hacer retroalimentación de por los mismos tiempos, responsabilidades que

se adquieren como docente director de curso y por la cantidad de casos remitidos con necesidades especiales de aprendizaje. Es difícil ya que en cada curso de pre escolar hay uno o dos estudiantes con Autismo espectro, o síndrome de Down e inclusive por los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los estudiantes de estos grados en una etapa de adaptación a la institución en los primeros niveles de cada ciclo. El saber lo tiene la docente de inclusión, pero no es transmitido a los demás docentes, se hacen charlas a nivel de información general como se evidencia en la entrevista realizada en cada colegio, situación que no solo responde a los dos colegios escenario de esta investigación, sino una percepción generalizada por la mayoría de docentes del distrito.

Tabla 7: Propuesta de Estrategia de Comunicación Cronograma

TEMA	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLES
Taller de sensibilización a padres de familia colegio usaquen	Mejorar la comunicación y articulación entre padres de familia y la política de inclusión educativa	Talleres 1 lúdico pedagógicos (con enfoque inclusivo aprender jugando) con niños y niñas y adolescentes de las instituciones educativas ciudad de Bogotá y Usaquen. taller 3 Sobre la política de inclusión educativa y la corresponsabilidad como padres de familia en el apoyo de terapias en los niños y niñas de inclusión educativa de pre escolar.	entre jornadas	Recursos Humanos y financieros, materiales didácticos, infraestructura física, logística, refrigerios, recursos tecnológicos.	Director, coordinador, consultores, especialistas psicosociales, auxiliar contable.
Encuentro de docentes y directivos para comunicar la política de inclusión educativa	Crear espacios de reflexión para motivar a la toma de conciencia y necesidad de compromiso del equipo de docentes, directivos en la implementación de la política de inclusión educativa.	Realización de dos (2) encuentros significativos a nivel de docentes para la construcción de la cultura de la inclusión desde el aula regular Antecedentes de la política de inclusión educativa	desarrollo institucional	Recursos Humanos y financieros, materiales didácticos, infraestructura física, logística, refrigerios, recursos tecnológicos.	Director, coordinador, consultores, especialistas psicosociales, auxiliar contable.
Primer taller informativo a docentes de aula regular	Informar a los docentes, directivos sobre la política de inclusión educativa y los antecedentes históricos, (normativa)	taller sobre la política de inclusión educativa y la ruta que se debe seguir y ajustes al PIAR.	organizaciones, dificultades	Recursos Humanos y financieros, materiales didácticos, infraestructura física, logística, refrigerios, recursos tecnológicos.	Director, coordinador, consultores, especialistas psicosociales, auxiliar contable.
FORO INSTITUCIONAL 2018 I.	Promover el sector educativo, en general, reflexiones sobre el estado actual y retos de la educación inclusiva para fortalecer su pertinencia, equidad, y calidad en concordancia Con la ley de inclusión educativa 2114 del 2017.	Un (1) conversatorio construyendo cultura de la inclusión y número de estudiantes matriculados a la fecha con necesidades especiales de aprendizaje en el colegio usaquen. Una (1) noche de los mejores. Un (1) foro institucional "La inclusión educativa cuestión de todos" Dos (2) espacios dedicados al intercambio de experiencias a nivel institucional.	de agosto del 2018	Recursos Humanos y financieros, materiales didácticos, infraestructura física, logística, refrigerios, recursos tecnológicos.	Director, coordinador, consultores, especialistas psicosociales, auxiliar contable.

Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

Tabla 8: Propuesta de Estrategia de Comunicación Cronograma

[illegible]

Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

11. Conclusiones.

La principal desventaja con la que cuentan los niños y niñas con NEE en el primer nivel de preescolar es la falta de docentes profesionales preparados en NEE, las políticas que ha desarrollado el Distrito Capital para mejorar estas situaciones no han sido efectivas.

Las instituciones educativas distritales Ciudad de Bogotá y Usaquén están comprometidas en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas con NEE del nivel preescolar, hacen esfuerzos por mantener a la comunidad informada sobre el manejo y la atención que se le debe brindar a los niños y niñas con necesidades especiales en sus hogares. Sin embargo, la investigación muestra que no existe una ruta establecida para comunicar la política de inclusión en ninguna de las instituciones objeto de esta investigación. Los padres de familia, docentes, directivos, orientadores y coordinadores desconocen si se ha diseñado una estrategia para comunicar la política de inclusión educativa de acuerdo a las normas vigentes.

