

**VÍNCULO AFECTIVO: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN
UNA EXPERIENCIA EN JARDINES DEL DISTRITO.**

**DIANA EMILSE MORENO PEÑA
DORIÁN IVÁN GONZÁLEZ MENDOZA
LEIDY CRISTINA SÁCHICA CEPEDA**

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
(CINDE) – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA D.C.**

2012

**VÍNCULO AFECTIVO: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN
UNA EXPERIENCIA EN JARDINES DEL DISTRITO.**


**DIANA EMILSE MORENO PEÑA
DORIÁN IVÁN GONZÁLEZ MENDOZA
LEIDY CRISTINA SÁCHICA CEPEDA**

**Trabajo de grado para obtener el título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**Asesora: Patricia Briceño Alvarado
Psicóloga Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
(CINDE) – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA D.C.**

2012

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 146	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado. Tesis
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Vínculo afectivo: discapacidad e inclusión. Una experiencia en jardines del Distrito.
Autor(es)	González Mendoza, Dorián Iván; Moreno Peña, Diana Emilse, Sáchica Cepeda, Leidy Cristina.
Director	Patricia de Pilar Briceño Alvarado.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2012, 148 p.
Unidad Patrocinante	Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	VÍNCULO AFECTIVO, DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN, FAMILIA, JARDÍN, MAESTRA, PRIMERA INFANCIA.

1. Descripción
<p>Tesis de grado en donde los autores, buscan conocer y comprender el vínculo afectivo en la triada familia, jardín y niños con discapacidad, que pertenecen a un programa de inclusión liderado por la Secretaria Distrital de Integración Social, en dos jardines infantiles ubicados en la localidad de Suba Bogotá.</p>

2. Fuentes

Se citan 89 fuentes bibliográficas. A continuación se presentarán las diez primeras:

ABAÚNZA Cortés, Jorge Alberto y FORERO, Chaparro Ángela María (2009). Historia vincular y sensibilidad materna madres adolescentes de estratos 1 y 2 en Bogotá. Trabajo de Grado de la facultad de Psicología. Universidad Javeriana.

Alcaldía de Bogotá (2004). Política por la Calidad de Vida de los niños, niñas y adolescentes. Quiéreme Bien quiéreme hoy. Porque la niñez se vive solo una vez. 42 págs.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Decreto 121: por medio del cual se crea el Consejo Consultivo de Niños, niño y adolescente y consejo Local de niños, niñas y adolescentes. 10 págs. (on line) disponible en: [http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Infancia/decreto%20121\[1\].pdf](http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Infancia/decreto%20121[1].pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria Distrital de Integración Social y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Vinculación afectiva- currículo para la formación de familias. Editorial Visuales Dar Ltda. Segunda edición, 2010.

ACERO, D. CASTAÑO, M. CUBILLOS, O. y ORTIZ, N. (1994). Afectividad en la relación madre-hijo y su influencia en la intensidad comunicativa del niño. Bogotá: Fundación Universitaria Iberoamericana.

AGUILAR, M. y BALCAZAR, C. (1994). Estudio Comparativo del Maltrato Infantil en dos tipos de Instituciones Educativas pertenecientes a estrato socio económico medio-bajo y bajo-bajo. Bogotá: Fundación Universitaria Iberoamericana.

AGUILAR, G. (2003). Del Exterminio a la Educación Inclusiva. Una visión desde la Discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. Costa Rica: Universidad Interamericana.

AINSCOW, M. y BOOTH, Tony (2002) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. 130 pag.

ARCILA RODRÍGUEZ, C. (2002). Caracterización de las interacciones comunicativas de la díada madre-hijo(a), a partir de la descripción del comportamiento de sensibilidad materna y de seguridad vincular del niño y la niña con síndrome de Down. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana.

ARRIETA Bechara, Cesar Elías (2005). Los vínculos afectivos y otras posibilidades de encuentro entre padres-niños del barrio La candelaria sector el enjambre de la ciudad de Montería. Bogotá: Tesis Facultad de Medicina. Pontificia Universidad Javeriana.

3. Contenidos

El documento se estructura en cinco capítulos; capítulo *Camino recorrido* (revisión documental), el segundo capítulo *Una mirada al contexto*, (contextualización de los jardines y caracterización de la población), tercer capítulo *La puesta en marcha de una idea* (diseño metodológico), el cuarto capítulo *Análisis de la triada* (información obtenida a partir de las relaciones vinculares en la triada en contraste teórico). Y por último, las *Conclusiones* (reflexiones y hallazgos).

4. Metodología

La presente investigación cualitativa con enfoque hermenéutico; se apoya en entrevistas semi-estructuradas a seis familias y ocho maestras de los jardines, en apoyo de cinco diarios de campo derivados de la práctica profesional de uno de sus autores, en dichas instituciones.

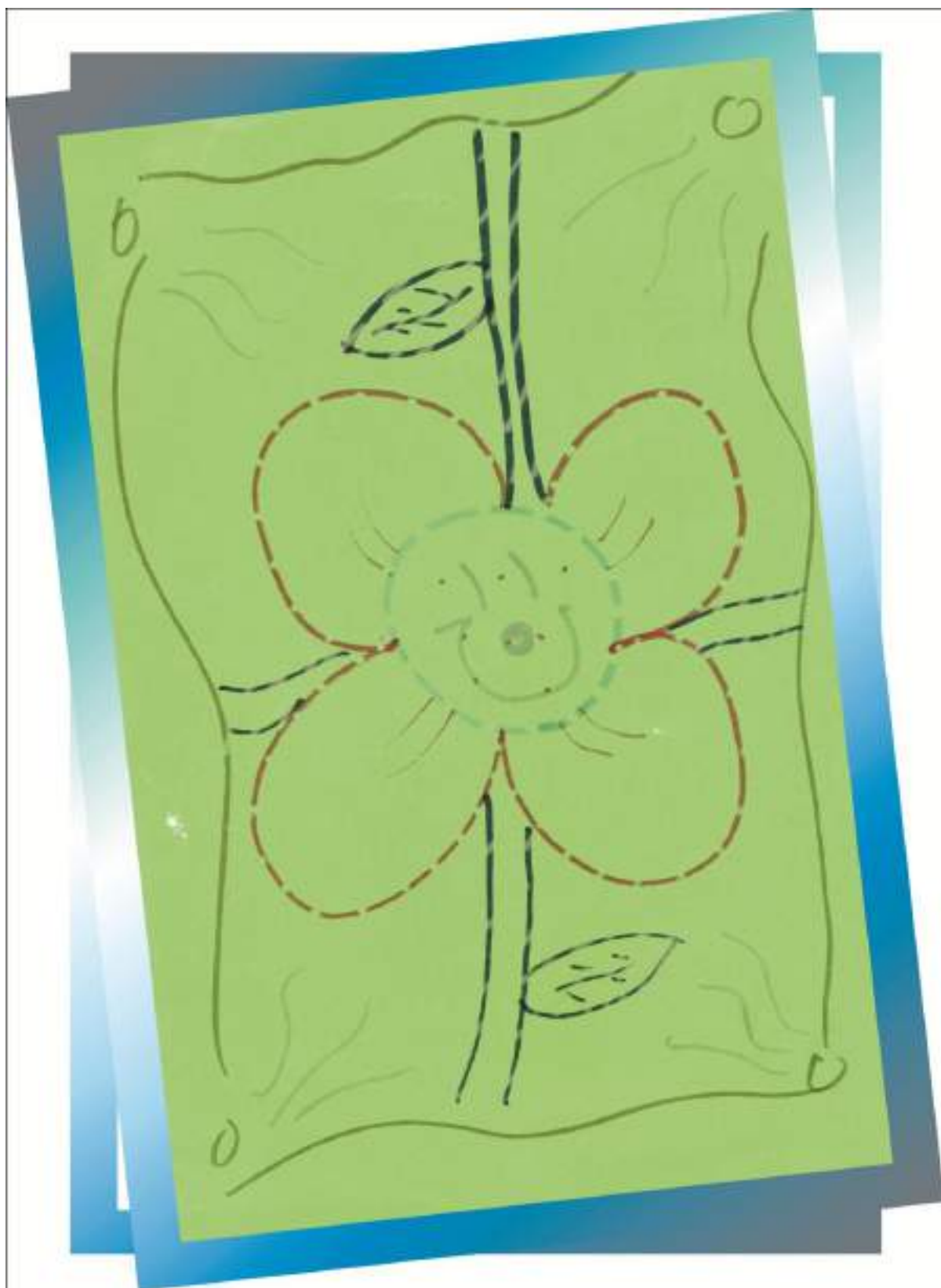
5. Conclusiones

Desde la experiencia en el desarrollo de esta investigación se concluye que es determinante el acompañamiento de la maestra y el sector salud para asesorar a las familias en los procesos de crianza, en promover en los niños mayores actitudes de independencia y autonomía. Las familias ven en el jardín un lugar propicio para el desarrollo de los niños pero se evidencia en varias circunstancias la necesidad de que participen y se involucren mucho más a las actividades propuestas por éste. En concordancia, el proceso de inclusión ha sido complejo de asumir para las maestras, se evidencia que algunas de ellas han logrado establecer un vínculo afectivo fuerte con los niños con discapacidad y sus familias, que ha permitido fortalecer dicho proceso en todo sentido, en otras se requiere continuar brindando herramientas que permitan el cambio de paradigmas existentes frente a la inclusión. En el jardín uno de los aspectos más significativos del proceso de inclusión, es la relación que los niños han establecido con sus compañeros, la cual está basada en el respeto y reconocimiento de las capacidades del otro. El vínculo afectivo permea y fortalece de manera positiva el

proceso de inclusión de los niños con discapacidad y la tribulación de la familia en los procesos educativos.

Elaborado por:	González Mendoza, Dorián Iván; Moreno Peña, Diana Emilse, Sáchica Cepeda, Leidy Cristina
Revisado por:	Patricia Briceño Alvarado

Fecha de elaboración del Resumen:	30	09	2012
--	----	----	------



¿Cúme preguntas que si adoptaría un niño o niña en condición de discapacidad?

¿Pues no se ... ¿a quien te refieres?

A ese ángel de ojos rasgados que con su sonrisa enamora a todo aquel que le ve, el de manos pequeñas, nariz pequeña, ese mismo dueño del corazón más inocente y grande que se pueda conocer?

¿Tal vez te refieres a aquel ángel que prefiere no aprender nada superficial sino que escoge dar su inocencia, y termina desde lo más profundo de su corazón, ese que es tan inteligente para hacernos creer que tiene una falencia cognitiva cuando ofrece los sentimientos más valiosos del mundo y que con su mirada cambia al más duro de los seres.

¿depronto a el ángel que nos enseña que para disfrutar la vida no son necesarios 2 piernas que tengan la fortaleza suficiente para mantenernos en pie, ese ángel que

nos enseña la fuerza que da el corazón
 inocente y la gloria la gana el más puro
 de corazón?

ah, ya se te refieres al ángel que ve más
 allá de lo que podemos ver nosotros, ese que nos
 inspira día a día a ver la vida con los ojos
 del amor.

O De pronto te refieres a ese ángel que
 para no ver cómo nos hacemos daño los
 unos a los otros sino que prefiere ir a
 ese mundo lleno de paz en el que no se
 admiten las personas que no logran dar
 lo más puro de su ser.

😊 Si es a ellos a quienes te refieres la
 pregunta no sería si adoptarían o un
 niño con capacidades diferentes, para mí
 la pregunta sería: Si Dios me regalara
 esa bendición a cuál de esos ángeles
 difícil pues todos son seres que llenan de
 amor al universo capaces de llenar con
 alegría y ternura a quienes los rodean.

Lic. Liliana Castro.
 JI FANA.

Agradecimientos

*Dedicamos este logro a los ángeles que con su sonrisa
nos inspiran cada día en nuestro trabajo,
a aquellos que con su luz,
nos hacen sentir que vale la pena seguir luchando por la inclusión,
a multiplicar el llamado a reconocer y vivir en la diversidad, a
fortalecer los vínculos afectivos que hacen parte
de nuestra cotidianidad, de nuestra naturaleza...*

*A cada una de las maestras que nos contaron su experiencia de inclusión
y a las familias por abrir su corazón y compartir una parte de sus vidas con nosotros.*

Dedicatoria

Le dedico esta tesis a mi familia, quienes con su paciencia y amor, constantemente me motivaron a superar este peldaño, a los amigos que estuvieron pendientes en este proceso y me dieron una mano en el momento que mas lo necesitaba. y al amor de mi vida, por su voz de aliento, por el abrazo en el momento perfecto y por sentir mis triunfos propios.

Diana Emilse

Este esfuerzo y logro está dedicado a mi esposo Carlos y mi hijo Alejo por motivarme a continuar y esperar sin reparo a que tuviera más tiempo para ellos.

A mi familia por acompañarme y apoyarme en este propósito personal

A las amigas que encontré por el camino. . .

Leidy Cristina

Introducción

El vínculo afectivo está presente en cada escenario de la vida social del individuo, desde que nace hasta su vida adulta, la persona establece relaciones afectivas con sus pares, un ejercicio suscitado por la madre inicialmente, se fortalece y activa con cada interacción con el entorno. Es una posibilidad de percibir el mundo de una manera más confiable y agradable.

Es importante que socialmente se comprenda que la inclusión implica garantizar tanto la participación como el aprendizaje de todos y todas sin ninguna excepción (condición social, cultural o biológica), no corresponde a un proceso exclusivo para la atención de las personas con discapacidad como erróneamente se piensa, sino hace referencia al reconocimiento de la diversidad existente en la naturaleza humana. Es necesario aclarar que esta investigación aunque se centra en dicha población, se enmarca en un reconocimiento del otro, de sus capacidades y en una experiencia de alteridad.

El trabajo está organizado en cinco capítulos, de acuerdo al abordaje y desarrollo del interés investigativo de sus autores, descrito a continuación: en el primer capítulo *Camino recorrido* se enuncian los diversos trabajos que sobre vínculo se conocen, abordado desde diferentes disciplinas. En el segundo capítulo *Una mirada al contexto* reseña los escenarios educativos de la investigación, los jardines Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA) y Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos, así mismo caracteriza la triada niño¹- maestra- familia. En el tercer capítulo *La puesta en marcha de una idea* señala el diseño metodológico, los instrumentos de recolección y registro de información, así como las categorías de análisis. El cuarto capítulo *Análisis de la triada* contiene el análisis de la información obtenida en el proceso investigativo a partir de las relaciones

¹ Los autores de la presente investigación respaldan plenamente las distinciones de género (niños y niñas, maestros y maestras) que deben hacerse al referirse a una determinada población, sin embargo por efectos de redacción, se unificará dichas menciones sin perder la esencia del discurso.

evidenciadas en la triada y los diversos aportes teóricos en relación con el vínculo afectivo, la discapacidad y la inclusión. Finalmente, el quinto capítulo *Conclusiones*, comprende un conjunto de reflexiones y hallazgos obtenidos de los resultados y evidencias del desarrollo del proyecto en relación con el vínculo afectivo: discapacidad e inclusión.

Las relaciones de la triada, fueron analizadas desde las entrevistas a las familias y maestras de niños con discapacidad y los diarios de campo realizados por los investigadores, los cuales permitieron conocer a profundidad cuales son las barreras y facilitadores existentes en el entorno en el establecimiento de los vínculos afectivos y de esta manera, sugerir acciones que fortalezcan dicho proceso.

Si bien es cierto, el niño con discapacidad es sobre quien se realiza el estudio, es necesario aclarar que esta investigación analiza principalmente el contexto en el que se encuentra y la importancia de las relaciones que se fomentan desde los diversos miembros de la familia y el personal del jardín, específicamente las maestras, los cuales son agentes fundamentales en su desarrollo integral y de quienes se obtienen información profunda para establecer el tipo de relaciones vinculares existentes. Solo si se conoce lo que afecta al niño desde el análisis del contexto, se pueden plantear estrategias que impacten directamente en él.

Justificación

Una mirada al problema

*No podemos resolver problemas
usando el mismo tipo de pensamiento
que usamos cuando los creamos.*

Albert Einstein

Para cada ser humano el vínculo afectivo se construye como un medio eficaz de interacción con el otro, pues le permite asegurar y forjar relaciones asertivas y duraderas con quienes le rodean. En el caso de los niños con discapacidad, lograr un vínculo estable con su familia y con su maestro, representa el punto de partida de una experiencia exitosa de vida.

Este proyecto de investigación emerge de la necesidad de conocer y comprender cómo funciona y se manifiesta el vínculo afectivo en niños con discapacidad en diferentes escenarios, desde la mirada de los niños, las familias y las maestras, teniendo a la inclusión como punto de encuentro entre ellos.

Es de vital importancia reconocer en la práctica pedagógica, cómo la inmersión efectiva de la población con discapacidad en distintos contextos sociales, educativos y culturales, basada en el reconocimiento y aceptación de la diferencia como una condición más de nuestra sociedad actual, permea, transforma y reconstruye la visión que se tiene de educación. En este sentido, la investigación no solo se enmarca en una experiencia compartida por cada uno de los autores, sino también, en el llamado a vivir y a valorar la diversidad existente en la vida humana.

Este sentir, surge de la experiencia educativa en diversos espacios educativos de los autores de la presente investigación. En ella, se manifiestan situaciones problemáticas a las que se ven enfrentados los niños con discapacidad desde edades tempranas, como por ejemplo, casos de violencia, de abuso sexual, desnutrición y dificultades económicas al interior de sus hogares. Estas circunstancias se visibilizan en el ámbito educativo con actitudes como agresividad,

inestabilidad emocional, dificultad en la socialización y deserción escolar, y provocan que el docente se interese y atienda esta realidad y en esa medida, busque estrategias que intenten mitigarla, para facilitar así, el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Sin embargo, la dinámica educativa que surge en los procesos de inclusión de la población con discapacidad es compleja, pues la relación que se establece entre el maestro, el niño y la familia, está influenciada por juicios sociales y culturales que distorsionan la realidad de esta población.

Por otro lado, las políticas educativas², ensayan a diseñar e implementar leyes que brinden protección, garanticen los derechos, promuevan la inclusión y mejoren la calidad de vida de los menores con discapacidad. Por mencionar algunas, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se destaca a la familia como la responsable del desarrollo integral en la infancia, siendo su principal fuente de afecto, apoyo, protección y propulsora de espacios de participación y autonomía.

De igual forma, la Constitución Política de Colombia sustenta los derechos a los que todos los niños deben acceder sin ningún tipo de discriminación (artículos 13, 44, 47, 67 y 68). También existe la Política Pública por los Derechos de los Niños y Niñas, desde la gestación hasta los seis años (2006), el Plan sectorial 2006- 2010, el Código de Infancia y Adolescencia (1098 de 2006), los lineamientos relacionados con el derecho a la educación de los niños vinculados a los programas de primera infancia del ICBF (resolución 1064 de 2007), el Documento Conpes Social 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia (2007) , la estrategia Hechos y Derechos de la Procuraduría General de la Nación, el ICBF y UNICEF (2008), la estrategia de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre de la Presidencia de la Republica de Colombia. A nivel local, la Política por la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes (2004-2008), el proyecto 497 Infancia Feliz y Protegida Integralmente liderado por la Secretaria Distrital de Integración Social.

² En los anexos se encontrará una tabla en la cual se realiza una sistematización y ampliación del marco legal Nacional e Internacional de la Discapacidad.

En los jardines infantiles se instauró el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes (Decreto 121 de marzo de 2012).

Pero según la Fundación Saldarriaga Concha (2009:22), es con el establecimiento de la Política de Discapacidad (ley 361, la 324, la 982), construida por la misma comunidad en esta condición, como se ha avanzado de manera significativa, pues de este modo, el Estado ha asumido responsabilidades, garantizando el respeto por los derechos de la población infantil, de sus familias, de los grupos y de las comunidades a las que pertenecen los niños en situación de discapacidad.

Como resultado, hoy en día los niños con discapacidad empiezan a ser visibles en diversos escenarios y tienen la oportunidad de acceder a la experiencia escolar del jardín infantil.

Sin embargo, a pesar del marco político para la atención en los jardines infantiles con niños en condición de discapacidad, aún es común que los maestros manifiesten que no cuentan con una formación idónea para atender la inclusión escolar de culturas indígenas, de desplazados por conflicto armado o con discapacidad, y por lo tanto, consideran que los niños deben recibir una atención especializada. Con respecto a la familia de los niños con discapacidad, en situaciones particulares, se observa poco compromiso en el proceso educativo, negligencia en la atención básica que requieren los niños (salud, alimentación e higiene entre otras), maltrato infantil, sobreprotección, permisividad, falta empoderamiento, participación etc., lo cual genera inquietud acerca de cómo se están estableciendo las relaciones vinculares entre dichos agentes.

En atención a dichas situaciones, este proyecto vió la necesidad de conocer a profundidad *cómo se establecen los vínculos afectivos en la triada: niños con discapacidad que se encuentran en un proceso de inclusión, las familias y las maestras* que intervienen en su desarrollo, para lograr una mayor comprensión de su realidad. Puesto que, esta población presenta doble situación de exclusión social, en primer lugar, por ser niños, en el que inciden las representaciones

sociales que se tienen de la infancia y por otro, por presentar una discapacidad en la que predominan las dificultades de una persona más, que sus potencialidades o capacidades diferentes.

De conformidad con lo expuesto, la presente investigación se llevó a cabo en dos escenarios; el primero corresponde a los procesos de inclusión generados en la ciudad de Bogotá en el jardín FANA (Fundación para la Adopción de la Niñez Abandonada) y el segundo, en el Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos, los dos ubicados en la localidad de Suba, que realizan atención y educación inicial a niños con edades comprendidas entre los tres meses y seis años once meses.

Descripción de la problemática

Actualmente el trabajo desarrollado con población con discapacidad y/o en condición de vulnerabilidad, desde diferentes áreas disciplinares, devela la complejidad del logro de su inclusión educativa y social. En este proceso, se ha generado una serie de mitos y tabús, que determinan en alto grado la relación y/o vínculo afectivo que el niño establece con agentes socializadores como la familia y las maestras que intervienen en su proceso de desarrollo. Las visiones que se han generado y estigmatizado al respecto son las siguientes:

- Aunque los niños con discapacidad han salido del encierro y muerte, al que por años fueron sometidos, aún se considera para la sociedad que esta condición obedece a un castigo divino.
- Del mismo modo, se piensa que la persona con alguna discapacidad, no tiene aptitudes y potencialidades, y en consecuencia que no pueden progresar, lo cual limita sus posibilidades de participación e inclusión educativa y social.
- No se tiene una visión de respeto y atención a la diversidad, las prácticas educativas aún son homogeneizantes, lo diferente se constituye en un problema difícil de abordar. Los niños que presentan un ritmo de aprendizaje distinto son considerados como niños problema.

- Es frecuente escuchar afirmaciones de los maestros como: *el niño con discapacidad, debe concentrarse en centros especializados donde le den atención especial. Yo no fui formada para atender a esa población.*
- También expresiones como: “esos niños tienen conductas extrañas que se le pueden pegar a nuestros niños”, en la creencia de que la persona con discapacidad puede llegar a contagiar de su discapacidad a aquellos que se atrevan a tocarles.
- Algunas familias tienen el temor de que su hijo pueda ser ridiculizado a causa de su discapacidad, por ello prefieren que esté en la casa o en una institución especial.
- En casos particulares profesionales y familias, existe el imaginario de que a causa de la discapacidad del niño, él no puede alcanzar objetivos como el niño regular, y que a falta de capacidad sensorial, motora o cognitiva, no podrán ser un sujeto que aporte socialmente. En el caso de las maestras, en ocasiones suelen presentarse sentimientos de impotencia, rechazo, temor y frustración; entre otros, ligados al desconocimiento sobre el abordaje pedagógico.

Ante estas situaciones, específicamente en el ámbito familiar, autores como Sarto y Verdugo (2001), han observado cómo el nacimiento de un hijo con discapacidad rompe con todas las expectativas del hijo proyectado, lo cual genera crisis y desconcierto en el grupo familiar, más aún, cuando existe la comunicación irresponsable del diagnóstico por parte del sector salud y la reacción de familiares cercanos puede llegar a ser negativa, de ahí la importancia que implica saber manejar este tipo de situaciones.

Las familias de los niños con discapacidad atraviesan diferentes situaciones que afectan su salud física y emocional, lo cual influye en la manera de pensar y actuar frente a su condición. En algunos casos son evidentes las situaciones de sobreprotección, donde no se permite la autonomía e independencia del niño porque se duda de sus capacidades. También suceden situaciones de desapego en las cuales los padres dejan en manos de Dios su “sanación”.

El vínculo que se genera en estas situaciones influye en las posibilidades de desarrollo del niño. Esto afecta, en algunos casos, los procesos llevados a cabo en el jardín puesto que aunque se tengan las mejores intenciones, no se pueden ver avances si no se realiza un trabajo articulado, lo cual a su vez genera frustración y sentimientos contradictorios de la maestra hacia el mismo niño y su familia.

Un tema que generó una inquietud investigativa, y un interés particular por comprender dichas realidades, suscitó el siguiente interrogante:

¿Cómo es el vínculo afectivo en la triada familia- jardín- niño con discapacidad inmerso en el proceso de inclusión?

Objetivos

Objetivo general

- Conocer y comprender los vínculos afectivos en la triada familia, jardín y niño con discapacidad que hacen parte de un proceso de inclusión.

Objetivos específicos

- Identificar las relaciones vinculares entre la familia- niño con discapacidad que pertenecen a un proceso de inclusión.
- Identificar las relaciones vinculares que surgen en el proceso de inclusión del niño en el jardín, desde la perspectiva de las maestras.
- Identificar las relaciones vinculares familia y el jardín donde se encuentra el niño con discapacidad en un proceso de inclusión.
- Determinar las representaciones sociales que tienen cada uno de los actores sobre discapacidad e inclusión.

Capítulo Uno

Camino recorrido

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011) indica que 15% de la población en el mundo presenta algún tipo de discapacidad. Esta población va en aumento y pese a los esfuerzos, aun es compleja su inclusión social y educativa. En Colombia, el DANE (2006) arrojó, sin considerar el subregistro³, que existe un 20% de personas con alguna discapacidad entre cero y 17 años, de esta cifra aproximadamente existen 500 mil niños, niñas y jóvenes con esta condición de los cuales solo el 4% tiene acceso al sistema educativo.

Además de esta situación, según las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Colombia por Moreno (2011), “los niños y las niñas con discapacidad no encuentran ofertas que les permitan elegir las mismas opciones que otros niños de su misma edad, nivel sociocultural y contexto”. (p.194).

Estas circunstancias han generado, que se empiece a indagar sobre la situación de los niños, más aún cuando presentan discapacidad. ¿Qué piensan, hacen y sienten por ellos las personas que se encuentran en su contexto frente a su desarrollo? ¿Cómo son las relaciones vinculares entre la familia y los niños? De los niños que tienen acceso al sistema educativo ¿Qué acciones de la maestra facilitan o no, las relaciones vinculares en su proceso?

Para lograr un mayor acercamiento a dicha situación fue necesario empezar a indagar y recolectar información sobre las investigaciones que se han realizado específicamente en Bogotá alrededor del tema de vínculos afectivos en

³En este registro no se tuvo en cuenta a las personas con discapacidad que viven en lugares alejados, marginadas y de difícil acceso a nivel nacional, por lo cual se deduce que el porcentaje es mayor.

primera infancia, en diferentes universidades⁴, como también consultas infográficas que muestran experiencias investigativas en el campo en diferentes regiones de Colombia.

En la revisión documental se evidenció la incidencia de los vínculos afectivos en el desarrollo de los niños. En la Pontificia Universidad Javeriana, se encontraron aproximadamente ocho tesis tanto de pregrado como de postgrado, de las áreas de Psicología, Educación, Enfermería y Medicina, de esta última, en la Especialización en prevención del maltrato infantil. Las investigaciones realizadas en el programa en mención se han orientado a la comprensión de diversas problemáticas psicosociales relacionadas con el maltrato infantil y han aportado conocimientos sobre las relaciones existentes entre las narrativas maternas, su sensibilidad y la vinculación afectiva.

Los principales ejes investigativos de autores como Umaña (1997), Gómez (1997), Quincero y Rojas (1998) en torno a los vínculos afectivos, se refieren a las estrategias que pueden dar respuesta a situaciones en las cuales las madres y sus hijos se separan momentáneamente por aspectos de índole laboral y se ven en la necesidad de dejarlos al cuidado de otras personas o en el jardín. En relación a los procesos de adaptación de los niños en una institución educativa, Herrera (2004), refiere la importancia del establecimiento de un vínculo afectivo con la maestra para que no sea traumática la separación de la madre.

