

SUBJETIVIDADES DE MAESTRAS Y NIÑOS QUE PARTICIPAN EN JARDINES
INFANTILES CON PROCESOS INCLUSIVOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN
PRIMERA INFANCIA.

Leydy Viviana Camacho Gamba

Divanne Nisett Hernández Rhenals

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Bogotá, 2013

SUBJETIVIDADES DE MAESTRAS Y NIÑOS QUE PARTICIPAN EN JARDINES
INFANTILES CON PROCESOS INCLUSIVOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN
PRIMERA INFANCIA.

Leydy Viviana Camacho Gamba

Divanne Nisett Hernández Rhenals

Tesis para optar el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Patricia Briceño Alvarado

Magister en Desarrollo Educativo y Social

Asesora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Bogotá, 2013

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá, 2013


AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios por darme vida, impulso y fuerza interior para alcanzar esta meta; a mi familia que siempre han estado conmigo acompañando y celebrando cada uno de mis logros; a mi Amor, que siempre estuvo dispuesto, apoyándome y aportándome incondicionalmente, de alguna manera con tus conocimientos sobre programas y tecnología nos facilitaste esta experiencia. Y sobretodo agradezco a la Secretaria Distrital de Integración Social, por brindarme los espacios para estudiar y desarrollar este proyecto; a cada una de las maestras, padres de familia, niños y niñas que hicieron posible esta investigación.

LEYDY VIVIANA CAMACHO GAMBA

Agradezco principalmente a Dios y a la vida por permitirme alcanzar este sueño y escalar un peldaño más en mi carrera profesional; a mi esposo que con su apoyo incondicional me lleno de fuerza y motivación para culminar este proyecto, gracias amor por comprenderme y tolerar tantos momentos que no alcanzamos a compartir juntos; a las docentes, coordinadoras, padres de familia, niños y niñas de los jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social, quienes abrieron sus puertas y corazón para hacer evidente su sentir y su experiencia del proceso de inclusión, plasmada en esta investigación.

DIVANNE NISSETT HERNÁNDEZ RHENALS

| | | |
|--|---|---------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formando al profesional</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | | Página 5 de 3 |
| 1. Información General | | |
| Tipo de documento | Tesis de grado de Maestría de investigación | |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central; Centro de documentación CINDE. | |
| Título del documento | Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia. | |
| Autor(es) | Camacho Gamba, Leydy Viviana; Hernández Rhenals, Divanne Nisett | |
| Director | Briceño Alvarado, Patricia | |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2013. 173 p. | |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE | |
| Palabras Claves | Discapacidad, inclusión, primera infancia, subjetividad, práctica pedagógica. | |

| |
|---|
| 2. Descripción |
| <p>Tesis de grado de Maestría de investigación, resultado de un estudio de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico y empleo de técnicas etnográficas, realizado en contextos de jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social, con el fin de comprender a través de las practicas pedagógicas, las subjetividades configuradas en maestras, niños y niñas que hacen parte de procesos de inclusión de personas con discapacidad en primera infancia.</p> <p>Esto, debido a que se considera relevante hacer aportes a la construcción del conocimiento a través de la socialización de una investigación que refleje el sentir, las experiencias, el pensamiento, las relaciones, las prácticas pedagógicas, de los actores relacionados directamente; de aquellos que han vivido, puesto en marcha y aportado de una u otra manera al proceso de inclusión.</p> <p>Lo anterior deja como resultado, que los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad, posibilitan una comprensión más cercana de lo que ellos representan, sensibiliza a la comunidad frente a sus características y necesidades, se reconoce sus habilidades, se aprende a convivir, respetar, naturalizar y valorar la diferencia; se diseñan prácticas pedagógicas inclusivas que le permite a la población con discapacidad configurarse como sujetos activos, que se relacionan, aprenden y desarrollan habilidades para enfrentarse a su entorno de manera asertiva.</p> |

3. Fuentes

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol UK: UNESCO.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social., & Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Barragán, D. (2012). *La práctica Pedagógica: Pensar más allá de las Técnicas La Práctica Pedagógica*. En Barragán, D., Gamboa A., & Urbina J. (Ed). *Práctica Pedagógica Perspectivas Teóricas*. (pp. 19-38). Bogotá: Ecoe.

González, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. *Revista diversitas - Perspectivas en Psicología*, (4), 225-243.OMS, O. M. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud- Versión Abreviada*. Grafo, S.A.

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Discapacidades*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Torres, A. (2006). *Subjetividad y Sujeto: Perspectiva para abordar lo Social y lo Educativo*. *Revista Colombiana de Educación*, (509), (pp. 1-24).

UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Zuluaga, O. L. (2005). *Foucault: Una Lectura desde la Práctica Pedagógica*. En Zuluaga, O. Noguera, C. & Quiceno, H. *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-37). Bogotá: Delfín Ltda.

4. Contenidos

El proyecto de investigación que se presenta a continuación, propone comprender las subjetividades que se configuran en maestras, niños y niñas, en torno a procesos de inclusión de personas con discapacidad, en espacios de jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social.

Este documento expone siete apartados, que de forma articulada construyen y dan sentido al proyecto de investigación, los cuales son mencionados a continuación. El primer capítulo se denomina Marco contextual, el cual expone las características del lugar, la pregunta de investigación y la descripción del problema; el segundo, contiene los objetivos propuestos que direccionan el estudio; en el tercero, se encuentra el Estado del arte que refleja la búsqueda sobre investigaciones elaboradas a nivel local, relacionadas al tema de investigación; en el cuarto, se presenta el Marco teórico que aborda las categorías propuestas, sustentadas desde distintos autores referentes a los temas de desarrollo humano, inclusión, discapacidad, primera infancia, prácticas pedagógicas y subjetividad; en el quinto expone el Marco metodológico, donde se describen las etapas del proyecto de investigación; el sexto capítulo se denomina análisis de resultados, que contiene el trabajo de campo, en el que se refleja los diálogos, pensamientos, experiencias y formas de vivir dicho proceso en los agentes que participaron; en el séptimo capítulo, se muestra el

Dialogo establecido entre los hallazgos y los planteamientos del marco teórico; y por último se presenta el capítulo de Conclusiones.

5. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico y metodología etnográfica; con ella, se busca comprender a través de la observación participante, las realidades sociales de los miembros partes del estudio. En este orden de ideas se realiza un trabajo de campo en ocho jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social, de las localidades de Usme y Kennedy, apoyado por 25 entrevistas abiertas o a profundidad dirigidas a docentes, padres de familia y diálogos con niños y niñas; registros constituido por 78 diarios de campo y 310 fotografías.

La investigación comprende varias fases: la primera fase es la exploratoria, en la cual se identifica el tema a investigar y se realiza una búsqueda sobre temas relacionados; la segunda fase denominada planificación, describe los pasos que se realizaron para desarrollar el proyecto; la tercera es la fase de entrada al escenario (inicio del estudio), en donde se identifica la muestra del estudio, compuesta por maestras, niños y niñas; la quinta fase es la de recolección y análisis de la información, en la que a través de las técnicas arriba descritas, se organizan los datos en una matriz de categorías (procesos de inclusión en primera infancia de personas con discapacidad, subjetividad y practicas pedagógicas), se analiza la información recolectada y se identifican sub-categorías que contribuyen a organizar de mejor manera los datos; la sexta fase representa el cierre del proceso de investigación, en donde se realiza una reflexión y análisis de toda la información obtenida; y por último, se establece la fase de elaboración de informe de investigación, en la cual se interpretan los datos, se establece una discusión entre los hallazgos de la investigación y otros autores, y se expresan las conclusiones.

6. Conclusiones

La participación activa de niños y niñas con discapacidad, en contextos de jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social, direccionó a que las maestras generaran prácticas pedagógicas inclusivas a partir de la relación directa y vinculante, la experiencia, los conocimientos y el compromiso que se desarrolla frente a esta población. Por tanto a través de este proceso las maestras y pares aprendieron a convivir y respetar de manera natural la diferencia, reflejando actitudes de respeto, tolerancia e iniciativas para responder a las necesidades particulares; debido a que los identificaron como sujetos de derecho, con posibilidades de avance en su desarrollo y el rol activo que desempeñan en este proceso.

| | | | |
|--|---|----|------|
| Elaborado por: | Camacho Gamba, Leydy Viviana; Hernández Rhenals, Divanne Nisett | | |
| Revisado por: | Briceño Alvarado, Patricia. | | |
| Fecha de elaboración del Resumen: | 14 | 09 | 2013 |

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| INDICE DE TABLAS..... | 8 |
| RESÚMEN..... | 11 |
| ABSTRACT..... | 13 |
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN..... | 17 |
| DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA | 22 |
| <i>Pregunta de Investigación.....</i> | <i>26</i> |
| OBJETIVOS..... | 28 |
| OBJETIVO GENERAL | 28 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 28 |
| ESTADO DEL ARTE..... | 29 |
| MARCO TEÓRICO | 35 |
| DESARROLLO HUMANO | 35 |
| INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN PRIMERA INFANCIA..... | 38 |
| SUBJETIVIDAD | 48 |
| PRÁCTICA PEDAGÓGICA..... | 53 |
| APROXIMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESARROLLADA EN JARDINES INFANTILES DE LA SDIS | 59 |
| MARCO METODOLÓGICO | 65 |
| ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN | 65 |
| TIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 65 |
| MÉTODO DE INVESTIGACIÓN | 68 |
| FASES DE LA INVESTIGACIÓN | 73 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 80 |
| INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN PRIMERA INFANCIA..... | 81 |
| <i>Comprensión emergente sobre discapacidad.....</i> | <i>81</i> |
| <i>Comprensión de la discapacidad desde los niños y las niñas.....</i> | <i>84</i> |
| <i>Comprensión del proceso de inclusión.....</i> | <i>90</i> |
| <i>Importancia del proceso de inclusión</i> | <i>93</i> |
| <i>Apoyo que fortalece el proceso de inclusión.....</i> | <i>98</i> |

| | |
|---|------------|
| PRÁCTICA PEDAGÓGICA | 100 |
| <i>Relaciones de poder.....</i> | <i>100</i> |
| <i>Relación maestro- alumno desde una perspectiva vinculante.....</i> | <i>102</i> |
| <i>Dominios teóricos.....</i> | <i>102</i> |
| <i>Estrategias inclusivas asertivas.....</i> | <i>114</i> |
| SUBJETIVIDAD | 124 |
| <i>Subjetividad Estructurante</i> | <i>124</i> |
| <i>Función cognitiva de la subjetividad</i> | <i>127</i> |
| <i>Función práctica de la subjetividad</i> | <i>128</i> |
| <i>Función identitaria de la subjetividad.....</i> | <i>129</i> |
| <i>Acciones vinculantes de la subjetividad</i> | <i>130</i> |
| <i>Configuración de subjetividad emergente.....</i> | <i>132</i> |
| DISCUSIÓN | 135 |
| <i>Imaginario sobre discapacidad</i> | <i>135</i> |
| <i>Comprensión emergente sobre discapacidad</i> | <i>137</i> |
| <i>Comprensión de la discapacidad desde los niños y las niñas</i> | <i>139</i> |
| <i>Comprensión del proceso de inclusión</i> | <i>141</i> |
| <i>Apoyos que fortalecen los procesos de inclusión</i> | <i>142</i> |
| <i>Importancia del proceso de inclusión</i> | <i>144</i> |
| <i>Relaciones de poder</i> | <i>146</i> |
| <i>Relación maestro alumno</i> | <i>148</i> |
| <i>Dominios teóricos</i> | <i>149</i> |
| <i>Prácticas pedagógicas inclusivas asertivas</i> | <i>151</i> |
| CONCLUSIONES..... | 156 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 162 |
| ANEXOS..... | 169 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Muestra de población, participante de la Investigación..... | 75 |
| Tabla 2. Fuentes de Triangulación..... | 76 |
| Tabla 3. Matriz de categorías y sub-categorías..... | 77 |
| Tabla 4. Fuentes de información..... | 79 |
| Tabla 5. Convenciones empleadas para la referencia de testimonios..... | 80 |

ÍNDICE DE GRÁFICAS

| | |
|-----------------------------|----|
| Gráfica 1. Categorías | 77 |
|-----------------------------|----|

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como fin comprender, a través de las prácticas pedagógicas, las subjetividades que se configuran en maestras, niños y niñas¹, en torno a procesos inclusivos de personas con discapacidad, en espacios de jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social. Es un estudio de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico y empleo de técnicas etnográficas, las cuales buscan resaltar las voces de los agentes que participan de este proyecto, quienes experimentan el proceso de manera directa.

Esta investigación se lleva a cabo en ocho jardines, pertenecientes a las localidades de Usme y Kennedy, donde se realiza un trabajo de campo empleando técnicas de investigación como entrevista a profundidad, diálogos abiertos con docentes, niños y niñas, observación participante; para lo cual se construyó una matriz de categorías, en la que se consignó y analizó la información recolectada; además se socializaron los resultados a las maestras y se recibió retroalimentación de ellas; y por último, se generó un diálogo entre los referentes teóricos y los resultados de la investigación.

En esa medida, la presente investigación refleja las subjetividades configuradas en maestras y niños a través del proceso de inclusión de personas con discapacidad, en donde se evidencian cambios sustanciales en la manera de comprender, pensar, sentir y expresarse frente a esta población; pues logran construir lazos afectivos y de interacción apropiada, manifiestan

¹ En el desarrollo del documento, sin desconocer la perspectiva de género se nombrará niños, por economía del texto y para facilitar la comprensión del mismo.

sensibilidad, comprensión, tolerancia, respeto, valoración y aceptación frente a sus características particulares. Se reconoce a los niños como sujetos de derechos, activos, con habilidades y potenciales que les permite interactuar en su medio y participar activamente.

Así mismo, se refleja a través de las prácticas pedagógicas, la comprensión que las maestras del proceso de inclusión tienen ante este, las acciones que asumen en pro de la población y el compromiso que generan frente a la necesidad de comprender, abordar asertivamente y estimular el proceso de desarrollo de estos niños y niñas; lo cual se hace evidente en la manera gradual en que potencian las habilidades de ellos y las propias, que mejoran su calidad de vida y su relación con el entorno.

Palabras claves: Discapacidad, primera infancia, inclusión, subjetividad, práctica pedagógica.

Abstract

The aim of this project of investigation is to understand through the pedagogic practices, the configured subjectivities of teachers and children opposite the inclusive processes of people with disability into the kindergartens of the District Secretary of Social Integration. This project was focused as a qualitative project with a hermeneutic approach, some ethnographic techniques were also used in this process to highlight the voices of the people that participate in it, making this, a real experience.

This research project took place in eight (8) kindergartens of Usme and Kennedy, towns of Bogotá where a fieldwork were executed using some information methods as depth interviews, open dialogues with teachers, children, inspections and agents participation. A category matrix was also required to collect and analyzed the complete information; then, the results were socialized to the teachers and feedback was received of them; and finally, a dialog was generated to face different concerning theoretical and the result of the investigation.

In agreement to the previous thing, the present investigation reflects the subjectivities formed in teachers and children through the process of people incorporation with disability, where substantial changes are demonstrated in the way of understanding, thinking, feeling and to express opposite to this population. This research help to agents of the process to construct

affective bonds and of appropriate interaction, they could demonstrate sensibility, comprehension, tolerance, respect, valuation and acceptance opposite to their particular characteristics. The children are recognized as subjects of rights, assets, with skills and potentials, this allows them to interact in their way and to take part actively.

Likewise, the comprehension that teachers of the process of incorporation have of this one is reflected through the pedagogic practices. The teachers also take some actions opposite to the need to deal and approach the process in the correct way in order to stimulate the development of these children; this becomes evident in the gradual way in which their skills are promoted, improving hereby their quality of life and relationship with the environment.

Key words: Handicap, The First Infancy, Incorporation, Subjectivity and Practice pedagogic.

Introducción

El proceso de inclusión de personas con discapacidad, parte de su reconocimiento como sujetos de derecho, en donde como cualquier otro ser humano deben recibir una educación acorde a sus contextos y necesidades individuales de aprendizaje, que parta de los potenciales que manifiesta. Esto se contempla en normatividades internacionales, nacionales y locales, que influyen en la ejecución de acciones que promueven su participación en la sociedad.

La inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, se convierte en una apuesta que busca desde la Política Pública de Infancia y Adolescencia, garantizar que ningún derecho de la población sea vulnerado, se promueva su bienestar y calidad de vida. Estos procesos de inclusión permiten en los actores (maestras, niños y niñas), construir una comprensión más cercana sobre lo que representa la discapacidad, conduciéndolos a celebrar la diversidad y reconocer a la población desde sus habilidades, potencialidades y características particulares de seres humanos, que aportan dentro de una comunidad.

Lo anterior, permite que niños y niñas con discapacidad sean reconocidos como sujetos de derecho que tienen la posibilidad, al igual que otro, de participar en espacios sociales como los jardines infantiles; en consecuencia, viabiliza que niños y niñas con discapacidad participen activamente en todas las experiencias pedagógicas propuestas, se vean fortalecidos en cada una

de sus dimensiones del desarrollo y sus pares aprendan a convivir y respetar de manera natural la diferencia.

Por tanto, la presente investigación expone un interés por conocer las subjetividades que se configuran en actores que participan de procesos inclusivos de niños y niñas con discapacidad, comprendidas a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas en jardines infantiles, resaltando las voces de quienes hicieron parte activa del proceso, debido a que fueron quienes vivieron de manera directa y pueden dar cuenta de este.

En esa medida, el presente documento contiene los siguientes apartados que dan cuenta del proceso de investigación realizado. El contenido está organizado en seis apartados, que de forma articulada construyen y dan sentido al proyecto de investigación; el primer capítulo contempla el marco contextual, el cual expone el lugar y la problemática que contempla el origen y desarrollo del proyecto; el segundo, presenta los objetivos propuestos; en el tercero, se encuentra el marco teórico en donde se abordan las categorías o temáticas propuestas; el cuarto, expone el marco metodológico, donde se describen las etapas del proyecto de investigación; el quinto capítulo, representa el trabajo de campo y el análisis de los resultados; en el sexto capítulo, se muestra el dialogo entre los hallazgos y el marco teórico y por último las respectivas conclusiones.

Marco contextual

El presente proyecto de investigación nace durante el desarrollo de una propuesta generada por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en el cual se desempeñan laboralmente las investigadoras, a través del proyecto 497 Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente². Este, surge como respuesta ante el reconocimiento de problemáticas existentes en la primera infancia en la ciudad de Bogotá y como un compromiso frente al marco normativo internacional, nacional y local sobre los derechos de la población con discapacidad, que han sido objeto de vulneración a lo largo de la historia.

En esa medida, la mirada del enfoque de derechos humanos³ muestra un interés por la concreción real y la atención de grupos minoritarios o marginados, lo cual se realiza y se establece en el amparo de las políticas públicas con perspectivas de derecho social, siendo necesario también el apoyo y participación activa de la sociedad; en tanto, que este enfoque permite guiar la intervención directa del Estado mediante la ejecución de planes de desarrollo social, para generar cambio en las acciones y en el análisis de las distintas problemáticas presentadas con los grupos excluidos. (Aceba, Fernández & Romero, 2011).

² Proyecto ejecutado durante el Plan de Desarrollo 2008- 2012. Bogotá Positiva y el cual da continuidad a través del proyecto 735 “Desarrollo Integral de la primera infancia” del Plan de desarrollo 2013-2016.

³ El enfoque de derechos está basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Por tanto, el marco normativo que ampara a la población con discapacidad desde una perspectiva internacional puede verse contemplada a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, Convención sobre los derechos del Niño de 1990⁴, Declaración mundial sobre educación para todos de 1990, entre otras normas, declaraciones y convenciones⁵, en las que se establece el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y los derechos que por su condición poseen en igualdad de oportunidad, sin ningún tipo distinción o limitación por sus características. Por tanto, es deber inalienable de los Estados proteger y velar por el bienestar de las personas que han sido objeto de vulneración de sus derechos, discriminación, segregación o exclusión por condiciones de discapacidad, buscando los mecanismos apropiados para eliminar dichas desigualdades y propiciando ambientes en el que se celebre la diferencia y se goce de oportunidades para el desarrollo de vida libre y plena, al igual que el resto de la población.

⁴ Por medio de la Ley N° 12 de 1991 el Congreso de la República de Colombia aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño

⁵ Para conocer al detalle el contenido de este marco normativo puede remitirse a los siguientes documentos: Declaración de Salamanca (1994), Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad (1994), convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Pacto Internacional de los Derechos Económicos, sociales, culturales (1976), Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976); Declaración de Derechos de las Personas con Retardo Mental (1971), Declaración de los derechos de los Impedidos (1975); Declaración sobre las Personas Sordo-ciegas (1979); decenio de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad; Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad; Recomendación “Sobre la adaptación y Readaptación Profesionales de los Inválidos de la OIT”; Declaración de Caracas; Declaración de Cartagena de 1992 “Sobre Políticas integrales par las personas con Discapacidad en el área Iberoamericana”; Declaración de Panamá de 2000 “La Discapacidad, un asunto de Derechos Humanos: el derecho a la equiparación de Oportunidades y el Respeto a la Diversidad” . (Vicepresidencia de la República)

Esta normativa internacional, se ha aterrizado a nivel nacional y local, lo cual se evidencia a través de la Constitución Política de Colombia (1991)⁶, las Disposiciones Generales Nacionales, Ley 1145 de 2007 del Sistema Nacional de Discapacidad, disposiciones Legales Sectoriales, Política Pública Distrital de Discapacidad, entre otras⁷ cuyo objetivo es el reconocimiento y garantía del respeto de la dignidad humana, buscando proteger a todas las personas en sus derechos y libertades de manera equitativa; fijando compromisos al Estado frente al reconocimiento de derechos, prestación de servicios, atención y protección a la población con discapacidad.

Con base al Marco Normativo expuesto anteriormente, se hace evidente que la población con discapacidad cuenta en la calidad de seres humanos, con los mismos derechos que goza el resto de la población; en esa medida, es obligación del Estado y la sociedad garantizar su cumplimiento, brindando los apoyos correspondientes de acuerdo a sus necesidades, con el fin de posibilitar su participación activa sin ningún tipo de restricción dentro de la sociedad.

⁶ Se evidencia a través de los artículos 13, 25, 47, 48, 49, 52, 54, 67, 68 y 70 la Constitución Política de Colombia (1991)

⁷ Resolución 14861 de 1985; Ley 60 de 1993; Decreto 2336 de 1994; Decreto 2886 del 29 de diciembre de 1994; Ley 361 de 1997 (ley de Discapacidad); Ley 368 de 1997; Decreto 2713 de 1999; Decreto 276 de 2000; Decreto 524 de 2000: Modifica el Artículo 40 del Decreto 1346 de 1994; Plan Nacional de atención a las personas con discapacidad 1999-2002; Ley 715 de diciembre de 2001. (Vicepresidencia de la República)
Salud: Ley 790 de 2002; Decreto 205 de 2003; Decreto 2358 de 1981; Ley 100 de 1993; Decreto 2226 de 1996 y 1152/1999; Resolución 3165 de 1996; Ley 383 de 1997; Resolución 238 de 1999; Ley 643 del 2001, Acuerdo número 72 del 29 de agosto de 1997; acuerdo 77 de 1997. Empleo: Ley 443 de 1998; Ley 82 de 1989; Decreto 790 de 1994; Decreto 692 de 1995; Decreto 1128 de 1999. Transporte: Ley 105 de 1993. Accesibilidad: Ley 12 de 1987. Recreación y deporte: Ley 181 de 1995. Ley 582 de 2000. Comunicación e información: Ley 324 de 1996; Ley 335 de 1996; Ley 488 de 1998; Resolución 001080 del 5 de agosto de 2002. Cultura: Ley 397 de 1997. (Vicepresidencia de la República) Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, El decreto 520 de 2011, Decreto Ley 2737 de 1987 Código del Menor, acuerdo 137 Consejo de Bogotá de 2004,

Como respuesta, la SDIS genera una serie de acciones que den garantía a los derechos de los niños y niñas con discapacidad, dado que en Bogotá existe, según los reportes de la Secretaria Distrital de Salud del año 2004 1.145 niños, niñas y adolescentes con esta condición, de los cuales el 18% corresponde a la población de primera infancia. Por tanto, desde el año 2009 inicia en 7 localidades un pilotaje que se extendió progresivamente mes a mes durante el 2010 al resto de la ciudad, el cual dio continuidad hasta la fecha, con el proyecto 735 “Desarrollo Integral de la Primera Infancia”. Este se propone identificar y dar atención en jardines infantiles a través de un proceso de inclusión de 4000 niños y niñas en edades comprendidas entre cero y cinco años, once meses, con discapacidad y alteraciones en el desarrollo.

Lo anterior direccionó a que todos los jardines infantiles de la SDIS, garantizaran derechos que habían sido vulnerados en esta población; lo cual representaba dar atención integral desde estos espacios, con el fin de promover la potenciación de todas sus dimensiones en el desarrollo, a través de experiencias elaboradas por las maestras y orientadas por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la primera infancia y Educadoras Especiales de la SDIS, propiciando espacios de socialización y participación activa.

Por tanto para la presente investigación, el objeto de estudio se concentra en el proceso de inclusión de la población con discapacidad, específicamente en primera infancia, vislumbrado desde el trabajo que se lleva a cabo en los jardines infantiles. En este orden de ideas, el sitio en

donde se desarrolla el proceso de investigación se ubica en cuatro jardines infantiles de la localidad de Usme y cuatro jardines en la localidad de Kennedy, en donde se desempeñan laboralmente las investigadoras y en los cuales están vinculados niños y niñas con discapacidad o alteraciones en el desarrollo.

Estos establecimientos son categorizados por modalidades según el tipo de convenios establecidos con la SDIS denominados de la siguiente manera: jardines propios (contratados directamente por la SDIS), sociales (convenio con cajas de compensación) y cofinanciados (convenio con corporaciones o fundaciones). Según los espacios físicos se realiza una distribución por niveles de acuerdo a las edades de los grupos, los cuales se denominan maternal, gateadores, caminadores, párvulos, pre-jardín y jardín. Los niños y niñas en condición de discapacidad son vinculados a estos grupos, que se encuentran a cargo de maestras con perfiles técnicos y profesionales, quienes reciben constante asesoría pedagógica y guían su labor a través de estándares técnicos que establece la Entidad, junto con el apoyo de profesionales como Educadoras Especiales.

Los niños y niñas en situación de discapacidad que se encuentran vinculados a los jardines infantiles, en donde se desarrolla el proyecto de investigación, presentan los siguientes tipos de discapacidad, Discapacidad Motora, visual, auditiva, intelectual o cognitiva y Trastornos Generalizados en el Desarrollo.

El proyecto de inclusión, durante los primeros 3 años recibió el apoyo de un equipo interdisciplinario, los cuales ofrecieron asesoría y acompañamiento a las maestras y familias de los niños vinculados al proceso de inclusión, debido a que se evidenciaba desconocimiento sobre las características y abordaje de la población. Este equipo estaba conformado por los siguientes profesionales: Educadora Especial, Psicólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional y Educadora inicial, lo cual buscó generar un proceso de sensibilización y formación a las maestras y demás personal de los jardines infantiles en donde se encontraba la población con discapacidad incluida, desarrollándose un proceso de seguimiento y acompañamiento continuo. En la actualidad los jardines infantiles siguen contando con el apoyo directo de las Educadoras Especiales, como respuesta al continuo aumento del ingreso y permanencia de niños y niñas con discapacidad que participan de los espacios de jardines infantiles. Lo anterior ha generado cambios y reacciones diferentes en padres de familia, maestras, pares y comunidad en general

Descripción del problema

La población en situación de discapacidad a lo largo de la historia ha sido objeto de vulneración de derechos, debido a acciones de discriminación y segregación social. A partir del Movimiento de Educación para todos (UNESCO, 2004), la discapacidad es comprendida dentro de la Educación inclusiva, como un proceso de transformación y flexibilización de las prácticas educativas para permitir que todos los niños, niñas y jóvenes pueden aprender y formarse juntos,

aboliendo la segregación con la que se ha atendido a estudiantes con necesidades educativas especiales⁸.

Reconociendo que la discapacidad de los individuos no corresponde únicamente a la deficiencias o limitaciones que pueda llegar a presentar de orden biológico, sino que también interfiere las características del entorno en el que vive (OMS, 2011). Es decir, la discapacidad también es consecuencia de restricciones que genera su medio, las cuales pueden llegar a interferir sustancialmente en la participación activa de los individuos, pues las actitudes de las personas y algunas estructuras físicas de distintos lugares, no tienen en cuenta la diversidad presente en la humanidad.

En consecuencia, para que un proceso inclusivo se dé con mejores oportunidades, no basta únicamente cambios de infraestructura o legislativos; además de ellos, se debe realizar un cambio profundo en la cultura y los valores de la población, resaltar principios de tolerancia, equidad, respeto por la diferencia y lo particular, comprender que todos somos diferentes y que no existen barreras que limiten o excluyan la participación de ningún ser humano. En el caso específico de la población con discapacidad, es necesario consolidar la educación inclusiva como enfoque y filosofía, donde se priorice el acceso y permanencia en espacios educativos garantizando en esta medida el derecho a la educación.

En el contexto local, el Distrito de Bogotá ha realizado un aporte desde las Políticas Públicas, con el fin de garantizar que los niños, niñas y adolescentes con características diversas

⁸ El termino Necesidades Educativas Especiales, es abordado desde el temario abierto de Educación Inclusiva

reciban atención integral y de esta manera no se vulneren sus derechos. Es por ello, que desde el Plan de Desarrollo Distrital 2004 -2008 “Bogotá sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión” (Concejo de Bogotá, 2004), se expuso como prioridad mejorar la calidad de vida de las personas menores de 18 años que viven en Bogotá, haciendo énfasis en una acción que convocara esfuerzos en torno a las problemáticas que se presentan en la niñez, desde la estrategia «Quiéreme bien, quiéreme hoy».

Posteriormente, el plan de desarrollo "*Bogotá positiva: para vivir mejor*" 2008-2012 (Concejo Bogotá, 2008), presentó un proyecto orientado a mejorar la calidad de vida de la población bogotana, buscando a su vez un territorio donde se brinden oportunidades que contribuyan al desarrollo de los niños y las niñas en su primera infancia, de forma equitativa, incluyente y justa reconociendo la diversidad. En consecuencia, la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), ha buscado resignificar los derechos de la población en situación de discapacidad en primera infancia, expresados en tratados internacionales y nacionales y que se concretan a nivel local en el proyecto 497 infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente⁹.