Los canales de comunicación de la institución educativa no son tan efectivos como se requieren, los docentes, orientadores y coordinadores reconocen que no han recibido suficiente información por parte de la institución respecto a la implementación de esta política pública, lo que se hace indispensable para desarrollar nuevas rutas y estrategias que permitan mantener a toda la comunidad informada sobre los procesos de articulación de la política de inclusión en el entorno escolar, que gracias a la Comunicación para el Cambio Social se horizontalizaría y lograría mayores niveles de participación y compromiso en todos los actores, pues dejaría de ser una imposición burocrática y pasaría a ser un compromiso de cada miembro de la Escuela.

El principal problema con que cuenta cada institución educativa y como lo manifiestan los participantes, no es la política pública como tal, es el desconocimiento de lo que ello implica: formación docente en el tema de necesidades especiales de aprendizaje,

manejo de niños con discapacidad dentro del aula regular, personal especializado de apoyo suficiente, adecuación de la infraestructura, material pedagógico necesario para cada dificultad de aprendizaje, presupuesto para desarrollar un proyecto adecuado a la política de inclusión educativa de acuerdo al contexto real de cada institución. De esta forma el papel de la comunicación es fundamental, desde el diseño y utilización de medios y estrategias de comunicación que puedan facilitar los procesos de inclusión, al interior de las instituciones Ciudad de Bogotá, Usaquén y que ese cambio minimice las barreras que aún tiene el sistema educativo.

Por ello, la presente investigación propone una estrategia comunicativa para los colegios distritales de Bogotá que están implementando la política de inclusión educativa desde el primer nivel de educación, con el fin de promover la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje al aula regular, allí las instituciones educativas que implementan la política de inclusión educativa deberán promover las redes naturales de apoyo (redes de compañeros, círculos de amigos) para establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos, se trata de promover la cooperación y la colaboración de todos los actores que conforman la comunidad educativa. La comunicación, como una estrategia fundamental en la gestión organizacional a nivel institucional mejora y potencializa las relaciones de participación ciudadana en el contexto escolar y permite la implementación de la política de inclusión educativa.

12. Recomendaciones.

Es necesario construir planes de comunicación reconociendo los espacios de interacción y acción de toda la comunidad educativa para romper las barreras que existen entre la realidad de cada institución y la implementación de la política de inclusión. En este sentido, es fundamental el acompañamiento de entidades como Secretaria de Educación, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Instituto de recreación y deporte IDR, ICBF quienes diseñan e implementa estrategias comunicativas orientadas a el acceso y la permanencia de la población con NEE, en el marco de una educación para todos, es decir si un niño o niña necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares, herramientas o técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativos o sociales, se le deberían proporcionar en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él. El apoyo en el aula regular se sustenta en que las necesidades que presentan algunos alumnos se satisfagan en el ambiente natural de la clase, como uno de los principios en los que fundamenta la educación inclusiva.

Es importante que docentes, directivos, coordinadores, orientadores y docentes de apoyo participen en la planificación de un marco curricular de referencia común, a partir del cual se puedan establecer las prioridades educativas. Muchas adaptaciones curriculares están redactadas como si las necesidades del niño tuviesen poco o nada que ver con los de sus compañeros y esto provoca su exclusión. No hay que olvidar que la educación inclusiva aboga por elaborar un currículo significativo, es decir que sea flexible de acuerdo a la necesidades de aprendizaje cada niño.

De acuerdo a la política pública de inclusión educativa se debe hacer seguimiento a la implementación en cada una de las instituciones, debe existir un equipo que desde la Secretaria de Educación brinde los apoyos oportunos de acuerdo a cada realidad institucional, fortaleciendo de esta manera la implementación de dichas estrategias.

Tabla 9: Libros encontrados en la función de búsqueda y selección de fuentes

TÍTULO	AUTOR (ES)	EDITORIAL	PIE DE IMPRENTA	CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa	Castro, Rodrigo	Universidad Pedagógica Nacional	2010 ISBN: 9789588316581	Biblioteca Universidad del Rosario, Número topográfico: 370.19 C741
Educación, diversidad e inclusión	Vergara, Elkin	CIEP Medellín	2009 ISBN: 9789589928004	Biblioteca Universidad del Rosario, Número topográfico: 370.78 E244e
Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo	Laitón, Érika	Sophia	ISSN (impreso): 1794-8932	Universidad Gran Colombia

profesional docente				
Prácticas inclusivas en la formación docente en México	Flores, Vashti	Revista Liberabit	ISSN (Impreso): 1729-4827	Universidad de San Martín de Porres

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10: Libros vía web encontrados en función de búsqueda y de selección de fuentes de información.

