



Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)

Proyecto Trabajo de Grado de Maestría

Autores: María Andrea Ávila Babativa

Ana Carolina Martínez Murcia

Directora: María Camila Ospina Alvarado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CINDE FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO

Bogotá, 25 de Junio 2013



Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)

Autores: María Andrea Ávila Babativa

Ana Carolina Martínez Murcia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CINDE FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO

Bogotá, 25 de Junio 2013

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración cultural IDIC
Autor(es)	Ávila Babativa, María Andrea; Martínez Murcia, Ana Carolina
Director	María Camila Ospina Alvarado
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Inclusión Educativa, Discapacidad, Primera Infancia, Narrativas, Docentes

2. Descripción
<p>Tesis de grado de maestría que presenta el análisis de narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia del jardín Infantil Colinas de la secretaria Distrital de Integración Social y el Colegio IDIC. El objetivo de la investigación fue comprender las narrativas de los y las docentes a partir de las categorías de Inclusión educativa y Discapacidad en la Primera Infancia. La población se constituye por seis docentes del jardín infantil y 6 docentes del colegio IDIC. Con el análisis de los relatos de los y las docentes se identificaron las narrativas que prevalecen en el proceso de inclusión. El enfoque metodológico utilizado fue el análisis de narrativas. Como conclusiones, se encontró que la categoría de discapacidad se visibiliza desde un discurso del déficit, siendo una expresión dominante la carencia de capacidades de los niños y niñas para participar en diversidad de entornos. Finalmente, este estudio posibilita el desarrollo de otras investigaciones desde un enfoque narrativo donde se incluya la voz de otros actores inmersos en la inclusión educativa.</p>

3. Fuentes

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos Inclusivos. San Sebastián
Recuperado http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Arnaíz, P. & Echeita (2000). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, N° 4. Recuperado de www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm

Bolívar, G. & Domingo (2006). La investigación biográfico Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Vol. 7 N° 4. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.

Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del Desarrollo Humano. Ediciones Paidós Iberica.S.A. Barcelona.

Bruner, J. (1992). Actos de significado. Alianza, Madrid.

Echeita, Gerardo. (2007). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. "da Edición, Edit. Narcea, S.A. España 2007. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=iim2Ug7GGV8C&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B3n+para+la+inclusi%C3%B3n+o+educaci%C3%B3n+sin+exclusiones&hl=es&sa=X&ei=h0xqT-CfM42UtwftsvSBCQ&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20o%20educaci%C3%B3n%20sin%20exclusiones&f=false>

Echeita, Gerardo (coordinador). Ainscow, M., Alonso, P., Duran; D., Font, J., Marin, N., Miquel,E., Parrilla, M., Rodríguez, P., Sandoval, E. & Soler, M. "Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva". Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/apoyos%20y%20ayudas%20cuadernos.pdf

García, F. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención

Temprana. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Maxwell, J. (2005). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque cualitativo*. Editorial Corwin Press Inc.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud: (CIF)*. Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad, Instituto de Mayores y servicios sociales (IMSERSO).

Secretaria Distrital de Integración Social. (2010). *Lineamientos de pedagógico y currículo para la Educación Inicial en el Distrito* Secretaria Distrital de Integración Social. (2012). *Procesos de Apoyo a la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad en los Jardines Infantiles de Bogotá*.

Verdugo, M. & Jenaro, C. (2002). *Asociación Americana de Retraso Mental (AARM). Retraso Mental: Definición, Clasificación y sistemas de Apoyo. Décima educación*.

White & Epston (1993). *Medios Narrativos para fines Terapéuticos*. Recuperado en: <http://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>

4. Contenidos

En este documento se reseña el proceso y los resultados de la investigación, que surge a partir de la práctica laboral de las investigadoras, la cual hace referencia al estado actual de las prácticas inclusivas que orientan las y los docentes en dos escenarios educativos. Determinada la problemática, se procede a construir el objetivo general el cual se orienta a comprender las narrativas de las y los docentes en primera infancia sobre los procesos de inclusión educativa de niños niñas con discapacidad en un jardín infantil y un colegio privado. Además en uno de los objetivos específicos se busco identificar la concepción de la niñez con discapacidad que ha imperado en la práctica dialógica de los y las docentes por medio de las narrativas y relatos.

Seguido a esto, se encuentra la justificación donde se resalta la pertinencia de la

investigación, el aporte en términos investigativos y el interés particular de las investigadoras. Posteriormente se hace un recorrido sobre las investigaciones desarrolladas en Colombia en un periodo de 10 años para identificar los aportes y avances de las mismas, así como vacíos investigativos que orientan nuevos campos de acción.

Sumado a esto, se aborda la conceptualización teórica de las categorías de análisis de Discapacidad e Inclusión a la luz de las propuestas teóricas del construccionismo. De esta manera, se hace una metalectura de los aportes del construccionismo social como mirada crítica frente al lente deficitario asociado culturalmente a la discapacidad.

En otro acápite se presenta la metodología empleada en el estudio, incluyendo los participantes y el procedimiento de análisis. Posteriormente, se presentan los resultados del estudio ubicados según las categorías previas y adicionalmente se presenta la discusión donde se realiza el diálogo entre los hallazgos investigativos y las perspectivas teóricas que se retoman en la investigación. Por último se concluye el documento con las conclusiones que surgen del estudio.

5. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo ya que busca estudiar una problemática social en un escenario específico, logrando conocer el sentido de la experiencia de los y las docentes en la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Se implementó un diseño metodológico con un enfoque narrativo. Este enfoque posibilita el conocimiento de las experiencias de los participantes con quienes se realiza el estudio. Identificando de esta manera los relatos y percepciones individuales que han configurado los y las docentes con respecto a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Es así, como la investigación se estructuró en cuatro momentos. Inicialmente se hace un rastreo de los antecedentes investigativos donde se determina la necesidad de propiciar escenarios donde las y los docentes narren su experiencia frente a procesos de inclusión

educativa. Posteriormente, se selecciona la población participante la cual corresponde a seis docentes de Jardín Infantil Colinas y seis docentes del Instituto de Integración Cultural (IDIC) quienes tienen vinculados en sus aulas de clase niños y niñas con discapacidad en procesos de inclusión. En el tercer momento se plantea el diseño metodológico desde un enfoque narrativo donde se resalta la voz, experiencia y lenguaje de los y las docentes sobre los procesos de inclusión en los dos contextos educativos, permitiendo encontrar la multiplicidad de sentidos que ellos y ellas otorgan al trabajo pedagógico con los niños y niñas en las aulas de educación regular. Seguido a esto, se diseña y se implementan dos instrumentos para la recolección de la información (entrevista y relatos) buscando hallar los relatos de los y las participantes con respecto a la Educación Inclusiva, Discapacidad y Primera Infancia. Finalmente, se realiza un análisis categorial de narrativas que permitió categorizar la información y los datos obtenidos en las categorías de Discapacidad e Inclusión pero se estableció la aparición de categorías emergentes.

6. Conclusiones

La investigación permite evidenciar las representaciones sociales que han elaborado los y las docentes en torno a la discapacidad y la inclusión educativa de niños y niñas en la primera infancia, reconociendo que la atención a la diversidad y en especial a la población en condición de discapacidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas. Por ende es fundamental que ellos y ellas tengan la oportunidad de narrar y socializar su experiencia identificando los relatos que predominan y aquellos que emergen en su labor pedagógica y que están incidiendo en su hacer tanto profesional y personal.

Por otro lado, con relación a la categoría de discapacidad se encuentra que los y las docentes la comprenden como un discurso orientado desde el déficit, siendo un relato dominante la carencia de capacidades para participar en relación a niños y niñas denominados por las y los docentes como niños regulares, es decir niños y niñas sin discapacidad. Esta percepción del déficit en ellos y ellas, se ha consolidado por la formación de las y los docentes

desde una perspectiva del desarrollo y de un enfoque biopsicista, el cual determina qué procesos debe realizar un niño o niña de acuerdo a su edad, obviando factores de carácter sociocultural y afectivo que inciden significativamente en el proceso formativo de estos sujetos.

Siguiendo esta línea, el nombrar la niñez desde el déficit, evidenció que los y las docentes emplean la etiquetación para referirse a los niños y niñas en condición de discapacidad; desde la carencia hace que se instaure un señalamiento desde el déficit, la cual muy posiblemente perdurará a lo largo de su vida y conllevará a que los niños y niñas sean reconocidos en los contextos en que participan como sujetos inferiores a los parámetros de desarrollo establecidos socialmente.

Identificar en las narrativas de los y las docentes la comprensión sobre los procesos de inclusión en los dos escenarios educativos, evidencia en la investigación la necesidad que desde el pregrado se aborde el proceso de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad desde un marco relacional, lo cual les permitirá a las y los docentes resolver algunas dudas y tener herramientas conceptuales y prácticas que les permitan sentirse más seguras en su acción pedagógica en el marco de la atención a la diversidad.

Por otro lado, las narrativas de las y los docentes frente a la atención educativa de niños y niñas en condición de discapacidad, están enmarcadas por constantes cambios en sus significados, es decir por múltiples formas de intervención pedagógica y comprensión de los procesos de desarrollo de la infancia y de las diversas formas de participación de la familia y otros contextos. Estos cambios de significados, están permeados por procesos afectivos los cuales no se pueden desligar del marco relacional que se establece con la niñez, las familias y la comunidad educativa, lo cual se evidenció en el desarrollo de la investigación.

Es así, como al reconocer la voz de todos los sujetos involucrados que participan en un fenómeno social determinado, se convierte en una oportunidad para comprender la realidad de los contextos educativos y conocer el proceso de inclusión los niños y las niñas en un trabajo mancomunado desde diversos sistemas. Sólo cuando se reconoce en los diversos sistemas relacionales la voz de los profesionales, la familia, el jardín y otros agentes inmersos se configuran nuevas prácticas de interacción y construcción de conocimiento.

La presente investigación abre la posibilidad de desarrollar otras investigaciones desde un enfoque narrativo donde se incluyan otros contextos y agentes como la familia, directivos, profesionales de apoyo y comunidad, quienes inciden significativamente en la inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad.

Elaborado por:	María Andrea Ávila Babativa, Ana Carolina Martínez Murcia
Revisado por:	María Camila Ospina Alvarado

Fecha de elaboración del Resumen:	26	06	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

JUSTIFICACIÓN	14
PREGUNTA PROBLÉMICA	17
OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	19
ESTADO DEL ARTE	20
MARCO CONCEPTUAL	35
DISEÑO METODOLÓGICO	57
RESULTADOS	66
DISCUSIÓN	95
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS	112
ANEXOS	124

TABLA DE ANEXOS.

ANEXO 1: Entrevista Semiestructurada docentes	124
ANEXO2: Consentimientos informados	126
ANEXO3: Matriz de análisis categorial de narrativas docentes Jardín Infantil Colinas	130

RESUMEN

A continuación se presenta los resultados de la investigación desarrollada con seis docentes del jardín Colinas de la localidad de Rafael Uribe y seis docentes del centro de Integración cultural de la localidad de Puente Aranda. El objetivo de la investigación fue comprender las narrativas de las y los docentes frente a las categorías de inclusión educativa y discapacidad en la primera infancia, mediante la identificación de relatos, así como de los factores culturales, afectivos, sociales y educativos que inciden en la constitución de los mismos. Se utilizó metodología cualitativa, realizando análisis categorial de narrativas. Como conclusión, se plantea que las narrativas de las y los docentes, construidas de manera relacional, se enfocan principalmente en descripciones deficitarias acerca de los niños y las niñas, siendo posible identificar algunos relatos alternativos que enfatizan en las potencias.

Palabras Clave:

Inclusión educativa, discapacidad, primera infancia, narrativas y construcción social.

SUMMARY

This study shows the results of a research developed with six teachers of the kindergarden “Colinas” in “Rafael Uribe Uribe” Community and six teachers of the Cultural Center of “Puente Aranda” Community. The objective of this research project was to comprehend narratives expressed by teachers about educational inclusion and disability in early childhood. These narratives included cultural, affective, social, and educative issues. The researchers applied qualitative methodologies, through categorial data analysis. As conclusion, narratives were constructed in relational means, and were principally focused in deficiency descriptions about children. Nevertheless, it was possible to identify some alternative narratives which included children potentials.

Key words:

Educative inclusion, disability, early childhood, narratives, social construction.

JUSTIFICACIÓN

El modelo social de inclusión educativa en la primera infancia dirigido a los niños y niñas con discapacidad es actualmente asumido como una responsabilidad ético- política de las instituciones de estado, de las y los docentes, la comunidad, las familias y la academia, en busca de reconfigurar y orientar las prácticas y acciones socio-culturales en pro de hacer más efectivo el derecho a la educación y a la participación de todos los niños y las niñas y sus familias de acuerdo con los planteamientos de Blanco (2006), Ainscow (2006), Echeita (2005) y Verdugo (2006).

Así mismo, el paradigma de la inclusión educativa asumido como un nuevo reto educativo demanda por parte de las instituciones y de los diferentes agentes que convergen en ellas, implementar acciones y procesos articulados que respondan tanto a las particularidades de los sujetos y de los contextos como a la inminente necesidad de fortalecer el trabajo cooperativo entre los participantes e instituciones en pro de eliminar cualquier tipo de exclusión.

Para fortalecer los procesos de inclusión la investigación reconoce a las y los docentes como agentes fundamentales que lideran y transforman los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas en condición discapacidad, por ende se requiere visibilizar las experiencias de ellos y ellas frente a la construcción social entorno a la discapacidad en primera infancia y los

procesos de inclusión educativa, identificando relatos dominantes, es decir, aquellos que predominan y relatos alternativos los cuales emergen como una nueva forma de comprender la realidad (White & Epston, 1993) los cuales influyen en su sentir y hacer personal y profesional.

Es fundamental resaltar que cada narrativa de las y los docentes está mediada por un posicionamiento ético, político, cultural y personal que configuran las relaciones con los diferentes actores partícipes en los procesos de inclusión educativa. Por ello, conocer estas narrativas permite identificar factores que facilitan u obstaculizan dicho proceso e identificar cómo se están construyendo y nombrando a partir de la experiencia y desde un marco relacional.

A partir de la recopilación de investigaciones en Colombia desarrolladas en los últimos 10 años por diferentes universidades tales como la Nacional, la Universidad del Rosario, Sabana, los Andes y la Pedagógica y entidades que centran su atención en la formación de personas en condición de discapacidad como la Corporación Síndrome de Down, Saldarriaga Concha, Handicap International, se encuentran pocas investigaciones donde se visibilice a través de la voz de los y las docentes, los significados en torno a la discapacidad y la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en la primera infancia a partir de las vivencias y experiencias que orientan sus prácticas actuales en las instituciones.

Es así, como se evidencia la importancia de diseñar y desarrollar investigaciones que propendan por generar espacios donde los agentes participantes narren sus experiencias y se realice un análisis de las mismas con el propósito de identificar los significados comunes y divergentes así como factores de carácter cultural, educativo, social y cultural que influyen en dicha construcción social.

Así mismo, la realización de este trabajo responde a los intereses de las investigadoras quienes al estar vinculadas al programa de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad y alteraciones en el desarrollo en el marco de la atención integral a la primera infancia del proyecto 735 de la Secretaría Distrital de Integración Social, buscamos indagar y visibilizar como las y los docentes a partir de su experiencia han y están construyendo sus conceptos frente a la discapacidad y a la inclusión educativa, con el propósito de fortalecer los procesos formativos y pedagógicos que como educadoras especiales orientamos a través del trabajo mancomunado con los y las docentes en el Jardín Colinas y en el Centro de Integración Cultural (IDIC).

Otro interés que sustenta la realización de este proceso investigativo se encamina en la necesidad de ampliar y fortalecer los conocimientos de las investigadoras y de los y las participantes en relación a la investigación social, comprendiendo sus implicaciones el ámbito educativo y su incidencia en la formación integral de los seres humanos.

PREGUNTA PROBLÉMICA

El proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad implica que la comunidad educativa específicamente las y los docentes acepten la diversidad del aula, puesto que una educación inclusiva conlleva a reconocer la misma desde una valoración de la diferencia la cual enriquece las acciones y las relaciones humanas en todo proceso educativo. Por ende, la importancia de sistematizar e interpretar las experiencias de las y los docentes con respecto a procesos de inclusión con población con discapacidad. En concordancia con lo anterior, se plantea el siguiente interrogante el cual orienta el desarrollo de la investigación.

¿Cómo son las narrativas de los docentes del Jardín Infantil Colinas y del Instituto de Integración Cultural IDIC del Grado preescolar, acerca del proceso de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad?

A partir de este interrogante se formulan unas sub-preguntas que buscan indagar aspectos relevantes en la investigación:

¿De qué manera construyen socialmente las docentes las narrativas sobre discapacidad?

¿Cuáles son las potencialidades que detectan las maestras acerca del proceso de inclusión?

¿Cuáles son los temores que tienen las docentes cuando a su aula ingresa un(a) niño- niña con discapacidad?

¿Qué experiencias personales han tenido las maestras que las han llevado a tener diferentes construcciones con relación a discapacidad e inclusión?

OBJETIVO GENERAL

Comprender las narrativas de las y los docentes en primera infancia sobre los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Comprender las experiencias pedagógicas de las y los docentes que llevan a cabo procesos inclusivos con niños y niñas con discapacidad a partir de escenarios reflexivos.

Identificar los relatos alternativos de las y los docentes frente a la inclusión y la discapacidad.

Identificar fenómenos sociales alrededor de la inclusión educativa de la población con discapacidad en la primera infancia

Identificar la concepción de la niñez con discapacidad que ha imperado en la práctica dialógica de los y las docentes por medio de las narrativas y relatos.

ESTADO DE ARTE

Para la elaboración del Proyecto de Investigación se retomaron cuatro ejes: Inclusión, primera infancia, discapacidad y narrativas, de las cuales se realizó un rastreo de investigaciones centradas en esas temáticas durante los últimos 10 años tanto en Colombia como en Latinoamérica y otros países que cuentan experiencias significativas inclusivas.

Recorrido histórico de los procesos de atención educativa a la población en condición de discapacidad.

De acuerdo a los antecedentes de la atención a población en condición de discapacidad recopilados por Manzano (2001), en la Antigüedad los niños disminuidos eran víctimas del abandono o del infanticidio. Posteriormente cuando estas prácticas empezaron a ser abolidas hacia la Edad Media se da una concepción místico religiosa de la discapacidad donde se busca mostrar esta condición como elemento aleccionador de conductas principalmente por parte de la iglesia. Esta institución crea los primeros asilos para personas anormales o limitadas.

Es en este contexto donde se inician los primeros procesos de institucionalización para los sujetos en condición de discapacidad desde una visión caritativa, que con los aportes médicos

y pedagógicos de Montessori y Decroly en Gómez (2002), generaron una nueva mirada a la discapacidad desde la educación con un modelo de rehabilitación. Por ende, es en este momento histórico donde tienen auge las instituciones de educación especial tanto en Europa como América, las cuales se especializan en algún tipo de discapacidad.

Este postulado se relaciona con los planteamientos de Gergen (2007) al visibilizar la población desde un componente deficitario, donde se concibe al sujeto desde lo ausente desde la disfuncionalidad y no desde otros aspectos de desarrollo y formas de interacción en un contexto particular, lo cual se generó que la intervención educativa se centre en rehabilitar o superar dichas falencias o dificultades.

Posteriormente hacia mediados del siglo XX de acuerdo con los aportes de Manzano (2001), comienza a abrirse paso la noción de Derechos Humanos Universales o fundamentales, de los cuales parece que nadie puede estar privado sean cuales fuesen los azares o condiciones de su nacimiento, entre estos se destaca el derecho a la educación, por ende a nivel social se construye una nueva visión de la educación para personas en condición discapacidad desde un paradigma de derechos a partir este constructo social se introduce el concepto de integración escolar, abalado desde el informe Warnock en 1978.