Por otro lado, las investigaciones realizadas visibilizan la manera en la cual los mitos, conceptos y creencias influyen en el establecimiento de vínculos familiares y en el maltrato infantil. Por esta razón, Arrieta y Quintero (2005) vieron la necesidad de propiciar experiencias transformadoras que promuevan relaciones basadas en el diálogo y la comprensión, que disminuyan dichas situaciones de agresión, igualmente Ortega (2007) vio la necesidad de implementar estrategias que fortalecieran las relaciones vinculares de los padres con los hijos a partir de las dinámicas del jardín.

⁴Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Korand Lorenz, Universidad Iberoamericana, Fundación Universitaria de los Libertadores, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Abierta y a Distancia y Universidad de los Andes.

Es importante resaltar que estas investigaciones, han sido de corte cualitativo, en las cuales principalmente se indagan las vivencias afectivas en las que se identifican los imaginarios existentes sobre la infancia, por medio de diferentes estrategias y herramientas como entrevistas, relatos de vida y realización de talleres.

Por otro lado, en la Facultad de psicología se encontraron varias tesis que abordaron el tema de la sensibilidad materna, entre ellas una investigación realizada por Carbonell, Plata y Álzate (2006), sobre las “creencias y expectativas del comportamiento materno ideal y real desde un abordaje metodológico mixto”, basado en la teoría de Bowlby y Ainsworth que permitió identificar en mujeres gestantes (en último trimestre) las expectativas maternas personales y culturales que existen frente al embarazo y su comportamiento real en el momento del nacimiento del niño. Para lograr hacer este paralelo, aplicaron una entrevista etnográfica del rol materno (durante el embarazo) y el Q-sort⁵ en el segundo momento. Estos instrumentos en la triangulación de la información permitieron el análisis a nivel cualitativo y cuantitativo en los que se identificó que existen diferencias significativas (particulares), en lo que piensa una madre antes de tener al bebé, igualmente lo que experimenta cuando nace y se enfrenta a su llanto, cuidados y atención permanente.

Abaunza y Forero (2009) realizaron un estudio que buscó identificar la historia vincular de las madres adolescentes de estratos uno y dos que asisten a una fundación de apoyo a madres gestantes y lactantes, tomando en concordancia los postulados de Ainsworth (1974) desde el concepto de sensibilidad materna. En este proceso de investigación se aplicaron tres instrumentos: la encuesta, la entrevista y el Q-sort y se realizó un análisis desde la teoría fundamentada. Entre las conclusiones encontradas en este proyecto esta la incidencia de la violencia familiar y factores emocionales como el estrés en el comportamiento de las madres jóvenes hacia los bebés. En relación a esta

⁵ Instrumento Diseñado por Pederson y Moran del comportamiento materno que consta de 90 ítems y permite evidenciar las conductas de las madres con sus bebés en las interacciones de la vida cotidiana.

conclusión se encontró también la tesis de Rangel (2006) la cual analizó la incidencia del alto estrés de las madres en su sensibilidad materna y por ende, en la interacción con los hijos.

En relación a la discapacidad, se encontró una tesis de Arcila (2002), en la que se estudia la interacción y comunicación de la diada madre e hijo con síndrome de Down, a partir de la descripción del comportamiento de la sensibilidad materna, objetivo en común con las anteriores tesis. En este proceso, se evidenció claramente la influencia de los imaginarios de discapacidad en las relaciones vinculares que se establecen con los hijos que presentan esta discapacidad y la incidencia del diagnóstico en la relación de las madres con sus bebés, basado en el shock que produce en un primer momento esta noticia.

En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, en el área de Psicología Comunitaria también se halló una investigación llevada a cabo por Franco y Molina (2005) que involucró el análisis de vínculos afectivos en situaciones de maltrato infantil, en un jardín comunitario de ICBF. De esta manera, se vio la necesidad de crear líneas de intervención basadas en la eliminación de conductas negativas de los padres hacia sus hijos; por medio de charlas, conferencias, foros y asesorías psicológicas personalizadas; se orientó sobre la importancia del buen trato hacia los niños y la sana convivencia familiar.

En la Fundación Universitaria Iberoamericana se encontraron cuatro tesis, la primera del área de fonoaudiología realizada por Acero, Castaño, Cubillos y Ortiz (1994) en la cual se destaca la importancia de las relaciones afectivas, específicamente de madre-hijo en el desarrollo comunicativo de los niños y su socialización. Estas autoras retoman en su investigación los aportes del psicoanálisis en el desarrollo afectivo para explicar cómo la ausencia de la figura materna puede ser generadora de agresividad, violencia y falta de comunicación.

También se consultó una tesis realizada por Pachón y Pinzón (1996) en la cual se explica “la relación existente entre los agentes educativos y el origen de las dificultades de aprendizaje en contexto escolar” es decir cómo influyen la familia, los docentes, la escuela en el desarrollo de un niño, y cómo pueden ser generadores de diversas alteraciones.

Adicionalmente, un estudio realizado por Aguilar y Balcázar (1994) de la licenciatura en Educación Infantil, en donde se realizó un análisis descriptivo del maltrato infantil en estratos medio-bajo y bajo-bajo, se implementaron entrevistas a maestros, padres de familia y niños de primero a quinto de primaria. Esta investigación dio como resultado que en los estratos bajos se evidencian mayores situaciones de maltrato y esto, a su vez, ocasiona dificultades en la escuela. De igual manera, se halló una investigación realizada por Heredia, Molina, Pérez y Otros (2003), en la cual se profundizó sobre la relación existente entre el maltrato infantil y el rendimiento académico de los niños.

En la Universidad Santo Tomas se encontraron varios trabajos de investigación en torno al tema de vínculo. Parra (2008), estudió la dinámica de los vínculos entre las familias que se encuentran en una institución de apoyo social y el equipo de profesionales que la interviene.

En la misma línea, Galán y Yate (2009), en su investigación evidenciaron cómo se movilizan las comprensiones de los conflictos escolares y la dinamización de los vínculos desde los principios de la red, manejados desde la investigación de Elina Dabas, quien propone que todos los seres humanos generan vínculos con otras personas y estas relaciones, afectan positiva o negativamente a los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje. En esta investigación se aplicó la teoría de Dabas,⁶ quien propone un modelo de intervención de clima conversacional, el cual permite reorientar los conflictos a favor de la pacificación escolar.

⁶Elina Dabas, describe como la familia y los diferentes grupos sociales se enriquece a partir de las diversas formas de interacción que permite un sistema social de vínculos basados en la reciprocidad. Este proceso implica el establecimiento de diversos tipos de redes que representa las relaciones existentes con los otros.

Esta investigación es de tipo cualitativo, en la que se aprovecharon los escenarios como los consultorios psicológicos de la IPS y el contexto educativo a los que la familia y el niño asiste. En este proceso, se utilizó como instrumento de recolección de información, formatos de transcripción para registrar lo que se observaba en los ambientes conversacionales. Por medio de esta investigación se concluyó que cada actor es experto de su vida porque existen una manera propia de formar vínculo, interpretar lo que le sucede y resignificar sus comprensiones del mundo.

Rodríguez (2007), analizó los vínculos que se construyen en un contexto educativo a partir de la descripción de las relaciones que las personas establecen en este ambiente durante sus ciclos vitales. En esta investigación se concluyó, que cuando existe vínculo positivo entre el niño- maestro se ve fortalecido el aprendizaje y se promueve la adaptación en situaciones difíciles. Cuando por el contrario, el adulto es sobreprotector se genera dependencia y este vínculo negativo afecta el desarrollo de los niños.

Una situación importante analizada en este proyecto, fue la aceptación y el reconocimiento por parte del grupo objeto de estudio hacia un niño con autismo, puesto que el vínculo generado permitió desarrollo de habilidades que fueron significativas en su proceso de enseñanza aprendizaje.

En la Universidad Minuto de Dios, se abordaron investigaciones del área de trabajo social, entre ellas, la desarrollada por Parra (2006), en la que analizó el papel de la familia y la institución educativa, en la adaptación del niño a las dinámicas del preescolar y como el vínculo inicial con los padres desde la misma gestación permite el desarrollo de buenas pautas de crianza, las cuales se fortalecen en escenarios educativos formales.

Vasco (2007), mostró las deficiencias que existen en la atención a Primera infancia y el estudio del apego en las familias de los niños menores de seis años.

Sarmiento y Segura (2006), proveen herramientas de tipo conceptual y práctico que facilitan una mediación de tipo preventivo o reparador dirigido al entorno familiar y en particular a los niños que han sido abusados sexualmente.

Por su parte, Obando (2006), presentó en su trabajo las transformaciones que se generan en el vínculo afectivo en las familias, de acuerdo a su tipología, cuando uno de sus miembros es portador del VIH.

En la Universidad de los Andes, se encontraron seis tesis entre pregrado y posgrado de la facultad de psicología asociadas al objeto de estudio de la presente investigación. En primer lugar, Camero y Castellanos (2004), los cuales sustentaron en Bowlby, el análisis del vínculo que establece el hijo con la madre como primera figura de cuidado y su impacto en las relaciones que establece el niño en su contexto educativo.

De igual manera, Daza (2003), retomó la teoría del apego formulada por Bowlby y Ainsworth para analizar la importancia del establecimiento de vínculos afectivos en los niños, y cómo estos influyen en el desarrollo de su personalidad. En este proceso, se estudió específicamente cómo el apego generado en la infancia influye a futuro en un buen desempeño académico en los jóvenes universitarios.

Se retomó una investigación realizada por Otálora (2006), en la que analizó la influencia de la negligencia de los padres en el desarrollo de los niños, la construcción del apego y el establecimiento de competencias sociales. Maldonado (2011) realizó un estudio exploratorio de niños de estratos bajos, analizando el apego generado entre hermanos ante la ausencia de figuras paternas a causa de los conflictos sociales. Para tal efecto, se aplicó una escala valorativa que usa como instrumento principal el juego de silogismos y la empatía por medio de la cual se concluye que los hermanos mayores actúan como figuras de apego subsidiario.

También, Ripoll (2011), en su estudio buscó medir los niveles de cortisona en la saliva de una muestra de niños al ingreso a los jardines

infantiles. Este estudio concluyó que para los niños el hecho de ingresar al jardín y separarse de la primera figura de apego padre- madre genera aumento de esta hormona y de los niveles de estrés, los cuales dificultan los procesos de adaptación en la institución de educación inicial, más aún cuando no se establece una relación vincular con la maestra.

La Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia por medio de las facultades de psicología, realizaron una investigación conjunta, liderada por Gutiérrez, Borre, Ortiz y Carrillo (2006) en la que se estudió la relación de apego en madres adolescentes y sus bebés pertenecientes al programa canguro. En este proceso, se contó con un paralelo entre madres que se encontraban fuera y dentro del programa, se tuvo en cuenta si eran adolescentes o adultas y si sus hijos eran prematuros. Se llevaron a cabo observaciones naturalistas en diferentes casas de familia y se utilizaron dos tipos de instrumentos: el Q-sort de apego y el de sensibilidad materna. Los resultados que arrojaron estos instrumentos a nivel cualitativo y cuantitativo permitieron establecer que las madres que pertenecían al programa canguro presentaban mayor sensibilidad al cuidado y promovían relaciones de apego seguro con los bebés a diferencia de las demás madres.

Suárez (2009), de la Universidad Nacional de Colombia, destacó la importancia del primer contacto madre- hijo en el establecimiento del vínculo afectivo que se verá reflejado a lo largo de sus vidas. A través de su investigación interpretó la experiencia y vivencia de madres primíparas frente al contacto con su hijo recién nacido y se retomaron los planteamientos de Galleri y Montuori (1997) los cuales señalan que el vínculo afectivo que une a una persona a otra específica, claramente diferenciada y preferida, las mantiene unidas a lo largo del tiempo.

Por otro lado Castro (2005), estudió la influencia de los estilos y prácticas de crianza en la expresión de afecto de los padres de niños con déficit sensorio motor y la incidencia de estas en el proceso de inclusión social.

En relación a las investigaciones realizadas en CINDE, se evidenciaron los aportes de Chávez y Clavijo (2008) en el estudio de la importancia de las prácticas de buen trato que tienen las madres de niños y niñas con “diversidad funcional cognitiva” del centro de atención integral “enseñando a vivir” del municipio de Acacias (Meta). De este proceso, se concluyó que el buen trato es determinante en la satisfacción de necesidades básicas de los niños, fortalece el vínculo de manera recíproca y promueve su desenvolvimiento en la comunidad.

Se abordó igualmente una tesis realizada por Cely (2008), en la que se estudiaron los procesos educativos llevados a cabo en dos instituciones, una privada y otra pública, en la atención de niños con discapacidad, con el fin de generar “culturas inclusivas” y fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, Grenier, Ruíz y Suarez (2006), estudiaron las representaciones sociales del cuerpo en las madres de niños con discapacidad física. Este proyecto reconoció al cuerpo como una herramienta que les permite la comprensión del mundo. Además, se reflexionó sobre la imprescindible función de los pares y la familia en la comunicación y relación efectiva de dicha población.

En la Universidad de Nariño, Estupiñan y Solarte (2008) abordaron el tema de la discapacidad y la importancia que tiene la vinculación inicial del niño con su madre; teniendo en cuenta que cuando nace con alguna condición, el impacto emocional es muy fuerte y difícil de superar, lo cual limita sus posibilidades para crecer en un ambiente autónomo y estable. En el 2006, a partir de las cifras relativas a Pasto, suministradas por el DANE, se evidenció una considerable incidencia de casos de niños con retraso mental asociado a Síndrome de Down y Parálisis Cerebral. Esa información permitió comprender la manera en que se establece el vínculo del niño con su madre, para contribuir a la prevención de los trastornos psicológicos que se pueden presentar en los miembros de una familia.

En esta investigación de carácter cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, se llevó a cabo una serie de entrevistas y sesiones de acercamiento a la situación experimentada a través de modelo narrativo de Goncalvez⁷. Este proceso, permitió la comprensión e interpretación de las experiencias de vinculación madre e hijo durante el embarazo, después de conocer el diagnóstico del niño, el cual en su mayoría, genera desconcierto e insatisfacción, estas sensaciones repercuten en las pautas de crianza que se establecen en las cuales predominan conductas de sobreprotección por considerarlo “frágil” e incapaz. Este tipo de situaciones llevan a una conclusión sobre la necesidad de promover estrategias que garanticen el manejo de emociones en las madres de niños con discapacidad y que se fortalezcan las relaciones afectivas.

Por otro lado, en la Secretaria de Integración social desde la subdirección para la infancia, junto con CINDE y la Fundación Saldarriaga Concha vieron la necesidad de desarrollar un currículo de formación a familias en el Distrito Capital que pueda ser trabajado en cualquier contexto de acuerdo a las particularidades existentes, por medio de la construcción de doce módulos, los cuales constan de dos materiales explicativos sobre la estructuración de dicho proceso y diez que abordan temáticas como las relaciones de poder, educación sexual, alimentación y desarrollo infantil, participación infantil, ambientes seguros, el papel de la familia, lectura de la realidad, vinculación afectiva y discapacidad. Este último, fue elaborado por la Fundación Saldarriaga Concha, institución líder en procesos de inclusión, con el fin de orientar el currículo de formación, teniendo en cuenta las necesidades de la población con discapacidad y sus familias.

De igual manera, el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF), la Secretaria de Integración Social (SDIS) y Compensar, publicaron la serie de

⁷ En este modelo parte de la idea que los procesos psicológicos de los seres humanos se organizan en forma de narrativa y se traducen en procesos cognitivos más complejos, los cuales permiten otorgar un significado a las experiencias.

ocho módulos denominados “Orientaciones Pedagógicas para la Atención y la Promoción de la Inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad” en el marco del componente del desarrollo infantil del convenio 3188 de 2008 titulado “Por la Primera Infancia y la Inclusión Social”, que fueron elaborados en alianza con instituciones expertas en este campo a nivel nacional e internacional⁸. Este material incluye, una cartilla de “Fundamentos Conceptuales y Normativos”, que resalta específicamente en uno de sus capítulos el tema de la “Familia frente a la discapacidad” y las siete restantes, abordan las diversas condiciones: Autismo, Parálisis Cerebral, discapacidad motora, cognitiva, visual, auditiva y sordo ceguera, en los cuales se orienta a las familias, de acuerdo a cada condición, sobre el cómo pueden seguir apoyando a los niños en medio de la confusión y dolor del diagnóstico, como incluir a otros familiares en el proceso de aceptación de la discapacidad, que orientación pueden buscar en diferentes profesionales y adecuaciones que se pueden realizar en el hogar para fomentar el desarrollo de habilidades, autonomía e independencia.

Como en los jardines infantiles de la ciudad de Bogotá, actualmente se lleva a cabo el programa de inclusión de niños con discapacidad, desde el proyecto 497 “Infancia y adolescencia Feliz y Protegida Integralmente” se ha visto la necesidad de profundizar aún más en los apoyos y espacios que requiere dicha población de manera que se promueva la consolidación de vínculos afectivos con las personas cercanas para ellos. En este sentido, surgió la necesidad de buscar espacios de formación en el campo para los servidores públicos que trabajan en primera infancia por lo cual se estableció una alianza con la Universidad Federal de Río Grande del Sur y la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo en cuenta su experticia en el campo, para realizar un curso virtual titulado “Técnicas de Observación de la Sensibilidad del Cuidador y Modelo Bio- ecológico en la Intervención Temprana” que tiene como referente la teoría del apego y los planteamientos de Bronfenbrenner.

⁸Sense Internacional (Latinoamérica), Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Instituto Nacional para Sordos (INSOR), habilitar, la Fundación Niñez, la Fundación Integrar y la Fundación Fé.

Como se puede evidenciar son contadas las investigaciones desde las universidades que se han realizado a profundidad en torno a análisis de los vínculos afectivos establecidos entre los niños con discapacidad, sus familias y maestras, más cuando se encuentran en un proceso de inclusión. Si bien es cierto, existen estudios como los realizados por Sarto (2001) y Verdugo (2004) entre otros, a nivel internacional de gran credibilidad, en relación al impacto que genera la discapacidad en las familias, es importante analizar dichas vinculaciones afectivas de acuerdo a las realidades del propio contexto colombiano, lo cual determina en un mayor grado, la importancia del presente proyecto de investigación.

Capítulo Dos

Una mirada al contexto.

Para dar inicio a la presente investigación, se abordaron dos escenarios, descritos a continuación:

Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA)

Se crea en 1972 por Mercedes Pineda de Martínez. Ha tenido a su cargo más de 13.000 niños, niñas y jóvenes hasta los 15 años dados en adopción, brindándoles atención integral, vivienda, vestido, recreación, salud, educación y atención psicosocial. Esta fundación tiene a su cargo el jardín Fana (Cofinanciado, por la Secretaria de Integración Social) el cual brinda atención a la primera infancia de las localidades pertenecientes a estrato uno y dos, también a aquellos que se encuentran en proceso de adopción y que habitan en la fundación.

El jardín está conformado por un equipo pedagógico: una coordinadora pedagógica y otra administrativa, 20 maestras (la mayoría Licenciadas en educación inicial) y un acompañamiento por parte de psicología, pedagogía, nutrición. Como también los 190 niños y niñas distribuidos en cinco niveles, estos últimos se encuentran subdivididos de la siguiente forma: sala cuna, caminadores (1 y 2), párvulos (1, 2 y 3), pre jardín (1, 2 y 3), y jardín (1, 2 y 3).

FANA, se considera una institución incluyente por excelencia que desarrolla actividades pedagógicas encaminadas a la participación de los niños con discapacidad en igualdad de condiciones, eliminando las barreras para el aprendizaje e interacción en sus diferentes contextos.

Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos

Esta institución se creó en 1986 por un grupo de madres comunitarias que vieron la necesidad de atender a familias de estratos 1, 2 y 3 en situación de desplazamiento, vendedores ambulantes y recicladores, en un espacio que proporcionara seguridad, estabilidad e independencia a sus hijos, mientras trabajaban para obtener un sustento.

Dos años después, tras la continua lucha de las madres comunitarias, la junta de acción comunal del barrio la Gaitana, donó el terreno para la construcción del jardín y apoyo alimentario por parte del DABS, ahora SDIS⁹. Hoy en día, el jardín cuenta con trece mujeres capacitadas en para atender 123 niños y niñas, brindarles una mejor calidad de vida basada en el cuidado calificado, el amor, la nutrición y un ambiente acogedor. Al igual que FANA está conformado por un equipo pedagógico, orientado por la SDIS: una coordinadora pedagógica y otra administrativa, 10 técnicas en preescolar, en acompañamiento por parte de psicología, pedagogía y nutrición. Actualmente están matriculados 130 niños y niñas, entre los 18 meses y cinco años distribuidos en cuatro niveles; caminadores, párvulos, pre jardín (1 y 2), y jardín.

Actualmente estos dos jardines son asesorados por el equipo interdisciplinar de apoyo a la inclusión de niños con discapacidad de la Secretaria Distrital de Integración Social, conformado por profesionales en las áreas de: educación inicial, fonoaudiología, terapia ocupacional, fisioterapia, psicología y un educador especial que apoya directamente las dinámicas del jardín, quien es uno de los autores de la presente investigación, con el fin de promover el desarrollo integral de los niños. En este proceso, ha sido de vital importancia, la construcción del Plan de apoyo a la inclusión, la realización de procesos de acogida (recibimiento y bienvenida a los niños). También han sido fundamentales los encuentros pedagógicos realizados en la institución para fortalecer la inclusión y el trabajo con familias, implementando diferentes estrategias como el cuaderno viajero, en el cual se sugieren actividades

⁹ Secretaria Distrital de Integración social, antiguamente llamada Departamento Administrativo de Bienestar Social.

para el hogar, se relata la cotidianidad del niño el jardín, promoviendo así la comunicación constante entre la maestra y la familia.

En nuestra aproximación a esta realidad y en búsqueda de conocer y comprender cómo el vínculo permea la inclusión de los niños con discapacidad, se integraron a esta investigación cinco niños y una niña con sus respectivas familias y cinco maestras.

Tabla 1. Datos de Caracterización de la familia.

DATOS DE CARACTERIZACIÓN			
FAMILIAS		Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA)	Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos
Numero participante		4	2
Tipo	Monoparental	1	
	Nuclear	3	2
	Extensa		
Madre (edad)	18 a 23	1	
	24 a 29		1
	30 a 35		
	36 a 41	1	1
	Más de 41	2	
Madre (grado de escolaridad)	Primaria	3	1
	Secundaria	1	1
	Técnico/ Tecnológico		
	Profesional		
Trabaja	Si	4	1
	No		1
Padre (edad)	18 a 23		
	24 a 29	1	
	30 a 35		1
	36 a 41		
	Más de 41	3	1
Padre (grado de escolaridad)	Primaria	3	1
	Secundaria		1
	Técnico/ Tecnológico		
	Profesional	1	
Trabaja	Si	4	2
	No		

Estrato	1		
	2	3	2
	3	1	
Tipo de vivienda	Arriendo	2	1
	Propia	2	1

Fuente: ficha de información general

A partir de los datos generales de las seis familias que participaron en la presente investigación, cuatro de la Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA) y dos de la Casa Vecinal Nuevos Timanquitos, se puede evidenciar, según la tabla anterior, que se ubican en estrato dos y habitan mayoritariamente en casa o apartamento en arriendo.

Con respecto a la tipología familiar, se observa que en la Casa Vecinal son mayoritariamente nucleares, sin embargo en FANA, también se manifiesta la presencia de un familia monoparental (viven con su madre) y extensas, entendiendo esta última, como la convivencia con otros miembros como abuelos y tíos.

Es de resaltar que las madres de FANA, tuvieron a sus hijos después de los 36 años. Solo hay una que concibió finalizando su adolescencia. En el caso contrario, en la Casa Vecinal, hay preponderancia de madres jóvenes, aunque el resto está distribuido en diferentes rangos de edad.

En relación al grado de escolaridad y su ocupación, se observa que la mayoría de las madres de las dos instituciones solo tiene su primaria, solo dos han culminado la secundaria. Igualmente, se puede apreciar que cinco de las madres, trabajan¹⁰ y 1 se dedica al hogar. Por el lado de los padres, se logró determinar que tres de ellos son mayores de 41 años, los demás oscilan entre los 24 y 35 años. A nivel de formación académica, los cuatro terminaron sus estudios primarios, uno la secundaria y uno accedió a la educación superior. Todos los padres de familia

¹⁰ Las ocupaciones referidas por las madres entrevistadas son: operaria en cultivos de flores, operaria de call center, recicladora y servicios generales.

laboran en diferentes áreas primordialmente a nivel operativo¹¹. En las dos instituciones, se comprobó que por situaciones laborales y familiares, los padres de familia principalmente en FANA, son figuras ausentes.

Tabla 2. Datos de caracterización del niño o niña.

DATOS DE CARACTERIZACIÓN			
NIÑOS/ NIÑAS		Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA)	Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos
Numero participante		4	2
Sexo	Femenino		1
	Masculino	4	1
Edad	1 a 2 años		1
	3 a 4 años	2	3
	5 a 6 años	2	
Nivel	Bebes		
	Gateadores		
	Caminadores		
	Párvulos	1	2
	Pre jardín		
	Jardín	3	
Numero de hermanos	1	2	2
	2	2	
	3		
	Más de 3		
	No tiene		
Lugar que ocupa	Primer	1	
	Segundo	2	2
	Tercero	1	
	Cuarto		
	Quinto		
	Sexto		
	Séptimo		
Duerme	Solo (a)	3	1
	Acompañado (a)	1	1
Diagnóstico	Síndrome de Down	2	1
	Autismo	1	

¹¹ Las ocupaciones referidas por los padres entrevistados son; vigilancia, construcción, analista de créditos, electricista, reciclador y policía.

	Parálisis cerebral		1
Comunicación	Gestos y señalamientos	3	2
	Expresión oral	1	

Fuente: ficha de información general

De los datos de caracterización, los niños con discapacidad son, en su mayoría de género masculino, oscilan entre los tres a seis años de edad y se encuentran distribuidos en los diferentes niveles de educación inicial, principalmente en párvulos y jardín.

Casi en su totalidad, tienen un hermano o hermana. Para evidenciar el nivel de independencia en el hogar se tuvo en cuenta si los niños duermen solos y se encontró que dos de los seis, duermen acompañados. Se observa que la mayoría de los niños tiene Síndrome de Down.

Los niños se comunican en su mayoría por medio del señalamiento y gestos para indicar sus necesidades básicas, solo uno de ellos se expresa de forma verbal y espontánea con el entorno que le rodea, comunicando sentimientos, pensamientos e ideas.

Tabla 3. Datos caracterización Maestra.

DATOS DE CARACTERIZACIÓN			
MAESTRAS		Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA)	Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos
Numero participante		5	3
Nivel de escolaridad	Bachiller		
	Técnico		2
	Tecnológico		
	Profesional	5	1
	Post gradual		
Años de experiencia	1 a 3 años	1	
	4 a 6 años	3	1
	Más de 7 años	1	2
Número de estudiantes por	1 a 12 niños (as)		
	13 a 25 niños (as)	4	2

grupo	Más de 25 niños (as)	1	1
-------	----------------------	---	---

Fuente: ficha de información general

En la investigación, participaron 5 maestras de la Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA) y 3 de la Casa Vecinal Nuevos Timanquitos, en el primero todas son Licenciadas en educación inicial y en la segunda Técnicas en preescolar. Las maestras de ambas instituciones cuentan con amplia experiencia en atención a primera infancia, actualmente manejan grupos promedio 25 estudiantes por aula, dentro de los cuales están incluidos los niños con discapacidad.

Capítulo Tres

La puesta en marcha de una idea

Esta investigación, surge de la observación participante y del trabajo de campo realizado por los autores dentro del proceso de inclusión de niños con discapacidad en los dos jardines presentados en el apartado anterior, así como de la experiencia vivida en la relación diaria con los niños, las maestras y las familias. Una intención investigativa que requiere más que una mirada rigurosa, una mirada flexible, proclive a dejarse impresionar por la realidad, sensible a lo diverso, pero atenta a lo imprevisto que está presente en lo cotidiano. Vasilachis (2009).

Para dar cumplimiento a nuestro interés investigativo acudimos a la investigación descriptiva con perspectiva hermenéutica, buscando conocer cuáles son las manifestaciones y emergencias del vínculo afectivo en procesos de inclusión teniendo en cuenta la triada familia- jardín- niño, de ahí que la aproximación a cada escenario nos provee de información precisa de ser conocida por los investigadores y socializada a la comunidad. El análisis de la información aportada por los actores, puesto en relación con los planteamientos de autores que aportan a las categorías centrales de la investigación permiten elaborar una mirada comprensiva a las relaciones vinculares en la triada objeto de estudio en sus dinámicas sociales.

La afirmación de que las acciones humanas tienen significado implica más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su realidad. W. Carr y S. Kemiss, citado por Gaitán (2010: 91)

Por este motivo, esta investigación no parte del análisis de circunstancias ajenas, sino de situaciones de la vida cotidiana, que promueven una mayor comprensión de las dinámicas que afectan a los niños con discapacidad en sus relaciones vinculares manifiestas en la triada familia- jardín-niño, lo cual va mas allá de recoger datos de dicha población, pues implica un proceso de interpretación de sus realidades para comprender lenguajes, situaciones y formas locales de ver la vida.