Título	Autor (es)	Datos bibliográficos	Fuente
Temas relevantes en teoría de la educación	Muñoz, José	Collection: AQ (Aquilafuente) Collection: AQ (Aquilafuente) Author: Muñoz Rodríguez, José Manuel (coord.) Publisher : Ediciones Universidad de Salamanca isbn:	Disponible en: <a href="http://www.digitaliapunblis
hing.com.ez.urosario.edu.
co/a/12875/temas-
relevantes-en-teor-a-de-
la-educaci-n">http://www.digitaliapunblis hing.com.ez.urosario.edu. co/a/12875/temas- relevantes-en-teor-a-de- la-educaci-n

		9788478001057 isbn: 9788490120262 Place of publication: Salamanca, Spain Year: 2011 N°: 176	
Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva	Martín, Elena; Mauri, Teresa	Collection: Formación del profesorado. Educación secundaria Author: Martín, Elena; Mauri, Teresa (coords.) Publisher : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España isbn: 9788499800837 isbn: 9788436951356 Place of publication: Madrid , Spain Year: 2011 Pages: 190	Disponible en: <a href="http://www.digitaliapubli-
hing.com.ez.urosario.edu.
co/a/30196/orientaci-n-
educativa---atenci-n-a-la-
diversidad-y-educaci-n-
inclusiva">http://www.digitaliapubli- hing.com.ez.urosario.edu. co/a/30196/orientaci-n- educativa---atenci-n-a-la- diversidad-y-educaci-n- inclusiva

Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil	Carpintero Molina, Elvira; Pastor Gil, Lorena ; García García, Marta	Author: Carpintero Molina, Elvira ; Pastor Gil, Lorena ; García García, Marta Publisher : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España isbn: 9788436952391 Place of publication: Madrid , Spain Year: 2012 Pages: 276	Disponible en: http://www.digitaliapubliching.com.ez.urosario.edu.co/a/20904/respuestas-de-la-investigaci-n-a-viejas-y-nuevas-cuestiones-en-educaci-n-infantil
Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos	Escribano González, Alicia; Martínez Cano, Amparo	Collection: Educación hoy estudios Author: Escribano González, Alicia; Martínez Cano, Amparo Publisher : Narcea Ediciones isbn: 9788427719064 eisbn: 9788427719323 Place of publication:	Disponible en: http://www.digitaliapubliching.com.ez.urosario.edu.co/a/29024/inclusi-n-educativa-y-profesorado-inclusivo---aprender-juntos-para-aprender-a-vivir-juntos

		Madrid , Spain Year: 2013 Pages: 149	
La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación	Jover, G; Rabazas, T; Thoilliez, B	Universidad de Salamanca - ISBN 978-84-7800-105-7	Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737685
La atención al alumnado con necesidades educativas especiales	Galán, M; Echaita, G	Barcelona - Graó	https://www.google.com.c o/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwin5KeY3fjTAhXB2SYKHZaVCr4QFghWMAc&url=http%3A%2F%2Fsid.usal.es%2Flibros%2Fdiscapacidad%2F6635%2F8-4-1%2Fla-situacion-educativa-del-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-asociadas-a-discapacidad-en-la-

			comunidad-de-madrid.aspx&usg=AFQjCNH8wl8GyjVqVXt0l50J5tAeLiY2dw
¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes	Touraine, A.	PPC	http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730
Edificar un mundo mejor y más justo para el siglo XXI.	UNESCO	UNESCO	http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216673s.pdf

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11: Artículos vía web encontrados en función de búsqueda y selección de fuentes de información.

Título	Autor (es)	Datos	Fuente
La educación inclusiva es nuestra tarea	Calderón, Meybol	Educación (10199403). Mar2012, Vol. 21 Issue 40, p43-58. 16p	Disponible en: http://ez.urosario.edu.co/login?url=ht tp://search.ebscohost.com/login.aspx ?direct=true&db=a9h&AN=8278606 5&lang=es&site=ehost-live
¿Educación inclusiva? Análisis del marco jurídico sobre el derecho de acceso y permanencia en la educación superior para las personas Sordas en la ciudad de Bogotá.	Ruiz, Andrea Luna	Revista de Derecho Público. Jul-dic 2014, Issue 33, p1-55. 55p.	Disponible en: http://ez.urosario.edu.co/login?url=ht tp://search.ebscohost.com/login.aspx ?direct=true&db=a9h&AN=1003316 38&lang=es&site=ehost-live

Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil	De Andrade Juliana	Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2015, Vol. 20 Issue 64, p95-122. 28p.	Disponible en: http://ez.urosario.edu.co/login?url=ht tp://search.ebscohost.com/login.aspx ?direct=true&db=a9h&AN=1009397 26&lang=es&site=ehost-live
--	-----------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia

13. Bibliografía

- Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva, 5(1), 27-50.
- ANDI. (2015). *Medios de comunicación y discapacidad*. Suecia.
- Arévalo, A., Cabral, R., & Iranzo, A. (2015). *Comunicación, conflictos y cambio social*. Madrid: Paidós.
- Arévalo, J. A. (2015). *Amir Smith Córdoba, Del Blanqueamiento a la Negritud*. Pontificia Universidad Javeriana; Maestría en Estudios Culturales. Bogotá.
- Arregui, A., & Rubio, T. (2014). *Las NEE en la educación primaria*. Barcelona: Eusko.
- Banco Mundial. (2016). *Discapacidad: Panorama general*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/topic/disability/overview>
- Blanco, R. (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*, Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 19-27
- Bobbio, N. (2005). *Teoría general del derecho*. Bogotá: Temis.
- Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, (1997) *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes – Grupo Editorial Norma.

- Broyna. (2006). *El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación*”. Publicado por El Cisne. Argentina. Abril, 2006.
- Cairo. A. (2009). Visualización y conocimiento .Una breve invitación a la infografía. <https://mosaic.uoc.edu/edu/2009/06/10>.
- Calderón, M. (2012). *La educación inclusiva es nuestra tarea*. *Educación*, 43-58.
- Canel, M. (2004). *Comunicación política. Una guía para su estudio y práctica*. Barcelona: Tecnos.
- Cardona. A. (2010). *La educación inclusiva: Derechos, discapacidad y niñez*. Tesis de pregrado para la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Bogotá.
- Carey, J. (2000). *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Amsterdam: SAGE.
- Carpintero, E., Pastor, L., & García, M. (2010). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en educación infantil*. Madrid: Leganés.
- Castro, R. (2010). *Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión*. Bogotá: UPN.
- Cedeño. F. (2007). *Revolución educativa*. Revista al tablero N° 47. September – December 2007.
- Coleman, J. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing.

Congreso de la República de Colombia. (2009, Julio 31). Ley 1346 de 2009. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá, Colombia.

-----, Ley 1618. *Ley para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*, Bogotá, 26 de febrero de 2013.
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Constitución Política de Colombia (1991). El artículo 44 establece “la educación como derecho fundamental de los niños, el cual prevalece sobre los derechos de los demás” (Constitución Política de Colombia, 1991, 195).

Cortés, R. (2012). *Saber ULA*. Retrieved from La Comunicación Política. Apuntes para una aproximación teórica. Recuperado de
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31534/6/capitulo1.pdf>

Chabbott, C. & Ramírez, F. (2006). Development and education. En *Handbook of the Sociology of Education*, M.T. Halliman (ed.), Springer, pp. 163-18

Dahl, R. (2006). *Poliarquía*. Barcelona: UCM.

DANE. (2007). *Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad en Bogotá*. Bogotá.

De Andrade, J. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 95-122.

Decreto 470 de 2007, *por medio del cual se plantea la Política Pública de Discapacidad del Distrito* (PPDD). La Alcaldía Mayor de Bogotá.

Decreto número 366 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.

Recuperado de: <https://diario-oficial.vlex.com.co/vid/discapacidad-capacidades-talentos-inclusiva-51910635>

Dubet, J. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

Duk, C. (2008). *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 137-156. Madrid, España

----- (2009). *El enfoque de la educación inclusiva*.

Echeita & Ainscow. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente

----- (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Marco dereferencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46.

Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma*. Barcelona: Ariel.

Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlenguaje studies*, 47-118.

Farrell, J. (1999). *Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence*. Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc.

Fernández, A. (2003). *Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad*. Revista Digital. Umbral 000, 13. Recuperado en 22 de febrero, 2009, de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>

Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (26).

Flores, V. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en Liberabit, (1), 39. doi:10.24265/liberabit.2017.v23n1.03

Flores, X. (2015, octubre 15). *El Quinto Poder*. Retrieved julio 28, 2016, from Comunicar más y mejor en discapacidad. Recuperado de <http://www.elquintopoder.cl/sociedad/comunicar-mas-y-mejor-en-discapacidad/>.

Flórez Rodríguez, Y. (2016). Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. El caso colegio La Estancia San Isidro Labrador I. E. D. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Bogotá D. C.

Freire, (2001). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Koinonia. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Galán, M. y Echaíta, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. In E. Martín, & T. Mauri, *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.

Gamio, A., & Asatashvili, A. (2005). Eje de políticas públicas. In I. García, *Educación inclusiva en México*. México: Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.