Esta nueva visión del sujeto con discapacidad desde un modelo de atención educativa denominado integración escolar, permitió que la educación comenzara a pensar en la necesidad de consolidar espacios, tiempos y estrategias que respondan a las necesidades educativas de aquellos sujetos con características particulares en su aprendizaje. Lo cual generó que a nivel mundial se reportaran y sistematizaran diversas experiencias significativas, recopiladas en el índice de Inclusión construido por la UNESCO en el 2004.

Este documento visibiliza las experiencias de integración escolar de países como: Laos (1995), Perú (1993), España (2004), Brasil (2003), México (década de los 80). Esta sistematización permitió socializar y comprender la importancia de que los sistemas educativos, las escuelas y las y los docentes se estructuren, formen y capaciten para la vinculación de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. Así mismo, se evidenciaron avances significativos en la aceptación de la diversidad en el aula y en la disminución de las tasas de deserción y repitencia (UNESCO, 2004).

A pesar de los avances que se dieron a partir de la integración educativa se evidenció que el centro del proceso estaba en el sujeto, y eran ellos y ellas quienes se debían adaptar a las dinámicas de la institución, por ende se buscó desplazar el énfasis del sujeto hacia el ambiente, es decir, que los espacios, las estrategias y los actores partícipes son quienes deben generar transformaciones y cambios para que los niños, niñas y adolescentes en condición de

discapacidad se vinculen y participen en el contexto escolar de acuerdo a sus características particulares de desarrollo, a dicho proceso se le denominó inclusión educativa.

Experiencias e investigación en inclusión educativa.

La inclusión educativa permite identificar los facilitadores y barreras que están permeando el proceso educativo los cuales posibilitan o dificultan una participación real de los sujetos. Este proceso es de carácter relacional (Melendez 2002), reconoce la importancia de las interacciones de los sujetos en condición de discapacidad con los diversos ambientes en los cuales se desarrollan. El planteamiento de Melendez tiene puntos en común con la propuesta de Bronfenbrenner (1979) (citado por García, 2001) quien expone:

Hemos de entender a la persona no sólo como un ente sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive. Precisamente por ello, como se requiere de una acomodación mutua entre el ambiente y la persona. (p.2).

Analizar este postulado implica un desplazamiento del individuo a un sujeto relacional, lo cual requiere comprender a las personas que se constituyen en un marco de interacciones en los

contextos en los cuales participa. De esta manera las experiencias de inclusión educativa permiten visibilizar el marco de interacciones entre los sujetos y las comunidades en pro de una atención oportuna a la población en condición de discapacidad. Algunas de estas vivencias han sido recopiladas en el temario abierto sobre educación inclusiva (UNESCO; 2004), siendo un marco referencial para conocer los procesos de inclusión de algunos países entre los cuales destacamos.

En Mumbai (India) de acuerdo con la UNESCO (2004), la educación de las personas con necesidades educativas especiales se ha alejado de la ideología de escuelas especiales segregadas para niños y niñas que enfrentan barreras en el aprendizaje, lanzando un centro Nacional de inclusión, donde este grupo poblacional comparte espacios y actividades con niños y niñas y adolescentes sin discapacidad, posibilitando una adecuada vinculación y participación en el contexto escolar, reconociendo y respetando sus características particulares de desarrollo

Otra experiencia exitosa en procesos de inclusión educativa fué la desarrollada por Perú, Bolivia y Ecuador entre los años 1993 y 2000, este se desarrolló en el marco del proyecto de la UNESCO, denominado: "Hacia una educación para todos", orientado a promover el acceso universal a la educación primaria, promoviendo la incorporación de niños y niñas en condición de discapacidad mediante escenarios de orientación y planificación, apoyo técnico y el intercambio de conocimiento. En este proyecto se resalta la importancia de la formación docente,

los apoyos especializados para los maestros de aula, los materiales y equipamiento para las aulas como factores esenciales en la atención educativa de los niños, las niñas y los adolescentes en condición de discapacidad y sus compañeros (UNESCO, 2004)

Así mismo, la experiencia del Brasil, denominada: "Nueva Cara", sistematizada en el temario de Inclusión (UNESCO; 2004), se exalta la importancia de la formación docente, se emplea una estrategia llamada acción-reflexión-reflexión, la cual se desarrolla en cuatro fases, la primera consiste en la identificación de las necesidades y problemas que experimentan los maestros de una escuela, la siguiente es la formulación de preguntas a resolver en el proceso de formación, la tercera fase consiste en la implementación de actividades de formación en discapacidad, flexibilización curricular, normatividad y conceptos básicos del proceso de inclusión. Por último se realizan las actividades de apoyo y evaluación. Todo el proceso se desarrolló a partir de la propia experiencia de los maestros y de discusiones entre colectivos.

En España encontramos investigaciones orientadas a contribuir con los procesos de inclusión como los realizados por Moliner, Sales, Fernandez; Traver (2008). Titulados: "Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción psicopedagogos y profesorado de secundaria", en esta afirman que desde la promulgación de la LOGSE en 1990 en España se ha desarrollado una práctica educativa que contemple las diferencias y que acepte y valore la heterogeneidad del alumnado.

Siguiendo esta línea de experiencias, se encuentran investigaciones referidas a procesos de inclusión en primera infancia e investigación narrativa ejes centrales para el presente proyecto, por ende se retoman los siguientes trabajos: "Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque Biográfico Narrativo" (Susinos, Parrilla, 2008). Este trabajo se desarrolla en Sevilla España con jóvenes en condición de discapacidad donde se identifican hitos y problemas en la participación por los discursos dominantes en torno a la discapacidad desde la carencia, identificados por los participantes a través de la implementación de biografías, relatos y entrevistas.

Así mismo, en el 2011, en España se lleva a cabo la investigación denominada: "la formación de profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia (Ruiz, 2001), en esta se resalta la importancia de capacitar y formar al personal que trabaja con niños de 0 a 6 años en discapacidad y deficiencias ante el indudable reconocimiento a la heterogeneidad en el aula. se desarrolla por medio de talleres en temas como: concepciones de la discapacidad, inclusión , normatividad, estrategias pedagógicas y cuidado.

En estas experiencias e investigaciones mencionadas anteriormente, así como el breve recorrido histórico de los modelos de atención a la población en condición de discapacidad (segregador, exclusivo, integrador e inclusivo), permiten evidenciar que la formación integral de

los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad es un asunto de todos. Así mismo, se visibiliza la importancia de dar voz a los agentes involucrados en la inclusión entre ellos a los y las docentes quienes a partir de sus vivencias potencian y construyen formas efectivas de participación y formación para aquellos grupos poblacionales considerados vulnerables.

Así mismo, es importante mencionar que en estas experiencias no se nombran modelos exclusivos de atención, se encuentra el acceso a la educación desde concepciones diversas pero con el único objetivo de garantizar el ingreso de los niños y niñas con discapacidad a las instituciones educativas. Se evidencia la importancia de desarrollar investigaciones donde visibilice la voz de los docentes frente a procesos de inclusión educativa en la primera infancia en condición de discapacidad.

Investigaciones en discapacidad e inclusión educativa en Colombia

Siguiendo con la descripción de las experiencias, en Colombia al igual que los países mencionados anteriormente, se reportan investigaciones en inclusión educativa desde un enfoque narrativo, a continuación se mencionan algunas de estas que sirven como referente al proyecto que se está desarrollando.

La investigación de carácter documental denominada: “la Inclusión educativa de personas con discapacidad”, presenta un análisis a la política pública y un análisis documental de experiencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) Padilla (2011) la cual concluye:

El tópico de la discapacidad es heterogéneo y esto se representa en la apreciación diferencial de los docentes respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas. Hay pocos docentes preparados para esta población y ello puede incidir en la inclusión escolar. Aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque ellas muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir educativamente (p. 35)

A partir de la revisión de investigaciones en las bases de datos de diversas universidades de Colombia entre ellas la del Norte de Barranquilla, se retoma la tesis de Sarmiento y Pinzón (2002), la cual a partir de las experiencias de las familias y de los profesionales se visibilizan los lenguajes y acciones que se emplean en el trabajo con niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad. Dicha investigación se denomina: “Diseño del observatorio Nacional de infancia, Familia y Discapacidad”. La estrategia de observatorio desarrollada en la Fundación Fe generó escenarios donde se escuchan las voces, conversaciones y lenguajes que narran las historias familiares e institucionales. Mediante procesos participativos se hace la lectura dilemas, problemas y conflictos de las familias y los recursos que construyen para resolverlos. Así mismo, se crean redes interpretativas donde se coordinan significados en torno a la vida familiar, la niñez y la discapacidad.

Otro elemento fundamental que rescatan las tesis leídas son la representaciones sociales que los compañeros de los niños, las niñas y adolescentes en condición de discapacidad han construidos a partir de la interacción con ellos y ellas, en contextos escolares. La investigación de Aguirre y Camacho (2007), quienes realizan un análisis de contenido de las representaciones evidencian que la construcción social de la discapacidad se estructura en torno a una concepción tradicional, que se asocia a la enfermedad y la deficiencia, originando en los niños sentimientos de compasión y prácticas sociales paternalistas y excluyentes.

En relación a trabajos investigativos que se orienten hacia las categorías de primera infancia y discapacidad se retoma la tesis de Cervantes (2011) denominada "Caracterización de la discapacidad física en niños menores de 6 años matriculados en los hogares de ICBF". Se realiza un mapeo de los jardines de esta entidad en Barranquilla (2008:2009). La caracterización realizada muestra indicadores de vinculación de niños y niñas en condición de discapacidad física de acuerdo a variables como sexo, edad y tipo de discapacidad física, este estudio es de tipo cuasi-experimental. No se encuentran investigaciones de carácter narrativo, donde se visibilice las voces de las y los docentes en relación a la atención educativa de niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia.

Sin embargo, es importante mencionar que se identificaron en la revisión de las investigaciones realizadas en Colombia correspondientes a la categoría de discapacidad e inclusión, 32 investigaciones de maestría que abordan diferentes escenarios de participación e

inclusión educativa desde diversos niveles primaria, secundaria, universitaria y laboral. A partir de este registro, se seleccionan las siguientes tesis que tienen puntos de encuentro con este estudio.

La Investigación “Análisis de la Integración escolar en Bogotá”, Universidad de la Sabana, Vaca (2007) se centra en caracterizar algunas experiencias de niños con necesidades educativas especiales realizadas en colegios de la ciudad de Bogotá. Con el fin de explorar la percepción de las y los docentes, familias y compañeros en relación con los logros y limitaciones del proceso, la caracterización de las experiencias exitosas y las expectativas de la Inclusión. Esta investigación dio como resultado la sensibilización frente a la diferencia y la diversidad, barreras actitudinales que obstaculizan el éxito del proceso, instituciones multiplicadoras de procesos y finalmente la importancia de iniciar la integración a temprana edad para lograr mayor éxito en los procesos.

En la investigación “Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down en Colombia”. Universidad Nacional. Bernal (2007) se centra en analizar el estado actual de las prácticas de integración/inclusión educativa de los estudiantes con síndrome de Down en Colombia. En la investigación se involucran las familias, estudiantes con dicha discapacidad, profesionales de apoyo e instituciones educativas. La investigación muestra que se han dado avances significativos en la inclusión de niños, niñas y adolescentes con síndrome de down evidenciándose mayor

concordancia entre las políticas públicas y las prácticas educativas. Sin embargo, se sugiere realizar procesos de seguimiento permanente a las prácticas de inclusión escolar en favor del mejoramiento de la calidad de estos procesos. Así mismo, se ratifica la importancia de contar con equipos interdisciplinarios que apoyen y orienten las acciones en las instituciones escolares

Por otro lado, la investigación “Estado de la Educación Inclusiva en Colombia” realizado por Cortes y Escallon (2008) con apoyo de Asdown Colombia, da como resultado la necesidad de continuar en la tarea de garantizar la educación de todos los niños, niñas y jóvenes incluidos aquellos que tienen alguna condición de discapacidad. Ofrecer esta educación no es suficiente, esta debe ser de calidad y equitativa, suponiendo pertinencia, flexibilidad, justicia social e inclusión.

Siguiendo esta línea, la investigación “Es Inclusiva: Sistematización Colegio Garcés Navas, Informe final”, de Cuervo, Rodríguez y Moreno (2011) se centra en realizar acompañamiento en la valoración el estado de la atención a la diversidad en las instituciones que afrontan el reto de la inclusión educativa, específicamente en el primer ciclo (Preescolar, Primero y Segundo de primaria); además de fomentar el aprendizaje acerca de la educación como derecho fundamental para todos.

Así mismo, el proyecto denominado: “Representaciones sociales de la comunidad educativa acerca de las experiencias de inclusión escolar de alumnos con limitación visual” de la

Universidad de la Sabana desarrollada por Vaca, Cardenas, Gutiérrez & Ruiz (2011). El propósito de este estudio fué comprender las representaciones sociales de los diferentes actores de la comunidad educativa en 10 colegios del distrito a partir de las experiencias de inclusión escolar de niños con limitación visual. Se identificaron actitudes y formas de exclusión y se diseñó una propuesta de intervención basada en la formación y cualificación.

El trabajo investigativo de Muñoz (2011), denominada: "Inclusión educativa de personas con discapacidad" describe la apertura de los docentes en tres colegios de la localidad de Usaquen frente a la vinculación y atención adecuada de personas en condición de discapacidad de acuerdo a la normatividad existente. Se aplica una escala de Likert. La investigación devela que hay pocos docentes preparados para atención a este grupo poblacional, así mismo, se evidencia una brecha en cuanto a lo promulgado en las políticas públicas y las prácticas de las y los docentes, requiriéndose fortalecer los procesos de cualificación docente y la contratación de personal de apoyo especializado.

Este proceso de revisión de trabajos investigativos y experiencias en torno a las cuatro ejes propuestos discapacidad, inclusión educativa, primera infancia y narrativas, permite a las investigadoras a través de un rastreo documental conocer los procesos que se han abordado a nivel investigativo en relación a la inclusión de las personas en condición de discapacidad desde contextos educativos Colombianos en la primera infancia , logrando de esta manera identificar la

necesidad de desarrollar proyectos investigativos que respondan a dicha línea investigativa, lo cual justifica la realización del presente proyecto.

La gran mayoría de investigaciones encontradas, específicamente en la ciudad de Bogotá según lo reporta el Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad en el año 2012, son dirigidas desde el programa de pregrado de la Universidad del Rosario en la facultad de Medicina con las carreras de Fonoaudiología y Fisioterapia, la universidad de la Sabana desde la facultad de medicina y la Universidad Nacional en su programa de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Estas instituciones se han enfocado a investigar en torno a temáticas como: la aceptación de la diversidad, análisis sobre procesos de inclusión en instituciones en la puesta en marcha de la política pública, acompañamiento a los procesos y revisión de prácticas inclusivas, acceso y permanencia de la población, formación de profesionales en el tema de deficiencia y discapacidad en la infancia e identificación de la discapacidad física y estrategias de abordaje terapéutico.

Estos ejes temáticos no evidencian investigaciones que agrupen narrativas, discapacidad y primera infancia, únicamente se encontraron tres tesis que se aproximaron a dicha articulación entre ellas podemos mencionar las desarrolladas por: Aguirre y Camacho (2007), Vaca, Cárdenas, Gutiérrez & Ruiz (2011) y Cuervo, Rodríguez y Moreno (2011). Esta búsqueda evidencia la ausencia de investigaciones donde se reconozca la voz de los y las docentes frente a la inclusión en la primera infancia desde distintos contextos relacionales, donde se visibilicen los

procesos a través de las narrativas de las experiencias que han construido las y los docentes en relación al trabajo pedagógico con los niños y niñas en condición de discapacidad.

MARCO CONCEPTUAL

Los referentes teóricos que sustentan el proyecto se estructuran a través de cuatro categorías iniciales las cuales son: Primera Infancia, Discapacidad, Inclusión educativa y Narrativas.

Primera Infancia y educación inicial.

Para la Política Pública Nacional y para el Ministerio de Protección Social (MPS, 2007): “los niños y las niñas son reconocidos en la primera infancia como sujetos activos, únicos y con derechos, integrados por un componente biológico, social, psíquico y cultural que se encuentra en transformación constante” (p.2). De esta manera, al ser reconocidos como sujetos de derechos en pleno desarrollo sin importar su condición biológica o social deben participar en contextos naturales y diversos según sus capacidades y formas de actuación. Por ende, el desarrollo de los niños y las niñas se construye y se fortalece en la interacción con otros.

Así, se ha ratificado que en toda experiencia de desarrollo de programas con participación de la familia y la comunidad, el niño y la niña

deben ser considerados plenamente como una persona -ser único, miembro de una familia, de una comunidad, de una sociedad- (...) de forma integral. Por esta razón, su bienestar depende de

factores integrados de educación, nutrición, salud y oportunidades reales que le brinde el sistema político, social y económico en el que vive (Fujimoto & Peralta, 1998, p.117).

Esta visión del niño y de la niña desde una perspectiva integral, permite que estos sujetos sean visibilizados no sólo a partir de sus dimensiones de desarrollo sino a partir de su interacción con otros sistemas como son la familia, la escuela, el barrio, la localidad, el país entre otros, así mismo es necesario tener en cuenta la incidencia de factores políticos, culturales, sociales, éticos e históricos que influyen en la configuración de la niñez.

En concordancia con los planteamientos del MPS (2007), Fujimoto y Peralta (1998), desde la perspectiva construccionista social (Gergen, 2007) y el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), se entienden y abordan a los sujetos desde una perspectiva relacional, donde se percibe que las interacciones influyen en los procesos de desarrollo. Por ende, para comprender a los niños y las niñas se retoman las posturas mencionadas anteriormente y se contextúan y articulan con las construcciones dadas en la línea de niñez: "Construcción Social del niño, la niña: la familia y otros contextos relacionales, (UPN 28, 2011, 2013) donde se establece que

Teniendo en cuenta que los principales marcos conceptuales de la línea de investigación giran en torno al construccionismo social y a la perspectiva sistémica, especialmente el enfoque ecológico, los niños y las niñas son entendidos, desde nuestra posición ética y política, como seres

psicosociales, trascendiendo la mirada biológica que los determina según su edad, su apariencia o capacidades físicas y cognitivas, para comprenderlos como sujetos con capacidad de acción, sujetos políticos con capacidad de participación, opinión y creación, que se constituyen a través de las relaciones que establecen con la familia en la que nacen o en la que se forman y en los demás contextos relacionales como la escuela, los entornos comunitarios y los espacios institucionales y sociales en los cuales interactúan (Ospina-Alvarado, 2013, p 14).

Por ende, se concibe a los niños y niñas como sujetos con capacidad de agenciamiento y de incidencia en los contextos en los cuales ellas y ellos interactúan. Así mismo, se reconoce su multidimensionalidad a partir de factores sociales, políticos, culturales, éticos, afectivos y comunicativos que constituyen su formación. Entonces los niños y las niñas, se visibilizan desde sus potencialidades sin desconocer realidades complejas y problemáticas en las que viven, con el propósito de crear mundos posibles a partir del reconocimiento de sus habilidades y capacidades.

Así mismo, desde los planteamientos de Sarmiento y Pinzón (2002) :“ los niños , niñas y jóvenes son sujetos históricos, activos y titulares de sus derechos en el presente como seres en relación, en comunicación con otros y en participación activa con su entorno (p. 27). Dicha perspectiva propone una mirada compleja de la niñez, donde se tiene en cuenta su historia y el marco relacional en el cual se forman y participan.

De esta manera, reconocer que los niños y las niñas son agentes partícipes en los diferentes contextos relacionales de las comunidades, demanda que los estados y sus ciudadanos propendan por la garantía de sus derechos. Es responsabilidad de la sociedad e instituciones generar y velar porque se adelanten programas y acciones pertinentes que contribuyan a la formación y desarrollo integral de la infancia en el marco de la educación inicial. En Colombia a partir de la política de la Atención Integral a la primera Infancia y a través del programa de inclusión de los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), se orientan las acciones necesarias para alcanzar dicho propósito.