En consecuencia con estas políticas, la SDIS impulsó un proceso de inclusión de niños y niñas menores de 6 años en condición de discapacidad y alteración en el desarrollo, en jardines infantiles del Distrito; lo cual generó evidentemente, impacto en los agentes vinculados a estos establecimientos y diferentes reacciones, ante el desconocimiento y los imaginarios construidos

⁹ Para el Plan de Gobierno de la Bogotá Humana el Proyecto se denomina: 735 Desarrollo Integral de la Primera Infancia. El cual da continuidad al proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad y alteración en el desarrollo de 0 a 5 años.

socialmente sobre lo que representa la discapacidad, entre ellos: rechazo, temor, lástima, admiración, sobreprotección, menosprecio, entre otros. Estas reacciones se vieron reflejadas en el quehacer diario de la docente, inicialmente en rutinas establecidas dentro de los jardines (alimentación, higiene, experiencias pedagógicas) donde se visibiliza que en algunos casos se permitía al niño o niña con discapacidad realizar cualquier actividad sin direccionamiento, porque se tenía la concepción de que “él no podía, ni sabía trabajar”, otras docentes por su parte, realizaban otro tipo de planeaciones paralelas a la general porque “el niño no comprendía y su aprendizaje era diferente¹⁰”.

Por ello, se hizo necesario contar con el apoyo de un equipo interdisciplinario en aras de sensibilizar, apoyar y orientar a maestras, padres, niños y niñas en temas concernientes a discapacidad y su abordaje; de esta forma, fortalecer el proceso de inclusión de manera continua. Desde el año 2009 a la actualidad, se han evidenciado cambios significativos frente a la mirada que se tiene sobre dicha población.

Este proceso de inclusión en primera infancia, siendo pionero en Colombia, es reciente y no se ha documentado desde el ámbito académico. Por ello, se considera pertinente y relevante adelantar una investigación que dé cuenta del proceso de inclusión en jardines infantiles de la SDIS.

Por tal motivo, se hace necesaria una investigación que dé cuenta de los siguientes aspectos: primero lo que representa el proceso de inclusión en primera infancia, y segundo se

¹⁰ Expresiones de docentes, basada en experiencias inclusivas 2009.

resalten las voces de docentes, niños y niñas que hacen parte activa del proceso de inclusión. Se considera relevante hacer aportes a la construcción del conocimiento en el campo de la discapacidad a través de la socialización en las localidades donde se desarrolla el proyecto, de una investigación que refleje el sentir, las experiencias, pensamientos, acciones, practicas pedagógicas, de los actores relacionados directamente; de aquellos que han vivido, puesto en marcha y aportado de una u otra manera al proceso de inclusión.

Pregunta de investigación

Una de las apuestas de la política pública en primera infancia es reconocer y velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, lo cual incluye educación, cuidado y nutrición para la población en condición de vulnerabilidad. Sin embargo, para el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles, la Secretaria Distrital de Integración Social contó desde el año 2009 con el apoyo de un equipo interdisciplinario en aras de sensibilizar, apoyar y orientar a maestras, padres, niños y niñas; lo anterior, con el fin de socializar temas relacionados con la discapacidad y su abordaje. Así mismo, viene contribuyendo en la realización de ajustes y adaptaciones requeridas en el entorno y las actividades pedagógicas, para así fortalecer el proceso de inclusión de manera continua. Este proceso supone la configuración de otras maneras de pensar, sentir y hacer por parte de las maestras, niños y niñas que participan de esta experiencia.

Con base en lo anterior, la pregunta orientadora es la siguiente:

¿Cómo se manifiestan a través de las prácticas pedagógicas las subjetividades que se configuran en maestras, niños y niñas que participan en procesos inclusivos de personas con discapacidad, en Jardines Infantiles (SDIS) en las localidades de Usme y Kennedy?

Objetivos

Objetivo general

Comprender a través de las prácticas pedagógicas, las subjetividades que se configuran en maestras niños y niñas en proceso de inclusión de personas con discapacidad, en jardines infantiles de la SDIS, en las localidades de Usme y Kennedy.

Objetivos específicos

1. Conocer a través de las prácticas pedagógicas las relaciones que se establecen entre maestras - niños y niñas con discapacidad.
2. Identificar las relaciones que establecen los niños y niñas con sus pares con discapacidad.
3. Identificar la subjetividad configurada en maestras que participaron en procesos inclusivos de niños y niñas con discapacidad en primera infancia.
4. Identificar la subjetividad configurada en niños y niñas que participaron en procesos inclusivos en primera infancia.

Estado del arte

El presente estado del arte aborda de forma resumida y organizada investigaciones de pre-grado y postgrado, que se han realizado en torno a procesos inclusivos de personas con discapacidad en primera infancia, las cuales fueron consultadas en distintas universidades del Distrito. Este estado se elaboró en un tiempo de aproximado de seis meses, donde las investigadoras realizaron una recopilación de los documentos más importantes y que en alguna medida referenciaran el tema y trabajos concernientes a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en espacios de jardines infantiles.

A continuación, se presentan distintas investigaciones que se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), concerniente a temas relacionados con procesos de inclusión en primera infancia, se encuentra un proyecto elaborado por Cuervo (2004) quien buscó a través de su proceso investigativo construir una propuesta de atención, para los niños y niñas con discapacidad en primera infancia, pertenecientes al Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). La autora propone generar procesos de sensibilización, diseñar ajustes flexibles, con equipos interdisciplinarios, generar redes de apoyo y ajustar la intervención de acuerdo a las necesidades educativas especiales.

La siguiente investigación, se realiza en el año 2008, expone la implementación metodológica constructivista, para la socialización, a padres, educadores e instituciones de las “guías de orientaciones pedagógicas para la atención e integración de niños y niñas menores de

seis años con discapacidad” con el fin de orientar a las personas que intervienen en procesos formativos de esta población, encontrando este proceso de gran relevancia, debido a falta de formación frente abordaje de población con discapacidad. (Mesa, Rico & Vivas, 2008).

En consecuencia, se genera otra investigación que busca establecer las “Rutas para la Implementación de Guías de Orientación Pedagógica en la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad en Primera Infancia”, en entornos familiares, sociales e institucionales, ejecutadas por del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF. Desde allí construyen una metodología didáctica que permita la implementación de estas, en diversos contextos educativos. Bernal, Cabrera, Carrión & Carrillo (2010). Durante el desarrollo de la investigación, el concepto de “niños en situación de discapacidad” se transformó por “niño con capacidades diferentes”, así mismo la propuesta permitió llevar a cabo un proceso de capacitación docente generando en la comunidad educativa la sensibilización hacia el tema de la discapacidad.

Así mismo, se desarrolla una investigación titulada Programa para el Fortalecimiento a Procesos de Educación Inclusiva en Hogares Infantiles del Instituto Colombiano- ICBF. Con el objetivo de diseñar e implementar estrategias pedagógicas, para fortalecer los procesos pedagógicos de los agentes educativos desde una educación que atienda a la diversidad en los hogares infantiles en la localidad de San Cristóbal. Expone el análisis y reflexión sobre las condiciones necesarias para iniciar y mantener el proceso de inclusión y consecuentemente la aplicación de la propuesta de fortalecimiento a la educación inclusiva (Cuberos & Gómez, 2010).

Por su parte Cuberos & Gómez (2010) desarrollaron una investigación en la que expone el análisis y reflexión sobre las condiciones necesarias para iniciar y mantener el proceso de inclusión; para ello, propone el fortalecimiento a la educación inclusiva desarrollada en hogares infantiles, a través de la formación de los agentes educativos (jardineras) del ICBF en temas relacionados a culturas, políticas y prácticas pedagógicas inclusivas, permitiendo el cambio de concepción frente a la discapacidad y trascendiendo de un concepto clínico a uno social.

En cuanto a investigaciones desarrolladas dentro de procesos inclusivos de niños con discapacidad Arguello, Ávila, Sastre, Salazar, Socha & Urrego (2012), realizaron una propuesta pedagógica articulada con la metodología Reggio Emilia, empleada en un centro de atención para la primera infancia AEIOTU, esta fue generada como apoyo a los procesos inclusivos existentes, desarrollada desde un enfoque constructivista, en donde la población con discapacidad, se vio favorecida en su aprendizaje, gracias a los ajustes realizados, las experiencias, variedad de material didáctico y rutina en general.

Y por último González, Moreno & Sáchica (2012) hacen una investigación sobre vínculos afectivos construidos entre la triada, jardín-familia-niños con discapacidad, en la que a través de un trabajo de campo en jardines infantiles, identifica el tipo de relaciones que se construyen y los factores que las propician; encontrándose, que las familias atraviesan por un proceso de aceptación de la condición de sus hijos y las maestras construyen lazos afectivos ante la sensibilización que genera sus condiciones de vulnerabilidad.

Por otra parte, se realiza una búsqueda en la Corporación Universitaria Iberoamericana, de investigaciones relacionadas al tema de interés, encontrando que ninguna cumplía con todos los criterios de búsqueda y el único documento que se aproxima es el de Barajas & Rodríguez (2010), quien propone una herramienta didáctica “sendero de estimulación” para emplear en espacios familiares de niños con discapacidad visual, en primera infancia. La finalidad de la propuesta fue brindar a las familias una herramienta de estimulación sensorial para niños y niñas con limitación visual.

En la Universidad de los Libertadores, se encontró una investigación elaborada por Alfonso & Sánchez, (2008) que tiene como objetivo lograr procesos de formación a docentes sobre orientación y movilidad de personas con discapacidad visual, para que niños con esta condición del nivel de pre-jardín de la Institución Juan Antonio Ospina, pudieran fortalecer su aprendizaje al acceder de espacios culturales como el museo Quinta de Bolívar, el cual se adecuó para dicho fin. Esta investigación permitió que los niños y niñas con limitación visual tuvieran la oportunidad en equidad d condiciones, visitar sitios culturales, lo cual permitió que estos espacios, se pensarán de manera incluyente y transformaran desde sus posibilidades, el acceso para las personas con discapacidad.

En la Universidad Nacional de Colombia, se encontraron en la facultad de postgrados, tres módulos de cartillas elaboradas por Angarita (s.f.), en respuesta a la Política Pública para la atención integral a la primera infancia. Estas contienen ejercicios o actividades para la apropiación de esta Política, afianzamiento de la comprensión del desarrollo infantil;

presentación de situaciones para abordaje de niños y niñas con discapacidad y temas relacionados con imaginarios sobre infancia y discapacidad; y por último, marco normativo, con ejercicios reflexivos que eviten la vulneración de derechos y se propicie la participación en igualdad de condiciones.

Por su parte, Calvo (2005) en su trabajo investigativo, apunta a determinar los estilos y las prácticas de crianza en función del afecto o apoyo, que favorecen o no, el proceso de inclusión social y el papel que juegan estas en el desarrollo de los niños con déficit sensorio-motor que se encuentran en situación de discapacidad, los cuales asisten a un centro de rehabilitación integral. Esta investigación se desarrolló con madres de familia, que asisten a la Asociación ACONIÑO, permitió que las familias comprendieran la influencia que tienen las prácticas de crianza en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en espacios sociales.

Por último, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Alcaldía Mayor de Bogotá y Compensar, publicaron una serie compuesta por ocho módulos de “Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad”, (ICBF, 2010) estas guías ofrecen elementos conceptuales básicos para que, cuidadores y padres de familia, comprendan sus características y abordaje. Así mismo, presentan estrategias que favorecen el desarrollo físico mental, y social de los niños y niñas con discapacidad, así como su participación en ambientes familiares, sociales e institucionales.

Con base en el estado de arte anteriormente expuesto, se identifica a partir de esta muestra realizada en universidades del distrito; que los estudios investigativos enfatizan, en la elaboración de propuestas para el inicio y desarrollo de procesos inclusivos en primera infancia de personas con discapacidad, con iniciativas de formación y empleo de estrategias desde estos espacios; sin embargo se hace evidente, la necesidad de realizar un estudio que dé cuenta de las subjetividades configuradas en maestras niñas y niños, a partir de los procesos inclusivos de población con discapacidad en primera infancia; en donde se resalten sus propias voces, manera de sentir y de concebir este proceso, el cual vienen vivenciando y experimentando desde la práctica pedagógica desarrollada, en contextos de jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social.

Marco conceptual

Para el abordaje y desarrollo de esta investigación, se tomaron en cuenta referentes teóricos que aportan a las categorías de subjetividad, inclusión, y prácticas pedagógicas, en donde la segunda hace alusión a la inclusión de personas con discapacidad en primera infancia, además de ello se inicia este capítulo, con el abordaje de la concepción de desarrollo humano y la perspectiva de derechos.

Desarrollo humano

La perspectiva de desarrollo humano, se retoma con la finalidad de hacer visible a la población con discapacidad, pues desde su naturaleza como seres humanos tienen la posibilidad de contar con los mismos derechos que cualquier otra persona, de participar activamente dentro de los diferentes espacios de la sociedad y de recibir los apoyos requeridos para su desenvolvimiento, garantizando la eliminación de las barreras que limitan el pleno desarrollo de capacidades.

En este sentido, el enfoque de desarrollo ha sufrido transformaciones, debido a que inicialmente orientaba su perspectiva en el avance de una teoría económica o política sistemática, que no respondía a necesidades importantes que generan calidad de vida en las personas; esta

transformación permitió aproximaciones a la base social, donde se toma en cuenta las situaciones y capacidades que los seres humanos presentan. Por lo tanto, el enfoque de Desarrollo Humano logra conjugar

(...) la producción y distribución de artículos de consumo con la expansión y uso de las capacidades humanas. También se concentra en las alternativas: qué debe tener la gente, qué debe ser y qué debe hacer para asegurar su propia subsistencia. Pero el desarrollo humano se refiere no solamente a la satisfacción de las necesidades básicas, sino también al desarrollo humano como un proceso dinámico de participación (...). (PNUD, 2010, p.12)

En esa medida Sen (citado por Nussbaum, 2012), expone que el desarrollo humano se debe comprender como un proceso donde las libertades fundamentales se difundan y de esta manera se aprecie el control sobre la propia vida. Entonces, la calidad de vida se atribuye no sólo a la forma en que viven las personas, sino también por las alternativas que se tienen para vivir adecuadamente; prestando atención al desarrollo de sus capacidades.

Como lo menciona León (2008), retomando a la UNESCO, el desarrollo humano ya no puede ser concebido como un camino lineal, uniforme y único, puesto que esta concepción eliminaría sustancialmente la diversidad y la capacidad creativa que poseen las personas. Por tanto, el desarrollo humano es un proceso complejo orientado al incremento de las opciones a las que puede acceder la gente; en cuanto al aumento de capacidades físicas, intelectuales y sociales; de valores y actitudes generadoras de oportunidades para llegar a ser personas sanas, creativas,

productivas, dispuestas a ejercer sus derechos en armonía con los deberes inherentes a esos derechos. (p. 33)

Siguiendo esta línea de pensamiento, Nussbaum (2012), propone otra terminología para representar al enfoque del desarrollo humano, la cual hace referencia al “enfoque de las capacidades”. Este enfoque transitoriamente está definido como un acercamiento específico a la valoración de la calidad de vida de las personas y a la teorización de la justicia social. En esa medida, el enfoque de capacidades concibe a “cada persona como un fin en sí misma” puesto que no se interroga únicamente por el bienestar, sino también por aquellas oportunidades y libertades que presenta cada ser humano (Nussbaum, 2012, p. 38). Para fines de esta investigación esta expresión es de suma importancia; puesto que, para las investigadoras es de gran valor resaltar las capacidades de todos los seres humanos y sobretodo de las personas con discapacidad.

En esta línea, es deber del Estado y de los Gobernantes brindar distintas opciones que respondan a los intereses particulares y que les permita a los habitantes elegir entre muchas opciones aquella que les genere mayor bienestar y satisfacción. Por tanto, el desarrollo humano o de capacidades despliega una concepción más amplia que involucra los diferentes factores que hacen felices a los seres humanos, resaltándolos como sujetos de derechos que pueden hacer manejo de sus capacidades y libertades para orientar su proyecto de vida. (Trujillo, 2013)

Así mismo, es importante destacar que el desarrollo humano, busca comprender las capacidades como “libertades sustanciales” denominación dada por Sen, (citado por Nussbaum, 2012) desde un conjunto de oportunidades donde el individuo pueda elegir y actuar. Por lo tanto, la capacidad es entendida no como la simple habilidad que reside en el interior del individuo, sino que incluye también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre facultades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2012, p. 40).

En esa medida el enfoque de desarrollo humano, debe ser visto como las acciones que se generan dentro de una sociedad para dar respuesta a las necesidades de la población, incluida las personas con discapacidad. Aunque no han sido reconocidos como se debiera, es de vital importancia comprender, respetar y valorar las particularidades de los sujetos, generando iniciativas más amplias y variadas en las que se tenga la oportunidad de mejorar la calidad de vida de la población en general, de acuerdo a sus deseos y capacidades para construir su proyecto de vida, pues solo reconociendo la diferencia se logrará crear las condiciones requeridas y dar respuestas más asertivas, frente a los objetivos planteados para fortalecer el desarrollo humano.

Inclusión de personas con discapacidad en primera infancia

Rousseau (citado por Guerrero, 1997), refiere que aquello que no se posee desde el nacimiento, se suple a través de la educación, es decir, hay seres humanos que nacen con más

necesidades y carencias que el resto de los hombres; sin embargo, también pueden ver superadas sus descompensaciones a través del proceso educativo; de allí, la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad, donde la educación inclusiva como derecho permite a cada niño o niña, recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

Sin embargo, para llegar a un proceso inclusivo de personas con discapacidad se tuvo que atravesar por un recorrido histórico, en donde influyó la manera como eran percibidas en el campo educativo; en donde recibieron connotaciones tales como: personas idiotas, imbéciles, anormales, subnormal limitado, niño con necesidades especiales, niño con capacidad diferente, personas discapacitadas y por último personas con discapacidad, término que se utiliza actualmente (Pardo, s.f.). Teniendo en cuenta lo anterior, y reconociendo que la participación es un asunto de derechos humanos, las comunidades de personas con discapacidad y sus familias a través de procesos de movilización social, reclamaron ser reconocidos y valorados sin importar sus características particulares, rechazando acciones de caridad, exigiendo respeto y su inclusión en todos los espacios sociales (UNICEF, 2004).

Debido a esto, en la actualidad, con el fin de no nombrar de manera peyorativa o degradante a las personas con algún tipo de deficiencia, la Organización mundial de la salud OMS, a través de la CIF- *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (OMS, 2011), define la discapacidad como un término general que abarca los

siguientes aspectos: deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones para la participación del individuo. “Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.” (OMS, 2011).

Es importante tener en cuenta, que esta condición forma parte de la condición humana, pues la mayoría de personas sufren algún tipo de discapacidad permanente o transitoria y a lo largo de la vida nadie está exento de presentarla por cualquier circunstancia. El índice de personas con discapacidad a nivel mundial está creciendo cada vez más, debido a condiciones de salud, factores personales y/o ambientales, accidentes, catástrofes, conflictos, uso de sustancias, hábitos alimenticios, etc. Sin embargo, se convierte en una situación compleja cuando no se cuenta con el apoyo o las intervenciones que contribuyan a la superación de dificultades o desventajas que genera el sistema o el contexto (OMS, 2011).

A través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) se ha buscado dar un significado claro a lo que representa la discapacidad, tomando en cuenta un modelo “biopsicosocial”, contando por un lado, con la condición biológica del individuo, referida a la parte médica y por el otro la parte social, relacionada a la manera como el entorno actúa para limitar las posibilidades de participación del individuo y el abordaje del problema recae sobre el colectivo o la sociedad, pues es quien debe realizar todas las

modificaciones en el ambiente que permitan la participación plena y sin ningún tipo de restricción, en todas las esferas sociales (OMS, 2001).

En este orden de ideas, la UNESCO (2004) aborda el enfoque de educación inclusiva dado en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas en 1994 y desde otras conferencias y declaraciones como la de Salamanca (1994) y Jomtiem (1990). Desde esta perspectiva la inclusión es vista desde un modelo *social de la discapacidad* que concibe esta condición como la forma en que el entorno actúa para excluir o limitar la participación de las personas. Es decir, no son sus características las que los limitan, son las pocas oportunidades de ser tenidos en cuenta. Así mismo, es una ideología política que busca eliminar todas aquellas barreras que vulneran los derechos de las personas con discapacidad, pues pese a que son seres humanos, mucho de sus derechos son vulnerados.

Como filosofía, la inclusión afianza la perspectiva en la que todas las personas deben ser respetadas y valoradas como un tema de derechos humanos, en donde se buscan transformaciones profundas que posibiliten la participación de todas las personas sin importar sus características físicas, cognitivas, mentales, ideológicas, culturales y emocionales. Por tanto todos los niños y niñas con discapacidad tienen los mismos derechos de educarse juntos, como cualquier otro y de participar de manera equitativa en escenarios sociales y educativos.

En esa medida, la inclusión se puede entender como un proceso en donde se busca generar los apoyos pertinentes no solo para las personas con discapacidad, sino para todas las personas en general (Alonso Lujanbio, José Gonzalez, Juan Martinez & Daniel Hernández , 2010). “significa acoger a todos -a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades” (Stainback, 2007).

Según Moriña (2004), la educación es un derecho, no de un grupo particular con ciertas características, es para todos y todas, es universal y como tal debe brindarse; pero no basta con ofrecerse de cualquier manera, debe ser de calidad, con reestructuraciones profundas en la práctica pedagógica y la filosófica de la institución, con posibilidades de dar respuesta a todos y cada uno de los individuos de manera flexible en donde la diversidad y la diferencia sean vistas como un valor y no un defecto.

Por su parte Ainscow & Booth (2000) refieren, que para que se generen procesos inclusivos adecuados, es necesario eliminar o minimizar todas las barreras que impiden la participación, las cuales se encuentran en las estructuras del sistema tales como escuelas, comunidades, políticas locales y nacionales, que en general siempre buscan excluir o discriminar a personas con discapacidad, aquellas que no tiene igualdad de oportunidades y demás minorías. Por tanto, se busca crear culturas, políticas y prácticas inclusivas, que en general deben asegurar la participación, teniendo en cuenta las características de los niños y niñas, su aprendizaje, los

apoyos y respuestas que requieren, así como la incorporación de principios de tolerancia, respeto, equidad y generación de espacios acogedores, colaboradores y estimulantes.

Es decir, la comunidad educativa debe favorecer los procesos de desarrollo de las personas con discapacidad en donde se fortalezcan valores como el respeto por la diferencia y se disponga de “...respuestas diversificadas para las distintas circunstancias o características que este presente” (Casanova, 2009, p. 4 e,A16)

En este sentido, como lo plantea la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS, 2010) es de vital importancia reconocer a todos los niños y niñas como sujetos de derechos, desde la participación activa y transformadora de su propia vida o realidad. Sin embargo, no basta solo con la ejecución de planes de acción y servicios, es indispensable promover desde la educación inicial perspectivas como la participación y la inclusión social. Entendiendo que este último, como lo refiere la Alcaldía Mayor de Bogotá (citado por SDIS, 2010):

(...) ha estado ligado de manera indisoluble a los conceptos de equidad y de justicia social. Se concibe, pues, la inclusión como la capacidad del Estado y de la Sociedad para generar las condiciones materiales que permitan a los ciudadanos y ciudadanas ser parte de una colectividad y de una organización social que garantiza sus derechos de forma integral. (p. 42)

Por lo tanto, es importante constituir espacios de participación en donde se incorpore la atención desde el enfoque diferencial, permitiendo el reconocimiento de géneros, culturas, etnias y características particulares de una población, esto con la finalidad de lograr que las oportunidades para estas poblaciones sean equitativas según sus necesidades.

En esa medida, para dar respuesta educativa a niños y niñas con discapacidad, es importante brindarles espacios inclusivos de participación, pues este proceso les permite desarrollar sus habilidades con todos y todas. Dado que si se cuenta con los apoyos suficientes y un ambiente enriquecido, su calidad de vida puede verse transformada y afectada positivamente, ante las dinámicas del medio; sobre todo en los primeros años de vida, ya que se incrementan destrezas en todas las dimensiones del desarrollo.

Es allí donde se concibe el ambiente como un potencializador de habilidades que influye positivamente en el desarrollo de los niños y niñas sobre todo en los primeros años de vida, dado que es la etapa fundamental en la que se puede generar procesos de estimulación en todas sus dimensiones del desarrollo y de esta manera puedan adquirir herramientas para actuar en su contexto de manera asertiva.

Partiendo de lo anterior, frente a la importancia del desarrollo en la primera infancia, se abordará este último concepto teniendo en cuenta que ha sido una construcción, que ha

evolucionado a lo largo del tiempo, en donde distintos factores como el contexto y la cultura han determinado la manera de representar a este grupo poblacional. En Jaramillo (2007), se pueden identificar las diferentes connotaciones que se reflejan en el transcurso de la historia, tales como: el niño como un sujeto dependiente de las decisiones del adulto, como propiedad manipulable que genera beneficios, el niño como adulto pequeño o en construcción; como poseedores de bondad e inocencia y posteriormente se identifican como infantes, hasta llegar al siglo XX en donde se les adjudica como niño sujeto social de derecho, gracias a todos los movimientos sociales en favor de la infancia.

En la actualidad los niños y las niñas son considerados como sujetos de derecho, quienes por su proceso de desarrollo y “..., por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,” (Convención Sobre los Derechos del Niño, 1989). Por tanto, es deber de la sociedad y las familia garantizar su bienestar y felicidad; generando espacios de amor y comprensión que de manera progresiva les permita adquirir las herramientas para actuar de manera asertiva e independiente dentro de la sociedad, sin importar sus características. Dentro de los principios básicos de esta Convención, se encuentra que por su condición, los niños y las niñas no pueden ser objeto de discriminación y maltrato; y se debe garantizar la potenciación de su desarrollo pleno de su personalidad, permitirles expresar libremente sus ideas provenientes de su participación en casa, escuela y otros lugares, teniendo en cuenta estas expresiones sin burla o rechazo.

Con lo anterior, se ha buscado que los Estados generen compromisos y asuman las responsabilidades correspondientes ante las realidades desalentadoras de esta población, pues en los diferentes países se hace evidente penurias ante situaciones de mortalidad infantil, analfabetismo, abandono, hambre, enfermedad, maltrato, migración forzada, abuso y explotación sexual, laboral y violencia, que vulneran los derechos de los niños y las niñas. Lo anterior, de acuerdo a los lugares en donde viven, pues se evidencia que los niños y las niñas a nivel mundial crecen en desigualdad de oportunidades y el acceso a las diferentes ayudas o servicios no es equitativo, en mayor medida en las zonas urbanas. Dicha situación empeora más cuando se evidencia la exclusión por razones de género, edad, etnia, raza, situación de discapacidad y entre mayores necesidades presentadas, mayor vulnerabilidad (UNICEF, 2012). Por tanto, lo que se propone es:

Ejecutar programas de buena calidad para la primera infancia en las comunidades urbanas desfavorecidas es definitivo para la supervivencia, el crecimiento y el aprendizaje de los niños. Esta clase de programas contribuyen al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños pequeños, y promueven la salud, la nutrición y las buenas prácticas de higiene. (UNICEF, 2012, p. 29)

Así mismo, se debe velar por que los niños y las niñas reciban el mismo trato, gocen de las mismas oportunidades, brindando ayudas adicionales para quienes los requiera como es el caso de niños con discapacidad, mejorar el acceso a los servicios, garantizar que se desarrollen plenamente en un ambiente propicio que les permita participar sin ninguna restricción, pues

siempre están y estarán presentes en las sociedades y como refiere, deben ejercer su ciudadanía, para participar, opinar y actuar; promoviendo y reconociendo sus derechos (Concha, 2009).

Por su parte, el Distrito Capital a través de la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Distrito, busca generar condiciones y prácticas que promuevan el desarrollo integral del niño y de la niña, generando las garantías suficientes para el ejercicio pleno de sus derechos y la posibilidad de tener un desarrollo adecuado durante este ciclo, dado que es el más importante en el ser humano (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social & Secretaria de Educación Distrital, 2010, p. 28).

Por lo anterior, es importante reconocer que en la primera infancia se desarrollan todas las habilidades que le permitirá al ser humano desenvolverse de manera asertiva en edades posteriores; es decir, adquirirá de manera rápida cambios significativos que definirán su manera de enfrentarse al mundo. “Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socio-afectiva, entre otras.” (Jaramillo, 2007, p 110). En donde mucha de estas se mantendrán o perduraran a lo largo del tiempo. Por su parte el Lineamiento Pedagógico Curricular de Primera Infancia, considera esta etapa como un ciclo vital, el donde “el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos.”, consituyendose en la base para la continuidad del desarrollo. (Alcaldía Mayor de Bogotá et al., 2010, p. 29)

Por último, es de vital importancia reconocer que los niños y niñas con discapacidad, cuentan con habilidades y potencialidades que le permiten participar activamente de los diferentes espacios, siempre y cuando la sociedad no genere barreras que limiten su desenvolvimiento; por tanto, deben recibir los apoyos requeridos para que su desarrollo se vea beneficiado, y se brinden ambientes enriquecidos, en los que interactuen con los demás niños, propiciando el desarrollo integral. En este orden de ideas, es deber de la familia y el Estado acoger, promover y garantizar el crecimiento sano y pleno de los niños y las niñas con discapacidad, durante la primera infancia, dado que es una etapa crucial en la maduración y adquisición de habilidades que le permite desenvolverse en el futuro.

Subjetividad

Para fines de esta investigación se aborda la categoría de subjetividad, pues se busca identificar en las maestras niños y niñas la configuración de subjetividad, a partir de la interacción con personas con discapacidad en el marco de un proceso de inclusión. En esa medida, se pretende comprender dicha categoría, desde una perspectiva social, en donde el sujeto se configura a través de su interacción y relación con el medio.

Compartiendo la idea de Torres (2006), el sujeto no es entendido desde una perspectiva unitaria o individualista que se configura por sí mismo, sino desde una perspectiva intersubjetiva,

la cual se refiere a la construcción de sentido desde lo social, intentando actuar sobre la realidad y donde se “involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” Torres (citado por Torres, 2006, p. 8). En esa medida, la subjetividad se configura a partir de las interacciones generadas desde la trayectoria social, interpretada y comprendida a partir de las posibilidades históricas y horizontes de sentidos del sujeto (González, 2008). Sin embargo, es importante aclarar que la subjetividad, hace referencia a una construcción mediada por la historia, la cultura y la experiencia, que hacen de ella un proceso dinámico, cambiante, con diferentes direcciones y no permanece estática (Torres, 2006).

Por su parte Morson (citado por Torres, 2006), considera que la subjetividad se encuentra situada en la historia, presenta características de alteridad, grupalidad y de cultura que hacen parte de un sujeto; es decir, la subjetividad comprende lo intersubjetivo, donde se forman espacios para compartir aprendizajes e interactuar socialmente. Este ejercicio de relaciones sociales que emanan del entorno, permite vislumbrar el concepto de sujeto social, el cual supone una construcción de realidad y de interacción, que parte de los intereses, intenciones y particularidades del individuo, que a su vez afectan o involucran a un colectivo (Torres, 2006).