Es importante destacar cómo por medio de la visita domiciliaria, se posibilita un ambiente armonioso para la realización de entrevistas semi- estructuradas a los miembros de la familia, una importante estrategia en el proceso de recolección de información, ya que permite conocer al niño en un espacio seguro y de confianza para él. Fue herramienta clave para profundizar en los significados y puntos de vista de los actores sociales, un tipo de entrevista que imprescindiblemente demanda de un ejercicio de dialogo sustentado en una capacidad de “escucha” que permite estar atento a lo que “el otro dice, expresa, silencia...” (Vasilachis, 2009, p. 129). Para las entrevistas realizadas, se construyeron una serie de preguntas orientadoras (ver anexos), es importante aclarar que el ejercicio realizado no fue asumido como un interrogatorio, sino como un diálogo, un compartir y un desahogo de emociones que se reviven en la palabra, en el discurso.

Este proceso, respalda la realidad con la teoría, puesto que “los datos primarios de las entrevistas cualitativas son relatos recogidos, palabra por palabra, sobre lo que ocurre en la sesión de la entrevista, la grabación garantiza la autenticidad de lo que se ha escrito”. (Según McMillan y Schumacher, 2005, p.460)

Desde esta perspectiva Herrera (2010) afirma que cuando el escenario del trabajo de campo es cercano o familiar al andar del investigador, la cuestión del acceso está resuelta y en este caso el investigador, en tanto persona que forma parte de los sentidos que circulan por el territorio, pues él mismo de alguna manera ha puesto en circulación esos sentidos, adquiere mayor relevancia como instrumento de investigación. (p.17)

Para describir el vínculo afectivo, se realizaron registros en diarios de campo de las experiencias vivida en cada uno de los jardines y catorce entrevistas; seis a las familias y ocho a las maestras de los Jardines Infantiles, de manera que las palabras, sentimientos, vivencias y conceptos cobraran un mayor sentido.

Según Morón (2004) “el diario de campo se constituye en una herramienta personal que permite al observador registrar y reseñar sus emociones. Los sentimientos y las percepciones que le han surgido durante el desarrollo de la observación” (p.4).

Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a sentimientos, una oportunidad para detectar sesgos personales, situaciones o vivencias que pueden, de una u otra forma, incidir en la investigación. Dichos registros contemplan una fuente importante de análisis, un insumo engranado a la descripción de los hechos y acontecimientos, incluye aspectos de contrastación y recuperación de la información. (Vasilachis, 2009, p. 136)

Para realizar el análisis las entrevistas fueron codificadas, según el orden en que fueron realizadas, las iniciales de los nombres de los entrevistados y el jardín al que pertenecen:

- F: Corresponde al Jardín Coofinanciado FANA
- T: Corresponde la Casa Vecinal Nuevos Timanquitos.

El diario de campo se codifica de la siguiente manera:

- La letras DIGM, mas el número correspondiente a cada uno.

Las categorías de análisis surgieron de las relaciones existentes entre los participantes de la triada familia, jardín y niños con discapacidad y en cada una de las situaciones emergentes, las cuales se señalan a continuación:

Tabla 4. Categorías del proceso de investigación.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES DE ANALISIS
La familia y el niño	<i>Imaginarios y expectativas del embarazo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos físicos del niño. - Condiciones físicas y de salud. - Temores familiares - Problemáticas familiares. - Incidencia del concepto médico en los imaginarios y expectativas del embarazo.
	<i>El conocimiento de la discapacidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el embarazo - Momento del nacimiento. - Después del nacimiento - Reacción de la familia ante la noticia. - Divulgación de la noticia (papel de los médicos).
	<i>Ajustes y cambios familiares frente a la condición</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios en el trabajo, alimentación y organización de la casa.
	<i>La relación del niño con los miembros de la familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rol de la figura paterna y materna. - Relaciones entre hermanos. - Relaciones con otros familiares: abuelos, tíos y primos.
	<i>Una mirada a la crianza</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de capacidades y habilidades. - Figuras de autoridad. - Aspectos a mejorar en el abordaje de las familias. - Respuesta del niño ante retos y situaciones problemáticas. - Independencia y autonomía.
El jardín y el niño	<i>Relaciones del niño con las personas del jardín.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de la educación inicial. - Importancia de las relaciones vinculares en educación inicial. - Características en las relaciones que establece el niño desde la perspectiva de las maestras. - Incidencia de las pautas de comportamiento en las relaciones del niño con otras personas. - Proceso pedagógico.
La familia y el jardín	<i>Significación del proceso de inclusión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relación familia-jardín. - Perspectivas de los agentes (familia y maestras) sobre el proceso de inclusión. - Atención a la diversidad. - La inclusión como derecho.
	<i>Hacia una nueva mirada de la discapacidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos desde la discapacidad - La discapacidad centrada en el déficit. - La discapacidad vista en el contexto
	<i>Proyectando un futuro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas del niño a corto, mediano y largo plazo.

	<i>Inclusión y Discapacidad: Representaciones sociales</i>	<ul style="list-style-type: none">- Concepciones, mitos y tabús que han surgido frente a la discapacidad.- Incidencia de dichas percepciones en las familias y maestras.
--	--	---

Capítulo Cuatro

Análisis de la triada

Es importante resaltar que el vínculo afectivo establecido con las personas con quienes interactúa el niño en su entorno cotidiano, brindará protección y un desarrollo emocional estable que incidirá en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diversos estudios han indicado que cuando los vínculos entre los miembros de la familia se rompen, los niños pasan fases de protesta, rechazo y depresión muy fuertes, si no se recuperan las figuras de apego se sentirán inseguros, amenazados y buscarán frecuentemente crear vinculaciones ansiosas con quien les ofrezca la mínima oportunidad. (López, 1985, p. 17).

La familia y el niño

Imaginarios y expectativas del embarazo.

"Cada niño, al nacer, nos trae el mensaje de que Dios no ha perdido todavía la esperanza en los hombres."
Rabindranath Tagore

El embarazo en la mujer es una etapa que implica diversos tipos de cambios; físicos, hormonales, alimenticios entre otros, en los cuales, se debe realizar ajustes a la rutina diaria y disponer el ambiente para la llegada del bebé, es así como empieza a pensar cómo será ese ser que esperan.

“Yo me imaginaba que iba a llegar oji-claro, mono, porque yo antes era mona, así que me lo imaginaba, pues normal”. Madre.
Entrevista Familia4-SEB/T.

“Queríamos que fuera una niña; crespita y morenita como mi tía”
Prima. Entrevista Familia1-DAN/F”.

En este proceso, la madre y la familia empiezan a imaginarse cómo será ese bebé, qué tipo de rasgos tendrá, si se parecerá a alguno de sus miembros. De ahí, la importancia de la estructura emocional y afectiva que tenga la madre como punto de partida a las relaciones primarias con su hijo. La sola presencia de ella, constituye un estímulo para las respuestas del niño, sus acciones más sencillas poseen el valor de un estímulo, la comunicación intrauterina con el bebé es el primer paso para fundar las relaciones vinculares que prevalecerán a lo largo de la vida.

Cyrulnik (2002) afirma que el niño responde desde el vientre a las caricias de la madre, a lo que le dice, a sus estados emocionales, los cuales generan un efecto en él. También ocurre lo mismo con el padre, que aunque no haga “parte de su cuerpo”, establece “una comunicación acústica con él puesto que su voz pasa por la pared intrauterina y él bebe se familiariza con ella”.

Pero más allá de los rasgos comunes asociados a los miembros de la familia, la mayoría de las madres entrevistadas agregaron que lo que más les importaba, era que sus hijos nacieran con muy buenas condiciones de salud.

“Uno siempre dice, que sea lo que sea, pero venga bien, completo y normal, siempre uno piensa eso, no le da por otra cosas. Ya tenía mi niña en la familia, entonces quería de pronto un niño pero igual no me importaba si era niña”. Madre. Entrevista Familia4-SEB/T”

En la actualidad, uno de los mayores temores de la madre es que su hijo pueda venir con alguna “malformación o enfermedad, solo desean que el bebé sea “normal” para las madre implica que se vea físicamente, comporte y responda como el común de los niños.

En este proceso de investigación, solo una madre expresó haber sentido e imaginado, durante su séptimo mes de embarazo, que su hijo nacería con una condición específica.

“Nadie me cree pero yo tenía la sensación que él iba a tener síndrome de Down, no sé por qué, pero *sentía que él iba a sufrir e iba a ser difícil para mí*, yo le decía a una amiga con 7 meses de embarazo, que yo lo sabía, y no me explico cómo. No sé si Dios me lo puso en la mente. Pero ya lo presentía. Madre. Entrevista Familiar5-JALEJ/F”.

En este caso particular, según los diversos estudios en el campo, el síndrome de Down, es una condición que ocurre por una alteración genética, que sucede al azar, no existe como en otras situaciones, una relación con lo que ocurrió o no durante el periodo del embarazo. Por este motivo, la situación de esta madre es excepcional; lo que realmente llama la atención, es que posiblemente la representación del miedo a esta condición por su edad¹² haya de una u otra manera, permeado en el imaginario del bebé que deseaba inicialmente como las demás madres entrevistadas.

Es importante señalar que cuando el nacimiento de un bebé es planeado, se convierte en el mejor momento de la vida de una mujer y las personas que la rodean. Cuando esto no sucede, es asumido con mayor dificultad y esto afecta su salud física y emocional, más aún cuando no se cuenta con un apoyo familiar en esta etapa de transición.

Según MacDonald (1992), no se pueden dejar de lado, las alteraciones emocionales severas previas a la gestación, aunque poco frecuentes, pueden aumentar la probabilidad de afrontamiento disfuncional del embarazo, también el apoyo social parece ser un factor importante, dado que una falta de apoyo social se

¹² Según diversos estudios médicos, las mujeres que quedan embarazadas después de los 35 años, tienen mayor probabilidad de tener un niño o niña con Síndrome de Down. Sin embargo, hay muchas mujeres adolescentes que también han tenido hijos con esta condición, por lo tanto no es generalizable en la actualidad esta afirmación, simplemente lo que se puede decir es que es una cuestión de azar.

relaciona con depresión y vivencia de acontecimientos vitales importantes. (Tomado de Marín, Bullones, Carmona y otros 2012, p. 4).

Esta situación, se evidencia en dos madres de diferentes edades, la primera adolescente y la segunda mayor, quienes indicaron que fue traumático este proceso por diferentes situaciones familiares, laborales, económicas y de salud.

“El embarazo fue difícil emocionalmente, me tocó decidir dejar la universidad, estudiaba o trabajaba. Mi mamá al principio no me apoyaba. Pensaba ¿Qué voy a hacer? El papá del niño me llamaba mucho para saber cómo estaba pero no más. A los ocho meses me caí, tuve un golpe. *El embarazo emocionalmente fue ¡desastroso!* no hay otra palabra. Un embarazo realmente desagradable para mí”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

“Antes de conocer que estaba embarazada me enfermé y me retiré del empleo de cultivo de flores que tenía. Luego, cuando supe del embarazo, ahí si fue que me quedé sin nada, porque embarazada a donde me iban a dar trabajo”. Madre. Entrevista Familiar1-DAN/F.

En este sentido, se observa que el embarazo de estas madres fue visto como un posible obstáculo en sus vidas, puesto que implicaba dejar de lado deseos profesionales, necesidades laborales y económicas. En estas situaciones, el imaginario del bebé deseado pasa a un segundo plano, las fantasías de las madres que esperan al bebé con anhelo no se generan porque se requiere saber realmente qué va a pasar y las implicaciones que trae el embarazo para sus vidas. A eso se le suma el miedo al estigma social y las dificultades de salud que se pueden presentar por haber quedado embarazada a temprana edad o en el caso contrario, con una edad avanzada.

“Yo supe que estaba embarazada a los tres meses y empecé a ir al médico a control y me dijeron que el niño podía tener problemas graves de salud porque tenía 42 años, demasiados para un embarazo. Así inicio la preocupación”. Madre. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Cabe señalar, la edad es importante para el desarrollo óptimo de un embarazo, no es una constante para generalizar y afirmar sin exámenes previos que una madre que tenga 42 años tendrá un niño con discapacidad. El imaginario del bebé deseado por estas circunstancias puede cambiar y desvirtuarse a partir del concepto médico el cual tiene también incidencia en la manera en cómo se asume y vive un embarazo.

Según Díaz (1999), el estrés en el embarazo es en gran parte debido al presagio del parto inminente y de la incertidumbre del resultado final; es natural que existan preocupaciones y temores, que incluyen temor por ella misma, por su salud y durante este periodo y el parto, así como miedo al dolor y muerte; el temor por el hijo, incluyendo el miedo al aborto, a las malformaciones congénitas, a la muerte intrauterina, de ahí que sea la primera gestación o no; tiene la ambigüedad y la inminente incertidumbre del resultado final, las dos características para que sea un acontecimiento estresante. (p.28).

El conocimiento de la discapacidad en la familia: Un fuerte impacto emocional.

“Conectar el dolor por el hijo que se pierde desde la ilusión, con el proceso de aprender a apreciar las capacidades del hijo real asignándole un sentido a la pérdida y revistiendo a la situación de una nueva ilusión que permita extraer ganancias a la pérdida” (Cardenas, 2011)

El diagnóstico de la condición, se puede dar en varios momentos, durante la etapa del embarazo, el nacimiento, el crecimiento y el desarrollo del niño en su entorno. En todos ellos se ve afectada la dinámica y situación emocional de las familias.

Cárdenas (2011) expone que existen varias etapas que pueden darse frente al conocimiento de la discapacidad, las cuales pueden darse de diferentes maneras, es decir, no son secuenciales ni únicas, depende de cada familia y como se da el diagnóstico. La primera es de shock, en el que existe confusión frente algo

inesperado, la negación de la condición, desesperanza frente a la situación presentada y la reorganización.

Con respecto a dichas etapas, en las entrevistas realizadas se observa que cuando el diagnóstico se conoce durante el embarazo, se evidencian diferentes tipos de pensamientos; por un lado, la angustia de saber realmente qué presenta el niño. De otra parte, los conceptos médicos se tornan de difícil comprensión y esos imaginarios que se tenían del bebé deseado se distorsionan completamente.

“A mí me tenían psicológicamente muy mal yo me imaginaba la cabeza del niño de una manera como tan deforme, cada vez que yo iba al médico les preguntaba si la cabeza del niño iba a ser muy deforme y ellos me decían, no sabemos porque toca esperar a que él nazca y ahí si miramos, hay veces que es muy grave el problema, hay veces que es muy poquito, me decían. Entonces los médicos del Simón me dijeron que los niños que nacían con ese problema iban a estar por siempre en silla de ruedas. También me dijeron que iba a tener síndromes, retraso mental y me nombraron otras cosas que yo no me acuerdo. Y que para saber a profundidad me podía hacer el examen del líquido amniótico para conocer acerca de su problema”. Madre. Entrevista Familiar1-DAN/F¹³.

Lo importante del conocimiento temprano de la condición del niño, son los procedimientos médicos que se pueden realizar para corregir ciertas situaciones de salud. Sin embargo, la carga emocional es muy alta por los cambios producidos durante el embarazo en la mujer, sumados a la situación de la familia. El niño es el que más se ve afectado porque desde su gestación no percibe alegría y estabilidad en su madre, lo que a su vez complica más la situación.

¹³ Las convenciones realizadas a las entrevistas, se crean como criterios para sistematizar la información y proteger sus identidades. En este proceso solo se traducen las letras finales, cuando se haga relación a F; se esta hablando del Jardín Coofinanciado Fana y T; para hacer referencia al Jardín Casa Vecinal Nuevos Timanquitos.

En este sentido, es importante resaltar que desde el modelo biopsicosocial propuesto por D. R. Rutter y Lyn Quine, se afirma que la manera en que la mamá percibe el ambiente se la transmite al bebé a través de la placenta. Por este motivo, las emociones de la madre se traspasan al bebé, de manera que éste tiene las mismas respuestas emocionales que ella, incluso también las mismas sensaciones fisiológicas. (Tomado de Canóniga 2004, p.18).

En la situación particular de aquellas madres que conocieron el diagnóstico en el momento del nacimiento, se evidencia que la noticia genera un impacto emocional muy fuerte. La madre en medio del dolor del nacimiento del niño, que pudo haberse incrementado por los niveles de estrés que sufrió durante el embarazo, espera con ansiedad que su hijo lllore al nacer, esté completo, tenga rasgos y características similares a las de la mayoría de los bebés. Cuando esto no ocurre el impacto es inminente, no se puede creer que lo que le sucede hace parte de la realidad.

“Me dio duro, yo fui la única que sintió esto tan fuerte, pues para mi esposo y mi hija era normal y solo lo entendieron hasta cuando vieron el diagnóstico, con la prueba de cariotipo, yo fui la mas afectada en esto porque me tocó sola afrontarlo, porque no tuve apoyo psicológico, de mi familia, de nadie, me encerré en mi mundo, no quería salir, no quería nada”. Madre. Entrevista Familiar5-JALEJ/F”.

En la situación particular de los niños que son diagnosticados en su proceso de crecimiento, se evidencia que poco a poco las madres por medio de diferentes situaciones y respuestas se van dando cuenta que su hijo presenta unas características particulares no propias a su edad de desarrollo en relación con otros niños, esto las lleva a acudir al sistema médico para que le realicen la valoración pertinente y se evidencie realmente lo que sucede.

“El niño siempre presentó retraso, levantó la cabeza tarde cuando los niños lo hacen al mes, se volteó a los seis meses y la pediatra decía que eso era normal, que habían niños que se demoraban. Al año hablaba bien claro, caminó a los 18 meses y en ese

momento dejó de hablar, pensé que era pereza, pero pasaron tres, cuatro, cinco meses que no hablaba. El niño a nivel comportamental no jugaba con otros, poco balbuceaba, no gateaba, no respondía a muecas, el de pronto se reía pero era muy poco, se pegaba, se caía constantemente y no lloraba cuando lo vacunaban”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

En este proceso, se evidencia que las familias confían en el concepto médico en el cual le indican que no existe ninguna situación particular, y que algunos niños se demoran un poco más en lograr ciertos hitos en el desarrollo. Hay condiciones como el autismo que no son evidentes en el físico del niño y requieren de una valoración profesional, que involucre mayor tiempo de observación.

Lamentablemente es común que este tipo de situaciones ocurran con frecuencia. Para las familias que detectan tempranamente que sucede algo y no logran una respuesta efectiva del sector salud, es realmente contradictorio que después de mucho tiempo, cuando se logra que el médico realmente lo observe, indique con naturalidad que presenta un diagnóstico.

“Cuando lo valora por medio de juegos, me dice con una naturalidad ¡su hijo tiene rasgos autistas! cómo me viene a decir eso, después de que yo le peleé para que lo revisara bien. Me dio histeria, tristeza, me dio de todo, todo el camino lloré”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F”.

Con respecto a lo anterior, es importante resaltar que en todas las entrevistas es una constante indicar la manera en la cual el personal médico notifica el diagnóstico. Las familias muchas veces no comprenden la situación del niño, por la manera en la que se les comunica, puesto que se usa un lenguaje técnico no acorde a las características sociales, educativas y culturales de ellas. A esto se le suma, las pocas expectativas que se dan frente al desarrollo, lo cual hace que desde el primer momento el panorama sea muy desalentador.

“Es duro cuando ellos también son duros y no saben decir las cosas bien, ellos le dicen a uno lo que creen que va a pasar en cosas malas, pero no en cuanto a cosas buenas que pueden pasar con el niño”. Madre. Entrevista Familiar4-SEB/T.

“El día siguiente de haber salido la niña, una psicóloga fue y me dijo: ¡mamá, mire que su hija es así, así, así y así! Ellos nunca van a poder caminar, mejor dicho ellos nunca van a hablar, nunca se van a poder valer por ellos solos”. Madre. Entrevista Familiar3-ZASOF/T.

“La médica que me atendió inicialmente, me dijo las cosas de manera muy grosera, y pienso que todos merecemos respeto y derecho a cometer errores. De allí para acá me empecé a sentir culpable y aún lo siento por que el trabajo que hemos vivido con Daniel ha sido muy duro.” Madre. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Frente a esta última afirmación, es importante decir que diferentes señalamientos generan en las familias un sentimiento de culpa, la discapacidad se entiende como el resultado de un error cometido, lo cual es objeto de discriminación social, esto las lleva a encerrarse y evitar diferentes interacciones con el entorno.

En el caso de la figura paterna, se observa que la noticia genera también gran impacto emocional, sin embargo ellos no lo exteriorizan de igual manera que las madres.

“El papa del niño me decía que se sentía solo también, yo me sentía igual. Él se quedaba callado, él es más fuerte que yo, pero por las noches lo escuchaba llorar y no me decía nada. Él es más fuerte pero llegaban momentos en los que se desmoronaba”. Madre. Entrevista2-KEN/F.

Respecto a la reacción frente a la noticia del diagnóstico en otros miembros de la familia, se evidencia en varias de ellas un desconocimiento de dicha condición,

lo cual no genera inicialmente tanto impacto, solo cuando se les explica con mayor claridad lo que sucede se observa una reacción.

“En el momento del nacimiento de mi hermano, mi mamá estuvo un poco mal y al niño de una vez lo hospitalizaron, y mi mamá me dijo que le habían notificado que el niño tenía síndrome de Down, en el momento no nos angustiamos porque no entendimos del todo. Nos preocupó fue una cirugía del intestino que debían hacerle. Pero al comienzo no comprendíamos que pasaba”. Hermana. Entrevista Familiar6-JOREST/F.

En estas ocasiones las madres se enfrentan a la desesperanza, se sienten solas, sin ningún apoyo familiar, lo que complica más la situación.

“Miguel mi hijo mayor, cuando supo del embarazo se puso furioso, Camilo tenía 15 años y fue complicado por la situación económica por la que atravesábamos. En vez de sentir apoyo, me sentí sola”. Madre. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Otra madre expresa:

“Bueno, mi familia, ellos si me decepcionaron al comienzo, porque comenzaron como a rechazarme la niña. Mis otras hermanas (decían) ¡ay no!, ¿pero que le han dicho los médicos?, ¿qué es eso?, ¿pero va a caminar?, ¿va a hablar? Me ponían todos los peros y me la rechazaban, como que me la miraban y como que me la hacían para un ladito, y eso a mí me dolía”. Madre. Entrevista Familiar2-ZASOF/T.

En el contexto social, existen muchos mitos y falsas creencias de la discapacidad, éstas pueden generar en la familia conflictos emocionales y confusión cuando un integrante de la familia presenta tal condición; esto las lleva a realizar preguntas, a hacer diferentes conjeturas de lo que sucede, victimizarlos, rechazarlos y/o sobreprotegerlos.

Diferentes autores como Gómez (1999), Verdugo (2004), Sarto (2001), Nuñez (2003) y Chiappello (2006) entre otros, han concluido que asumir y afrontar la discapacidad en las familias no es fácil, el estrés que se genera afecta la integridad, la estabilidad física y mental de cada integrante, la cual se manifiesta en cada una de las situaciones o acontecimientos por las que pasa el niño; en las que tienen que enfrentarse al diagnóstico, a su cuidado diario, a los servicios educativos y terapéuticos, y cuando sienten el rechazo del contexto hacia el niño porque no cumple con las expectativas del bebé deseado.

En ese proceso, también se puede dar una negación de la situación en la cual es común que los padres inicialmente busquen identificar las semejanzas físicas y comportamentales del niño con sus familiares.

“Fuimos después, a un genetista y nos dijo que probablemente tenía el síndrome de X-frágil. Yo decía eso no puede ser, eso es un retraso mental, esa cosa es horrible, porque físicamente podría tener los rasgos de un niño con síndrome X-Frágil, muy alto para la edad, delgado y los comportamientos autistas. Yo decía no puede ser, no creo que sea eso, el papá es delgado, la familia de mi papá es alta, la familia del papá tiene las orejas grandes, yo decía que pecado pero, físicamente el niño tiene genética para ser así, no puede ser eso. Cuando dijeron retraso mental, me asustó más”. Madre. Entrevista familiar2-KEN/F.

De igual manera, los hermanos de los niños con discapacidad pueden verse afectados frente al diagnóstico; sentirse desplazados, carentes de afecto, verse obligados a asumir un rol de cuidador que no está acorde a su edad y sentirse avergonzados por los comentarios que hacen las demás personas.

“La hermana cuando llegó no lo quería ver, ella tenía 5 años, era el centro de la casa, y cuando llegó él, pues pensaba que el niño había llegado a quitarle su espacio, pues todos nos enfocamos fue en el niño, ella llegó al punto de devolverse en el control de esfínteres, por ello me

tocó acudir a la psicóloga del jardín, pero ahora ella sabe qué pasa con su hermano”. Madre. Entrevista Familiar4-SEB/T.

Según Turnbull y Turnbull (2001), todo lo que afecta a la persona con discapacidad afecta a la familia y en concordancia todo lo que afecta a la familia, también afecta a la persona, en la medida en que están relacionados en su funcionamiento, en vínculos relacionales tales como afecto, autoestima, economía, vida cotidiana, cuidado diario, socialización, recreación y educación (citado por Moreno, 2011, p. 71).

“Es una constante en las familias la frustración por la condición particular de los niños, situación que aún no es superada; no obstante es evidente como se han creado relaciones afectivas que fortalecen las dinámicas familiares, en donde es el niño con discapacidad el lazo vincular que moviliza a cada uno de sus integrantes a favor de él mismo”. Diario de Campo. DIGM-1

Afortunadamente esto cambia en algunos casos gracias al apoyo de otros familiares y terceros, los cuales empiezan a incidir en la manera de ver y asumir la discapacidad, una forma de sensibilizar y aceptarlos tal y como son.

“La que me apoyó mucho fue mi abuela, fue mi mayor apoyo, fue la que me calmó. Conoce más del autismo que cualquiera de nosotros. Me decía tranquila eso no es el fin del mundo, hay niños que superan eso, no es una enfermedad. Yo le decía abuelita no digas eso y ella me respondía tienes que aceptarlo el niño es especial y hay que entenderlo así, tiene una condición diferente y hay que verlo así. Yo llegué muchos días con los ojos hinchados de tanto llorar. Ella fue la que me llamó, todos los días me llamaba”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

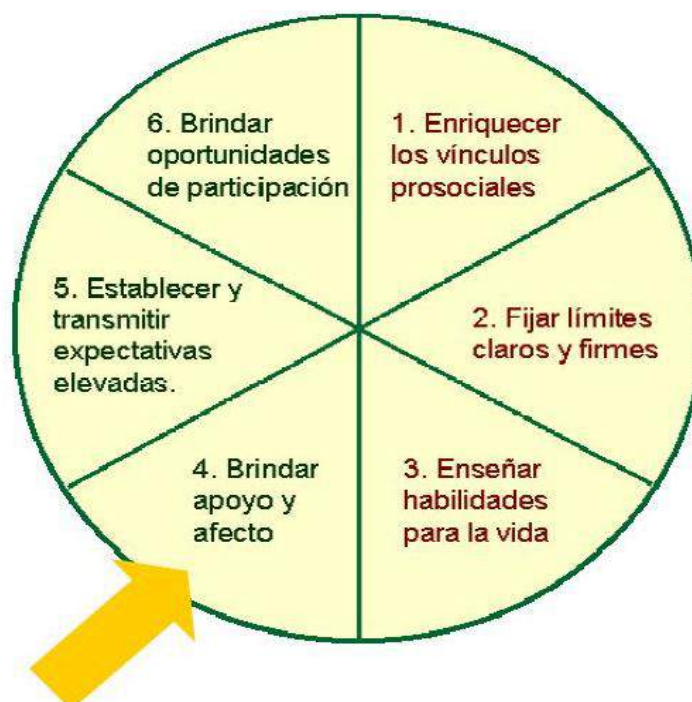
Otra madre expresa:

“A uno se le viene a la mente tantas cosas, me provocaba salir corriendo y tirármele a un carro, en ese momento no sabía qué hacer, salimos de ahí con la suegra y nos fuimos a donde una tía y ella fue la que me calmó”. Madre. Entrevista Familiar4-SEB/T.

Otra madre comenta una experiencia vivida con su hija:

“Un día nos citaron a una reunión, para hablarnos de los niños especiales, entonces me encontré con una mamá y me dijo: ¡ay, tan bella su bebé! ¿Cuántos añitos tiene? Y dijo: ¿usted cómo tomó cuando le dijeron que su bebé era especial? Y yo le dije: pues terrible fue para mí y dijo: pues no, imagínese que para mí, fue la felicidad más grande. Yo me arrodillé y le di gracias a mi Dios. Y eso a todo momento como que viene aquí a mi corazón y como que cogí valor con eso que me dijo esa señora, y ahora mi bebé es lo más divino que hay en este mundo, mejor dicho, no hay nada más lindo que mi hija”. Madre. Entrevista Familiar3-ZASOF/T.