La promoción del desarrollo infantil desde la Educación Inicial remite a la necesidad de comprender los sentidos, imaginarios y prácticas sociales asociadas a los conceptos de infancia, desarrollo infantil y desarrollo humano, y a cómo se transforman éstos al introducir las perspectivas de derechos, diversidad e inclusión. (SDIS, 2010, p.25)

De esta forma la educación inicial asume la formación de la niñez como una responsabilidad de todos, donde los niños y las niñas son reconocidos como sujetos sociales y de derechos. Así mismo, esta concepción conlleva un reto sustancial en la atención educativa y es reconocimiento de la diversidad, donde cada sujeto posee unas características particulares de desarrollo no sólo a nivel biológico sino social, cultural, afectivo, económico, político y ético las cuales la educación debe tener en cuenta a partir de un enfoque diferencial.

A partir de lo anterior, el desarrollo óptimo de la primera infancia que inicia en los procesos gestacionales hasta los 6 años de vida, de acuerdo con los lineamientos pedagógicos para la primera infancia de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), no está dado únicamente por la maduración neurológica, sino que está afectado por factores sociales y ambientales que no pueden desconocerse en los procesos de socialización, puesto que la presencia de ellos limita o facilita el desarrollo de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social en la primera infancia (MPS, 2007). Por consiguiente, las interacciones y los diversos sistemas que constituyen los sujetos se convierten en elementos claves que afectan de manera directa la vida de los niños las niñas y las familias.

Así, lo propio de la educación inicial es el “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada uno de ellos puede encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil. (MPS, 2007)

En este sentido, la educación inicial dirigida a los niños y las niñas con discapacidad en Bogotá busca promover oportunidades de desarrollo familiar, social y cultural, a través del proceso de inclusión en los jardines infantiles, donde se busca sustituir el lenguaje del déficit por

el lenguaje de las potencias mediante la consolidación de escenarios naturales de participación, donde se permite la acogida de diferentes infancias (SDIS, 2012).

Así mismo la educación inicial es: “ un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades” (MEN; 2009, p.8). Desde estos planteamientos se resalta la importancia de hablar de la infancia en plural, reconociendo en ellos y ellas las potencialidades y capacidades que la educación le compete abordar y fortalecer, de tal forma que los niños y las niñas sean reconocidos realmente desde su diversidad y se posibilitan la creación de ambientes adecuados que permitan su participación activa.

Por tanto los niños y las niñas son vistos como sujetos de derecho, que aprenden en un entorno y en relación con los demás, siendo protagonistas de una pedagogía centrada en sus capacidades y particularidades y al mismo tiempo constructora de conocimiento, cultura e identidad, la cual reconoce su singularidad, potencias e intereses.

Inclusión educativa.

Desde esta perspectiva la vinculación de los niños y las niñas con discapacidad desde la primera infancia a los sistemas educativos se concibe como lo propone la División para la Primera Infancia (DEC, 2009).

La representación de los valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de cada bebé y niño pequeño y de su familia, sin importar su capacidad, a participar en una amplia variedad de actividades y contextos como miembros integrales de las familias, las comunidades y la sociedad (...). Las características definitorias de la inclusión que se pueden utilizar para identificar los programas y servicios para la primera infancia de alta calidad son el acceso, la participación y los sistemas de apoyo (p.3).

Esta visión de la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad en la primera infancia busca la participación activa de los sujetos en las actividades propuestas y contextos en los cuales participa, es decir, se reconocen los diversos sistemas que confluyen y transforman el desarrollo de la infancia (familia, institución educativa, comunidad) siendo ejes articuladores y mediadores en los procesos de aprendizaje y socialización. Como lo plantea Bronfenbrenner (1987) cada sistema al unirse y afectar a los otros, origina un cambio en la estructura y funcionamiento del sistema inicial lo que ocasiona transformaciones en todos los entornos.

En definitiva la atención integral para la primera infancia, requiere reconocer la existencia de características particulares en los niños y las niñas a las cuales tanto los jardines como las instituciones de educación formal deben responder sin generar procesos de exclusión y segregación, por ello, desde el ámbito educativo se vienen consolidando procesos de inclusión educativa donde se generan estrategias pedagógicas y trabajo colaborativo para atender a los niños y las niñas desde un enfoque diferencial, el cual propende por educar en y para la diversidad.

La inclusión educativa como una construcción social, ha sufrido un proceso de transición entre los diversos modelos de atención a la población con discapacidad, inicialmente se implementa un modelo de rehabilitación-médico basado en el déficit, posteriormente se habla de un modelo de integración el cual buscaba que el niño y la niña con discapacidad se adaptara a la institución educativa y participara en algunos espacios y momentos específicos (Melendez, 2002). Hoy en día se está constituyendo un modelo inclusivo donde es el ambiente el que se adecua a las necesidades de los sujetos en condición de discapacidad buscando su participación activa en los contextos en los cuales están inmersos.

Cuando hablamos de educación para la diversidad, se reconoce la inclusión no como un nuevo término para designar los procesos de integración escolar, sino como una perspectiva más amplia que tiene como propósito responder de forma efectiva a los derechos, intereses y necesidades formativas de todos los sujetos que asisten a la escuela, incluyendo a la población en

condición de discapacidad, se hace un énfasis en las potencialidades y facilitadores, donde el centro de atención se desplaza del individuo hacia el contexto de participación.

La inclusión es un proceso que requiere del trabajo colaborativo de cada uno de los agentes involucrados en pro de la atención integral a la diversidad.

No se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos (Ainscow, 2003, p. 31).

Desde la perspectiva de derechos y de diversidad se cimienta la inclusión educativa en primera infancia. Para este proceso investigativo la educación inclusiva se centra en: “cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender como aprender desde la diferencia” (Echeita, 2007, p.14), esta premisa educativa se fundamenta en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor que implica reconocer que las aulas no son homogéneas donde no todos aprendemos al mismo ritmo, ni con las mismas estrategias.

Por lo tanto, la educación inclusiva requiere en primera instancia el reconocimiento de las características particulares de los sujetos, el diseño e implementación de currículos planes, programas y estrategias flexibles que promuevan el aprendizaje cooperativo y en segunda instancia reconstruir los conceptos, relaciones y actitudes que se han convertido en barreras que dificultan la participación activa de los sujetos en especial aquellos quienes poseen una discapacidad.

Es así como la educación inclusiva responde

a una educación en y para la diversidad, entendida ésta como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc, que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Arnaiz, 2000, p, 8).

Mirada ecológica de la inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad.

La inclusión educativa, desde la postura Arnaiz (2000), es un proceso relacional de construcciones de sentido colectivo que traspasan la escuela y que indudablemente convoca a la comunidad en general. De acuerdo con los planteamientos de Bronfenbrenner (1987) implica conocer los diversos ambientes en que se desarrollan los sujetos desde el más próximo hasta el más remoto. Desde esta perspectiva ecológica se incluye el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema

Encontramos como primer nivel, el microsistema el cual hace referencia a las características propias del individuo como su apariencia física, temperamento, tipo de discapacidad; es el contexto social inmediato como la familia, hogar, grupo de iguales, que afecta directamente a la vida de la persona. El mesosistema refleja la comunidad donde vive la persona, su familia, y afecta directamente el funcionamiento del microsistema; el exosistema se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida, el macrosistema: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso-y exo-) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros

entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes (García, F, 2001, p.2)

Estos sistemas afectan la construcción y reconstrucción de escenarios, estrategias, materiales, actitudes, en torno a un propósito común la atención oportuna y con calidad a cada sujeto que asiste a la escuela, especialmente aquellos que presentan capacidades diferentes para aprender como lo es la población en condición de discapacidad.

Esta nueva manera de pensar la discapacidad, nos conduce a un abordaje de la misma desde la perspectiva biopsicosocial y ecológica del desarrollo del ser humano, el modelo ecológico abre paso a una visión más holística en el campo de la discapacidad, con el propósito de optimizar la calidad de vida de la población, enfatizando en que los seres humanos poseen experiencias únicas e individuales y se construyen con relación a la percepción del ambiente y al conocimiento previo que ha sido forjado por experiencias, sentimientos, costumbres y tradiciones (Céspedes, 2005).

Es así como el modelo ecológico resalta la importancia de las relaciones y el desarrollo donde el postulado básico del modelo ecológico que propone Bronfenbrenner (1987) quien plantea que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive (García, F, 2001, p.2).

Dicha acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participan las personas y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos

Esta perspectiva ecológica hace evidente la relevancia que tiene el ambiente como agente protagónico, facilitador y potencializador del desarrollo y participación en el proceso de inclusión de los niños y las niñas con discapacidad puesto que conlleva a una interacción dinámica y recíproca que reconfigure los espacios de aprendizaje colaborativo donde las barreras sociales, contextuales, personales y actitudinales se transformen en facilitadores de desarrollo a través de las relaciones que se gestan.

Analizar los sistemas en el marco de la diversidad, implica reconocer que cada uno de ellos se convierte en un apoyo y facilitador para el niño y la niña con discapacidad y sus familias, puesto que en estos espacios es donde los sujetos se movilizan de manera dinámica. Actualmente cada sistema posee barreras en la participación de los sujetos en condición de discapacidad para la ejecución de diversas actividades, pues nos encontramos en una sociedad ausente en igualdad de oportunidades y de políticas que satisfagan las necesidades de la población.

Desde una perspectiva sistémica se reconoce el rol de cada uno de los agentes que inciden en los sujetos. Un actor fundamental en el proceso de inclusión educativa es el docente, quien es el sujeto que dinamiza dicho proceso mediante la implementación de diversas estrategias

pedagógicas que contribuyen al reconocimiento de la diversidad, por ende se resalta la importancia de generar espacios de formación donde los y las maestras tengan la posibilidad de conocer, despejar dudas y socializar experiencias en relación al trabajo pedagógico con niños y niñas en condición de discapacidad.

La formación apropiada de los maestros convencionales puede mejorar su confianza y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad. Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva. (OMS & BANCO MUNDIAL, 2011. P.17)

No sólo se considera importante la preparación de los docentes sino de la comunidad educativa, de tal forma que poco a poco y gracias a procesos de socialización y trabajo cooperativo se eliminen barreras actitudinales y se reconstruya el significado tradicional que se le ha atribuido a la condición de discapacidad centrada en el déficit.

El respeto y comprensión mutuos contribuyen a una sociedad inclusiva. Por consiguiente, es fundamental mejorar la comprensión pública de la discapacidad, oponerse a las percepciones negativas y representar la discapacidad en su justa medida. Recopilar información sobre el conocimiento, creencias y actitudes acerca de la discapacidad puede ayudar a identificar deficiencias en la comprensión pública que puedan superarse mediante educación e información pública (OMS & BANCO MUNDIAL, 2011. P. 21)

Dicha transformación pública de la discapacidad y de la inclusión educativa solo será posible en la medida en que se generen espacios de formación y de interacción con sujetos que poseen esta condición, de tal forma que a través de ese sistema relacional y de vivencias se genere una mirada de la discapacidad desde el potencial y las posibilidades de desarrollo gracias a la creación de escenarios efectivos de participación a través del sistema educativo.

Discapacidad y Narraciones

Tanto el concepto de discapacidad como el de inclusión educativa, se constituyen como construcciones sociales mediadas por el lenguaje y por procesos relacionales,

Gergen asume que el construccionismo aborda las representaciones sociales desde la perspectiva del discurso de las experiencias (...) en su capacidad de llevar a cabo relaciones, ya que hablar de experiencias es participar en una de las prácticas culturales más importantes (...) y por lo tanto el construccionismo las entiende como una expresión de autonarratividad de la práctica relacional (...) se centra en los procesos de intercambio social de narraciones de realidad definidos histórica y culturalmente (Vergara, 2008, p.p 62,63)

Desde esta perspectiva las narraciones son procesos mediante los cuales los sujetos interpretan, construyen y deconstruyen los significados que median las relaciones comunales, por lo tanto poseen sentido para quienes están inmersos en dicha construcción, permeados por la

historia y cultura de los participantes que se ven implícitos en las autonarraciones que estructuran (Gergen, 2007)

Es así, como al hablar de las narraciones frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad, implica narrar y poner en escena las informaciones, imágenes, opiniones, creencias, miedos, de tal forma que se vislumbren las características fundamentales de las expresiones sociales: “ son la representación de un objeto o persona; tienen un carácter de imagen y la propiedad de intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tienen un carácter simbólico y significativo, un carácter constructivo y, finalmente, un carácter creativo” (Vergara 2008, p 65).

La forma en que se nombran a los sujetos condiciona el actuar y la manera como se relacionan con ellos y ellas. La representación de una condición de discapacidad genera que las personas los visibilicen desde sus potencias o desde el déficit, condicionando así el abordaje pedagógico, cultural, ético, político y afectivo, para con este grupo poblacional.

La construcción de las representaciones de la discapacidad a través de la historia ha estado mediada por factores económicos, sociales, culturales, educativos y políticos, que han condicionado las formas de atención de las entidades y agentes sociales, por ello encontramos actitudes y acciones encaminadas a suplir y mejorar sus dificultades, a reivindicar sus derechos, a reconocerlos, a excluirlos o incluirlos en los diversos sistemas en los cuales participan. Estas

formas y miradas sobre la discapacidad también han permeado el ámbito educativo y por ende el accionar de los sujetos que participan allí.

La atención educativa de la población en condición de discapacidad ha pasado por diferentes formas de atención de acuerdo con los planteamientos de Manzano (2002): asistencialista, rehabilitadora, segregacionista, exclusiva, integradora e inclusiva. Actualmente es posible encontrar entidades e instituciones que trabajan desde cada una de estas formas de abordaje de la población en condición de discapacidad. Pero es a partir de la Declaración de Salamanca (1994), donde se reafirma a nivel mundial la necesidad de consolidar una educación para todos, una educación inclusiva que acepta, respeta y trabaja por la diversidad. Es una visión relacional y de corresponsabilidad social que abre espacios y formas de participación para los sujetos con discapacidad, reconociendo sus habilidades y potencias.

Desde la perspectiva inclusiva y relacional propuesta por Arnaiz & Echeita (2000), la discapacidad ya no es vista desde un discurso centrado en el déficit, por el contrario busca exaltar las capacidades y los facilitadores que promueven la participación activa de las personas con discapacidad, por ende el énfasis se desplaza del sujeto hacia el contexto en la medida en que se busca eliminar las barreras ambientales y actitudinales que dificultan construir procesos de inclusión exitosos, es importante comprender que en el sistema relacional se hayan los apoyos y facilitadores que permiten que se hable de buenas experiencias de inclusión educativa.

En concordancia con los planteamientos del construccionismo social se da un desplazamiento del déficit centrado en el sujeto hacia las potencialidades que ofrece el contexto para reconfigurar las prácticas sociales y educativas en torno a la inclusión educativa de los niños y las niñas con discapacidad. Así mismo, se da un gran desplazamiento en la medida en que la discapacidad pasa de ser un problema individual a un asunto social.

Siguiendo esta línea, para el presente proyecto de investigación se ha retomado el concepto de discapacidad de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF, 2010) que la define como

Un proceso interactivo y evolutivo, pues el funcionamiento de la persona en los diferentes contextos, está mediado por la interacción de factores biológicos, contextuales y de salud, es decir, que la presencia de la discapacidad se analiza desde el desenvolvimiento funcional y la actividad de la persona en contextos de participación (p.215)

Por ende tanto la discapacidad como la inclusión educativa son construcciones sociales que se han constituido y reconfigurando gracias a factores contextuales, políticos, sociales y a las experiencias de los sujetos que a través de las narrativas se exteriorizan y permiten visibilizar como se están constituyendo las subjetividades alrededor de la discapacidad y de los procesos de inclusión en la primera infancia.

Estas narrativas acerca de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia desde las potencias o desde el déficit están cargados de un lenguaje performativo en el cual las: “palabras son constituyentes activas de un mundo en continuo intercambio social” (Gergen, 2007,p.128). es decir, de la forma en que nominamos a los sujetos así mismo actuamos, en el ámbito educativo cuando nos referimos a una persona con una condición específica desde el déficit o la carencia, la intervención se orientará necesariamente a suplir o mejorar dicha afectación, pero sí por el contrario reconocemos que el sujeto posee una condición específica en su desarrollo pero lo nombramos desde sus capacidades estas se convierten en el punto de referencia para un trabajo que tiene como objetivo la potenciación de dichas habilidades.

Es así como los significados del lenguaje, es decir, los significados que le atribuimos a las cosas, los acontecimientos, la gente y a nosotros mismos son resultado del lenguaje que usamos: “del diálogo social, el intercambio y la interacción que construimos socialmente” (Gergen,1985, en Anderson 1999, p.77). Desde esta perspectiva la discapacidad y las narrativas que giran en torno a esta son resultado de una construcción cultural producto de un sistema de interacciones en los diferentes sistemas en que actúan los sujetos, mediado por el lenguaje.

Desde esta perspectiva, los relatos de las familias, personas y docentes, son influenciados por una historia cultural que orienta las maneras de interpretar la experiencia, la realidad y da un nuevo orden a las actuaciones sociales. Es así, como las narraciones adquieren un poder

alternativo al comprender de otra manera la realidad. Narrar desde la oportunidad puede transformar las verdades que configuran sus vidas.

La comprensión de la realidad se encuentra mediada por los múltiples lenguajes que empleamos los seres humanos, corporal, oral, escrito, entre otros; que no sólo narran las experiencias vividas sino que nos narran y renarran como sujetos, por ende, cada vez que nos relacionamos e interactuamos con otros nos damos a conocer como sujetos en permanente construcción y reconstrucción, es así como la presente investigación busca comprender los significados y las acciones de los sujetos a partir de las relaciones, el contexto, las experiencias y los lenguajes que se apropian en medio de la interacción.

Por ende en la vida cotidiana prevalece la narración, la construcción de la realidad social se realiza a partir de creencias, deseos e intenciones que se dan en el ámbito cultural mediado por múltiples lenguajes. “En virtud de nuestra participación en la cultura, los significados sociales se hacen públicos y compartidos” (Bruner, 1992, p.29).

De esta manera, las narrativas como construcciones sociales contribuyen a identificar fenómenos sociales que posibilitan la liberación de la experiencia única e irreplicable, es la posibilidad del sujeto de construir su realidad y de configurar su propia identidad; “siendo personal es también intersubjetivo, lo cual posibilita la construcción colectiva de realidad y la posibilidad de imaginarse visiones de futuro y utopías sociales. Es una posibilidad de incluir a

los otros en el recuerdo, la resistencia y en los procesos de transformación” (Cendales & Torres, 2006, p. 37).

Las narraciones al ser elaboraciones subjetivas e intersubjetivas, son visibles en los procesos de inclusión cuando los agentes que participan en dicho proceso como son los y las docentes, las familias, los niños y las niñas y la comunidad que convergen en los jardines e instituciones educativas relatan y socializan sus representaciones frente a la vinculación y atención educativa de niños y niñas en condición de discapacidad. Las narrativas y los discursos que permean el ámbito educativo emplean principalmente un lenguaje desde el déficit y la carencia, incidiendo en las formas de abordaje pedagógico que lideran las y los docentes.

Por ello, el reto de las instituciones está en indagar la incidencia de estos lenguajes en las prácticas, tal y como lo propone Gergen (2007)

Al mismo tiempo, nos enfrentamos a preguntas significativas acerca de las terminologías existentes, ya que las formas en que hablamos están íntimamente entrelazadas con los patrones de la vida cultural (...) es de suprema importancia, entonces, indagar sobre los efectos, en las relaciones, de los vocabularios predominantes de la mente. (p. 286)

Las narraciones y sus múltiples posibilidades de visibilización de los sujetos no sólo expresan la experiencia, sino que los configuran y constituyen, es un modo de interpretar, comprender y transformar la realidad, su valor está en la posibilidad que le ofrecen a las personas

de narrarse y re narrarse constantemente, vislumbrando los discursos dominantes y alternativos que nos configuran.

Para el proyecto y en concordancia con la perspectiva construccionista social se resalta la incidencia de los significados construidos socialmente que estructuran indudablemente el hacer y el pensar de los sujetos de forma tanto personal como colectiva.