De ahí que la subjetividad presente un componente vincular, el cual está asociado a distintos elementos afectivos y de acciones concretas, que permiten identificarse y acercarse al otro, por lo tanto, en palabras de Pichon Riviere (citado por Torres, 2006):

(...) el vínculo es la condición material de nuestra constitución subjetiva; para él, la identificación no está planteada como identificación a una imagen sino a un rasgo de la estructura vincular que incluye modelos de significaciones sensibles, afectivas, ideativas y de acción y que luego el sujeto reproduce. El vínculo es el que intermedia y permite la inserción del sujeto al campo simbólico de la sociedad. El vínculo es una estructura bifronte posee una cara interna y otra externa. La subjetividad es, entonces, una “verdadera selva de vínculos”.
(p. 10)

Por lo anterior, se puede sintetizar que la subjetividad presenta “una naturaleza simbólica, histórico social, intersubjetiva, vincular (...)” (Torres, 2006, p. 11), las cuales se hacen visible en las múltiples formas en que el ser humano actúa y se configura desde un ejercicio de prácticas sociales (Torres, 2006).

Así mismo, la subjetividad cumple simultáneamente varias funciones, la primera es la *cognitiva*, la cual posibilita la construcción de realidades como lecturas de mundo y como horizonte de posibilidad de lo real; la segunda función es la práctica, desde esta los individuos y los colectivos orientan sus acciones y elaboran su experiencia; la tercera función se refiere a la identitaria, la cual aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencia social (Torres, 2006) .

Por lo tanto, la subjetividad social ha permitido la conformación de actores sociales que parten de intereses colectivos, a partir de necesidades o problemáticas reales que conforman identidad, desde la práctica cultural, territorial, racial y de género; las cuales se expresan y se construyen a través de manifestaciones culturales simbólicas como los imaginarios colectivos,

representaciones sociales, creencias y mitos¹¹(Torres, 2006).

Torres (2006) retomando las ideas de Chanquia, refiere que en la subjetividad se establece una distinción, esta es subjetividad “estructurada” y “emergente”, en la primera se refiere a la apropiación subjetiva que hace el individuo de una realidad dada; y la segunda, a elaboraciones de tipo cognitivo que permite involucrar lo nuevo; es decir, aquellos elementos que posibilitan dinamizar su manera de percibir el mundo (Torres 2006).

En relación a esto, la subjetividad confiere una articulación de tiempos y de espacios, la cual es histórico-cultural, donde se alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares distintos. El carácter histórico –cultural se puede reconocer mediante tres procesos socioculturales, que presentan sus propios tiempos y espacios, estos son: necesidad, experiencia y visión de futuro. La primera hace referencia a la relación micro-cotidiano-individual con el contorno, que le sirve no solo de contexto sino también de espacio para constituir parte de sus desafíos; la segunda es la decantación, que desde la realidad del presente puede abrirse hacia otras trayectorias o repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el futuro; y la

¹¹ Estas manifestaciones simbólicas se entienden de la siguiente forma, los imaginarios colectivos son la capacidad que tiene el ser humano de crear formas y sentidos integrando aspectos intangibles propios del pensamiento y sentimientos el cual es compartido por un colectivo en determinado lugar y tiempo (Aubeterre, s.f.). Las representaciones sociales es el conocimiento colectivo elaborado y distribuido en la sociedad, situado desde el sentido común y orienta el comportamiento humano desde lo material y social (Aguirre, 2004). Por su parte la creencia es el sentimiento personal de certeza que se tiene de algo y que se considera como verdadero, que llegan a afectar la percepción propia y la de los demás (Zor, s.f.). Por último, el mito social sostiene una verdad y un conjunto de hechos que configuran una narración que no es colocada en duda por los integrantes de una sociedad y logran configurar valores y creencias de la época y son producto de los imaginarios sociales (Celdá, 2006).

tercera es una referencia en un ámbito de realidad, de vida posible que tiene una discontinuidad respecto a la realidad cotidiana, concibiéndola como construcción de voluntades sociales (Zemelman, 1997, p. 24).

Por tanto, una de las características que tiene el ser humano es que piensa en el tiempo; según Barragán (2012), los seres humanos traen de la memoria su pasado colectivo, y en relación con lo que se desea, se idealiza hacia el futuro “utopía” construyendo proyectos de vida, que permiten reconfigurar su presente. La posibilidad de reconocer su pasado y proyectarse, de acuerdo a los fines socio-culturales en un horizonte de sentido, es lo que le permite estar de manera contextualizada en un lugar o espacio y comprender su existencia.

En este sentido, el lenguaje y la comunicación se convierten en los elementos fundamentales para expresar y comprender situaciones y condiciones propias, teniendo en cuenta las realidades del otro. De acuerdo a lo anterior, (Barragán, 2012) refiere que la manera para que el ser humano logre situarse en el mundo es a través del lenguaje, pues gracias a la narración se manifiesta la subjetividad en contexto, se reconocen entre sí las personas, pueden comprender-se a sí mismos, construir culturas, proyectos colectivos, persuadir a través de argumentos para transformar actuaciones.

Para finalizar, es importante resaltar que la subjetividad contempla lo simbólico, histórico y social, en donde las relaciones trascienden lo individual, cada subjetividad es una representación de otros y se configuran mutuamente. Por consiguiente, se puede inferir que la configuración de la subjetividad en maestras, niños y niñas, podría verse permeada por los procesos inclusivos de manera bidireccional, ya que la interacción con la población con discapacidad, genera en los individuos una visión más cercana a lo real de su condición y de lo que representan como individuos.

Práctica pedagógica

Por último, se aborda la categoría de Práctica Pedagógica, puesto que a través de ellas se desea observar las subjetividades configuradas por maestras, niños y niñas, en torno a personas con discapacidad. Para ello se retoman los aportes y estudios profundos que frente a práctica pedagógica realizan autores como Emma León (1997), Humberto Quiceno (2005), Olga Lucia Zuluaga (2005), Alberto Martínez Boom (2012), Diego Barragán (2012), Andrés Mejía (2012), y Erica Wöhning (2005), en contrastación con los aportes realizados desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Quienes se han encargado de realizar estudios frente a practica pedagógica

La práctica subyace a una concepción de la realidad social tomando un lugar central, donde no es concebida en términos de actividad instrumental/operativa, sino desde la incorporación de su desenvolvimiento transformador, el cual solo se debe pensar por la

capacidad de los sujetos para condicionar su provenir, es decir, la práctica es un proceso cargado de sentidos que conectan a los individuos con su pasado y su futuro (León 1997, p. 54). De ese modo, podría decirse que las prácticas son realizaciones de los seres humanos que representan en sí mismas. Todas las cualidades de su subjetividad. Y en tanto son una muestra de lo que son ellos en relación con el mundo.

En esa medida, podría decirse que la práctica pedagógica es una acción elaborada por un sujeto, en este caso maestra de jardín infantil, que al ejecutarla imprime parte de su subjetividad, pero para dar mayor claridad, frente a esta categoría, se hace necesario revisar los análisis realizados por algunos autores que han estudiado a profundidad este tema, y en tanto, hacer una aproximación que dé cuenta sobre las características que enmarcan la práctica pedagógica desarrollada en el espacio de jardines infantiles.

Desde los planteamientos de Olga Lucia Zuluaga (2005), se considera la práctica pedagógica, como una noción que involucra los siguientes elementos: modelos pedagógicos, conceptos pertenecientes a campos de conocimiento, discurso, características sociales y enseñanza; lo anterior, a través de una relación entre institución, sujeto y discurso que la dinamiza. Así mismo, la práctica pedagógica es constituida por un discurso que articula: “conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos aquellos propósitos de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre.” (p. 25)

En la práctica pedagógica, el sujeto debe incorporar además de su sentido, conocimientos que direccionen su quehacer, es decir para construir un discurso, debe estar orientado por saberes propios de la pedagogía, que lo lleven a empoderarse, hacerlos suyos y actuar frente a los demás.

Entender las prácticas pedagógicas es ir más allá de la acción, para Barragán (2012) son asumidas como ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro de un horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y en general, esos campos que constituyen al maestro (p. 20). En palabras de Zuluaga (2005), para que una práctica pedagógica se pueda desarrollar, el maestro debe ser considerado como un sujeto de saber; es decir, conocedor de discursos y propósitos de la educación y la enseñanza, en donde los aplica, los transforma y produce otros nuevos.

Otros autores como Martínez (2012), se acercan a este concepto desde una perspectiva dinámica, donde la práctica evoluciona y se transforma con el paso de la historia, es decir, “(...) no es un concepto cerrado o mejor no es coherente en todas sus partes, no permanece intacta (...)” (p. 62). Así mismo, Mejía hace referencia a las práctica, como aquello que no se reduce únicamente a las acciones técnicas que realiza un maestro, sino que incorpora una carga reflexiva que le ayuda a configurar su quehacer. (Mejía, 2012, p. 41)

Por consiguiente, existen puntos o características de la práctica pedagógica que ayudan a complementar su definición, para Barragán (2012), es importante que el maestro posea ciertos dominios que le permitan apropiarse su práctica de forma estricta y rigurosa, entre ellos se

encuentran: el dominio crítico de las concepciones sobre humanidad, en este, es importante que el docente parta de asumir relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas para determinar su práctica; el dominio de las acciones que lo identifican como profesor, parte del conocimiento que debe tener el docente de lo que hace, cómo lo hace y a su vez reflexionar sobre ello; el dominio de sus horizontes práticos y técnicos, el cual hace referencia a las acciones técnicas de su saber pedagógico y a los fines que individual y socialmente conllevan; el dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas, este dominio parte de la premisa que toda acción está motivada por una teoría, los docentes deben comprender y orientar sus acciones desde fundamentos teóricos; y por último, el dominio de conocimientos disciplinares, expone que el docente debe ser un profesional, que enseña a partir de una disciplina que se expresa en conocimientos y calidad académica. Con relación a lo anterior, Martínez (2012), refiere que la práctica pedagógica, involucra la relación de tres instancias: maestro, escuela y saber.

Mejía (2012) complementa exponiendo que dentro de la práctica pedagógica, se debe tener en cuenta aspectos como la tradición, que define a la comunidad; la moralidad, encaminada a perseguir bienes morales internos, llevando a una reflexión colectiva de los medios y fines de la práctica; y el conocimiento práctico, que establece los lineamientos generales de la acción situados en un espacio y un tiempo determinado.

La práctica pedagógica desarrollada por un maestro. Además de tener en cuenta sus características particulares como ser humano, las cuales ha construido gracias a su historia y apropiación del saber, también debe contemplar las características del contexto a las que van dirigidas esas acciones, debido que resulta difícil orientar unos objetivos que no respondan a las

necesidades de esa comunidad; por tanto, en escenarios de jardines infantiles que incluye a niños y niñas con discapacidad, para que la práctica pedagógica sea vista como tal, debe hacerse evidente el compromiso frente a quién va dirigida su práctica y cómo puede aportar a ese sujeto.

Además, de lo expuesto Mejía (2012), indica que es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: el maestro debe incluir a su práctica elementos de tipo reflexivos que le ayuden a definir qué es formación; tener la capacidad de involucrar elementos externos a la enseñanza de contenidos, que permitan contribuir a una mejor formación de sus estudiante; y por último, fortalecer la relación entre maestros - estudiantes, con el propósito de ayudarlos en el enfrentamiento de su mundo presente y futuro.

Complementando lo anterior, Wöhning (2005) expone que la práctica pedagógica hace referencia a las condiciones que posibilitan la producción del sujeto pedagogo, dentro de la práctica docente¹². Es una práctica social situada al interior de un contexto como aula, sistema educativo, en donde el maestro debe formarse para propiciar el crecimiento de sus estudiantes “(poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana)” (Wöhning, 2005, p. 2), en una relación mediada por el conocimiento. Lo anterior debido a que el sujeto pedagogo no está dado, sino que se configura en la medida en que:

(...) se constituye en una relación con otros sujetos, en la que se despliega una “lucha por el reconocimiento” donde se juegan deseo y poder. La subjetividad pedagógica es, entonces, el

¹² “(...) implican procesos de enseñanza que tiene lugar en instituciones específicamente educativas (tales como escuelas, universidades, institutos) hablamos de práctica docente en sentido estricto.” (Wöhning, 2005, p. 2)

proceso, más el resultado entre el deseo (singular) de aprender y el poder (público) de enseñar. (Wöhning, 2005, p. 3).

La formación de la subjetividad pedagógica según Wöhning (2005), tiene en cuenta dos elementos articulados: el primero es todo aquello que le permite llegar a ser sujeto pensante, como una actitud teórica frente a la vida que después pone en práctica a través de la acción; y lo segundo, aquello que le permite llegar a ser sujeto moral, en donde establece además de juicios, sentimientos de solidaridad y de fraternidad hacia el otro. Manifestándose el deseo mismo de aprender y enseñar.

Wöhning (2005), analiza algunos de los planteamientos de Foucault frente a la historia de la subjetividad, planteando tres ejes, de acuerdo a las situaciones específicas de cada contexto: la verdad, como motivación al conocimiento; el poder como posibilidad que sujetos actúen sobre otros; y la constitución como sujetos morales, permitiendo mediar en la construcción de otros sujetos y de sí mismo.

Frente al segundo eje y retomando a Foucault, Quiceno (2005), considera el saber como un “instrumento de poder”, pues a través de él, el sujeto se identifica, se libera, se reconoce “El poder crea el saber y al sujeto de ese saber” (pp. 72-73). El poder se ejerce a través de la práctica, y es entendido como mecanismos, estrategias o maniobras, relaciones multiformes, omnipresentes, infinitas, que conlleva a la creación de subjetividades (Hernández, 2006). Podría decirse entonces que desde estas perspectivas, el saber otorga al maestro la posibilidad de

sentirse orientado frente a su práctica y en la medida en que conoce sobre ciertas áreas de su interés o profesión, puede actuar con propiedad a la hora de enseñar al otro y construir estrategias que orientan su quehacer.

Según Wöhning (2005) la construcción de la subjetividad del pedagogo, la constituye su capacidad de auto-reflexión, problematizar la manera como ha construido su identidad, en relación con su trabajo personal y la capacidad de modificar tanto, su práctica como a sí mismo. Por tanto, la posibilidad de poseer saberes, emplearlos, también permite replantear su quehacer para nutrir la práctica pedagógica y modificar sus subjetividades.

Para concluir podría decirse que la práctica pedagógica constituye todas aquellas acciones que realiza el maestro en su acto pedagógico, en donde no solo incorpora su saber y su experiencia profesional, sino que expone toda su esencia como ser humano, incluyendo sus emociones y bagaje cultural; además, la práctica pedagógica se convierte en un acto reflexivo que debe tener en cuenta el contexto en donde se desarrolla, estar en capacidad de transformarse de acuerdo a las necesidades y características del medio y actualizarse constantemente.

Aproximación de la práctica pedagógica desarrollada en jardines infantiles de la SDIS.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos de jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, parten del Lineamiento Pedagógico y Curricular del

Distrito¹³, elaborado para primera infancia. El cual ha sido construido para ser desarrollado en las primeras instituciones educativas “escuelas” a donde asisten con regularidad los niños y las niñas de 0 a 5 años; sin embargo, no tiene un carácter formal en donde se imparten y se aprenden unos contenidos delimitados, que promuevan a un nivel superior. Esto no significa, que no haya el interés por favorecer el desarrollo de las potencialidades de los niños; al contrario, se busca brindar una atención integral de acuerdo a las necesidades del desarrollo (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, p. 39).

Dicha atención, se implementa a través de dos elementos que están contemplados en el Decreto 057 de 2009, el cual analiza y retoma la definición de educación inicial. (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, p. 40) Estos elementos son: cuidado calificado, el cual hace referencia a la ejecución de acciones enmarcadas en procesos alimenticios, prácticas de higiene, y condiciones para generar espacios de sueño; acciones que permiten la formación de los niños y las niñas, debido a que se convierten en ambientes de intercambio y comunicación, configurando la práctica del cuidado, en una experiencia pedagógica; y la segunda, referida a la potenciación del máximo desarrollo de los niños y las niñas, donde se busca “acompañar y favorecer las actividades propias de la primera infancia” (p. 41). “...a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto” y por tanto se busca reconocer “las prácticas pedagógicas pertinentes, teniendo en cuenta la importancia de este ciclo vital, sus características de desarrollo, sus gustos, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir.” (p.11).

¹³ Construcción conjunta entre la Secretaria Distrital de Integración Social y la Secretaria de Educación. “basada en la reflexión y sistematización de experiencias y con el aporte de los conocimientos que proporcionan la investigación, la teoría y la práctica.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, p. 11)

Por tanto, el Lineamiento Pedagógico y Curricular del Distrito se constituye en una herramienta orientadora para que sea puesta en marcha por cada una de las maestras de acuerdo a sus saberes y particularidades de los niños y las niñas; brindando cuidado calificado y potenciando al máximo su desarrollo, mediante procesos pedagógicos que respondan de manera asertiva a las diferencias en el ciclo vital y se creen ambientes enriquecidos. Así mismo, a través de la atención integral a la primera infancia, se busca proporcionar condiciones básicas de alimentación, afecto, conocimiento, higiene, pertenencia, etc. (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, p. 40).

En este sentido, se requiere de maestras y maestros formados con la capacidad de reflexionar y mejorar su práctica pedagógica a través de la formación permanente; con el fin de que puedan potenciar y enriquecer las experiencias brindadas a los niños y las niñas, contando con la posibilidad de acceder a opciones amplias de exploración, desarrollo de su curiosidad, expresión de maneras de representar y construir el mundo. A través de estrategias pedagógicas pertinentes para esta edad como lo son: proyectos, talleres, rincones, asambleas, exploración del medio (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, p. 41).

De acuerdo a lo anterior, se concibe a los niños y las niñas como sujetos de derechos, en la medida en que busca propiciar su participación, garantizar sus libertades, generar las acciones pertinentes para responder y respetar sus singularidades, propiciar espacios de socialización,

transformación de su medio, y favorecer el desarrollo de sus capacidades sin importar si pertenece a un determinado sexo (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, p. 43).

Por tanto, dentro de los principios del Lineamiento, frente al abordaje de la primera infancia se encuentran: brindar buen trato a las niñas y los niños, respetando las características particulares y la diversidad presente en ellos; reconociéndolos como sujetos activos, con intereses particulares, a los cuales se debe dar respuesta a través de experiencias significativas y espacios enriquecidos; lo anterior, a través de un ejercicio de formación permanente que dé cuenta de las reflexiones diarias sobre las acciones y manifestaciones de las niñas y los niños, la necesidad de dar respuestas asertivas frente y al azar del quehacer diario (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010, pp. 43-44).

Al respecto, la política pública de primera infancia habla del juego, el arte, la literatura, a lo que se le agregaría la exploración del medio (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010). Estas actividades son primordiales, puesto que el niño y la niña encuentran espacios de relación e interacción entre pares, adultos y el mundo, buscando dar sentido y significado a sus experiencias.

Por tanto, el Lineamiento Curricular Pedagógico, parte del objetivo principal de la educación inicial, el cual es potenciar al máximo el desarrollo integral de los niños y las niñas. Está estructurado mediante una propuesta pedagógica, que retoma los pilares de la educación inicial, juego, arte, literatura y exploración del medio, como elementos fundamentales para

desarrollar habilidades y destrezas en la población, puesto que a través de ellos el desarrollo será potencializado; Sin embargo, aclaran que las dimensiones del desarrollo no son comprendidas como áreas de conocimiento, ni se desarrollan de forma homogénea, lo que permite reconocer las particularidades y la diversidad que se presenta en la población infantil, promoviendo de esta manera un desarrollo integral y equilibrado del niño y la niña (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010),

Así mismo, se establecen ejes de trabajo pedagógicos, los cuales brindan sentido al quehacer dentro de los jardines infantiles, estableciendo desarrollos a fortalecer, los cuales son entendidos como un referente para los maestros y maestras que indican hacia dónde direccionar su trabajo pedagógico y realizar el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas viéndolo como un proceso no lineal, sino progresivo a lo largo del ciclo vital (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al., 2010).

Retomando lo expuesto anteriormente, desde los distintos teóricos y lo propuesto en escenarios de la SDIS, podría decirse que la práctica pedagógica involucra diferentes dimensiones y características a la hora de establecer un ejercicio de enseñanza- aprendizaje, pues tiene en cuenta al docente como ser moral, profesional, poseedor de conocimiento que busca a través de la reflexión constante de su quehacer, generar experiencias significativas que propicie el crecimiento de los niños y las niñas, teniendo en cuenta su contexto, intereses, características y necesidades propias del desarrollo.

Para concluir, es importante resaltar de las categorías anteriormente abordadas, que las personas con discapacidad sin importar sus características, cuentan con los mismos derechos que cualquier otra persona, por su condición de ser humano y por tanto es deber del estado y la sociedad velar por su cumplimiento rechazando cualquier forma de discriminación. Así mismo, es de vital importancia propiciar su participación activa en diferentes espacios sociales, eliminando todo tipo de barreras, brindando los apoyos requeridos, promoviendo la interacción con sus pares y propiciando una cultura de respeto por la diferencia. Por consiguiente, generar procesos de inclusión desde la primera infancia, posibilita la maduración y adquisición de habilidades que le permitirán desenvolverse en el futuro, dado que es una etapa crucial en el desarrollo.

Además, los procesos inclusivos configuran nuevas subjetividades en pares y maestras dadas las relaciones y vínculos que se establecen en los espacios de jardines infantiles, pues generan en los individuos una visión más cercana de la realidad de su condición y lo que representan como seres humanos. En este orden de ideas, se requiere comprender que la discapacidad no es una limitación sino una condición que requiere ser abordada de otras maneras; por tanto, las maestras que desarrollan prácticas pedagógicas dirigidas a la diversidad, a través de su conocimiento, su experiencia, su configuración como sujeto moral y las iniciativas de reflexión sobre su que-hacer diario, permitirían generar experiencias significativas en donde tenga en cuenta las características e intereses de los niños y las niñas, fortaleciendo su desarrollo.

Marco metodológico

Enfoque de investigación

Esta investigación tiene un enfoque *Hermenéutico*, debido a que busca comprender e interpretar las subjetividades que se configuran en maestras, niños y niñas que participan en procesos inclusivos, de población con discapacidad en primera infancia. Lo anterior a través de un ejercicio conjunto que se instala en la dialéctica, las conversaciones y las acciones que se desarrollan en el escenario de investigación, esto con el fin de realizar un acercamiento que permita obtener y poner en relación diferentes puntos de vista que aportan y aclaran sobre la manera en que viven y experimentan el proceso de inclusión (Herrera, 2010).

Tipo de investigación

Esta investigación es de *tipo cualitativa*, debido a que presenta una intencionalidad por interpretar las subjetividades que se configuran, mediante un proceso de indagación de la realidad social y personal que se vive en algunos jardines infantiles de la localidad de Usme y Kennedy; reconociendo, desde una perspectiva humana y social el sentir de maestras, niños y niñas que participan en procesos inclusivos de personas con discapacidad en primera infancia; así, como sus aspectos particulares desde una visión interna o sentidos subjetivos de la experiencia.

Por consiguiente, la investigación cualitativa permitió realizar la indagación en los contextos naturales donde se desenvuelve la dinámica real de la muestra seleccionada, en concordancia con las investigadoras quienes en su rol de Educadoras especiales comparten dicha dinámica, por ser su espacio laboral permanente. Para la recolección de la información y descripción de “los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” se implementó la etnografía como metodología (Vasilachis, 2006, p. 24).

Por lo anterior, se puede expresar que para efectos de esta investigación, retomando las ideas de Marshall & Rossman, (citados por Vasilachis, 2006) la investigación cualitativa permitió en primer lugar, la inmersión en la rutina cotidiana de la situación seleccionada; es decir, las investigadoras lograron participar de momentos o rutinas en donde se desarrollan procesos pedagógicos en primera infancia, para ello se acompañó, apoyo y observó las distintas dinámicas que se viven en los jardines infantiles, alrededor de las prácticas pedagógicas que se implementan en procesos inclusivos de niños-as con discapacidad y cómo estos procesos configuran la subjetividad de los actores que hacen parte de la investigación (Vasilachis, 2006, p. 26).

En segundo lugar, se intentó descubrir la percepción de los participantes sobre sus propias experiencias, interviniendo en los espacios donde se desenvuelven, interactúan y conversan las maestras, niños, niñas, padres de familia y otros actores indirectos que participan de los procesos inclusivos; estos actores, desde su cotidianidad y maneras de percibir su entorno, expresaron los diferentes momentos que han vivido en cuanto a los procesos inclusivos de personas con discapacidad en primera infancia. Y en tercer lugar, las investigadoras consideraron la

investigación cualitativa, como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, donde de forma descriptiva y analítica se comprendió una realidad social que privilegió como datos primarios, las expresiones verbales de las personas y sus comportamientos observables.

La investigación cualitativa, expone tres componentes que son en palabras de Strauss & Corbin (citados por Vasilachis, 2006): la entrevista y la observación; los procedimientos analíticos e interpretativos de los datos; y los informes escritos donde se recopila lo expuesto. Estos datos recolectados guardan una estrecha relación con la pregunta de investigación: *¿Cómo se manifiestan a través de las prácticas pedagógicas las subjetividades que se configuran en maestras, niños y niñas que participan en procesos inclusivos de personas con discapacidad, en Jardines Infantiles (SDIS) en las localidades de Usme y Kennedy?*, lo cual permitió recolectar de forma intencional, en situaciones naturales, las experiencias y los significados que le otorgaron maestras, niños y niñas a la vivencia de procesos inclusivos de personas con discapacidad.

En acuerdo con Whittemore, Chase & Mandle (citado por Vasilachis, 2006) considera la investigación cualitativa, como una manera de pensar, más que una estrategia técnica para recolectar información; en donde, desde una mirada holística a una particular se pueda comunicar e interpretar la realidad vivida por los actores sociales, privilegiando las distintas formas de captar las experiencias, por los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana real y los significados, que constituyen la esencia de la investigación cualitativa.

Método de Investigación

Para la presente investigación, se empleó una metodología de tipo *etnográfica*, con la cual se buscó comprender, a través de la observación participante, las realidades sociales desde la perspectiva de los miembros que hacían parte del estudio, pues eran ellas las únicas que podían dar cuenta de lo que experimentaban, sentían y pensaban en su diario vivir (Guber, 2001). En esa medida, se realizó un trabajo de campo al interior de los jardines infantiles en donde se desempeñan laboralmente las investigadoras, con el objetivo de interactuar constantemente con la población, identificar, registrar y analizar las acciones, diálogos y dinámicas que allí se presentaron y cuyo resultado se empleó, como evidencia para la comprensión e interpretación de las subjetividades que se configuran en los actores, que intervienen en procesos inclusivos de personas con discapacidad en primera infancia.

Por lo anterior, la presente investigación retomó para su trabajo de campo un ejercicio de observación participante, estableciendo relaciones sociales, entrevista a docentes, padres de familia y diálogo con niños y niñas; lo cual, permitió la interacción con los actores de la investigación, en una dimensión de espacios y tiempos determinados. Por lo tanto, esta herramienta se convirtió en la columna vertebral del trabajo de campo, puesto que de ella dependió gran parte la construcción del producto etnográfico, permitiendo a las investigadoras contrastar las situaciones observadas, que emergen de los procesos inclusivos de personas con discapacidad, con lo expuesto en las entrevistas desarrolladas por los principales actores. Sin embargo, como lo menciona Guber (2001), desde una conciencia subjetiva implícita del

investigador, lo que llevo a recordar “que se participa para observar y que se observa para participar” (p. 24).

La *observación participante*, en esa medida, permitió a las investigadoras participar activamente de las rutinas diarias tales como procesos de alimentación, de aseo, apoyo y dirección de actividades pedagógicas, encuentros pedagógicos, actividades en parque, juego libre, reuniones con familias, y demás actividades propias de los jardines infantiles; observando sistemáticamente las dinámicas que se establecen en estos ambientes, alrededor de los niños y niñas con discapacidad. Como medios de registro se emplearon el diario de campo y la fotografía, a través de estas últimas se da cuenta de algunas formas de interacción y acercamiento de niños con discapacidad sus compañeros y maestras.

El registro constituye la fuente indispensable para el análisis y desarrollo de la investigación, “los registros no solo vislumbran las notas de campo en sus distintas formas, sino también grabaciones, fotografías, material audiovisual en general” (Vasilachis, 2006, p. 130). Sin este registro, los datos no podrán ser captados y organizados para darles sentido en la investigación desde las categorías. Para el presente estudio, el registro de cada acción percibida, sentida e intuida en el curso de la observación participante, se realizó a través de un “cuaderno de campo”, (p. 130) los cuales se encuentran ordenadas e interpretados por lugar y fecha.

Siguiendo la idea de Spradley (citado por Vasilachis, 2006), existen distintas notas de campo, que permiten recolectar la información, según la circunstancia y los momentos que se presentan en la investigación. Para efectos de esta, se utilizó específicamente: *el informe condensado*, el cual corresponde a las notas que se realizan en el lugar y permiten registrar frases sueltas o incluso inconexas, para utilizarlas como activantes de la memoria y posteriormente recuperar, ampliar y profundizar la idea en el diario de campo, y *el informe ampliado*, el cual plasma de forma explícita cada detalle de lo sucedido y observado en el campo, acompañado a su vez por las impresiones, reflexiones personales, comentarios y análisis que se consideraron pertinentes, sin que implicara un juicio evaluativo de las personas o situación.

En este sentido, el diario de campo, permitió plasmar específicamente las vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo, donde se visibilizaron las “emociones, sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación”. (Vasilachis, 2006, p. 131). Para la ejecución de los diarios de campo se tuvo en cuenta: en primera medida, realizar las notas de campo de forma disciplinada y sistemática diariamente, donde se plasman las acciones que se han observado, lo que cuentan las docentes y niños-as y los pensamientos propios que surgen a partir del referente de estudio; y en segunda medida, se tuvo en cuenta la calidad del escrito, es decir, se consignaron aspectos que fueran encaminados con el propósito de la investigación, resaltando en detalle cómo se desarrolló cada jornada o rutina, incluyendo elementos que utilizaron, finalidad de los elementos, las relaciones que se establecieron, como se expresaban, el comportamiento, entre otros aspectos, sin dejar detalles por fuera y relatando con mayor riqueza lo que se observó, la idea central fue “recrear con palabras lo observado”

(Restrepo s.f.). Así mismo, se empleo el registro fotográfico como complemento del diario de campo, para ilustrar las acciones descritas, estas fotos como registro representan o corresponden la ilustración de acciones desarrolladas en el trabajo de campo.