Desde este punto de vista, la reorganización familiar que enuncia Cárdenas (2011), implica un ejercicio de resiliencia en términos de Cyrulnik, entendida como esa capacidad en los padres para superarse ante dicha “adversidad”, la cual le va a permitir al niño salir adelante (ver gráfico 1). En la medida en que los padres logren asumir y afrontar la condición de sus hijos, evitando la búsqueda de culpables, se dispondrán efectivamente a brindarle esa estabilidad emocional que requiere el niño, de lograr las cosas por sí solo, de alcanzar objetivos sin depender de las personas que se encuentran alrededor y superarse a pesar de los obstáculos que se le presenten.



Esquema 1. Estrategias y procesos de adaptación en las familias.

Por esta razón, es de vital importancia que la familia para tal reorganización reciba orientación de profesionales idóneos del campo de la salud y educación, que aclaren sus dudas y los apoyen en el proceso de desarrollo del niño, lo cual les ayudará a adquirir las herramientas necesarias para orientar por sí solos este proceso en el hogar.

Ajustes y cambios familiares frente a la condición.

La familia como parte del microsistema, es la mayor fuente de afecto, apoyo y el agente principal responsable del proceso de desarrollo de los niños y las niñas. Según el ICBF, SDIS y Compensar (2010) “La responsabilidad de la familia es crear un ambiente amable en el cual el niño y la niña tenga la oportunidad de participar como cualquier otro miembro de la familia reconociendo sus derechos y limitaciones, de tal forma que su integración en ambientes externos le sea más fácil” (p. 28).

Según la teoría de Bronfenbrenner (1987), el Microsistema corresponde al entorno más cercano del menor, en este caso con discapacidad, es decir, la familia, el jardín donde se encuentra en un proceso de inclusión, el grupo de pares/amigos, y el entorno físico en donde se establecen cada una de las relaciones sociales.

Dicho microsistema, se convierte en un facilitador o barrera en el desarrollo de cualquier niño, más aun cuando presenta una discapacidad. Por ese motivo, las relaciones sanas y duraderas entre padres e hijos durante sus primeros años de vida son para el autor un objetivo principal de intervención en el desarrollo infantil.

Para crear un ambiente que atienda a las características individuales del niño, la familia se ve en la necesidad de realizar diferentes tipos de ajustes en el hogar que favorezcan su desarrollo, entre ellos organizar las responsabilidades, apoyar en el cuidado del niño, buscar el espacio para llevarlos a terapias etc.

“Se ha tenido que dedicarle más tiempo, que si por ejemplo mi tía tiene que trabajar tarde, quien se queda con el niño, entonces esa persona lo recibe de la ruta y se queda hasta que mi tía llegue. Se le quita tiempo a otras actividades y se le dedica más a él. Se ha tenido que organizar constantemente los tiempos de cada uno para su cuidado teniendo en cuenta la necesidad”. Prima. Entrevista Familiar1-DAN/F.

De igual manera, para lograr mayores avances en los niños, las familias han tenido que buscar diferentes tipos de apoyos, lo cual implica tiempo para llevarlos a las terapias, espacios recreativos y buscar ajustes laborales¹⁴ si son posibles. La mayoría de las veces las madres asumen el rol exclusivo de cuidadoras, los padres son los que llevan los recursos económicos al hogar, en otras, las que no cuentan con ese apoyo, deben buscar trabajos que logren atender a su disponibilidad de tiempo.

“En el trabajo me tocó pelear con la empresa para poder llevar al niño a las terapias. Yo trabajaba de dos a diez. Menos mal tenía un jefe inmediato muy accesible, le dije que tenía terapias entre semana con mi hijo y entonces ella me dijo que se podía de tres a once y me hizo firmar un anexo al contrato con horario inmodificable. Si a mí me

¹⁴ Desde la perspectiva de Bronfenbrenner, el entorno laboral de las familias, hace parte del exosistema del niño y la niña puesto que aunque no interactúa en este directamente, si lo afecta de múltiples maneras.

cambian el horario el día que sea no lo pueden hacer, he tenido problemas porque lo han intentado hacer y no pueden hacerlo por la condición de mi hijo”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

“Cuando yo estaba trabajando, peleaba porque habían horas extras; nos tocaba quedarnos y yo le decía al jefe: ¡no!, yo no me puedo quedar por mi bebé”. Madre. Entrevista Familiar3-ZASOF/T.

En un caso puntual, la familia refiere que adicionalmente han tenido que dejar fijos los objetos en la casa para que el niño no se “desestabilice” y cambiar ciertos hábitos alimenticios por las características particulares de la condición que presenta.

“No podemos cambiar nada de los objetos de la casa, él no es despistado como cualquier niño, nos toca mantener todo igual por que entra en crisis¹⁵. Nos ha tocado cambiar nuestros hábitos. Comer en el comedor, aunque éste acostumbrada a hacerlo en la cama viendo televisión. A él le han eliminado el gluten y la cafeína. Me toca a veces comerme el pan a escondidas. Hacer mercado es una tortura, me toca leer todas las etiquetas que tienen gluten, cafeína, trigo, avena, sorgo y lácteos. Y a veces no compro nada”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

Respecto a los cambios, se evidencia que al contrario de muchas familias, algunas de las entrevistadas indican que la condición del niño ha generado cambios positivos en la dinámica familiar y en la manera como conciben su rol dentro de la familia.

“Como le decía, yo antes era de malgenio y mi esposo era uno de los que llegaba a acostarse, se la pasaba mucho en la calle, cuando vivíamos en Chinchiná tomaba mucho, ahora él es su casa, sale

¹⁵ A los niños con autismo, los desestabiliza los cambios; por este motivo, una de las recomendaciones que se realiza frente a su proceso pedagógico y terapéutico es anticiparle constantemente las situaciones, establecer rutinas y evitar cambios bruscos en su entorno. A nivel nutricional, algunos estudios ha indicado que es necesario restringir el consumo de diferentes alimentos, específicamente los que tienen gluten y cafeína.

conmigo, con los niños, es más cariñoso, detallista, ha cambiado mucho y me imagino que ha sido por el niño, incluso ya no llama a nadie, el solo está aquí y nada más, creo solo llama a la mamá”. Madre. Entrevista Familiar4-SEB/T.

“Yo si veo cambio, hay un poco más de diálogo frente a las cosas que son de él, es el centro de atención y genera el tener que hablar, unirse para decidir cosas”. Entrevista Familiar6-JOREST/F.

En el análisis de estos ajustes familiares, se evidencia que aquellas familias que tienen mayor nivel de estudio acceden a realizar cambios de manera rápida y oportuna, buscan mayores redes y contactos que logren estimular el desarrollo de los niños.

“Se observan diferencias entre las familias con mayor o menor nivel educativo, en donde las primeras se interesan por buscar mejores alternativas de apoyo que favorezcan el desarrollo integral e independencia del niño, mientras que las segundas consideran que entre menos contacto con el exterior, más cuidados y asistencia le brinden a sus hijos mejor calidad de vida”. Diario de campo encuentro pedagógico. DIGM-2.

En general, las familias actualmente se sienten más unidas, trabajando articuladamente para lograr el desarrollo de los niños aunque sea un proceso difícil, pesado, que genere en casos puntuales mucha angustia. La incertidumbre es constante, pero predominan la intención de tener una familia unida con el firme deseo de brindar a su hijo lo necesario para salir adelante.

Desde esta perspectiva, Sierra (2008), explica que la afectividad no se estructura sino se construye y se despliega con múltiples modalidades a partir de un ambiente dado, unas relaciones interpersonales, una específica forma de sentir, de percibir, de vivir. El ambiente del niño, debe estar permeado por continuas y positivas motivaciones, en las cuales el adulto en lo posible, se constituye como el proveedor de dichos estímulos, nutridos de emociones y sentimientos, una impronta

en su memoria, que posteriormente gracias a su imaginación reconstruirá tales vivencias con la carga afectiva con la cual fueron guardadas.

Cabe señalar que la estructura emocional se constituye en la herramienta más efectiva para afrontar asertivamente la cotidianidad, una infancia desarrollada a plenitud y suplida cabalmente, conforma un mecanismo de sobre posición a eventualidades desfavorables. Por eso, es tan importante contar con un desarrollo inicial que comprenda un entorno potenciador y unos cuidadores con capacidades parentales.

La relación del niño con los miembros de la familia.

Las relaciones vinculares construidas en el entorno familiar, fueron ampliamente estudiadas por Bowlby (2006) quien es otro autor fundamental a tener en cuenta en la presente investigación, en su teoría del apego, la cual hace referencia a cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Lo cual resulta sumamente obvio cada vez que el niño o niña está asustado, fatigado o enfermo, y se siente aliviado con el consuelo y los cuidados que le brinda.(p.40).

Pero antes de profundizar en el postulado de Bowlby es necesario remitirse a su principal referente en sus investigaciones, Spitz (1966) cuando señala, que pese a las múltiples aproximaciones y experiencias direccionadas o estimuladas por la madre hacia su hijo, son los sentimientos los que generan mayor aprendizaje, una actitud afectiva que la madre ofrece como experiencia vital y determina su calidad.

Frente a este postulado, Bowlby propuso que los patrones de interacción con los padres son la matriz desde la cual los infantes humanos construyen “modelos de trabajo internos” del sí mismo, y de los otros en las relaciones vinculares. La función de dichos modelos es interpretar y anticipar el comportamiento del compañero, así como planear y guiar el propio comportamiento en la relación. (Citado por Repetur y Quezada, 2005, p.4)

En la familia las manifestaciones afectivas deben ser abiertas, continuas y explícitas, estas no son exclusivas de un espacio y tiempo, hacen parte del diario vivir, aún cuando sean verbales o no verbales se constituyen como ineludibles durante todo el desarrollo del niño. Muchas son las formas de expresarlo y los momentos en que se manifiesta hace de ese niño un sujeto hábil socialmente y asertivo emocionalmente.

Para cada ser humano establecer lazos afectivos comprende el inicio de muchas y duraderas experiencias sociales, que permanecen en la medida que el individuo se relaciona en más círculos afectivos efectivos. Rutter y Rutter (1993) indican que: *“El vínculo derivado de las relaciones iniciales del niño o la niña desempeñan un papel esencial en el desarrollo de experiencias futuras”*. (Citado por Howe 1997, p.36).

Respecto al rol padre y madre, se observa que son las madres quienes están encargadas directamente de los cuidados y atención de los niños; ellas son quienes los llevan a terapias, o buscar terceros para que le apoyen, le realizan actividades en el hogar para estimular su desarrollo, establecen contacto directo con el jardín etc.

“Él viene muy poquito a ver al niño... él no entiende que el niño es normal y tiene su vida normal como cualquier niño, pero aun así requiere ciertas cosas, ciertos cuidados, él no alcanza a tener el conocimiento de lo que el niño necesita, no procesa la información. Se le ha explicado, esto es así y no entiende. Realmente *el niño no sabe quien es el papá*, porque viene dos veces por año. Él trata de demostrarle afecto al niño pero la relación no es como la establece con mi tía. Está más pendiente de otras personas de la familia que del papá”. Prima. Entrevista familiar1-DAN/F.

En algunos casos aunque los padres no viven con sus hijos la relación es cercana, las diferencias conyugales no han interferido en las relaciones padre/hijo(a).

“El papá del niño es un buen papá, vivimos juntos hasta hace cuatro meses por diferencias que tenemos, de todas maneras tenemos una buena relación. Hemos sido responsables al criar los niños, no me puedo quejar. Por el bien de los dos, no podemos estar haciéndonos mala cara y asumimos la mejor decisión...El niño habla todos los días al teléfono con el papá. No ha sido traumática la separación para nadie. Tratamos hace poco de arreglarnos pero definitivamente no funcionó”. Madre. Entrevista familiar2-KEN/F.

Afortunadamente, un solo papá que fue posible entrevistar por su disponibilidad de tiempo, explicó que para él su hijo es lo más importante y por lo tanto trata de compartir mayor tiempo con él.

“Él es mi consentido, no porque la gente dice ese niño tiene algo, y yo lo veo normal, él es mi vida, mi amor”. Padre. Entrevista Familiar6-JOREST/F.

Es importante resaltar que la falta de estas relaciones vinculares puede significar que tanto las necesidades físicas como las psicológicas muy probablemente no sean satisfechas. En caso de vulnerabilidad el comportamiento del vínculo garantiza la búsqueda de protección, en el desarrollo de habilidades sociales que le permitan afrontar sus realidades. La conducta del apego “se desarrolla de manera continua en la interacción entre lo innato y lo aprendido, como producto de ello, la conducta del niño varía en la medida que el ambiente se modifica, y las personas cercanas a él, influyen en su propio estado emocional”. (Bowlby, 1993, p.325).

Otras veces se denomina vínculo a aquello que es posible describir como producto de una interacción. (Hernández, 2010).

La estabilidad emocional y armonía de la familia se ve reflejada en el mismo niño, cuando existen cuidados, respeto, comunicación entre los miembros, su desarrollo y las posibilidades de participar y aprender van a ser mayores.

“Es muy apegado al papá, y nos pregunta cada rato qué estamos haciendo, es demasiado amoroso, rara vez lo vemos de malgenio o haciendo pataleta”. Hermana. Entrevista Familiar6-JOREST/F.

En relación con lo anterior, Verny y Weintraub (1992), indican que la comunicación intrauterina con él bebe, es el primer paso para fundar las relaciones vinculares que prevalecerán a lo largo de la vida. De esta manera, el niño durante sus primeros tres meses de vidas se vuelve más perceptivo a las manifestaciones afectivas de su madre y le sirve como una brújula para desarrollar sus habilidades sensoriales. El niño viene de por sí con un bagaje congénito donde al interactuar con el medio circundante madura y a medida que afianza sus relaciones próximas, va ampliando sus alternativas de relación, con otros individuos como sus hermanos, padres, abuelos, etc. Estas relaciones logran también un innegable aporte al desarrollo socioafectivo. Dicho en palabras de Spitz (1966) *“Los dos factores en interacción consisten, pues, en una madre con su individualidad formada y un niño con su individualidad en formación”*.

En la situación particular de un niño, se evidencia que aunque sus interacciones son escasas con las personas del entorno, por las características de su diagnóstico: autismo, hay aproximaciones importantes a destacar.

“Él me molesta mucho a la niña, como buen hermano mayor, es feliz viéndola llorar. Le quita las cosas y no se las come, las tira al piso. Y me encanta que haga eso porque Él antes no lo hacía. Era muy plano. Ahora juegan, el niño a veces la abraza, intenta alzarla, me la hace caer pero... ella se sienta en sus piernas, o él se acuesta y ella se sienta en el estómago de él”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

En esta entrevista también se evidencia como las dinámicas cotidianas en la relación entre hermanos se dan en condiciones similares que en otras familias, siempre hay una personalidad que movilice a otra y los roces o situaciones difíciles siempre están presentes y no es algo que ocurra exclusivamente en las familias de niños con discapacidad.

“Le dijo un día mamita hágame el favor y me prende ahí, y le señaló con el pie, prenda ese botoncito, y la niña ni corta ni perezosa sacó el pie y prendió el computador. Y la hermana mayor dijo, ¡Uy no mamá, mi hermana es terrible! o cuando la hermana está durmiendo, ella va y le agarra los oídos o el cabello, entonces la mayor dice: ¡mamá llévese a mi hermanita para allá que no me deja dormir!. Esas son las peleas de la hermana”. Madre. Entrevista Familiar3- ZASOF/T.

González y Santacruz (2006), enfatizan en que el apego a las figuras materna y paterna determina el grado de confianza que el niño tiene con su medio, tiene desarrollo directo en la formación de conceptos, lenguaje, percepciones y afecto.

Los niños con discapacidad en muchas ocasiones son el centro de la familia, todo gira en torno a ellos; los diferentes miembros los consienten constantemente y les permiten ciertas conductas (como se abordará en otro apartado) justificado por su discapacidad. Esto afecta a los hermanos de los niños quienes se sienten desplazados y carentes de afecto.

“Entonces ella empezó que ¡ay ustedes quieren más a mi hermanito! ¡Y a mí siempre me regañan! ¡y a mí siempre me pegan! y ¿por qué a él no?... yo los quiero mucho a los dos, pero el centro de atención es el niño, yo a los dos los adoro pero que pena decirlo, ¡más al niño!. Yo creo que ella se ha dado cuenta y es un error de nosotros. Ahora que está el niño, prácticamente el papá no la voltea a mirar, ya no juega con ella, ella le busca juego y él le dice: ¡ay no me moleste que estoy cansado”, yo le he dicho que eso no está bien, que no solamente es el niño; se lo he dicho varias veces cuando la regaña a ella”. Madre. Entrevista Familiar4-SEB/T.

La familia siente, piensa que el niño por su condición necesita y merece más atención, cuidados, muchos de ellos son conscientes de la exclusión dada a sus hermanos, aunque realmente no saben cómo manejarlo para no incurrir en esta

situación. Mientras tanto los hermanos tratan de hacerse visibles en la dinámica familiar y buscarán constantemente el afecto de sus padres. Este proceso genera que en algunas situaciones las relaciones que se establecen entre hermanos se muestren sentimientos de celos, inconformidades y peleas porque las reglas del hogar no son uniformes y esto afecta el establecimiento o mantenimiento del vínculo afectivo entre los miembros de la familia.

Referente a dicha situación, según Freud, en nuestros primeros años de vida constituye la regla, y no la excepción, que seamos impulsados tanto hacia nuestros hermanos, como hacia nuestros padres, por sentimientos de ira y odio, así como por otros de apego y amor. Esto serviría de antesala para hablar de rivalidad fraternal y celos edípicos. (Tomado de Bowlby, 1986 p.18).

Ante estos celos de los hermanos es importante que los padres les hagan sentir que son también muy importantes para la familia, no solo de manera verbal sino también mediante los hechos, esto representaría igualmente un punto de apoyo al vínculo entre hermanos o integrantes de la familia.

Según Lizasodin (S.F), si somos conscientes de los aspectos negativos y positivos, que el diagnóstico de un niño con discapacidad puede tener sobre el resto de sus hermanos, seremos capaces de identificar las principales necesidades de estos y de identificar estrategias de intervención dirigidas a reducir los efectos negativos, a desarrollar estrategias de afrontamiento y a potenciar el enriquecimiento y las percepciones ante el hecho de tener un hermano con discapacidad. (p.3)

Es importante tener en cuenta que de la calidad y el carácter de las relaciones y de las interacciones en las que los niños se encuentran desempeñando un amplio papel a la hora de determinar su personalidad, dependerán del nivel de competencia social y la trayectoria de desarrollo que seguirán a lo largo de su vida.

Una mirada a la crianza.

El reconocimiento de las habilidades y/o capacidades de los niños con discapacidad por parte de las familias, hace una distinción de ese potencial que en

cada caso particular lo caracteriza, es así como aún con algunas dificultades muestran su interés por la música, el baile, la pintura, la ejecución de algún instrumento musical, el canto, etc. mostrando así, destrezas que le permiten interactuar en las diversas actividades propuestas y reafirmar cada vez más que, si es posible.

“Cantar, imitar, repite lo que ve, jugar con el balón, buena memoria, y hacer pataletas (Risitas)”. Entrevista Familiar5-JALEJ/F.

“Bailar y la música, lo que va encontrando a la mano, cuchara con cuchara lo hace sonar, se le graban las canciones, a media lengua canta, va al ritmo de la canción”. Entrevista Familiar6-JOREST/F.

En la mayoría de las entrevistas emerge un componente a mejorar, es el seguimiento de reglas y normas, el manejo de diferentes conductas, algunas familias han identificado que los niños han desarrollado la habilidad de manipular su entorno y esto se ha convertido en un aspecto que interfiere en la convivencia.

Parece ser que la noticia del diagnóstico, los imaginarios sociales, las situaciones de exclusión entre otros aspectos, han generado que en la dinámica familiar, se evidencien situaciones de sobreprotección o en la mayoría de los casos permisividad que han generado o promovido el desarrollo de conductas “inadecuadas”, es la familia la que forma al niño y en ese sentido, este aspecto a mejorar se debe trabajar primero con la familia y luego con el menor.

“Son muchos los esfuerzos que los padres de familia realizan por establecer normas y límites para su formación, pero en la gran mayoría de los casos no lo saben hacer y el apoyo o ayuda brindada, resulta contraproducente, en tanto que lo dependiente que se hace el niño de quien le asiste, genera pocos avances en cuanto a la autonomía e independencia que requiere el niño o niña tanto en sus labores cotidianas, como en lo académico” Diario de campo. DIGM-3.

Si la familia, no es consciente, de la manera en la que está formando el infante, es muy probable que por más normas que se establezcan en el hogar, estas no sean cumplidas.

“La verdad está acostumbrado a hacer lo que él quiera, siempre si pide algo corre uno a dárselo, y si no se le da se pone de malgenio y si se está cerca le manda puño”. Madre. Entrevista Familiar4-SEB/T.

Es así, como los niños aprenden a identificar en el hogar y en su entorno, a quien le obedecen, sin embargo la situación se complejiza en la medida que a causa de reconocer sus capacidades a tiempo, ellos han ganado mucho terreno en la relación con sus padres, lo cual es difícil de cambiar de un momento a otro.

“Él tiene un problema y es que él se enfrenta mucho a nosotras. Uno le dice tienes que hacer tal cosa y dice: ¡me voy y no lo hago!.. Siempre con nosotras ha sido complicado, hemos buscado que la profesora hable con él, por que llegamos al punto de gritarlo ¡ya contrólese! Y esa no es la idea. Hoy por ejemplo tuvimos un problema porque no recogió juguetes, no hizo terapias y no merecía salir a la calle, entonces el abrió la puerta para salirse y le dije que no y me dijo dos malas palabras (groserías). En cambio cuando los hermanos le dicen, usted no puede hacer esta cosa por esto y esto, si les hace caso”. Primas. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Uno de los aspectos comunes de las familias y de las personas del entorno es pensar que el comportamiento que tiene el niño, representa un factor exclusivo de la condición, no relacionado a las reglas y normas que se establecen en el hogar.

“Por momentos yo soy muy brava, soy de muy malgenio, he cambiado por él, pero antes era terrible, y a veces yo sé que no es su culpa, involuntariamente hace cosas, me pega, tumba la sopa y me da una piedra, le pego su nalgadita, pero después me remuerde y reflexiono pensando que son cosas de él, que es su discapacidad”. Entrevista Familiar4-SEB/F.

Cabe recordar, hay niños con discapacidad que presentan movimientos involuntarios, la diferencia se manifiesta cuando hay una conducta repetitiva con intención, específicamente cuando no se desea realizar alguna acción. Sus padres e inclusive las maestras deben hacer una buena lectura de estas situaciones para no caer en el error de reforzar una conducta y que éste aprenda a manipular su entorno de acuerdo a lo que se desea.

Esta situación se complica aún más cuando en el proceso de crianza intervienen otras personas quienes no conocen la dinámica familiar e interfieren en las pautas y normas que se han establecido.

“Cuando por ejemplo, se le dice que nos vamos a bañar, él empieza a gritar. El otro día la administradora del conjunto donde vivimos lo escuchó y pensó que lo estábamos maltratando entonces nos amenazó con el ICBF”. Madre. Entrevista Familiar1-DA/F.

Según Bronfenbrenner (1987: 98), el potencial del desarrollo de la diada original aumenta en la medida en que cada una de estas diadas externas implica sentimientos positivos mutuos, y los terceros apoyan en las actividades de desarrollo que se realizan en la diada original. Por el contrario el potencial de desarrollo de cada diada se debilita en la medida en que cada una de las diadas externas implique un antagonismo mutuo y los terceros desalientan o interfieren en las actividades de desarrollo que se realizan en la diada original.

Esto se refleja en las respuestas de los niños cuando les llaman la atención los adultos, puesto que el reconocimiento de sus derechos, que es algo positivo, los lleva también a usar la información de su medio a su conveniencia.

“Él es muy inteligente, la vez pasada nos dijo, ustedes no me pueden regañar porque yo soy un niño, ustedes no me pueden gritar porque soy menor de edad. Cuando no va a las terapias, hacemos el trabajo aquí en la casa, hoy por ejemplo no quiso hacerlas”. Prima. Entrevista Familiar1-DAN/F.

..."O dice yo mismo me castigo. Yo me voy a parar aquí contra la pared y ya me castigue". Madre. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Las familias reconocen que en muchas ocasiones no existe una figura de autoridad, que la situación se les ha salido de manejo, se quedan sin armas frente a las respuestas de los niños, que por más charlas y talleres a los que han asistido en el jardín, una cosa muy diferente es experimentar la situación. Sin embargo algunas familias indican que la experiencia en el jardín les ha servido para modificar ciertas pautas ante las demandas de los niños.

"Pues hay veces que le doy gusto como hay veces que no, hay veces listo, la apoyo, pero si ella ya se pone intensa no: ¡no señora, es cuando yo se las quiera dar y no cuando usted las quiera coger!....por ejemplo cuando ella quiere ir a la calle, ¡no espérame, ahorita vamos!, porque si inmediatamente yo voy y le digo vamos, cuando ella quiera entonces va a hacer lo mismo. Cuando estamos en la calle, le digo: ¡tu me das la mano y si no, no!, y si, ella lo hace". Entrevista Familiar3-ZASOF/T.

Aunque el niño no exprese verbalmente, los padres han aprendido a identificar las manifestaciones corporales, por lo cual explican que en muchas ocasiones lloran porque están enfermos o asustados.

Ainsworth (1973) señala que las madres desarrollan una sensibilidad materna, la cual hace referencia a la capacidad de ver e interpretar el comportamiento y los estados emocionales de sus hijos para responder de una manera apropiada y oportuna. Muchas características comportamentales de los niños son construidas en la confianza y asertividad de sus cuidadores, quienes hacen de ellos con su diligencia, seres autónomos, seguros y felices. Cuando un niño está vinculado a su cuidador, en general la madre, sus conductas de búsqueda de proximidad se organizan jerárquicamente y se dirigen activa y específicamente hacia ella.

“Ella comienza así cuando se enferma, ella comienza llorar y llorar, y no se está tranquila en una sola parte, sino empieza ahí sí, como a darnos ese aviso de que está enfermita; y la otra de que nosotros sabemos que la niña está enferma, es que se acuesta boca abajo, o en cuclillas y ella comienza así, nosotros ya sabemos que cuando ella comienza así es porque se va a enfermar, o se viene y se acuesta así en el piso en la sala”. Madre. Entrevista Familiar2-ZASOF/T.

En otros casos, el llanto se convierte en el mejor aliado de la pataleta para acceder a lo que se desea. Igualmente representa una distorsión sobre la manera de conseguir algo, en este caso para otros menores en casa.

“Un día tuvimos un problema con él porque empezó a llorar y gritar en la calle y le dije que lo iba a dejar solo, dijo entonces váyase y déjeme la tarjeta de transmilenio”. Prima del niño. Entrevista Familiar1-DAN/F.

En la mayoría de los casos, se ve la necesidad de fortalecer la tolerancia a la frustración. En ocasiones ocurre que como las familias suplen sus necesidades ellos no están preparados para afrontar un problema, sin embargo hay ocasiones en las que sorpresivamente son los niños los que evitan que sus padres los ayuden.

“Cuando está comiendo, él lo intenta varias veces, pero no deja que nadie se le acerque y le ayude”. Madre. Entrevista familias6-JOREST/F.

Según la UNICEF (2011: 106) la puesta de límites es la gran herramienta de crianza que impacta sobre la fortaleza emocional de los niños y el desarrollo de la capacidad de ajustarse inteligentemente a las normas. Cuando se ponen bien los límites, ellos se sienten más seguros, cuidados, valorados, pues se les da una estructura comprensible que les permite entender lo que pasa a su alrededor. La puesta de límites saludable tiene varios objetivos:

1. Entender el sentido de las reglas y aprender a respetarlas, no por miedo u obediencia ciega.
2. Desarrollar la capacidad de controlar sus impulsos.
3. Desarrollar la empatía.
4. Tomar decisiones asertivas y responsabilizarse de los resultados.
5. Pensar, desarrollar y madurar su conciencia sobre lo que está bien y lo que está mal.
6. Ubicarse en el lugar del otro, considerarlo y respetarlo. (p.106).

La autonomía e independencia es otro factor importante a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de los niños con discapacidad. En el jardín, las maestras plantean objetivos y diseñan estrategias para que coman solos, controlen esfínteres, realicen proceso de cepillado, lavado de manos etc. Sin embargo en el hogar la dinámica es distinta.