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que se busca estudiar un fenómeno social en un contexto natural y local e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo al sentido que adquiere para sus participantes. Así mismo, por ser una investigación de carácter no lineal permite que la investigación y cada uno de sus momentos se estructuren y reestructuren constantemente. De esta manera la investigación se interesa por la comprensión del fenómeno social en el contexto en que se presenta y analizar los diversos significados que hay en torno a éste. Este diseño de investigación permite una interacción entre los diferentes componentes del mismo, su estructura es definida y flexible, acorde con el ambiente en el que se desarrolla potencializando las relaciones con los participantes del estudio (Maxwell, 2005).

Es así, como la investigación cualitativa es un ámbito bastante amplio que permite que la realidad sea abordada de múltiples formas, una de ellas es la investigación narrativa, la cual presenta un gran potencial para este estudio, ya que se busca representar la experiencia vivida, tal y como lo afirma Bolívar & Domingo (2006): "la investigación narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural". (p.4).

Siguiendo con los aportes de estos autores la investigación narrativa:

Permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner 1988, en Bolívar y Domínguez, 2006, p, 10).

De esta manera, la investigación narrativa, da un amplio significado al mundo de la vida a partir de las vivencias y las prácticas de los sujetos mediante el uso del lenguaje, por ende este proyecto se estructura bajo este tipo de investigación precisamente por el hincapié que se hace en lo personal, lo relacional, la experiencia y el lenguaje, elementos que nos permiten como investigadoras hallar el sentido de unas prácticas específicas en contextos específicos en este caso en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en la primera infancia.

Siguiendo esta línea, es necesario mencionar que la investigación narrativa tal y como lo propone (Lieblich y Cols 1998, en Linares 2010), resalta que la comprensión de las vivencias de las personas se manifiestan en relatos, los cuales se elaboran a lo largo de la vida y en la relación con otros y otras. Es así, como los autores afirman, que una historia narrada es identidad, es una historia que se mantiene y se transforma a lo largo de la vida. Los seres humanos, se descubren y se muestran a los demás a través de las historias que narran. Es así, como los y las docentes a

través de los relatos comunican las prácticas relacionales y los lenguajes que han elaborado en el transcurrir de la experiencia personal y profesional.

Así mismo, Roberts (2002) señala que el estudio narrativo de las vidas de la gente: “se ha convertido en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos” (p.115). Desde esta perspectiva las investigaciones desde un enfoque narrativo permiten visibilizar las construcciones sociales de un determinado fenómeno o acontecimiento que los participantes han vivenciado como producto de un marco relacional.

En este sentido, este enfoque es pertinente en la investigación, ya que permite dar cuenta de las experiencias de los y las docentes con quienes se realiza el estudio, de manera que es posible conocer los relatos y las visiones particulares que han construido ellos y ellas frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, siendo de gran utilidad en el análisis categorial de las narrativas. Lo anterior significa, que en esta investigación se reconoce las relaciones de los y las participantes del estudio y la voz de los y las docentes quienes narran la experiencia.

Participantes

La investigación se realizó en dos escenarios educativos, por un lado el Jardín Infantil Colinas perteneciente a la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe. El jardín cuenta con una cobertura de 240 niños y niñas de los cuales 13 presentan alguna condición de discapacidad, entre ellas: síndrome de Down, autismo, microcefalia, parálisis cerebral, agenesia de miembro izquierdo, retraso mental y retraso global en el neurodesarrollo. Ellos y ellas se encuentran incluidos en los niveles de maternal, párvulos, pre jardín y jardín. Todas las docentes son profesionales en educación preescolar.

El otro escenario fue el Instituto de Integración Cultural IDIC, el cual pertenece al sector privado, ubicado en la localidad de Puente Aranda. El colegio cuenta con los niveles de preescolar, primaria y básica secundaria. Es una institución que ha propiciado proceso de inclusión de población con discapacidad motora y cognitiva. Desde hace 5 años desarrollan procesos de inclusión educativa vinculando 5 niños y niñas síndrome de Down y parálisis cerebral. Todo el cuerpo docente es licenciado en su área de desempeño, no existe equipo interdisciplinario, únicamente el servicio de psicología.

La relación de las investigadoras con estas entidades educativas, es de carácter laboral, donde prestamos servicios de apoyo desde el área de educación especial, brindando asesoría y

capacitación a docentes y familia, como parte del proyecto 735, de atención integral a la primera infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social.

Para efectos de la investigación se le asigna un código a cada participante de acuerdo al nivel en el que están laborando, correspondiendo la letra (I) a las docentes de educación inicial de la Secretaría de Integración Distrital y la letra (S) a las y los docentes del colegio IDIC.

I1: Licenciada en educación preescolar, quien labora hace 10 años para la Secretaria Distrital de Integración Social en los programas de Centro AMAR y Atención Integral a la Primera Infancia en los jardines del distrito. Actualmente es docente del nivel de párvulos donde se encuentran incluidos 2 niñas en condición de discapacidad.

I2: Licenciada en educación preescolar, quien tiene 9 años de experiencia en trabajo con la primera infancia en sector público y privado, lleva 7 años laborando en los jardines de la SDIS, actualmente es docente del nivel de prejardin C-D donde se encuentran vinculados 3 niños (as) en condición de discapacidad.

I3: Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia, quien tiene 1 año de experiencia en este campo profesional, actualmente es auxiliar del nivel de sala materna, en el cual se encuentra vinculada una niña en condición de discapacidad.

I4: Docente en formación en la licenciatura en educación especial, ha trabajado con población con discapacidad desde hace 25 años en el sector privado, tiene un año de experiencia en atención integral a la primera infancia en los jardines de la SDIS, en el nivel de párvulos donde actualmente se encuentran vinculadas 2 niñas en condición de discapacidad.

I5: Licenciada en educación preescolar quien tiene 6 años trabajando en los jardines de la SDIS, actualmente es docente del nivel de jardín donde se encuentran incluidos 2 niños y niñas en condición de discapacidad.

I6: Licenciada en preescolar quien tiene 5 años de experiencia en el trabajo de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI), actualmente se encuentra trabajando en el nivel de prejardín donde están incluidos 3 niños-as en condición de discapacidad.

A las y los docentes participantes del Instituto de Integración Cultural (IDIC), se les asignaron las siguientes convenciones:

S1: Licenciada en danzas, ocho años en la institución, es docente de todos los niveles. Un docente que indaga sobre el abordaje pedagógico de los niños y niñas. Trabaja con los niños y niñas en proceso de inclusión de los niveles del colegio.

S2: Trabajadora social, con más de 10 años de experiencia en el trabajo con población con discapacidad. Ha sido una figura clave para fortalecer el proceso de inclusión, defiende a los niños y niñas con discapacidad. Actualmente trabaja con tres niños y niñas que presentan discapacidad.

S3: Licenciado en Música, hace poco ingreso a la institución. Se caracteriza por ser un profesional activo y aunque no tiene experiencia en inclusión ni recibió asesoría, es una persona que propone ajustes en las actividades. En el nivel del docente hay dos niños en procesos de inclusión.

S4: Licenciada en preescolar, lleva 20 años en el colegio. Ha orientado procesos de lectoescritura y matemáticas a un niño con síndrome de Down. En el aula se encuentra vinculada una niña que presenta síndrome de down.

S5: Licenciado en sistemas. Lleva diez años en el colegio. Docente activo, orienta procesos adaptados con los estudiantes en inclusión. Se encuentran vinculados dos niños con discapacidad.

S6: Licenciada en preescolar. Lleva ocho años en el colegio, gran experiencia en el diseño de estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares. En el nivel se encuentran dos niños en condición de discapacidad.

Proceso investigativo.

Como parte del proceso de investigación, se emplearon entrevistas semi- estructuradas (VER ANEXO 1) y los relatos como instrumentos de recolección de información, que buscaron identificar las opiniones, valores, conocimientos y lenguajes sobre la educación inclusiva, discapacidad y primera infancia, que poseen las y los docentes del jardín infantil y el colegio IDIC, expresiones que están inmersas en los relatos los cuales son entendidos como: “ una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria” (Bolívar, 2006, p. 5).

Posterior a este proceso se realizó el análisis categorial de narrativas, que permitió categorizar la información y los datos obtenidos de los relatos. En este análisis inicialmente se abordaron las categorías de: inclusión y discapacidad pero se estableció la aparición de dos categorías emergentes.

Como nos recuerdan Lieblich y Cols. (1998) en Linares (2010) una de las formas de análisis estructural es la correspondiente a la forma categórica, la cual cumple dos funciones: en un primer momento, analiza los diversos aspectos que componen las categorías y por otro lado

se centra en la práctica narrativa en acción de varios relatos, es decir buscan similitudes y diferencias en cómo cuentan las historias o relatos y los significados que se le atribuye a la experiencia.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de narrativas de las y los docentes del Jardín Infantil Colinas y el Colegio IDIC que participaron de la investigación.

Con base a los relatos de las y los docentes del jardín infantil Colinas y del Instituto de Integración Cultural (IDIC) se presenta un acercamiento a la construcción social que han elaborado ellos y ellas en las categorías de discapacidad e inclusión educativa y de dos categorías que emergieron en los relatos las cuales son: : estrategias pedagógicas y apoyos. Estas se constituyen a partir de sus experiencias en el ámbito profesional y personal, los cuales se ven implícitos tanto en los relatos como en su quehacer pedagógico.

La discapacidad como una dificultad de los sujetos.

Con el auge de la integración y la inclusión educativa de los niños y las niñas y con discapacidad, esta población se ha ido vinculando con mayor fuerza al aula regular, lo que ha permitido que las y los docentes conozcan, reconozcan y construyan el significado de la discapacidad a partir de las relaciones entabladas con ellos y ellas.

La mayoría de las narrativas de las docentes del jardín infantil Colinas de la localidad de Rafael Uribe Uribe y de las y los docentes del IDIC coinciden en que la discapacidad hace referencia a una dificultad notoria del sujeto para vincularse de forma efectiva a su entorno de acuerdo a una serie de parámetros establecidos socialmente “Una limitación la cual puede ser física, cognitiva, la cual a veces no permite que el individuo pueda vincularse a la sociedad”. (I3). los niños que tiene discapacidad no pueden estar en los en todos los espacios en los que están los niños normales por sus limitaciones” (I4); y “. A algunos niños con retraso se les dificulta estar en la escuela ya que no pueden participar en todas las actividades que allí se planean” (S3).

Así mismo, esta falta de capacidades y facultades de acuerdo con algunas docentes tanto de educación inicial como de educación formal ocasiona una falta de armonía entre el sujeto y su entorno, no pudiendo este adaptarse ni desempeñarse en los diferentes sistemas (familia, escuela, barrio, comunidad y sociedad) de la forma que se espera.

La discapacidad es atribuida principalmente a un componente biológico que origina una disfuncionalidad principalmente a nivel de dos o más dimensiones del desarrollo, lo cual ocasiona una dificultad en el aprendizaje de acuerdo a lo expresado por una docente de jardín: “es una dificultad en el aprendizaje por una condición biológica”(I1), esta apreciación se origina por la formación académica desde una perspectiva biológica y desde el neurodesarrollo en la que se formaron la mayoría de las y los docentes.

Un elemento común que se halla en la gran mayoría de narrativas tanto de las y los docentes del jardín como del colegio es la exaltación y el reconocimiento de discapacidades de carácter cognitivo y físico, ya que son estas las de más fácil detección e incidencia en los contextos en los cuales laboran, y para las cuales en palabras de ellos requieren un abordaje diferencial: “Es la dificultad presentada por una persona a cualquier nivel ya sea físico o cognitivo y que necesita de un trato diferente”(S5).

Las y los docentes refieren que los niños y las niñas requieren un trato diferente: “estos niños y niñas necesitan más amor, paciencia, mayores tiempos para aprender, materiales y profesionales que conozcan de lo que tienen” (S5). La discapacidad al ser entendida como alteración o falta de alguna o varias capacidades ha generado, que las y los docentes actúen de forma diferente con ellos y ellas, buscando que los niños y niñas se adapten al contexto escolar. Es así como los y las docentes tratan de suplir las necesidades de estos niños y niñas, realizando los ajustes necesarios.

Como se percibe en este acápite, la mayoría de las y los docentes del Jardín Colinas y del Instituto de Integración Cultural han construido socialmente el significado de la discapacidad en niños y niñas de la primera infancia desde la carencia o falta de capacidades y habilidades originadas por una condición biológica, la cual ocasiona que las personas no puedan realizar ciertas actividades tanto a nivel físico como intelectual, requiriendo un trato diferencial.

Así mismo, las narrativas de las y los docentes visibiliza como las experiencias con niños y niñas en condición de discapacidad ha incidido en su sentir, por ello expresan emociones que se suscitan en la interacción con ellos y ellas y sus familias.

Sentimientos de miedo asociados a la discapacidad

Las y los docentes tanto del Jardín colinas como del Instituto de Integración Cultural, expresan a través de sus relatos lo que sintieron y sienten cuando comparten un mismo escenario y procesos con niños y niñas en condición de discapacidad.

La gran mayoría de los docentes afirmó haber sentido miedo tal como lo relata una docente del jardín colinas:

al inicio fue miedo, temor, frente a la condición del niño (agenesia de miembro inferior derecho) al no tener una pierna y además ser vegetariano, el desconocer su condición y el impacto de tener por primera vez un niño tan pequeño y con esos hábitos alimenticios. (I5).

Como se evidencia en el relato de la docente hay un miedo ocasionado por el desconocimiento frente a la discapacidad y a las características particulares de desarrollo del niño y la niña, sus costumbres familiares y algunos problemas de salud asociados. Así mismo, las docentes refieren que el miedo al inicio se origina por la falta de experiencia de trabajo

pedagógico con población en condición de discapacidad, tal y como lo expresa el siguiente relato: “Miedo cuando me enfrento a casos en los cuales no he tenido experiencia, me veo en la necesidad de cuestionar, investigar y orientar mi trabajo, de tal manera que pueda establecer con claridad que espero obtener en ese niño” (I6).

Esta falta de experiencia que relacionan las docentes con el temor frente a la discapacidad presente en los niños y niñas, está asociada a la escasa o nula preparación desde el pregrado en discapacidad o en alteraciones en el desarrollo, tal y como lo refieren dos docentes del jardín Colinas: “susto, temor, ante la no preparación para tener un niño con discapacidad, sino niños promedio, no hay preparación en el pregrado” (I3); y “No tengo los conocimientos necesarios para trabajar con niños con discapacidad” (I2).

Estos relatos a la vez permiten visibilizar un elemento crucial para analizar la inclusión desde un enfoque diferencial, consistente en el término “niños promedio”, el cual homogeniza y busca criterios de clasificación de acuerdo a unas características de desarrollo que determinan y encasillan a los niños y las niñas, con lo que quienes no cumplen con estos criterios hacen parte de las poblaciones vulnerables o con dificultades, entre estos se cuenta la población en condición de discapacidad.

El análisis permite identificar que los miedos se relacionan con la falta de preparación en el pregrado puesto que no se hace un acercamiento ni a los conceptos ni a la población, es la

experiencia en el campo laboral las que les va proporcionando herramientas y conocimientos en torno a la discapacidad. Así mismo, el interés por aprender y orientar un buen proceso pedagógico conduce a las y los docentes a indagar y entablar diálogos con la familia y otros profesionales que les contribuyan a resolver sus inquietudes y apoyar los procesos que lideran en el aula.

En síntesis, el trabajar con población en condición de discapacidad especialmente en la primera infancia ha generado en las y los docentes en un inicio sentimientos asociados al miedo, los cuales las motivan a generar procesos de indagación y relación con otros agentes como lo son los sujetos profesionales y las familias, quienes aportan conocimientos y herramientas importantes para trabajar y potenciar diversos aprendizajes, contribuyendo así a crear varias expectativas en torno a sus posibilidades, gracias al abordaje pedagógico que lideran las maestras y maestros.

Vale la pena mencionar que estos sentimientos se presentaron de forma más explícita en los relatos de las docentes del jardín infantil colinas, las y los docentes del Instituto de Integración Cultural hacen mayor referencia a experiencia en el proceso de inclusión catalogándola como exitosa y como un reto constante.

Sentimientos ternura asociados a la discapacidad.

Otro sentimiento expresado por las docentes es el de la ternura, tal y como lo relata una maestra de jardín: “me genera ternura, inquietud por ayudarlo y por integrarlo al grupo al que acaba de llegar” (I4). Este sentir hacia los niños y niñas en condición de discapacidad se origina principalmente al conocer las historias de vida de ellos y ellas y sus familias, al evidenciar sus logros y sus necesidades de desarrollo genera que las docentes sientan la necesidad de protegerlos y acogerlos.

Dichos sentimientos de protección y las prácticas exitosas narradas por las y los docentes permiten que paulatinamente se realice una deconstrucción del concepto de discapacidad desde el déficit o la carencia de habilidades o estructuras corporales hacia las potencias y habilidades desde las cuales es posible iniciar un trabajo pedagógico que pretenda fortalecer sus habilidades, siendo estas reconocidas tanto por el niños y las niñas como por la comunidad educativa. Así mismo, es posible empezar a reconocer un mundo de nuevas posibilidades a partir del reconocimiento de sus habilidades.

Así mismo, los relatos develan la importancia conocer las historias de vida, las cuales están permeadas por sentimientos de alegría, tristeza, esperanza, desilusión, entre otros, lo cual permite a las y los docentes acercarse al sentir de los niños, las niñas y las familias, los cuales indudablemente permean sus las prácticas familiares y relacionales.

La discapacidad desde una visión de las potencias.

A pesar de que la mayoría de las y los docentes se aproximan a la discapacidad desde el déficit, una docente del jardín Colinas y una docente del Instituto de Integración Cultural, comprenden la discapacidad como una condición particular del sujeto en quien se reconocen las habilidades para aprender y compartir con otros, como se muestra en los siguientes relatos: “los niños con discapacidad son personas que aprenden y tienen capacidades y ritmos diferentes de aprender” (I6); y “a partir de mi experiencia estos niños y niñas tienen capacidades diferentes como condición particular de su desarrollo” (S4).

Vale la pena resaltar los relatos de estas dos docentes que se posicionan desde una perspectiva de las capacidades y no del déficit, en los cuales reconocen que la discapacidad implica anteponer el reconocimiento de lo que se posee a las carencias, permitiendo así visibilizar ritmos de aprendizaje diferenciales, flexibilidad en tiempos y espacios, pero sobre todo potenciar las habilidades de los sujetos.

Estas dos narrativas presentan una mirada de un sujeto relacional, que no se basa en un diagnóstico sino en las capacidades, permitiéndoles a las docentes identificar las potencias de los niños y las niñas y trabajar y relacionarse con ellos y ellas desde este posicionamiento. Esta comprensión permite descubrir en los niños y las niñas, desde sus primeros años, formas

particulares no sólo de aprender sino de ver, oír, comunicarse, desplazarse y relacionarse y desde allí orientar sus prácticas y estrategias.

La discapacidad vista desde la política pública

Este proceso de reconocimiento de los niños y niñas con discapacidad en contextos escolares desde sus posibilidades de participación, es comprendido desde un marco normativo el cual ha sido apropiado por las docentes para apoyar la inclusión educativa en primera infancia.

La docente para definir la discapacidad retoma los planteamientos de la política pública, al referirse a los niños y niñas como sujetos de derechos, a quienes se les debe garantizar su participación en cada uno de los escenarios de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo, tal como lo expresa el siguiente relato de una docente del jardín colinas: “Por la política de infancia y de discapacidad, ha hecho que se interesen más en la discapacidad. Se propenden por su reconocimiento como sujetos de derecho” (I2).

Nombrar los niños y niñas con discapacidad desde la política pública posibilita que sean reconocidos como sujetos de derechos, es decir, que es deber del estado y de la ciudadanía garantizar que sus derechos básicos se cumplan a cabalidad. En el ámbito educativo dicho reconocimiento ha hecho que la niñez acceda y permanezca en contextos como las escuelas y los

jardines compartiendo e interactuando con población sin discapacidad con el propósito de jalonar procesos de formación en cada una de sus dimensiones de desarrollo.