Así mismo, a través de las relaciones establecidas entre las investigadoras, las docentes, niñas, y niños, se desarrollaron, *entrevistas a profundidad*, las cuales representaban diálogos abiertos que reflejaban nociones, ideas, prácticas, emociones, referidas al proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles, etc. “La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación”. (Guber, 2001, p. 30) La entrevista en este sentido, supone una herramienta importante para profundizar en la comprensión de las perspectivas de los actores sociales, donde se busca “establecer una relación con el otro, que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas (Vasilachis, 2006 p. 129).

Para la presente investigación, teniendo en cuenta la finalidad de la entrevista se implementó la entrevista a profundidad o etnográfica a maestras y padres de familia. La cual, permitió mediante el uso de preguntas que provenían del interés de las investigadoras, pero que fueron vistas como unas “guías”, para profundizar sobre la experiencia de los actores, detenerse o avanzar lentamente, en el tema de interés. También fue importante escuchar cada detalle, generando una atención sobre lo que “el otro dice, expresa, sugiere” (Vasilachis, 2006, p. 129).

Las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras, lo que a su vez permitió nutrir las categorías establecidas con los datos recolectados, y comprender el punto de vista de las docentes y padres de familias; es importante resaltar que a los niños y niñas, aunque no se implementaron entrevistas, si se establecieron diálogos desde la cotidianidad, que mostraron su experiencia, lo que permitió interpretar su sentir; por consiguiente, esta comprensión abarcó “tanto sus palabras como sus silencios, sus gestos como posturas y movimientos” (Vasilachis, 2006, p. 129).

La entrevista tuvo dos momentos como lo denomina Guber (2001), el de apertura y el de focalización-profundización; en el primer momento se partió de una temática predeterminada, es decir, una serie de temas o preguntas abiertas, las cuales no fueron rígidas sino circunstanciales, donde las investigadoras mediante un dialogo abrían el escenario y con variables grados de direccionalidad¹⁴ promovían el discurso por parte de las maestras, desde la experiencia vivida en los procesos de inclusión de niños-as con discapacidad, llevado al interior de los jardines infantiles. El segundo momento, permitió profundizar y ampliar los datos recolectados, mediante la utilización de otras preguntas orientadoras realizadas a docentes y padres de familia y otras observaciones que posteriormente se sistematizaron partiendo del material obtenido, vinculándolos en las categorías correspondientes.

¹⁴ Los grados de direccionalidad utilizados en el desarrollo de la entrevista fueron: movimientos gestuales o corporales que apoyaban la idea, partir de una pregunta referida a su experiencia personal y laboral con niños-as con discapacidad; retomar alguna idea que expuso la docente e introducir nuevos temas de conversación en algunos momentos del dialogo, cuando predominaba el silencio como muestra de finalización de una idea.

Fases de la Investigación

Esta investigación atravesó por algunas etapas descritas por Rodríguez (2009), las cuales se describen a continuación:

Fase exploratoria o de reflexión.

En esta primera etapa, las investigadoras quienes son Educadoras Especiales de profesión, centran su interés investigativo en procesos Inclusivos de personas con discapacidad. En esa medida, buscan desarrollar un proyecto con la población de jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social de las localidades de Usme y Kennedy, en donde se desempeñan laboralmente apoyando los procesos de inclusión, a través de orientación a maestras, apoyo en rutina y actividades pedagógicas, elaboración de ajustes a las planeaciones y material didáctico y orientación a las familias, entre otras acciones. Se hace una revisión documental que abarca temas tales como Desarrollo Humano, Marco Normativo internacional, nacional, y local de personas con Discapacidad, Inclusión, Discapacidad, Primera Infancia, Subjetividad y Practica Pedagógica, así como un estado del arte sobre experiencias de procesos de inclusión en primera infancia. Frente a los resultados, deciden abordar su investigación en este campo.

Fase de Planificación.

Se realiza la planificación de la investigación, en donde se establecieron las siguientes acciones: inicialmente se solicitó los permisos correspondientes a la entidad en donde se desarrolló la investigación: Subdirecciones Locales de Usme y Kennedy de la Secretaria Distrital de Integración Social y coordinadoras de los jardines infantiles; así mismo, se identificó las maestras que tenían en sus niveles niños y niñas con discapacidad, pidiendo su colaboración y apoyo en la participación de la investigación. De la misma manera, se solicitó las autorizaciones a los padres de los niños y niñas que hicieron parte de la investigación y que aparecerían en los registros fotográficos. Se estipula que las investigadoras harán trabajo de campo en el escenario de jardines infantiles y la respectiva recolección de la información, que dé cuenta de las categorías preestablecidas (Inclusión de niños con discapacidad en primera infancia, practica pedagógica, subjetividad), en el transcurso de seis meses a través de registros de diarios de campo y de formulación de entrevistas a profundidad o etnográficas. De manera simultánea, se realizaron las transcripciones de las entrevistas, la respectiva lectura por parte de las maestras, el análisis de la información y la selección de información que nutre las categorías establecidas; con base en ello, se elaboró un informe de resultados, el cual es retroalimentado y aprobado por los participantes de la investigación y socializado en las subdirecciones de Usme y Kennedy. Por último, se construyó el informe final de la investigación.

Fase de entrada en el escenario (inicio del estudio).

Se inició identificando el número de niños y niñas que se encuentran con discapacidad, los niveles a los que hacen parte y las maestras que están a cargo de su proceso, dentro de los jardines infantiles de la SDIS, en los que se desempeñan laboralmente las investigadoras. Lo anterior, debido a que son estos actores, quienes han generado contacto directo con los niños y niñas con discapacidad y han experimentado el proceso de inclusión. Por tanto, se establece que las maestras y los niveles en los que se encuentran los niños y niñas, que participaran de dicho proceso son los siguientes:

| LOCALIDAD | JARDIN INFANTIL | NUMERO DE MAESTRAS | NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL | TIPOS DE DISCAPACIDAD PRESENTE EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS |
|--|---|--------------------|---|---|
| Jardines Infantiles de la SDIS de la localidad de USME | Jardín Cofinanciado Orientando tus pasitos Usme | 2 Maestras | Pre jardín | Multideficit, Discapacidad Intelectual |
| | Jardín Cofinanciado Orientando tus pasitos Aurora | 1 maestra | Jardín | Discapacidad Intelectual |
| | Jardín Infantil Lorenzo Alcantuz | 2 maestras | Pre jardín y Jardín | Limitación visual, Discapacidad Intelectual |
| | Jardín Infantil, Pebbles y Bambam | 1 maestra | Jardín | Discapacidad Motora |
| Jardines Infantiles de la SDIS de la localidad de KENNEDY | Jardín Infantil Las Delicias | 6 maestras | Sala materna, Párvulos, Pre-jardín y Jardín | Discapacidad Motora, Discapacidad Intelectual Autismo. |
| | Jardín Infantil Alquería la Fragua | 1 maestra | Jardín | Discapacidad Intelectual |
| | Jardín Cofinanciado Pepaso | 1 maestra | Jardín | Discapacidad Motora, Discapacidad Intelectual |
| | Jardín Infantil Rosario Guadalupe | 3 maestras | Caminadores, Párvulos y Pre-jardín | Limitación visual Discapacidad Motora, Discapacidad Intelectual, Limitación Auditiva. |

Tabla 1. Muestra de población participante de la Investigación, elaborada por las autoras.

Así mismo, para generar un proceso de triangulación de la información, se decide generar entrevistas a profundidad o etnográficas a padres de familia de niños y niñas con discapacidad, pertenecientes a los jardines y niveles anteriormente nombrados, debido a que ellos han evidenciado en cierta medida, el proceso que se ha generado con sus hijos en estos jardines infantiles y el tipo de relaciones que se han construido con maestras y pares.

| LOCALIDAD | JARDIN INFANTIL | NUMERO DE PADRES DE FAMILIA | HIJOS PERTENECIENTES AL NIVEL |
|--|---|-----------------------------|---|
| Jardines Infantiles de la SDIS de la localidad de USME | Jardín Cofinanciado Orientando tus pasitos Usme | 3 Madres. | Pre jardín |
| | Jardín Infantil Lorenzo Alcantuz | 2 Madres 1 Padre | Pre jardín y Jardín |
| Jardines Infantiles de la SDIS de la localidad de KENNEDY | Jardín Infantil Las Delicias | 4 Madres | Sala materna, Párvulos, Pre-jardín y Jardín |
| | Jardín Infantil Alquería la Fragua | 1 Madre | Jardín |

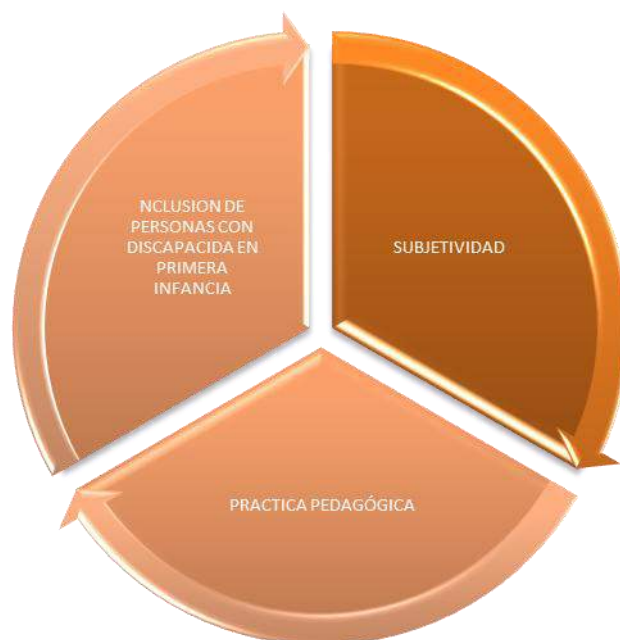
Tabla 2. Fuentes de Triangulación.

Es decir, se propuso tres fuentes de triangulación para generar mayor fiabilidad de los resultados: Maestras, niños- niñas y padres de familia.

Fase de recogida y análisis de la información.

Se decide hacer recolección de información, teniendo en cuenta las categorías teóricas establecidas a priori, de acuerdo a la revisión documental elaborada; es decir, se establecen unos tópicos que dan cuenta de los objetivos de la investigación. Una vez se recolecta la información, gradualmente se va organizando e incorporando. En la medida en que se va analizando los datos,

surgen subcategorías emergentes y abiertas en donde se designa un código a fragmentos o datos similares, como producto de la indagación, que nutren las categorías iniciales (Cisterna, 2005); las cuales, después de un proceso de comparación, se conforman en propiedades teóricas que aportan a las categorías principales como se muestran en las siguientes gráficas:



Gráfica 1. Categorías

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIA | DEFINICION | |
|---|---|--|--|
| INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN PRIMERA INFANCIA | IMAGINARIOS DE MAESTRAS SOBRE DISCAPACIDAD | Percepción de las maestras frente a las personas con discapacidad, antes de relacionarse con niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles. | S U B J E T I V I D A D |
| | COMPENSIÓN EMERGENTE SOBRE DISCAPACIDAD | Perspectiva actual de las maestras frente a niños y niñas con discapacidad, después de generar procesos de interacción. | |
| | COMPENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD DESDE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS | Comprensión que construyen niños y niñas sin discapacidad, frente a niños y niñas con discapacidad a través de las dinámicas desarrolladas en jardines infantiles. | |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| PRÁCTICA PEDAGÓGICA | | Percepción de los niños y niñas con discapacidad, frente a su posibilidad de participación activa en jardines infantiles. |
| | COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN | Perspectiva de las maestras frente a lo que representa el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad. |
| | IMPORTANCIA DEL PROCESO DE INCLUSIÓN PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON DISCAPACIDAD | Aportes que genera los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles. En cuanto a su desarrollo y dinámicas del jardín infantil. |
| | APOYOS QUE FORTALECEN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN | Son todos aquellos recursos humanos y físicos que consideran necesarios para abordar de manera adecuada el proceso de inclusión. |
| | RELACIONES DE PODER | Hace referencia a las dinámicas que son propuestas y orientadas por la maestras, en rutina dentro de jardines infantiles. |
| | RELACIÓN MAESTRO- ALUMNO, DESDE UNA PERSPECTIVA VINCULANTE | Elementos afectivos, que permite acercarse al otro e introducirse al campo simbólico de la sociedad. Riviere (citado por Torres 2006.p 10). |
| | DOMINIOS TEÓRICOS | Las acciones que realizan las maestras están motivadas y orientadas, por los conocimientos teóricos o dominios del conocimiento. (Barragán, 2012, p, 28) |
| | ESTRATEGIAS INCLUSIVAS | Hace referencia a las acciones que generan las maestras dentro de las rutinas de jardines infantiles, para fortalecer la participación y desarrollo de habilidades en niños y niñas con discapacidad. |

Tabla 3. Matriz de categorías y sub-categorías.

Por tanto, se realiza Observación participante, entrevistas a profundidad o etnográficas y registro fotográfico, que permitan obtener diferentes puntos de vista que contribuyen a la comprensión de las subjetividades configuradas en maestras, niños y niñas, con base en los procesos de inclusión de población con discapacidad en primera infancia.

| FUENTE | NÚMERO |
|--------------------------|--------|
| Diarios de campo | 78 |
| Entrevistas etnográficas | 25 |

Tabla 4. Fuentes de información.

Fase de cierre de proceso de investigación.

En esta etapa, se establece que los datos obtenidos durante el trabajo en campo, son suficientes para dar cierre al proceso de recolección. Por tanto, nuevamente se hace un proceso de reflexión y análisis de la información total obtenida, tomando en cuenta las apreciaciones de las maestras parte del estudio.

Fase de elaboración de informe de investigación.

Para dar inicio a esta fase, se socializa los resultados a las maestras que hicieron parte del proceso de investigación, quienes dieron su punto de vista y consentimiento para la elaboración del informe; a través del cual, se intenta dar cuenta de la interpretación de los datos obtenidos alrededor de la configuración de subjetividades de maestras, niños y niñas, en torno a procesos inclusivos de personas con discapacidad en primera infancia; así mismo, se establece una relación entre la teoría y la práctica y una discusión entre los hallazgos de la investigación y otros autores (Gubber, 2001).

Análisis de resultados

En el presente capítulo se enseñan los resultados de la investigación, los cuales son producto de un trabajo de campo que permitió la recolección de información, referente a los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en las localidades de Usme y Kennedy. Con el fin de comprender la manera en que se configuran las subjetividades en maestras, niños y niñas, resaltando sus voces desde la experiencia desarrollada en torno a este proceso. A continuación, se presenta el análisis de los datos extraídos de diarios de campo, entrevistas etnográficas o a profundidad y registros fotográficos, los cuales permitieron nutrir las categorías establecidas para este estudio.

| CONVENCIONES | |
|---------------------------------------|--|
| L/D | Letra inicial corresponde a investigadoras: Leydy Camacho Divanne Hernández |
| J | Corresponde a: Jardín Cofinanciado Orientando tus pasitos Usme Jardín Cofinanciado Orientando tus pasitos Aurora Jardín Infantil Lorenzo Alcántuz Jardín Infantil, Pebbles y Bambam Jardín Infantil Las Delicias Jardín Infantil Alquería la Fragua Jardín Cofinanciado Pepaso Jardín Infantil Rosario Guadalupe |
| DC- ED-EP NC-NP-NPJ- | Corresponde a técnicas: diario de campo, entrevista a docentes y entrevista a padres |
| NJ | Corresponde a los niveles de: caminadores, párvulos, pre-jardín y jardín |

Tabla 5. Convenciones empleadas para la referencia de testimonios.

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia

Esta categoría, expone los resultados concernientes a la manera cómo las maestras, niños y niñas de jardines infantiles de la SDIS, conciben a la población con discapacidad, resaltando las experiencias que dan cuenta sobre la manera cómo se han configurado sus subjetividades, gracias al proceso de inclusión en estos espacios.

Comprensión emergente sobre discapacidad.

Pese a los imaginarios que poseían las maestras frente a los niños y niñas con discapacidad, los cuales se orientaban desde la perspectiva deficitaria; el proceso de inclusión y la experiencia directa posibilitó generar en las maestras un cambio sustancial en sus acciones, sentimientos y discursos que reflejan una comprensión más cercana sobre la población con discapacidad. Las relaciones establecidas con la población mencionada, permitió que las maestras evidenciaran las características reales y las potencialidades que poseen; construyendo vínculos afectivos que les permiten transformar la manera de referirse hacia ellos, resaltando cualidades y llevándolas a considerar que el término *discapacidad*, es un rótulo que no debería emplearse para ningún niño y niña, puesto que los limita y lo etiqueta para toda su vida. Este acercamiento les permitió apropiarse y empoderarse del proceso, expresando e implementando iniciativas distintas que optimicen su práctica pedagógica.

"Ahora de las personas con discapacidad, pienso que tienen muchas capacidades, que tal vez ese término de DISCAPACIDAD no está bien utilizado... no se mucho del tema, pero lo que he aprendido en este tiempo, es que sí son capaces de hacer muchas cosas y de lograr que avancen y eso me lo ha dado la práctica diaria" (D/ED/DAG /J2)



En este sentido, las maestras argumentan que es en la práctica diaria, donde se aprende a reconocer que los niños y las niñas con discapacidad, tienen habilidades igual que el resto de la población; las cuales se afianzan, en la medida que aprenden y encuentran estrategias pedagógicas, que permitan conocerlos y trabajar con ellos desde el reconocimiento del otro, como persona única; esto genera en sí, un proceso sensibilizador en la maestra y en los otros niños y niñas, debido a que evidencian y son testigos día a día de los esfuerzos, capacidades, y destrezas que desarrollan y potencializan los niños y niñas con discapacidad.



“Pero cuando uno los conoce todo esto cambia, inmediatamente cambie mi forma de pensar, de actuar y de todo frente a ellos”. (D/ED/JI/DJG)

El ejercicio de reconocer al otro, le permitió a las maestras identificar a los niños y niñas con discapacidad como sujetos de derechos, posibilitando la participación en diferentes espacios del jardín y experiencias pedagógicas; sin embargo, no desconocen que dicha participación requiere de ciertos apoyos específicos, que se ajusten a las necesidades y desarrollo de la población, facilitando la minimización de barreras sociales y arquitectónicas a las que se enfrentan.

Por lo tanto, las maestras consideran importante que además del reconocimiento que se realiza en el jardín a la población con discapacidad, desde una perspectiva de derechos, se

requiere generar procesos de sensibilización a la sociedad y formación a familias, con miras a vislumbrar los alcances y posibilidades de participación que presentan las personas con discapacidad; puesto que sin importar sus condiciones y particularidades, se debe partir ante todo de su condición de niños y niñas.

“Es un niño que a pesar de la discapacidad que presenta, para mí, es un niño normal, es un niño igual que los otros, lo único que requiere es más ayuda, una sensibilización a los padres, para que puedan desarrollar más sus capacidades.” (L/ED/J2/DBC)

Así mismo, las maestras consideran que existe pluralidad y diversidad en los niños y las niñas que asisten en los jardines infantiles; lo cual condujo a la creación e implementación de acciones y estrategias que permitieron por una parte, disminuir las barreras que se presentan en el espacio de jardines infantiles; y por otra, lograr la participación y vinculación de los niños y niñas con discapacidad, en todas las experiencias pedagógicas propuestas.

“(…) pero luego, con el trascurso de los días me di cuenta, que uno los debe tratar como niños regulares, porque que todos ellos son iguales a nosotros, que cada uno tiene su granito de arena para aportar a su grupo” (L/ED/J2/DLI)



Comprensión de la discapacidad desde los niños y las niñas.

Otro actor importante en el proceso de inclusión de la población con discapacidad, son sus compañeros y compañeras, quienes expresan ciertas acciones que conducen al reconocimiento del otro, a la creación de lazos afectivos, a la aceptación de sus características y comportamientos particulares, al jalonamiento de aprendizajes, a la curiosidad por los aditamentos y a la sensibilización frente a la población en mención. Lo anterior, desde la igualdad de condiciones y acciones incluyentes que priorizan el reconocimiento de la diversidad.



“en el momento de realizar actividades, se incluyen los niños y se le acercan a Zulelly (niña con Parálisis Cerebral), la acarician, le hablan.... Quizá por la curiosidad que les genera el querer saber, por qué la niña está en la silla de rueda o en un coche. Entonces pienso que siempre está incluida” (D/ED/J1/DJG)

Los niños y niñas que acompañan los procesos inclusivos de la población con discapacidad dentro de las rutinas diarias, muestran acciones sociales que conllevan al respeto y a la aceptación del otro, sin importar su condición y sin generar o exponer ningún tipo de segregación. En esa medida, logran realizar un acercamiento y un vínculo que les permite identificar las características y las posibilidades que tiene el niño o la niña con discapacidad, para poder acceder a actividades de juego, determinando sus gustos y formas específicas de interactuar; a su vez, desarrollan estrategias para suplir las dificultades en el acceso del niño en condición de discapacidad y de esta forma permitirles su participación activa cuando su condición lo limita.



“...Algo que realmente me impacto, fue evidenciar cómo los otros niños se asocian con él, creando una convivencia adecuada, que incluso me ayudaban tanto, que me tocaba decirles, no me ayuden más, él puede solo, porque ellos querían hacerle todo..., lo identificaban, lo respetaban sin tener que la maestra decirles “respétalo”, este niño les inspiraba esa tolerancia que a nosotros los adultos nos hacen falta, a ellos les nacía de manera espontánea.”. (L/ED/J1/DSP)

Por lo anterior, es importante resaltar que es el mismo proceso de inclusión y las oportunidades de interacción, lo que permite que niños y niñas con discapacidad sean reconocidos y apreciados por sus pares, construyéndose lazos afectivos y de interacciones apropiados, que se expresan dentro de las rutinas diarias, donde logran la identificación de características de vulnerabilidad y vinculan acciones que permiten y generan protección, apoyos, acompañamiento y enseñanza desde sus conocimientos previos a través del juego. También hacen uso de la imitación de las estrategias que implementa la maestra, para establecer los apoyos necesarios, partiendo de su creatividad e imaginación de niño. Esto conduce a que los niños y niñas con discapacidad se reconozcan como sujetos activos, que pueden interactuar con sus pares, y aprender de las dinámicas propuestas en los diferentes espacios, haciendo sus mayores y mejores esfuerzos.

“es la hora del ingreso, yo me encuentro en el nivel de párvulos apoyando, llegan las gemelas



Mariana y Camila felices, una de ellas da una vuelta por el nivel y luego se para en la puerta al lado de la docente que se encuentra recibiendo los niños y las niñas, en ese momento llega Litzzy (niña con retraso global en el desarrollo), muy feliz, quien la recibe es Mariana, pues la estaba esperando, entonces la toma de la mano y la sienta en la mesa a su lado para desayunar. luego salen al parque a la hora de juego libre, las gemelas se convierten en el apoyo y la motivación para que Litzzy no le tenga miedo a subir en el rodadero, entonces, una se hace adelante y la otra atrás de Litzzy, la ayudan a subir, la docente solo las observa, la gemela que va adelante se lanza del rodadero y la espera abajo, llamándola y aplaudiéndola para que no tenga miedo, esto hace que la niña se sienta segura y decide lanzarse, acción que nunca había hecho, la docente se sorprendió y también la felicito. (D/DC/ 4 -04- 2013/J1/NP/ DMP)

Por otra parte, se evidencia dentro de los espacios de juego y de interacción con los niños y las niñas con discapacidad, ciertos grados de afinidad con algunos compañeros, porque sienten que comparten características comunes, ya sean porque usen gafas, o algún tipo de aditamento, creando de esta manera empatía y fortaleciendo lazos de afecto.

“..., mientras David José se encontraba en el suelo, un niño muy afectuosamente se le acerca y le pregunta a la Educadora Especial, “¿hoy no trajo las férulas?”, sorprendida le pregunté ¿las férulas?, sí como de estas, el niño se sube su pantalón y muestra unas que él llevaba puestas, inmediatamente se notó la empatía que tenía el niño con David José por usar el mismo aditamento, (...)el niño llamó a otros amigos y les mostró a David José, durante casi 20 minutos el niño permaneció atento a lo que se realizaba con David José, lo abrazaba, le daba besos, lo consentía y le hacía juego. Como si lo apreciara mucho o lo conocería de mucho tiempo atrás.” (L/DC 26-04-03/J2/NPJ/DBC)



Conjuntamente, se evidencian acciones de comprensión y tolerancia frente a las conductas particulares de la población, es decir, la mayoría de los niños y las niñas ante las características o estereotipias de algunos niños y niñas con discapacidad, no se sienten atemorizados; por el contrario, muestran interés y se acercan de manera directa para intentar comprender e intervenir en estas acciones, que son interesantes para ellos. En su mayoría comprenden, que son personas que requieren apoyo, lo que permite que sean percibidos de manera natural y desarrollen acciones de solidaridad, sin importar la presencia de dichas características.

Los pares de niños y niñas con discapacidad, perciben y observan otros factores que los hacen indefensos ante su entorno, lo que genera una dependencia del adulto para lograr participar en las rutinas diarias; por tanto, estas acciones los llevan a relacionarlo con particularidades que hacen parte de los bebés; sin embargo, sus pares expresan alegría al evidenciar posibilidades de participación, interacción y acceso en diferentes espacios, forjando acciones de solidaridad y protección, que le permite al niño con discapacidad mantenerse entretenido y en condiciones cómodas acorde a sus necesidades, manifestando alegría, emoción al tener la oportunidad de compartir, jugar y convivir con sus compañeros y compañeras.

“El grupo de niños llaman bebé a David José (niño con multidéficit), y están al pendiente de él de manera constante, lo consienten, le alcanzan revistas y se acercan con frecuencia a donde él está



ubicado; la educadora sugiere vincularlo a una actividad dentro de una casita de muñecas, los niños se vieron muy entusiasmados al ver que por primera vez el niño ingresaba a este espacio, los niños dicen "cuidado con David José", Lina: "profe siéntelo acá que yo lo quiero tener". Antes no se había presentado esta situación por temor, la maestra no había intentado que él explorara este espacio; con su férula, se pidió a los niños que trataran de no generar movimientos bruscos, y en posición sedente se quedó con ellos acompañándolos; José David, se veía muy alegre y observaba el espacio con tranquilidad, hacía movimientos con

sus manos y observaba a sus compañeros, se evidenciaba que disfrutaba de este espacio con sus pares, pues sus respuestas corporales eran mayores y reflejaba gestualmente sonrisas recurrentes. Los niños le hablaban "¿cantamos la canción del pollito pio?, sí David José" y alcanzaban objetos para entretenerlo.” (L/DC 20-03-2013/J2/NPJ/DBC)

Otro de los aspectos importantes que se evidencia en el proceso de inclusión con los compañeros y compañeras de los niños y niñas con discapacidad, es el jalonamiento de aprendizajes; puesto que los pares logran identificar lo que deben aportar a través de su ejemplo para la formación de conductas y hábitos adecuados, en los niños y niñas con discapacidad. Estos procesos de jalonamiento se evidencian en la medida que sus compañeros(as) se configuran como agentes activos, que aportan en la estimulación de habilidades, desde la contribución y la creación de estrategias y ejemplos que conducen a la imitación por parte de la población con discapacidad.

Los compañeros de Miguel advierten que él está llorando, inmediatamente empiezan a darle juguetes intentando tranquilizarlo y dicen "Miguelito está llorando" y le sostienen una mano. Al ver que no resulta, empiezan a entonar canciones, lo cual si hace que Miguel se tranquilice y deje de llorar. Cuando pasan a la mesa del comedor, Miguel empieza a explorar quién se encuentra a su lado, los niños se dejan tocar la cara, el pelo y las manos tranquilamente. Al preguntarle a una niña si le gustaba jugar con Miguel, ella dice: "sí, a él le gusta cogérme las manos" (L/DC/21-02-2013/J1/NJ/DLM)



Todas las expresiones y acciones que presentan los pares de los niños con discapacidad, es una muestra de la toma de conciencia y sensibilización frente a la condición de la población; están pendientes de identificar e informar al adulto cuando se presenta un factor de riesgo para ese niño o niña; lo que genera progresivamente en ellos, sentirse seguros dentro del espacio y desarrollar habilidades sociales que les permitan participar activamente de experiencias pedagógicas.

Los niños y las niñas con discapacidad al igual que sus compañeros(as), también expresan sentimientos desde sus posibilidades sobre el proceso de inclusión que se lleva en los jardines infantiles. En primer lugar, se evidencian manifestaciones de alegría y disfrute al ingresar al jardín, donde encuentran la colaboración de sus mejores amigos y amigas, quienes se encargan de jalonar su aprendizaje a través de la vinculación y modelación de distintas actividades de la rutina diaria, logrando desarrollar destrezas. Y en segundo lugar, muestran motivación al realizar acciones de forma independiente, al sentirse parte del grupo. Lo anterior, gracias a que el adulto permite que acceda en equidad de condiciones a diferentes espacios, implementando las adaptaciones y apoyos requeridos.

En síntesis, los niños y niñas con discapacidad al ingresar a un espacio como el jardín infantil, manifiestan los mismos tipos de emociones y sentimientos que cualquier otro niño, adaptándose gradualmente a las rutinas establecidas, disfrutando, aprendiendo en la relación que se establece con sus pares y desarrollando habilidades en sus dimensiones del desarrollo.



“Yo me encuentro apoyando a Zulelly (niña con parálisis cerebral), quien en ese momento se encuentra sola en su silla, sin embargo al ver a Sebastián solo, ubico a la niña a su lado, quien está también intentando colorear su hoja; el niño inicialmente la mira, pero no inicia su actividad luego de tres minutos aproximadamente, al ver a Zulelly trabajando, se interesa por realizar su trabajo. En ese momento, yo me levanto en busca de otro color para la niña y me doy cuenta que Sebastián también le ayuda, tomándole de la mano para que coloree, ella le responde alegremente con risas y besos, Sebastián le responde dando un beso en la frente, creándose un ambiente fraterno, donde cada uno le brindó al otro lo que en ese momento necesitaba. D/DC/24-95-2013-NJ-DJG.

Comprensión del proceso de inclusión.

En cuanto al proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles, las maestras que hicieron parte del estudio refirieron distintos aspectos sobre la manera como conciben este proceso, exponiendo sus puntos de vista de acuerdo a lo que han experimentado a través de su quehacer. Inicialmente, parten del reconocimiento que todas las personas, independientemente de sus características y particularidades, tienen la oportunidad de participar en distintos escenarios, considerando las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento de valores; por tanto, celebran la diversidad y actúan desde el respeto y la tolerancia hacia el otro, en donde las personas con discapacidad son vistas como iguales en cuanto a la garantía de derechos, sin importar su condición.