“Yo casi no le controlo en la casa, no es fácil saber cuándo tiene ganas de ir al baño, aún usa pañal. Para vestirlo él se ayuda pero toca vestirlo, poco a poco va a prendiendo. En el sueño, mi papá lo duerme”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

“A ser más independiente, al principio las profesoras me estaban diciendo que porque el niño no almorzaba y no les recibía nada, entonces les decía yo, que tal vez se debía esperar un poquito a que él se acomodara a ellas, porque como yo soy el mundo de él; le doy el desayuno, el almuerzo, tetero etc. Yo lo dejaba con una señora una horita o dos horitas y ya, entonces les decía yo a ellas: dele un tiempito, hasta una vez me tocó ir a darle el almuerzo, que para ver como era que yo se lo daba, y me decía la profesora: ¡no pero es que usted le da normal! yo decía pues si, tienen que esperar a que se acomode a una de ustedes, él le recibe a la abuela, a mi papá y mi mamá, ya es más independiente, antes cuando quería algo empezaba a señalarme pero ya no, si quiere algo va y lo alcanza, no sé como pero va y la coge”. Madre. Entrevista familiar4-SEB/T.

Las mismas familias reconocen que el jardín fomentan en los niños acciones y actitudes mas independientes, ellas saben la importancia de generarlo en el hogar, en algunas se ven los resultados y en otras parece ser que aunque saben que es importante, no le dedican el tiempo suficiente por diferentes circunstancias (falta de disponibilidad, situaciones laborales y problemas familiares) e inclusive se le asigna esta responsabilidad a terceros. Más contrastante aun es la dependencia de algunas madres hacia sus hijos manifiesta en la forma en que atienden a sus requerimientos, y acaparan los espacios de su hijo(a).

Para Maturana (1991) en los contextos sociales, en las diferentes interacciones se aduce ese control a la razón, y más aún cuando a dichos procesos se le suma el aprendizaje. La educación se configura en un proceso continuo y para toda la vida, que provee al niño, adolescente y adulto un mundo lleno de experiencias, en un transitar de relaciones reciprocas, donde cada individuo se transforma espontáneamente de acuerdo al espacio donde convive.

Esto significa, que las relaciones humanas se dan en la aceptación mutua, en aquellas relaciones primarias son emanados el vínculo existente entre madre e hijo, el lenguaje concede una ventana abierta a lo que se piensa y a lo que se quiere hacer, de ahí que de la calidad de estas relaciones iniciales, se prospecta una relación con su entorno, con el mundo. En concordancia Howe (1997: 29) señala que es el lenguaje, lo que se utiliza para comprender y conducir la experiencia social, las relaciones intrínsecas cobran relevancia en la comprensión de ese mundo exterior, es importante que los significados que informan la vida social externa sea afín con el interior mental del niño.

En este proceso, el niño, debe aprender que significan sus emociones en el contexto social, para luego, desde una empatía emocional comprender que significan las emociones de los demás. En las relaciones primarias del niño, la madre participa de esa interpretación del mundo y de las emociones que este le genera. Coleman (1996) menciona que la estructura emocional que posee todo individuo, como parte de su naturaleza social, le permite un reconocimiento de sus propias emociones, en el caso de los niños, es importante desarrollar esta habilidad en beneficio de sus relaciones afectivas, no solo con sus familiares, sino con sus

pares. Esta lectura propia, le permite legitimar las emociones de los otros y empatizar con sus necesidades afectivas.

Igualmente se hace necesario retomar los planteamientos de Bandura (2002) cuando habla del modelamiento y cómo este se constituye en una herramienta eficaz de aprendizaje, pues a partir de lo observado es más comprensible imitar un comportamiento y de su práctica un hábito. Si la madre frente a su hijo, se representa como un ser humano sensible, perceptivo, afectivo, esto se va a reflejar en las conductas y acciones que realiza.

De ahí la importancia de la estructura emocional y afectiva que tenga la madre como punto de partida a las relaciones primarias con su hijo. La sola presencia de ella, constituye un estímulo para las respuestas del niño, inclusive sus acciones más insignificantes, poseen el valor de un estímulo. Con respecto a dicha situación Barudy (2005) indica que el ser humano es producto de la ecuación genotipo + fenotipo, es decir, de componentes biológicos y experiencias nutridas de buenos cuidados, factores que son decisivos en el desarrollo de una personalidad asertiva y resiliente.

El jardín y el niño

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamín Franklin

Retos de la educación inicial

Antes de analizar las relaciones del niño con las personas del jardín y el entorno (desde las perspectivas de las maestras y familias), es importante ahondar un poco más acerca del proceso que se lleva a cabo en la Educación Inicial, la cual corresponde a los niños en rangos de edad de cero a cinco años de edad y cero a seis años 11 meses para aquellos que presentan discapacidad.

La SDIS Y SED (2010), asumen la Educación Inicial como aquella que se dirige a la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal puesto que obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar integralmente su desarrollo (p.11).

Las maestras de educación inicial tienen la responsabilidad de promover la inclusión de los niños con discapacidad que ingresan a los jardines y generar espacios en los cuales se desarrollen al máximo sus capacidades y se establezcan buenas relaciones con los pares y adultos.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular de la Educación Inicial del Distrito (2010), enfatiza en que todos los niños deben tener las mismas oportunidades, se deben establecer acciones relacionadas con su cuidado, darles un trato digno, promover el reconocimiento, el respeto hacia la diversidad y apoyar a la familia en el proceso de desarrollo de sus hijos entre otros aspectos, de allí la importancia de un trabajo articulado, con la creación de escenarios propicios de interacción entre la familia y el jardín en el logro de su bienestar.

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), el jardín hace parte del microsistema del niño, la maestra, la coordinadora, las personas de servicios generales y el grupo de pares/amigos. El jardín infantil, desde el deber ser, es un escenario que promueve el desarrollo de habilidades en los niños en sus diferentes dimensiones; personal social, comunicativo, cognitiva, corporal y artística a través del trabajo de pilares como: arte, juego, exploración del medio y la literatura.



Esquema 2. Pilares de la Educación Inicial.

Cuando un niño ingresa por primera vez al jardín, se aleja de ese microsistema familiar que siempre ha cuidado de él, es primordial el establecimiento de un vínculo afectivo con su maestra, que le posibilite un mayor proceso de adaptación, bienestar, seguridad y confianza. Si esto no ocurre es probable que el niño no logre asumir este proceso de transición de la mejor manera lo cual genera un impacto a futuro en ellos y sus familias.

Por esta razón, se vió la necesidad de analizar en el presente proyecto de investigación cómo son los vínculos afectivos que establece el niño con las personas del jardín, principalmente sus maestras, las cuales son las personas que pasan el día con ellos.

En las entrevistas realizadas ellas exponen que las relaciones con los niños con discapacidad en el jardín son buenas a nivel general.

“Es muy rica, chévere, uno trata de consentir y sonreírle, es muy especial, muy chévere”. Entrevista Maestras3-NB/T.

Para lograr fundamentar sobre el apego y el vínculo es necesario revisar nuestro pasado evolutivo, es decir nuestro legado filogenético, el “valor evolutivo agregado” que tienen los seres humanos a diferencia de otras especies, el vínculo afectivo entre sus congéneres que posibilita la emergencia y desarrollo de otras habilidades, Lecannelier (2006).

“Con el niño si hay una relación de afecto, él se alegra al vernos a nosotras, se hace entender, cuando quiere el parque le señala a uno, cuando esta mojadito igual, eso es lo bonito de él. Mientras la niña, es más brusca, no deja que uno la consienta, ni que le dé un abrazo, nada. El niño se deja alzar y coger, mientras la niña cuando se va a coger se enoja”. Entrevista a Maestras4-YOL/T.

Según los testimonios de las maestras, pareciera ser que el vínculo afectivo establecido con algunos niños es mucho más fuerte. Cuando hay incidencia de comportamientos inadecuados en los niños es más difícil ese proceso relacional, esto las lleva a hacer comparaciones entre los niños con discapacidad con los cuales han trabajado.

Cuando se logran establecer vínculos afectivos en las relaciones, estas se concentran en la expresión de cariño, afecto, permeadas por la confianza, reciprocidad y empatía. Estos sentimientos y emociones afianzan la autoconfianza del niño le permite reconocer y aceptar al otro. (Cinde, 2010).

Existen diferencias marcadas entre el trato que tienen las maestras con los niños con discapacidad; a ellos más que a sus pares, se les protege, cuida y permite la realización de diversas acciones, las cuales en algunos momentos refuerzan los comportamientos inadecuados generados en el hogar.

“Se evidencia la necesidad de promover en la maestra mayor independencia en el niño, evitar la permisividad y la sobreprotección que en diversas situaciones se percibe y promover el establecimiento de reglas y normas” Diario de campo. DIGM-4.

Lo más importante, de este ejercicio es que algunas maestras reconocen que este cariño hacia el niño las lleva en muchas ocasiones a limitar sus posibilidades de independencia, por lo cual en diferentes momentos buscan medidas para autorregularse y exigirles al máximo.

“Digamos yo ya lo veo en la parte que a mí me dan ganas de muchas veces hacerle todas las cosas porque no me gusta ver que se quede atrás de los otros niños pero yo me pongo a pensar bueno pero si yo lo cuchareo, si yo lo cepillo si yo le ayudo a hacer todo entonces no lo voy a ver avanzar entonces procuro cómo exigirle al máximo y digámoslo así llevarlo al mismo ritmo que los otros niños aunque no se puede para que el mes de más para que sea más autónomo más independiente pero de todas maneras uno si siente como esa mayor fragilidad ante las cosas que le pasan a él”. Entrevista Maestras5-TC/T.

Las familias también perciben que las relaciones de los niños con las maestras son buenas. Se evidencia como este concepto está dado desde las referencias proporcionadas por las maestras respecto a su avance y desarrollo. De la misma forma, es pertinente mencionar que el manejo de conductas o imposibilidades determinadas por la condición del niño, dirigidas de manera acertada o eficiente por parte de la maestra, dará más seguridad y una perspectiva positiva a las familias, respecto de la preocupación o interés por el desarrollo de sus hijos.

“La profesora nos ha contado que el niño ya imita, al principio cuando leían un cuento él no se acostaba en el suelo a hacerlo, ya lo logra hacer. Cuando lo llaman los niños a jugar él se deja llevar. No jugara mucho pero se deja llevar, la socialización ya va mejor”. Madre. Entrevista Familiar2-KEN/F.

Las relaciones maestras-niños con discapacidad se establecen desde el cuidado y la protección del menor, buscando de alguna manera, se involucre tanto en las actividades como en las relaciones con sus pares. Los esfuerzos en

ocasiones se ven inútiles, dado que en algunos casos las pautas de crianza de los niños establecidas en el hogar impiden dichos acercamientos y/o se evidencian conductas que logran desestabilizar y/o desanimar a la maestra frente al trabajo.

En casos puntuales se expone que cuando hay cambios de maestra, con la cual se había establecido una buena relación con el niño y había avanzado en su proceso, le es complejo para él, las maestras y también para las familias asimilar este ese cambio, en palabras de Bronfenbrenner (1987) una transición ecológica.

Entonces es allí cuando empiezan las comparaciones con las nuevas maestras por parte de la familia, más cuando hasta ahora se enfrentan al trabajo con niños en condición de discapacidad.

“Este año esta con otra profesora, ella nunca había manejado niños con discapacidad. Entonces el niño nos empezó a decir que la profesora le decía que gateara y caminara cuando quisiera y entonces la educadora Especial, me contó que la maestra no tenía claro en este momento hasta qué punto exigirle y constantemente solicitaba su orientación. ¡El niño se está aprovechando de eso! Ella no es como con la profesora Lili, que ella se entregó mucho a él. Un día a la entrada del jardín una profesora lo iba a saludar y prefirió saludar primero a la profe Lili. Dice que Pinzón es mucho lo de buenas porque esta con la profe Lili...” Prima. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Como seres humanos, con algunas personas siempre se tendrá más cercanía que con otras por distintas situaciones, más aún cuando se establece una relación muy estrecha con alguien e inesperadamente esta se va, el cambio es brusco porque tal vez no se preparó lo suficiente para esto. Lo más importante es que siempre se le anticipe una situación al niño, se le comente que el cambio de maestras y pares es algo que año tras año puede suceder, de manera que esté dispuesto a relacionarse con otras personas, que aunque distintas, también son valiosas.

Esta situación es visible en algunos niños, les cuesta trabajo el establecimiento de relaciones sociales con las personas que les rodean y la asimilación de cambios, es importante que se le anticipen las situaciones que le van a ocurrir para que los asuma de una mejor manera. En el jardín por la estabilidad emocional del niño y su proceso, se puede tratar que esté con la misma maestra para que no tenga involuciones, pero lo cierto es que cuando por ejemplo, se genere la transición al colegio, que es un escenario distinto, el niño no va estar medianamente preparado para un cambio de maestra o pares, esto va ser totalmente impactante para él.

Lo aconsejable es que desde el jardín y la familia, se promuevan dichos cambios, cuando hay vínculos entre las maestras, es necesario establecer un puente relacional con aquellas que van asumir el proceso durante el año. Esto implica espacios lúdicos que las involucren a las dos, reuniones entre profesionales en las que se haga empalme del proceso y también con la familia para que trabaje en casa la aceptación del niño frente al cambio. Por otro lado la participación de la maestra en otros escenarios y actividades del niño facilitan el proceso de acercamiento y trabajo en el jardín.

Acerca de la relación de los niños con sus pares, se observa que inicialmente las interacciones fueron complejas pero poco a poco han ido mejorando.

“Antes los niños hacían a un lado al niño ¹⁶ por que lloraba, pero ahora son muy compañeristas, se integran mucho con él, lo protegen mucho, le colaboran y lo toman de la mano. Por ejemplo, ayer tuvimos la actividad de la arenera y él sentía miedo de entrar por la sensación que sentía en los pies, entonces una niña lo tomó de la mano y le dijo: ¡vamos a jugar! Y entonces se puso feliz y se integro a la actividad. Observo que la relación con sus compañeros es muy bonita, ya es muy amigable con los otros niños, ha cambiado muchísimo”. Entrevista maestra5-TC/T

¹⁶ Los nombres fueron cambiados para proteger la identidad de los niños.

Los compañeros de los niños con discapacidad, reconocen su condición y la aceptan sin distinciones. Por este motivo por lo general siempre van a estar pendientes de él, para apoyarle en los desplazamientos que realice, en sus rutinas diarias, actividades en el aula y corregirles cuando sea necesario.

“El niño, quiere mucho a los compañeros, se alegra de verlos, les presta atención. La niña no, sin embargo los niños la ven como compañerita, los niños la cuidan más, cuando salimos al parque empieza una compañera, ¡oye para allá no se puede ir, tiene que correrse para este lado!, los niños la corren, la mueven, la cuidan viven más pendientes de la niña aunque sea brusca con ellos, la quieren mucho”. Entrevista Maestras4-YOL/T.

Es realmente valioso ver, que los niños dentro del aula no se separan de aquellos con discapacidad porque tienen una conducta inadecuada, ellos han aprendido que con su apoyo poco a poco aprenderán cómo comportarse y sienten que más que nadie necesitan afecto, cariño y alguien que los oriente. A partir del ejercicio en el aula, se observa que los pares más que los adultos, tienen la habilidad orientar a sus compañeros, explicarles las cosas, fomentar su comunicación y promover su interacción social.

A veces sucede que esos comportamientos de solidaridad extrema y apoyo de los pares, genera en casos puntuales conductas de sobreprotección, lo cual limita su desarrollo autónomo e independencia.

“Bueno, al niño, los niños lo recibieron muy bien, para ellos él es el bebe del salón, desafortunadamente ellos también lo sobreprotegen porque todos los niños ven la dificultad no solo en él, sino en cualquier niño con discapacidad y ellos quieren es como apoyarlo, ser solidarios y colaborar” Entrevista Maestras2-ER/T.

Es evidente el jalonamiento promovido por sus compañeros, son generadores de procesos de socialización cada vez más fuertes; copia de modelos efectivos en cuanto a la iniciación, permanencia y finalización de las actividades; apoyan el

desarrollo de principios y valores tales como: respeto, solidaridad, compañerismo, amabilidad, etc. Pero en algunos de los casos son los mismos compañeros quienes ven a los niños con discapacidad como sus bebés, los protegen, cuidan y les proporcionan la asistencia personalizada que en ocasiones la maestra no les puede brindar. Estas situaciones surgen cuando a los pares no se les explica en un lenguaje acorde a su edad, el entorno debe exigirles y fomentar al máximo su independencia.

Por otro lado, la mayoría de las familias indican que en el jardín los niños tienen buenas relaciones con sus pares; los respetan, cuidan y consienten. Solo en algunos casos se evidencian pocas o malas relaciones con algunos compañeros asociadas al comportamiento de estos.

“En el jardín dicen llegó él bebe, pues tiene un par de niñas que lo adoran hasta me dijeron que lo amaban, lo cuidan, parecen como policías”. Prácticamente en todo lado, lo tratan como si estuviera en una bola de cristal, lo tocan con delicadeza”. Entrevista Familiar4-SEB/F.

“El año pasado nos contaron que tenía dos compañeros con los que se la llevaba muy bien, que lo llevaban caminando. De pronto sabemos que él no es agresivo con los otros niños. Este año nombra constantemente a un niño que lo molesta mucho pero nada más”. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Una de las familias, reporta que las relaciones no son buenas y siente que su niño es un ser indefenso al que es fácil hacerle daño.

“A veces creo que me lo empujan, y como es un niño indefenso porque él no sabe defenderse, él no cuenta lo que le pasa, si acaso que la profe lo regaña”. Entrevista Familiar5-JALEJ/F.

Esta afirmación, muestra el miedo o temor que aún existe en algunos padres frente a la exclusión social por la condición de su hijo, lo cual limita las relaciones

espontáneas y autónomas que él establece con el entorno puesto que se van a mostrar ansiosos y/o temerosos en la interacción y exploración del entorno. Se observa como al subestimar las capacidades de los niños en un primer momento, lleva a que se piense que es una persona vulnerable en el mundo y por este motivo el que se le acerque tiene altas posibilidades de dañarle.

Sin embargo, algunas familias reconocen que posiblemente las relaciones de los niños con sus pares no sean buenas, debido a inadecuados comportamientos de sus hijos generados por diversas situaciones en sus vidas.

“Ahí si yo creo que es como dura, porque ella se ha vuelto como agresiva. Le estaba pagando a una señora para que la llevara al jardín y ella me la estaba maltratando.... entonces debido a eso nosotros hemos visto muchos cambios de ella que son muy agresivos y eso que ya bajó un poquito porque ella era a todo momento le estaba pegando a los niños”. Entrevista Familiar3-ZASOF/T.

Las relaciones sociales de los niños se ven mediadas por: factores asociados a la condición de discapacidad (aislamiento, retraimiento y dificultades en la comunicación), incidencia o influencia del medio o entorno en el que comparte experiencias (familiares agresivos, vulgares, negligentes y maltratadores), cambios emocionales determinados por sucesos imprevistos (discusiones familiares, enfermedades, aversiones a texturas, sonidos, olores, temperaturas, hostigamiento o persecución de parte de sus pares).

Pero también su falta de participación o interacción tiene una influencia familiar que se encuentra marcada desde la sobreprotección (¡no subas! ¡no bajas! ¡cuidado! ¡no, eso no!), frente a ello las maestras han expuesto que los niños han mostrado avances en las diversas dinámicas del jardín, que aunque difieren del grupo han sido fundamentales en su proceso y esto las llena de satisfacción.

“Cuando inicié con la lectura de cuentos, el niño no prestaba ningún interés, en cambio, ahorita ya uno le presenta un cuento, al menos lo abre y dice cosas del cuento ¿si me entiendes? como si

dialogará con él, pero son palabras muy cortas, muy básicas. Lo mismo con los juguetes, puede que juegue solito o con otros niños pero él dice palabras referentes al acto que está haciendo. Lo mismo en las actividades de plastilina; al principio le tenía temor, lo desesperaba y la botaba lejos, en cambio, ahorita ya la toca más”. Entrevista Maestras5-TC/T.

En algunos casos, como se evidenció en el anterior capítulo, las pautas del niño a nivel comportamental, son las que interfieren en el desenvolvimiento de las actividades y esto desmotiva mucho a las maestras.

“El niño, es pasivo y observador, está pendiente y en la jugada de lo que estamos haciendo. En cambio, la niña no, aprovecha para despelotar el resto de niños y empieza a jalarles el pelo, entonces nos toca a alguna de las dos profesoras cogerla de la mano porque no deja hacer la actividad. Hay algunas veces, que ella sin decirle nada se sienta y sabe que tiene que prestar atención, que cuando se le colocan los juguetes es para jugar”. Entrevista Maestras4-YOL/T.

En este sentido se evidencia que el interés de realizar algunas actividades se encuentra mediado por las habilidades que tiene cada niño con discapacidad, las relaciones que establece con su maestra y la motivación para llevarla a cabo. Cuando esto último no sucede, es muy probable que los comportamientos y actitudes del niño sean desfavorables, más aun cuando no existen normas y reglas claramente establecidas tanto en el jardín como en el hogar.

De igual manera, el concepto que tiene la maestra del niño es muy importante, mientras ella crea en las capacidades de él y en la importancia de exigirle, se verá motivada a implementar diversas actividades que logren un impacto positivo en ellos. Por el contrario, si tiene una visión poco optimista sumada a la frustración por el poco apoyo de la familia, se corre el riesgo que el niño no realice absolutamente nada en el jardín, todo se lo realice la maestra y no se trabaje por el logro de diferentes desarrollos, lo cual genera una situación de exclusión como se analizará más adelante.

La familia y el jardín.

Significación del proceso de Inclusión; el rol de la familia y el jardín.

*Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza,
tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”*

Boaventura de Sousa

La relación familia-jardín desde la teoría de Bronfenbrenner (1987), conforma el mesosistema del niño en todo lo que emerge en ellos va a incidir en su desarrollo. Según la SDIS Y SED (2010) por medio de Lineamiento Pedagógico y Curricular en Educación Inicial, es importante tener en cuenta que tanto la familia como el jardín son entornos únicos y complementarios, ninguno reemplaza al otro en ninguno de sus roles pero lo que ocurra en uno de ellos afecta al otro, por este motivo se ve la necesidad de establecer una relación basada en la confianza, el apoyo mutuo y la comunicación constante, específicamente entre los padres, cuidadores o maestros.

En esta relación, la familia debe ser un agente involucrado en el proyecto pedagógico del jardín, que va mucho más allá de reclamar un informe, dar un material o asistir a una reunión porque implica el reconocimiento y apropiación de lo que implica la educación inicial y el rol que desempeñan en el proceso de desarrollo de los niños.

Es fundamental tener en cuenta que cuando un niño ingresa a otro ambiente educativo como lo es el jardín, se inicia un proceso de retroalimentación constante con la familia. Si el niño presenta una discapacidad, la relación se hace de una u otra manera más estrecha, puesto que emergen otros participantes como el educador especial de quien se espera que a través de sus acciones promueva un avance significativo en el proceso de desarrollo del niño.

En esa realidad se observa como la relación jardín-familia requiere continuar fortaleciéndose puesto que se manifiestan diversas situaciones que se describirán a continuación:

La familia ve en el jardín un espacio que en cierta medida mitiga la responsabilidad que tiene frente al desarrollo de sus hijos. En ocasiones, se piensa que la existencia del Equipo de apoyo a la Inclusión conformado por psicólogo, terapeuta ocupacional, terapeuta físico, educador inicial, fonoaudiólogo y educador especial que brinda orientaciones pedagógicas, mas no realiza intervención clínica al niño reemplaza su responsabilidad de la familia de llevarlo a terapias. Esta situación ha sido importante aclararla constantemente con las familias.

Solo en ocasiones el jardín como el segundo espacio de socialización se ha constituido en el lugar que promueve nuevas experiencias afectivas, mas cuando en el hogar estas relaciones vinculares no son tan fuertes, por ello es indispensable que la escuela las provea.

La dinámica laboral hace que las familias tengan poco tiempo para cumplir con sus compromisos como padres en el jardín; asistir a reuniones que se planean, comunicarse constantemente con las maestras para el seguimiento y retroalimentación del proceso, participar en espacios de fortalecimiento pedagógico del jardín, así como llevar a los niños a terapias o apoyos complementarios.

"En ocasiones la relación familias-maestras se ve afectada por causa de los incumplimientos por parte de las familias respecto de obligaciones adquiridas, como documentación y reportes médicos, así mismo la exigencia del cumplimiento de la normatividad del jardín. Son frecuentes los llamados de atención a algunas familias que al parecer piensan que por tener a un niño con discapacidad, pueden pasar por alto o vulnerar las normas establecidas por la institución". Diario de Campo. DIGM-2.

Por lo general, cuando la familia esta pendiente del proceso del niño, se evidencia compromiso en su proceso y aplicación de las estrategias brindadas en el

hogar, las maestras muestran una buena actitud frente al proceso y mayores son los avances que se evidencian en los niños.

Las entrevistas a los diferentes miembros de las familias explican que para ellos el proceso del niño en el jardín les ha cambiado muchos imaginarios y modos de actuar en el proceso de crianza de sus hijos, no se denotan realmente mayores dificultades.

“Todo le ha ayudado hartísimo a mi niña, todo, mejor dicho, para estar con otros niños, para ser independiente, porque que tal la tuviéramos acá en la casa, ella no se relacionaría con otros niños, bueno y ella ha aprendido mucho en el jardín, mucho, mucho”.

Entrevista Familiar3-ZASOF/T

Acerca de los aprendizajes que han tenido en el proceso, las familias expresan que les ha servido para creer en las capacidades de los niños, fomentar independencia y luchar por el desarrollo de sus habilidades.

“Que el niño puede y que por más que se presenten dificultades se puede lograr todo” Entrevista familia1-DAN/F.

“No importa el lugar, ni la situación económica, solo con fe se saldrá adelante y el jardín es un gran apoyo pues ha desarrollado muchas habilidades...por ejemplo a controlar esfínteres, creí que no lo lograría tan pronto. Muchas cosas que han sucedido positivamente, y eso lo motiva a uno” Entrevista Familiar5-JALEJ/F.

Desde la experiencia en los jardines infantiles se evidencia que en muchas maestras la Inclusión ha sido un proceso positivo para los niños con discapacidad y les ha generado múltiples aprendizajes. Sin embargo, sienten que ellas no han tenido la preparación suficiente para asumirlo, requieren más apoyo y necesitan compromiso por parte de las familias para que se vean mayores avances.

“Pienso que ¡es muy rico!, ¡llena mucho!, se han abierto muchas oportunidades a los niños y a sus familias...Porque en la casa la familia siempre es sobreprotectora, pero teniendo las herramientas y la colaboración de los Educadores Especiales que acompañan a las maestras y familias se puede mejorar la calidad de vida de estos niños”. Entrevista Maestra3-NB/T.

“En lo personal me ha servido para crecer como persona, pues admiro mucho a la gente que maneja estos niños, pero al mismo tiempo ha sido difícil, porque muchas veces no se tiene ese conocimiento, ese desenvolvimiento, deberían prepararnos más, para saber qué hacer cuando lleguen estos niños”. Entrevista a Maestras1-YEN/T.

Al respecto Infante (2010) “destaca la necesidad que los futuros docentes y los formadores tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela”. (p. 293).

De allí también la importancia de la formación y preparación de los maestros de manera permanente para enfrentarse al proceso de inclusión y así orientar su quehacer pedagógico.

Sin embargo, es claro que más allá de un conocimiento teórico y herramientas prácticas de intervención, lo más importante en un maestro es la actitud frente a la inclusión puesto que es una de las mayores barreras existentes en este proceso.

“Pienso que la inclusión depende de la mente y de la disposición que tengan las personas... el proceso de mis cuatro chiquitos ha sido bueno porque ha habido la disposición de las profes que hemos estado a su alrededor brindándole lo mejor al niño, pero como todo hay cosas malas, no falta la gente; las directivas o algunas profes que los vean como niños que no pueden y eso hace truncar muchísimo los procesos;

entonces hace falta que la gente sea de mente abierta y disposición hacia los demás; eso me parece” Entrevista maestra6-LL/F.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que “las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes constituyen un factor clave para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas de la clase. Pasar de las prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad, supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia práctica educativa”. (UNESCO, 2002, p. 45).

“Inclusión es la posibilidad de tener diferentes poblaciones dentro de la comunidad, aparte de las personas con discapacidad, son los indígenas, afrocolombianos, son todas las poblaciones de una u otra manera “diferente”, tradicional que es el común de todos, respetándole a cada uno sus particularidades, sus costumbres”. Entrevista a Maestras2-ER/T.

“Inclusión, esa también la estuve pensando, porque la hemos trabajado muchísimo pero como tal uno centrarse en la definición no, pero la verdad es como el camino que uno debe tener para acabar con esa exclusión... no solamente la inclusión es del niño con discapacidad, sino es el respeto por las etnias, por la manera de pensar cada uno , por su cultura , por todo, entonces es como llevar a la gente a ese camino para que pueda, podamos acabar con esa exclusión ,que existe y que afecta mucho a esas personas”. Entrevista Mestras7-ML/F.