Las docentes por la formación política que han recibido al interior de sus instituciones, les ha permitido que nombren a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y a cada uno de nosotros como vedores y cumplidores de sus derechos.

En este relato la docente no asume una postura en relación a estar de acuerdo o desacuerdo con los planteamientos de la política pública, lo que hace es utilizar los términos que esta emplea, para poder definir que es la discapacidad y darle un reconocimiento a los sujetos en esta condición desde una perspectiva de derechos.

Es importante resaltar que cuando se habla de la discapacidad apoyada en las políticas públicas, no hay un único concepto, pero sí se hace referencia a la necesidad de tener en cuenta tanto las condiciones ambientales y las características propias del sujeto, con el propósito de garantizar su participación activa en cada uno de los escenarios de la vida nacional.

En estos escenarios donde socializan y se relacionan los niños y niñas con discapacidad especialmente en el ámbito educativo, se generan en las prácticas y en el sentir de las y los docentes una serie de transformaciones a partir de las vivencias cotidianas.

Cambios en las prácticas profesionales y personales de las y los docentes.

Adicional a los sentimientos mencionados, el trabajo diario con los niños y niñas con discapacidad ha generado en los y las docentes sentimientos, vínculos y transformaciones principalmente en su labor pedagógica en relación a una mayor comprensión acerca de los niños y las niñas y a la adquisición de conocimientos sobre las discapacidades, como lo narra una docente de jardín: “En el trabajo diario como docente he aprendido del proceso de la niña y he ido adquiriendo conocimientos acerca de la discapacidad (I3).

Así mismo, se ha fortalecido la capacidad de algunas y algunos docentes para indagar sobre herramientas que potencien el desarrollo de los niños y niñas en condición de discapacidad e implementar diversas estrategias pedagógicas en pro de fortalecer este proceso: “te obliga como docente a investigar para participar en su desarrollo y brindarle varias oportunidades de desarrollo (I2).

Del mismo modo, relacionarse desde el afecto con niños y niñas en condición de discapacidad les ha permitido a algunas docentes reafirmar su vocación y su interés por trabajar con y por la niñez con discapacidad, tal y como lo manifiesta una docente: “Ángel me enseñó que mi interés por lo que estudié no se ha perdido, recibí de él su cariño y aceptación de lo que se le dice” (I4).

A nivel relacional se generan lazos de afecto y cariño entre docentes y estudiantes, que permiten ver las potencias en los niños y niñas con discapacidad y visibilizar en la interacción un proceso de acompañamiento y de formación mutua “en mi trabajo con los niños y niñas con discapacidad descubrí el amor hacia ellos y ellas, el acompañarlos en su proceso” (I1).

Las docentes coinciden en afirmar que la interacción con niños y niñas en condición de discapacidad ha generado en ellas y ellos transformaciones tanto a nivel personal descubriendo en ellas sentimientos de amor y cariño, como a nivel profesional ampliando sus conocimientos acerca de la discapacidad y de estrategias pedagógicas acorde con particularidades en el desarrollo de los niños y las niñas.

En concordancia con las docentes del jardín colinas, las y los docentes de educación formal del Instituto Cultural, afirman que el tener en su aula estudiantes en condición de discapacidad ha significado un gran reto que les ha permitido ampliar sus conocimientos acerca del niño y de la niña y de la condición de discapacidad. En palabras de una docente: “mi experiencia ha sido muy enriquecedora y a la vez fue un reto ya que en casos particulares he aprendido a conocerlos y por medio de ellos conocer sobre la discapacidad”(S2).

En síntesis, la interacción y los vínculos entablados con los niños y niñas en condición de discapacidad y sus familias, las y los docentes narran cambios en su hacer pedagógico y

personal, lo cual implica asumir el ámbito educativo como un escenario de retos y transformaciones.

La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad al aula regular.

El reto de vincular niños y niñas en condición de discapacidad en las aulas, requiere de los procesos de inclusión educativa. Las y los docentes del colegio IDIC quienes lideran estos procesos relatan que la práctica inclusiva “es la oportunidad que se debe brindar a los niños y niñas de pertenecer a una institución educativa para potenciar sus habilidades y destrezas según su nivel de discapacidad” (S1); “Es la aceptación de niños con alguna discapacidad en un aula regular” (S2); implica “Abrir puertas del aula regular para el avance de procesos en condición de discapacidad” (S4); y “Es involucrar a los niños-as en el proceso educativo, de una forma equitativa, respondiendo a sus derechos como niños que son (I6)”.

En las narrativas anteriores se muestra que todos los niños y niñas tienen el derecho a la educación y a la participación en otros contextos adicionales a la escuela donde se potencien sus habilidades. Por otro lado, estos relatos están situados en el nuevo modelo educativo formal que busca aceptar la diferencia y trabajar de manera colaborativa por el desarrollo integral de la infancia.

Siguiendo esta línea, el relato de una docente del jardín se aproxima a las narrativas expuestas anteriormente por los docentes del colegio. Este relato está enmarcado en la educación para todos, como un derecho de los niños y las niñas con discapacidad a formarse en contextos de educativos con sus pares, como se muestra a continuación: “es involucrar a los niños y niñas con discapacidad al aula regular o jardines trabajando con ellos sin importar la discapacidad que tengan” (I5).

La inclusión como un proceso de socialización

Los relatos de maestras y maestros convergen en considerar la inclusión de niños y niñas con discapacidad como el proceso de vinculación de ellos y ellas al aula regular, de tal forma que compartan con otros niños y niñas espacios y actividades, con el propósito de mejorar sus procesos de desarrollo. Algunas docentes de jardín hacen mayor énfasis en estos procesos de socialización: “Es vincular sin tener en cuenta la discapacidad para que ellos socialicen, compartan y aprendan de los otros sin exclusión. Hay más conciencia sobre el proceso, no verlos como los diferentes” (I2); y “Vincular de forma adecuada con niños y niñas de su misma edad, ya que estando con sus pares su aprendizaje es más significativo” (I1).

Las docentes del jardín resaltan en sus relatos la necesidad de generar espacios y actividades que contribuyan al intercambio y socialización de los niños y niñas con discapacidad y sus pares. En la investigación se encuentra que las y los docentes del IDIC, no relatan acciones encaminadas al fortalecimiento de espacios de interacción, propendiendo por actividades

enfocadas al aprendizaje de competencias académicas tal y como lo confirman los siguientes relatos referidos al tipo de procesos desarrollados con niños y niñas en condición de discapacidad: “Guías, vocabulario por medio de flash card y contextualización de los temas” (S6); “El énfasis en los temas por medio de títeres, láminas de colores, audio, utilización de sellos y diversos materiales”(S2); “Es la oportunidad que se debe brindar a los niños y niñas de pertenecer a una institución educativa para potenciar sus habilidades y destrezas según su nivel de discapacidad” (S1).

La diversidad en el aula

Un aspecto importante que resalta una docente del IDIC hace referencia a la diversidad en el aula donde no sólo convergen niños y niñas con discapacidad sino con otras características culturales, sociales y de procesos de desarrollo: “Estar pendiente de la convivencia y respeto con cada uno de mis estudiantes, pues tengo negros, de otras regiones y con dificultades motrices” (S5).

Por ende, la inclusión, a partir de este tipo de relatos, significa vincular a los niños y niñas sin que un determinado modo de discapacidad o de características sociales y culturales, sean un factor de exclusión. En este sentido, se reconoce el aula desde una perspectiva de diversidad y desde un paradigma de derechos, de tal forma que la inclusión educativa responde a un derecho que tienen todos los niños y niñas.

La inclusión educativa entendida como Integración educativa.

Por otro lado, se identifica un relato que se aleja de las demás narrativas, al considerar la inclusión educativa entendida como la integración educativa: “Es la integración de niños y niñas con discapacidad en el aula regular con el fin de complementar su desarrollo físico, mental y social” (I.4). En esta narrativa los términos de inclusión educativa e integración educativa son sinónimos, no presentan ninguna diferencia en sus procesos y responden a la vinculación de niños y niñas con discapacidad al aula regular.

A partir de esta narrativa, se visibiliza que los y las docentes no tienen claridad sobre los cambios que ha tenido la atención educativa, de la población con algún tipo de discapacidad, muchos de ellos comprenden el proceso de inclusión como la integración de niños con discapacidad al aula y otros contextos relacionales, desconociendo que la inclusión se desplaza del niño, niña con discapacidad al contexto como facilitador o potenciador del proceso.

Experiencias significativas en los procesos de inclusión.

Las narrativas mencionadas, de maestras y maestros de ambas instituciones, se relacionan con las experiencias significativas relatadas referidas al proceso de inclusión educativa, tanto

por los avances alcanzados por los sujetos con discapacidad como por el impacto positivo generado en sus compañeros y en la comunidad educativa, en la que hay un reconocimiento de la diversidad y se han entablado lazos afectivos con los niños y niñas con discapacidad. Así mismo, las docentes coinciden en que el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad implica entrega, dedicación y concientización, procesos que están permeados por alegría y amor, como se plasman en los siguientes relatos

Es impactante por ejemplo en el caso de Ángel, los niños preguntan, uno de ellos en una ocasión se paró y dijo: “y le voy a pedir a Dios que me regale una pierna para regalársela a Ángel”. (I5). “Mi experiencia ha sido de entrega total, humana, involucrada en el proyecto de inclusión con la satisfacción de realizar un trabajo armónico, alegre y de mucha entrega” (I4). “Es una experiencia muy significativa ya que requiere de concientización, amor mucho amor, paciencia y dedicación” (I1). “Es gratificante ya que los niños y niñas se han adaptado se han integrado a otros niños y niñas (I2)”. Ha sido un reto porque no sabíamos que metodologías usar ni como iniciar el trabajo con Sebastián luego del tiempo se convirtió en una labor con grandes satisfacciones” (S1). “Mi experiencia ha sido muy enriquecedora y a la vez fue un reto ya que en casos particulares he aprendido a conocerlos y por medio ellos conocer sobre la discapacidad. Podemos decir que son niños normales que se demoran un poco en adquirir un conocimiento”. (S2). “Afortunadamente es satisfactoria pues las dos personas que forman parte de mi clase tienen habilidades y les gusta la danza y el movimiento” (S5); y “ Para mi es algo nuevo estoy iniciando este proceso, es relacionar mis conocimientos y metodología con la forma de aprender de mi estudiante” (S4).

A partir de los relatos anteriores, se corroboró que las experiencias de inclusión de los y las docentes han permitido la transformación paulatina del concepto de inclusión y discapacidad. Así mismo, se resalta la importancia tanto de los apoyos como de las estrategias pedagógicas que se implementan de forma permanente en el aula o nivel para que dichos procesos sean pertinentes y exitosos.

Los procesos de inclusión educativa han permitido que las y los docentes conciban la inclusión como un asunto de todos, donde se entablan nuevas interacciones con las familias, los niños y las niñas a partir de las relaciones de afecto que se generan. Así mismo, se hace más visibles y tangibles los logros que han adquirido esta población que las dificultades, situándose desde un lenguaje de las potencias.

En los relatos de las y los docentes se visibiliza la importancia de las interacciones y relaciones como eje fundamental para conocer a los niños y las niñas y hallar las estrategias y acciones más pertinentes para fortalecer sus prácticas.

Barreras en el proceso de inclusión.

Pero no solamente, estos relatos dan cuenta de las experiencias exitosas de inclusión, también se detectan una serie de barreras al proceso de inclusión educativa, entre las cuales se encuentran: “Cuando no cuento con los recursos necesarios, igualmente la falta de compromiso de algunas familias y hasta de las entidades prestadoras de servicio de salud” (I6). “Faltan materiales para la atención pedagógica (I2) Es difícil debido a que no tenemos una preparación anterior” (I3).

En estos relatos las docentes reconocen como barreras y/o factores que dificultan el éxito de un proceso de inclusión; la falta de recursos y materiales necesarios para desarrollar procesos pedagógicos acordes con las necesidades de los niños y niñas, así mismo la falta de corresponsabilidad de las entidades de salud y de algunas familias para apoyar el proceso de rehabilitación de la población con discapacidad. Finalmente la falta de preparación desde el pregrado se ha convertido en una barrera de formación profesional que ha contribuido a limitar la participación de los niños y niñas en los procesos que se dan en los jardines.

La superación de estas barreras esta mediada por el diseño y puesta en marcha de estrategias institucionales y pedagógicas, que favorezcan la participación de los niños, las niñas, docentes y familias en el proceso de inclusión. En la investigación se identificaron las estrategias

pedagógicas como una categoría emergente que los y las docentes implementan en las prácticas inclusivas del jardín y del colegio IDIC.

Estrategias pedagógicas en procesos de inclusión

En el proceso de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad son las estrategias pedagógicas, eje central que direcciona la atención oportuna de la población con discapacidad y que genera mayor movilización en el jardín ya que responde al cómo trabajar con ellas y ellos.

A través de la experiencia en procesos de inclusión las y los docentes refieren emplear estrategias relacionadas a promover la participación de los niños y niñas en cada una de las actividades del jardín, por ello en los relatos encontramos actividades de socialización con otros niños y niñas, el diseño de rincones y talleres que permitan explorar los intereses de ellos y ellas tal como se evidencian en los siguientes relatos: “Se integran a todas las actividades y la planeación pedagógica que abarca todas las actividades se realiza con todo el grupo” (I4). “Se busca que compartan con sus pares, se favorecen hábitos de aseo, orden y nutricionales, así mismo, ellos participan en rincones, proyectos de aula y asambleas” (I2); e “Involucrarlos en cada una de las actividades cotidianas sin excluirlos” (I1).

Así mismo, expresan la necesidad de realizar ajustes necesarios tanto a los espacios y la planeaciones de acuerdo con los potenciales y las necesidades de los niños y niñas en condición de discapacidad. Todas las docentes del jardín colinas refieren que lo importante es vincular a los niños y niñas en cada una de las actividades y rutinas que se dan en el jardín, tal y como lo evoca una docente de Colinas: “involucrar a los niños y niñas de forma equitativa, con respecto al resto del grupo” (I6).

La atención oportuna a las niñas y los niños en condición de discapacidad de acuerdo con las narrativas de las docentes requiere de una serie de adaptaciones de espacios ajustes a la planeación, construcción y adecuación de material, flexibilidad en tiempos y objetivos: “Se integran a todas las actividades y la planeación pedagógica que abarca todas las actividades se realiza con todo el grupo. (I4). “Se hace la planeación acorde a las estrategias dadas por los profesionales quienes nos asesoran y acompañan, así mismo mantener una comunicación constante con la familia. (I3).

Por ende se resalta la importancia de realizar un trabajo colaborativo que vincule a los mismos niños y niñas, las y los docentes, las familias y otros profesionales, de tal forma que se generen espacios para socializar y compartir estrategias en pro de fortalecer la labor docente y el proceso de los estudiantes.

Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos de inclusión educativa.

Es importante analizar que mientras los relatos de las docentes del jardín se centran en estrategias encaminadas a procesos de socialización y vinculación al ámbito escolar, las estrategias empleadas por las y los docentes de educación del IDIC se enfatizan en actividades propias de las áreas o asignaturas académicas: “ He implementado juegos de asociación, trabajo artístico, actividades musicales, ejercicios de gesticulación y memoria auditiva. (S1). El énfasis en los temas por medio de títeres, láminas de colores, audio, utilización de sellos y diversos materiales (S3). Guías, vocabulario por medio de flash card y contextualización de los temas. (S6), las actividades narradas por las docentes están encaminadas a trabajar procesos cognitivos y del lenguaje principalmente.

Estos relatos se centran en el diseño e implementación por parte de los y las docentes de estrategias metodológicas al interior del aula acorde con las temáticas programadas. Así mismo, cada docente reconoce que la presencia de variedad de material favorece el aprendizaje de los niños y niñas. No se identifica dentro de los relatos de las y los docentes del IDIC estrategias en cuanto a trabajo colaborativo entre docentes, familia y niños, sus narrativas se encaminan hacia la obtención de habilidades y procesos propios del currículo.

Así como las estrategias son consideradas por las y los docentes como elementos fundamentales para obtener los objetivos o desarrollos propuestos, los apoyos tanto humanos

como materiales juegan un rol fundamental en los procesos de inclusión educativa. Esta es una de las categorías que emergen en la investigación.

Para las y los docentes los apoyos permiten fortalecer sus prácticas y orientar de forma más precisa y pertinente los procesos que se desean generar con los niños, niñas y sus familias. Así mismo, estos apoyos posibilitan la ampliación de conocimientos frente a la discapacidad, lo cual conlleva a desarrollar acciones con mayor seguridad y confianza.

Apoyo por parte de los equipos interdisciplinarios.

Las narrativas tanto de los y las docentes del colegio IDIC como del Jardín Colinas con respecto a los apoyos están enfocadas en el acompañamiento de diversos profesionales en el trabajo con los niños y niñas en condición de discapacidad: “El equipo interdisciplinar ha puesto su grano de arena para el proceso que contribuye a incluir a los niños y niñas efectivamente. Las educadoras especiales han compartido conocimientos y experiencias aprendiendo de ellos” (I2). “Por otra parte, en los últimos años, he encontrado el apoyo de profesionales que me han hecho grandes aportes para la ejecución de mi trabajo, lo cual me ha generado mayor confianza en el momento de atender a los niños en condición de discapacidad” (I6); y “Ahorita se ve bien, contamos con el apoyo de educadoras especiales y psicólogos” (I1)

Los aportes de otros profesionales como educadoras especiales, terapeutas y psicólogos, han permitido un trabajo colaborativo al interior de cada institución donde cada saber es enfocado a partir de las particularidades de los niños y niñas, logrando de esta manera avances significativos en el proceso de desarrollo de estos y estas.

Las docentes en sus relatos convergen en la importancia de los aportes que dan los profesionales de la salud y del área pedagógica, ya que contribuyen con sus conocimientos a apoyar las acciones que realizan las docentes y a orientar a las familias en pro de mejorar las habilidades de los niños y niñas en cada una de sus dimensiones de desarrollo. El papel de los equipos interdisciplinarios fortalece el proceso de inclusión permitiéndoles a las y los docentes resolver dudas y conocer e implementar otras estrategias que fortalecen su quehacer pedagógico generando en ellas mayor seguridad y confianza.

La familia como facilitadora de procesos inclusivos

Se resalta la participación de la familia, como un elemento facilitador en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la infancia. Así lo manifiestan tanto las y los docentes del IDIC como del jardín Colinas: “El apoyo por parte de la familia y la comunidad educativa es constante y dedicado en cada uno de los aspectos del proceso de aprendizaje. Existe una conexión excelente y de buenos resultados” (S6). “Son comprometidos y dispuestos a apoyar todos los procesos”. (S1) “La familia de Ángel lo llevan a sitios para estimularlo al niño, es una familia que se

moviliza. Hay mamás que se empoderan mucho para conseguir cosas” (I5). “Las familias buscan soluciones” (I4). “Ha sido bueno ya que las familias cuando van a los jardines conocen los derechos y ayudan a las que pueden acceder los niños y las niñas (I3). “Veo que existe corresponsabilidad” (I1); y “La familia apoya el proceso que se lleva con la niña” (I6).

Los procesos de corresponsabilidad familiar son decisivos para lograr una articulación con las instituciones educativas en pro de afianzar procesos de formación integral en los niños y niñas en condición de discapacidad. Así mismo las y los docentes afirman que las familias se han empoderado en cuanto a los derechos de sus hijos e hijas, buscando apoyo de diversas entidades en cuanto a procesos de rehabilitación y restitución de derechos.

Las familias percibidas por algunos docentes como agentes que obstaculizan los procesos de inclusión

Así mismo, en algunos relatos las docentes de Jardín identifican en las familias tanto de los niños con discapacidad como las de sus compañeros actitudes de sobreprotección, predisposición o rechazo que dificultan notablemente la permanencia y el logro de las metas establecidas por las instituciones en cuanto a la atención integral en la primera infancia, tal y como se evidencian en las siguientes narrativas: “Las familias le imponen sus decisiones a los niños, los sobreprotegen y obstaculizan la independencia que ellos pueden lograr” (I1). “Hay familias que dicen porque reciben niños bobos y tarados en el jardín. La familia de la niña que

tengo en mi nivel el apoyo fue poco, nulo, con una actitud de mal genio, están muy predispuestos. Casi no la traen al jardín". (I5).