“Ahora pienso que los niños con discapacidad son personas iguales a nosotros, TODOS tenemos derecho de estar en diferentes escenarios, a participar de la educación y de la salud, entonces no veo la razón por la cual deban ser excluidas, cuando ellos tienen la oportunidad de ingresar a un lugar en donde se va a mejorar su calidad de vida y se van fortalecer como personas en un futuro. (L/ED/J2/DSL)



En esa en esa medida, las maestras reconocen positivamente el proceso de inclusión que se viene desarrollando, pues genera en los niños y niñas con discapacidad la posibilidad de participar activamente en un entorno social, en donde además de aprender, pueden interactuar con sus pares y adultos de manera espontánea, logrando así superar las resistencias y barreras que ellas mismas presentaban ante el proceso de inclusión. Por tanto, las hace pensar sobre la importancia de que los jardines infantiles mantengan las puertas abiertas, para la inclusión de cualquier niño y niña sin importar sus características.



“... es un proceso adecuado y enriquecedor, porque no se nota la diferencia de un niño con discapacidad y uno "normal". El proceso como su nombre lo dice es inclusión, es no hacer separación o distinción de nada, ni de discapacidad, ni de color de piel, ni de ningún aspecto, entonces eso es un proceso que ya está instaurado dentro del jardín.” (D/ED/J1/DJG)

Sin embargo, aclaran que el proceso de inclusión no radica únicamente en las acciones de vinculación de un niño o niña con discapacidad a un espacio social, sino en brindar todas aquellas oportunidades que propicien la participación activa, en las dinámicas establecidas por el jardín infantil, realizándose los ajustes necesarios que requiera ese niño o niña por su condición. Aunque consideran que el proceso de inclusión fue un reto, también tienen claro que dentro de su

ejercicio docente, tienen la obligación de dar respuesta a todos los niños y niñas, y ahora lo asumen de manera positiva porque se sienten comprometidas con su profesión.

En este sentido, para que un proceso de inclusión se dé adecuadamente, las maestras consideran fundamental generar un compromiso frente al proceso que se adelante con los niños y niñas con discapacidad; tener claridad sobre los objetivos que se establecerán; y ajustarse a las necesidades que tiene el niño, brindando las herramientas necesarias que respondan a sus particularidades. Por lo anterior, conciben el proceso de inclusión como aquel, en donde el entorno debe adaptarse a las características del niño y de esta manera él también pueda adaptarse al entorno; brindándose las estrategias y los elementos requeridos por su condición, que les permita involucrarlos en todas las actividades.



“El proceso de inclusión que se lleva a cabo en el jardín me parece bueno, desde que uno como docente tenga claro a dónde quiere llegar con ese chiquito y cuáles son los objetivos, su proceso en el jardín va a ser excelente. En esa medida, yo como docente debo ajustarme a las necesidades que tiene el niño para poderle brindar las herramientas que él necesita, él no debe adaptarse a mi o al grupo de compañeros. Por tanto, sí se evidencia proceso de inclusión dentro del jardín, se involucra en todas las actividades. Todas las profesoras estamos comprometidas; todas las maestras están dispuestas, así el niño no pertenezcan a su aula, ellas se comprometen a ayudar; si el niño lo necesita, están ahí pendientes, lo involucran en todas las actividades.” (L/ED/J2/DSL)

Por tanto, para que haya un proceso de inclusión asertivo, todos los agentes del jardín deben aportar en el proceso, y esto se ha manifestado a través de las acciones de coordinadoras y

otras maestras, ya que están atentas y dispuestas a colaborar en lo que se requiere, evidenciándose acciones solidarias en el proceso de inclusión del niño con discapacidad, independientemente que haga parte o no de su aula.

"Aquí todas trabajamos en grupo, cuando necesitamos ayuda todas estamos dispuestas, no es el niño de mi salón, es realmente el niño de inclusión del jardín como tal" (L/ED/J2/DSL).

"La relación de José David con otras maestras..., ellas me dicen que yo no sé los dejo ni tocar... jejeje, no ellas están muy pendientes y reaccionan o dicen las mismas cosas que yo digo para que él las escuche, las entienda, comprenda y las logre realizar; en los diferentes espacios y momentos: entrada, en el comedor, en la salida, ellas están muy pendientes de apoyarme ese proceso decirle José David cabeza arriba, aplauditos (refiriéndose a los aplausos), José David una cosa, José David la otra, ellas apoyan ciertos procesos en periodos de tiempo cortos, obviamente porque yo estoy más con él. Pero ellas apoyan esos procesos y me dicen Bibiana José David ha avanzado mucho, pero mucho es mucho en menos de dos meses, entonces eso es satisfactorio, eso es grande, eso me llena el alma."
(L/ED/J2/DBC)

Importancia del proceso de inclusión.

Las maestras consideran que el proceso de inclusión ha favorecido diferentes aspectos dentro de los jardines infantiles, entre ellos y quizá el más importante, es que los distintos agentes han logrado cambiar la manera deficitaria de percibir a las personas con discapacidad, llevándolos a reconocer que esta población cuenta con múltiples capacidades y habilidades, las cuales les permite ser parte activa dentro de una comunidad.

“El día de hoy al ingresar al aula, la maestra estaba en disposición de poner música para generar un espacio de baile, me invita a observar como es el desempeño de Tania, niña con microcefalia, frente a estas actividades, manifestando una actitud de sorpresa y alegría. Escoge una canción, en donde Tania empieza a realizar la secuencia de pasos coreográficos, y movimientos coordinados; la maestra misma se asombra cuando empieza a ver que la niña incorpora pasos de otros bailes, refleja asombro y alegría frente a la habilidad que manifiesta Tania ante la actividad y busca compartirlo con la



Educadora Especial.” (L/DC 18-03-2013/J1/NPJ)

Por tanto, las maestras reconocen que la posibilidad de participación de niños y niñas con discapacidad, en jardines infantiles, es favorable en la medida que permite identificar las habilidades que posee y otras que se encuentren en proceso de desarrollo; además, han identificado que dichas habilidades pueden verse fortalecidas, gracias a la interacción generada con sus pares y el medio. De este modo, el proceso de inclusión permite que las experiencias generadas en el jardín infantil, también beneficien a los niños y niñas con discapacidad en todas sus dimensiones, evidenciándose cambios sustanciales e inmediatos que fortalecen el desarrollo integral de los niños y las niñas.

“...Karen cambió mucho desde el inicio , pues sus pautas, hábitos y palabras han mejorado... al inicio ingresó diciendo algunas palabras sencillas, ahora es satisfactorio evidenciar que ella ya entiende una instrucción, sabe en cierta medida cuál es el proceso que se tiene dentro de la rutina, qué comportamiento debe presentar en los diferentes lugares como en el comedor, pues antes ni siquiera comía verduras, ahora lo hace; ha aumentado su vocabulario, comparte más con los demás, todo el proceso ha sido satisfactorio para mí.” (L/ED/J2/DLI)

Además, el proceso de inclusión y la relación establecida con los niños y niñas con discapacidad, ha afectado a las maestras desde su parte emocional y moral, pues se han sensibilizado al identificar las necesidades y situaciones difíciles que ha atravesado la población y por tanto, reconocen la importancia de propiciar ambientes que beneficien a niños y niñas que han sido vulnerados. En esa medida, se sienten enriquecidas frente a la posibilidad de conocer otras maneras de abordar la diversidad y de desarrollar prácticas pedagógicas, que fortalezcan el proceso de los niños y niñas con discapacidad.

“Si, definitivamente le toca a uno las fibras más sensibles, porque se aprende de ellos. Los niños del proceso de inclusión enseñan mucho desde su parte emocional, su inocencia, aprende uno a protegerlos más y a brindarles más cariño; no es que los otros niños no lo necesiten, sí, pero con ellos es algo que genera la necesidad de hacerlo. Esta experiencia enseña a valorar lo que tiene y nos invita como docente a aportar con lo que conocemos, brindándole a ellos todo lo que más se pueda.”(D/ED/J1/DMM)



Por su parte, los niños y niñas con discapacidad se ven beneficiados al ingresar al jardín infantil, porque generan avances significativos en todas las dimensiones del desarrollo; lo cual se evidencia a través de su desenvolvimiento, incremento, autonomía, entre otras cosas. En esa medida, incorporan y fortalecen habilidades básicas cotidianas, pues logran identificar las dinámicas sociales establecidas, sentirse sujetos activos, participar adecuadamente en los diferentes espacios; regular su comportamiento, incorporar hábitos de higiene, incrementar el consumo variado de alimentos e implementar actividades estomatognáticas.

Lo cual, es confirmado por sus familias, pues el proceso de inclusión y de aprendizaje, ha demostrado a través de las acciones de sus hijos, que son niños y niñas, que a ritmos diferentes, pueden avanzar y responder a las exigencias del medio, pues los padres de familia inicialmente expresaban cierto temor a que sus hijos pudieran lograr esos avances. Lo cual expresaban a través del alto grado de sobreprotección y subestima que habían desarrollado respecto de sus hijos con discapacidad. Sin embargo, una vez empiezan a evidenciar que ellos sí pueden desarrollar habilidades en todas sus dimensiones del desarrollo, participar activamente en distintos escenarios, expresar sus ideas y sentimientos, entre otros aspectos; cambian su manera de percibirlos y reestructuran las dinámicas dentro del hogar, para otorgarles roles más activos; se muestran felices, tranquilos, agradecidos con el jardín y con expectativas de que sus niños y niñas fortalezcan su autoestima, autoconcepto y la habilidad para resolver problemas, día a día.

Excelente, Juan Miguel ha evolucionado mucho, al comienzo fue muy duro para nosotros por el temor a los accidentes, yo le hacía todo. (...) Ahora es independiente y es bueno incluirlos al jardín desde pequeño y no nos arrepentimos de ello. Se enseñó a compartir con otros niños, él era antes aislado, ha cambiado mucho. Le ha aportado en todo. Ha desarrollado mucho lenguaje y en su desarrollo en general. Nos sentimos felices y tranquilos, porque a través de este proceso los niños con discapacidad adquieren habilidades que le permitirán triunfar. (L/EP/J1/NJ/PHB/AF)

Las maestras refieren, que el proceso de inclusión también favorecen las demás dimensiones del desarrollo de niños y niñas con discapacidad, pues los ambientes propuestos en los jardines infantiles motivan a los niños y las niñas a explorar, indagar, manipular y generar aprendizajes significativos de los diferentes elementos que se encuentran en su entorno. Desarrollan habilidades cognitivas como auto-reconocimiento, seguimiento instruccional, creación de conceptos, memorización y reconocimiento de personas, construcción de nociones, identificación de su espacio y de los elementos que rodean su entorno, entre muchos otros, de

acuerdo a sus posibilidades y características de la discapacidad que poseen. Generan gusto y bienestar por el ambiente que se brinda dentro de los jardines, debido a que se convierte en una experiencia nueva, estimulante, enriquecedora y diferente a la vivida en el entorno familiar; expresan necesidades, gustos y de manera progresiva fortalecen habilidades en su lenguaje verbal; desarrollan habilidades artísticas de manera espontánea y propositiva.

“... Es benéfico que comparta con otros niños, porque los niños al principio la tenían como la bebé que debían cuidar y proteger, pero con el pasar del tiempo se dieron cuenta que no, que ella también actuaba, jugaba y que estaba realizando cosas que no son de bebé, sino que tendía a imitar a sus compañeros.” (L/ED/J2/DLI)



Establecen relaciones y construyen vínculos con sus compañeros, pues estos los acogen de manera espontánea y solidaria, en donde son reconocidos y respetados, sin importar sus características; participan de juegos colectivos, potencian habilidades de convivencia e interacción, lo cual a su vez les permite aprender de sus pares y ellos de él o ella, sin requerir del apoyo permanente del adulto.

Así mismo, gracias a las posibilidades de exploración de su medio, desarrollan habilidades que les permite desplazarse, manipular, coordinar, incluso modular su tono muscular, y es así como pueden enfrentarse y asumir situaciones de la vida cotidiana de manera independiente; lo cual resulta gratificante para ellos mismos, pues pueden actuar de manera autónoma en su entorno.



"el proceso de inclusión que se lleva en el jardín es excelente, yo veo que con las actividades que se planean, los niños salen con logros, se podría decir que desarrollan muchas capacidades" (D/ED/DAG/J2)

Apoyos que fortalecen el proceso de inclusión.

Las maestras consideran que para que haya un proceso de inclusión adecuado, se requiere que varios factores estén dispuestos y en coherencia para prestar un apoyo de calidad.

Inicialmente resaltan como valiosa la oportunidad de tener contacto directo con la población con discapacidad, dado que es lo que les permite enriquecer su práctica pedagógica. Así mismo, consideran fundamental el apoyo que brindan las Educadoras Especiales en el proceso de inclusión en jardines infantiles de la SDIS, a través de la asesoría, acompañamiento y orientación, puesto que mediante un trabajo conjunto aclaran dudas sobre lo que representa las diferentes condiciones de discapacidad y las maneras de abordarla, motivan hacia la búsqueda teórica, realizan aportes a la planeación y desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Excelente, sin palabras, porque he comentado con varias compañeras de que contamos con el apoyo de la Educadora Especial, ella se involucra con los niños, implementa actividades, nos da a conocer los casos que tiene, así no conozcamos de ellos y podemos hacerle preguntas, además siempre está dando estrategias, actividades para nosotras que involucramos en las planeaciones y tengamos en cuenta el proceso del niño o niña. (D/ED/J1/DMP)

Las maestras refieren que desde el inicio, se requiere de una asesoría previa que dé cuenta de las características del niño o niña con discapacidad, permitiéndoles anticiparse sobre la manera cómo deben abordar el proceso de inclusión, dado que no en todas las ocasiones se brinda el apoyo antes de que ingrese el niño o la niña, sino de manera alterna o posterior; de la misma forma, consideran fundamental que se realicen los ajustes en la infraestructura del jardín, si la condición del niño así lo requiere, para brindar un mejor servicio y apoyo; contar con personal auxiliar suficiente, para que conjuntamente se pueda dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas de acuerdo a sus características.

“Lo más difícil del proceso con David José fue manejar el cambio de pañal, pues es un niño de 3 años al que me toca, sobre una colchoneta en el piso cambiarlo, no hay lava colas y eso hace que se me dificulte. Al inicio no sabía cómo manejarlo con mis otros niños para que ellos también lo interiorizaran. Me preocupaba que lo fueran a coger, durante los primeros días no permitía que lo tocaran, sobretodo su cabeza, porque era impresionante ver sus cicatrices y su forma, los niños me preguntaban, lo cogían, lo tocaban y yo les decía "no lo cojan, no le haga, no le miren.” (L/ED/J2/DBC)



Para concluir, se puede afirmar que el proceso de inclusión es visto como una oportunidad para los diferentes agentes que hacen parte de este contexto, pues entre otras cosas,

se sensibilizan y generan cambios en la manera en que perciben a los niños y niñas con discapacidad, evidenciando sus características y posibilidades reales. Se resignifica sus derechos como seres humanos, crecen en un ambiente en donde se fomentan y promueven valores como la tolerancia y el respeto por la diversidad y aumentan las posibilidades de desarrollo de habilidades, en todas sus dimensiones.

Práctica Pedagógica

La presente categoría aborda las prácticas pedagógicas generadas por maestras en los espacios de jardines infantiles de la SDIS, las cuales vislumbran las relaciones de poder y el vínculo que se establece con los niños y las niñas, los dominios que poseen y las práctica inclusivas, las cuales permiten la participación activa de la población con discapacidad y al respeto por la diferencia.

Relaciones de poder.

Las maestras dentro de la práctica diaria han manifestado a través de su rol, distintas acciones donde se establece una relación de poder, la cual conlleva a un direccionamiento del grupo sobre las formas adecuadas de realizar las experiencias pedagógicas y de participación

social, en pro de la vinculación del niño o niña con discapacidad; en esa medida, reiteran y motivan al grupo, a expresar actitudes positivas frente a la población, evitando que se generen actos de segregación o discriminación, como una muestra de respeto hacia las características particulares del niño y niña con discapacidad. Es decir, su rol como maestras permite orientar acciones y actitudes sobre los niños y niñas en pro del bienestar y respeto de los integrantes del grupo.

Así mismo, identifican las destrezas que poseen los niños con discapacidad, exigiendo ciertos desempeños cuando ellas lo consideran pertinente para el desarrollo de capacidades, sin llegar a subestimar sus habilidades. En esa medida, orientan y solicitan a los niños y niñas con discapacidad ciertas acciones, motivándolos a que las ejecuten de forma independiente, teniendo en cuenta sus posibilidades y características. Para lograr esta pretensión, las maestras priorizan a los niños y niñas con discapacidad dentro de sus rutinas pedagógicas diarias, debido a que identifican ciertas necesidades en ellos, que el adulto debe ayudar a mediar, pero desde una perspectiva de respeto frente a las decisiones que toma el niño y niña con discapacidad.



(...)la docente del nivel de jardín se acerca y me comenta: " yo he aprendido algo, para que la niña avance no necesito realizar ninguna actividad diferente, yo hago que ella participe de todas las experiencias que yo planeo, a veces necesita ayuda, pero les digo a unas niñas que les encanta estar pendiente de Dayanna (niña con Retraso Global en el Desarrollo), que la ayuden, pero que no le hagan las tareas, porque yo a ella le exijo, le idea es que no se sienta apartada o que hace algo diferente... eso hace que la niña se sienta feliz, segura. Yo estoy segura que Dayanna a veces requiere de su espacio, de estar sola, eso hace parte de su integralidad, por ello he tratado de inculcar en sus compañeros y compañeras que juegan con ella, que cuando manifieste que no quiere jugar más, que la dejen sola, esto ha generado en la niña que se sienta libre y lo más importante tranquila" D/DC/ 13-02- 2013/NJ/DMO

Relación maestro- alumno, desde una perspectiva vinculante.

Las maestras, además de ser conscientes de los direccionamientos y exigencias que la población con discapacidad requiere para desarrollar habilidades en cada una de sus dimensiones, buscan y crean compromisos frente al desarrollo integral; identificándose como agentes activos que pueden a través de su práctica, aportar en el fortalecimiento de destrezas de los niños y niñas con discapacidad. Por su parte, a través de su experiencia personal y profesional, las maestras identifican que la población con discapacidad pueden, a partir de sus capacidades participar activamente en equidad de condiciones, sin importar sus características. Por ello, diseñan experiencias pedagógicas pertinentes, para abordar un proceso inclusivo, orientado al desarrollo integral. Sin embargo, expresan la importancia de priorizar en el desarrollo de habilidades de independencia, pues manifiestan temor, a que en un futuro dependan totalmente de un adulto para suplir sus necesidades.

“Para mi Bairon es un niño tierno, cariñoso; es un niño que tiene muchas potencialidades en las cuales como maestra puedo contribuir dando cada día herramientas para que pueda seguirlas desarrollando...”. (L/ED/J3/DRS)

Lo anterior, es una muestra de la confianza que las maestras depositan en los procesos inclusivos adelantados con el niño y niña con discapacidad, reconociendo que pueden desarrollar o potenciar capacidades al igual que sus pares, aunque con un ritmo de aprendizaje particular. Este reconocimiento, las conduce a efectuar acciones intuitivas en pro de favorecer el desarrollo del niño y niña con discapacidad, a emplear un lenguaje positivo donde priorice sus

cualidades y aunque identifican los desarrollos a fortalecer, priman los avances que han tenido durante el proceso; de esta forma logran empoderarse y sentirse orgullosas de contribuir al desarrollo de los niños y niñas, brindando los apoyos que requieren de acuerdo a sus características.

Estaba Sarita (niña con Síndrome de Down) en el patio, la actividad estaba enfocada en fortalecer la motricidad gruesa, mediante el juego con pelotas. Los niños y niñas en parejas debían lanzarse pelotas solo utilizando los pies, Sara es muy temerosa puesto que no es tan hábil para ello, pero la docente no acepto que se sentara y dijera que no podía, la tomó por detrás y le agarró un tobillo y le ayudaba a modelar el movimiento, mientras, la animaba y le enseñaba cómo hacerlo, allí duró con la niña un tiempo prolongado hasta que pateó la pelota sin ayuda, eso fue una alegría para las dos, saltaron de alegría porque lo pudo hacer, la niña también sonreía felizmente, luego buscó una compañera e intentó jugar sin ayuda de la docente, aunque esta siempre estaba pendiente y animándola. (D/DC/J1/NJ/16-05-2013/DAG)



Por otra parte, la práctica pedagógica y la interacción directa de las maestras con los niños y niñas con discapacidad, permite que se expresen distintos sentimientos hacia la población como asombro, ante las habilidades que reflejan los niños y niñas al explorar entornos; felicidad, ante los avances y logros que adquiere la población; interés, por conocer las características de su entorno familiar y los tipos de redes; intención y motivación, por generar acciones que fortalezcan el desarrollo y propicien avances con el niño y niña con discapacidad; preocupación, frente a la imposibilidad de acceso a otros espacios sociales distintos al hogar; alegría, por la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos, referente a discapacidad y alteraciones en el desarrollo; afecto, como abrazos, besos y palabras dulces en diferentes

momentos de la rutina y orgullo, al evidenciar algún tipo de respuesta ante el logro del niño y niña con discapacidad.

“Durante el acompañamiento en la actividad pedagógica, se evidencia por parte de la maestra abrazos, besos y expresiones de afecto cada vez que el niño le responde a una instrucción sencilla o sonríe; ya que es un niño con multidéficit que requiere del apoyo constante de la maestra.” (L/DC 15-03-2013/J2/NP/DBC)

Por consiguiente, consideran y están convencidas de que los jardines infantiles, son espacios potencializadores del desarrollo que benefician en gran medida, al niño o niña con discapacidad desde el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, las maestras expresan preocupación por el desconocimiento del proceso que se llevará en educación formal u otra institución de rehabilitación, cuando el niño o niña con discapacidad egrese del jardín. Pues temen que en estos espacios no se contemple todas sus posibilidades y habilidades. Lo anterior, las lleva a expresar expectativas futuras orientadas a que permanezca el reconocimiento del niño y niña como sujeto de derechos y pueda participar en igualdad de condiciones.

“ojala Dios quiera que en el colegio en el que ingrese el niño, le sigan apoyando para desarrollar sus potencialidades y le sigan descubriendo nuevas cualidades y habilidades, que le permitan dejar volar su imaginación, y que su creatividad crezca, crezca cada vez más para que el día de mañana pueda ser un niño igual a todas las personas y no lo vean por la discapacidad que él pueda tener, sino por sus habilidades.” (L/ED/J3/DRS)

Por tanto, las docentes refieren que haber tenido la oportunidad de asumir a un niño y niña con discapacidad en su aula, ha sido un proceso significativo del cual se sienten alegres y orgullosas; consideran agradable la experiencia en tanto que logran interactuar, generar lazos

socio-afectivos con la población, y ven este proceso como una oportunidad grata, debido a las posibilidades de descubrir las habilidades que tiene el niño y niña con discapacidad; logrando permear sentimientos profundos al punto que adquieren transformaciones como profesional y como ser humano.

“Mi nombre es Marcela Torres, mi perfil es docente en pedagogía infantil, pues la experiencia con niños con discapacidad, de verdad solo he tenido una, un niño que se llevó mi corazón, era muy inteligente, nunca pensé que un niño con discapacidad pudiera aportar tanto al grupo como a la misma maestra” (...) (L/ED/J1/DSP)

Por ello, las maestras no toleran acciones de segregación ante los niños y niñas frente a sus pares con discapacidad, cuando evidencian ciertas reacciones de rechazo, buscan generar estrategias para fortalecer lazos socio-afectivos entre el grupo de estudiantes, identificando la necesidad de propiciar espacios de aceptación y sensibilización, con el fin de favorecer manifestaciones de afecto entre los integrantes del grupo, incluido el niño con discapacidad, y de esta manera se forjen valores como el respeto por el otro y sus diferencias.

Así mismo, las maestras auxiliares de manera progresiva, también buscan mecanismos para conocer al niño o niña con discapacidad para empoderarse de los procesos pedagógicos, a tal punto que identifican los avances y las formas de abordaje. Además, reconocen la labor que desarrolla la maestra titular y cuando ella no se encuentra dentro del nivel por distintas circunstancias, asumen ese rol y apoyan el proceso pedagógico, dando continuidad e implementando las mismas estrategias, procurando que el niño o niña con discapacidad permanezca en las mismas condiciones adecuadas de manera constante, desarrollando un sentido alto de protección y solidaridad.

En hora del almuerzo se encuentra una maestra auxiliar, colaborando a la maestra titular del nivel de jardín, se encuentra realizando los rótulos con los nombres de cada niño y niña para marcar las sillas.

Alcanza a pegar algunos. La maestra titular se dirige a la educadora especial para preguntar por la manera cómo se debía marcar la silla de Juan Miguel (niño ciego), identificando que las letras escritas con tinta no serían tan funcionales para el niño, la maestra auxiliar se acerca toma una silla y dice:

“yo ya lo hice.”, pega sobre el espaldar de la silla un rotulo que ella había realizado con silicona bordeado las letras del nombre de Juan Miguel y las había fijado con cinta transparente; ella trataba de repujar para que el relieve y contorno de las letras no se perdieran y probaba que se sintiera táctilmente el relieve..., la maestra y la educadora especial se asombran, pues ella ha tenido acercamientos al grupo, pero no se consideraba que hubiera notado las adaptaciones que para el niño se había hecho con esta técnica. La educadora especial resalta la comprensión que la maestra auxiliar tiene del niño ciego y la adaptación que hizo, pues nadie la había asesorado, sugerido o solicitado. La maestra auxiliar responde... “Para que vean, que yo sé..., con eso él ya identifica su silla. Más adelante la maestra de aula refiere, es que ella ha visto cuando le adapto las guías a Miguel y sonrío.

(L/DC/16-04-2013/J1/NJ)

Las maestras en la medida en que conocen los procesos de los niños y niñas con discapacidad, se empoderan y logran identificar dentro de su quehacer diario el tipo de experiencia pedagógica pertinente para el desarrollo de habilidades en cada una de sus dimensiones. Expresan con claridad los objetivos planteados y el tipo de estimulación que requiere el niño y niña con discapacidad. De esta forma, las maestras naturalizan como parte de su quehacer docente, las adaptaciones que se deben realizar.

“Durante la primera parte de la jornada, la maestra lideró algunas actividades de competencia, incluyendo a Karen (retraso en el desarrollo psicomotor), haciéndole algunas exigencias de movimiento, pues identifica en este ambiente más amplio, ciertas dificultades en la niña para desplazarse, la acompaña a subir y bajar escaleras, y le dice “Vamos Karen tu puedes”, la coordinadora le pregunta a la maestra por qué hace eso y ella le responde, “no jefe, hay que aprovechar el espacio para que ella desarrolle habilidades, así sea apoyándose de manos o de cualquier manera, para que ella mejore en su parte corporal, yo no le voy a dar la mano, así me demore con ella acá, yo la espero, pero que lo haga solita.” (L/DC 10-04-03/J2/NPJ/DBC)

La actitud reflexiva sobre su quehacer ha favorecido en las maestras la comprensión acerca de la importancia de la participación de los niños con discapacidad en todas las actividades. Así como, de visualizarlo como un ser en igualdad de condiciones, con las mismas oportunidades de participación que sus pares; en esta línea, prima la condición de niño y niña antes que la discapacidad, incluso de aquellos que presentan multideficit.

“ (...) pero igual él siempre está incluido en todas las actividades, y lo mismo con las otras profes, lo mismo, cuando hacemos actividades grupales, igual, si hacemos competencias, va a participar Miguelito. Igual, normal igual que los otros niños del jardín.” (L/ED/J1/DLM)

Por consiguiente, las maestras consideran que a partir de esta experiencia, logran una configuración profesional y personal, a través de su práctica diaria, viviendo y haciendo significativa su experiencia de inclusión con el niño y niña con discapacidad; generando día a día, sentimientos de afecto e innovaciones pedagógicas frente a todo lo que puede realizar en torno a ellos; además logran identificar, que para generar procesos pedagógicos asertivos con esta población, deben concebir transformaciones en su quehacer diario que vislumbre la diversidad y las características de los niños y las niñas que tiene a su cargo.

Es por ello, que asumen el reto de aprender sistemas alternativos como el braille, lengua de señas, que propicien destrezas en las dimensiones del desarrollo de la persona con discapacidad, mediante la utilización de los ajustes y apoyos requeridos. Aunque, inicialmente se sienten incapaces para sumir la implementación de dichos sistemas, muestran interés y se disponen a conocer de este proceso, implementándolo con el niño y niña con discapacidad.

Por lo anterior, las maestras se disponen y tienen la capacidad de transformar o flexibilizar su práctica pedagógica a través de las sugerencias brindadas por la educadora especial, reconociendo y respetando el ritmo de desarrollo de los niños y las niñas con discapacidad; valorando los avances que van teniendo progresivamente. Por lo tanto, generan ambientes acogedores y apoyos necesarios propiciando la participación e interacción con sus pares, muestran respeto e identifican las necesidades frente al niño y niña con discapacidad, buscando orientación que les permita responder asertivamente frente al proceso.

Por último, ante la sugerencia que le hace la educadora especial, de complementar la actividad con un proceso de observación y discriminación en el ambiente de los tres cerditos, escondiéndolos; la maestra manifestó mucha disposición y permitió que se iniciara la actividad y luego se incorporó para apoyarla; aumentando progresivamente el nivel de dificultad. La maestra refiere que le agrada que Tania este en su nivel, porque al trabajar actividades sugeridas por educadora especial para fortalecer la dimensión cognitiva de Tania (niña con microcefalia), el resto del grupo también se ve beneficiado.
(L/DC 18-03-2013/J1/NPJ/DSP)

Sin embargo, admiten que el trabajo no lo deben ejecutar solas, pues reconocen que la familia juega un papel importante en la formación de la persona con discapacidad; por ello, involucran y muestran interés porque los padres conozcan los apoyos y adaptaciones que se deben trabajar con su hijo- hija, y de esta manera lograr un empoderamiento que permita que se realice un trabajo conjunto entre jardín y familia. Por consiguiente, buscan mecanismos para vincularlos como la estrategia de socializar y dialogar con los padres, sobre los avances que han tenido sus hijos con discapacidad en el espacio del jardín, siendo a su vez esto, una muestra de compromiso y acompañamiento de la maestra frente a los procesos inclusivos. Es así, como las familias van tomando conciencia de las posibilidades de participación y desarrollo de habilidades que presentan sus hijos e hijas.

La maestra refiere a la educadora especial, que debe hacer entrega de informe trimestral para los padres y que ya elaboro el de Alix (niña con Síndrome de Down), pidiéndole el favor que lea y de su punto de vista frente al documento, en él se evidencia avances. En ese sentido se evidenció que la maestra de manera sintética refleja realmente el proceso que había tenido Alix dentro de jardín y en ninguno de los párrafos refiere elementos despectivos o negativos frente al proceso de la niña.
(L/DC/15-05-2013/J2/NPJ/DSL)

De igual manera, se aprecia una actitud comprensiva de la maestra hacía la situación de duelo que viven algunos padres de niños y niñas con discapacidad y del apoyo que requieren, para superarla.

Las maestras consideran que los padres- como actores del proceso de inclusión- deben participar activamente en el proceso de sus hijos, y en la medida en que exista comprensión y compromiso de su parte, la incidencia en el desarrollo de sus hijos será mayor.

“Inicialmente yo pienso que se debe mejorar el compromiso de los padres de familia, eso es muy importante, porque el proceso no es algo exclusivo del jardín, debe ser un trabajo mancomunado con los padres, los cuales además no deben pretender, que en el jardín simplemente trabajen con las herramientas que tienen, porque también hay fundaciones, lugares donde pueden ayudar a los niños en conjunto con el jardín”. (D/ED/J1/DM)

Hay un grupo de padres, que manifiesta responsabilidad y compromiso frente al proceso de sus hijos con discapacidad y toma en cuenta las sugerencias brindadas por las maestras, para continuar el trabajo en el hogar; además, se evidencia aceptación de la condición de su hijo o hija brindando un trato adecuado y reconociendo potencialidades que le permiten desarrollar habilidades de independencia.

“La relación de la familia con Alix es buena, los padres son comprometidos, escuchan las sugerencias que les hago y tratan de implementarlas en casa, si he visto que la madre es muy comprometida y el trato hacia ella es excelente y poco a poco se han venido concienciando que la niña puede ser independiente en muchas cosas”. (L/ED/J2/DSL)



Existe de otra parte, un grupo de padres de familia con niños y niñas con discapacidad, que requiere de una motivación constante para el empoderamiento del proceso de activación de redes en cuanto a procesos médicos y terapéuticos; mientras que otros lo asumen de manera autónoma.

Este interés y compromiso que muestra el cuerpo docente hacia la población con discapacidad, permite que los padres de familia reconozcan el apoyo recibido por las maestras y educadoras especiales, tanto en el proceso de inclusión de sus hijos o hijas, como en el acompañamiento y asesoría que reciben constantemente frente al abordaje de las características y ritmos de desarrollo. Manifiestan agradecimiento por el aporte brindado y reconocen que las maestras son profesionales capacitadas, con altos niveles de tolerancia y paciencia a la hora de desarrollar actividades pedagógicas con sus hijos.

“Bien, porque son personas que son capacitadas se ve que quieren a los niños, son muy especiales, les tienen mucha paciencia, a mí me parecen genial, la forma de ser de ellas muy genial”. (D/EP/J1/MMO)



Así mismo, las familias identifican un alto nivel de compromiso, profesionalismo y vocación del grupo de docentes que hace parte de los jardines infantiles, considerando que el servicio que se presta es de calidad. Además, refieren que la labor desempeñada por las maestras, es desarrollada de forma ética, evidenciándose compromiso frente al desarrollo de habilidades y la creación de lazos afectivos, lo cual facilita el proceso de adaptación y vinculación del niño y niña al jardín infantil. También, son conscientes de que las maestras se ven motivadas a plantear objetivos, demandando ciertos niveles de exigencia y participación activa de los niños y niñas, permitiendo el desarrollo pleno de habilidades.

"La relación con la maestra es muy buena, lo quieren mucho, pero así mismo le exigen. Quieren que sea un niño educado, y es debido al cariño que hay de él hacia ellas y de ellas hacia él." Padres Miguel Florian. (L/EP/J1/NJ/PHB-AF)

De otra parte, se puede concluir expresando que hay acciones que muestran como maestras y padres que hacen parte del jardín se sensibilizan frente a las necesidades de los niños con discapacidad y logran dar respuesta a algunas de ellas, de manera solidaria.



Me cuenta la docente que en una reunión de padres de familia que organizaron comunicaron la necesidad de Zulelly, la niña requería una silla de ruedas para su traslado... un padre de familia del nivel, un día la vio en su coche, el cual está en mal estado, y decidió regalarle la silla de ruedas, porque se dio cuenta que no tenía y que la madre la trasladaba en un coche que no era apropiado para la niña. (D/DC/24-04-2013/J1/NJ/DNB)

Dominios teóricos.

Las maestras que tienen a cargo niños y niñas con discapacidad en los jardines infantiles, poseen formación sobre primera infancia y trabajan sobre el lineamiento pedagógico y curricular, conocen las características de las etapas del desarrollo evolutivo del niño o niña, logrando de manera progresiva identificar los procesos por fortalecer y la manera de desarrollar experiencias asertivas a través de los intereses de los niños y las niñas.

Aunque inicialmente, refieren en la mayoría de casos no conocer sobre discapacidad y manera de abordar estrategias que respondan a las necesidades de niños y niñas con esta condición, manifiestan interés por aprender y acuden a diferentes fuentes de consulta, entre ellos: profesionales idóneos que tengan conocimiento sobre el tema, en este caso educadoras especiales, que les ayuden a orientar su práctica desde un enfoque inclusivo, participan de encuentros pedagógicos sobre discapacidad – inclusión, e indagan a través de la internet sobre tutoriales o videos que hablen sobre las características de la condición que presenta el niño o niña de su aula, los apoyos que requiere y la manera de abordarlo. Son receptivas y aprecian los aportes brindados, pues no solo benefician a aquellos que presentan discapacidad, sino al resto del grupo, viéndolo como una oportunidad para ajustar las planeaciones y beneficiar el proceso de los niños y niñas que tienen en su nivel.

“pero es diferente cuando tienes la experiencia, la viví, lo importante para empezar fue buscar por internet, leer sobre Síndrome de Down, que era la discapacidad que tenía este niño y realmente, ahhh y también me enfoqué viendo videos sobre estos niños y no la verdad fue increíble, no, es que aún, siento que uno de verdad lo que realmente es..., lo que hace al maestro es la práctica; sí, es vivir ese niño, esa experiencia, volverla significativa, cada momento con ese niño, lo más hermoso” (L/ED/J1/DSP)

Por tanto, generan compromiso frente al niño o niña que hace parte de su grupo, reconociendo que para realizar experiencias pedagógicas asertivas, que respondan a sus necesidades y ritmos de aprendizaje, deben poner en práctica estrategias que beneficien el proceso, propiciar la participación activa y reconocer los tipos de ajustes que se deben realizar para el desarrollo de las actividades de los niños con discapacidad.

La docente se interesa y genera preguntas sobre el tipo de material que se debe emplear con Juan Miguel (niño ciego) en cuanto al manejo de guías en tinta y la manera sobre cómo puede realizarlo. (...) para la lectura de cuantos ofrece a Juan Manuel aquellos que tiene impreso en Braille. (L/DC/13-03-2013/J1/NJ/DLM)

Así mismo, consideran que tener un niño con discapacidad en su aula representa una oportunidad de aprendizaje, que las enriquece a nivel personal y profesional, pues a través de este proceso adquieren conocimientos sobre discapacidad, inclusión, estrategias pedagógicas, estimulación. Lo cual les permite responder de manera más asertiva a la diversidad presentada en su grupo de niños y niñas.

“la docente refiere que se siente tranquila frente al proceso con José Daniel (niño con Multidéficit), de manera autónoma ha empezado a realizar actividades de masaje, lo incluye dentro de las actividades, lo ubica sobre la colchoneta y de acuerdo al reporte que ofrece, tiene conocimiento de los gustos del niño, habilidades y procesos por fortalecer de acuerdo a lo que se ha informado con los profesionales que lo atienden de su EPS.” (L/DC 15-03-2013/J2/NPJ/DBC)

Lo anterior, se hace evidente en el momento de construir los observadores o informes pedagógicos de los niños y las niñas con discapacidad, pues se asesoran por las educadoras especiales, para emplear un lenguaje adecuado que represente los procesos de estos niños, expresando de manera positiva, los avances y los elementos por fortalecer en su desarrollo. Estos, son socializados a las familias, con la finalidad de que sean conocedores y se apropien de la manera cómo deben abordar el proceso en casa de su hijo o hija.

Estrategias inclusivas asertivas.

Durante el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad, las maestras a través del conocimiento de las características propias de estas condiciones, la relación directa que han establecido en el jardín con los niños y las niñas, el reconocimiento de sus ritmos de aprendizaje y procesos de formación autónomos o recibidos por diferentes profesionales, han logrado empoderarse y transformar su práctica pedagógica, proponiendo experiencias que favorezcan la participación activa, brindando los apoyos necesarios y fortaleciendo habilidades de su desarrollo en esta población.

En esta medida, se ha reconocido la importancia que niños y niñas con discapacidad participen de las experiencias grupales propuestas para el resto del grupo sin ningún tipo de

restricción, debido a que evidencian que esto mejora en ellos su calidad de vida, aumenta su seguridad, independencia y motivación por superar las dificultades que presentan, al ser reconocidos en igualdad de posibilidades.

“Mi práctica pedagógica, bueno al principio yo decía cómo hago para trabajar qué hago, le hago lo mismo o no le hago lo mismo que a sus demás compañeros, pero con el pasar del tiempo y con la ayuda de Educadora Especial, empecé a observar que igual se debe trabajar con todos, y donde se debe incluirla,” (...)no sacarla, sino entrar con ella a trabajar con todo el grupo, por ejemplo, hoy trabajamos concéntrese y a ella también se le trabajó esta actividad, y aunque requería de un acompañamiento, no necesariamente se da siempre conmigo, porque los niños la apoyaban” (L/ED/J2/DLI)



En el proceso de ejecución de experiencias pedagógicas, las maestras, identifican en la población habilidades, capacidades, distintas maneras de aprender, necesidades de desarrollo, y niveles de dificultad que cada uno logra enfrentar; y en la medida en que posibilitan su participación, reconocen que a través de los procesos de estimulación generados en cada momento de la rutina diaria y promoviendo acciones dirigidas para su promover avances, ellos logran fortalecer todas las dimensiones de su desarrollo; por tanto, la inclusión de esta población en espacios de jardines infantiles, genera los efectos esperados para cualquier otro niño: fortalecer su desarrollo integral.

A continuación, se expondrá algunas acciones e iniciativas que realizan las maestras durante la rutina diaria para fortalecer el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad.

En la planeación y ejecución de la experiencia pedagógica, las maestras consideran de vital importancia tener claridad sobre los objetivos que se pretenden alcanzar frente al desarrollo de los niños y niñas con discapacidad; estos son generados de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos, llevándolas a construir estrategias diferentes de acuerdo a lo que consideran pertinente.

“El día de hoy a la hora del desayuno, y ante el avance que evidencia la Educadora Especial, al ver al niño por un periodo de tiempo sentado sin apoyo y hacer la observación, la maestra refiere de manera muy natural, “sí, ..., y José David, ya está comiendo solo”.

Cuando la educadora lleva al niño al comedor la maestra lo ubica en una silla convencional y lo acerca al comedor, le ajustó el pechero, le acercó el plato y le puso en la mano un trozo de arepa, los niños manifiestan alegría al ver que José David compartía la mesa con ellos, José David por su parte sonreía, manifiesta mayores iniciativas de movimiento e intentan coger los alimentos dispuestos en el plato. La Educadora Especial le pregunta a la maestra sobre quién le había sugerido quitar la férula (aditamento que cabe únicamente en las sillas de adultos) para la postura sedente y usar esta silla, a lo que ella refiere “nadie, yo solita”. Durante la jornada y una vez se acomodaba en posición sedente al lado de los demás niños, ella le pedía a sus compañeros que por favor no se le hicieran detrás, pues José David, se sentía apoyado y se desgonzaba sobre ellos y no hacia ningún tipo de esfuerzo por acomodarse adecuadamente y por sí solo, constantemente hacia esta claridad.” (L/DC 26-04-03/J2/NPJ/DBC)



Para potenciar su desarrollo, las maestras promueven la interacción del niño o niña con discapacidad con sus pares, mediante la vinculación en todas las experiencias pedagógicas propuestas, teniendo en cuenta los distintos apoyos o adaptaciones que la población requiere. Esta interacción, permite que la población a través de la observación e imitación, se motiven a realizar acciones de manera independiente; y en este sentido, sus compañeros se convierten en agentes activos en el proceso de estimulación del niño con discapacidad.

Por su parte las maestras motivan y generan posibilidades de avance en cada uno de los espacios del jardín, procurando que cada vez más se sientan parte del grupo, aprenda sobre las dinámicas establecidas, generen autonomía y sean de manera progresiva independientes. Pues, en el espacio de comedores y baños, buscan ajustar el espacio físico y disponer de los elementos que sean necesarios para que los niños puedan desenvolverse sin mayor dificultad, realizando las mismas actividades y rutinas que realizan sus pares.

“Él claro, participa de las actividades que propongo, con que yo le cante, él ya me está respondiendo, con que yo le diga José David Cabeza arriba, él ya me está respondiendo, con que yo le pase una cuchara y se la lleve a la boca o coja la comida y se la lleve a la boca, y con el fin de que se siente en el comedor con un niño y que explore, esos son cambios y cambios grandísimos que él va a vivir.”



(...) “Así mismo, cuando yo le refuerzo a Karen actividades básicas cotidianas, en donde le trabajo todo el tiempo y constantemente para que ella lo vaya adquiriendo, porque lo repetitivo se lleva en el cerebro;” (...) A José David yo le exijo, a pesar de su discapacidad yo le exijo, le digo José

David, por favor mírame a los ojos, José David, yo le hablo muy claro, y siempre lo miro a los ojos y él me responde, mi tono de voz me ha ayudado mucho, yo le hablo y él me escucha.” (L/ED/J2/DBC)

Generalmente las maestras reconocen la importancia de que los niños y niñas con discapacidad, puedan tener acceso fácilmente a las experiencias, los apoyan para que se ubiquen en un lugar apropiado o estratégico, donde puedan escuchar de mejor manera las instrucciones dadas por la maestra y observar directamente las características, de los elementos o las situaciones presentadas; en algunos casos orientan verbalmente y muestran algo llamativo para que se sitúen, brindan instrucciones haciendo contacto visual, llamándolo por su nombre y empleando un tono de voz fuerte, en otras acciones, prestan apoyo físico, sobre todo cuando se encuentran los niños en sillas de ruedas o ellas se desplazan hasta el lugar en donde se encuentra el niño o niña, motivándolos cuando se dispersan.

“Posteriormente se desarrolló la actividad del día del niño y ella procuraba en su presentación grupal acercarse a Karen y José David para mostrarles de manera directa el vestuario, dar el ejemplo directo de los pasos que hacía durante el baile, y si Karen se alejaba o se entretenía en otra cosa, ella buscaba los medios para llamar su atención, como mover su pelo, o su cuerpo cerca de ella. (L/DC 26-04-03/J2/NPJ/DBC)



Para el caso de niños y niñas que presentan limitaciones a nivel motor, las maestras identifican que estos requieren de apoyos para explorar su entorno, pues sus posibilidades motrices en muchos casos no les permiten hacerlo por sí solos o requieren reforzar ciertas habilidades. Por tanto generan apoyo corporal directo, apoyan en recorridos, acercan los elementos distantes para facilitar su manipulación y describen de manera verbal todo lo que se encuentra a su alrededor, aumentan su nivel de interacción con el espacio y con otras personas.

La maestra toma a Martín de la mano y lo invita a subir, todos los niños y niñas que inicialmente se mostraron desesperados por querer subir al tiempo a la escalera, al ver que Martín estaba allí, se calmaron y esperaron a que subiera, claro que con un poco de ansiedad, pero Martín no quería subir, entonces en vista de la demora, todos se subieron por un lado muy despacio para no lastimarlo. La docente finalmente lo carga y lo ayuda a bajar varias veces por el rodadero, el cual disfruta enormemente. (D/DC/12-03-2013/ J1 /NP/DMP)

Aunque las maestras respetan los ritmos y posibilidades de desempeño de los niños y niñas con esta condición, los motivan a través de sus gustos e intereses, para que realicen ciertas acciones por sí solos y de esta manera adquieran seguridad y agilidad en sus movimientos, exigiendo de acuerdo a sus posibilidades, indicándoles que sí pueden hacerlo y acompañando su proceso. Del mismo modo, identifican aquellos espacios del jardín en donde se puede llegar a

propiciar ciertas acciones que contribuyan en el desarrollo corporal de esta población y experimenten otras formas de movimiento.

“En varias oportunidades se solicita que adopte una posición adecuada, para reforzar su postura y se le motiva a través de cantos, que participe de secuencias de movimiento “arepitas de maíz para José David que está feliz”, “manos arriba”, a lo cual el niño sonríe y ante su voz responde de manera ágil, se evidencia que la maestra lo ha trabajado en varias oportunidades, pues por su compromiso motor y cognitivo, sus repuestas son escasas. Pero a través de esto se ha fortalecido su interacción y vinculo, pues los dos se sonríen, ella lo aplaude y le da besos por su respuesta. La maestra ante preguntas de su proceso con el niño se muestra tranquila, tiene conocimiento del contexto familiar y del tipo de apoyos que recibe el niño de su EPS.” (L/DC 15-03-2013/J2/NPJ/DBC)



Por otra parte, las maestras que tienen a cargo niños y niñas con discapacidad intelectual, reconocen su ritmo de desarrollo y por tanto, saben que deben fortalecer sus procesos de aprendizaje generando oportunidades para que aumenten su independencia y autonomía, apoyándose de experiencias significativas que incluyan elementos concretos o ejemplos precisos, para facilitar y garantizar su comprensión. Por tanto, modelan acciones a través del ejemplo concreto o mostrando imágenes representativas que contribuyan a la comprensión e interiorización de la instrucción brindada frente a la acción esperada.

“El día de hoy la maestra al subir las escaleras le pide el favor a los niños que le den espacio a Alix, niña con síndrome de Down, porque ella va subir solita; ella lo realiza, apoyando sus manos en los escalones, para equilibrarse y no caer, poco a poco en la medida en que va alternando sus brazos, va subiendo sus pies, hasta llegar arriba, una vez identifica que llego a la meta, voltea a mirar hacia atrás, donde se encontraba la maestra, pues ella iba detrás percatándose que Alix no se resbalara, la niña sonríe y sigue el camino. La profesora dice: “ella ya sube las escaleras.” Cuando pasamos al comedor la docente pone los alimentos sobre la mesa y le solicita a Alexa que coma le pone la arepa en la mano y ella se la lleva a la boca; la docente le dice a la Educadora Especial “ella ya está comiendo, se demora pero ya come, yo le ayudo un poco a sostener la bebida, o ella se acerca al pocillo y toma.””

(L/DC/10-04-2013/J2/NPJ/DSL)

Así mismo, propician el acercamiento directo a distintos entornos, realizan descripción de las características de los elementos que la rodean, brindan orientaciones cortas paso a paso sobre lo que debe realizar, se valen de ayudas visuales, se dirigen de manera directa, los llaman por su nombre, emplean un lenguaje claro, dan el ejemplo apoyándose de movimientos corporales, señas sencillas y gestos con el fin de que estos niños comprendan lo que se esperaba en la experiencia.

“...sí, yo la ubico cerca de mí y le pregunto cosas de la casa, y le hablo al rostro para que me atienda, a veces le hago señalamientos o la acompaño en las acciones a través del ejemplo para que después lo realice.” (...) en ese momento Karen, niña con discapacidad cognitiva, ante una pregunta realizada anteriormente por la maestra sobre un producto, da su respuesta a través del señalamiento, y dice “mire, el shampoo” la maestra mira y asiente con la cabeza y dice “si el shampoo”, le pide permiso a Karen para pasar algunas hojas y empieza a hacerle preguntas sobre algunas ilustraciones específicas ¿qué es esto?, ¿para qué sirve? y progresivamente la niña da algunas respuestas, algunas muy asertivas. La maestra al terminar refiere que se encontraban observando láminas y reforzando nombre y uso. Concluye al final diciendo “Karen se expresa con mayor dominio, frente a aquellos elementos que tiene que ver con ella, con su experiencia directa.” (L/DC 20-03-2013/J2/NPJ/DBC)



Por otra parte, las maestras identifican las habilidades y necesidades perceptuales de los niños y niñas con discapacidad visual, en donde se prioriza entre otros su canal táctil y auditivo;

por tanto, reconocen la importancia de generar experiencias que incluya exploración de texturas, adaptación de guías en alto relieve y elementos que estén impresos en tinta, bordeado con silicona y facilitando material concreto que les permita identificar y comprender sus características táctiles; así mismo, brindan descripciones verbales de los elementos presentados

“La maestra para su actividad escoge aquel que tiene relieve y textura, asegurándose a través de su propio tacto, que si fueran percibidas y definidas para Juan (niño ciego). (...)Ubica a los niños sentados contra la pared en hilera y ubica a Juan Miguel en el centro, comenzando a presentar aquellas figuras con relieve, permitiéndole que las toque, apoyando corporalmente para dirigir su mano, sobre el material y realizando descripción de la figura.” (L/DC/13-03-2013/J1/NJ/DLM)

Ubican al niño invidente de manera estratégica dentro del grupo, para que pueda percibir los sonidos fácilmente, tratando de eliminar aquellos distractores o fuentes de interrupción que bloquean el mensaje; por tanto, cuando se dirigen al niños con discapacidad visual, las maestras solicitan a los demás niños que no hablen varios a la vez, no griten o generen sonidos fuertes para no interrumpir el mensaje.

“La docente refiere que se ha apoyado haciendo sonar objetos, como la mesa para guiar el recorrido de Miguel (niño ciego), y de manera alterna emplea también su voz como herramienta. (...), realiza preguntas directas durante el desayuno ¿Miguel quieres pan? Así mismo, propicia un ambiente en el que fortalece habilidades de independencia, permitiendo que se desplace sin apoyo de la mano, como guía, sino a través de descripción verbal y moldeamiento de las acciones.” (L/DC/12-02-2013/J1/NJ/DLM)



Además, para fortalecer habilidades de orientación espacial en niños y niñas con discapacidad visual, emplean su voz para realizar descripción de las características de su entorno y emplean objetos sonoros para guiar los recorridos, permitiendo que el niño explore y se

traslade de manera independiente, disminuyendo el apoyo corporal y propiciando la construcción de mapas mentales sobre los espacios que ya reconoce dentro del jardín.

La maestra sale al parque con su grupo de niños y cómo la mañana estaba un poco calurosa, Miguel (niño ciego) decide quitarse el saco. Ante esto, la maestra le pide que vaya y lo deje al salón, las otras maestras alrededor se asombran y le pregunta ¿él va solo?, La maestra responde: “yo ya lo mando solo, él ya se ubica en el espacio”, la maestra se ubica a una distancia intermedia entre el salón y el parque y empieza de manera constante a decir, Juan Miguel, ve y deja el saco en el salón, el niño ante la insistencia se incorpora y se dirige sin mayor dificultad y con un ritmo de marcha casi normal hasta el salón, mientras todos lo observan la maestra resalta, “la otra vez lo mande con un balón y al salón llegó, yo apenas poniéndole cuidado.., cuando llego a la puerta tiro el balón y se devolvió, entonces ahora yo lo mando y lo acompaño con la voz”. (L/DC/J1/NJ/16-04-2013/DLM)



Las maestras dentro de su práctica diaria reconocen el tipo de herramientas que se deben emplear para los procesos lecto-escritos, para ello, hacen uso del sistema Braille, rotulando con el nombre del niño con discapacidad visual todos los elementos que el utiliza como: guías, tareas, sillas y pertenencias. Así mismo, para la lectura de cuentos, se brinda aquellos adaptados en braille y apoyan al niño o niña con discapacidad visual, llevando sus manos hacia el material para que recorran las letras con sus dedos, mientras ellas hacen lectura a viva voz.

“La maestra entusiasmada cuenta sobre la llegada del material del INCI, y refiere que apenas llegaron los cuentos, puso a Juan Miguel a explorarlos, ella iba leyendo el cuento y al mismo tiempo iba apoyando para que él fuera pasando sus dedos sobre las letras en braille y por los contornos de los dibujos en relieve, describiendo que parte de la imagen iba tocando”. (L/DC/20-03-2013/J1/NJ/DLM)

En cuanto a los niños y niñas con discapacidad auditiva, las docentes reconoce las habilidades visuales que presenta, en esa medida apoya su experiencia pedagógica empleando

imágenes representativas y lenguaje de señas colombiano, con la finalidad que el niño comprenda los conceptos brindados y supla las instrucciones expuestas de manera verbal al resto del grupo. Así mismo, trata de ubicarlos en lugares estratégicos en donde pueda observar sin ningún tipo de interrupción, y haya riesgo de fragmentación del mensaje.

“Me encontraba en el nivel de pre-jardín donde está Nicolás un niño con dificultades auditivas, la docente se encontraba dirigiendo una asamblea sobre el tema de los animales de la granja, mientras preguntaba a los niños sobre ellos, pero cuando se dirigía a Nicolás siempre se apoyaba en imágenes o de algunas señas para que el niño comprendiera, decía ella, “aunque sé que no comprende todo lo que hablo, yo trato de que por lo menos identifique las señas que representa cada animal y luego le digo la seña del animal y lo motivo a que me lo señale en el mural, de esa forma me doy cuenta si los aprendió o no”” (D/DC/J3/21-05-2013/NPJ/DMS)

En conclusión, la práctica pedagógica desarrollada por las maestras, están permeadas por la relación de poder que establecen con los niños y niñas, en pro de generar acciones de respeto y sensibilización frente a la población con discapacidad; por los lazos o vínculos afectivos que establecen con ellos; por el conocimiento que han adquirido de manera progresiva sobre las características y forma de abordar a la población; por su interés en que esta desarrolle las habilidades suficientes para que puedan desenvolverse, de acuerdo a sus posibilidades en su contexto, lo cual es evidenciado en cada una de las acciones generadas para dar respuestas a las necesidades diferenciales de la población, en donde se brinda los apoyos requeridos que permitan participar activamente y beneficiarse de las experiencias pedagógicas y rutinas propuestas en los jardines infantiles de la SDIS.

Subjetividad

La presente categoría es considerada como una comprensión transversal que se dio como producto del análisis del trabajo anteriormente expuesto, pues la configuración de subjetividad fue evidenciada a través del proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia y de la práctica pedagógica desarrollada por las maestras. En esa medida, aunque resulta difícil desagregar la subjetividad como categoría en sí misma, dado que esta se hace evidente a través de cada una de las acciones y diálogos manifiestos, en los distintos agentes intervinientes, a continuación se resalta algunos elementos que consideramos importantes dentro de esta, bajo la salvedad de que no son los únicos y quien desee leerla a profundidad, debe remitirse a los apartados de inclusión de personas con discapacidad en primera infancia y práctica pedagógica, que representan la columna vertebral de esta investigación

Subjetividad estructurante.

Las maestras que hacen parte del proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad, participan de distintos momentos en las rutinas establecidas al interior de los jardines infantiles, las cuales posibilitaron establecer la configuración de la subjetividad en maestras niños y niñas, a través de sus pensamientos, creencias, historias y experiencias de su vida personal.



*"Primero pensaba ¡Ay pobrecita esa persona o ese niño! Solo por el hecho de mirarlos como diferentes y porque uno piensa que no tienen las mismas oportunidades y facilidades que la mayoría de personas "normales"
(D/ED/J1/DJG)*

Por lo anterior, las maestras manifiestan desde sus inicios ciertos pensamientos, sentimientos, imaginarios, lenguajes y formas de percibir a la persona con discapacidad de manera deficitaria; debido a que referían que presentaban desconocimiento de sus características y formas de interactuar con ellos, lo cual condujo a subestimar habilidades propias de la población. Estos pensamientos, hacen parte de aquella apropiación subjetiva que cada docente construye desde su propia realidad.

"(...) mmmm... sentí dolor en mi corazón, al ver que realmente el niño no iba a progresar mucho y el rechazo que en un comienzo los otros niños manifestaron, porque él no se quedaba en un solo lugar, les pegaba, entonces ya ninguno quería estar con él. Era difícil empezar ese proceso, que ellos lo aceptarán, eso causó dolor en mi corazón" (D/ED/DAG/J2)

En esa medida, la construcción de imaginarios frente a los niños y niñas con discapacidad, llevó a las maestras a presentar en distintas ocasiones barreras o excusas frente a la aceptación de la población; refiriendo que se debía a sentimientos de temor, frustración e incapacidad personal y profesional, propia de una perspectiva individualista, que no le permitía el reconocimiento del otro diferente.

"Al comienzo estuve en desacuerdo total, sobre el proyecto de inclusión, para mí no cumplía como esas expectativas, yo inmediatamente lo vi como un proyecto cerrado, sentí temor, dije va ser terrible cuando me llegue un niño con discapacidad, no sabía qué hacer," (L/ED/J1/DSP)

Por consiguiente, la subjetividad que inicialmente estructuraron las maestras frente a la persona con discapacidad, fue basada en los imaginarios que tenían de la población, debido a que

no contaron con un acercamiento o experiencia previa, que les permitiera interactuar directamente con los niños y niñas con esta condición. Esta subjetividad estructurada generó una percepción lejana de la construcción y comprensión propia de la discapacidad, lo cual no respondía a un enfoque social, el cual busca apreciar las potencialidades de la población.

“Cuando yo era una niña y veía en la calle a un niño con síndrome de Down, sentía miedo porque no sabía qué era lo que le pasaba, pensaba que me iba a hacer algo, me preguntaba por qué hacía así, por qué se mueve así...” (L/ED/J1/DLM)

En contraposición, para la mayoría de compañeros de niños y niñas con discapacidad, la interacción, la construcción de realidad y la estructuración subjetiva está basada en la curiosidad y el interés por conocer distintas características de la población, posibilitando acercamientos, el inicio y desarrollo de vínculos afectivos sólidos, jalonamiento de aprendizajes, y el reconocimiento y valoración del otro diferente. En esta medida, la estructuración subjetiva está dada por la propia construcción de sentido, la cual está mediada por la posibilidad de conocer a la población y compartir aprendizajes cooperativos.

“Llega el niño Juan José Serrano, un niño nuevo que presenta síndrome de Cornelia de Lange, es muy velludo, con cejas gruesas, pestañas largas y un sonido característico que sale de su garganta (...) y a quien le encanta observar imágenes a vivo color, ver las ilustraciones de los cuentos, o gráficas que estén en su entorno. Cuando entramos al salón, los niños y niñas estaban sentados en sus sillas, todos en círculo tomando las onces, al ver a Juan José todos quedaron sorprendidos, atentos a cada movimiento que hacia el niño, uno de ellos, Juan Pablo, comenzó a llorar y corrió donde la profesora diciéndole que sacara al niño de su salón, la docente lo abrazó y le explicó que Juan era un niño como él, que necesitaba de nuestra ayuda, porque no sabía hacer muchas cosas y que ingresaría al jardín para que lo ayudáramos, sin embargo, aun con la explicación, Juan



Pablo decía que no con la cabeza. El resto del grupo por su parte si se interesó, se acercaron a él lo tomaban de la mano, le tocaban la cabeza, le hablaban y le brindaron de sus onces”. (D/DC/19 -03-2013/J1/DAF)

Función cognitiva de la subjetividad.

La subjetividad contempla distintas funciones, una de ellas es la cognitiva, la cual posibilita que las maestras que hacen parte del proceso de inclusión en jardines infantiles, construyan realidades desde sus saberes. Dicha función se ve contemplada dentro de este ámbito a partir de la formación académica de las maestras, lo cual les permite conocer las características del desarrollo del niño y niña, con el propósito de implementar acciones que partan de sus conocimientos teóricos, experiencia e historia de vida, y de esta forma potenciar habilidades en cada una de las dimensiones del niño o niña con discapacidad.

“Mi nombre es Patricia Sánchez, mi perfil es docente en pedagogía infantil, pues la experiencia con niños con discapacidad, de verdad solo he tenido una experiencia, un niño que se llevó mi corazón, muy inteligente, nunca pensé que un niño con discapacidad pudiera aportar tanto al grupo como a la misma maestra” (L/ED/J2/DLI)



Es importante resaltar que una de las formas de construcción de sentido y de configuración de subjetividad frente a la comprensión de la discapacidad, fue mediante el reconocimiento que dan las maestras a la grupalidad y alteridad, lo que las convierte en sujetos sociales; es decir, reconocen que requieren de la ayuda del otro, en este caso de las educadoras especiales, para compartir espacios de aprendizajes desde una perspectiva social, que permita la construcción de realidad de sentido, desde una interacción intersubjetiva.

“En lo personal no fue difícil el proceso, pues apenas me dieron la noticia yo empecé a preguntarle a una compañera que tenía en el jardín que era Educadora Especial (...)” (L/ED/J2/DSL)

Función práctica de la subjetividad

A partir del proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad, las maestras generaron una serie de acciones que dieron respuesta a este proceso, lo cual se fue solidificando a través de su experiencia y quehacer diario. Entre ellas, se evidencia su rechazo por toda forma de discriminación, direccionando al grupo en pro de su vinculación y propiciando la participación activa de esta población. Manifestaron asombro por sus cualidades y desarrollaron experiencias enriquecedoras bajo la convicción que ellos iban a tener avances en su desarrollo, evidenciándose de manera gradual.

Realizaron ajustes a sus planeaciones, identificando objetivos y metas a alcanzar en su proceso, brindando los apoyos requeridos de acuerdo a las características y necesidades de niños y niñas con discapacidad. Por tanto, aprendieron y desarrollaron adaptaciones al material propuesto para el desarrollo de experiencias pedagógicas y rutina en general, generaron procesos de estimulación, prestaron apoyo directo, acompañamiento en actividades, modelación de acciones y empleo de material apropiado o apoyos requeridos, lo cual a su vez era reforzado por las exigencias que realizaban las maestras, cuando consideraban que los niños podían hacerlo, junto con la motivación para que aumentaran sus niveles de independencia.

Además, las maestras tienen en cuenta los gustos y habilidades de esta población y resaltan de manera positiva cada avance o logro adquirido en el proceso, se refieren a ellos por sus cualidades y respetan su ritmo de desarrollo. Por último, refieren que su práctica pedagógica la define la posibilidad de vivir la experiencia de inclusión de niños con discapacidad y apropiarse de ella.

“Lo que me permitió sobrellevar esta experiencia fue mi dinámica, ser activa, transformar mi quehacer pedagógico, investigar mucho más sobre cómo puedo ayudar a José David (niño con multidéficit), en qué le puedo ayudar, cómo lo puedo ayudar, qué recursos le puedo brindar y acceder, para que él pueda adquirir más habilidades de las que posee; (...)” (L/ED/J2/DBC)

Función identitaria de la subjetividad.

Los niños y niñas con discapacidad que hacen parte del proceso de inclusión y que tienen la posibilidad de participar en espacios de jardines infantiles e interactuar con otros de su edad, manifiestan agrado ante el ambiente y las experiencias propuestas; de manera progresiva se adaptan a este contexto y al observar a sus pares realizan ciertas acciones, desarrollan gradualmente habilidades sociales y demás dimensiones de su desarrollo, que les permite participar en los diferentes espacios del jardín infantil, reconociendo que sí pueden hacerlo. En esa medida, la mayoría de niños con discapacidad se configuran como sujetos activos que hacen parte del contexto e identifican que de acuerdo a sus posibilidades, deben dar respuesta al igual que sus demás pares, a las demandas allí establecidas, realizando sus mejores esfuerzos.

Así mismo, participan en actividades de juego colectivo, pues sus demás compañeros reconocen que es un niño más, que hace parte del grupo y por tanto lo invitan a jugar o compartir actividades, desde un rol activo. Reconocen sus características y las respetan, pues aunque causan curiosidad, lo naturalizan, generan acciones de solidaridad, cuidado y afecto, acogiéndolos de manera espontánea y manifestando alegría cuando logra realizar ciertas acciones que se encuentran en proceso.

Cuando David interactúa con los demás niños, él le responde a sus llamados, ya balbucea, hace sonidos con su boca, lo que no hacía antes. (...) Su relación con otros es muy buena..., a él le gusta jugar con el cabellito de las niñas cuando le cae sobre el rostro, él expresa esa alegría, esa emoción, él piensa que lo que está haciendo está bien, pero no, él lo hace de pícaro. Y ellos también le dicen, David cabeza arriba!, (...) Los niños no lo segregan para nada, incluso cuando el material está cerca de ellos, o se les brinda juguetes, ellos se lo dan en las manos a David, le brindan los materiales, le cantan; Actualmente lo que realizan los niños, es que a raíz que David está iniciando el proceso de balbuceo, ellos imitan eso para responderle, para hacer un procesos de comunicación; cuando David dice /maa/, todos los niños le responde, evidenciándose que ahí hay un proceso de comunicación entre ellos. En esa medida son logros, pues ellos mismos sin que yo tenga que decirles vayan y juega con David, lo hacen; ya saben que David es una persona especial, pero que puede compartir con ellos. Lo cuidan y tengo tres niños que hacen esto, que son padrinos David y pelean por estar con José David, jugar y cuidarlo.” (L/ED/J2/DBC)



Acciones vinculantes de la subjetividad.

La subjetividad presenta un componente vincular que se asocia a los distintos elementos afectivos que permiten la identificación y el acercamiento con el otro; en esa medida, las maestras dentro de su quehacer diario logran interactuar con la población con discapacidad

generando lazos afectivos y expresiones de cariño, con la visión de potenciar habilidades en cada uno de los niños y las niñas con discapacidad. Desde esta experiencia vincular, las maestras resaltan el proceso como una oportunidad significativa, que configura sus modos de pensar y sentir, generando en ellas seguridad y disposición al momento de asumir acciones desde un componente sensible, que aporta en la configuración como seres humanos.

“Para mi Bairon es un niño tierno, cariñoso; es un niño que tiene muchas potencialidades en las cuales como maestra puedo contribuir dando cada día herramientas para que pueda seguir las desarrollando...”. (L/ED/J3/DRS)

Así mismo, los niños y niñas que hacen parte del proceso de inclusión, generan vínculos afectivos sólidos con la población con discapacidad; desde consideraciones sensibles, afectivas y acciones que permitan configurarse como sujetos sociales, teniendo en cuenta las necesidades y características de la población, hasta el ejercicio que incentiva el reconocimiento del otro y el respeto por la diversidad.



Faltando poco tiempo para terminar la hora de juego, Isabella pasa de un extremo del espacio de sala materna al otro, en busca de un juguete que la docente tiene en su mano, en ese traslado se tropieza con Martín Ocampo, el niño (quien tiene como diagnóstico Autismo), no la atiende, para él no pasó nada, la niña como si sintió que había tropezado el niño sin intención, lo miró y le dijo alguna palabra que no entendí, buscando la mirada del niño, lo cogió de la mano y lo miraba, como si sintiera culpa, pero Martín no respondía ante su búsqueda y disculpa, en vista de que el niño no respondió lo dejó y siguió jugando con sus compañeros.
(D/DC/15-02- 2013 /J1/ NP/DMP)

Configuración de subjetividad emergente.

El proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles, permitió generar cambios en la configuración de subjetividades de los agentes que hacían parte de este proceso, pues gracias a la interacción en los diferentes momentos de las rutinas establecidas, posibilitó que maestras, niños-as con discapacidad y pares pudieran establecer relaciones que los llevara a construir comprensiones de lo que representa la discapacidad y un proceso de inclusión.

Las maestras por su parte, manifestaron un cambio sustancial en la manera de ver, relacionarse y actuar frente a los niños y niñas con discapacidad, dado que lograron evidenciar de manera directa las características reales de esta población y sus posibilidades de desenvolvimiento en este contexto, al punto de considerar que aportan de manera significativa dentro del grupo, como cualquiera de sus compañeros y que la diversidad es un potencial dentro de la comunidad. Es así, como de manera progresiva afloran sentimientos de respeto y reconocimiento del otro, en donde prima su condición de niño, más que de discapacidad y por tanto los consideran merecedores de los mismos derechos que cualquier niño o niña.

“pero luego con el trascurso de los días me di cuenta que uno los debe tratar como niños regulares, que ellos todos son iguales que cada uno tiene su granito de arena para aportar a un grupo” (L/ED/J2/DLI)



Así mismo, gracias a procesos de formación, consulta y experiencia misma, las maestras consideran que las personas con discapacidad deben participar activamente de los espacios sociales, como jardines infantiles sin ningún tipo de discriminación, pues su experiencia les ha demostrado que no basta con vincularlos a estos lugares, sino permitir que interactúen con sus pares, desarrollen vínculos afectivos, se apropien de las dinámicas del contexto social y se incluyan en todas las experiencias propuestas, pues solo de esta manera se verán beneficiados, mejoraran su calidad de vida y fortalecerán su desarrollo. En esa medida, comprenden la inclusión como un proceso en el que se valora la diversidad; se propicia el respeto, la tolerancia y la solidaridad; y se generan acciones para que todos los niños y niñas puedan acceder y disfrutar sin ningún tipo de restricción.

Por tanto, consideran que un proceso de inclusión es aquel en el que maestras y jardín infantil deben contemplar las siguientes medidas: rechazar hechos que vulneren a la población, valorar a los niños con discapacidad, desarrollar compromiso frente a su proceso y generar las acciones necesarias para dar respuesta a sus características y necesidades; con el fin de que los niños y niñas pueden vivir en comunidad, en donde interactúen con sus pares y adultos de manera espontánea. Por tanto, reconocen que el entorno debe hacer las modificaciones necesarias para facilitar la participación activa y el desarrollo de sus capacidades.

“Ahora pienso que los niños y niña con discapacidad son personas iguales a nosotros, TODOS tenemos derecho de estar en diferentes escenarios, a participar de la educación y de la salud, entonces no veo la razón por la cual deban ser excluidas, cuando ellos tienen la oportunidad de ingresar a un lugar en donde se va a mejorar su calidad de vida y se van fortalecer como personas en un futuro. (L/ED/J2/DSL)”



En cuanto a los niños y niñas, pese a que algunos nunca habían participado de un lugar social de interacción y otros no habían tenido acercamientos a niños con discapacidad, se propició de manera natural relaciones fraternas, en donde se identifican características particulares, las cuales no representaron una barrera sino una oportunidad de aprendizaje del mundo que están construyendo, pues a través de las relaciones establecidas incorporan la diversidad que se encuentra en su entorno.

“...Algo que realmente me impactó, fue evidenciar cómo los otros niños se asocian con este niño, una convivencia adecuada, que incluso me ayudaban tanto con él, que me tocaba decirles no me ayuden más, él puede solo, porque ellos querían hacerle todo..., lo identificaban, lo respetaban sin tener que la maestra decirles “respétalo”, este niño les inspiraba esa tolerancia que a nosotros los adultos nos hacen falta, a ellos les nacía de manera espontánea.”.(L/ED/J1/DSP)

En conclusión, se podría decir que la configuración de subjetividades de maestras y niños fue permeada por la interacción y la convivencia generada dentro de los espacios de jardines infantiles de la SDIS, pues los procesos de inclusión permitieron tener un acercamiento directo a niños y niñas con discapacidad, que daba cuenta del reconocimiento del otro, desde una perspectiva diversa y del desarrollo de acciones, en respuesta a las relaciones establecidas entre estos agentes, dado que las maestras se vieron afectadas no solo desde su parte profesional, sino desde su parte personal. Así mismo, los niños y niñas se configuraron como sujetos incluyentes, que respetan y naturalizan la diversidad como parte de las características humanas, lo cual a su vez posibilitó que aquellos con discapacidad se vieran y sintieran como sujetos activos, participes dentro de la comunidad.

Discusión

El presente capítulo establece una relación, entre el análisis de las categorías elaboradas a partir del trabajo de campo y las teorías que complementan este estudio investigativo. Por tanto, a continuación se presentan las ideas más representativas que constituyen el análisis de resultados, las cuales se exponen en relación a los autores trabajados en el marco teórico y otros que emergieron a partir de este proceso, quienes aportaron en la comprensión y construcción de este capítulo.

Imaginarios sobre discapacidad

El proceso de inclusión establecido en espacios de jardines infantiles de la SDIS, donde participan agentes como docentes, niñas y niños; desde sus inicios, estuvo mediado por imaginarios que construyeron las maestras desde sus experiencias previas, conduciéndolas a la manifestación de sentimientos y en algunos casos acciones de resistencia; puesto que desconocían su abordaje, etiología y formas de interaccionar con ellos; además, debían asumir y enfrentar prácticas desconocidas, que implicaban generar esfuerzos a los que no estaban acostumbradas y creían que no podían asumir.

Estos imaginarios, podrían comprenderse desde la perspectiva de Egüez & Rodríguez (2007) pues se construyeron, a partir de acontecimientos desconocidos para las maestras, los cuales llevaron a generar conjeturas de un acumulado de conceptos, que fueron asumidos por sus procesos socio-culturales. Lo anterior es concebido para Chanquia (citado por Torres, 2006) como subjetividad estructurante, la cual hace referencia a la apropiación subjetiva que hace el individuo de una realidad dada. Por lo anterior, se hace evidente que los imaginarios están presentes en las relaciones sociales que se establecen dentro de la misma experiencia, no desde una imagen inexistente, sino de la realidad misma que vive cada individuo, lo cual impulsa el accionar humano.

Por otra parte, las maestras desde su quehacer diario sintieron insolvencia o incapacidad desde lo personal y profesional, al asumir niños y niñas con discapacidad; debido a que no se encontraban preparadas para enfrentar prácticas pedagógicas que contemplaran la diversidad. Generando un reconocimiento de la población desde una mirada deficitaria, pues ellas sentían y tenían la convicción que la población no presentaban habilidades y potencialidades, que les generara oportunidades de acceso y participación, igual que el resto de los niños y las niñas.

Esta perspectiva deficitaria, se enmarca en la definición brindada por la organización mundial de la salud (OMS, 2011). Quien la conceptualiza desde las limitaciones que se presentan para la ejecución de las actividades, las deficiencia y las restricciones que limitan la participación del individuo en un contexto dado. Esta perspectiva, coloca de manifiesto un enfoque médico

que desconoce o no toma en cuenta distintos factores sociales como el ámbito educativo, develando la exclusión y la segregación a la población en distintos contextos, a los cuales puede participar en equidad de condiciones. Es por ello, que como investigadoras esta perspectiva no la contemplamos como la única causante que limite procesos inclusivos, pues estamos convencidas que son las características del entorno y las actitudes de los seres humanos, lo que conlleva a generar barreras en la participación de las personas con discapacidad.

Comprensión emergente sobre discapacidad

Frente a esta subcategoría y como se ha hecho evidente en apartados anteriores, las maestras que hacen parte de los procesos inclusivos de niños y niñas con discapacidad en primera infancia, han cambiado sustancialmente su manera de comprender, pensar, sentir y expresarse frente a la población; dado que han tenido la posibilidad de interactuar de manera directa y vivenciar desde su quehacer diario este proceso. En la actualidad las maestras reconocen a este grupo en mención, no como personas con discapacidad o desde una perspectiva deficitaria, sino como niños y niñas con habilidades diferentes y potenciales que les permite interactuar en su medio y participar activamente de acuerdo a sus posibilidades, al igual que cualquier otro niño.

Ante este fenómeno Torres (2006) refiere que el sujeto no se configura por sí mismo, sino a través de la interacción y trayectoria social; es decir, la historia, la cultura y la experiencia, las

cuales hacen de la subjetividad un proceso dinámico, cambiante, dirigidas a diferentes direcciones y no permanece estática. Este autor, retoma las ideas de Chanquia (citado por Torres, 2006) quien refiere que en la subjetividad se establece una distinción, entre subjetividad estructurada y emergente, en donde la segunda corresponde a elaboraciones de tipo cognitivo que permite involucrar lo nuevo; es decir, aquellos elementos que posibilitan dinamizar su manera de percibir el mundo.

En esa medida, la configuración de la subjetividad emergente en maestras y niños fue posible gracias a la interacción directa y continúa en la cotidianidad, a través de la cual pudieron ellas reconocer a los niños como sujetos de derechos. Y pese, a que durante un tiempo primaba en ellas los imaginarios instituidos socialmente frente a la población con discapacidad, estos fueron modificados por las relaciones establecidas, las cuales pudieron dar cuenta de una comprensión cercana de lo que representa la discapacidad, valorando la diversidad presente en los niños y las niñas. De otra parte, la asesoría brindada por las educadoras especiales aportó a las maestras elementos conceptuales y metodológicos para abordar las prácticas inclusivas correspondientes.

Guerrero (1997) refiere, que hay seres humanos que nacen con más necesidades y carencias que el resto de los hombres; sin embargo, pueden ver superadas sus descompensaciones a través del proceso educativo. Es decir, la discapacidad puede ser una condición que abarca aspectos como las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones para la participación del individuo (OMS, 2013). En donde se contempla por un lado, la condición

biológica del ser humano, referida a la parte médica y por el otro la parte social, relacionada a la manera cómo el entorno actúa para limitar las posibilidades de participación del individuo, en donde el abordaje del problema recae sobre el colectivo o la sociedad (OMS, 2001).

Comprensión de la discapacidad desde los niños y las niñas

Los niños y niñas que acompañan los procesos inclusivos de la población con discapacidad dentro del espacio de jardines infantiles, de manera natural construyen lazos afectivos y de interacción apropiados, reflejando sensibilización, comprensión, tolerancia, respeto y aceptación por su compañero; pues identifican y se apropian de las características propias del niño o niña con discapacidad, brindando apoyo de manera solidaria e incondicional. De la misma forma, generan acciones que promueven su vinculación en las actividades de juego y demás propuestas en la rutina en general, teniendo en cuenta sus particularidades y buscando contribuir en su desarrollo a través de la motivación.

Frente a esto ejercicio Torres (2006) refiere, que las relaciones sociales que emanan del entorno, permite vislumbrar el concepto de sujeto social, el cual supone una construcción de realidad y de interacción, que parte de los intereses, intenciones y particularidades del individuo, que a su vez afectan o involucran a un colectivo. En este orden de ideas, se puede sintetizar que la subjetividad presenta “una naturaleza simbólica, histórico social, intersubjetiva, vincular (...)”

(Torres, 2006, p. 11), las cuales se hacen visible en las múltiples formas en que el ser humano actúa y se configura desde un ejercicio de prácticas sociales.

Así mismo, los niños y niñas con discapacidad reflejan alegría al participar de espacios sociales como el jardín infantil, la cual exteriorizan a través de manifestaciones de cariño como besos y abrazos, que resultan de agrado para sus demás compañeros y compañeras. Hay que reconocer, que en algunos niños con discapacidad, como pasa con sus pares sin discapacidad, al vincularse a un grupo nuevo les cuesta comprender dinámicas a las que no estaban acostumbrados. Sin embargo, de manera gradual se apropian y se configuran como sujetos activos, queridos, aceptados, respetados, valorados, y participes de espacios sociales, que realizan actividades al igual que los demás niños y niñas; logran así desarrollar habilidades en todas las dimensiones que les permite dar respuesta a la demandas del medio, de acuerdo a sus posibilidades.

Lo anteriormente propuesto, se identifica con los planteamientos de González Rey (2008) quien hace un análisis, sobre la subjetividad configurada a partir de las relaciones sociales establecidas por los sujetos, pues el sentido subjetivo se establece a partir de elementos emocionales, lo cual se organiza en la experiencia y en lo vivido.

La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc. (González, 2008, p. 234)

Comprensión del proceso de inclusión

En cuanto al proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles, las maestras con base en lo que han experimentado en su quehacer, reconocen que todas las personas-independientemente de sus características particulares- tienen derecho a participar en distintos escenarios. No basta con vincularlos a un espacio social, es preciso brindarles todas aquellas oportunidades que propicien la participación activa, en las dinámicas establecidas por el jardín infantil, realizando los ajustes necesarios que requiera ese niño o niña por su condición.

Respaldando lo anterior Moriña (2004) considera, que la educación es un derecho no de un grupo particular con ciertas características, es para todos y todas, es universal y como tal debe brindarse, pero no basta con ofrecerse de cualquier manera, debe ser de calidad, con reestructuraciones profundas en la práctica pedagógica y la filosófica de la institución, con posibilidades de dar respuesta a todos y cada uno de los individuos.

Aunque las maestras consideran que el proceso de inclusión fue un reto, también tienen claro que dentro de su ejercicio docente, tienen la obligación de dar respuesta a todos los niños y niñas, y ahora lo asumen de manera positiva porque se sienten comprometidas con su profesión, dado que comprenden que es el sistema el que debe adaptarse al niño y no él a este. Además, consideran las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento de valores,

llevándolas a celebrar la diversidad y a actuar desde el respeto y la tolerancia hacia el otro; en donde las personas con discapacidad son vistas como iguales sin importar su condición, pues se debe brindar como a cualquier otro ser humano, las posibilidades suficientes para mejorar su calidad de vida.

Frente a lo anterior, podría decirse que posee concordancia con los planteamientos de Mel Ainscow (2000) quien refiere, que para lograr procesos inclusivos adecuados, es necesario eliminar o minimizar todas las barreras que se encuentran en el entorno y el sistema político, que impiden la participación; para este fin, se debe tener en cuenta las características de los niños y niñas, su ritmos de aprendizaje, los apoyos y respuestas que requieren, así como la incorporación de principios de tolerancia, respeto, equidad y generación de espacios acogedores, colaboradores y estimulantes. Lo anterior, debido a que se debe reconocer las necesidades de cada niño o niña y responder a ellas, adaptándose a sus características particulares (UNESCO, 2004).

Apoyos que fortalecen los procesos de inclusión

Las maestras consideran que el proceso de inclusión se ha visto fortalecido, en la medida en que han podido tener contacto directo con los niños y niñas con discapacidad, para comprender mejor sus necesidades y características, lo cual las ha impulsado a realizar búsquedas de información referente al tema; así mismo, resaltan los procesos formativos que han recibido a

través de las orientaciones y apoyos brindados por las educadoras especiales, para fortalecer los procesos de inclusión. Por otra parte, consideran de vital importancia que en el ambiente físico se realicen los ajustes necesarios y se brinden todas aquellas ayudas que sean requeridas, con el fin de brindar atención de calidad.

Frente a los procesos de formación de los maestros que abordan procesos inclusivos, el temario abierto sobre educación inclusiva elaborado por la UNESCO (2004) refiere, que es de vital importancia asegurar que “todos los docentes tengan algún grado de comprensión acerca de los enfoques inclusivos” (p. 51). En donde reconozcan la diversidad y además de tener conocimientos referentes acerca de cada una de las discapacidades, puedan realizar un proceso reflexivo sobre las implicaciones de su práctica, en procesos de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a todos los niños y niñas de su aula (UNESCO, 2004). De igual forma el estado y la sociedad deben generar las condiciones físicas y materiales, que permita a los ciudadanos acceder y ser parte activa de la comunidad, garantizando sus derechos de manera integral. (Alcaldía Mayor de Bogotá et al., 2010)

Por otra parte, las maestras consideran de vital importancia el compromiso y la corresponsabilidad que presentan las familias, frente al proceso de sus hijos e hijas en el jardín y la garantía que se genera frente a la posibilidad de que ellos, de manera complementaria reciban apoyo terapéutico. Por último, resaltan positivamente la socialización de estrategias que se realiza por parte de los diferentes profesionales de la EPS, u otros, que oriente el abordaje de esta población.

Dentro de los procesos inclusivos resulta valioso la consolidación de alianzas, entre distintos servicios que beneficien la población con discapacidad, con ello se facilita el acceso y pueden “centrarse con mayor facilidad en las dificultades reales que el estudiante enfrenta en el contexto de la escuela y la comunidad” (UNESCO, 2004, p.83). Así mismo, las familias de los niños y niñas con discapacidad, desempeñan un papel fundamental, en la medida en que comprenden su rol y buscan hacer de la inclusión una realidad (UNESCO, 2004). Y por tanto, es de su responsabilidad generar ambientes adecuados, en el que el niño con discapacidad tenga la posibilidad de participar plenamente como cualquier otro miembro de la familia, reconociendo sus derechos y posibilidades, para que su proceso de inclusión en otros espacios sea más fácil. (ICBF, 2010, p. 29)¹⁵

Importancia del proceso de inclusión

El proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad, favoreció la configuración de subjetividades emergentes en maestras proclives a la comprensión de las diferencias individuales y de las demandas que hace este proceso; tanto a su propia subjetividad como maestra, como a la importancia de posicionar otros imaginarios sobre la discapacidad en la sociedad. La cual cambió a una mirada, que se instituye en el reconocimiento del otro desde sus potencialidades, particularidades y derechos de participación. Es así como Egüez & Rodríguez (2007) reconocen,

¹⁵ Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de niñas y niños menores de seis años con discapacidad. Fundamentos conceptuales y normativos.

que los individuos presentan diferencias en su condición de seres humanos, lo que conlleva a la de-construcción del concepto de diferencia, el cual involucra un proceso de cercanía y comprensión de la realidad del otro, revelando respeto por un desarrollo que presenta formas y expresiones disímiles.

Es en este orden de ideas, el reconocimiento del otro, desde sus diferencias posibilita la participación activa de la población con discapacidad en diferentes contextos, develando las habilidades que poseen y las que aún puede adquirir. Estas potencialidades se están viendo fortalecidas de manera integral, gracias a la interacción generada con sus pares, el contacto con el espacio o el medio y la participación activa en experiencias pedagógicas.

De lo anterior, se puede resaltar la importancia atribuida al contexto y la relación con el otro, pues a partir de allí, se logra la participación, el desarrollo de destrezas y habilidades. Esta noción se puede sustentar desde la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfrenbrenner (1987) la cual es concebida, como “una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macro- sistemas” (p. 41). En el ejercicio de accionar en estos sistemas, el ambiente se convierte en una pieza importante dentro del desarrollo, no desde un único entorno inmediato, sino que amplia posibilidades para realizar interconexión con otros entornos. Realizando una acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de

los entornos inmediatos en los que vive; siendo afectado por las relaciones que se establecen en otros entornos (p. 40).

Lo anterior proporciona elementos, para establecer que el desarrollo de habilidades del individuo se encuentra ligado a la interacción con la sociedad en la que vive, puesto que la estructura del funcionamiento individual emana y se manifiesta en la estructura social; es así, como las funciones psicológicas y sociales del ser humano, se realizan en colaboración con los otros. Lo anterior, conduce al concepto de zona de desarrollo potencial o próximo, postulado por Lev Vigostky (citado por Delval, 2004) esta noción es importante y resalta la cooperación y el intercambio social en el desarrollo. Esto puede verse complementado, mediante el proceso cultural que aparece desde dos vertientes, primero en un nivel social y más tarde en un nivel individual, es decir, inicialmente entre seres humanos y posteriormente al interior del propio niño.

Relaciones de poder

Las maestras dentro de la práctica diaria, han manifestado a través de su rol distintas acciones donde se establece una relación de poder; la cual se ve reflejada a través de las siguientes acciones: direcciona al grupo en general en pro del fortalecimiento de los procesos de vinculación de los niños y niñas con discapacidad, exigiendo la eliminación de cualquier forma de discriminación, y promoviendo respeto hacia las características particulares de esta población; así

mismo, durante el proceso de inclusión, las maestras al identificar objetivos del proceso, generan motivación y exigencia, de acuerdo a las posibilidades de estos niños y niñas, para que se configuren como sujetos independientes y capaces; por último, dentro de sus rutinas pedagógicas diarias las maestras median entre los intereses y habilidades del niño o niña con discapacidad, con las experiencias propuestas, dado que identifican ciertas necesidades en el desarrollo, las cuales abordan desde su conocimiento y práctica pedagógica.

Partiendo de las ideas de Foucault (citado por Trujillo, 2006) donde el poder se entiende como las relaciones en las que se evidencian maniobras o estrategias para que los sujetos se nombren y se reconozcan a sí mismos a través de la práctica y el funcionamiento de la estructura social. En esa medida, este poder está relacionado con el saber. El poder se ejerce a través de la práctica, y es entendido como mecanismos, estrategias o maniobras, relaciones multiformes, omnipresentes, infinitas, que conlleva a la creación de subjetividades (Hernández, 2006).

En síntesis, la relación de poder establecida por las maestras está mediada por su rol, quienes gracias al conocimiento que poseen del proceso, orientan acciones y actitudes de los niños y niñas, en busca del bienestar y respeto de los integrantes del grupo en general.

Relación maestro-alumno

La relación establecida entre maestras, niños y niñas, dentro el proceso de inclusión, está basado inicialmente en el reconocimiento del otro desde sus potencialidades, a partir de la interacción directa que permite la formación y la expresión de distintos sentimientos hacia la población, tales como: asombro, felicidad, interés, intención, motivación, preocupación, tranquilidad y afecto. La construcción de vínculos significativos con los niños y niñas con discapacidad, fortalece e influye en la adquisición de habilidades, puesto que las maestras y pares expresan constantemente manifestaciones de cariño y ternura, generando un ambiente fraterno, de confianza y complicidad, donde la población con discapacidad se muestra tranquila e interesada por asumir nuevos aprendizajes; sin embargo, las docentes son conscientes de que es la misma interacción y la creación de vínculos afectivos, lo que conlleva a establecer direccionamientos y exigencias hacia la población con discapacidad, dado que requieren desarrollar habilidades en cada una de sus dimensiones, y participar activamente sin importar sus características.

Teniendo en cuenta lo anterior, el vínculo afectivo establecido entre maestras y niños en su entorno cotidiano, genera un desarrollo social estable en la población, el cual incide en procesos de formación, potenciación de habilidades y la adquisición de aprendizajes. En esa medida, toda conducta supone un vínculo humano, ya que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado el sujeto en su experiencia e interacción con

el mundo (Ritterstein, 2008). El sujeto siempre necesita de las demás personas, es emergente de un sistema vincular; la necesidad del otro estará siempre presente, resulta de la experiencia y el vínculo que establecen en los seres humanos, constituyéndose en un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer.

Este ejercicio de relaciones sociales y de aprendizaje que emanan del entorno, permiten vislumbrar el concepto de sujeto social, el cual supone una construcción desde la interacción, partiendo de los intereses, intenciones y particularidades del individuo, que a su vez afectan e involucran a un colectivo (Torres, 2006). De ahí, que la subjetividad presenta un componente vincular, el cual está asociado a distintos elementos afectivos y de acciones concretas, que permiten identificarse y acercarse al otro, haciéndose visible en las múltiples formas, en que el ser humano actúa y se configura desde un ejercicio de prácticas sociales.

Dominios teóricos

Las maestras de jardines de la SDIS, se encuentran formadas en pedagogía infantil (licenciaturas o técnicos) y con formación continuada a través de las directrices de la entidad y la asesoría de las educadoras especiales. Su trabajo tiene como referente el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el cual direcciona su práctica pedagógica en primera infancia. Esto les ha permitido conocer y apropiarse de las características

del desarrollo evolutivo del niño y niña; llevándolas a desarrollar e implementar experiencias asertivas que parten de los intereses de la población infantil. Sin embargo, aunque en la formación inicial es escaso el conocimiento sobre discapacidad dado las características propias del perfil base de este pregrado, progresivamente en su ejercicio como maestras de jardines con procesos inclusivos, ha favorecido su interés por aprender sobre este tópico a través de diversas fuentes de consulta, entre ellas: grupos interdisciplinarios, encuentros pedagógicos y consultas vía internet. Los aprendizajes derivados de esas búsquedas han fortalecido la práctica pedagógica y el discurso asociado a la misma, fruto de la interacción cotidiana con niños con y sin discapacidad. Esta evidencia respalda el planteamiento de Zuluaga (2005), en relación con el hecho de que la práctica pedagógica debe involucrar entre otros, aspectos que permitan fortalecer su práctica; respondiendo a las necesidades, no solo de los niños y niñas con discapacidad, sino del grupo en general.

Olga Lucia Zuluaga (2005) desde sus planteamientos, considera que la práctica pedagógica debe involucrar distintos elementos, entre ellos conceptos pertenecientes a campos de conocimiento, discurso y enseñanza; mediante una relación entre institución, sujeto y discurso que a su vez dinamiza la práctica. Del mismo modo, Barragán (2012) propone, que el maestro debe poseer dominios teóricos, los cuales parte de la premisa que toda acción está motivada por una teoría y que los docentes deben comprender y orientar sus acciones desde fundamentos teóricos.

Prácticas pedagógicas inclusivas asertivas

Durante el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad, las docentes han reconocido la importancia de que participen de las experiencias grupales propuestas para el resto del grupo, debido a que esto mejora su calidad de vida. Lo anterior, gracias al conocimiento de las características propias de estas condiciones, la relación directa que han establecido en el jardín con los niños y las niñas, el reconocimiento de sus ritmos de aprendizaje y procesos de formación autónomos o recibidos por diferentes profesionales; lo cual generó empoderamiento y transformación de su práctica pedagógica, proponiendo experiencias, que favorezcan la participación activa y el fortalecimiento de las habilidades de esta población, respondiendo a sus necesidades.

Según Correa (2007) las prácticas pedagógicas inclusivas, se enmarcan en la gestión académica que promueva la atención a la diversidad, y en la que se supere dificultades tales como: falta de pertinencia, rigidez y desactualización de los docentes para atender a la diversidad, las cuales, “limitan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes” (p. 25). Por tanto, es de vital importancia generar a través de esta práctica, nuevas culturas en las que se tenga en cuenta las características del contexto educativo y se trascienda al reconocimiento de la diversidad de la población (p. 24).

Consecuentemente, las maestras de los jardines infantiles de la SDIS, reconocen la importancia de hacer ajustes y brindar apoyos adicionales que respondan a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad en los distintos momentos de la rutina y experiencias pedagógicas, las cuales van diseñadas de acuerdo a sus características particulares y de su condición; así, logran identificar los ritmos de aprendizaje, las necesidades de desarrollo y los niveles de dificultad que cada uno puede enfrentar.

Así mismo, reconocen que a través de los procesos de estimulación generados en cada momento de la rutina diaria y promoviendo acciones dirigidas para su área afectada, los niños logran avanzar en todas las dimensiones de su desarrollo. En el espacio de comedores y baños, buscan ajustar la estructura de estos escenarios y disponer de los elementos que sean necesarios para que los niños puedan desenvolverse sin mayor dificultad, realizando las mismas actividades y rutinas que realizan sus pares.

Estas acciones son coherentes a los principios enmarcados en el Lineamiento Pedagógico y Curricular de la SDIS (2010) frente al abordaje de la primera infancia, este establece que se debe brindar buen trato a las niñas y los niños, respetar las características particulares y la diversidad presente en ellos; reconocerlos como sujetos activos, con intereses particulares a los cuales se debe dar respuesta a través de experiencias significativas y espacios enriquecidos; esto, a través de un ejercicio de formación permanente que dé cuenta de las reflexiones diarias sobre las acciones y manifestaciones de las niñas y los niños, la necesidad de dar respuestas asertivas y

al azar del quehacer diario. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación Distrital, 2010, pp. 43-44).

En esa medida se busca que la educación sea de calidad para todos. Según Sánchez (2002) se aleja de una estructura homogenizante, en donde la escuela debe adaptarse a todos los alumnos y no ellos a esta, se promueva los principios de equidad, igualdad de oportunidades y satisfacción de las necesidades educativas especiales; “una escuela que desde su proyecto social acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos” (p. 70). Por consiguiente, el entorno debe hacer los ajustes necesarios para que sea accesible y en el que el niño con discapacidad pueda “participar y disfrutar plenamente de los espacios y servicios que este ofrece” (ICFB, 2010, p 13).

Por ello, las maestras deben ejecutar distintas acciones que fortalecen el desarrollo de los niños con discapacidad y el proceso de inclusión a jardines infantiles, a continuación solo se hará mención de algunas, dado que son muchas más las que han realizado para robustecer su práctica pedagógica y que en apartados anteriores se describen de manera detallada.

Entre ellas, se encuentra que las maestras tienen en cuenta sus gustos, intereses, habilidades y motivaciones; promueven la interacción del niño o niña con discapacidad con sus

pares, dado que a través de la observación e imitación se motivan a realizar acciones de manera independiente; los apoyan para que se ubiquen en un lugar apropiado o estratégico, donde puedan escuchar de mejor manera las instrucciones dadas por la docente y observar directamente las características de los elementos o las situaciones presentadas; brindan instrucciones claras y sencillas haciendo contacto visual, llamándolo por su nombre y empleando un tono de voz fuerte, acercan los objetos a sus manos, modelan las acciones, emplean material visual para facilitar su comprensión y refuerzan ciertas rutinas diarias; prestan apoyo corporal a algunos niños para explorar su entorno, pues sus posibilidades motrices en muchos casos no les permiten hacerlo por si solos o requieren reforzar ciertas habilidades, acercan los elementos distantes, para facilitar su manipulación y describen de manera verbal todo lo que se encuentra a su alrededor, adaptan guías y material con alto relieve, emplean texturas, aprenden y emplean el sistema braille, lenguaje de señas colombiano y motivan para que de manera gradual vayan desarrollando destrezas en estas áreas.

Según el ICBF (2010) a través de las Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de niñas y niños menores de seis años con discapacidad, resulta importante que se le brinden procesos de estimulación infantil, dado que estos posibilitan “favorecer al máximo sus capacidades, cognitivas, físicas y socio afectivas, (...)” (p. 24)¹⁶ en esa medida, los maestros se constituyen en mediadores que facilitan las condiciones para que esta población a través del aprendizaje significativo y el juego, puedan adquirir competencias básicas.

¹⁶ Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva.

En tanto, los procesos de aprendizaje se deben diseñar de acuerdo a las capacidades de cada niño o niña, brindar material sencillo, exponerlos a la realidad, adaptar material aproximándolo a lo concreto, realizar actividades lúdicas, hacer acompañamiento, manejar ampliamente el lenguaje de señas, anticipar situaciones, prestar ayudas visuales que ejemplaricen acciones, personajes o rutinas, estructurar el ambiente, permitirles participar de los distintos espacios y explorar posibilidades de movimiento, ubicarlos en posiciones adecuadas, motivar para realizar las acciones sugeridas, permitirles explorar materiales, juegos, elementos de su entorno, etc., pintar, dibujar, entre otras cosas más. Los apoyos u orientaciones anteriormente expuestas se deben brindar de acuerdo a las características y necesidades de cada niño o niña y su condición (ICBF, 2010)¹⁷

En conclusión, de acuerdo al apartado anteriormente expuesto podría decirse, que los resultados de los análisis de cada categoría, encuentran relación con algunos planteamientos establecidos por autores que abordan temas tales como subjetividad, práctica pedagógica, inclusión, discapacidad y practicas inclusivas. Sin embargo, dentro del diálogo entre los resultado y la teoría se hace evidente que muchas de las acciones elaboradas por las maestras y niños con discapacidad, no se encuentran explícitas de manera articulada en dichas temáticas, debido a que los autores no los abordan de manera integral. Por tanto, cada aspecto del análisis de resultados, tuvo que ser interpretado teóricamente desde autores, que a partir de su saber y campo de conocimiento manejan estas categorías de manera aisladas. En esa medida, el ejercicio realizado por las investigadoras, fue articular estas perspectivas con los resultados obtenidos del trabajo de campo.

¹⁷ Para ampliar esta información, remitirse a Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva; auditiva; visual; motora; autismo y parálisis cerebral.

Conclusión

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación realizada, teniendo en cuenta los objetivos planteados y los resultados generales del proyecto.

- Inicialmente, las maestras que hicieron parte del proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles de la SDIS, poseían imaginarios negativos sobre esta población, debido al desconocimiento de sus características y su abordaje. La posibilidad de que las maestras, pudieran relacionarse de manera directa con niños y niñas con discapacidad en jardines infantiles de la SDIS, generó cambios sustanciales y positivos en la manera de verlos, relacionarse y actuar frente a ellos; basándose principalmente en sus potencialidades, al punto de considerar que aportan de manera significativa dentro del grupo, como cualquiera de sus compañeros y que la diversidad es un potencial dentro de la comunidad.
- las maestras manifestaron interés por realizar revisión teórica y acudir a diferentes fuentes de información, entre ellas educadoras especiales, que les permitiera enriquecer su práctica pedagógica, dando respuesta a las características y necesidades de los niños con discapacidad.
- La posibilidad de contar con niños y niñas con discapacidad en su nivel, fue considerada una oportunidad de aprendizaje para las maestras, pues aportaron elementos significativos a su

vida personal y rol profesional; dado que se establecieron relaciones vinculantes que configuraron sus modos de pensar y sentir.

- Las docentes concibieron la inclusión, como un proceso en donde se valora la diversidad, se propicia el respeto, la tolerancia y la solidaridad; lo cual condujo a generar acciones para que todos los niños y niñas, pudieran acceder y participar sin ningún tipo de restricción. Es por ello, que comprenden que todas las personas independientemente de sus características y particularidades, tienen el derecho de participar en distintos escenarios; en donde no basta solo vincularlos a un espacio social, sino que se deben brindar todas aquellas oportunidades que propicien la participación activa y realizar los ajustes necesarios que requiera ese niño o niña por su condición.

- Debido a que en algunos espacios de jardines infantiles no se cuenta con la infraestructura o todos los apoyos físicos y humanos que las maestras consideran son pertinentes, ellas refieren la importancia de tener en cuenta todas las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y brindar los apoyos requeridos para garantizar un buen proceso.

- Las maestras manifestaron que para que se dé el proceso de inclusión de manera adecuada se deben realizar las siguientes acciones: rechazar hechos de vulneración, frente a la población con discapacidad; desarrollar compromisos necesarios que den respuesta a las necesidades y capacidades de los niños con discapacidad y reconocer, que es el entorno el que

debe hacer las modificaciones pertinentes, para que puedan vivir en comunidad, interactuando con el resto de la sociedad de forma espontánea.

- Las practicas pedagógicas desarrolladas por maestras, en procesos inclusivos, tienen en cuenta los gustos y habilidades de niños con discapacidad, identifican los objetivos y las metas a alcanzar en el proceso, realizan los ajustes y brindan los apoyos necesarios de acuerdo a las características y necesidades de la población, para el desarrollo de las actividades.

- Las maestras a través de su práctica pedagógica, resaltan de manera positiva cada avance o logro adquirido en el proceso de los niños y niñas con discapacidad, refiriéndose a ellos por sus cualidades y respetando sus ritmos de desarrollo. Las docentes comprendieron que la población con discapacidad, poseen habilidades y potencialidades, al igual que el resto de la población; por tanto, dentro de su quehacer diario motivan y exigen ciertas acciones que aumentan sus niveles de independencia, dado que consideraban que las pueden desarrollar.

- Las maestras consideran valiosa la oportunidad de tener a un niño o niña con discapacidad en espacios de jardines infantiles, pues su participación genera procesos sensibilizadores y promotores de valores, no solo para ellas, sino para los demás niños y agentes del jardín infantil. Se evidencia estructuración de vínculos, debido a las manifestaciones de afecto, expresada por las maestras hacia los niños con discapacidad y viceversa; lo cual, genera

en la población seguridad y confianza, al sentirse aceptado y acogido dentro de espacios de jardines infantiles.

- Los niños y niñas con discapacidad que hacen parte del proceso de inclusión, manifiestan agrado y alegría ante la posibilidad de participar activamente de las experiencias propuestas en jardines infantiles, junto con sus demás compañeros. Configurándose como sujetos activos que desarrollan gradualmente habilidades sociales y en sus demás dimensiones, reconociendo que si pueden actuar y participar autónomamente, de acuerdo a sus posibilidades.

- Los compañeros de niños con discapacidad, reconocen y naturalizan sus características, al punto de respetarlas, acogerlos de manera espontánea, generando acciones de solidaridad, cuidado y afecto hacia ellos; por tanto, se configuran como sujetos que conviven y valoran la diversidad, reconociéndola como parte de la humanidad. En esa medida, construyen relaciones de amistad, gracias a la interacción espontánea que se genera en los distintos espacios y en donde comparten experiencias de juego, exploración, rutinas,, que fortalecen sus vínculos afectivos.

- Los niños y niñas con discapacidad se ven fortalecidos en su desarrollo gracias al jalonamiento de aprendizaje, que se genera por la observación de las acciones ejecutadas por sus compañeros y la motivación brindada para cumplir distintas metas.

- La discapacidad para maestras, niñas y niños, no es concebida como un limitante en la participación de un sujeto, pues anquen requieren de unos apoyos específicos, cuentan con distintas habilidades que les permite interactuar y responder a las demandas del medio.

- El lineamiento pedagógico y curricular de la SDIS, no expone con claridad, la manera como ellos conciben el tema de Prácticas Pedagógicas. Pues aunque este constituye un documento que direcciona el quehacer de las maestras, frente al potenciamiento del desarrollo integral de niños y niñas, no realiza un diálogo teórico que sustente esta perspectiva. Además, dentro de las prácticas pedagógicas el lineamiento no es el único elemento que configura el quehacer de las maestras, dado que las acciones que se desarrollan durante las rutinas diarias, tienen un carácter dinámico, al cual deben dar respuesta de manera inmediata, basándose en todos los conocimientos que poseen, su experiencia, su interés por innovar, aprender otras formas y estrategias que enriquezcan el desarrollo de los niños y las niñas.

- Las maestras de los jardines infantiles de la SDIS, realizan acercamientos frente a las necesidades y características reales del grupo de niños y niñas que tienen a cargo en su nivel y en esa medida planean proyectos y estrategias que dan respuesta a los intereses y particularidades propias del grupo; lo cual hace que de manera constante estén observando y analizando las reacciones o los efectos que causan sus prácticas pedagógicas sobre ellos; lo que implica, un proceso reflexivo que las conduce a ser personas abiertas, flexibles y recursivas, ante los cambios

que se generan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Constituyéndose en un ejercicio humano y profesional, que involucra un escenario en el que se imparten unos conocimientos específicos propios para la edad, sino que se busca brindar un ambiente fraterno, que los haga sentir tranquilos, respetados, cuidados y queridos.

- Al culminar el proceso investigativo, las docentes aprobaron los resultados expuestos, debido a que vieron reflejadas en el análisis del estudio.
- Los resultados de la investigación constituyen un aporte conceptual para la Secretaría de Integración Social, que será socializado a través del boletín Ixiim y el departamento de comunicación de la entidad.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, E. (2004). Representaciones Sociales y Análisis del Comportamiento Social. *Dialogos. Discusiones en la Psicología contemporanea*, (3),11-25.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Indice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol UK: UNESCO.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social., & Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alfonso, J., & Sánchez, L. (2008). *Establecer la interacción social y la movilidad del niño con limitación visual de los grados de pre jardín de la Institución Juan Antonio Pardo Ospina con espacios culturales, caso museo quinta de Bolívar*. (Tesis de grado de maestría de investigación).Fundación Universitaria los Libertadores. Bogotá.
- Angarita, M., &Romero, P. (s.f.). *Política pública para la atención integral a la primera infancia*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá.
- Angarita, M., & Romero, P. (s.f.). *Desarrollo infantil, signos de alerta y alteraciones*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá.
- Angarita, M., & Romero, P. (s.f.). *Recomendaciones para una vida digna*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá.
- Arguello, D., Avila, C., Sastre, L., Salazar, L., Socha, E., & Urrego, N. (2012). *Articulación de rincones de interés con los proyectos de investigación en AEIOTU, juego, aprendo y construyo*. (Tesis de grado de maestría de investigación). Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.
- Barajas, Y., & Rodríguez, S. (2010). *Sendero táctil para la atención temprana de la Dimensión motriz gruesa de niños y niñas con discapacidad visual de 0 a 3 años*. (Trabajo de Grado). Institución Universitaria Iberoamericana. Bogotá.
- Barragán, D. (2012). La práctica Pedagógica: Pensar mas allá de las Técnicas La Práctica Pedagógica. En Barragán, D., Gamboa A., & Urbina J. (Ed).*Práctica Pedagógica Perspectivas Teóricas*. (pp. 19-38). Bogotá: Ecoe.
- Barragán, D. (2012). *Subjetividad Hermeneutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión*. Bogotá: Digiprint Editores, EU.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología Del Desarrollo Humano*. España: Paidos.
- Bernal, D., Cabrera, C., Carrillo, Y. & Carrión, E. (2010). *Rutas para la Implementación de Guías de orientación Pedagógica en la Inclusión de niños y niñas con Discapacidad en Primera Infancia* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Casanova, M. (2009). *La Inclusión Educativa, un Horizonte de Posibilidades*. Madrid: La Muralla, S.A.

- Castro, C. (2005). *Influencia de los Estilos y Procesos de Crianza Asociadas a la Expresión de Afecto en el Proceso de Inclusión Social de los Niños con Deficiencia Sensoriomor* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Celdá, L. (2006). Identidad y sentido. Los mitos sociales y las configuraciones subjetivas. *Filosofía política del currículum*, (4), 36 - 43.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, (14), 61-71.
- Concha, D. (2009). *Construcción de Subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las Interacciones Sociales Cotidianas "Estudios de Prácticas Comunicativas"* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Correa, J. (2007). Prácticas Educativas Inclusivas. *Alteridad. Una revista del Instituto Nacional para Ciegos INCI*, (9), 23- 29.
- Cuberos, C. & Gómez, J. (2010). *Programa para el Fortalecimiento a Procesos de educación Inclusiva en Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cuervo, L. (2004). *Propuesta para la inclusión educativa de la primera infancia con discapacidad en los contextos de desarrollo infantil del departamento administrativo de Bienestar Social*. (Tesis de grado de maestría de investigación). Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE)-Universidad pedagógica Nacional (UPN). Bogotá.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo veintiuno de españa editores.
- Egües, S., & Rodríguez H. (2007). *Imaginario y discapacidad. Modelo psicoeducativo para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad al sistema educativo, en la Parroquia Yaruquí*. (Tesis de Pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Elias, N. (1998). *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*. Bogotá: Norma S.A.
- González, D., Moreno, D., & Sachica, L. (2012). *Vínculo afectivo: discapacidad e inclusión, una experiencia en jardines del Distrito*. (Tesis de grado de maestría de investigación). Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE)-Universidad pedagógica Nacional (UPN). Bogotá.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas - PersPectivas en Psicología*, (4), 225-243.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guerrero, J. (1997). *Nuevas Perspectivas en la Educación e Integración de los Niños con Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2006). El poder y la acción en el discurso de Michel Foucault. En Tijoux, M., & Trujillo, I. (Ed), *Foucault fuera de sí, deseo, historia, subjetividad*. (pp. 240-244). Chile: Arcis.
- Herrera, J. D. (2010). *La Comprensión de lo Social, Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Ántropos Ltda.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Autismo*. Bogotá-Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Discapacidad Auditiva*. Bogotá - Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Discapacidad Cognitiva*. Bogotá - Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Discapacidad. Fundamentos Conceptuales y Normativos* . Bogotá- Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Discapacidad Motora*. Bogotá -Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Discapacidad Visual*. Bogotá- Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de Niñas y Niños Menores de Seis Años con Parálisis Cerebral*. Bogotá- Colombia.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de la Infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En León, E. & Zemelman, H. *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social* (pp. 36-72). Mexico: Anthropos.
- León, T. (2008). *Des-enrollar y Des-arrollar lo Humano. Revolucionar la Revolución Educativa*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional- CINDE. Bogotá.
- Lujanbio, A., Gonzalez J., Martinez J., & Hernández D. (2010). *Guía para Facilitar la Inclusión de Alumnos y Alumnas con Discapacidad en Escuelas que Participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: Secretaría de Educación pública.
- Manjarres, D. (2012). *Apoyo y Fortalecimiento a Familias para la Crianza de Niños y Niñas con Discapacidad*. CINDE. Bogotá.
- Martinez, A. (2012). Práctica Pedagógica: Historia y Presente de un Concepto. En Barragán, D., Gamboa A., & Urbina J. (Ed), *Práctica Pedagógica. Perspectivas Teóricas* (pp. 55-69). Bogotá: Ecoe.
- Mejía, A. (2012). ¿Es Posible una Práctica Educativa? Una propuesta desde los resquicios. En Barragán, D., Gamboa A., & Urbina J. Martínez, A. (Ed), *Práctica Pedagógica. Perspectivas Teóricas* (pp. 39-54). Bogotá: Ecoe.
- Mesa, D. Rico, V. Vivas, S. (2008). *Orientaciones Pedagógicas para la inclusión en la primera infancia*. (Trabajo de Grado). Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.

- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. Colección Educación Especial*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España: PAIDOS Estado y Sociedad.
- OMS, O. M. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud- Versión Abreviada*. Grafo, S.A.
- OMS, O. M. (2011). *Resumen Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
- PNUD -Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo -. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano* . Nueva York : ediciones Mundi Prensa.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿PEDAGOGO? En Zuluaga O. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 39-69). Bogotá: Delfín Ltda.
- Rodriguez, D. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- Stainback, S. (2007). *Aulas Inclusivas un Nuevo Modo de Enfocar y Vivir el Currículo*. España: Marcea, S.A. de Ediciones.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y Sujeto: Perspectiva para abordar lo Social y lo Educativo. *Revista Colombiana de Educación, (509)*, (pp. 1-24).
- Trujillo, J. (Mayo de 2013). *Configurando caminos: una apuesta Por la incorporación y materialización Del Enfoque Diferencial*. Bogotá, Colombia: Secretaria Distrital de Integración Social.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- UNICEF. (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF, F. (2004). *Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Litografía Valente.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: Una Lectura desde la Práctica Pedagógica. En Zuluaga, O. Noguera, C. & Quiceno, H. *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-37). Bogotá: Delfín Ltda.

Documentos Electrónicos

- Aceba, L. Fernández, C. Romero, E. (2011). *El enfoque basado en Derechos Humanos y las políticas de Cooperación internacional. Análisis comparado con especial atención al caso español*. Red en Derechos. Recuperado de:
<http://www.redenderechos.org/webdav/publico/analisispoliticasw2.pdf>
- Aubeterre, L. (s.f.). *Imaginario colectivo, sentido común e identidades sociales: triangulo reflexivo sobre la construcción social de la realidad cotidiana y las organizaciones de los ciudadanos*. Recuperado de:

- http://guayanaweb.ucab.edu.ve/tl_files/ciepv/foro_guayana_sustentable/ponencias/participacion_social/Percepciones%20sobre%20la%20participacion%20social
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Decreto 470 Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital*. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Ley 520 Política Pública de Infancia y Adolescencia Bogotá, D.C.* Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44762>
- Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de:
http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Destacados/2013/simonu/1_Declaracion_Universal_DH.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1994). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de:
www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf
- Asamblea General de la Organización de Estados Americanos. (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado de:
http://www.usergioarboleda.edu.co/instituto_derechos_humanos/documentos/convencion_eliminacion_discriminacion_personas_discapacidad.pdf
- Baquero, M. (2009). *El enfoque diferencial en discapacidad: un imperativo ético en la revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C.* Recuperado de
<http://www.viva.org.co/cajavirtual/svc0168/articulo0007.pdf>
- Bernal, H. (s.f.). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Piñchón Riiviere. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Piñchón*. Recuperado de:
<http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>
- Concejo de Bogotá. D.C. (2004). *Acuerdo 137 Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital*. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15551>
- Concejo de Bogotá. D.C. (2008). *Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D. C., 2008 – 2012 "Bogotá positiva: para vivir mejor"*. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=30681recuperado7/08/2013>
- Consejo de Bogotá. D.C. (2004). *"Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D.C. 2004-2008 Bogotá sin indiferencia un compromiso social contra la pobreza y la exclusión"*. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13607>
- Conferencia Mundial sobre Educación. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*

- (Jomtien, Tailandia): Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Congreso de Colombia. (2007). *Ley 1145: Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25670>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, (6). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*: Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pardo, N. (s.f.). *Educación especial e Inclusión*. Recuperado de: http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/22_educacion_especial_inclusion.pdf
- Presidencia de la República Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Presidente de la República de Colombia. (1989). *Ley 2737 Código del Menor*. Recuperado de: <http://www.unicef.org.co/Ley/LN/01.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Discapacidades*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo: una mirada sobre el aprendizaje: Pichon Riviere y Paulo Freire*. Recuperado de: <https://psicoaprendizajes.files.wordpress.com/2012/04/aprendizaje-y-vic3adnculo-pichon-rivic3a8re-paulo-freire2.pdf>
- UNICEF. (2001). *Primera Infancia*. Recuperado de: <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primera-infancia/>
- Vicepresidencia de la República. (s.f.). *Marco Legal de la Discapacidad (Recopilación)*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf
- Wöhning, E. (2005). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica* (Artículo de Investigación, de trabajo de grado): Recuperado de: PROICO 4-1-9301. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL

<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>

Zor, J. (s.f.). *Valores y creencias desde la programación neurolingüística P.N.L.* Recuperado de:
<http://webs.ono.com/zor/creencias.pdf>

Anexos

Anexo 1.

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
HOJA DE CONSENTIMIENTO DE PADRES/TUTORES POR NIÑOS MENORES DE EDAD
PARA PARTICIPACION EN ESTUDIO DE INVESTIGACION

El presente documento es el formato que se creó e implementó, con la finalidad de que padres de familia o tutores autorizaran la participación de niños y niñas en el proyecto, desde el respeto por su dignidad y su integridad.

Autorización de padres/tutores por niños menores de edad.

Yo, _____ identificado con número de cedula
_____ de _____ certifico que soy el padre/la madre o el tutor de

_____ Y en nombre de él/ella doy mi consentimiento a la
Educadora Especial _____ que tome fotografías,

cintas de video, películas y grabaciones de sonido de mi hijo(a) y usen dicho material en
cualquier forma para cumplir con propósitos de tipo investigativo, adelantados en el proyecto

**SUBJETIVIDADES CONFIGURADAS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN PROCESOS INCLUSIVOS DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD, EN PRIMERA INFANCIA.**

Firma _____ Fecha _____

Anexo 3.**MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL****ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD A DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA**

La entrevista se convirtió en un instrumento que permitió a las investigadoras recolectar información en torno a procesos inclusivos en jardines infantiles en la localidad de Kennedy y Usme. Las entrevistas en su totalidad fueron grabadas, con fines investigativos y educativos, por lo cual los participantes conocieron que su uso fue de carácter confidencial.

MAESTRAS

Cada entrevista se inició dando la bienvenida y agradeciendo a las docentes su participación, luego se invita a conversar sobre distintos tópicos o guías:

Cuéntenos por favor ¿cuál fue su primera experiencia con personas con discapacidad?

¿Cómo se sintió?

¿Qué fue lo más difícil en esa experiencia?

¿Qué le facilitó sobrellevar la experiencia?

¿Qué pensaba de las personas con discapacidad cuando vivió esa primera experiencia?

¿Qué piensa ahora acerca de estas personas?

¿Qué ha incidido en ese cambio? o ¿qué influyó en ese cambio?

¿Cómo le parece el proceso de inclusión que se lleva a cabo en el jardín?

¿En qué situaciones se evidencia la inclusión?

¿Cómo se aprecia en la relación que ella establece con los niños?

¿Cómo en la relación en que las otras maestras se relacionan con los niños?

¿Cómo en la relación de los niños entre sí?

¿Cómo en la relación con los padres de familia?

FAMILIA

Para el trabajo con familias se desarrolló un diálogo abierto, el cual se estableció siguiendo preguntas guías:

Cuéntenos ¿cómo ha sido la experiencia de su niño/a en este jardín infantil?

¿Cómo es la relación con los otros niños?

¿Qué hace que sea de esa manera?

¿Cómo es la relación con la o las maestras?

¿Por qué considera que es así?

¿Considera usted que el proceso que se lleva con su hijo en el jardín le ha aportado en su desarrollo?

¿En qué lo ha notado?

¿Cómo se siente usted con estos cambios?

¿Qué le ha parecido más significativo del proceso de inclusión de su hijo?

¿Qué piensa acerca de la situación de convivencia de su hijo con otros niños con discapacidad?

¿Qué sugerencias tiene para favorecer los procesos de inclusión en el jardín?

Anexo 4.**MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL****DIARIO DE CAMPO**

El siguiente formato fue utilizado para registrar los registros de campo, consignando acciones, conversaciones, prácticas pedagógicas, entre otros aspectos, de los agentes que hacen parte activa del proceso de inclusión.

| | |
|---|--|
| FECHA: | |
| NOMBRE DEL JARDÍN: | |
| NIVEL Y DOCENTE | |
| DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS OBSERVADAS | |
| INTERPRETACIÓN | |
| ELABORADO POR: | |