García, N. (2009). *Educación Especial y salud*. Capítulo V.

Garrido, J. & Santana, R. (1999). *Adaptaciones curriculares.-Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Editorial CEPE. Madrid.

Giner, S. (2005). *Ciudadanía pública y democracia participativa*. Retrieved julio 20, 2017, Recuperado de: <http://www.alcoberro.info/V1/republica6.htm>

- Giraldo, L., & Mejía, B. (2011). *Estrategias comunicativas para la movilización social en procesos de planeación del desarrollo local*. Revista de critical social.
- Goggin, M. (1990). *Implementation Theory and Practice toward a Thirid Generation*. California: Scott Foresman.
- Gumucio, A. (2008). *El cuarto mosquetero: La comunicación para el cambio social*. Barranquilla: Universidad Del Norte.
- (2008). *Antología de Comunicación para el Cambio Social: Lecturas históricas y contemporáneas*. La Paz: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- (2009). Playing with Fire: Power, Participation, and Communication for Development. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/27752086>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Handicap International. (2014). *Igualdad de Derechos, Igualdad de Oportunidades*. Maryland. Retrieved julio 29, 2016, Recuperado de <http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right%20Equal%20Opportunity%20ES.pdf>
- Hegarty. (1994). Ministerio de Educación Nacional, 2007, 14
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 1-22.

Instituto Universitario de Integración de la Comunidad. (2009) Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Volumen 12-numero 34 .Octubre 2009.

Izquierdo, M J. (2015) *La educación básica para todos los niños y niñas en el mundo se retrasa.* Recuperado de:

http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA08-

[2015_Educacion_Basica_MJIA.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA08-2015_Educacion_Basica_MJIA.pdf)

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36835>

Jiménez, J. (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina.* Santiago de Chile: CEPAL.

Jover, G, Rabazas, T., & Thoilliez, B. (2011). La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación. In J. Muñoz, *Temas relevantes en Teoría de la Educación.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación.* La Habana: Caminos.

Kymlicka. W. (2002). El retorno del ciudadano. Una producción reciente en la teoría de la ciudadanía.

Lahera. C. (2002). Introducción a las políticas públicas. Fondo de cultura económica. Chile.

Laitón, E. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. Retrieved julio 25, 2016, Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/502/1120>

Ley 115 de 1994 (Febrero 8) “Por la cual se expide la Ley General de Educación”
Recuperado de:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1346 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 la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8. El Congreso de Colombia. Recuperado de:
https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf

Ley N°20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. El 10 de febrero de 2010. Recuperado de:
https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422

López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Revista Innovación Educativa, N° 21, 37-54.

Luna, A. (2014). ¿Educación inclusiva? Revista de Derecho Público. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15425/redepub.33.2014.18>

Manjarrés & Hernández, (2015). *Hacia una educación inclusiva reto y compromiso de todos en cundinamarca. Propuesta para favorecer la participación y el aprendizaje en el marco de una educación que reconoce la diversidad*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/OKCartilla_Inclusion%20ultima%20-%20gobnacion%20de%20Cundinamarca.pdf

Martín-Barbero, J. (2003). De los medios a las mediaciones. Bogotá: Andrés Bello.

Martínez. M (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Ciudad de México, México: Trillas.

Marulanda, E. (2013, en prensa). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva?: Mitos, retos y desafíos. Revista Javeriana.

Meléndez, L. (2002). Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo. Revista Parlamentaria, Vol. 12(2). Costa Rica.

MEN. (2006). Cartilla para Padres de Familia. Cómo participar en los procesos educativos de la escuela.

MEN. (2003) Resolución 2565 de Octubre 24. Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Meyer J.W., Ramírez, F.O., Soysal, Y.N. (1992). World expansion of mass education, 1870- 1980. *Sociology of Education*, vol. 65

------. (2005). *La educación en la sociedad del cambio; Sobre la evolución de la sociedad y los cambios en la enseñanza y el aprendizaje*. En: *Al Tablero*. No. 34, ABRIL-MAYO 2005. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87613.html>

------. (2007). *Educación para todos*. Retrieved junio 5, 2016. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

------. (2009, Julio). *Minorías étnicas son las menos escolarizadas; Colombia, uno de los panoramas más preocupantes*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-196183.html>

------. (2010). *Revolución educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf

MEN. (2016). Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.

----- (2016). *Ministerio de Educación*. Recuperado de
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-259478.html>

Molina Béjar, R. (2009). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Bogotá:
Universidad del Rosario. Recuperado de
[http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-
6a174a507cba.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf)

Moreno, M. (2007). *Políticas y concepciones en Discapacidad: Un binomio por explorar*.
Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia

Muñiz, C., Maldonado, L., & López, R. (2010). Efectos de las prácticas comunicativas
sobre las actitudes políticas de los jóvenes. *Efectos de las prácticas comunicativas
sobre las actitudes políticas de los*. Belo Horizonte: WAPOR.

Muñiz, C. & Maldonado, L. (2011). Entre la movilización y el malestar mediático. Impacto
de las prácticas comunicativas en las actitudes políticas de los jóvenes. *Perspectivas
de la Comunicación*, 4 (2), 32-54

Muñoz, J. (2012). Estrategias comunicativas. *EUMED*.

Muñoz Corvalán, J.: "Estrategias comunicativas ", en *Contribuciones a las Ciencias
Sociales*, Mayo 2012, www.eumed.net/rev/cccss/20

Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Google Books.

Navarro, J. C. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La política de la Políticas Públicas. PREAL(36).

O'Connor .J. Introducción a la programación Neurolingüística. (2012). Ediciones Urano – Argentina-Chile-Colombia –España- México –Venezuela.

OEI. (2009, Agosto). *Estado mundial de las minorías*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5324>

------. (1997) Hacia unos medios de comunicación propiciadores de la cultura y la educación. En: Revista Comunicar, No. 8.

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07>

Parent Center Hub. (2016, Abril). Recuperado de <http://www.parentcenterhub.org/repository/definicion-nino/#general>

Parent Information & Resources. (2010). *El viaje no planificado*. 11 octubre de 2010.

Plaza, J., & Campuzano, C. (2010). Concepciones de ciudadanía y ejercicio ciudadano: caminos para abordar la pedagogía de lo propio. *Actualidades pedagógicas*.

-----, (2016). Plan Distrital de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá mejor para todos”

Peter L. Berger Thomas Luckmann . (2015). La construcción social de la realidad, Comunicación y vida cotidiana.

PNUD. (2014). *Ciudadanía política: voz y participación ciudadana en América Latina*. Santiago.

Porter, G. (2010). *Educación Inclusiva*. Retrieved junio 5, 2016, Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Educacion_Inclusiva.ppt

-----, (2009-2010), *Navegando las 5 horas de la inclusión*. Conferencia educativa para las personas con discapacidad – Ruta a la Inclusión.

Porter, G. L. (2007). Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Algunos pensamientos para la acción y la reflexión.

Prieto D. (2004): La comunicación en la educación, 2da ed. 1era imp. Ed. La Crujía. Págs. 60-61.

Prioretti, J. (2015). *Inclusión y calidad educativa*.

Quintanilla, (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva*. Tesis Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Retortillo, F., & Puerta, E. (2012). *Marco normativo de las NEE en las edades tempranas*. Madrid: SLD.

Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard Press.

Roth, A. (2014). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Ruiz, E. (2007). *Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas*. Revista Síndrome de Down. Número 92:2-13. Marzo 2007a. En: http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2007/03/revista92_2-13.pdf

Sánchez Benitez, S. (2011). *La comunicación estratégica como política pública*. Documento de opinión. Instituto Español de Estudios Estratégicos.

http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2011/DIEEEO21_2011ComunicacionEstrategica.pdf

Santillán, J. (2012). *Think tanks y sus estrategias comunicativas*. Redmarca, 201-222.

Schalock y Miguel Ángel Verdugo. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Hustings College, EEUU y universidad de salamanca (INICO)

Seamus, H. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades* .Unesco.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata

Sojo, C. (2002). *La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano*. N° 76. Abril. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10799/076025038_es.pdf?sequence=1

Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children .Madrid.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. Aulas inclusivas. Madrid: Narceaadrid: Morata.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair ininterlanguage. *Languaje Learning*, 417-431.

Tarullo, R. (2016). Esperanza y miedo: una aproximación teórica a las emociones en la comunicación política. *Dixit*, 28-37.

TRF. (2017). *the Rockefeller Foundation*. Recuperado de <https://www.rockefellerfoundation.org/>

Tudela, J., Gil, T.N. y Etxabe, E. (2004). De la integración a la inclusión. La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona: Editorial Grao.

Trucco, D.(2010) . *Comisión económica para América Latina y del Caribe*. (CEPAL 2010b)

Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. Madrid: PPC Editorial.

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

----- 2001: Programa emblemático de la EPT sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión.

-----, (2004). *Reforma educacional: Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Chile: Biblioteca del Congreso.

-----, (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.ciep.edu.uy/wp-content/uploads/2016/08/Temario-Abierto-sobre-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-UNESCO.pdf>

-----, (2004) 47ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO GINEBRA, 8-11 DE SEPTIEMBRE

-----, (2008). Conferencia Internacional de educación. *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. De abril 2016, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO. (2009). *Resumen. Informe de seguimiento de la ETP para el mundo. Educación para todos*

-----, (2011). LA UNESCO Y LA EDUCACION 2010-2015.

-----, (2012). Edificar un mundo mejor y más justo para el siglo XXI.

UNESCO. (2013). Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe. Hacia la educación para todos 2015.

UNICEF.N. (2002). *Un mundo apropiado para los niños y niñas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. N.Y. Julio de 2002.

Universidad de los Andes. (2005). *Educación Inclusiva Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C.* Bogotá: Facultad de Derecho.

Universidad Santo Tomás. (2016). *Líneas de investigación Comunicación Social*. Retrieved from

<http://facultadcomunicacionsocial.usta.edu.co/index.php/comunicacion-social/investigacion>

-----, (2017). *Desarrollo y Cambio Social*. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://facultadcomunicacionsocial.usta.edu.co/index.php/maestria-en-comunicacion-desarrollo-y-cambio-social/presentacion-informacion-del-programa#objetivos>

Uranga. W. (2007), *Mirar desde la comunicación*. Una manera de analizar las prácticas sociales;

<http://www.conabip.gov.ar/Contenidos/Documentos/04Textodeprofundizacion.pdf>.

Recuperado el 19 de febrero de 2011.

Valencia, J., & Magallanes, C. (2016). Prácticas comunicativas y cambio social: potencia, acción y reacción. *Universitos Humanística*, 15-31.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vega, J. (2000) . *Estrategias de comunicación para el cambio social*. Recuperado por : <https://www.researchgate.net/publication/269701665> · January 2002

Vergara, E. (2009). *Educación, diversidad e inclusión*. Medellín: CIEP.

Warnock, M.: (1997) «Encuentro sobre NEE», *Revista de Educación, número extra (1987)*, Madrid, pp.45-73.

Yaffeei, L. (2010). *Estrategia de comunicación para el mejoramiento de la educación en la primera infancia*. NY: OEA.

Anexo A. Modelo de Consentimiento informado



MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ en mi calidad de _____ del Colegio _____, manifiesto que participo libre y voluntariamente en la investigación “*el papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje. Estudio de caso en dos colegios distritales de Bogotá*”, realizada por la docente **Fanny Marcela Albarracín Rodríguez** en el marco de su proceso de formación en la *Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social* de la Universidad Santo Tomás. Certifico que he sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación: “*El papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje. Estudio de caso en dos colegios distritales de Bogotá*”. Entiendo que los resultados de la investigación pueden ser importantes para generar cambios que permitan mejorar la calidad de la educación que se ofrece en la institución.

Me ha sido aclarado que para el desarrollo de la investigación se realizarán actividades como encuestas, entrevistas y talleres, de las cuales se llevarán registros filmicos y fotográficos que servirán de insumo para responder a las preguntas de interés, y, por lo tanto, doy aval para el uso de ese material sólo para dichos fines investigativos.

Entiendo que al participar de la investigación no corro ningún riesgo para mi salud física o emocional, así como tampoco en mi reputación. Se me explicó que mis datos personales son confidenciales y que la información que se obtenga en cuanto a mis opiniones o ideas sobre el tema de la investigación tendrá un uso netamente académico y con el objetivo de hacer un aporte al conocimiento en dicho campo de estudio.

Firmado en Bogotá D.C., a los ____ días del mes de _____ del año 2018.

Nombre docente: _____

Firma: _____

C.C. No: _____

Anexo B. Entrevista Estructurada para Docentes

La presente entrevista es de carácter exclusivamente informativo, la cual se realiza como apoyo al trabajo de investigación titulado: “El papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje. Estudio de caso en dos colegios distritales de Bogotá” a cargo de la investigadora Fanny Marcela Albarracín

IDENTIFICACIÓN

Cargo:

Sí es docente señale el o los cursos en el que se encuentra estudiante (s) con NEE

Institución:

1. ¿Cuánto tiempo lleva el colegio con el programa de inclusión?
2. ¿Cuáles han sido las herramientas que el Ministerio de Educación, la SED y la institución han ofrecido para apoyar la formación de docentes?

3. ¿Cómo se ha dado el proceso de inclusión en la institución con relación a la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

4. A partir de su experiencia ¿cómo se ha comunicado la política de inclusión a los docentes, directivos, administrativos de la institución?

5. ¿Qué estrategias comunicativas ha diseñado la institución para garantizar la permanencia de población con NEE?