Algunas docentes del jardín Colinas narran la falta de corresponsabilidad de algunas familias para con los procesos de las niñas y los niños, lo cual ocasiona que sean etiquetadas como obstaculizadores o familias conflictivas. Así mismo, se visibiliza un modelo de crianza como es el sobreprotector, donde los padres y cuidadores no permiten que los niños y las niñas realicen actividades de la vida cotidiana ni logren otros procesos de desarrollo que están en la capacidad de alcanzar, ya que ellos suplen o realizan la acción.

En la narrativa se evidencia el lenguaje deficitario y peyorativo empleado por otras familias pertenecientes al jardín, para referirse a los niños y las niñas en condición de discapacidad, ocasionado por el desconocimiento de la discapacidad y de los beneficios tanto para el niño niña como para sus compañeros y comunidad educativa.

Otros agentes educativos que apoyan el proceso de inclusión

Las narrativas permiten ver que los y las docentes comparten la nueva mirada de la educación inclusiva y las acciones que conlleva vincular, niños y niñas con discapacidad al contexto educativo. Esto significa, que la institución educativa se moviliza y visibiliza a la

infancia que presenta discapacidad a través de las acciones de los y las docentes que hacen que el proceso de inclusión se fortalezca con el apoyo y trabajo colaborativo de todos los miembros de la institución como coordinadoras, personal administrativo y otros agentes que laboran en las entidades.

En el análisis de las narrativas de los y las docentes del Jardín infantil Colinas, se identifican narrativas que resaltan con mayor fuerza los agentes involucrados en el apoyo al proceso de inclusión.

Siguiendo esta línea, se resalta el esfuerzo de docentes y personal administrativo quienes son los más interesados y de ahí parte, ese es el inicio, que de la misma familia (I4). "En el jardín todos están pendientes y colaboran con los procesos de los niños" (I5). "En general, ha habido siempre aceptación por parte de la comunidad educativa, como también disposición de apoyar mi labor cuando se requiere" (I6). "Los compañeros siempre tienen la capacidad de colaboración y apoyo incondicional. La comunidad se ha integrado en pro de los niños.

En los relatos de las y los docentes se visibiliza la importancia de un trabajo mancomunado por parte de cada sujeto vinculado al proceso de inclusión. En palabras de las docentes: (I1). "El apoyo de las compañeras y administrativo ha sido muy bueno, nos hace tomar conciencia de que todos somos iguales y que estos niños y niñas son parte de nosotros y pueden compartir al igual que un niño promedio" (I3). "Excelente, el proceso se ha llevado con varios

estamentos como colegio, corporación, psicología y orientación” (S1), “Se realiza un apoyo permanente que permite facilitar el proceso. Reiterando que la discapacidad no es un limitante sino una oportunidad de aprender diferente. (S4). El apoyo por parte de la comunidad educativa es constante y dedicado en cada uno de los aspectos del proceso de aprendizaje. Existe una conexión excelente y de buenos resultados. (S6).

Estas narrativas de las y los docentes exaltan la importancia de un trabajo colaborativo entre todo el personal que labora en el jardín en pro de una atención integral y oportuna a los niños y niñas con discapacidad. Se resalta el papel de la coordinadora del jardín quien es el agente que lidera y difunde el proceso de inclusión al interior del mismo y fuera de él. Así mismo se visibiliza como la inclusión es un asunto de todos que no sólo le compete a las docentes sino al área administrativa. En los jardines se visibiliza un trabajo articulado en pro de brindar una atención integral a los niños y niñas en condición de discapacidad, donde cada sujeto desde su saber y rol particular que desempeña en el jardín contribuye a apoyar y fortalecer el proceso de inclusión.

Los relatos tanto de las y los docentes del jardín como del IDIC permiten identificar notablemente los agentes, acciones, experiencias y roles que cada uno de ellos y ellas reconocen al interior de la institución. Esto da cuenta que las y los docentes que lideran en el aula procesos de inclusión tienen más encuentros con la diversidad, cuentan con varios profesionales que

acompañan los procesos de desarrollo–aprendizaje de los niños y las niñas y por ende la experiencia con la población es mayor.

En síntesis, hay puntos de encuentro en las narrativas de las y los docentes del Colegio y el jardín. Estos escenarios educativos permiten, a través de la voz de las y los docentes, compartir las experiencias acerca de los tipos de apoyo que han vivenciado desde el saber propio y el interés personal con respecto a la experiencia de inclusión. Notablemente, cada escenario tiene una realidad inclusiva que contempla varios elementos pedagógicos, profesionales y actitudinales, que hacen que cada docente exprese una narración diferente. Todos convergen en vislumbrar diferentes tipos de apoyo en el proceso de inclusión como un elemento potenciador y transformador de las prácticas del aula y de la institución (colegio- jardín).

DISCUSIÓN

A continuación se presentan los elementos que convergen y divergen en relación con los resultados de la investigación, los supuestos teóricos referidos en el marco conceptual y los hallazgos de investigaciones desarrolladas en el país entorno a las temáticas de discapacidad e inclusión educativa en la primera infancia.

Uno de los hallazgos de la investigación desarrollada con las y los docentes del jardín Colinas y del Instituto de Integración Cultural, (IDIC) hace referencia a la concepción de la discapacidad desde una perspectiva de la carencia o la dificultad para desenvolverse en la sociedad de acuerdo con una serie de parámetros establecidos desde la normalidad o la regularidad. Dicho resultado se relaciona con lo planteado tanto por Gergen (2007), acerca del vocabulario del déficit el cual se instaura como un arma para considerar a algunos individuos como inferiores, como por Rosato y Angelino (2009), quienes afirman que la normalidad se considera un criterio de demarcación, selección, separación y reconocimiento de la discapacidad así mismo, posee una tendencia hacia la homogeneidad.

Así mismo, la discapacidad es considerada por las y los docentes como una dificultad atribuible al sujeto, la cual se mide desde parámetros de desarrollo acordes a la edad y lo que no se logre o adecue a dichos procesos se considera una alteración o discapacidad. Este resultado de

la investigación se articula con lo planteado por Ferreira y Rodríguez (2006) cuando afirman que la discapacidad va ligada culturalmente al concepto de norma y al no cumplirse con dichos parámetros se considera que la persona que la padece sufre una insuficiencia.

Esta desviación de lo normal genera en los niños y las niñas una diferencia que es vista desde la inferioridad donde ellos y ellas no están en la capacidad de ejecutar una serie de procesos de acuerdo con una serie de parámetros establecidos socialmente, en cuanto a habilidades cognitivas, físicas, comportamentales, afectivas, comunicativas y corporales. Dicho resultado se relaciona con lo afirmado por Toboso y Arnau (2008), cuando se hacen referencia a que lo diferente se percibe como una forma de alejarse de lo normal.

En la investigación se evidenció a partir de los relatos de las y los docentes el abordaje educativo con niños y niñas con discapacidad en la primera infancia se convierte en un reto para las instituciones y el personal que labora allí, ya que la discapacidad se visibiliza desde una afectación de origen biológico que no permite que los niños ni las niñas que poseen esta condición adquieran los aprendizajes y desarrollos acordes con su edad y se considere que las instituciones no están en capacidad ni cuentan con el profesional idóneo para orientar procesos pertinentes, requiriendo un tipo de institución especializada.

Dicho hallazgo investigativo coincide con lo denominado por de Lucas, Zapata, Martínez, Pichardo, Arnau y Feito (2009) como reduccionismo biológico, postura según la cual los sujetos de acuerdo a su edad deben desarrollar una serie de procesos y funciones específicas las cuales si no se adquieren, se posee una alteración en alguna de sus estructuras biológicas lo cual afecta su desempeño o funcionamiento en actividades tanto cotidianas como académicas. Desde esta perspectiva no se atribuye una real importancia a factores emocionales, culturales, socioafectivos, económicos, entre otros, que inciden en la configuración de una condición de discapacidad, dándole primacía al diagnóstico.

Otro resultado de la investigación se relaciona con el lenguaje que emplean los y las docentes para referirse al niño y niña con discapacidad, se nombran desde un diagnóstico médico, es decir, haciendo énfasis en la carencia e invisibilizando las potencias de los y las estudiantes en términos de habilidades y desarrollo. Esto ha implicado que los niños y niñas del jardín y en la institución educativa sean conocidos y reconocidos desde la discapacidad (sordo, ciego, parálítico, retrasado, entre otras) y no desde sus habilidades y su condición de ser niño o niña.

Este resultado tiene un punto de encuentro con la postura meta-teórica de Gergen (2007) quien expone que el uso de los lenguajes deficitarios centrados en la carencia al referirse a los sujetos, conlleva a que estos sujetos sean reconocidos como personas que carecen de facultades y habilidades para entablar relaciones y desempeñarse en la sociedad.

En la investigación se evidenció que en el ámbito de los jardines como el del Instituto de Integración (IDIC), se han apropiado de una serie de parámetros que permiten detectar signos de alerta en el proceso de desarrollo de los niños y niñas. Cuando se identifica alguna dificultad el problema o la circunstancia es atribuida al sujeto y se mantiene esta connotación intrapsíquica sin contemplar los factores externos y relacionales que inciden en una condición de discapacidad, y que pueden estar manteniendo o agravando la situación del sujeto. Este planteamiento coincide con lo mencionado por autores como Gergen (2007), Ferreira y Rodríguez (2006), quienes postulan que cuando se habla desde el déficit o la insuficiencia, ésta se atribuye a una condición propia del sujeto sin tener en cuenta factores relacionales ni culturales.

Dicho hallazgo concuerda incluso con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional de Funcionamiento, discapacidad y Salud, Discapacidad y Salud (CIF; 2001), la cual, a pesar de contener un fuerte énfasis desde lo biológico ha reconocido la importancia de factores de carácter contextual que dificultan o facilitan la participación de los sujetos con discapacidad en los ambientes en los cuales están inmersos.

Adicionalmente, los hallazgos de la investigación se conectan con los supuestos de Gergen (2007) y Ferreira y Rodríguez (2006), quienes enfatizan en que los significados se construyen y adquieren sentido socialmente gracias a los procesos relacionales y culturales. Es así, como las y los docentes han construido un sentido frente a la discapacidad desde el déficit, a partir de la interacción y las experiencias con niños y niñas con discapacidad y sus familias, a su formación académica, a los espacios formativos y de acompañamiento de otros profesionales tanto del campo educativo como de la salud, y a las configuraciones sociales y culturales de la discapacidad frente a los que se considera un desarrollo normal. Es así como se visibiliza que la construcción social de la discapacidad se da en un marco relacional complejo que crea y mantiene miradas particulares sobre los sujetos en esta condición.

Otro hallazgo significativo en la investigación y que coincide con los resultados de la investigación de Bernal (2007), es el referido a que la vinculación de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo, ha generado en los docentes sentimientos de miedo y temor ocasionado por el desconocimiento frente a la discapacidad y al cómo orientar procesos de enseñanza – aprendizaje de forma efectiva. Un factor adicional que se halló en la investigación, se refiere a la falta de preparación desde el pregrado en la atención educativa de sujetos en condición de discapacidad.

Pero no sólo se identifican por parte de las y los docentes principalmente de Jardín sentimientos de miedo sino también sentimientos de protección, ayuda, amor y cariño cuando se

conoce las historias de vida de los niños y niñas y sus familias, como las capacidades y necesidades de ellos y ellas. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Gergen (2007) cuando afirma que las emociones constituyen la vida misma y son constituyentes de las narraciones vividas.

De acuerdo con White y Epston (1993) el relato que prevalece a la hora de asignar significados a los sucesos de nuestra vida determinará en gran medida, la naturaleza de nuestras acciones. Por ello el relato que prevalece en las y los docentes partícipes de la investigación frente a la discapacidad se basa en una mirada desde la carencia, la dificultad y el diagnóstico, los cuales han permeado su hacer en el aula, en la medida en que ellas y ellos buscan apoyos y estrategias encaminadas a superar dichas dificultades.

En la investigación se evidenció la dificultad más no la imposibilidad para hallar relatos alternativos frente a los niños y niñas con discapacidad, es decir, narrativas que resaltarán las habilidades y las capacidades de estos sujetos. Esta construcción desde las potencias poco a poco va emergiendo en los discursos de las y los docentes, cuando ellos y ellas narran los avances y los logros de los niños y niñas con discapacidad gracias a los procesos de inclusión. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de White y Epston (1993), cuando afirman que los relatos alternativos surgen en oposición a los relatos dominantes permitiendo desafiar prácticas de origen cultural, reflejando las virtudes, habilidades y aspiraciones, desarrollando una visión alternativa tanto del problema como de la vida.

La presente investigación coincide con los planteamientos de Gergen (2007), en la medida en que se generan transformaciones en los sujetos y en las relaciones cuando se empieza hablar desde un lenguaje apreciativo y de las potencias. Las y los docentes en sus narrativas coinciden en que en el trabajo y en la relación con niños y niñas en condición de discapacidad, se han generado cambios en ellos y ellas a nivel personal y profesional en la medida en que han adquirido mayores conocimientos frente a la discapacidad, se ha incentivado su capacidad de investigación e indagación, y se empieza a visibilizar realmente lo que significa el hablar y actuar desde un enfoque diferencial. Así mismo, se evidenció en la investigación que se han generado lazos de afecto y vínculos entre los niños y niñas, docentes y familias.

Además de la relevancia de la mirada apreciativa frente a la discapacidad que está empezando a emerger, otro hallazgo investigativo hace referencia a que tanto la discapacidad como los procesos de inclusión se están empezando a visibilizar como un asunto de todos, es decir se resalta la importancia del rol que desempeñan de las familias, los niños y las niñas, los docentes, directivos y las entidades, ya que su acción apoya u obstaculiza dicho proceso. Este resultado coincide con los planteamientos de Arnaiz (2001), Echeita (2007), Ferreira y Rodríguez (2006), Toboso y Arnau (2008), al coincidir que la atención a la población con discapacidad es un asunto y responsabilidad de carácter social.

Continuando con esta línea de resultados, se encontró que las narrativas de los y las docentes acerca de la inclusión educativa se comprenden desde un proceso relacional que emerge

en el contexto educativo y familia, pero se desplaza e influye en otros contextos y agentes relacionales. Este resultado reconoce desde la propuesta de Bronfenbrenner (1987), la importancia de la comunicación entre los distintos entornos y la necesidad de trabajar de manera colaborativa con otros sistemas por el desarrollo integral de los niños y niñas.

Adicionalmente, en la investigación se identificó que las y los docentes conciben el proceso de inclusión de la primera infancia como la interacción de varios elementos, donde se reconocen valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de cada niño y niña y su familia a participar en una amplia variedad de actividades y contextos. Este resultado coincide con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), al situar los distintos subsistemas (niño y niña, familia, jardín, colegio) y otros contextos relacionales como sistemas dinámicos que se complementan y se significan a través de la interacción.

La presente investigación coincide con la propuesta teórica de Bronfenbrenner (1987), al reconocer la inclusión educativa desde una postura sistémica donde los distintos subsistemas participantes, contribuyen a potencializar el proceso. Fue a través de las narrativas de los y las docentes donde se conoció las debilidades y fortalezas, y los demás aspectos que desde otros sistemas aún deben trabajarse para lograr el éxito de la inclusión en pro de garantizar el derecho y la permanencia de la infancia en todos los contextos de interacción.

Uno de los hallazgos que se evidencian en la investigación a partir de los relatos de las docentes es definir la inclusión como la heterogeneidad del aula, donde no sólo se vinculan niños en condición de discapacidad, sino con otras particularidades en cuanto a lugar de procedencia, raza, ritmos y estilos de aprendizaje entre otros. Esto coincide con lo propuesto por Arnaiz (2000) al referir que la inclusión no es solo la vinculación de niños y niñas con discapacidad sino que implica atender la diversidad del aula.

En la investigación se evidencia que los y las docentes relatan la inclusión desde el momento en que viven la experiencia directa con los niños y niñas, familia y otros profesionales involucrados. Este resultado converge con Gergen(2007) cuando expresa que los significados se construyen y se deconstruyen a partir del marco relacional en el que se están configurando.

Así mismo, en la investigación se encontró que las y los docentes enfocan sus estrategias a favorecer tantos los procesos de socialización y participación. Por ello emplean estrategias como: aprendizaje cooperativo, amigo tutor donde un compañero o compañera apoya el proceso del niño o niña en condición de discapacidad, asambleas y adaptaciones de actividades y material para promover la participación de los niños y niñas con discapacidad de acuerdo con su proceso. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Pradilla (2003) cuando afirma que la inclusión educativa exige que los alumnos se sientan miembros valorados y con participación real en la vida social. Este objetivo lo han logrado las y los docentes gracias a los espacios y

acciones implementadas, donde se afianzan los vínculos y el reconocimiento del otro en su diferencia.

En esta misma línea se evidenció en la investigación que principalmente en el jardín se hace un fuerte énfasis en los procesos de socialización mediante estrategias pedagógicas como los rincones, los proyectos, la investigación del medio, los talleres y el juego mientras que los docentes del IDIC refieren emplear estrategias y materiales encaminadas hacia la obtención de los logros establecidos en las diferentes áreas. Esta importancia que se le atribuye en la investigación a las estrategias pedagógicas para la atención educativa oportuna de niños y niñas en condición de discapacidad, se relaciona con los planteamientos de Gimeno y Pérez (1992), cuando afirman que la diversificación en las estrategias pedagógicas representa una forma diferente de relacionarse con el contenido y el aprovechamiento de los materiales, lo cual contribuye a que el aprendizaje y los procesos sean significativos.

Otro hallazgo de la investigación hace referencia a la importancia que adquiere el realizar un trabajo mancomunado o colaborativo entre los diferentes agentes partícipes en el proceso formativo de los niños y las niñas en condición de discapacidad, este resultado se encuentra explícito en los relatos de las docentes de jardín, mientras que los docentes del Colegio resaltan la importancia de las asesorías y el apoyo por parte de los profesionales con conocimientos sobre la discapacidad. Esto se relaciona con la investigación de Bernal (2007), cuando afirma la

importancia del trabajo mancomunado en las instituciones y la importancia de contar con redes de apoyo para orientar los procesos de inclusión.

De igual manera vale la pena resaltar como resultado que entre las narrativas de los y las docentes del jardín y la institución educativa, se visibilizan principalmente los niños y niñas que presentan discapacidad de origen cognitivo y físico, ya que este grupo poblacional de acuerdo con los relatos, son los que requieren mayores apoyos específicos y especializados para su rehabilitación y adquisición de aprendizajes. Dicha posición converge con los planteamientos de Verdugo (2002) quien afirma que todo proceso donde participen personas con discapacidad es necesario contar con la presencia de apoyos de tipo profesional y/o institucional con el fin de fortalecer en los sujetos la participación en diferentes contextos en los que están inmersos.

Siguiendo esta línea, en las narrativas de los y las docentes del jardín infantil y el colegio (IDIC) se identifica la relevancia que le atribuyen a la presencia de los apoyos en la inclusión de los niños y las niñas. Ellos y ellas comprenden los apoyos como elementos facilitadores que se dan a través de procesos colaborativos al interior de las instituciones por parte de las familias, profesionales y otros agentes involucrados en las actividades del colegio y el jardín. Este resultado se articula con la propuesta de Verdugo (2002) al afirmar que todo tipo de apoyo es considerado como un recurso o estrategia que busca promover la educación, desarrollo, interés y bienestar personal de las personas que reciben el apoyo.

Este resultado que hace referencia a los apoyos como facilitadores de los procesos encaminados con los niños y niñas, se relaciona desde la mirada ecológica como la suma de varios sistemas, que están relacionados constantemente y que influyen en la manera de comprender los procesos de desarrollo de los niños y niñas con discapacidad.