“Como la palabra lo dice, es incluir a los niños con discapacidad para que esas habilidades que tienen se vean más reflejadas en ellos. Por eso se incluyen para que de los niños que son entre paréntesis normales, aprendan muchas cosas”. Entrevista a Maestras4-YOL/T

“Pues que integran más a los papás en el proceso, en mis tiempos no se veía eso, y ahora las profesoras viven en función del

bienestar del niño y eso es bueno, es positivo que piensen en él, le exijan, conozcan el contexto en donde se encuentra”. Entrevista Familiar6-JOREST/F

Aunque muchas familias no definan lo que es la inclusión y otras si se aproximen al concepto, lo cierto es que muchas de ellas comprenden lo que implica este proceso y lo positivo que es desde su experiencia personal, mucho más significativo que aprenderse una definición exacta.

“Hacer parte de..., en lo que he estado en el jardín he aprendido un poquito. Tratar de que el niño este con los demás a pesar de las dificultades que tengan”. Entrevista Familiar1-DAN/F

Las familias entrevistadas en esta respuesta, señalan que en el campo de la educación hace referencia al derecho que tienen todos y todas de acceder a ella sin importar su condición social, cultural o biológica, la cual implica retos en el cambio de prácticas, políticas y actitudes que reconozcan el valor de la diversidad.

Según Echeitta (2008) “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes, tengan en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquiera, sino a una de calidad con igualdad de oportunidades” (p. 1)

Las familias entrevistadas expresan en su mayoría, la importancia de la igualdad de oportunidades y los derechos que tienen las personas con discapacidad. Sin embargo, llama la atención que en su discurso aún se maneje el concepto de dificultades asociadas a las características del niño o de la niña y no a las existentes en el entorno como se promueve en la inclusión.

Por este motivo, es importante resaltar que cuando se hace referencia a que los niños presentan dificultades por su condición o Necesidades Educativas Especiales, se parte de un modelo integrador (no inclusivo) basado en las deficiencias, que no permite evidenciar en su magnitud las potencialidades que tienen las personas con discapacidad.

El índice de inclusión (2001) sugiere que es importante cambiar este concepto por el de Barreras para el aprendizaje y la participación, puesto que introduce una mirada no centrada en la persona, sino en el entorno; en todos aquellos factores que no permiten un proceso de inclusión (por ejemplo, falta de capacitación de los maestros y maestras, actitudes, currículos mal diseñados, infraestructura inaccesible etc.) y que deben modificarse.

Ainscow y Booth (2001) en el Índice de Inclusión afirman que (p. 23):

- La inclusión, implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- Se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con “Necesidades Educativas Especiales”.
- Se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Sin embargo, en este proceso es importante denotar que la Secretaría de Integración Social ha realizado diferentes encuentros pedagógicos para fortalecer el proceso de inclusión en los jardines infantiles pero se debe seguir trabajando en el campo. Se esperaría que después de 3 años aproximadamente, de lanzarse el proyecto, las maestras se acercaran mucho más en sus respuestas a una definición más acertada de lo que es la inclusión, aunque algunas muestran total claridad, en otras se observa aun desconocimiento y se asume que la inclusión es exclusiva para las personas con discapacidad.

Otro aspecto importante en la inclusión es la realización de los ajustes que se requieren para el desarrollo de las diferentes actividades, de manera que participen activamente como los demás.

“A veces uno diseña actividades con todos para hacer masajes y se les dice a los niños que le hagan masajes a la niña y al niño, entonces uno trata que los niños hagan lo mismo”. Entrevista maestra4-YOL/T

Según la SDIS (2011) la metodología y la didáctica del ejercicio pedagógico debe tener en cuenta las diversidades a través de un trabajo centrado en el aprendizaje cooperativo, y realizando “ajustes razonables” a las herramientas de trabajo en los casos de discapacidad y haciendo “flexibilización curricular” en casos de diversidad socio cultural. No se trata de un ejercicio de currículos paralelos, sino de un trabajo basado en ejes de desarrollo en torno al saber que hemos construido como humanidad y de un modelo didáctico que permita que las diversidades interactúen en equidad y sin discriminación (P.7).

De acuerdo a lo evidenciado en la practica diaria, los encuentros pedagógicos y las entrevistas realizadas a las maestras iniciales, ellas muestran aceptación, afecto y reconocimiento de las potencialidades a desarrollar en los niños que se encuentran incluidos en sus aulas como se evidenció en el capítulo dos, estas no son características particulares de todas, puesto que existe una divergencia entre lo que piensan de la inclusión, las acciones realizadas y el deber ser como maestras en dicho proceso.

Las expresiones de las maestras (lo que piensan de la inclusión) en su gran mayoría están referidas al no tener la formación específica para trabajar con una población, no contar con los apoyos específicos que se requieren, la infraestructura y los materiales entre otros aspectos, que permitan el buen desempeño de los niños en los jardines infantiles. A causa de estas carencias se evidencian expresiones en la práctica cotidiana como: “!Ya me metieron un niño, me lo tenían que meter!” ! Que hago con él! ¡Se nos aumentó la carga! ¡Definitivamente no todos los niños pueden o deben estar en los jardines!” ¿Y ahora que actividades se le hacen a esos niños?” En algunas ocasiones estas expresiones se convierten en una constante queja que impide pensar en otra forma de abordar los procesos, en otra manera de resignificar una filosofía que hoy se resume en una política pública ineludible en todo ámbito social a nivel distrital, que reconoce a “toda persona” como sujeto de derechos.

Lo cierto es que en algunos casos las actitudes de las maestras están fundadas en el desconocimiento, en el temor a lo diferente, a la falta de sensibilidad y compromiso personal con cada niño.

En este proceso se observa como el quehacer pedagógico difiere en algunas situaciones de lo que se expresa, ya que aunque no se esté totalmente de acuerdo con el proceso, la realidad es que los niños se encuentran incluidos y la labor pedagógica no se hace esperar. Pero es allí, justamente donde con la capacidad y creatividad de las maestras, el proceso se hace tangible y ellos a su vez, son un reto diario para algunas de ellas, quienes evidencian logros significativos en los procesos de enseñanza, aunque estas experiencias no trasciendan del aula.

Finalmente, el discurso manifiesto por algunas de las maestras frente al proceso de inclusión, su vinculación en el mismo y la apropiación tanto práctica como conceptual, se encuentra enmarcado desde el deber ser, que supone todos aquellos esfuerzos, estrategias, actividades, que promueven el desarrollo integral de los niños, así como la actitud y el compromiso adquirido desde la misma elección de la profesión como maestras iniciales. Para el caso de las entrevistas realizadas, es evidente la diferencia entre lo que piensan del proceso en diferentes espacios a lo

que pueden expresar ante preguntas que implican respuestas desde la conciencia y responsabilidad social, ejes fundamentales en la puesta en marcha del proceso, que requiere no solo saber hacer, sino el saber sobre el proceso.

En el proceso de investigación, se observa una diferencia conceptual, entre lo expuesto por las maestras del jardín Casa Vecinal Nuevos Timanquitos y lo expresado por las maestras del jardín cofinanciado FANA sobre el proceso de inclusión, encontrándose en el primero; las nociones esperadas y el interés por interiorizar los conceptos. En la segunda institución se observa que aunque durante 3 años han trabajado en el tema y han surgido espacios importantes de formación, se requiere continuar reforzando el logro de una mayor apropiación, aptitud y manejo conceptual del discurso que compone toda la propuesta de educación para todos.

No se podría afirmar o suponer que la formación de las maestras de uno y otro jardín inciden en la pertinencia frente al proceso, pero lo percibido en la práctica, es que para el caso de la casa vecinal, la formación en general es de nivel técnico, por lo que la exigencia frente a sus labores pedagógicas, no se muestra con tanta rigurosidad como la que se da en el jardín cofinanciado, en donde la mayoría de las maestras son licenciadas. Además hasta este año cuentan con una coordinación pedagógica, el recurso humano solo en casos imprevistos, presenta modificaciones, de tal manera que se encuentran maestras superando los 40 años o acercándose a ellos, mientras que el jardín cofinanciado, las maestras no superan los 30 años, lo cual dinamiza mucho más las actividades con los niños.

De todas maneras, más allá de estos aspectos adicionales que se analizan en la investigación, lo más importante en el proceso de inclusión, sea cual sea la institución, la edad, el nivel de formación de las maestras entre otros, es la actitud abierta para la atención a la diversidad. Por lo cual este análisis no es generalizable para los diferentes jardines de Bogotá.

En las entrevistas realizadas a las maestras y familias, se evidencia que la discapacidad para muchas de ellas es un problema que impide al niño desarrollar

habilidades en las diferentes áreas de desarrollo, hacen referencia a la persona diferente o especial, a la pérdida de un sentido y/o capacidad; que genera dificultades para interactuar, pensar, comprender, comunicarse y moverse, como en la cotidianidad lo realiza el resto de la gente, para otras, la palabra “discapacidad” es un término peyorativo e inclusive ofensivo, que no es aceptado.

Dichas afirmaciones están relacionadas a los mitos y tabús que se han generado en torno a la discapacidad a lo largo de la historia. Esos imaginarios han sido complejos de cambiar, no son suficientes las nuevas definiciones cuando en los hechos se evidencian aun situaciones de discriminación que ocurrían en la época griega, Edad Media y moderna, se requiere promover realmente un cambio social que rompa con la concepción que ha construido de la discapacidad.

“Yo lo asocio a una dificultad de aprendizaje y físicamente lo veo como ¡suena feo! pero es como un retraso, se demoró más en gatear, en caminar, tiene retraso en la parte del habla”. Entrevista Familiar6-JOREST/F

“Es la dificultad en una persona en alguna área de sus capacidades, a nivel de su cuerpo, cognitiva, es como la pérdida de alguna habilidad”. Entrevista Maestra2-ER/T

Entre las personas que no comparten el concepto de discapacidad se resalta una familia y dos maestras, quienes dan una explicación sencilla que se acerca mucho más al nuevo paradigma.

“Para mí la discapacidad era solamente las personas que no podían caminar, pero ¡no!, en el trabajo había un señor que tuvo un accidente en una mano y él se agarraba el guante con un alambre y trabajaba igual que todos. Para mí la discapacidad no es, por que la personas que tienen un problema en su cuerpo de otra manera se defienden”. Entrevista Familiar1-DAN/F

“Yo no diría tanto discapacidad, si uno se pone a mirar no diría que son discapacitados, son niños que tienen muchas habilidades y a veces uno como docente se queda corto en saber muchas cosas para enseñarles a esos niños”. Entrevista maestras4-YOL/T

“Pues el termino discapacidad no es que me guste mucho, porque para mí no hay niños incapaces y eso refiere a la discapacidad algo incapaz porque no pueden hacer y no me parece, entonces más bien diría con capacidades diferentes, ya te había dicho al principio son niños que pueden dar mucho más y que pueden enseñarle a la sociedad, enseñarme a mi cosas que yo como persona normal no lo sé”. Entrevista Maestras6-LL/F

Actualmente, la discapacidad no se centra en la condición que tenga una persona, sino en los factores ambientales y personales que influyen en su desarrollo, por ese motivo, no se habla de personas discapacitadas. Si bien es cierto, este concepto incluye las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, también implica las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación que se generan en los contextos, como lo señala, la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento y Discapacidad (CIF) y autores como Cuervo, Pérez y Moreno.

Desde esta perspectiva, no presenta una discapacidad una persona que no tenga su mano, sino aquella que encuentra barreras en su entorno para desenvolverse de manera independiente y participar en la sociedad. La persona que se describe en la entrevista familiar tiene en su mano una ayuda técnica que manipula de manera efectiva y le permite desarrollar sus diversas actividades como los demás. En ese sentido, tiene razón la entrevistada en afirmar que en esta situación no existe la discapacidad. Por otro lado, la segunda afirmación confirma que la discapacidad no puede ser vista como sinónimo de falta de capacidades sino de capacidades diferentes.

Por este motivo, más allá de una condición particular que se tenga o las aparentes dificultades que presente una persona para realizar una actividad, como ser humano, cada uno cuenta con una serie de habilidades, capacidades, rasgos y

comportamientos que los hacen únicos, y es esta visión la que debe predominar socialmente en la concepción de discapacidad. ¡La persona con discapacidad no es el diferente, ni especial, todos somos distintos y valiosos!

Según Moreno (2011), “la noción de persona, la cual abarca a las personas con discapacidad, no está sustentada en la racionalidad, ni en el funcionamiento intelectual exclusivamente, sino que se fundamenta en la propia condición humana per se, sin requisitos distintos a aquellos que lo configuran como persona. Pertenecer a un grupo familiar, sentir, habitar con otros, compartir, existir”. (p. 65).

A continuación se ilustrara dicha concepción por medio de la relación realizada por Brant y Pope (1997)



Esquema 3. Definición relacional de discapacidad.

En este sentido, es necesario aclarar que se puede tener una deficiencia pero no necesariamente una discapacidad, también limitaciones o restricciones en la actividad sin que se tenga una deficiencia o discapacidad. Es así como, vale la pena retomar la siguiente afirmación dada por la misma familia al explicar el concepto de la discapacidad en la que explica:

“Es la dificultad que se le presenta a cualquier persona para realizar una actividad, a todos nos puede pasar”. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Desde dicha perspectiva, se puede afirmar que una persona que presente barreras que le impidan aprender y participar en su grupo social presentaría desde dicho enfoque social una discapacidad.

Según la Saldarriaga Concha (2009). Las barreras u obstáculos al igual que los apoyos o facilitadores forman parte de los factores contextuales, que inciden de manera determinante en la inclusión positiva o negativa de los niños. Estos factores pueden ser:

- Ambientales: Estos son factores externos al niño y corresponden al ambiente físico, social y actitudinal en el que él o ella viven y desarrollan su vida cotidiana.
- Personales: Estos son factores internos al infante, y forman parte de sus características y estilo de vida, como son: sexo, raza, edad, estilos de vida, hábitos, educación, experiencias de la vida y personalidad entre otros. (p. 25).

La última versión de la CIF 2007 (Clasificación Internacional del Funcionamiento), adaptada para niños y jóvenes, evidencia la manera en la que aquellos que presentan alteraciones en diferentes áreas del desarrollo están más expuestos a presentar discapacidad que sus pares, por lo cual se ve la necesidad de realizar planes de apoyo individuales que permitan evidenciar sus capacidades. En la medida en que se le brinden apoyos para que participe y acceda de manera efectiva a las actividades de su entorno, podrá salir adelante y superarse.

Proyectando un futuro: el niño y sus posibilidades de desarrollo.

Para la mayoría de las madres entrevistadas las expectativas del niño son básicamente a corto plazo y mediano plazo, casi que inmediatas, las cuales se centran en alcanzar hitos en su desarrollo (gatear, caminar, decir algunas palabras etc.), para ellas es complejo pensar en un futuro a largo plazo, en el cual pueda trabajar, estudiar en el campo universitario, tener una pareja, casarse etc.

“Me he propuesto a que se siente solo, porque ya está durando más sentadito, entonces creo yo que para este año ya no esté tanto tiempo en el coche, del gateo no me interesa mucho, yo sé que algún día caminará, así no sea normal su caminar pero que lo haga, que vaya a una escuela pero no de niños discapacitados sino una escuela normal”. Madre del niño. Entrevista Familiar4-SEB/T

“Deseo que se aliente del estomaguito, que logre entender el estudio, es lo que pienso y lo que pido a Dios”. Nos dijeron que el no necesitaba un colegio especial, pero yo creo que sí, porque él no aprende igual, la exigencia es diferente”. Padre del niño. Entrevista Familiar6-JOREST/F

“No imagino eso, igual le faltan muchas terapias, para que avance más”. Madre del niño. Entrevista familiar5-JALEJ/F.

En estas últimas situaciones se evidencia desde los testimonios y las vivencias con las familias (padres y madres principalmente), como la sobreprotección, el miedo a la exclusión social, les lleva a ver al niño con discapacidad como un ser vulnerable en la sociedad, que no cuenta con las capacidades para desenvolverse por sí solo. Ninguna familia lo indica, pero lo cierto es que varios autores exponen la idea de que para algunas de ellas, los infantes con discapacidad son, serán eternos niños y por este motivo, estarán siempre a su lado.

Las familias cuando sienten la cercana salida del jardín, los miedos empiezan a aparecer, algunos sienten que deben continuar en un proceso de inclusión pero otras indican que es mejor un centro especial; si bien es cierto, el ritmo de aprendizaje, puede llegar a ser en casos puntuales más lento, como ocurre con la discapacidad cognitiva, esto no significa que sea el único que aprende diferente, aunque las vías de aprendizaje en los seres humanos son las mismas, los estilos y ritmos si son distintos y no es una situación exclusiva de dicha población.

Solo una madre expresó que su hijo no solo entraría al colegio, sino posiblemente haría un pregrado.

“El seguramente va ir al colegio y va ser un buen estudiante, que va a ir a la universidad”. Madre del niño. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Otra madre aunque no indicó algo concreto con sus palabras dejó ver que confiaba plenamente en su hija con Síndrome de Down y por ese motivo, ella seguiría luchando para que fuera lo más autónoma e independiente posible.

“Pues que ella va a salir adelante en lo que haga, en el trabajo que le coloquen y precisamente por eso yo me retiré de trabajar, porque quiero inculcarle lo máximo, quiero enseñarle lo que más pueda, y por este motivo, la llevo a la fundación, de lo que yo le enseñe depende que de aquí a mañana pueda ser alguien en la vida”. Madre de la niña. Entrevista familiar3-ZASOF/T.

Algunos familiares, tales como hermanos (as) primos (as) tíos (as) y otros, creen aún más en las capacidades del niño, lo proyectan a nivel laboral, académico y social incluso más que sus progenitores.

“¡Lo veo grande! Que sea el mejor en todo sentido, un profesional en lo que él decida, lo veo como quiera escoger su vida, siendo un hombre de bien, que el mismo consiga sus metas y si tengo la oportunidad, lo apoyaré para que sea independiente”. Hermana del niño. Entrevista Familiar5-JALEJ/F.

“Él quiere ser policía, cuando me dice eso yo le digo: si es lo que usted quiere y se puede, va serlo”. Prima del niño. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Respecto a las expectativas evidenciadas en las maestras, se puede decir que la mayoría proyectan a los niños desde sus posibilidades actuales de

movimiento, de comunicación y de socialización, lo cual les sugiere pensar que está alcanzando habilidades en aquellas dimensiones en las cuales, se evidencian mayores compromisos.

“Deseo que dejen esos malos comportamientos que a veces tienen; con ellos yo digo que es más los hábitos y las normas, porque igual a mediano y largo plazo aprenderán muchas cosas y no va ser conmigo sino con las personas que se encuentren en el mundo. Pero conmigo si me gustaría que ellos dos hablaran”. Entrevista Maestras4-YOL/T.

“¿A corto plazo? Ya inició, que se desplace, que se mueva del puesto, que se arrastre así sea de cola en el salón, quisiera de aquí a diciembre que se parara así fuera con apoyo y yo sé que la meta de aquí a un año cuando salga del jardín al menos salga caminando con apoyo de la pared, en la expresión verbal poquito a poco ha ido ganando, pues lo ha ampliado y tiene más vocabulario”. Entrevista Maestras2-ER/T.

Adicionalmente algunas maestras exponen que lo más importante es desarrollar la independencia del niño y que por ese motivo ellas harán todo lo posible para fomentarlo desde el proceso que se lleva a cabo en el jardín.

“Yo quisiera que el niño fuera más independiente, yo tengo toda la actitud y la disponibilidad para ayudarlo. Que se sienta seguro de sí mismo y que pueda lograr hacer cosas porque cuando uno está seguro de lo que uno es, uno hace el resto sin que nadie se lo diga”. Entrevista a Maestras8-SAN/F.

Referente a las proyecciones a mediano plazo, las maestras coinciden con las familias en la preocupación del proceso de transición al colegio puesto que son conscientes que el proceso es distinto al del jardín y que de alguna manera pueden presentar mayor riesgo de ser excluidos puesto que aun el entorno educativo no

está preparado como se debiera para recibir abiertamente a estudiantes con discapacidad.

“De aquí sale al colegio, y se espera que así como estamos en los jardines a disposición total todo el día de ellos, igualmente haya alguien que esté pendiente de ellos. Porque ve uno que el paso del jardín al colegio es muy diferente y es duro para ellos. Porque allá no son abiertos; se ha percibido que no reciben esa atención tan especializada con ellos y dicen “es que acá no se lo podemos tener”, porque está centrado en la educación de los demás niños y no la de ellos que es más especializada; porque ellos pueden hacer el mismo tipo de actividades pero no al mismo tiempo que los demás, necesitan un periodo más largo para que puedan lograrlo”. Entrevista Maestras3-NB/T.

Sin embargo, en el diario de campo, se evidencia como en aquellos niños en los cuales existen “dificultades” en el proceso, las maestras exponen en sus actividades cotidianas las bajas expectativas y comprensión de los ritmos de aprendizaje existentes.

“Existe una actitud contradictoria frente a la manera como se proyectan a los niños y niñas con discapacidad y las acciones realizadas para llegar a tal fin, y es que en ocasiones, el desánimo suscitado por causa del desgaste en la atención, hace pensar a algunas de las maestras que el lugar para la atención de estas poblaciones no es el jardín infantil, y otras demandan constantemente el apoyo por parte del personal de educación especial asignado, así mismo es cotidiano escuchar de parte de algunas maestras, los deficientes avances de los niños y niñas con discapacidad, olvidando sus tiempos y ritmos de aprendizaje, al igual que buscar homogenizar y normalizar sus conductas, aprendizaje y desarrollo”. Diario de Campo. DIGM-5.

Las proyecciones a largo plazo, aunque mediadas por dificultades en diversas dimensiones del desarrollo, solo son contempladas en una de las entrevistas realizadas, en donde se evidencia el reconocimiento del potencial y se valoran las capacidades y/o habilidades con que cuentan los niños para desempeñar cualquier función, así como la vinculación afectiva que promueve en la maestra una representación con más proyección.

“Tengo el ideal de que algún día en un futuro sea una persona profesional, me la sueño como doctora como pediatra o algo así, me la sueño como una persona importante capaz de desenvolverse por sí sola y todos los pensamientos míos hacia ella han sido eso, de que sea una niña independiente y que valore esa capacidad diferente que tiene y aproveche todo lo que ella le da”. Entrevista a Maestras6-LIL.

Es de rescatar en algunas situaciones evidenciadas el deseo de superación que es compartido, un anhelo implícito en la cotidianidad y esfuerzos mancomunados que realizan maestras y familia. Las maestras son conscientes de que su proceder pedagógico y el sentido que dan a cada experiencia, puede marcar la diferencia el día de mañana.

Inclusión y discapacidad: Influencia de las representaciones sociales.

*“No es la discapacidad lo que hace difícil la vida,
sino los pensamientos y acciones de los demás”*

Miguel López Melero.

La concepción de la discapacidad ha estado influenciada por las creencias, mitos y tabús generados en el macrosistema, que desde la teoría de Bronfenbrenner, incluye a la cultura; las creencias, ideologías, marcos políticos, la economía y los valores entre otros sistemas que influyen sin duda alguna, en el

desarrollo y formación, puesto que nada está fragmentado en los seres humanos, todo lo que ocurre está íntimamente interrelacionado. Esto quiere decir, que las percepciones que se tienen de los demás y su interacción con ellos tanto en el ambiente inmediato como en el entorno, son importantes influencias y manifestaciones de desarrollo.

En algunas de las familias, además de tener que aceptar la condición de discapacidad de sus hijos, es evidente como deben enfrentar los imaginarios sociales que por falta de información y/o indiferencia generan hostilidad, temor, curiosidad y aversión, conductas que terminan generando una dificultad en la familia que lucha porque la sociedad tenga con sus hijos un trato igualitario. Pero que en ocasiones, resulta un poco desgastante, puesto que sentimientos como la irritación son provocados en las familias a partir de las miradas, los comentarios, o lo peyorativo de algunas conductas en las personas.

“Una vez en una panadería entramos con mis papas y una señora que se creen la última coca cola, se quedó mirándonos como ¡Uy! qué asco, se le notaba en la cara, y mi mamá me decía tranquila mamita, no la mire y yo estaba que me le botaba encima”. Entrevista Familiar4-SEB/T.

Hay familias que a pesar de las actitudes de las personas, se muestran indiferentes, ya que para ellas se considera más importante, lo que realice, piense y sienta el núcleo familiar; pero en otras, se intenta justificar diferentes actitudes desde el conocimiento que las personas tienen y las comparaciones que pueden hacer.

“Pues aquí en Bogotá, la gente le da asco de los niños y de las personas así, como que no le gusta ni tocarlo a uno, cuando me subo a transmilenio les da pereza ceder la silla, aquí en Bogotá es así, pero la verdad no me interesa”. Entrevista Familiar4-SEB/T

“De pronto sucede que como la gente sabe qué hace un niño de un promedio de edad 5 o 6 años y se da cuenta que uno le da la mano todo el tiempo para que camine entonces empiezan a preguntarse qué

le pasa, del porqué no camina. Pero por su físico nunca le han dicho nada”. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Varias familias reconocen abiertamente, que este tipo de actitudes en un primer momento, generaron temor en el ingreso del niño al jardín.

“Lo comencé a llevar al jardín por una terapeuta, porque él de un momento a otro aprendió las partes del cuerpo, animales, utensilios de aseo, y me dijo ingréselo a un jardín, porque él es muy inteligente, a pesar que ellos son muy dispersos, el aprende muy bien, pero tenía miedo que me le pegaran...A mí me provocaba llamar, o quedarme ahí afuera, me imaginaba si me lo iban a entregar vivo, de todo, no sabía que pensar... hasta cuando a la salida, me tranquilice”. Entrevista Familiar4-SEB/T.

Algunas familias también exponen que en un primer momento se vieron influenciadas por los imaginarios sociales en los que se indica que la condición del menor es un castigo de Dios.

“Al principio, me sentía muy mal, cuando estaba en Manizales o en Chinchiná, nunca acudí a alguna asociación, decía yo, eso no tiene mayor cosa, pero me preguntaba ¿por qué Dios? ¿por qué a mí?, ¿que estaré pagando?, ¿qué error cometí?, ¿yo qué hice? pero ahora que llegue a Bogotá, en la Cardio Infantil y en la asociación conocí miles de casos, diferentes discapacidades, muchos niños súper comprometidos, y mi hijo que de pronto con sus movimientos que uno dice que son raros, que de no tenerlos diría es normal”. Madre del niño. Entrevista familiar4-SEB/T.

De los testimonios de las familias se puede analizar el concepto de normalidad que existe en la sociedad. ¿Qué es ser normal? Al parecer desde las perspectivas de la mayoría de los entrevistados es tener los rasgos físicos, parámetros cognitivos y comportamentales comunes de las personas que se encuentren en el entorno, de acuerdo a los prototipos socialmente constituidos en

los cuales hay unos criterios normativos y estadísticos; unas medidas ideales del cuerpo, unas pruebas estandarizadas que miden el coeficiente intelectual y manuales de trastornos psiquiátricos entre otros. Todo aquel que no cumpla con estos requisitos es catalogado como anormal.

En los diversos escenarios en los que se desenvuelve el ser humano, estos conceptos normal/anormal, surgidos e implementados en un saber científico han permeado diferentes escenarios, inclusive el educativo, en el cual aquel que aprende distinto, desde una visión homogeneizante, es anormal, por este motivo, durante muchos años, las únicas posibilidades educativas que tenían eran en los centros de Educación especial en lugares retirados de las ciudades.

Según Aguilar (2003), estas instituciones se crean en el siglo XIX- XX y se fomenta la creación de instituciones para cada condición. En dicha época, la discapacidad se centra en la deficiencia de la persona y se propone su rehabilitación a partir de la atención de profesionales de: fonoaudiología, fisioterapia, educación especial, psicología, terapia ocupacional etc.

Con respecto a dicha situación se ve la necesidad de retomar los planteamientos de Vignale (2011) desde la concepción de una pedagogía de las diferencias, explica que es necesario que se desarrolle la capacidad de dar encuentro a aquello que es distinto desde una perspectiva ética, que no evalúa la inteligencia, en la que no existen recetas, no se pretende normalizar, homogenizar, ni nivelar, sino todo lo contrario se valora lo plural, lo singular y lo experiencial.

En caso contrario, algunas familias entrevistadas consideran que los niños y niñas con discapacidad son el “orgullo” de la familia y una bendición de Dios.

“No nos preocupa lo que diga la gente porque él es el orgullo de nosotros independientemente de todo, cuando uno sale la gente mira y no sé que están pensando. Por otro lado están los vecinos que nos preguntan por el niño, ¿cómo está? ¿Cómo sigue?, pero no más...

nosotros solo queremos que él esté bien, no lo que piensen los demás”. Entrevista Familiar6-JOREST/F.