6. ¿Qué dificultades se han evidenciado en la aplicación de dichas estrategias?

7. A partir de su experiencia, ¿cuál debería ser la ruta más adecuada para comunicar la política de Inclusión en la institución?

8. ¿Cuál cree que debe ser el rol de los directivos, coordinadores, y profesores en la comunicación de la política para la inclusión?

9. A partir de su experiencia ¿Qué estrategia propone para que la comunicación de la política de inclusión educativa tenga mayor alcance en la comunidad educativa (directivos, coordinadores docentes, padres de familia, niños y niñas, personal administrativo)?

10. ¿Con que recurso (Humano, técnico, material) cuenta la institución educativa para brindar una adecuada atención a la población estudiantil con NEE?, describa.

11. ¿Cuál es el compromiso por parte de la Orientadora de la Institución y la docente de apoyo en inclusión para brindar soluciones frente a las situaciones que se deriven de la presencia de estudiantes con NEE?

12. ¿Cuáles cree que deberían ser los elementos necesarios para una comunicación orientada al cambio social y transformación de imaginarios en la comunidad educativa respecto a la política de inclusión?

Anexo C. Encuesta de Opinión.

Señores padres de familia:

La presente encuesta de opinión es de carácter exclusivamente informativo, la cual se realiza como apoyo al trabajo de investigación titulado: “El papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje. Estudio de caso en dos colegios distritales de Bogotá” a cargo de la investigadora Fanny Marcela Albarracín.

PREGUNTA	SI	NO	¿PORQUE?
¿Conoce la política de inclusión educativa para niños con necesidades educativas especiales (NEE)?			
¿Conoce las estrategias de comunicación de la institución para dar a conocer a la comunidad educativa la política de inclusión para niños con necesidades educativas especiales (NEE)?			

¿Ha participado en algún taller de padres, seminario, encuentro, foro, organizado por la institución, en donde se aborde el tema de la política de inclusión para niños con necesidades educativas especiales (NEE)?			
¿Sabe usted si el personal docente de la institución cuenta con la formación adecuada para atender estudiantes con para niños con Necesidades Educativas especiales (NEE)?			
¿Considera importante el papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje?			
A partir de su experiencia ¿Qué estrategia propone para que la comunicación de la			

política de inclusión educativa tenga mayor alcance en la comunidad educativa (directivos, coordinadores docentes, padres de familia, niños y niñas, personal administrativo)?

Anexo D. Entrevista Estructurada para Directivos

La presente entrevista es de carácter exclusivamente informativo, la cual se realiza como apoyo al trabajo de investigación titulado: “El papel de la comunicación en la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje. Estudio de caso en dos colegios distritales de Bogotá” a cargo de la investigadora Fanny Marcela Albarracín

- **IDENTIFICACIÓN**

Nombre:

Cargo:

Institución:

- ¿Qué piensa usted acerca de la política de inclusión para estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje (NEE)?
- ¿Cuánto tiempo lleva el colegio con el programa de inclusión?
- ¿Cómo se ha dado el proceso de inclusión en la institución con relación a la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?
- ¿Cuál cree usted que debe ser el papel de la comunicación de la política de inclusión educativa en población con necesidades especiales de aprendizaje?
- ¿Qué estrategias se han adoptado para comunicar la política de inclusión al interior de la institución que dirige?
- ¿Qué dificultades se han evidenciado en la aplicación de dichas estrategias?
- ¿Cuáles han sido los canales de comunicación para dar a conocer a la comunidad educativa la política de inclusión?
- A partir de su experiencia ¿cuál debería ser la ruta más adecuada para comunicar la política de Inclusión en la institución?
- ¿Cuál cree que debe ser el rol de los directivos, coordinadores, y profesores en la comunicación de la política para la inclusión?

- ¿Cree usted que la institución que lidera está preparada para asumir los retos de la política inclusiva con población con NEE?

Sí__ No__ ¿Por qué?

- ¿Con que recurso (Humano, técnico, material, infraestructura) cuenta la institución educativa para brindar una adecuada atención a la población estudiantil con NEE?
- ¿Cómo se hace el proceso de implementación y evaluación de la política de inclusión en la institución?
- A partir de su experiencia ¿cuáles han sido los avances y los obstáculos para implementar la política de inclusión en población con NEE?
- Si usted pudiera hacer cambios a la política pública ¿Qué estrategias propone para la comunicación de la política de inclusión educativa para estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje (NEE)?
- ¿Cuáles deberían ser los elementos necesarios para una comunicación orientada al cambio social y transformación de imaginarios en la comunidad educativa respecto a la política de inclusión?