De manera general, se encontró que el análisis de las narrativas de los y las docentes desde una postura construccionista social y sistémica permitió identificar los sentidos, apoyos, estrategias y construcciones sociales generadas a partir de la experiencia, y la interacción con niños y niñas en condición de discapacidad y la interacción con las familias y otros agentes involucrados.

CONCLUSIONES

La investigación permite mostrar las construcciones sociales de las que han participado los y las docentes, en torno a la discapacidad y la inclusión educativa de niños y niñas en la primera infancia, reconociendo que la atención a la diversidad, y en especial, a la población en condición de discapacidad, es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas. Por ende, es fundamental que los maestros y maestras tengan la oportunidad de narrar y socializar su experiencia, identificando relatos dominantes, basados en la mirada deficitaria acerca de sus estudiantes, y participando de la construcción de relatos alternativos, en los que se visibilizan las potencias individuales y relacionales de los niños y niñas, que están incidiendo en su práctica profesional y personal.

En el presente estudio se concluye que la categoría de discapacidad se encuentra enmarcada en un discurso deficitario, presentándose como relato dominante acerca de los niños y niñas en condición de discapacidad, la carencia de capacidades para participar en relación a los demás estudiantes. La discapacidad como constructo social se ha consolidado a partir de la formación de las y los docentes desde una perspectiva del desarrollo y desde un enfoque biologicista, el cual determina qué procesos debe realizar un niño o niña de acuerdo a su edad, obviando factores de carácter sociocultural y afectivo que inciden significativamente en el proceso formativo y relacional de estos sujetos.

Por ende, la etiquetación que se está empleando para referirse a los niños y niñas en condición de discapacidad, hace que se instaure una marca personal desde el déficit, la cual muy posiblemente perdurará a lo largo de su vida y conllevará a que estos niños y niñas sean reconocidos en los contextos en los que participan como sujetos inferiores a los parámetros de desarrollo establecidos socialmente.

Por ello uno de los retos que se evidencia en la investigación es la necesidad que desde el pregrado se aborde el proceso de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad desde una marco relacional, lo cual les permitirá a las y los docentes resolver algunas dudas y tener herramientas conceptuales y prácticas que genere mayor seguridad en su acción pedagógica en el marco de la atención a la diversidad.

Un aspecto emergente que se resalta en la investigación a partir de algunos pocos relatos, es una visión de la discapacidad no desde la dificultad sino desde las potencias, reconociendo las capacidades que poseen los niños y niñas, y orientando desde allí el trabajo pedagógico. Éste es precisamente uno de los principales retos que nos propone la inclusión educativa, lo cual implica para las y los docentes: participar de interacciones en las que la diferencia se perciba como legítima; fortalecer procesos de indagación e investigación; poner en escena conocimientos aprendidos tanto en el pregrado como en el trabajo cotidiano; deconstruir y re-construir nuevos significados frente a la discapacidad y la inclusión; y generar redes, entablar diálogos y

promover comunicación efectiva con otros sistemas, en particular con las familias, para realizar un trabajo cooperativo en pro de los niños y las niñas.

A partir de la investigación y de la posibilidad de narrar su experiencia las y los docentes reafirman que el vincular niños y niñas en condición de discapacidad, han transformado tanto sus prácticas pedagógicas como su sentir frente a la diversidad, proponiéndoles como reto hallar en un marco relacional apoyos desde la familia, los directivos, niños, niñas y la comunidad con miras a garantizar una atención educativa de calidad.

Así mismo, este proyecto evidenció la importancia de reconocer los recursos y potencialidades tanto de los niños, niñas, docentes y comunidad educativa, visibilizando transformaciones favorables en las interacciones y en los procesos de socialización y formación académica que se desarrollan en el jardín Colinas como en el Centro de Integración Cultural.

Por otro lado, las narrativas de las y los docentes frente a la atención educativa de sujetos en condición de discapacidad, están enmarcadas por constantes deconstrucciones de los significados, concerniente a la familia, las estrategias pedagógicas y el hacer del docente. Estas deconstrucciones también están permeadas por procesos afectivos, los cuales no se pueden desligar del marco relacional que se establece con la niñez, las familias y la comunidad educativa, lo cual se evidenció en el desarrollo de la investigación.

La presente investigación abre la posibilidad de desarrollar otras investigaciones desde un enfoque narrativo donde se incluyan otros contextos y agentes como la familia, directivos, profesionales de apoyo y comunidad, quienes inciden significativamente en la inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad.

Es así, como al reconocer la voz de todos los sujetos involucrados que participan en un fenómeno social determinado se convierte en una oportunidad para comprender la realidad de los contextos educativos y conocer el proceso de inclusión los niños y las niñas en un trabajo mancomunado desde diversos sistemas. Sólo cuando se reconoce la voz de los profesionales, la familia, jardín y otros contextos relacionales se configuran nuevas realidades.

Se encontró como elemento enriquecedor al interior de los dos escenarios educativos la existencia del aprendizaje colaborativo como una estrategia relacional, que dinamiza diversos aprendizajes y fortalece los vínculos afectivos de los diversos miembros de la comunidad educativa, potenciando el diálogo, la construcción colectiva y el reconocimiento del otro.

Por último vale la pena señalar que la mirada de los y las docentes desde el potencial abre una gama de opciones de acción en el quehacer docente, ya que, no se centra únicamente en el sujeto sino en el sistema relacional, permitiendo la participación activa de todos los agentes involucrados en el proceso, lo cual posibilita el hallar multiplicidad de estrategias y apoyos que

eliminan las barreras y abren caminos posibles que convergen en la formación integral de la infancia, logrando procesos de formación exitosos en prácticas educativas que realmente reconocen la diversidad.

REFERENCIAS

Actas del Congreso Guztientzako Eskola (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Servicio central de Publicación del Gobierno Vasco.

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos Inclusivos. San Sebastián Recuperado http://sid.usal.es/idos/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M. & Booth, T. (2000) índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Aguirre, E & Camacho, A. (2007). Representaciones sociales e integración escolar. Universidad Nacional de Colombia.

Anderson, H. (agosto, 1999). Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/36239046/H-Anderson-Conversacion-lenguaje-y-posibilidades-cap-1->

Arnaiz, P. (2000): Educar en y para la diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Consejería de Educación y Universidades. Murcia. Recuperado en: <http://www.redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>

Arnaiz, P. & Echeita (2000). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPINIONES,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Bernal, C. (2007). Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down en Colombia. Universidad Nacional, Bogotá

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, N° 4. Recuperado de www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm

Bolívar, G. & Domingo. (2006). La investigación biográfico Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Vol. 7 N° 4. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.

Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del Desarrollo Humano. Ediciones Paidós Iberica.S.A. Barcelona.

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, Barcelona.

Bruner, J. (1992). Actos de significado. Madrid, Alianza.

Cendales, L & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política. No.23, p. 29_37.

Cervantes, K. (2011) caracterización de la discapacidad física en niños menores de 6 años matriculados en los hogares de ICBF. Universidad nacional. Colombia.

Céspedes, M. (octubre, 2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. Revista Aquichan. Vol. 5 n° 1. Chía Colombia Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/64/133>

Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad. (2012). Investigación para la Inclusión. Recuperado de: <http://www.coloquiodiscapacidad.com/sitio/>

Cortes & Escallon. (2008) Estado de la Educación Inclusiva en Colombia. Asdown Colombia, Bogotá.

Cuervo, Rodríguez & Moreno. (2011), Es Inclusiva: Sistematización Colegio Garcés Navas, Informe final, Universidad Nacional, Bogotá

Dante, G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. Athenea Digital. N° 9: 131-151 (primavera) ISSN: 1578-8946. Universitat Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/264>

De Lucas, Zapata, Martínez, Pichardo, Arnau & Feito. (2009). Reflexiones sobre la diversidad(es). Recuperado de:

[http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Reflexion_sobre_diversidad\(es\).pdf](http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Reflexion_sobre_diversidad(es).pdf).

Departamento para la primera infancia (2009) el rostro de la inclusión en la primera infancia.

Recuperado de <http://www.scoe.net/>

Echeita, Gerarado (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Publicado en Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, N° 44. 7-16.

Echeita, Gerardo. (2007). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. “da Edición, Edit. Narcea, S.A. España 2007. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=iim2Ug7GGV8C&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B3n+para+la+inclusi%C3%B3n+o+educaci%C3%B3n+sin+exclusiones&hl=es&sa=X&ei=h0xqT-CfM42UtwftsvSBCQ&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20o%20educaci%C3%B3n%20sin%20exclusiones&f=false>

Echeita, Gerardo (coordinador). Ainscow, M., Alonso, P., Duran; D., Font, J., Marin, N., Miquel,E., Parrilla, M., Rodríguez, P., Sandoval, E. & Soler, M. “Educar sin excluir

Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva”. Recuperado de
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/apoyos%20y%20ayudas%20cuadernos.pdf

Ferreira, y Rodríguez, (enero, 2006) Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica.
Revista Nómadas. Universidad Complutense de Madrid. N° 13.

García, F. (2001). XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias.
Mesa Redonda: Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las
diferentes escuelas psicológicas Modelo. Ecológico / Modelo Integral de Intervención en
Atención Temprana. Madrid. Recuperado de
https://webs.um.es/fags/docs/2003rp_prev_primaria_edu.pdf

García, F. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana.
Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf

Gergen, K. (2007). Construcción social, aportes para el debate y la práctica. Bogotá:
Ediciones Uniandes.

Gimeno, S. & Pérez (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.

Recuperado de <http://terras.edu.ar/jornadas/17/biblio/17GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf>

Linares, E. (2010). La construcción de narrativas alternativas en el contexto escolar alrededor de los niños con diagnóstico de déficit de atención. Bogotá: Universidad Javeriana.

Manzano, E. (2001). Principios de la Educación especial. Madrid: Editorial CCS.

Maxwell, J. (2005). Diseño de investigación cualitativa: un enfoque cualitativo. Editorial Corwin Press Inc.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia. Revolución educativa 2009. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Protección social. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Normativa/Conpes%20109.pdf>

Moliner, Sales, Fernandez; Traver (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción psicopedagogos y profesorado de secundaria". España.

Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de: http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud: (CIF). Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad, Instituto de Mayores y servicios sociales (IMSERSO).

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la discapacidad. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Ospina, A. (2013). A manera de introducción: Retomando la experiencia de la línea de investigación. Texto Inédito, CINDE

Padilla, A. (diciembre, 2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 40 pág 670- 699 Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>

Peralta. M & Fujimoto. G (1998). Atención Integral de la primera infancia en América Latina: eje centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile. Recuperado de
http://basica.sep.gob.mx/inicial/pdf/documentos/La_atencion_integral.pdf

Roberts, B. (2002). Biographical research. Buckingham: Open university press. Recuperado de:
<http://mhc.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335202861.pdf>

Rosato y Angelino. (2009). Discapacidad e Ideología de la discapacidad. Primera edición. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Recuperado de:
http://books.google.com.co/books/about/Discapacidad_e_ideolog%C3%ADa_de_la_normalid.html?id=ZiH87D45_iQC&redir_esc=y

Ruiz. (2001). La formación de profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia. España. Universidad Complutense de Madrid. Retomado de:
<http://eprints.ucm.es/13958/1/T31411.pdf>

Sarmiento & Pinzón. (2002). Observatorio nacional de infancia, familia y discapacidad. Revista de Psicología del Caribe. Enero-julio. Pág 125-150.

Secretaria de Educación Distrital (2008), criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales.

Secretaria Distrital de Integración Social. (2010). Lineamientos de pedagógico y currículo para la Educación Inicial en el Distrito Secretaria Distrital de Integración Social. (2012). Procesos de Apoyo a la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad en los Jardines Infantiles de Bogotá.

Soren, Ginnerup. (2010). Diseños Universales. Madrid. Retomado en <http://www.ceapat.org/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/21019participacionmediantedise.pdf>.

Susinos. & Parrilla. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque Biográfico Narrativo. Sevilla España.

Toboso, Martín y Arnau Ripollés, M^a (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Revista Iberoamericana de Filosofía, política y humanidades, ISSN 2340-2199, N° 20, págs.. 64-94. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2663115>.

UNESCO. (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Impreso por archivos industriales y promocionales Ltda. Santiago de Chile.

Universidad del Rosario. (2012). Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad. Investigación para la Inclusión. Recuperado de <http://www.coloquiodiscapacidad.com/investigaciones/>

Vaca. (2007). Análisis de la Integración escolar en Bogotá. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Vaca, Cárdenas, Gutiérrez & Ruiz.(2011). Representaciones sociales de la comunidad educativa acerca de las experiencias de inclusión escolar de alumnos con limitación visual". Bogotá: Universidad de la Sabana.

Verdugo, M. (2006). Implicaciones de la Convención de la ONU en la educación de los alumnos con discapacidad. Retomado en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-verdugo-alonso.pdf>

Verdugo, M. & Jenaro, C. (2002). Asociación Americana de Retraso Mental (AARM). Retraso Mental: Definición, Clasificación y sistemas de Apoyo. Décima educación.

Vergara, M. (2008) La Naturaleza de las Representaciones sociales. En revista Latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y Juventud 6 (1): 55-80. Recuperado en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

White & Epston (1993). Medios Narrativos para fines Terapéuticos. Recuperado en: <http://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA DOCENTES JARDÍN COLINAS E INSTITUTO DE INTEGRACIÓN CULTURAL IDIC.

Nombre del entrevistado: _____

¿Qué entiende por discapacidad?

¿Qué es para usted la Inclusión educativa de niños-as con discapacidad?

¿Relate cómo ha sido su experiencia en el trabajo con niños-as con discapacidad?

¿Qué acciones pedagógicas ha implementado en el aula para fortalecer la inclusión de todos los niños-as?

¿Qué sucede en el aula cuando ingresa un niño o niña en condición de discapacidad? ¿Cómo describirían su experiencia?



¿Cómo ha sido el acompañamiento por parte de la familia y la comunidad educativa (compañeros, docentes, otros padres de familia y administrativos) en el proceso de Inclusión?

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este consentimiento es informar a las y los docentes sobre la investigación de la cual serán participantes.

La presente investigación es dirigida por las Profesionales Andrea Ávila y Carolina Martínez quienes adelantan III semestre en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en el Convenio Universidad Pedagógica y Cinde 2012. El objetivo de la investigación es analizar las narrativas de los/as docentes sobre el proceso de Inclusión en la primera infancia de los niños-as con discapacidad.

Si usted desea participar de manera voluntaria en esta investigación, se le solicitará responder una serie de preguntas en una entrevista y en una encuesta. Lo que conversemos durante estas sesiones de entrevista se grabará, de modo que el investigador posteriormente pueda transcribir las ideas que usted haya expresado. El proceso será estrictamente confidencial. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

Su participación en este estudio es voluntaria. Sus respuestas a la encuesta y entrevista serán anónimas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante el estudio. Igualmente, puede retirarse de la

investigación en cualquier momento sin que eso la(o) perjudique en forma alguna. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificada (do) con C.C _____ manifiesto que he recibido información suficiente sobre la investigación: **ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS/AS DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DE LOS NIÑOS-AS CON DISCAPACIDAD**. Para lo cual sus investigadoras han solicitado mi participación. Se me ha dado la información suficiente y acepto participar y suministrar la información solicitada.

Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este consentimiento es informar a los/as Docentes sobre la investigación de la cual serán participantes.

La presente investigación es dirigida por las Profesionales Andrea Ávila y Carolina Martínez quienes adelantan III semestre en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en el Convenio Universidad Pedagógica y Cinde 2012.

El objetivo de la investigación es Analizar las narrativas de los/as docentes sobre el proceso de inclusión en la primera infancia de los niños/as con discapacidad.

Si usted desea participar de manera voluntaria en esta investigación, se le solicitará responder una serie de preguntas en una entrevista y en una encuesta. Lo que conversemos durante estas sesiones de entrevista se grabará, de modo que el investigador posteriormente pueda transcribir las ideas que usted haya expresado. El proceso será estrictamente confidencial. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

Su participación en este estudio es voluntaria. Sus respuestas a la encuesta y entrevista serán anónimas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante el estudio. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso le(a) perjudique en forma alguna. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacerle saber al investigador o de no responderlas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo David Abayue G. identificada (do) con C.C. 74'847107 manifiesto que he recibido información suficiente sobre la investigación: ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS/AS DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DE LOS NIÑOS-AS CON DISCAPACIDAD. Para lo cual sus investigadoras han solicitado mi participación. Se me ha dado la información suficiente y acepto participar y suministrar la información solicitada.

Firma: [Firma manuscrita]



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este consentimiento es informar a las/os Docentes sobre la investigación de la cual serán participantes.

La presente investigación es dirigida por las Profesionales Andrea Ávila y Carolina Martínez quienes adelantan III semestre en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en el Convenio Universidad Pedagógica y Cinde 2012.

El objetivo de la investigación es Analizar las narrativas de los/los docentes sobre el proceso de Inclusión en la primera infancia de los niños-as con discapacidad.

Si usted desea participar de manera voluntaria en esta investigación, se le solicitará responder una serie de preguntas en una entrevista y en una encuesta. Lo que conversemos durante estas sesiones de entrevista se grabará, de modo que el investigador posteriormente pueda transcribir las ideas que usted haya expresado. El proceso será estrictamente confidencial. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

Su participación en este estudio es voluntaria. Sus respuestas a la encuesta y entrevista serán anónimas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante el estudio. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso le perjudique en forma alguna. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Martha Jeannette Lozano identificada (do) con C.C. 51.843.813 manifiesto que he recibido información suficiente sobre la investigación: ANALISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS/AS DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DE LOS NIÑOS-AS CON DISCAPACIDAD. Para lo cual sus investigadores han solicitado mi participación. Se me ha dado la información suficiente y acepto participar y suministrar la información solicitada.

Firma:



ANEXO 3: MATRIZ DE ANÁLISIS CATEGORIAL DE NARRATIVAS DOCENTES

JARDÍN INFANTIL COLINAS.

MATRIZ 2 ANALISIS CATEGORIAL DE NARRATIVAS JARDÍN INFANTIL COLINAS					
CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	RELATO	ANÁLISIS
DISCAPACIDAD	La discapacidad es definida por la Clasificación Internacional de Funcionalidad (CIF) como un proceso interactivo y evolutivo, pues el funcionamiento de la persona en los diferentes contextos, está mediado por la interacción de factores biológicos, contextuales y de salud, es decir, que la presencia de la discapacidad se analiza desde el desenvolvimiento funcional y la actividad de la persona en contextos de participación (p.24)	LA DISCAPACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DEL DEFICIT	El concepto de discapacidad está enmarcado en palabras de Gergen (2007), por un discurso del déficit, que en el caso de las personas en condiciones de discapacidad se lleva como una marca que hace que en ellos se resalten más sus carencias que sus potencialidades .	Es una dificultad en el aprendizaje por una condición biológica (11). Es una alteración en más de dos dimensiones de desarrollo (12). Una limitación la cual puede ser física, cognitiva, la cual a veces no permite que el individuo pueda vincularse a la sociedad. (13). Carecer de facultades para lograr una armonía con el entorno (P:4). Dificultad para realizar o desempeñar una actividad física, para relacionarse con el medio	las narrativas de las docentes frente a la categoría discapacidad en su gran mayoría se centran en el déficit o alteración en el desarrollo que dificultan la participación de los sujetos tanto en actividades de la vida cotidiana como en procesos de aprendizaje. Así mismo, se evidencian en los relatos que la discapacidad no permite que la persona se vincule de forma adecuada o armónica ni a su contexto ni a la sociedad. Otro elemento en el que convergen los relatos es la



				a causa de la comunidad en la que esta (15).	exaltación por las discapacidad es de carácter cognitivo y físico por ser las más comunes en su contexto laboral y de más fácil detección por parte de las docentes. En oposición a la visión de
		LA DISCAPACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE LAS POTENCIAS	la capacidad de cuestionar los supuestos predominantes sobre la naturaleza de la vida social, y de brindar alternativas frescas a los patrones contemporáneos (Gergen, 2007, p.74)	son personas que aprenden y tiene capacidades y ritmos diferentes de aprender (16)	la discapacidad desde el déficit se resalta un relato de una docente que construye esta categoría desde la potencia, es decir, reconoce que la discapacidad se refiere a diferentes capacidades para aprender, de acuerdo con unas características particulares en el desarrollo.