“Pues lo primero, es que a mí no me gusta esconder a mi bebé, por ejemplo si estamos en un centro comercial, yo juego con ella, todo mundo la mira de reojo, yo la abrazo, la beso, para mí es mi orgullo ¿me entiende? Porque para mí es como haberme ganado una lotería. Ayer que salíamos de misa, ella le tocó el brazo a una señora que le dijo: ¡ay Dios mío!, me encontré con un ángel. Imagínese, estaba la familia de mi esposo ahí, esa señora le agarró la manito, la consintió y le dijo: hola muñeca hermosa, tu eres divina, eres preciosa; y ella con su risita derritió a la señora. Y eso me pone a mí, feliz, feliz, feliz”
Entrevista Familiar3-ZASOF/T.

Este tipo de situaciones son muy positivas puesto que durante mucho tiempo, los niños fueron ocultados por sus familias por miedo al estigma social. En la edad media, muchas personas con discapacidad fueron encerrados en sus casas y en el caso de aquellos que estaban institucionalizados se evidenciaban claramente actitudes de lastima, pena y temor. Estas situaciones lastimosamente aun son evidentes en muchos países en el mundo, por lo cual esta época marcó de manera significativa la visión.

El impacto que ha tenido la inclusión en el mundo ha generado que cada vez más se reconozca y respete la diversidad existente en la vida humana, lo cual es diferente al concepto de integración¹⁷ en el que se piensa que las personas con discapacidad deben normalizarse. Sin embargo, aún falta mucho camino por recorrer, aún son comunes las situaciones de exclusión y sentimientos de lástima hacia dicha población.

¹⁷ En los años 40 y 60 empieza la preocupación por las situaciones de exclusión que presentan estas poblaciones. Es así como se critica la educación especial y se crea el modelo integrador, en el cual se explica que los niños y niñas con discapacidad deben estudiar en las escuelas comunes, junto con los niños “normales”. En este proceso se esperaba que los niños y niñas con deficiencias se adapten a las condiciones establecidas en su entorno.

En este sentido, aunque pueda existir un reconocimiento de las habilidades y/o capacidades, es evidente cómo el enfrentarse a un cambio de ambiente, como lo es la transición al colegio, genera en las familias, incertidumbre, inseguridad y temor, aspectos que de acuerdo a su fuerza o intensidad, pueden ser una barrera en el proceso de desarrollo e inclusión social.

Las familias en el proceso de inclusión del jardín, sienten que sus hijos están seguros porque existe el personal de apoyo y se está trabajando ampliamente en la capacitación a las maestras. Sin embargo saben que las dinámicas en los colegios son muy distintas.

“Cognitivamente yo estoy segura que el niño es muy inteligente, en eso no va a tener ningún problema en el colegio. Pero la profesora si puede decir, yo tengo 45 niños en el aula en condición normal y ninguno de ellos requiere que se le dedique 10 minutos para llevarlo al baño, cambiarle el pañal y volverlo a traer al salón. La cuestión es que la profesora diga que no tiene tiempo para el niño, no se lo puedo recibir. Esa es la única cosa que nos preocupa, porque ahora veo que todos los colegios están diseñados para la inclusión. Que de pronto el niño como tiene problemas estomacales, hay cosas que le hacen daño y le dan diarrea (aún no sabemos que lo genera) empiece en el salón con ese olor y a la maestra se le va a complicar”. Entrevista Familiar1-DAN/F.

Es importante tener en cuenta, que en el desarrollo de cualquier ser humano, constantemente emergen diferentes situaciones y transiciones ecológicas que hacen referencia “los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida” por ejemplo, la llegada de un hermano, el cambio del jardín al colegio, de residencia, de trabajo etc.” que impactan significativamente en sus vidas (Bronfenbrenner 1979, p. 26).

Este cambio, implica una preparación, asimilación y respuesta en el niño que depende de esas relaciones dadas con su entorno próximo, en las cuales también tiene participación e incidencia. Las diadas (madre-hijo) y triadas (madre, padre e

hijo) son la base para la construcción de los vínculos afectivos con otras personas de su contexto, las cuales le van a permitir potenciar sus diversas dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, personal social, corporal y artística).

Esto quiere decir, que independientemente de las situaciones sociales que obstaculicen el proceso de transición al colegio, lo más importante es que las familias hayan logrado empoderarse lo suficiente para exigir sin desfallecer los derechos de sus hijos, apoyar al maestro en lo que se requiera, mantener una buena comunicación con la institución y buscar los apoyos que sean pertinentes para seguir fortaleciendo su proceso de desarrollo. Es necesario tener en cuenta que desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), la transición ecológica es un proceso natural e inevitable, lo más importante para asimilarla de la mejor manera es la preparación y la actitud para hacer los ajustes que sean necesarios.

Cabe señalar que el proceso de inclusión es ciertamente efectivo en la medida que existe una articulación jardín- familia, de allí la importancia de que las acciones pedagógicas trasciendan los espacios escolares, y a partir de las vivencias del niño en otros escenarios, se promueva su desarrollo integral, todo permeado por un lazo inefable: El vínculo afectivo.

Capítulo Cinco

Conclusiones

Con referencia a las relaciones vinculares entre la familia- niño con discapacidad se evidencia que la manera en la cual se da el diagnóstico a las familias de la condición del niño es determinante en el establecimiento del vínculo afectivo con él. Cuando este es desfavorable, se aumentan los sentimientos de culpa y desesperanza frente a sus posibilidades de desarrollo. Si un padre o madre duda de las capacidades que tienen sus hijos, se limita de manera significativa el logro de su independencia y autonomía.

Por este motivo, los profesionales del campo de la salud, requieren formación y sensibilización frente a la forma en la que se da la noticia de la condición, puesto que este aspecto va a incidir directamente en la manera como las familias asuman y afronten la discapacidad. Es necesario tener en cuenta, que el proceso de aceptación de la condición del niño se logra gracias al apoyo de la familia y encuentros con personas que les hacen ver la discapacidad de una manera distinta, esto les permite reorganizarse y empezar a buscar posibilidades en las cuales puedan aprender y compartir con otros.

A nivel familiar es necesario fortalecer el establecimiento de reglas y normas de los niños con discapacidad. Es evidente como la sobreprotección permea toda la dinámica de relaciones establecidas y se le resta valor al proceso de adquisición de

independencia, autonomía y respeto a la figura de autoridad, primordiales en la formación y maduración del proceso de desarrollo integral de los niños.

Ante dicha situación, es común que los hermanos se sientan desplazados cuando evidencian que el afecto, las reglas y normas establecidas en el hogar no se dan en igualdad de condiciones. Esto afecta las relaciones generadas entre hermanos, puesto que emergen con fuerza sentimientos de rabia y envidia en ellos, que aunque son naturales, si no se manejan de manera adecuada pueden afectar la convivencia y desenvolvimiento con el entorno.

En el mismo sentido, en algunas familias la figura paterna es la fuente de ingreso económico, es necesario que se involucren más en el proceso de sus hijos, tanto en el jardín como en el hogar y se establezcan unos mínimos de comunicación y acuerdos que fortalezcan el vínculo.

En la relación del niño y el jardín, cabe señalar que cuando los niños ingresan al jardín y se encuentran en un entorno que les promueve independencia, autonomía y pautas de comportamiento, se sienten afectados, puesto que en su dinámica familiar esto no ocurre y es allí, cuando surgen los mayores inconvenientes, puesto que emergen situaciones y conductas de difícil manejo que se deben empezar a minimizar. En este sentido, es importante resaltar que el comportamiento no hace parte de las características de su condición sino es consecuencia de las relaciones y respuestas de las personas que se encuentran en su entorno.

Cuando la maestra cree en las capacidades del niño, mas allá de su condición, se preocupa por su contexto, es una figura de autoridad que promueve su independencia en cada una de las rutinas y actividades del jardín, busca dialogar permanentemente con la familia, se ve motivada por leer sobre diversidad de

estrategias que beneficien al niño y consultar con profesionales que le aporten en su quehacer pedagógico, demuestra no solo un proceso de inclusión exitoso en su aula, sino también el establecimiento y fortalecimiento de un vínculo con él. Por el contrario, cuando no creen en las capacidades de los niños, al igual que ocurre en las familias, se establece una relación de dependencia en la que se limitan las posibilidades de aprender y participar.

Uno de los aspectos a resaltar en el proceso de inclusión, es la relación que establece el niño con sus pares, los cuales se convierten en mediadores en el proceso; ellos constantemente los apoyan y están pendientes para orientarlos cuando sea necesario. Solo cuando el ambiente del jardín está dispuesto a la diversidad, ellos aprenden que cada uno es distinto y debe ser valorado como tal, los niños en los jardines, transforman la vida de sus pares y se rompen con los estereotipos sociales que tienen tan marcados los adultos sobre la discapacidad. De esta manera, el vínculo afectivo entre ellos se construye de manera natural, en el cual, como en cualquier ser humano existen peleas, rabias, risas, juegos, abrazos etc. Es necesario afirmar, que el proceso de inclusión de niños con discapacidad en los jardines infantiles estimula directamente el establecimiento de un vínculo afectivo con sus pares, además de dar lecciones a los adultos en sus relaciones con las personas que les rodean.

Con respecto a las relaciones familia-jardín, se evidencia la necesidad de empezar a vincular y empoderar a las familias en las diversas actividades que se desarrollan al interior del jardín infantil y generar la conciencia de la necesidad de buscar otro tipo de apoyos que beneficien su desarrollo. El jardín, no debe ser visto como un escenario que permita que la familia se libere de la responsabilidad que tiene a nivel terapéutico u otro tipo de acciones complementarias que se requieran.

La relación entre las familias y las maestras se interrumpe por la falta de tiempo y las ocupaciones laborales de las familias. A eso se le suman las diversas problemáticas como: divorcios, peleas y deudas que generan que los niños cambien

de cuidadores; los abuelos, tíos, primos y vecinos cercanos son quienes adquieren la responsabilidad de la crianza, así como el compromiso de asistir a las citas médicas, reuniones en el jardín y todo lo que pueda presentarse como necesidad apremiante en su proceso de desarrollo. Esto genera la necesidad de buscar estrategias de comunicación permanentes con las familias como lo es el uso de un cuaderno, comunicación telefónica, utilizar medios interactivos con aquellos con los que se tenga la posibilidad, orientarlos sobre sus derechos como trabajadores y su corresponsabilidad como padres en el proceso.

Se requiere fomentar espacios de empoderamiento para las familias, en los cuales se favorezca la adquisición de nuevas experiencias, reciban asesoría y tenga la oportunidad de conocer personas con discapacidad que han tenido reconocimiento social por ser ejemplo de superación y perseverancia. Las familias requieren de espacios significativos que superen las tradicionales reuniones en las cuales los profesionales les hablan en un lenguaje técnico de poca comprensión y que no genera transformaciones en ellas.

En relación al proceso de inclusión y la discapacidad, se evidencia que es común en las maestras expresar que el no conocer a profundidad sobre una condición biológica, sus características, funcionalidad y estrategias de abordaje limitan su quehacer docente, en la cual resaltan su formación como educadoras iniciales y no como educadoras especiales. Si bien es cierto, esta información sirve como conocimiento complementario en el proceso, lo más importante en el aula, es tener una mente abierta a la diversidad, un conocimiento de los gustos y habilidades de los niños más allá del déficit y posibilidades de participación y aprendizaje.

En el proceso de inclusión, se observa como cada niño va mostrando la línea de trabajo, en la teoría sobre su discapacidad pueden existir muchas estrategias que tal vez funcionan en un niño pero en otro sencillamente no, por más que tengan la misma condición, cada persona tiene una forma de comportarse y responder al entorno única e irrepetible.

Para las maestras la experiencia de inclusión de niños con discapacidad ha sido la oportunidad de aprender y mostrar que ellos pueden aprender, participar y ser reconocidos como sujetos de derechos. Sin embargo, las modificaciones al proceso y las formaciones pedagógicas, deben ser una preocupación de los gobernantes pues no hay en su totalidad condiciones adecuadas para que el proceso de inclusión sea una realidad.

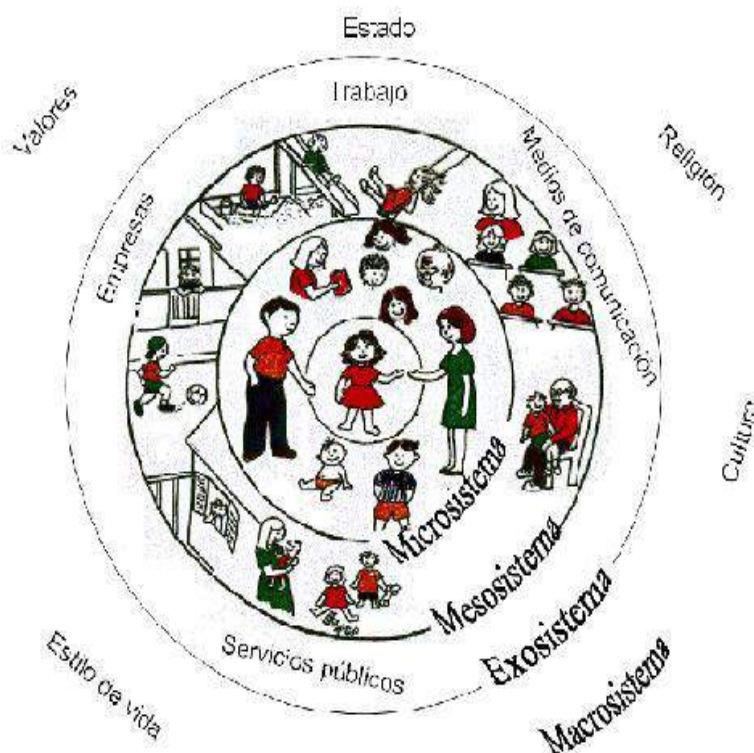
Las respuestas de algunas de las profesionales sobre el proceso de inclusión de los niños con discapacidad se encuentran enmarcadas desde el deber ser como docentes. Ha sido muy fuerte el impacto que se generó a la llegada de los niños al jardín puesto que no se sintieron preparadas, ellas quisieran tener un apoyo constante de los profesionales que intervienen en el proyecto, ya que no contar con educadores especiales para cada jardín infantil, les implica mayor carga laboral y se genera un descuido de los procesos de los demás niños y niñas. Esta situación refleja la necesidad de promover una mayor aceptación del lineamiento técnico para la inclusión en los jardines infantiles del distrito, en los que se garantice no solo el ingreso, sino la calidad de su permanencia y transición a la educación formal.

Se debe continuar trabajando con el manejo de diversos conceptos básicos de proceso como ¿Qué es la inclusión y la discapacidad? los cuales son fundamentales en ese reconocimiento como seres humanos y no como sujetos medidos desde la normalidad-anormalidad. La sensibilización debe ser un ejercicio permanente combinado con otros espacios de construcción de conocimiento, en los cuales no se trasmite un saber, sino en el que ellas mismas realicen un ejercicio riguroso en el que construyan desde la experiencia conceptos sólidos sin dejar de lado los soportes teóricos que fundamentan dichas construcciones. Sin duda alguna, los temores y expectativas que se tienen frente a la discapacidad, son factores determinantes en el establecimiento de imaginarios sociales, los cuales inciden en el establecimiento de los roles que se deben asumir en el proceso de inclusión.

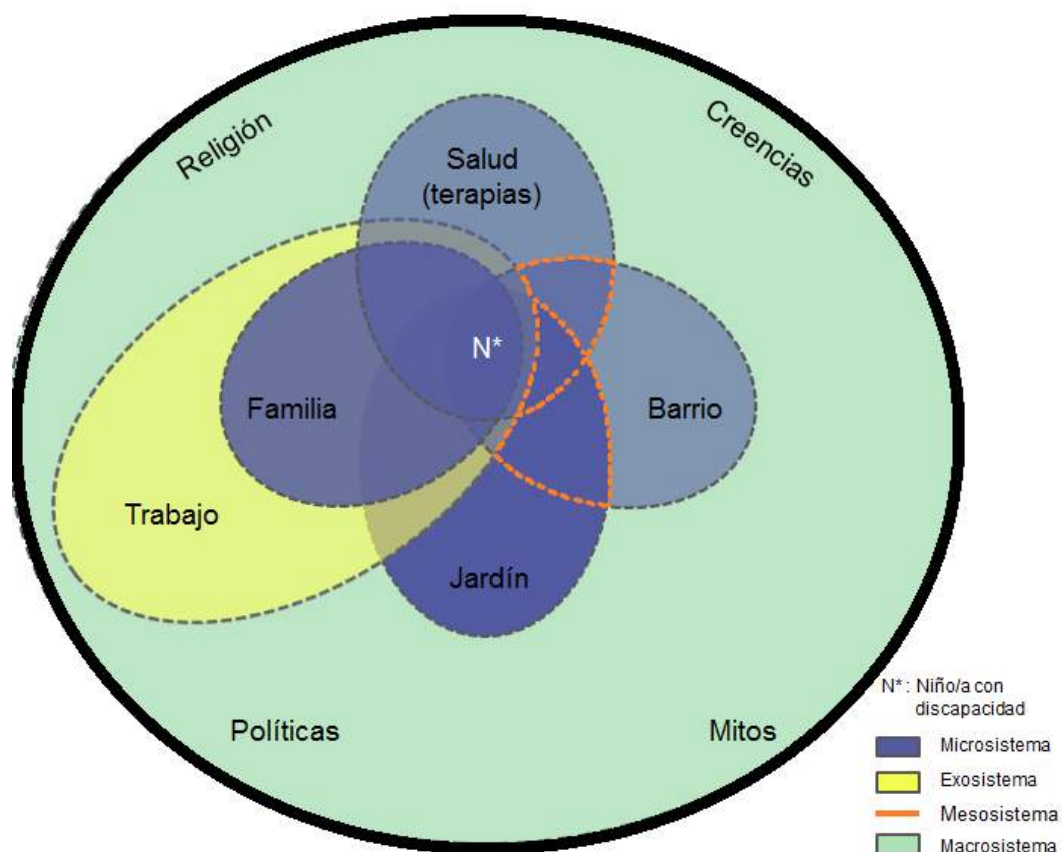
Por otro lado, en la triangulación de la información y su relación con la teoría, se observa como el establecimiento del vínculo afectivo en la triada familia, jardín y

niños con discapacidad, está mediado por las relaciones que establece en sus diferentes sistemas; microsistemas, mesosistema, exosistema y macrosistemas, propuestos por Bronfenbrenner (1987) en la ecología del desarrollo humano,

En esta investigación, permite además concluir que más allá de una organización concéntrica de los diferentes sistemas como lo propone Bronfenbrenner (Esquema 4) existe una intersección entre ellos como lo plantea de manera similar Tudge (S.F), en la cual el niño se ubica en este núcleo y es permeado por las diversas situaciones que afectan los entornos en los que él o las personas con quienes se relaciona son afectadas (Esquema 5).



Esquema 4. Ecología del desarrollo



Esquema 5. Nueva perspectiva de la ecología de desarrollo.

Esto quiere decir que, cada uno de los microistemas en los que se encuentra el niño con discapacidad al interactuar, como lo es la familia y el jardín, forman el mesosistema, el cual representa todas las intersecciones o relaciones que establecen cada uno de estos agentes.

De igual forma, por medio de esta representación se puede evidenciar de manera clara, como el trabajo de los padres, que hacen parte del exosistema, afecta las relaciones y comunicación de la familia con el jardín con un impacto directo en el niño.

Por último, es importante resaltar que todas las relaciones vinculares que se establecen están permeadas por las creencias, políticas, mitos, tabús entre otros que existen desde el macrosistema sobre la discapacidad que inciden en todas las relaciones que surgen en este proceso.

Para finalizar, es importante resaltar que a través de esta experiencia de investigación, no solo se buscó cumplir con unos objetivos académicos, el acercamiento a cada población permitió contemplar de cerca una condición que no es ajena a nadie, una forma de vida que representa la capacidad de amar, la paciencia, dedicación y perseverancia que un niño o niña impulsa y genera en quienes le rodean, porque en palabras de los protagonistas “la discapacidad está en la mente” y el vínculo afectivo que une la triada prevalece.

BIBLIOGRAFÍA

ABAÚNZA Cortés, Jorge Alberto y FORERO, Chaparro Ángela María (2009). Historia vincular y sensibilidad materna madres adolescentes de estratos 1 y 2 en Bogotá. Trabajo de Grado de la facultad de Psicología. Universidad Javeriana.

Alcaldía de Bogotá (2004). Política por la Calidad de Vida de los niños, niñas y adolescentes. Quiéreme Bien quiéreme hoy. Porque la niñez se vive solo una vez. 42 págs.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Decreto 121: por medio del cual se crea el Consejo Consultivo de Niños, niño y adolescente y consejo Local de niños, niñas y adolescentes. 10 págs. (on line) disponible en: [http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Infancia/decreto%20121\[1\].pdf](http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Infancia/decreto%20121[1].pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria Distrital de Integración Social y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Vinculación afectiva-curriculo para la formación de familias. Editorial Visuales Dar Ltda. Segunda edición, 2010.

ACERO, D. CASTAÑO, M. CUBILLOS, O. y ORTIZ, N. (1994). *Afectividad en la relación madre-hijo y su influencia en la intensidad comunicativa del niño*. Bogotá: Fundación Universitaria Iberoamericana.

AGUILAR, M. y BALCAZAR, C. (1994). *Estudio Comparativo del Maltrato Infantil en dos tipos de Instituciones Educativas pertenecientes a estrato socio económico medio-bajo y bajo-bajo*. Bogotá: Fundación Universitaria Iberoamericana.

AGUILAR, G. (2003). *Del Exterminio a la Educación Inclusiva. Una visión desde la Discapacidad*. Ministerio de Educación Nacional. Costa Rica: Universidad Interamericana.

AINSCOW, M. y BOOTH, Tony (2002) *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. 130 pag.

ARCILA RODRÍGUEZ, C. (2002). *Caracterización de las interacciones comunicativas de la díada madre-hijo(a), a partir de la descripción del comportamiento de sensibilidad materna y de seguridad vincular del niño y la niña con síndrome de Down*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana.

ARRIETA Bechara, Cesar Elías (2005). *Los vínculos afectivos y otras posibilidades de encuentro entre padres-niños del barrio La candelaria sector el enjambre de la ciudad de Montería*. Bogotá: Tesis Facultad de Medicina. Pontificia Universidad Javeriana.

BANDURA, Albert y WALTERS, Richard. (2002) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Editorial Alianza.

BARUDY, Jorge. (2005) *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. España: Editorial Gedisa. S.A.

BERNAL SANDOVAL, M. (2010). *Bogotá cuenta con un Currículo de Formación a Familias. Para fortalecer espacios enriquecidos y democráticos que promuevan el desarrollo infantil de niños y niñas de primera infancia*. (on line) (Visitado el 12 de junio de 2012). Documento disponible en: <http://www.politicainfancia.org/pg/blog/read/8826/bogot-cuenta-con-el-currculo-para-formacin-a-familias>

BOWLBY, John (1993) *El vínculo afectivo*. Psicología profunda España: Ediciones Paidós. 1ª reimpresión.

BOWLBY, John (2006). *Vínculos afectivos: Formación Desarrollo y Pérdida*. Ediciones MORATA. 5ª Edición. 208 Págs.

BRONFRENBRENNER, Urie (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. España: Editorial Paidós.

CANÓNIGA, R. (2004). *Embarazo de emociones, postgrado de educación emocional*. Pizarro (on line) (visitado el 4 de septiembre de 2012) documento disponible en: <http://stel.ub.edu/grop/files/38.pdf>

CAMERO BOLAÑOS C. y CASTELLANOS PRIETO M. (2004) *Influencia del apego y la comunicación de la madre con el niño sobre sus relaciones socioemocionales en el contexto escolar*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad de los Andes.

CARBONELL. O. PLATA, S. y ÁLZATE G. (2006). *Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto*. Bogotá: Revista Infancia Adolescencia y Familia.

CÁRDENAS, A. (2011). *Familias creciendo en la diferencia*. Diplomado en detección temprana un paso a la inclusión. Bogotá: Universidad nacional de Colombia y Fundación Saldarriaga Concha.

Cartilla de Vinculación afectiva. (2010). Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano CINDE.

CASTRO CALVO, C. (2005) *Influencia de los estilos y prácticas de crianza asociadas a la expresión de afecto en el proceso de inclusión social*. Bogotá: Tesis Universidad Nacional de Colombia.

CELY AMEZQUITA, A. (2008) *Descripción de procesos para la creación de cultura inclusiva en la atención educativa de estudiantes en situación de discapacidad. Estudio comparativo en dos instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá: Tesis Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

CHAVEZ ÁVILA, P. y CLAVIJO OLARTE, S. (2008) *Prácticas de buen trato que tienen las madres de personas con diversidad funcional y personas con diversidad funcional cognitiva del centro de atención integral "enseñando a vivir" municipio de Acacias Meta*. Bogotá: Tesis Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

CYRULNIK, Boris. (2002). *Los Patitos Feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A. 1ª Edición.

COLEMAN, Daniel. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.

DAZA, B. (2003). *Relación entre vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psico-social*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad de los Andes.

DÍAZ, R. y AGUILAR, Víctor. (1999) *Estrés y embarazo*. Revista ADM. (On line) (visitado el 15 de junio de 2012) artículo disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-1999/od991f.pdf>

DUQUE, C. *Definición relacional de la discapacidad*. (Esquema 3). Recreación y desarrollo humano: un camino hacia la inclusión. Centro de Documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio. FUNLIBRE y Universidad Pedagógica Nacional (on line)(visitado el 10 de mayo de 2012) disponible en la dirección:

<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/CDuque.html>

ECHEITA, Gerardo (2008). *Inclusión Educativa. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2* (on line) (visitado el 14 de agosto de 2012) documento disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>

Estrategias y procesos de adaptación de las familias (Esquema 1). Tratamiento educativo de la diversidad (on line) (visitado el 10 de agosto de 2012) disponible en la dirección: http://ted-master.blogspot.com/2010/06/blog-post_22.html

ESTUPIÑAN, L. y SOLARTE, D. (2008). *Comprensión del Proceso de Construcción del Vínculo Afectivo de Madres con Hijos con Retraso Mental*. Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño Departamento de Psicología Universidad de Nariño- Colombia San Juan de Pasto, (on line) (Visitado el 6 de septiembre de 2012). Documento disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos65/madres-hijos-retraso/madres-hijos-retraso2.shtml>.

FRANCO Marulanda, Wilder Feney y MOLINA Hurtado, Doris (2005). *Sensibilización y Orientación sobre el Maltrato Infantil a los padres de Familia del Hogar Comunitario "Panteritas"* Medellín: Tesis Facultad de Psicología. Universidad Abierta y a Distancia (UNAD).

GAITÁN, Carlos. (2010). Enfoque de la investigación en Ciencias Sociales. Modulo de investigación. Maestría en desarrollo educativo y social. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano.

GALAN FLAEZ, L. y YATE SUAREZ K. (2009) *Comprensión y movilización de los conflictos escolares y la dinamización de los vínculos desde los principios de la red.* Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad Santo Tomas.

GARELLI, Juan y MONTUORI, E. (1997) *Vínculo materno filial en la primera infancia y teoría del attachment.* Argentina: Pediatría temprana, (on line) (visitado el 22 de noviembre de 2011). Documento disponible en: http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/1998/98_122_125.pdf

GOMEZ, M. (1997). *Propuesta de apoyo para el fortalecimiento y mejoramiento del vínculo afectivo en madres de Davivienda.* Bogotá: Tesis Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.

GONZÁLEZ, O. y SANTACRUZ, A. (2006). *El vínculo afectivo como base del desarrollo humano sostenible.* Villavicencio: Revista Pedagogía e Investigación Volumen 6. Universidad de los Llanos.

GRENIER CÁRDENAS, I. RUIZ PERDOMO, P. y SUAREZ GARCÍA, G. (2006). *Representaciones sociales de cuerpo en madres de niños y niñas con discapacidad física.* Bogotá: Tesis Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

HEREDIA, Y. y MOLINA, S. (2003). Asociación entre maltrato infantil y rendimiento académico. Investigación Particular. Bogotá: Tesis de grado. Corporación Universitaria Iberoamericana.

HERNÁNDEZ CÓRDOBA, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana. Hacia una psicología clínica compleja*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

HERRERA, José Darío (2010) *El Retorno de las Ciencias Sociales a la Vida. Módulo de Etnografía*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá. Cinde.

HERRERA VEGA, M. (2004). *Los vínculos afectivos un fundamento en la adaptación escolar*. Bogotá: Tesis Facultad de Medicina. Pontificia Universidad Javeriana.

HOWE, David. (1997) *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A. 1ª edición.