		<p>LA DISCAPACIDAD DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA</p>	<p>La discapacidad es un concepto dinámico porque es el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive. La discapacidad: a. No responde a un único concepto. b. En el momento actual no existe un consenso universal en su significado y c. Como lo explica su definición no es un simple ejercicio semántico sino que adquiere importantes implicaciones en investigación social económica y política. (Decreto 470 de 2007, art. 3, p.7)</p>	<p>Por la política de infancia y de discapacidad, ha hecho que se interesen más en la discapacidad. Se propenden por su reconocimiento como sujetos de derecho.(12)</p>	<p>Las docentes para definir la categoría de discapacidad tienen en cuenta los planteamientos de la política pública, la cual los define como sujetos de derechos, a quienes se les debe garantizar su participación en cada uno de los escenarios de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo</p>
--	--	--	--	---	---



			<p>Como participantes creemos que poseemos pensamientos y sentimientos internos, y que éstos son esenciales para lo que somos; prácticamente, ellos nos definen. Por tanto, si el diálogo ha de proceder exitosamente, resulta fundamental que la voz de uno sea oída. Para parafrasear la lógica, “si mi posición —lo que yo pienso y siento en verdad— no es oída, no hay diálogo”. (P.354)</p>	<p>Hay mucha expectativa, hay muchos tipos de discapacidad buscar qué es y qué actividades le favorecen su proceso. (12). Me genera ternura, inquietud por ayudarlo y por integrarlo al grupo al que acaba de llegar, me dedico a sus necesidades ya que los niños se adaptan fácilmente y la aceptación por parte del grupo es rápida. (14). Susto, temor, ante la no preparación para tener un niño con discapacidad, sino niños promedio, no hay preparación en el pregrado. (13). Al inicio fue miedo, temor, frente a la condición del niño</p>	<p>En relación a los sentimientos de las docentes asociadas a la discapacidad, la gran mayoría de ellas afirman haber sentido miedo, generado por el desconocimiento de la discapacidad, de la falta de preparación en el pregrado, las condiciones asociadas de salud y hábitos generados tanto por la misma discapacidad como por las costumbres familiares. Así mismo, este temor se origina en la experiencia que poseen las docentes para atender niños y niñas “promedio” con unas características de desarrollo de acuerdo con una serie de procesos de acuerdo a su edad, más no para el trabajo con</p>
--	--	--	---	--	--



				<p>(agenesia de miembro inferior derecho) al no tener una pierna y además ser vegetariano, el desconocer su condición y el impacto de tener por primera vez un niño tan pequeño y con esos hábitos alimenticios. (15) . Miedo cuando me enfrento a casos en los cuales no he tenido experiencia, me veo en la necesidad de cuestionar, investigar y orientar mi trabajo, de tal manera que pueda establecer con claridad que espero obtener en ese niño. (16)</p>	<p>niños y niñas donde estas características de desarrollo no se ajustan a lo establecido, lo que les implica romper paradigmas, lo cual a su vez las impulsa y motiva para indagar no sólo sobre la discapacidad sino sobre estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades e interés de los niños y niñas con capacidades diferentes. Otro sentimiento que es importante resaltar es la ternura, al conocer las historia de vida de los niños y niñas y sus familias, por ello buscan que sean acogidos por toda la comunidad educativa y se sientan felices de estar en el jardín.</p>
--	--	--	--	---	---



		<p>TRANSFORMACIONES EN LAS PRACTICAS PROFESIONALES Y PERSONALES DE LAS DOCENTES A PARTIR DEL TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD</p>	<p>Se trata de una progresión que va desde aprender nuevos significados, pasando por desarrollar nuevas categorías de significado, hasta transformar las propias premisas acerca de la naturaleza misma del significado. Para que ocurra cualquiera de estas transformaciones, se necesita establecer un contexto que facilite su surgimiento. (Gergen, 2007p.207).</p>	<p>Ángel me enseñó que el mi interés por lo que estudié no se ha perdido, recibí de él su cariño y aceptación de lo que se le dice. (14). En el trabajo diario como docente he aprendido del proceso de la niña y he ido adquiriendo conocimientos acerca de la discapacidad. (13). Te obliga como docente a investigar para participar en su desarrollo y brindarle varias oportunidades de desarrollo.(12). En mi trabajo con los niños y niñas con discapacidad descubrí el amor hacia ellos y ellas, el acompañarlos en su proceso. (11)</p>	<p>El trabajo diario con los niños y niñas con discapacidad ha generado en las maestras transformaciones en su labor pedagógica en la adquisición de conocimientos de las discapacidades, en su capacidad para implementar diversas estrategias pedagógicas en pro de fortalecer el proceso de los niños y las niñas. Así mismo reafirma en algunas de ellas su vocación y su interés por trabajar con y por la primera infancia. a nivel personal se generan lazos de afecto y cariño que permite ver las potencias en los niños y niñas con discapacidad.</p>
--	--	---	---	--	---



<p>INCLUSIÓN EDUCATIVA</p>	<p>Responde a una educación en y para la diversidad, entendida ésta como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc, que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y</p>	<p>LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD AL AULA REGULAR</p>	<p>Exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tiene que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que estas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión (Blanco, 2006, p. 4).</p>	<p>Es involucrar a los niños y niñas con discapacidad al aula regular o jardines trabajando con ellos sin importar la discapacidad que tengan(15). Es vincular sin tener en cuenta la discapacidad para que ellos socialicen, compartan y aprendan de los otros sin exclusión. Hay más conciencia sobre el proceso, no velos como los diferentes(12). Vincular de forma adecuada con niños y niñas de su misma edad, ya que estando con sus pares su aprendizaje es más significativo (11). Es vincular a estos niños y niñas (con discapacidad) la sociedad, para que</p>	<p>las narraciones de las docentes convergen en considerar la inclusión de niños y niñas con discapacidad como el proceso de vinculación de ellos y ellas al aula regular de tal forma que compartan con otros niños y niñas espacios y actividades con el propósito de mejorar sus procesos de desarrollo, se hace mayor énfasis en procesos de socialización. otro aspecto en el coinciden las docentes es que la inclusión significa vincular los niños y niñas sin que el tipo de discapacidad sea un factor de exclusión, ya que se reconoce el aula desde una perspectiva de diversidad. las narrativas</p>
----------------------------	---	---	--	--	---



	<p>relaciones sociales y culturales” (Arnaiz 2000, p, 8)</p>			<p>mejoren su calidad de vida y su nivel de desarrollo.(I 3). Es involucrar a los niños-as en el proceso educativo, de una forma equitativa, respondiendo a sus derechos como niños que son. (I6)</p>	<p>en relación a la inclusión educativa se posicionan desde un paradigma de derechos, de tal forma la inclusión educativa responde a un derecho que tienen todos los niños y niñas.</p>
		<p>LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ENTENDIDA COMO LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA</p>	<p>cuando hablamos de educación para la diversidad se reconoce la educación inclusiva no como un nuevo término para designar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales sino como un concepto mas amplio que pone énfasis en la escuela común en su tarea de dar respuesta a todos los alumnos. (Verdugo, 2004).</p>	<p>Es la integración de niños y niñas con discapacidad en el aula regular con el fin de complementar su desarrollo físico, mental y social.(I4)</p>	<p>en esta narrativa los términos inclusión educativa e integración educativa son sinónimos no presentan ninguna diferencia en sus procesos y responden a la vinculación de niños y niñas con discapacidad al aula regular.</p>



		EXPERIENCIAS DE LAS DOCENTES RELACIONADAS CON EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	<p>Los constructivistas argumentaron que cada uno vive en un mundo de experiencias privadas, y que las palabras que usamos son, en este sentido, expresiones de mundos distintos de experiencia. Más recientemente, los constructivistas sociales han señalado la función del lenguaje en la creación del sentido que le damos al mundo. Según esta última versión, no escuchamos al lenguaje para descubrir lo que es el caso, sino para saber cómo se da significado al mundo dentro de tradiciones, comunidades o relaciones particulares. (Gergen, 2007, p.328)</p>	<p>Es impactante por ejemplo en el caso de Ángel, los niños preguntan, uno de ellos en una ocasión se paró y dijo: "y le voy a pedir a Dios que me regale una pierna para regalársela a Ángel". (15). Mi experiencia ha sido de entrega total, humana, involucrada en el proyecto de inclusión con la satisfacción de realizar un trabajo armónico, alegre y de mucha entrega. (14). Es una experiencia muy significativa ya que requiere de concientización, amor mucho amor, paciencia y dedicación. (11). Es gratificante ya que los niños y niñas se han</p>	<p>A esta categoría los relatos convergen en afirmar que las experiencias en la atención educativa de niños y niñas con discapacidad ha sido impactante y gratificante, no sólo por los avances alcanzados por los sujetos con discapacidad sino por impacto positivo generado en sus compañeros y en la comunidad educativa, donde ya hay un reconocimiento de la diversidad y se han entablado lazos afectivos con los niños y niñas con discapacidad. Así mismo las docentes coinciden en que este trabajo es de entrega, dedicación y concientización que esta permeado por alegría y</p>
--	--	---	---	--	---



				adaptado se han integrado a otros niños y niñas (12)	amor.
		BARRERAS DETECTADAS POR LOS DOCENTES FRENTE AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	<p>Son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados</p>	<p>Cuando no cuento con los recursos necesarios, igualmente la falta de compromiso de algunas familias y hasta de las entidades prestadoras de servicio de salud. (16). Faltan materiales para la atención pedagógica. (12) Es difícil debido a que no tenemos una preparación anterior. (13).</p>	<p>las barreras o factores que dificultan lograr un proceso de inclusión exitoso detectadas por las docentes son la falta de recursos y materiales necesarios para desarrollar procesos pedagógicos acordes con las necesidades de los niños y niñas, así mismo la falta de corresponsabilidad de las entidades de salud y de algunas familias para apoyar el proceso de rehabilitación de la población con</p>



			<p>alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Ainscow & Echeita, 2010)</p>		<p>discapacidad. así mismo la falta de preparación desde el pregrado se ha convertido en una barrera que ha contribuido a limitar la participación de los niños y niñas en los procesos que se dan en los jardines.</p>
<p>APOYOS PARA FAVORECER EL PROCESO DE INCLUSIÓN</p>	<p>Son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una personas y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales u organizaciones (Verdugo, 2004, p. 32).</p>	<p>COORDINADORAS, DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO COMO AGENTES EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN</p>	<p>Una importante tarea en la organización escolar es proveer y organizar adecuadamente los recursos humanos y materiales de apoyo al aprendizaje y asegurar su adecuada utilización. Para que ello funcione adecuadamente es fundamental, como ya se ha señalado, crear un clima de colaboración y apoyo centrado en el aprendizaje tanto de los alumnos como</p>	<p>Se resalta el esfuerzo de docentes y personal administrativo o quienes son los más interesados y de ahí parte, ese es el inicio, que de la misma familia (14). En el jardín todos están pendientes y colaboran con los procesos de los niños. (15). En general, ha habido siempre aceptación por parte de la comunidad</p>	<p>En las narrativas de las docentes todas exaltan la importancia de un trabajo colaborativo entre todo el personal que labora en el jardín en pro de una atención integral y oportuna a los niños y niñas con discapacidad. Se resalta el papel de la coordinadora del jardín quien es el agente que lidera y difunde el proceso de inclusión al interior del</p>



			<p>de los propios docentes. El establecimiento debe generar las condiciones para definir consensuadamente las funciones y responsabilidades de los diferentes actores que proporcionarán apoyos, el enfoque de intervención, a quienes se va dirigir y las modalidades de apoyo que se van a privilegiar. (Duk & Loren, 2010)</p>	<p>educativa, como también disposición de apoyar mi labor cuando se requiere. (16). Los compañeros siempre tiene la capacidad de colaboración y apoyo incondicional. La comunidad se ha integrado en pro de los niños.(11).El apoyo de las compañeras y administrativas o ha sido muy bueno, nos hace tomar conciencia de que todos somos iguales y que estos niños y niñas son parte de nosotros y pueden compartir al igual que un niño promedio.(13)</p>	<p>mismo y fuera de él. así mismo se visibiliza como la inclusión es un asunto de todos que no sólo le compete a las docentes sino al área administrativa. En los jardines se visibiliza un trabajo mancomunado o en pro de brindar una atención integral a los niños y niñas en condición de discapacidad, donde cada sujeto desde su saber y rol particular que desempeña en el jardín contribuye a apoyar y fortalecer el proceso de inclusión</p>
--	--	--	---	---	---



		<p>APORTES DEL EQUIPO INTERDISCIPLINAR PARA APOYAR EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA</p>	<p>Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa — docentes entre sí, docentes y familias, alumnos— y otros profesionales que puedan complementar la acción de los docentes y ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos (Blanco, 2011, p. 56)</p>	<p>El equipo interdisciplinar ha puesto su grano de arena para el proceso que contribuye a incluir a los niños y niñas efectivamente. Las educadoras especiales han compartido conocimientos y experiencias aprendiendo de ellos (12). Por otra parte, en los últimos años, he encontrado el apoyo de profesionales que me han hecho grandes aportes para la ejecución de mi trabajo, lo cual me ha generado mayor confianza en el momento de atender a los niños en condición de discapacidad. (16). Ahorita se ve bien, contamos con el apoyo de educadoras</p>	<p>las docentes en sus relatos convergen en la importancia de los aportes que dan los profesionales de la salud y del área pedagógica que contribuyen con sus conocimientos a apoyar las acciones que realizan las docentes y a orientar a las familias en pro de mejorar las habilidades de los niños y niñas en cada una de sus dimensiones de desarrollo. El papel de los equipos interdisciplinarios fortalece el proceso de inclusión ya que les permite a las docentes resolver dudas y conocer e implementar otras estrategias que fortalecen su quehacer pedagógico generando en ellas mayor seguridad y confianza.</p>
--	--	--	---	---	---



				especiales y psicólogos. (11)	
		<p>LAS FAMILIAS COMO AGENTES QUE FACILITAN EL PROCESO DE INCLUSION EDUCATIVA DE SUS HIJOS</p>	<p>La familia y la escuela, como sistemas abiertos, tienen funciones diferentes pero complementarias y, en la medida en la que exista una relación de cooperación entre ambas, mejor podrán ejercer tales funciones. (Bolívar, 2006).</p>	<p>La familia de Ángel lo llevan a sitios para estimularlo al niño, es una familia que se moviliza. Hay mamás que se empoderan mucho para conseguir cosas. (15) . Las familias buscan soluciones. (14). Ha sido bueno ya que las familias cuando van a los jardines conocen los derechos y ayudas a las que pueden acceder los niños y las niñas.(13). Veo que existe corresponsabilidad (11). La familia apoya el proceso que se lleva con</p>	<p>las familias en su gran mayoría son reconocidas por las docentes como un apoyo y facilitadoras del proceso de sus hijos, con estas familias se resalta una comunicación fluida, se reconoce su corresponsabilidad y su capacidad de gestionar y buscar apoyos de diversa índole para mejorar la calidad de vida los niños y las niñas. así mismo encontramos familias poco comprometidas y con actitudes de rechazo hacia la vinculación de niños y niñas con discapacidad a los</p>



				la niña. (I6)	jardines. en relación al rol que desempeñan otras familias algunas docentes han detectado inconformidad por parte de algunos padres de que sus hijos e hijas compartan los mismos espacios escenarios con personas con discapacidad por ser considerados inferiores y sin capacidades para aprender y relacionarse con otros niños y niñas de su edad.
		LA FAMILIA COMO AGENTES QUE OBSTACULIZAN EL PROCESO DE INCLUSIÓN		las familias le imponen sus decisiones a los niños , los sobreprotegen y obstaculizan la independencia que ellos pueden lograr (I 1). Hay familias que dicen porque reciben niños bobos y tarados en el jardín. La	con referencia al rol de las familias en relación al proceso formativo de sus hijos, las docentes visibilizan en algunas de ellas actitudes de sobreprotección, donde los integrantes de la misma no permiten que el niño a la niña desempeñe tareas que



				familia de la niña que tengo en mi nivel el apoyo fue poco, nulo, con una actitud de mal genio, están muy predispuestos. Casi no la traen al jardín. (15)	ellos y ellas ya están en capacidad de realizar o tomen sus propias decisiones, esta sobreprotección también se hace evidente cuando las familias prefieren tener a su hijo e hija en casa bajo su cuidado ya que consideran que otra persona no los cuidará de la misma forma que ellos.
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EMPLEADAS POR LAS DOCENTES EN PROCESOS DE INCLUSIÓN.	Las estrategias didácticas de atención a la diversidad también han sido estudiadas como elemento de inclusión. Desde esta perspectiva, las mismas deben apoyarse en una serie de principios	ADECUACIÓN DE ESPACIOS PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD	La inclusión implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo	Para vincular a los niños y niñas de hace necesario adecuar los espacios para sus desplazamientos, se presentan imágenes y los otros niños y niñas colaboran en el proceso de	Una de las categorías en las cuales las docentes hacen mayor énfasis en el proceso de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad son las estrategias pedagógicas, eje central que direcciona la atención



	<p>generales que se refieren básicamente a la organización flexible del trabajo y a nuevos agrupamientos y modos de construir el conocimiento en el aula, de tal forma que se permita la expresión de las peculiaridades de cada grupo y una atención diversificada a los alumnos dentro del mismo. (Gimeno & Pérez Gómez, 1992)</p>	<p>AJUSTES A LA PLANEACIÓN DE LAS DOCENTES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL JARDÍN</p>	<p>regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, citado por Ainscow & Echeita, 2010)</p>	<p>los niños con discapacidad (15). Se integran a todas las actividades y la planeación pedagógica que abarca todas las actividades se realiza con todo el grupo.(14). Se hace la planeación acorde a las estrategias dadas por los profesionales quienes asesoran y acompañan, así mismo mantener una comunicación constante con la familia.(13). Se busca que compartan con sus pares, se favorecen hábitos de aseo, orden y nutricionales, así mismo, ellos participan en rincones, proyectos de aula y asambleas.(12). Involucrarlos</p>	<p>oportuna de la población con discapacidad y que genera mayor movilización en el jardín ya que responde al cómo trabajar con ellas y ellos. A través de la experiencia en procesos de inclusión las docentes refieren emplear estrategias relacionadas a promover la participación de los niños y niñas en cada una de las actividades del jardín, por ello en los relatos encontramos actividades de socialización con otros niños y niñas, el diseño de rincones y talleres que permitan explorar los intereses de los niños y las niñas. Así mismo refieren la necesidad de realizar ajustes necesarios tanto a los espacios y la planeaciones</p>
--	--	--	--	--	---



				en cada una de las actividades cotidianas sin excluirlos (11)	de acuerdo con los potenciales y las necesidades de los niños y niñas en condición de discapacidad. Todas las docentes refieren que lo importante es vincular a los niños y niñas en cada una de las actividades y rutinas que se dan en el jardín, siempre manteniendo una comunicación constante entre las docentes, el equipo interdisciplinar y la familia.
		TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA FUNDAMENTAL PARA FORTALECER EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON NIÑAS Y NIÑOS CON DISCAPACIDAD	La colaboración, reflexión y diálogo profesional del profesorado como estrategias formativas. Desde este segundo enfoque se apuesta por una modalidad formativa basada en la formación en el centro educativo a través, principalmente, de grupos de trabajo (Bolívar, 1999; Marcelo, 1995; Senge, 1992, p.2).	Inicialmente, involucrar a los niños-as de forma equitativa, con respecto al resto del grupo; posteriormente, documentar y buscar apoyo de profesionales, que desde su conocimiento, puedan aportar a mi labor; así mismo, dar a conocer a mi equipo de trabajo, como se debe atender cada uno de los casos que tengo a cargo, de tal forma que socializando, se tenga aprendizaje del mismo.(16).	