INFANTE, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Santiago de Chile: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Influencia de los factores psicológicos en el embarazo, parto y puerperio. Un estudio longitudinal (online) (visitado el 26 de noviembre de 2011) documento disponible en:

http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/INV_NURE/proyemb37210200893951.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Resolución 1064 del 24 de mayo de 2007 por la cual se establecen los lineamientos relacionados con el derecho a la educación de los niños y las niñas vinculados a los programas de primera infancia del ICBF y se establecen otras disposiciones*. (on line) (Recuperado el 10 de enero de 2012), documento disponible en: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-177828_archivo_pdf_resolucion1064_icbf.pdf?binary_rand=4276

LECANNELIER, Felipe (2006). *Apego e intersubjetividad- Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Chile: Editorial LOM. Colección serie universitaria.

Ley 1098 de 2006. *Código de Infancia y Adolescencia*. (On line) (Visitado el 28 de mayo de 2012) Documento disponible en:

[http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/Visi%C3%B3n%20Mundial_Codigo%20de%20Infancia%202011\(1\).pdf](http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/Visi%C3%B3n%20Mundial_Codigo%20de%20Infancia%202011(1).pdf)

Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial del distrito (SDIS). *Relación entre pilares y dimensiones* (Esquema 2) (on line) (visitado el 18 de marzo de 2012) disponible en la dirección:

<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamientopedagogico.pdf>

LIZASODIN, O. (S.F). *Discapacidad y Familia: El papel de los hermanos*. Universidad de Navarra. Departamento de Educación. 653 págs. (On line) (visitado el 2 de agosto de 2012) Documento disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962840.pdf.

LOPEZ, Félix (1985). *La formación de los vínculos sociales*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

MALDONADO CARREÑO C. (2011). *El vínculo de apego entre hermanos: un estudio exploratorio con niños colombianos de estratos bajos*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad de los Andes.

MATURANA, Humberto. (1991). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ediciones pedagógicas chilenas S.A. 4ª Edición.

MCMILLAN, James y SCHUMACHER, Sally. (2005) *Investigación Educativa- Una introducción conceptual*. Editorial Pearson. 5ta edición. España.

MORENO, M. (2011). *Infancia, Políticas y Discapacidad*. Bogotá: Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Revolución Educativa: Plan sectorial de Educación (2006-2010)*. Documento Número 8. Colombia Aprende. 68 págs. (On line) (visitado el 7 de febrero de 2012). Documento disponible en: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-177828_archivo_pdf_plan_educacion.pdf?binary_rand=1844.

Ministerio de Educación, Ministerio de la Protección Social e Instituto de Bienestar Familiar (2007). Documento Conpes Social 109: Política Pública Nacional Para la

Primera Infancia. Colombia por la Primera Infancia. 39 págs. (on line) (visitado el 22 de septiembre de 2011) Documento disponible en: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles177828_archivo_pdf_plan_educacion.pdf?binary_rand=1844

Modelo ecológico de sistema de Bronferbrenner (2009). (Esquema 4) Psicología del aprendizaje (on line) (visitado el 18 de marzo de 2012) disponible en la dirección: <http://www.webjam.com/aprendizaje/tema8>

MORÓN, Marchena Agustin (2004). *Técnicas de investigación en Pedagogía Social*. Fuentes de documentación e información. 9 págs. (On line) (Visitado el 10 de agosto de 2012) Documento disponible en: <http://alojamientos.us.es/pedsocial/archivos/tema19.PDF>

OBANDO AGUIRRE A. (2006). *Transformaciones en el vínculo afectivo a nivel familiar de pacientes portadores del VIH del Hospital Simón Bolívar III*. Bogotá: Tesis Trabajo Social. Universidad Minuto de Dios.

OMS (2001) *Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*". Páginas 56-57.

ORTEGA PINZÓN M. (2007). *Promover Vínculos afectivos que fortalezcan las relaciones intrafamiliares de padres e hijos del jardín Infantil Semillas del Futuro*. Bogotá: Tesis Especialización en Prevención del Maltrato Infantil. Pontificia Universidad Javeriana.

OTÁLORA LOZANO, M. (2006). *Las heridas invisibles de la negligencia una mirada desde la teoría del apego a las dificultades sociales y psicológicas de los niños víctimas de negligencia*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad de los Andes.

ORTIZ, Jenny Amanda, BORRE, Alicia, GUTIERREZ, German y CARRILLO Sonia (2006). *Relación de Apego en Madres Adolescentes y sus Bebes Canguro*. Universidad de los Andes y Universidad Nacional. Facultades de Psicología.

PACHON, M. y PINZON A. (1996). *Relación entre los agentes educativos y el origen de las dificultades de aprendizaje en el contexto escolar*. Bogotá: Fundación Universitaria Iberoamericana.

PARRA, Benavidez Felipe (2008). *Movilización de los vínculos entre familias en situación de vulnerabilidad social y el equipo que las interviene en una institución de apoyo social y comunitario*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad Santo Tomas.

PARRA MORA, Y. (2006). *El vínculo de la escuela con la familia desde el ámbito de pautas de crianza manejada desde los padres que tienen hijos e hijas entre los cuatro y seis años que cursan preescolar en la institución educativa departamental Fagua ubicada en el municipio de Chía*. Bogotá: Tesis Trabajo Social. Universidad Minuto de Dios.

QUINCENO, Julio y ROJAS Virginia y Otros (1998). *Relación entre narrativas Maternas, el comportamiento materno y la calidad del vínculo*. Bogotá: Facultad de psicología. Universidad Javeriana.

QUINTERO GUEVARA, S. (2005). *Vínculos familiares entre las madres e hijos del barrio San Isidro del municipio de Anserma Caldas*. Bogotá: Tesis Facultad de Medicina. Pontificia Universidad Javeriana.

RANGEL ESPARZA, C. (2006). *Análisis de las percepciones de 30 madres sobre la sensibilidad materna en contextos de alto estrés*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana.

REPETUR K. y QUEZADA, Ariel (2005). Vínculo y Desarrollo psicológico: La importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria-Coordinación de Publicaciones Digitales. DGSCA-UNAM*. 10 de noviembre 2005 • Volumen 6 Número 11 • ISSN: 1067-6079, (on line) (visitado el 29 de abril de 2012) documento disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/art105.htm>

República de Colombia (2006). Colombia por la Primera Infancia. *Política Pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. 79 págs. (On line) (visitado el 4 de diciembre de 2011) documento disponible en: <http://cms->

static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles177828_archive_pdf_politica2006.pdf?binary_rand=8459

RODRIGUEZ, Grimaldi Rafael (2007). *El vínculo y las relaciones una mirada desde los contextos educativos en niños*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad Santo Tomas.

RIPOLL DE URRUTIA, M. (2011). *Estrés y calidad de relación cuidador niño en jardines infantiles un estudio exploratorio desde la perspectiva del apego*. Bogotá: Tesis Facultad de Psicología. Universidad de los Andes.

SARMIENTO NAIZAQUE Y. y SEGURA RAMÍREZ R. (2006). *Alteraciones de las relaciones afectivas dentro del entorno socio-familiar de menores abusados sexualmente atendidos en el Hospital Simón Bolívar en los años 2005 y 2006*. Bogotá: Tesis Trabajo Social. Universidad Minuto de Dios.

SDIS (2011) *Orientaciones para el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en los jardines infantiles de la secretaria de integración social*. Subdirección para la infancia. 35 págs.

SIERRA LONDOÑO, Álvaro. (2008) *La afectividad eslabón perdido de la Educación*. Bogotá: Universidad de la Sabana Ediciones Universidad de Navarra S.A.

SPITZ, Rene. (1966) *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. España: 3ª Edición. Editorial Aguilar.

SUAREZ GARCÍA, Y. (2009) *Primer contacto madre- hijo herramienta fundamental del vínculo afectivo*. Bogotá: Tesis Universidad Nacional de Colombia.

TUDGE, Jonathan (S.F). *A teoría de Urie Bronfenbrenner: ¿Uma teoria contextualista?* Universidad de da Carolina do Norte em Greensboro, EUA. Encontrado en: <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>.

UMAÑA HERRERA, N. (1997). *Vivencias de las madres sobre los componentes del vínculo afectivo cuando ingresan a sus hijos a hogares comunitarios de bienestar familiar*. Bogotá: Tesis Facultad de Enfermería. Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO (2002). *Educación en la diversidad*. Mercosur. Santiago de Chile. SARTO, M. María Pilar (2001). *Familia y Discapacidad*. Universidad de Salamanca. 11 págs.

VASCO CASTAÑO, C. (2007). *Una mirada a la satisfacción y pertinencia de las modalidades de operación del proyecto formación a familias de niños y niñas de la primera infancia en la localidad de Engativá*. Bogotá: Tesis de Trabajo Social. Universidad Minuto de Dios.

UNICEF (2011) *¡Mucho poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños de 0 a 5 años de edad*. (on line) (visitado el 1 de septiembre de 2012) documento disponible en:
http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Guia_crianza_capitulo_03_web.pdf

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa*. España: Editorial Gedisida.

VERDUGO, Miguel Ángel (2004). *Calidad de vida y calidad de vida Familiar*. Universidad de Salamanca. II Congreso internacional de discapacidad intelectual. Medellín Colombia. 13 págs.

VERNY, Thomas y WEINTRAUB, Pamela (1992). *El vínculo afectivo con el niño que va a nacer*. Ediciones Urano.

VIGNALE, S. (2011) *Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. Filosofía e infancia: cuestiones teóricas y metodológicas*. (CONICET – UNCuyo).

ANEXOS

Anexo 1.

Normatividad Nacional e Internacional de la Discapacidad.

LEYES NACIONALES

Constitución
Política de 1991.

La atención educativa de las personas con discapacidad es una obligación del Estado, según la Constitución Política de Colombia, por medio de los siguientes artículos:

En el Artículo 13, se destaca la libertad y la igualdad de las personas y por ese motivo es el Estado el que debe garantizarlas especialmente a las poblaciones excluidas a las cuales se compromete a dar atención especial. En el Artículo 20, se hace énfasis en la libertad que tienen todos y todas de expresar libremente sus pensamientos y opiniones y recibir información veras de los medios de comunicación.

Específicamente el Artículo 44, hace énfasis en los derechos que tienen todos los niños y las niñas de nuestro país entre ellas; a la vida, integridad física, la educación, recibir una buena alimentación y por sobre todas las cosas a tener una familia y ser protegidos ante cualquier situación en la que se vulneren sus derechos.

El Artículo 47, compromete al estado a realizar una política que promueva la rehabilitación e integración social para las personas con discapacidad a las que proporcionara la atención que requieran.

El Artículo 67, se destaca el derecho fundamental de la educación para todos y todas la cual permite el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura y el Artículo 68, especifica que es necesaria la erradicación del analfabetismo y la priorización de la educación de las personas con discapacidad o con capacidades excepcionales.

En el Artículo 70, se especifica que el estado promoverá el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente, la enseñanza científica, técnica, artística y profesional.

Decreto 2381 de 1993	Con este decreto se declara el 3 de diciembre como el día nacional de las personas con discapacidad.
Ley 115 de 1994	La Ley General de Educación, dedica el capítulo 1º del Título III a la "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", donde se destaca el proceso de integración académica y social de dichos educandos (Artículo 46 y siguientes).
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales para la prestación del Servicio Público Educativo y donde establece los aspectos generales del Proyecto Educativo Institucional PEI.
Ley 181 de 1995	Establece requisitos para diseñar y desarrollar un sistema integral de señalización en las instituciones educativas, que contribuya a la seguridad y fácil orientación de las personas con discapacidad.
Ley 324 de 1996 Ley 335 de 1996	Se establecen normas a favor de la población sorda Y ; determina la importancia del sistema de subtitulación y/o lengua manual para garantizar el acceso a la información de dicha población
Decreto 2082 de 1996 Decreto 3011 de 1997 Ley 361 de 1997 Decreto 730 de 1998	Estos decretos dan aportes valiosos en aspectos de reglamentación de atención educativa de personas con limitaciones o talentos excepcionales en la adecuación de instituciones, programas de básica y media, mecanismo de integración social y laboral, acceso a medios de transporte y Normas Uniformes para Equiparación de Oportunidades
Ley 397 de 1997 Ley 181 de 1995 Ley 582 de 2000	Dictan disposiciones acerca de la importancia del acceso a la cultura, deporte, recreación, aprovechamiento del tiempo libre y educación física. Se establece el Sistema Deportivo Nacional de las personas con discapacidad y crea el Comité Paraolímpico Colombiano.
El decreto 3020 de 2002, reglamentario de la ley 715 de 2001	El Decreto 3020 (2002), reglamentario ley 715 (2001), determinan la importancia de una planta fija de personal especializado en las instituciones educativas para la atención a personas con discapacidad.
Ley 762 de 2002	Se aprueba la "convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad",

	suscrita en la ciudad de Guatemala, el 7 de junio de 1999.
Resolución 2565 de 2003	Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con Necesidades Educativas Especiales.
Ley 982 de 2005	Se establecen normas para la equiparación de oportunidades de las personas sordas y sordociegas
Ley 1098 de 2006	Se establece la ley de infancia y adolescencia.
Normas técnicas 2006, 4595, 4596, 4732, 4733	Determinan la importancia de “instalaciones escolares accesibles, seguras y cómodas”. En los cuales se especifican los aspectos que se deben tener en cuenta a nivel de señalización y mobiliario para uso de los estudiantes con parálisis cerebral y en sillas de ruedas.
Ley 1145 de 2077	Se establece la Política Pública de discapacidad, creación sistema nacional de discapacidad y la creación del Documento Conpes 80 Política Pública de Discapacidad en la que se indica que la educación es una responsabilidad de la familia, estado y la sociedad en general y se deben crear las condiciones necesarias para su inclusión.
Decreto 366 de 2009	Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
Convención Interamericana de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2011	Se ratifica la convención interamericana en Colombia y por medio de esta se compromete a garantizar las condiciones que sean necesarias para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión educativa y social.

LEYES INTERNACIONALES

Declaración Internacional de los derechos Humanos 1948	Esta declaración indica que todos los seres humanos son iguales y libres y tienen los mismos derechos independientemente de sus características particulares; género, raza, sexo, color, religión o condición por lo cual se deben generar las condiciones necesarias que les permitan vivir de manera justa y digna.
Declaración de los Derechos	En la cual se especifica que las personas con discapacidad

de los Impedidos 1975	(con minusvalías como se referenciaba en aquella época) tenían los mismo derechos que los demás seres humanos, se les debe brindar tratamiento médico y psicológico integral y buscar todas aquellas medidas que permitan el logro de su autonomía e integración social.
Informe Warnock 1978	Presenta el término Necesidades Educativas Especiales, para hacer referencia a lo problemas que puede presentar una persona con discapacidad física, sensorial, mental, cognitiva, dificultades de aprendizaje etc., las cuales deben ser atendidas por las instituciones educativas por medio de un currículo flexible, y la adaptación de material y apoyos específicos.
Resolución 3752 de 1982	El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
Declaración Internacional de los Derechos de los Niños 1989	Se resalta el derecho que tienen los niños y las niñas a un pleno a un desarrollo, físico, mental y social, sin ninguna distinción y se reconoce la importancia de crecer en una familia de en ambiente cálido y amoroso que le brinde los cuidados que se requieren.
Declaración de Jomtiem 1990	Se reafirma que la educación es un derecho fundamental y por este motivo se hace necesario atender a las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas. En este proceso se destaca la importancia de mejorar el entorno de aprendizaje, y promover condiciones de igualdad,
Declaración de Cartagena de Indias 1992	Se plantean políticas integrales para atención de personas con discapacidad.
Acuerdo general 1249 de 1993	Se dicta resolución sobre la situación de las Personas con Discapacidad del Continente Americano
Acuerdo general 4896 de 1993	Se crean las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
Declaración de Managua	En esta declaración los delegados de 36 países de américa

1993	se comprometen a trabajar conjuntamente hacia el desarrollo de políticas sociales a favor de los niños y jóvenes con discapacidad y sus familias.
Declaración de Salamanca de 1994	Se reconocen las diferencias individuales existentes en los seres humanos y se indica la importancia de crear sistemas educativos adaptados a dichas características de aprendizaje las cuales permitan la integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales.
Acuerdo general 1356 de 1995	Se dicta Resolución sobre la Situación de los Discapacitados en el Continente Americano.
Resolución acuerdo general 1369	Se establece el Compromiso de Panamá con las Personas con Discapacidad en el Continente Americano
Convención interamericana para todas las formas de discriminación 1999	Se indica que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y por este motivo, no pueden ser sometidos a situaciones de exclusión fundamentadas desde su condición.
Declaración de Dakar 2000	Se evaluaron los compromisos en la declaración de Jomtien en los cual se concluye que no se alcanzaron las metas propuestas y se crea un nuevo marco de acción para continuar en dicha tarea. En esta declaración se destaca la importancia de crear las acciones que sean pertinentes para “incluir a los excluidos”, de manera que se mejore la calidad y acceso al sistema educativo entre otros aspectos.
Declaración de Santa Cruz de 2003	La Declaración de Santa Cruz de la Sierra de los jefes de estado y de gobierno de los países iberoamericanos, proclamó el año 2004 como Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad con la finalidad de promover un mayor entendimiento y concientización respecto de los temas relativos a las personas con discapacidad y movilizar apoyo a favor de su dignidad, derechos, bienestar y de su participación plena e igualdad de oportunidades, así como fortalecer las instituciones y políticas que los benefician.
Convención Internacional sobre los Derechos de las	Por medio de esta convención se marca una diferencia en la concepción de la discapacidad, no centrada en el déficit sino

personas con discapacidad
2006

en las barreras que se crean en la sociedad. Por este motivo indica que es importante la garantía de sus derechos como cualquier ser humano y crear condiciones para la accesibilidad, la salud, educación y empleo.

Anexo 2.

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACION EN ESTUDIO DE
INVESTIGACION

TITULO: Vínculos afectivo: Discapacidad e inclusión. Una experiencia en jardines del Distrito.

INVESTIGADORES:

Dorian Iván González Mendoza Tel: 3118546786

Diana Emilse Moreno Peña Tel: 3202127971

Leidy Cristina Sáchica Cepeda. Tel: 3143301677

LUGAR: Bogotá D.C. Localidad de Suba. Jardín Infantil Coofinanciado Fana y Casa vecinal Nuevos Timanquitos.

1. INTRODUCCION

Usted ha sido invitado a participar en el estudio de investigación “Vínculo Afectivo: Discapacidad e inclusión. Una experiencia en jardines del Distrito, en este proceso es importante que lea este documento cuidadosamente y lo socialice con su familia. En caso de tener preguntas específicas del proyecto, encontrar conceptos y aspectos de difícil comprensión solicite la orientación de algunos de los investigadores mencionados con anterioridad.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

Conocer y comprender los vínculos afectivos que se establecen en la triada familia, jardín infantil y niños con discapacidad que hacen parte de un proceso de inclusión. Es decir conocer a mayor profundidad las relaciones que se establecen entre estos agentes y en que medida inciden en el desarrollo del niño o la niña.

3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:

El criterio de selección empleado para realizar la presente investigación es:

- Familias y/o cuidadores de niños y niñas con discapacidad de 0 a 6 años 11 meses vinculados a los un Jardines infantiles de la localidad de Suba y que hacen parte de un proyecto de inclusión.

¿Cuántas personas se espera que participen en este estudio?

El presente estudio se realizará con las familias, los niños y dos jardines infantiles de la Localidad de Suba: Jardín Coofinanciado Fana y Casa Vecinal Nuevos Timanquitos.

IV- PROCEDIMIENTOS:

En este proceso de investigación se realizará encuentros con las familias en el jardín teniendo en cuenta su disponibilidad horaria, visitas domiciliarias para la realización de entrevistas y observación en el hogar. Este tipo de actividades serán desarrolladas en diferentes espacios durante el semestre y no tienen ningún costo para las familias.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD

Es importante tener en cuenta que la información evidenciada mediante la siguiente investigación solo será usada con fines educativos. En ningún momento serán utilizados sus nombres e identidad en la socialización con terceras personas sobre la investigación.

Teniendo en cuenta los anteriores apartados, deseo participar voluntariamente en el presente proyecto de investigación

Firma.

Nombre: _____

CC _____

Firmas de los Investigadores:

Anexo 3.

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
VINCULO AFECTIVO: DISCAPACIDAD E INCLUSION. UNA EXPERIENCIA EN
JARDINES DEL DISTRITO.

El presente instrumento pretende recolectar información básica de las familias y los niños y niñas con discapacidad que hacen parte del presente proyecto investigativo.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

• FAMILIA

Nombre de la madre: _____ Edad: _____
 Lugar de nacimiento: _____ Ocupación: _____
 Escolaridad: _____
 Teléfonos: _____ Dirección: _____

Nombre del padre: _____ Edad: _____
 Lugar de nacimiento: _____ Ocupación: _____
 Escolaridad: _____
 Teléfonos: _____ Dirección: _____

Nombre del cuidador: _____ Edad: _____
 Parentesco: _____

• HERMANOS

Nombre: _____ Edad: _____
 Nombre: _____ Edad: _____
 Nombre: _____ Edad: _____

• VIVIENDA

Localidad: _____ Barrio: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Estrato: _____

Tipo de vivienda: Casa _____ Apartamento: _____
 Propio _____ Arriendo _____ Familiar: _____

• NIÑO O NIÑA

Nombres y apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Diagnostico: _____

¿Utiliza algún aditamento? _____

Nivel de escolaridad: _____

Número de hermanos: _____ Lugar entre los hermanos: _____

Vive con:

Padre _____ Madre _____ Hermanos _____ Medios Hermanos _____

Abuelos _____ Tíos _____ Primos _____ Otros _____

¿Cuales? _____

Anexo 4.

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
VÍNCULO AFECTIVO: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. UNA EXPERIENCIA EN
JARDINES DEL DISTRITO.

Entrevista a familias

La presente entrevista pretende recoger información valiosa sobre los vínculos afectivos que se generan entre las familias y los niños con discapacidad. Para este fin, se promoverá un diálogo y compartir de vivencias y sentimientos espontáneos, por lo tanto, sienta confianza en realizar cualquier pregunta o cuestionamiento de aspectos que no sean claros para usted.

La entrevista será grabada y dicho soporte utilizado con fines educativos por lo cual se garantiza que la información suministrada sea de carácter confidencial. En este proceso se valora la honestidad que se tenga en las respuestas puesto que no se pretende juzgar de ninguna manera, sino valorar el proceso que se ha vivido frente a la discapacidad

A continuación se enunciarán las preguntas orientadoras de la entrevista.

Imaginarios y experiencia frente la discapacidad

Antes

1. ¿Qué expectativas tenía usted frente al embarazo y el nacimiento de un bebé?
¿Cómo se imaginaba a su hijo/a?
2. ¿Describa que sentimientos y/o pensamientos le surgieron en el momento de conocer el diagnóstico del niño o niña?
 - Se tiene en cuenta que si se enteró antes o después del nacimiento del niño o niña.
3. ¿Cómo se sintió y reaccionó la familia en general ante la condición del niño o niña? Mencione los aspectos más significativos.

Actual

4. ¿Qué siente y piensa al encontrarse en lugares públicos o reuniones con el niño o niña? ¿qué percibe de la gente?
5. ¿Qué sentimientos o emociones actualmente usted experimenta frente a la condición del niño o la niña?
6. ¿Cuáles son los cambios o ajustes que ustedes como familia han realizado frente a la condición del niño o niña?

Relación y comunicación del niño con el entorno

¿Cómo es la relación del niño o niña con las diferentes personas que conforman la familia y su entorno?

Hermanos

Padres

Otros miembros

Niños(as) y amigos

7. ¿Describa como comparten el tiempo en familia?
8. ¿Descríbanos como se maneja la autoridad en el hogar
9. ¿Cómo percibe la relación del niño o niña con compañeros del jardín?
10. ¿cómo percibe la relación del niño o niña con la maestra(o) y adultos del jardín?

Características individuales del niño o niña

11. Descríbanos al niño o niña.

Habilidades

Aspectos a mejorar

Gustos

Disgustos.

12. Cuéntenos el desenvolvimiento del niño o niña en actividades de vestido, alimentación, baño y sueño.
13. ¿Cómo interactúa y se comunica el niño o niña con sus pares y adultos cercanos?.
14. ¿Qué hace usted cuando el niño o niña, llora?

15. Cuando el niño o niña realiza una acción que se considera inadecuada, ¿de que manera reacciona usted?
16. ¿Usted que hace cuando el niño o la niña se enfrenta a un reto? Cuando por ejemplo debe armar una torre y presenta dificultades para hacerlo.
¿Cuándo el niño o niña quiere o le gusta algo usted que hace?
17. ¿Qué expectativas tiene ahora sobre el desarrollo o proceso de su hijo/a a corto, mediano y largo plazo?

Sobre el proceso de inclusión

18. ¿Cómo se han sentido con el proceso llevado con su hijo(a) en el jardín? ¿Que aspectos le ha beneficiado o perjudicado?
19. ¿Qué entiende por discapacidad?
20. ¿Cómo se han sentido con el proceso llevado con su hijo(a) en el jardín? ¿Que aspectos le ha beneficiado o perjudicado?
21. ¿Qué entiende por inclusión?
22. ¿Qué enseñanzas les ha dejado el proceso del niño o la niña en el jardín?

Anexo 5.

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
VINCULO AFECTIVO: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. UNA EXPERIENCIA EN
JARDINES DEL DISTRITO.

Entrevista a maestras

La presente entrevista pretende recoger información valiosa sobre los vínculos afectivos que se generan entre las familias, maestras y los niños con discapacidad. Para este fin, se promoverá un dialogo y compartir de vivencias y sentimientos espontáneos, por lo tanto, sienta confianza en realizar cualquier pregunta o cuestionamiento de aspectos que no sean claros para usted.

La entrevista será grabada y dicho soporte utilizado con fines educativos por lo cual se garantiza que la información suministrada sea de carácter confidencial. En este proceso se valora la honestidad que se tenga en las respuestas puesto que no se pretende juzgar de ninguna manera, sino valorar el proceso que se ha vivido frente a la discapacidad

(Preguntas orientadoras de la entrevista)

Imaginarios y experiencia frente la discapacidad

Antes

1. ¿Antes de tener a un niño incluido en el aula, que sentimientos y pensamientos tenia frente a la discapacidad?
2. ¿Describa como fue el proceso con primer niño o niña con discapacidad con el que trabajo?
3. ¿Qué sentimientos y pensamientos se generaron en usted en el momento de conocer la condición del niño o niña que ingresaría a su aula?

4. ¿Qué apreciaciones tenía usted acerca de las familias que tenían miembros con alguna discapacidad?

Actual

5. ¿Qué siente y piensa al encontrarse en lugares públicos o reuniones con un niño o niña con discapacidad y sus familias?
6. ¿Qué piensa y siente actualmente de los niños y niñas con discapacidad con los que trabaja?
7. ¿Cómo ha sido el proceso educativo con los niños y niñas con discapacidad que están incluidos en su aula?
8. ¿Qué apreciaciones a nivel general usted tiene de sus familias?

Relación y comunicación del niño con su entorno

¿Cómo es la relación que tiene usted con el niño con discapacidad que se encuentra incluido en su aula?.

9. ¿Cómo percibe la relación del niño con sus pares?
10. ¿Cómo percibe la relación del niño con sus miembros de la familia o cuidadores?
 - Padres
 - Hermanos
 - Otros miembros de la familia.

Características individuales del niño

11. Descríbanos al niño o niña.

Habilidades

Aspectos a mejorar

Gustos

Disgustos.

12. ¿Cómo es el desempeño del niño o niña en actividades de vestido, alimentación, baño y sueño?

13. ¿Cómo es el comportamiento del niño o la niña en las diferentes actividades que realiza?
14. ¿Qué le sugiere o comunica cotidianamente el llanto del niño o la niña?
15. ¿Usted que hace en momentos de frustración del niño o la niña en la ejecución de una actividad propuesta? Por ejemplo cuando debe armar una torre y presenta dificultades para hacerlo?.
16. ¿Usted que hace cuando el niño o niña realiza una acción que se considera inadecuada?
¿Qué expectativas tiene sobre el proceso del niño o niña a corto y mediano y largo plazo?

Sobre el proceso de inclusión

17. ¿Qué entiende por discapacidad?
18. ¿Qué entiende por inclusión?
22. ¿Qué piensa del proceso de inclusión?
19. ¿Cómo se han sentido con el proceso llevado con el niño o niña en el jardín?
Mencione los aspectos positivos y negativos.
24. ¿Cuáles son los aportes y sugerencias que usted haría para mejorar el proceso?

Anexo 6.

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
VINCULO AFECTIVO: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. UNA EXPERIENCIA EN
JARDINES DEL DISTRITO.

Diario de campo

FECHA:

NOMBRE DEL JARDÍN:

NOMBRE DEL PROFESIONAL QUE LO ELABORA:

NOMBRE DE LOS PARTICIPANTES EN LAS ACTIVIDADES DEL DÍA:

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS Y OBSERVACIONES IMPORTANTES: