

**DEL JARDÍN DE INFANCIA A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: TENDER
PUENTES**

Presentado por:

CLAUDIA MILENA AVILA ZORRO

Gloria Janeth Orjuela Sánchez

Directora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ, 2021

**DEL JARDÍN DE INFANCIA A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: TENDER
PUENTES**

Presentado por:

CLAUDIA MILENA AVILA ZORRO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN,

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ OCTUBRE 2021

Dedicatoria

A mi padre...

Por quién tuve que hacer una pausa en mi vida, para luego dejarlo volar...

A mi madre...

*Por ser mi motor cada día de su vida, por acompañarme hasta finalizar este proceso, y así
ahora poderme guiar junto a su gran amor mi padre...*

Por ser mi más grande motivación, en cada logro y paso que decido dar...

Gracias hasta el cielo...

Agradecimientos

A mi madre por ser un gran ejemplo de valentía y una guerrera inigualable.

A los peques y sus familias porque año a año dejan una huella imborrable en mi vida y un millón de aprendizajes, por quienes deseo luchar siempre que pueda hacerlo!!!

A los profesores y maestros que conocí en este andar, que con su sabiduría y conocimientos aportaron en mí que-hacer académico y profesional.

A las maestras que hicieron parte de este proceso, por cada uno de sus aportes, experiencias e historias, por compartir sus saberes y trabajar por una educación para todos desde cada postura.

A cada uno de los que me motivo a culminar este proceso, que me apoyaron y animaron cuando quizá ya no había un porqué continuar, a ellas y ellos siempre agradecida...

A las Maestras Gloria y Carolina por ser mi luz al final del camino.

Tabla de Contenido

Lista de Figuras	7
Lista de Tablas	9
Introducción	10
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	13
1.1 Objetivo General	16
1.2 Objetivos Específicos.....	17
1.3 Justificación.....	17
1.4 Antecedentes del problema	20
1.4.1 Representaciones Sociales:.....	20
1.4.2 Procesos de Inclusión	24
1.4.3 Practicas inclusivas.....	30
Capítulo 2. Marco Metodológico	35
2.1 Enfoque	35
2.2 Método:	37
2.3 Sujetos participantes.....	39
2.4 Instrumentos de investigación.....	39
2.4.1 Encuesta.....	40
2.4.2 Escala Likert.....	42
2.4.3 Grupo focal.....	44
2.5 Fases	45
Capítulo 3. Marco Teórico	46
3. 1 Educación inicial	48
3. 2 Representaciones Sociales.....	49
3.2.2 Representaciones sociales en el marco educativo	51
3. 3 Breve aproximación a la discapacidad	52
3.3.1 Los Modelos históricos de la discapacidad	53
3.3.2 Diversidad, diferencia y alteridad	60
3. 4 Inclusión en educación	63
3.4.1 Modelos previos	64
3.4.2 La educación inclusiva	66
3.4.3 La escuela inclusiva.....	68
3.4.4 Cuestionamientos.....	69
3.4.5 Barreras.....	71
3. 5 La docencia en la Inclusión	74
3.5.1 Docencia.....	74
3. 6 Marcos normativos.....	77
Capítulo 4. Análisis e interpretación de la información	84

4.1	Resultados Encuesta Maestras SDIS	84
4.2	Resultados Encuesta Maestras SED	95
4.3	Resultados Escala Likert	106
4.4	Resultados Grupos Focales	112
4.4.2	Incertidumbre – Temor	115
4.4.3	Afecto	118
4.4.4	Barreras	120
4.4.5	Apoyos/Exclusión	123
4.4.6	Cualificación Docente	125
4.4.7	Lenguaje	126
4.4.8	Familias	127
4.4.9	Facilitadores	129
4.4.10	Transición	130
Recomendaciones	.....	133
Maestras SED	.....	133
Maestras SDIS	.....	134
Investigadora	.....	135
Conclusiones	.....	138
Referencias	.....	140
Anexos	.....	149

Lista de Figuras

Figura 1	41
<i>Encuesta: Representaciones Sociales en Primera Infancia SDIS</i>	41
Figura 2	42
<i>Encuesta Representaciones Sociales en Primera Infancia SED</i>	42
Figura 3	43
<i>Escala Likert: Procesos de inclusión de niños con Discapacidad en primera infancia</i>	43
Figura 4	45
<i>Fases de la Investigación</i>	45
Figura 5	84
<i>Experiencia docente con primera infancia</i>	84
Figura 6	85
<i>Experiencias en jardines diferentes a la SDIS</i>	85
Figura 7	85
<i>Asistencia de niños con discapacidad a los jardines</i>	85
Figura 8	86
<i>Experiencia en procesos de inclusión con niños con discapacidad</i>	86
Figura 9	86
<i>Tipos de discapacidad con las que tienen experiencia las maestras</i>	86
Figura 10	87
<i>Proceso de inclusión de niños con discapacidad en jardines</i>	87
Figura 11	88
<i>Asistencia de los niños con discapacidad a aulas especiales</i>	88
Figura 12	89
<i>Niños con y sin discapacidad compartiendo los mismos espacios</i>	89
Figura 13	90
<i>Cambios en el ejercicio docente al contar con niños con discapacidad en el jardín</i>	90
Figura 14	91
<i>Preferencia al trabajar con algún tipo de discapacidad</i>	91
Figura 15	92
<i>Formación recibida para la atención en procesos de inclusión</i>	92
Figura 16	92
<i>Tipos de apoyo para el trabajo con discapacidad</i>	92
Figura 17	93
<i>Tipos de adaptaciones requeridas para el trabajo con discapacidad</i>	93
Figura 18	96
<i>Experiencia docente con primera infancia</i>	96
Figura 19	96

<i>Tiempo de experiencia en la SED</i>	96
Figura 20	97
<i>Tipos de discapacidad desde la experiencia docente.</i>	97
Figura 21	98
<i>Tiempo de trabajo con discapacidad en Institución Educativa Distrital.</i>	98
Figura 22	98
<i>Proceso de inclusión de niños con discapacidad en aulas regulares</i>	98
Figura 23	100
<i>Preferencia al trabajar con algún tipo de discapacidad.</i>	100
Figura 24	101
<i>Formación recibida para la atención en procesos de inclusión.</i>	101
Figura 25	102
<i>Tipos de apoyo para el trabajo con discapacidad.</i>	102
Figura 26	102
<i>Suficiencia de dichos apoyos.</i>	102
Figura 27	103
<i>Tipos de apoyo para el trabajo con discapacidad.</i>	103
Figura 28	108
<i>Resultados Escala Likert. Inclusión de niños con Discapacidad</i>	108
Figura 29	111
<i>Relación preguntas P6, P7, P15.P22 y P23</i>	111
Figura 30	132
<i>Resultados de la investigación</i>	132
Figura 31	137
<i>Recomendaciones finales sujetos participantes</i>	137

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Modelos de Educación</i>	65
Tabla 2 <i>Marcos Normativos e Informes que Regularn la Atención Educativa a la Población con Discapacidad</i>	77
Tabla 3 <i>Resultados Escala Likert. Inclusión de niños con Discapacidad</i>	106

Introducción

“I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y las blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses”

(Martin LUTHER KING)

La presente investigación está enmarcada en indagar sobre las Representaciones Sociales que tiene un grupo de maestras frente al proceso de educación inclusiva en educación inicial y cómo estas condicionan en la transición que realizan los niños con discapacidad de los jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social SDIS a las Instituciones Educativas Distritales de la Secretaria de Educación del Distrito SED desde sus prácticas pedagógicas, ello también desde mi experiencia en ambos lugares que me permite indagar y ser partícipe de muchos de los procesos referenciados.

En este sentido, este documento se encuentra organizado en cuatro capítulos que dan cuenta del proceso realizado durante esta investigación. Para iniciar, en el capítulo 1 se encuentra el Planteamiento del Problema su descripción, la pregunta orientadora, los objetivos planteados para la ejecución de la misma, la justificación y los antecedentes que validan la importancia de esta investigación donde se indaga frente a Representaciones sociales, procesos de inclusión y prácticas inclusivas, y cómo este ejercicio permitió evidenciar que no se encuentran investigaciones sobre el tema planteado frente a la transición de niños y niñas con discapacidad de jardines infantiles a instituciones educativas, validando con ello la importancia de este ejercicio investigativo.

En el capítulo 2 se plantea la Metodología de Investigación, desde una perspectiva cualitativa, dándole importancia al método de las Representaciones sociales como eje transversal de la misma; se muestra, además cómo se procedió al análisis de la información desde los

diferentes instrumentos que fueron seleccionados como la encuesta, la escala Likert y los grupos focales; es importante precisar que se contó con la participación de doce maestras, seis de ellas de jardines infantiles y seis de instituciones educativas de la localidad de Kennedy.

En el capítulo 3 se encuentra el Marco Teórico que nutre esta investigación con los referentes teóricos y conceptuales de comprensión de las categorías de análisis determinadas, como educación inicial, representaciones sociales, discapacidad, inclusión y práctica docente. Se detalla cómo los autores dialogan entre si y nutren este proceso formativo e investigativo, a su vez se realizó la construcción de un marco normativo, que recoge las principales leyes, orientaciones y normativas nacionales e internacionales que regulan y guían la atención de la población con discapacidad en educación principalmente.

En el capítulo 4, se halla el análisis de información, que emerge de la aplicación de los diferentes instrumentos elaborados y con ellos los resultados del proceso; se observa en el capítulo un análisis de tipo cualitativo desde la perspectiva de las maestras tanto de la SDIS como de la SED, teniendo como eje transversal las representaciones sociales.

Posteriormente se encuentran una serie de recomendaciones al proceso de transición que recoge la perspectiva de las maestras de la SDIS y de la SED y otras de elaboración propia, que dan cuenta de la importancia de pensarse estos cambios que viven los niños en el proceso de las transiciones efectivas y armónicas de una institución a otra, de un ciclo a otro; así mismo precisan cómo potenciar y reconocer las habilidades de cada niño independientemente de su condición y cómo es importante que realmente se de una articulación entre ambas entidades en pro de una atención integral en este caso de los niños con discapacidad.

Finalmente, se encuentran las Conclusiones que emergen de este proceso investigativo y que dan cuenta de la importancia de acercarse a las realidades de las maestras e indagar sobre sus

pensamientos, ideas, creencias e imaginarios respecto al proceso de inclusión, evidenciando de una parte, cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas, en sus discursos, en su quehacer docente; y de otro lado, cómo estas experiencias han transformado vidas, además de la relevancia del proceso de educación inclusiva en la construcción de una escuela que atienda la diversidad en el marco de una educación para todos.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS– inician en el 2009 el proceso de inclusión con la estrategia Entre Pares que busca garantizar y favorecer la participación de niños con discapacidad y/o alteraciones en el desarrollo en los jardines infantiles desde un enfoque diferencial¹ y de género² y que es responsabilidad de la subdirección para la infancia de la misma entidad. Estos jardines actualmente atienden población vulnerable³, en su mayoría, entre los 3 meses y los 5 años donde se les brinda atención integral por parte de un equipo interdisciplinar conformado por licenciadas, técnicas y auxiliares, en educación inicial o primera infancia, educadores especiales, psicólogos, nutricionistas, enfermeras, y para el caso específico de la población con discapacidad se cuenta con un equipo compuesto por fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, modelos lingüísticos, y educadoras especiales con competencia en lengua de señas, quienes aportan en dicho proceso de acuerdo a las necesidades específicas de los niños (Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, 2017, p. 102)

¹ Reconoce las historias de vida, transforma las relaciones de poder y dominación, comprende y se sitúa desde la equidad de condiciones y las distintas formas de ser, de estar, de leer las realidades y comprender el mundo, en pro de garantizar la construcción e implementación de estrategias desde las habilidades y los desarrollos por fortalecer (SDIS, 2016)

² Comprende, visibiliza y transforma las desigualdades históricas entre hombres y mujeres, desde el reconocimiento de los contextos, las experiencias e historias de vida, la redistribución de responsabilidades lejos de las relaciones de poder y la resignificación de los roles según el sexo biológico desde la primera infancia (SDIS, 2016).

³ Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom); Los jóvenes y adultos iletrados; Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales); Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados); Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección); Los habitantes de frontera; La población rural dispersa (MEN, 2005)

En los últimos años en los que se ha apoyado esta estrategia, en los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS–, se han observado los diversos momentos y situaciones que se dan en la dinámica propia de los jardines infantiles, y con ello un trabajo mancomunado con maestras, técnicas, auxiliares y demás profesionales inmersos en el proceso, que tienen diferentes representaciones sociales hacia los niños con discapacidad y alteraciones en el desarrollo; estas representaciones determinan la práctica pedagógica y condicionan su trabajo. Este ejercicio ha permitido identificar en el desempeño de las maestras dos tendencias, una que centra su interés en los niños con discapacidad, que se evidencia a través de su motivación para indagar, preguntar, solicitar estrategias, buscar información o pedir cualificación frente a temas que les permitan conocer y acercarse a la discapacidad y la diferencia; la otra, caracterizada por anteponer barreras frente al trabajo y referir falta de apoyo, de conocimiento, de materiales, de tiempo, e incluso considerar la carga adicional al trabajo diario que cotidianamente realiza, con lo cual se promueven prácticas excluyentes; tendencias que resultan del tipo de representaciones socialmente construidas.

Si bien desde la SDIS se promueve el enfoque diferencial en los procesos pedagógicos que realizan los jardines con los niños, no siempre se logra el desarrollo de habilidades básicas y competencias que exige la educación formal, tales como, el fortalecimiento de las dimensiones cognitiva, comunicativa, motora, afectiva y social, necesarias para enfrentar la realidad de la escuela, especialmente en los procesos de aprendizaje; se esperaría que los desarrollos que logran los niños con discapacidad los prepare para la inclusión en las instituciones educativas de la Secretaría Educación Distrital (SED); sin embargo en la práctica, queda aún el rezago de una mirada un tanto estigmatizante por parte del profesorado, que puede explicarse por el impacto que las representaciones sociales tienen sobre la población con discapacidad al considerarlos

desde una mirada peyorativa que se hace evidenciable en los procesos de ingreso y permanencia donde se nota más la tendencia a excluirlos y con ello a vulnerar su derecho a la educación con lo cual se limitan sus opciones de aprendizaje, participación y convivencia en condiciones de equidad.

Vale la pena resaltar que este fenómeno se presenta a pesar del Acuerdo intersectorial⁴ existente entre la SED y la SDIS mediante el cual ambas instituciones desarrollan procesos que priorizan el tránsito efectivo en educación inicial buscando garantizar su atención de forma integral y desde el marco de la educación inclusiva.

Prevalece la idea de que los niños que ingresan a las instituciones educativas, en los niveles de jardín o preescolar, deberían enfrentar diversas situaciones, experiencias y personas dispuestas a trabajar con ellos desde la diferencia y sus capacidades, donde el trabajo con sus pares fortalece y potencia sus aprendizajes; sin embargo en la práctica esto no sucede por la existencia de barreras de diversos tipos: actitudinales, afectivas, de accesibilidad, comunicativas, de infraestructura física y de recursos, que conllevan que los padres desistan o pierdan el interés por la educación básica primaria de sus hijos. Esto se puede evaluar como una forma de deserción escolar que obliga a que los padres los lleven a instituciones terapéuticas o fundaciones, o a dejarlos en la casa.

⁴ Acuerdo intersectorial para la transición y la inclusión de los niños y niñas con discapacidad provenientes de Educación Inicial al Primer Ciclo de Educación Formal, celebrado entre la SDIS y la SED (ver anexo 1)

Otro obstáculo lo constituyen la falta de adaptaciones pedagógicas y didácticas, el diseño de ambientes de aprendizaje adaptados, la ausencia de ajustes razonables al plan de estudios PIAR⁵, además de la escasa preparación del profesorado.

Las barreras antes mencionadas tanto en los jardines de la SDIS como en los colegios de la SED generan la necesidad de conocer más en profundidad la problemática de lo que sucede en el tránsito del jardín a las instituciones educativas de los niños con discapacidad. Es decir, se trata de analizar a través de las representaciones sociales de los profesionales que trabajan con los niños con discapacidad en primera infancia aspectos como:

¿Cuáles son las Representaciones de los profesionales que trabajan con niños con discapacidad en primera infancia? ¿Qué procesos de sensibilización se dan a los maestros de educación inicial para atender la inclusión de esta población? ¿Cómo está preparada la escuela para recibir a niños entre los 4 y 6 años con discapacidad o alteraciones en su desarrollo?

En relación con lo anterior, la presente investigación se orienta con la siguiente pregunta:

¿De qué manera las representaciones sociales hacia la discapacidad, por parte de maestras de Educación inicial de la SDIS y de la SED permiten identificar los factores que condicionan la transición de los niños que pasan del jardín de infancia a las Instituciones Educativas?

1.1 Objetivo General

- ✓ Interpretar desde las Representaciones Sociales que tienen las maestras de Educación inicial sobre la discapacidad los factores que condicionan la transición de los niños que pasan de los jardines de infancia de la SDIS a las Instituciones Educativas de la SED.

⁵ Estrategias de bordaje pedagógico, que se basan en la idea de apoyo y/o ajustes que contribuyen a que el estudiante con Discapacidad cuente con los recursos para acceder a los diversos escenarios de la escuela que garanticen su participación con equidad

1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las representaciones sociales que tienen las maestras de educación inicial, de la SED y la SDIS, hacia los niños con discapacidad.
- ✓ Determinar la manera como estas representaciones sociales influyen en sus prácticas inclusivas.
- ✓ Identificar factores de inclusión-exclusión social y educativa que se pueden generar en el proceso de transición que atraviesan los niños a educación inicial, tanto por la SDIS como en la SED.
- ✓ Generar recomendaciones al tránsito de los niños con discapacidad en el proceso de educación inicial en la SDIS a la educación formal en la SED.

1.3 Justificación

Históricamente se han generado algunas transformaciones desde el ámbito educativo y social que permiten unas escuelas para todos y, con ello, la vinculación de la población con discapacidad al ámbito educativo se ha convertido en bandera para muchas organizaciones y grupos que luchan por la equidad de los derechos de las personas con discapacidad principalmente, lucha que se ve materializada en La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 2006 que tiene como propósito:

Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.
(ONU, 2006, p. 4)

A partir de ello, en el caso Colombiano se consolida la generación de políticas, lineamientos orientaciones y diseños estratégicos para el apoyo y atención integral de los procesos de inclusión social y educativa, generando a su vez transformaciones frente a las concepciones que se tenían hacia la discapacidad, inicialmente se veían como “enfermos” que se debían curar y rehabilitar, posteriormente como una población que socialmente pudiera compartir con sus pares procesos académicos y sociales, que requerían unas adaptaciones particulares partiendo de sus necesidades; por último, y aún en proceso, un paradigma que tiende hacia la equidad, donde todos sean valorados por sus capacidades y, a partir de la diferencia, generar acciones integrales que beneficien a todos los estudiantes; es decir promover una escuela que se transforma con base en las necesidades y particularidades de sus estudiantes.

Pero allí es donde se encuentran algunas dificultades, porque pareciera que apenas, — últimos diez años— surgieran las poblaciones denominadas “diferentes”; y con ello el cuestionamiento ¿acaso, todos somos iguales? o en su defecto ¿Quiénes son los otros? ¿Hasta ahora son visibilizados o etiquetados? ¿A quiénes denominamos esos otros? Esto, por su parte, nos permite reflexionar sobre el concepto homogenización, que sigue presente y con él, la tendencia de la escuela y sociedad de normalizar aquello que es diferente o diverso.

A nivel discursivo se formulan muchas soluciones; como por ejemplo políticas, lineamientos técnicos y administrativos, regulados por decretos y resoluciones que brindan orientaciones para “comprender” o “trabajar” con cierta población; ante esto surge el cuestionamiento sobre la manera como los aspectos anteriores impactan la escuela dónde es usual encontrar instituciones educativas que hasta el momento no han podido ejecutar, en sentido

estricto, programas de inclusión por una serie de prejuicios como la formación docente para la educación inclusiva, la constitución de equipos interdisciplinarios, las adecuaciones arquitectónicas, las adaptaciones curriculares y de recursos pedagógicos y tecnológicos entre otros.

Both y Ainscow (como se citó en Cabrera & Pinto, 2000) resaltan la necesidad de reflexionar sobre la gestión de los centros educativos, la propia cultura escolar y la práctica de aula como elementos cuya mejora beneficie y comprometa a la comunidad frente a la educación inclusiva, sin embargo en nuestro contexto colombiano es usual el surgimiento de una serie de criterios para el acceso a las escuelas: en el cual cuentan por ejemplo con una infraestructura accesible, con profesionales de apoyo, material didáctico y son nominados colegios inclusivos, pero, si los estudiantes no controlan esfínteres porque su condición física o biológica no se los permite, y no se cuenta con enfermeras en la institución, entonces él no puede ser admitido, o si sus apoyos son extensos, respecto a sus habilidades básicas y cotidianas, pero a nivel intelectual y comunicativo cuentan con grandes capacidades tampoco pueden ingresar porque no cuentan con los ajustes requeridos para ellos, y no se encuentran interesados en transformar su metodología o solicitar los profesionales que puedan apoyar dicho proceso.

Si bien se busca que el proceso de educación inclusiva de la población con discapacidad sea óptimo, en su ciclo inicial, es importante precisar que este depende de diversos factores como: formación pertinente de los maestros, afectividad, ajustes razonables, accesibilidad, recursos e infraestructura física, entre otros; aspectos que determinan la participación de los estudiantes y que están delimitados por concepciones pedagógicas y didácticas.

Es por ello que esta investigación busca identificar, el tipo de representaciones sociales que tienen algunas maestras de jardines infantiles e instituciones educativas distritales de la

localidad de Kennedy, en el ciclo de educación inicial⁶, en torno a la educación inclusiva de los niños con discapacidad dado el tránsito que realizan de un lugar a otro y las situaciones que se han presentado de acuerdo a diversas experiencias observadas en el quehacer docente. Para ello se precisa generar espacios de debate y conversación alrededor de una serie de elementos que emergen producto de las historias de vida, prácticas pedagógicas, saberes y experiencias con infancia con discapacidad, a través de las cuales se puedan visualizar los elementos objeto de transformación realizando el análisis pertinente y las sugerencias o conclusiones al caso.

1.4 Antecedentes del problema

En la búsqueda de categorías principales a la investigación, se realiza la revisión de diversos documentos producto de tesis y artículos en el nivel de maestría y doctorado de universidades nacionales y algunas internacionales como México Chile y España, las cuales brindan herramientas e insumos de carácter teórico, metodológico, y procedimental principalmente, donde se exponen como principales categorías de análisis: las representaciones sociales, los procesos de inclusión y las prácticas Inclusivas las cuales se describen a continuación.

1.4.1 Representaciones Sociales:

Ramírez (2016) en su tesis denominada “*procesos de inclusión en primera infancia: Reconociendo las voces de las familias y las maestras*” realizó el análisis y la comprensión de la relación entre familia y los procesos de inclusión de niños con discapacidad menores de 5 años

⁶ Se constituye en un estructurante de la atención integral de niños y niñas de su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La Educación Inicial es válida en si misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses inquietudes, capacidades y saberes de los niños y las niñas. (MEN, 2013)

pertenecientes a jardines infantiles de la localidad de Usme, con la estrategia metodológica de estudio de caso, a través de entrevistas semiestructuradas, caracterizaciones y notas de campo, en las que se rescataron las voces de familias y maestras de niños con discapacidad, quienes compartieron sus experiencias y vivencias en ambos entornos hogar – jardín, donde se resalta la importancia del proceso de inclusión que adelantan los jardines infantiles en conjunto con el equipo interdisciplinar que los apoya, ya que resultan ser para las familias uno de los primeros pasos para que sus hijos ingresen a la sociedad y a su vez accedan a procesos de salud. A su vez como es importante la articulación entre las diversas entidades que actúan en pro de los procesos de los niños que garantice una atención integral y el compromiso y la corresponsabilidad de las familias para poder realizarlos.

Dentro de las conclusiones más relevantes se encuentra cómo los canales de comunicación potencian la corresponsabilidad en los procesos de inclusión; las particularidades de los contextos y de las familias como un factor incidente en la intervención pedagógica e integral que se oriente hacia los niños con discapacidad y sus familias; la articulación y coherencia que se requiere entre las políticas públicas como poblaciones que den respuestas a las necesidades de la población en general y las historias de vida familiar como herramienta de uso pedagógico, para reconocer esas dinámicas propias de las familias y las maestras.

Marín (2014) en su investigación “*Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva*” de la Universidad Pedagógica Nacional, trabaja el tema de las representaciones sociales de los maestros de primaria del colegio Federico García Lorca frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad específicamente niños sordos que transitaban de jardines infantiles de la SDIS a la educación formal, realizando un análisis de las diversas situaciones que se presentan al interior de las aulas del colegio, cuando hay procesos de

inclusión, frente a las perspectivas de los maestros, encuentros y desencuentros al enfrentarse a la discapacidad, está centrada en la persona, que no está en los parámetros de la “normalidad” y como a partir de ellas emergen algunas categorías de las representaciones sociales sobre educación inclusiva como una modalidad para toda la población, como modalidad para las personas con discapacidad y como una educación que requiere flexibilización curricular.

Concluye específicamente en que para los actores sociales, la discapacidad es asumida como una condición que está centrada en la persona; en su diagnóstico, donde resaltan las dificultades o falencias del niño para interactuar en la sociedad, lo que a su vez mostró que muchas de estas percepciones, barreras o facilitadores al proceso de inclusión y/o al pensarse en una escuela inclusiva estuviese orientado en dos tipos de maestros específicamente aquellos docentes que no tienen vínculos personales, familiares o sociales con discapacidad, que consideran a la educación inclusiva como una modalidad de atención específica para esta población; y por otro lado los docentes que si tienen vínculos personales, familiares y/o sociales con personas con discapacidad donde ven a la educación inclusiva orientada como un modelo de atención para toda la comunidad, donde todos los seres humanos poseen unas diferencias, particularidades y singularidades que merecen su reconocimiento y valoración por todas las instituciones educativas.

Hernández (2013) realizó la investigación denominada ‘*Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de los estudiantes Sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Cauca*’ de la Universidad de Antioquia, quien trabajó a partir de las RS que tienen los maestros frente al proceso de inclusión de estudiantes Sordos en aulas regulares, se indaga desde su campo de representación y su influencia en las prácticas pedagógicas, a su vez se observa un desconocimiento frente a la forma de

comunicación, que no es verbal, pero que le permite comunicarse e interactuar con sus pares, lo que genera que el estudiante Sordo esté obligado a adquirir códigos de lectura y escritura convencionales a la comunidad oyente y aún más difícil para su desarrollo, conviven en un ambiente oralista inmerso en su contexto escolar, a esto se le suma que los maestros no conocen la Lengua de Señas Colombiana (LSC), y que en la mayoría de ocasiones no les interesa siquiera acercarse a ella, ya sea por falta de tiempo, disposición o interés.

Se concluye, haciendo énfasis en que los maestros continúan con percepciones de “siglos pasados” en el sentido que se ve la discapacidad y en este caso a la población Sorda como una población enferma que requiere de un proceso terapéutico y de rehabilitación, esto generado también por el poco conocimiento frente a la población Sorda sus habilidades y posibilidades, por otro lado las bajas expectativas frente a sus procesos de aprendizaje, pues requiere trabajo extra y porque el tenerlos en el aula da por hecho que se lleva un proceso de inclusión en las instituciones educativas, pues esta es una “responsabilidad del estado y no de ellos”.

Garnique (2011) realiza en México una investigación denominada “*Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar*” que consistía en dar cuenta de las representaciones sociales de la inclusión escolar que han construido algunos docentes “inclusivos” en el nivel de educación básica del sistema educativo mexicano. Se reporta el trabajo que fue realizado en una escuela primaria de la Ciudad de México, a 17 docentes de educación básica y especial que permitiera captar creencias, valores y prácticas de estos actores sociales sobre dicha educación, este estudio no se centró en una discusión sobre la validez de alguna u otra representación frente a la inclusión de la diversidad escolar, ni tampoco en proponer un modelo de inclusión, sino en la voz de los actores educativos, así como en sugerir propuestas desde la perspectiva de los actores educativos entrevistados.

Esta investigación se centra en procesos de inclusión donde se encuentra población indígena, con discapacidad o capacidades diferentes, con SIDA o con indefinición sexual, como lo denominan en la investigación, es decir, se enmarca en procesos de una educación para todos, y a partir de indagar las RS de los maestros se busca resolver un problema de exclusión que se presenta con todas las poblaciones anteriormente mencionadas, que se dan a su vez por la falta de capacitación a los docentes en general, al alto trabajo administrativo que demanda la escuela, al poco apoyo de las familias en los procesos de sus hijos percepciones que manifiestan los maestros más jóvenes, pero para maestros de mayor edad se observan temores, angustia, frustración y hasta miedo a aquello que no conocen, representaciones que se ven reflejadas en sus prácticas pues en ocasiones se afirma que solo se cumple con tener a los niños en el aula sin ningún tipo de apoyo o estrategia para que pueda participar, simplemente por cumplir, o por el contrario se buscan estrategias o el apoyo de otros miembros de la comunidad para garantizar la inclusión educativa de la población escolar.

En general es necesario mejorar la capacitación docente, realizar jornadas de sensibilización, y que el proceso de inclusión no se quede solo en la tarea de los docentes incluyentes si no que involucre a todos los docentes en general.

Dentro de los aportes que brinda a la investigación se encuentran los hallazgos frente a las representaciones sociales y cómo estas inciden en las acciones que realizan los diferentes miembros de la escuela, así como en general la necesidad de procesos de formación docente que son necesarios para garantizar la inclusión educativa de los niños en las escuelas regulares.

1.4.2 Procesos de Inclusión

Argüelles, Reyes, y Velandia (2014) en su tesis “*Acción pública focalizada para atender la Educación de personas con Discapacidad: Un desafío de gestión y Política Publica*” de la

universidad de la sabana, realizan un abordaje de los propósitos y la política pública en Educación Inclusiva, y su gestión, desde la vivencia particular de la Ciudad de Bogotá, mediante una verificación bibliográfica y análisis de los referentes legales y normativos que la soportan. Con ello realizar un comparativo de lo que sucede en los diferentes entes gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional MEN, Secretaria de Educación de Bogotá SED y Secretaria de Integración Social SIS), y la forma como los actores inmersos en el sistema educativo público, ejecutan esta política en el accionar de tres Instituciones Educativas de la Ciudad Capital. Esta investigación se muestra de orden cualitativo, descriptivo y se define como un estudio de casos, donde se realizan entrevistas a diferentes actores de las instituciones antes mencionadas y donde se logran realizar una serie de análisis que concluyen y aportan de forma significativa frente a: la falta de claridad conceptual frente a la educación inclusiva y el desconocimiento de las políticas públicas por parte de los agentes educativos (rector, docente de apoyo y docente de aula), es un reto frente a la claridad de funciones, acciones y seguimientos en la gestión de las mismas.

Lo anterior hace que los agentes perciban que las prácticas realizadas se hacen separadas, aisladas, desarticuladas, lo que redundando en una ausencia de coordinación hacia el objetivo de una educación inclusiva. A su vez como la intención de las políticas públicas presenta unas características favorables de reivindicación de los derechos humanos en condiciones de igualdad y equidad, lo que hace que se realicen acciones centradas en la cobertura, pero no se aseguran los recursos suficientes y los apoyos necesarios para garantizar una educación de calidad. Así mismo, aún no es claro el seguimiento para la permanencia y éxito de la población incluida en el contexto social y laboral potenciando las capacidades individuales.

Además se encuentra una de las conclusiones que ha sido transversal durante la revisión en las diferentes investigaciones citadas y tiene que ver con que los docentes y directivos docentes tienen una barrera actitudinal que manifiestan con el rechazo frente al tema de discapacidad y diversidad, no existe por lo general la disposición para modificar prácticas educativas, para flexibilizar el currículo y hacer que la escuela se adapte a las necesidades de los estudiantes con alguna particularidad en general, y no ellos, los que se deban adaptar a las necesidades de la escuela, tal como lo plantean las convenciones internacionales, las legislaciones nacionales y locales. Donde es importante plantearse que, en los procesos de inclusión, no es posible traspasar de lo escrito a la realidad sino hay un cambio actitudinal de la comunidad educativa en general.

Rincón (2013) realiza la investigación denominada “*Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social*” en el CINDE, que buscó identificar los aportes para estudiantes, docentes y familias que brinda el proceso de inclusión de niños en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, teniendo como foco la mirada del construccionismo social y a través de una metodología de corte cualitativo – hermenéutico donde se realiza un trabajo con narrativas e historias de vida que permitió identificar el fortalecimiento de vínculos afectivos y comunicativos de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros, a su vez se generó una re-conceptualización que permitió transformar la percepción deficitaria que se tenía frente a los estudiantes con discapacidad que “no aprende y que es niño eterno”.

Por su parte los maestros refieren avances significativos en los estudiantes con discapacidad, no solo desde la dimensión cognitiva, también resaltan mayores habilidades en

comunicación, interacción, y autonomía en habilidades básicas, frente a los compañeros se identifica el reconocimiento del otro como ser humano, también como con su apoyo se observa una mejor relación y avances en los diferentes procesos de sus compañeros.

Esta investigación aporta principalmente en su parte metodológica teniendo en cuenta el uso que le dieron a las narrativas y relatos de vida de la comunidad educativa, a partir de ello se hacen unas apreciaciones desde sus imaginarios y construcciones sociales que le brinden herramientas y aportes a los propios procesos de los maestros en las escuelas y que generen ambientes inclusivos, que fortalezcan de forma integral los procesos de todos los estudiantes, siendo el ambiente un medio que transforma las prácticas inclusivas en la escuela.

Díaz (2011) presenta en su tesis “*DIVERSIDAD Un proyecto de educación inclusiva ante la discapacidad*” de la Universidad de la Sabana, la identificación de los factores determinantes en torno al cumplimiento de las políticas de inclusión educativa a estudiantes en condición de discapacidad pertenecientes al sistema oficial del Municipio de Chía, a través de un enfoque sistémico que contempló la revisión alrededor del tema y el desarrollo de una investigación mixta con la participación de 108 personas de la comunidad educativa, docentes, directivos, administrativos, estudiantes en condición de discapacidad, familias.

Los resultados demuestran falta de reconocimiento frente a la inclusión desde una perspectiva de derechos, no es clara la diferencia entre inclusión e integración, no se creen necesarios la generación de ambientes adecuados y con adaptaciones pertinentes de acuerdo a la población, se encuentran Representaciones Sociales relacionadas a la inferioridad en relación a la población con discapacidad, ausencia en la formación docente, la infraestructura escolar es poco accesible, lo que también genera que haya mayor inversión económica en las adaptaciones que requieran las instituciones y estas no se dan.

Dentro de las conclusiones más relevantes y que aportan a este proceso investigativo se encuentran que desde las mismas personas en condiciones de discapacidad hasta la comunidad en general se siguen manteniendo la cultura de lástima y de caridad, así como para algunos el proceso de inclusión educativa representa un retroceso a los avances que se habían tenido desde la educación especial, esto debido a que la educación que se brinda está basada en un paradigma tradicional y algunos de los maestros no muestran interés en innovar e investigar lo que genera que no se respeten los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes. A su vez es importante a nivel general mejorar los procesos de cualificación y capacitación docente que generen mayores herramientas para abordar a la población con discapacidad que va llegando a los colegios, la necesidad de realizar jornadas de sensibilización con la comunidad educativa en general que permita visibilizar la población con discapacidad desde un enfoque de derechos y desde el respeto a la diferencia del otro.

Infante (2010) presenta en su artículo de investigación denominado “*Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa*”, un análisis realizado a la educación inclusiva en Chile que se desarrolla principalmente desde la educación especial y que ha generado una serie de debates teniendo en cuenta que es un proceso que busca minimizar los riesgos de exclusión en todos sus aspectos pero específicamente en la escuela, y como, no solo por medio de la educación especial sino desde la formación de maestros y desde un enfoque que responda y respete la diversidad.

Dentro de sus análisis se encuentra que la inclusión educativa tiende a relacionarse discursivamente con el concepto de educación especial y por tanto, de integración escolar, sin embargo hace énfasis en que la inclusión debe ser parte de la construcción del ‘otro’ haciendo referencia a ese estudiante que sale de la norma, no solo al de la discapacidad o a la población

que tiene alguna necesidad, sino a todos los que hacen parte de la escuela, aunque en Chile la mayor población que hace parte de procesos de inclusión son las personas con discapacidad, con alguna descendencia indígena y/o extranjeros.

Slee (como se citó en infante 2010), refiere que existen evidencias suficientes para pensar que la presencia de un modelo tradicional de educación especial que sustente las prácticas inclusivas no permite avanzar en un concepto de inclusión más contemporáneo, produciendo así un maquillaje en la escuela donde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior.

Situación que refiere la investigación, se presenta dentro de las instituciones educativas debido a que de acuerdo a los procesos de los estudiantes y los apoyos que requieran podrán estar durante un tiempo dentro del aula regular, en ocasiones con un profesional que lo apoye, en otras solo, y para situaciones o áreas que sean más complejas o que no cumplan con sus necesidades, el estudiante tendrá que dirigirse al aula de recursos.

Una de las principales conclusiones y que tiene relación de forma directa e indirecta con la investigación a desarrollar tiene que ver con que es necesario que los maestros no sólo se centren en la elaboración de materiales o estrategias accesibles que les permite eliminar algunas barreras de acceso y participación a ciertos estudiantes, sino que es necesario analizar, y trabajar críticamente en el propio sistema de educación inclusiva, así como en las representaciones e ideas que se tienen frente al proceso, pues al ir encaminado a una u otra población puede generar acciones de discriminación o exclusión. Por otro lado, es importante pensarse la formación de maestros desde el enfoque de inclusión educativa pero que este no solo parta de la Educación Especial si no de otras disciplinas que permitan un trabajo interdisciplinar e integral que trabaje para la diversidad.

1.4.3 Prácticas inclusivas

Bonilla (2014) en su investigación “*INCLUSIÓN EDUCATIVA: una mirada hacia la práctica docente*” pretende dar cuenta de la descripción de la inclusión escolar a través de las prácticas pedagógicas y los procesos de formación docente en el nivel de educación básica primaria en el ciclo inicial en el municipio de Mosquera, Cundinamarca, donde se realizó un análisis de los modelos de inclusión educativa que han emergido a partir de la educación especial, hasta los procesos de educación Inclusiva indagando marco legislativo correspondientes a leyes, normas y programas nacionales y municipales, y las declaraciones internacionales que proporcionan directrices a los países para que aborden el tema de inclusión, y las prácticas pedagógicas que fomentaron los docentes de la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta, en el marco del proyecto de inclusión municipal con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales desde un modelo de educación inclusiva teniendo en cuenta la atención pedagógica en las aulas de inclusión y las aulas regulares.

Se concluye así, que hay una dificultad importante desde la propia implementación de la propuesta de inclusión debido a que no se cuenta con los recursos necesarios dentro de ellas la ausencia de un profesional que oriente el ejercicio de forma permanente, lo que genera que muchas de las prácticas que hagan desde la experiencia, prácticas que aunque les ha servido a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales parecieran no ser las apropiadas o dependen del docente que las haga, a su vez, la educación inclusiva se concibe solo como un espacio socializador donde la interacción en el aula crea vínculos afectivos y sociales o también relaciones discriminatorias y excluyentes, abandonando los procesos de aprendizaje y cognición de los niños, que pueden ocasionar mayores obstáculos en la educación inclusiva.

Penagos (2013) indagó en su tesis “*concepciones y Prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios oficiales de la Localidad Barrios Unidos*” sobre las concepciones y prácticas de los docentes de Educación Física de la localidad de Barrios Unidos, teniendo como puntos de referencia sus percepciones, sentires, experiencias y opiniones frente a la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en las clases de aula regular. Se observó que los docentes tienen una idea cercana sobre el concepto de inclusión, pero más enfocada hacia la integración, donde hacen mención al acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales, pero son muy limitados en la intención de adaptar procesos educativos para su atención, sin embargo, es importante tener en cuenta que a pesar de los aciertos en la inclusión los docentes perciben que no han tenido las condiciones necesarias para que el trabajo con niños con necesidades educativas especiales sea realmente de calidad, observando grandes dificultades como la inadecuada infraestructura en cuanto a planta física, la falta de capacitación docente, la falta de apoyo de equipo humano especializado en las instituciones, los grupos de clase numerosos donde se incluyen los niños y la falta de normatividad, diagnóstico y valoración para el ingreso de estudiantes con necesidades en el aula.

Es importante decir que esta investigación aún para ser del 2013 sigue manejando términos tales como Necesidades Educativas Especiales, se refiere a los estudiantes con Discapacidad como “estos” en la mayoría de veces, sin embargo, como aporte a la presente investigación, en los resultados se evidencia que las concepciones de los maestros permiten una serie de recomendaciones en las que se hace necesario seguir investigando en el campo de la inclusión pero que este a su vez permita cambios en fondo en la implementación de políticas públicas y de estrategias en las mismas escuelas donde se siguen manejando procesos

tradicionales y no se tienen en cuenta las particularidades de las poblaciones que ahora se encuentran en la escuela

Arias et al. (2007) en su trabajo “*La Formación Docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con Prácticas pedagógicas Inclusivas*” plantea una investigación de carácter interpretativo en la que participaron 40 docentes del área rural y urbana del municipio de Don Matías quienes realizaron talleres que tenían como propósito ir más allá del conocimiento teórico, para promover con los maestros una actitud de reconocimiento y respeto por la diferencia, requisitos necesarios para llevar a cabo procesos de inclusión, que traspasarán sus prácticas pedagógicas, en la formulación del PEI y en la generación de estrategias abiertas y flexibles a la diversidad de la población que atiende, fortaleciendo la calidad de vida de algunos estudiantes con la adopción de un modelo de apoyos y de técnicas enfocadas a la satisfacción de las necesidades, con la participación de los docentes. Se realizaron talleres y conversatorios con los docentes y directivos docentes donde emergían conceptos frente a la discapacidad desde lo “anormal” o “enfermo” así como a la poca facilidad de trabajar con dicha población por el trabajo que ello implicaba, sin embargo y como procesos de dichos encuentros se generaba la transformación de imaginarios y la construcción continua de saber frente a los procesos de inclusión en la escuela.

Se concluye que es importante que las Instituciones Educativas reestructuren sus PEI teniendo en cuenta elementos que respondan a los criterios de las escuelas inclusivas, así como la necesidad que desde las universidades en los procesos de formación de los maestros y maestras se toque el tema de la diferencia, pues una de las excusas más frecuentes es que no cuentan con la formación y capacitación pertinente para trabajar con determinada población, pero que se supondría que desde la propia formación deberían estar inmersos dichos procesos de formación

para trabajar con la diferencia, a su vez que con procesos de formación a maestros y directivos docentes se logró la transformación de imaginarios y se dio inicio al cambio del lenguaje con el que se referían a la población con discapacidad.

Cerrando el análisis y la descripción de las anteriores investigaciones, estas, aportan para las categorías de análisis en la medida que muestran cómo son algunas de las prácticas de los maestros en procesos de inclusión y cómo estos se pueden llevar a las escuelas regulares, haciendo énfasis en la actitud de los maestros, que permite tengan procesos más significativos, tanto con los estudiantes, como con ellos mismos, generando a su vez la necesidad de mayores espacios en los que los maestros no se sientan “excluidos”, debido a que siempre se les exige que hagan una u otra tarea pero sin brindar las herramientas pertinentes, frente a capacitaciones, estrategias, recursos que se puedan implementar y materializar en sus áreas de saber.

Es importante resaltar que la educación inclusiva busca garantizar el acceso, permanencia, participación y promoción de todas las personas al sistema educativo, inculcando el respeto por la diferencia, por el otro, presente o no una discapacidad; fundamentos que deben ser tenidos en cuenta por todos los docentes, familias y población en general como garantes de derecho.

A su vez se encuentra un panorama enmarcado en las representaciones sociales de docentes frente a procesos de inclusión en básica primaria y bachillerato, hacia la discapacidad y prácticas incluyentes en desarrollo, con la tarea de buscar espacios de discusión y de aprendizaje frente a la implementación de la “inclusión” en las diversas instituciones educativas. Insumos valiosos en la búsqueda de esos *puentes* entre instituciones, niveles, áreas de trabajo que se hacen necesarios en el que-hacer docente y en el diario vivir de una escuela que se transforma constantemente.

Para finalizar es necesario resaltar que, dentro de este proceso de indagación de los antecedentes, no se encontraron investigaciones frente a la transición que realiza la población con discapacidad en Educación inicial de jardines infantiles a Educación formal en Instituciones Educativas lo que sustenta además la importancia de esta investigación.

Capítulo 2. Marco Metodológico

Posterior a la realización de los antecedentes de la investigación, se inició la revisión y materialización del marco metodológico que contribuye al análisis y recolección de la información, para ello se realizó la respectiva contextualización del enfoque y método de investigación, los sujetos participantes, los instrumentos de investigación a abordar y las fases propias para la implementación y análisis de la información.

2.1 Enfoque

Teniendo en cuenta que se buscó comprender un fenómeno social como lo son las representaciones sociales que tienen los maestros de educación inicial frente a los procesos de inclusión de los niños con discapacidad, a partir del tránsito que realizan de los jardines de la SDIS a las instituciones educativas de la SED, se abordó dicho problema de investigación desde las narrativas y experiencias de las maestras, quienes son las que están inmersas en esta realidad y quienes desde sus percepciones, pensamientos, experiencias y prácticas pueden vislumbrar frente a lo que sucede en dicho tránsito, y con ello poder *tender puentes* que garanticen un paso armónico, eficaz y duradero, dentro del marco de la educación inclusiva.

La realidad es así concebida como múltiple, y divergente. Por eso, el compromiso humanístico de la investigación cualitativa de estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros (la otredad), y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales. (Paramo y Escalante, 2011. p. 94).

A su vez desde el enfoque enunciado se posibilita que el investigador pueda interactuar a través de las técnicas de recolección, en este caso, encuestas de caracterización tanto de la SED como de la SDIS, encuesta tipo Likert, y las narrativas orales que emergen de los grupos focales,

aproximándose a esa realidad, conociéndola de cerca, no solo desde el lenguaje escrito, sino también desde lo verbal, no verbal, corporal, que aunque puede resultar subjetivo permite otro tipo de interpretaciones o aclaraciones frente a lo que se desea indagar, en palabras de Hernández (2008) “el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.” (p.9).

Por otra parte, esta investigación permitió adentrarse en la situación problemática desde la realidad y a través de prácticas interpretativas que para este caso particular se dan dentro de los jardines infantiles y las instituciones educativas donde se encuentran niños con discapacidad, específicamente con las maestras y/o profesionales que están inmersos en los procesos de inclusión.

La metodología empleada se interesó por la vivencia en su entorno, por la interpretación y los significados que se le dan a un contexto particular, con las experiencias, perspectivas o posiciones que se puedan originar en esa realidad permitiendo un análisis de la información brindada y con ella transformaciones o alternativas que favorezcan esa realidad.

A lo largo de todo el proceso de investigación cualitativa, se debe prestar especial atención a la función social que tiene el lenguaje para la comprensión y la construcción del "mundo" en un contexto espaciotemporal concreto. Al entrar en contacto con las personas o grupos objeto de estudio (muestra), el investigador debe suspender y cuestionar el valor del conocimiento que tiene acerca del fenómeno que se está estudiando para ir construyendo un nuevo conocimiento más certero, profundo y fiel, de manera progresiva. (Rodríguez y Valldeoriola, 2014, p. 47).

Para ello es importante tener clara la posición de investigador y no tomar juicios de valor o interpretaciones subjetivas frente a la información que brinden las personas que participaron de

esta investigación (maestras) respetando su naturaleza y veracidad frente a los datos recolectados y que permiten con ello la construcción y análisis del fenómeno. Para esta investigación se trabajó desde las representaciones sociales que permite adoptar una visión por medio de la experiencia como objeto de estudio a través de las voces de las maestras de la SDIS y la SED.

2.2 Método:

Las representaciones sociales contribuyen a construir y significar el mundo, orientando el sentido y comportamientos que los individuos toman frente a él. Esta caracterización es mucho más clara en una definición más reciente:

“La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos a sus prácticas. Es una *guía para la acción*, que orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-descodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*” (Abric, 2001, p. 6)

Se han identificado también una serie de **funciones** de las representaciones sociales : (a) la *función de saber* permite entender y explicar la realidad, es decir, constituye el filtro a través del cual se organiza la percepción del mundo y es explicada; (b) la *función identitaria* plantea que las representaciones sociales contribuyen a definir la identidad y salvaguardarla de la especificidad de los grupos, es decir, que la identidad está fuertemente relacionada con normas y valores sociales e históricamente determinados o direccionados para cada grupo social; (c) la *función de orientación* conduce los comportamientos y prácticas, a partir de las cuales los individuos elaboran anticipaciones y expectativas; (d) la *función justificadora* permite que los individuos de un grupo social puedan elaborar justificaciones *a posteriori* de sus propias posturas

y comportamientos. Estas funciones dan cuenta de que las representaciones sociales están conformadas por informaciones, creencias, opiniones, actitudes; el hecho de que se puedan señalar componentes y funciones evidencia que están *organizadas y estructuradas*, de manera que su análisis puede pasar por la identificación de su contenido y su estructura (Abric, 2001, p. 8). Funciones que fueron aplicadas de forma directa e indirecta en cada uno de los instrumentos de recolección de información y su respectivo análisis.

Aparte, se identifican también tipos y sistemas en las representaciones sociales. Así, existen *representaciones autónomas*, cuya organización de los contenidos se ubican en el *objeto* mismo, y *representaciones no autónomas* en las cuales el núcleo organizador se encuentra fuera del objeto, esto es, que el objeto (sus representaciones) son parte de una representación más global en la que el objeto se integra. Esto supone, a su vez, la posibilidad de discernir dos sistemas: el *central* y el *periférico*. El central es determinado socialmente y refiere al conjunto de representaciones que orientan globalmente la construcción de sentido y organización del mundo. El sistema periférico, en cambio, orienta las prácticas individuales y supone la interrelación entre Abric, J. c (2021), el sistema global y las experiencias individuales que dan lugar a representaciones individuales diferentes y más flexibles que las globales.

Ahora que se han señalado los principales elementos teóricos de las representaciones sociales, especialmente desde las investigaciones de Abric, se ha encontrado que la vía de acceso y producción de representaciones sociales son los discursos. Esto es particularmente relevante para esta investigación puesto que a partir de las narraciones de los actores en los procesos educativos se puede dar cuenta de las representaciones sociales que tienen frente los procesos de educación inclusiva que llevan a cabo desde su experiencia y en los contextos donde se desenvuelven.

2.3 Sujetos participantes

Se seleccionaron 12 profesionales de la Educación entre ellos seis maestras de un jardín infantil de la SDIS y seis maestras de una institución educativa de la SED ambas de la localidad de Kennedy quienes tienen relación entre ellas por el convenio interadministrativo entre ambas entidades el cual garantiza que los niños de jardines infantiles transiten a educación formal en Institución Educativa Distrital en sus niveles de educación Inicial. Ambas instituciones fueron acompañadas en su proceso pedagógico y específicamente en el proceso de Educación Inclusiva durante los años 2017-2019.

El grupo seleccionado de maestras se realizó de modo intencional teniendo en cuenta algunos criterios como, su experiencia con niños con discapacidad, el trabajo que realizan desde los procesos de Educación Inclusiva, su experticia con primera infancia y su interés por participar en esta investigación dados los aportes que pueden generar a sus pares y al mismo proceso pedagógico en cada institución.

2.4 Instrumentos de investigación

En este apartado se realiza la descripción teórica y el análisis correspondiente en la ejecución de cada uno de los instrumentos seleccionados para esta investigación, en ellos se encontraron en primera medida las encuestas, una que fue desarrollada por las maestras de la Secretaria de Educación y otra para las maestras de Secretaria de Integración, que permitió una caracterización inicial de la población y de las instituciones a las que pertenecen, una escala Likert que fue diligenciada por todas las participantes, posteriormente y de acuerdo al análisis de datos de los instrumentos anteriormente descritos se realizó un grupo focal para la ampliación de la información y los insumos correspondientes que favorecen la identificación de las diferentes

representaciones sociales que tienen las maestras respecto a los procesos de inclusión de niños con discapacidad en educación inicial.

2.4.1 Encuesta

Este fue el primer instrumento utilizado en la investigación teniendo en cuenta que permite recolectar datos referentes a actitudes, intereses, opiniones, conocimientos, y comportamientos de las maestras frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad en el aula. Para ello se eligieron preguntas abiertas y cerradas haciendo uso de la encuesta digital de tipo explicativo, Cerda (2009) afirma que estas permiten indagar sobre las causas de un fenómeno o saber por qué ocurren las cosas, cuáles son los factores determinantes, de dónde proceden, cómo se transforman, entre otras.

Para ello las maestras tuvieron acceso a una encuesta en Google Forms la cual diligenciaron, en primer lugar, dando su consentimiento para hacer parte de esta investigación, y con la certeza de que la información que brinden solo será usada para ella garantizando confidencialidad. Posteriormente brindando elementos para la caracterización de los participantes, sus instituciones, prácticas, culturas y experiencias en primera infancia con discapacidad.

Las encuestas permiten recolectar datos frente a un amplio rango de posibilidades, pero con la especificidad de lo que se desea indagar, permitiendo así una forma ágil de obtener información respecto a la experiencia, prácticas, ideas e intereses de las maestras frente a los procesos de educación inclusiva en educación inicial.

A continuación, se presentan las figuras y enlaces correspondientes a las encuestas aplicadas, una para las maestras del jardín infantil de la SDIS y la otra a las maestras de la Institución Educativa de la SED.

Figura 1

Encuesta: Representaciones Sociales en Primera Infancia SDIS



Representaciones sociales en Primera infancia

Este cuestionario tiene como objetivo recolectar información referente a los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad de los jardines de la SDIS, como parte del proyecto de investigación que se está realizando en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional titulado "Del Jardín de Infancia a la Escuela.. Tender Puentes"

Los datos serán manejados solamente para la investigación citada anteriormente y se mantendrá la confidencialidad de la misma.

***Obligatorio**

¿Cuánta experiencia docente tiene con primera infancia? *

- 1 mes a 11 meses
- 1 a 5 años
- 5 años 1 mes a 10 años
- ...

Nota: Se adjunta el link correspondiente a Encuesta que fue diligenciada por las maestras de la SDIS.

<https://forms.gle/Pvxbstp4YPaTW89U9> Fuente: Elaboración propia haciendo uso del recurso diseñado para la recolección de información.

Figura 2*Encuesta Representaciones Sociales en Primera Infancia SED*

Representaciones sociales en Primera infancia

Este cuestionario tiene como objetivo recolectar información referente a los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad que transitan a Colegios de la SED, como parte del proyecto de investigación que se está realizando en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional titulado "Del Jardín de Infancia a la Escuela.. Tender Puentes"

**Obligatorio*

¿Cuánta experiencia docente tiene con primera infancia? *

- 1 mes a 11 meses
- 1 a 5 años
- 5 años 1 mes a 10 años
- Más de 10 años

Nota: Se adjunta el link correspondiente a Encuesta que fue diligenciada por las maestras de la SED.
<https://forms.gle/Pvxbstp4YPaTW89U9> Fuente: Elaboración propia haciendo uso del recurso diseñado para la recolección de información.

2.4.2 Escala Likert

Para complementar esta primera parte se hizo uso de una escala Likert de cinco puntos que tiene relación directa con la encuesta y amplió la información respecto a las ideas y concepciones de las maestras con una serie de afirmaciones en las cuales ellas elegían si estaban en total acuerdo, de acuerdo, parcial acuerdo, en desacuerdo, o total desacuerdo sobre los

procesos de inclusión de niños con discapacidad en Primera Infancia.

A su vez esta indagación inicial permitió identificar algunas concepciones que arrojaron diferentes elementos que permitieron caracterizar a las docentes y algunas generalidades de las Instituciones a trabajar, estas fueron respondidas por doce maestras, seis de la SED y seis de la SDIS

Figura 3

Escala Likert: Procesos de inclusión de niños con Discapacidad en primera infancia.



Procesos de inclusión de niños con Discapacidad en Primera Infancia

*Obligatorio

Instrucción General
 En el marco de la educación inicial, de niños y niñas con discapacidad y alteraciones en el desarrollo, se presenta la siguiente encuesta cuyo propósito es conocer sus concepciones sobre la manera como se llevan a cabo los procesos de inclusión educativa. Su respuesta aportará valiosa información al proyecto titulado "Del Jardín de Infancia a la Escuela.. Tender Puentes" que se desarrolla en la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. Se garantiza la confidencialidad de los datos ya que su uso será exclusivo dentro de la investigación.

Selecciona la opción según corresponda *

Total desacuerdo	En desacuerdo	Parcial acuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En todos los jardines infantiles v

Nota: Se adjunta el link correspondiente a Encuesta que fue diligenciada por las maestras de la SED. <https://forms.gle/41FH1QSdLS3nMJwt7> Fuente: Elaboración propia haciendo uso del recurso diseñado para la recolección de información.

2.4.3 Grupo focal

Los grupos focales son una de las técnicas para recopilar información de los métodos cualitativos de investigación. Un grupo focal puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre un tema en particular. Korman (2000) define un grupo focal como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y abordar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

Los grupos focales constituyen entonces un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga. A partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio, (Bonilla, y Rodríguez, 1997. P. 191).

Es importante precisar que estos grupos focales permiten una interacción más natural, debido a que los participantes puedan expresar sus opiniones e ideas respecto al tema de investigación con mayor libertad, generando un nivel de confianza respecto al tema a abordar dada su experiencia en el trabajo con procesos de inclusión en primera infancia y con ello en las discusiones que se puedan generar, poder evocar algunos recuerdos o prácticas que podrían pasarse por alto la implementación de otros instrumentos y que son de vital importancia para la investigación.

Una de las principales ventajas de los grupos focales es que, a diferencia de las entrevistas individuales, los participantes se tornan más conscientes de sus propias percepciones

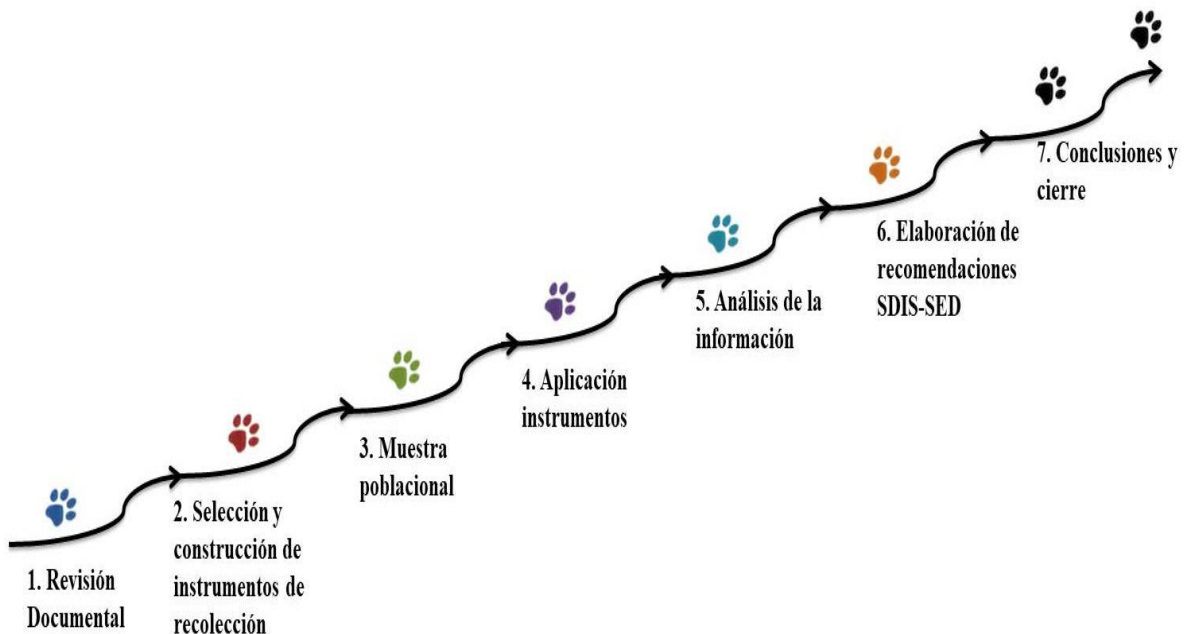
cuando se confronten con puntos de vista opuestos y cuando se ven en la necesidad de analizar sus puntos de vista más intensamente. (Páramo, 2008. P. 149)

Este, entonces emerge del análisis de los datos obtenidos en la encuesta a maestras de la SDIS y la SED y la escala Likert, permitiendo profundizar en diversas categorías que favorecen el análisis de la información y los insumos que a su vez favorecen el estudio de las representaciones de las maestras frente a los procesos de inclusión de población con discapacidad en educación inicial y cómo estas a su vez influyen en sus prácticas pedagógicas y su quehacer docente. (Ver anexo 3)

2.5 Fases

Figura 4

Fases de la Investigación.



Nota: Elaboración propia haciendo uso del recurso diseñado para las fases de la investigación

Capítulo 3. Marco Teórico

Para dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera las representaciones sociales hacia la discapacidad, por parte de maestras de Educación inicial, permiten identificar los factores que condicionan la transición de los niños que pasan del jardín de infancia a las Instituciones Educativas? Se pretende en este apartado, fundamentar las siguientes categorías: educación inicial, representaciones sociales, concepto de discapacidad, inclusión en el ámbito educativo, rol docente en la educación inclusiva y el marco normativo. Aspectos que serán desarrollados a través de cinco secciones:

La primera, centrada en la educación inicial, aborda aspectos fundamentales del desarrollo de la niñez durante esa etapa y cómo ha sido orientada en la política educativa colombiana; plantea la diferencia entre educación inicial y preescolar, el modelo colombiano y los *Lineamientos y estándares técnicos de Educación Inicial*. Básicamente, busca ubicar los pilares, fundamentos, dimensiones y lineamientos para el desarrollo educativo y humano durante la etapa de la primera infancia, de manera que funcionen como referentes del quehacer educativo y lo que se espera de los maestros.

La segunda relacionada con aspectos teóricos de las representaciones sociales revisando sus componentes y funciones con el objetivo de determinar su aporte en la conformación de identidades y cómo estas constituyen una forma de saber que organiza, explica y provee sentido al mundo. Además, se exponen brevemente aspectos relevantes que tiene el estudio de las representaciones en el campo educativo y los elementos clave que, dentro de él, pueden estudiarse. Estos elementos aportan en la comprensión sobre la manera en que las representaciones sociales constituyen a los individuos a la vez que permite delimitar su alcance y las funciones que cumple en la cohesión educativa identificando los elementos clave en la

reproducción de un imaginario que estigmatiza y segrega a las personas con discapacidad. La tercera presenta una aproximación al concepto de discapacidad; se abordan los principales modelos de la discapacidad en la modernidad, así como algunas reflexiones importantes de la última década acerca de los conceptos diversidad, discapacidad y diferencia. En esencia se busca entender, a grandes rasgos, cuáles son las maneras en que la discapacidad ha sido vista por la humanidad para poder determinar elementos, actitudes, acciones u omisiones con las cuales se puede dar cuenta del modelo dentro del cual se enmarcan las representaciones sociales de los maestros y el impacto que tienen en los procesos educativos.

La cuarta expone la perspectiva de la inclusión en el ámbito educativo. Se revisan los modelos educativos que han sido aplicados históricamente: el segregacionista, la escuela especial, la pedagogía terapéutica, la educación especial, la educación integradora y la educación inclusiva que será objeto de mayor profundización. Además, se exponen las principales barreras que obstaculizan el proceso de educación inclusiva, desde diferentes dimensiones. Es este marco, se exponen los factores de inclusión y exclusión dentro del ámbito de la educación inicial.

Posteriormente, la quinta sección, aborda el rol docente en la educación inclusiva y realiza un acercamiento a la perspectiva y postura que tiene frente a los procesos de inclusión de la población con discapacidad, en el marco de su praxis, formación, intereses, temores y los propios retos que trae la escuela.

Para finalizar se realiza un acercamiento al marco normativo y político a nivel nacional e internacional que orienta y garantiza la atención integral de la población con discapacidad, haciendo énfasis en el ámbito educativo; marco que a su vez permite entender cómo a través de los años se sigue buscando el derecho a la educación y que esta sea de calidad para todos.

3. 1 Educación inicial

La educación inicial comprende el proceso educativo de los seres humanos en el desarrollo de sus primeras etapas del desarrollo. Comprende la edad entre los cero y seis años y es considerada como el momento propicio para la comprensión y exploración del mundo, a partir de la estimulación de la creatividad, el conocimiento científico y la interacción despreocupada del mundo, fundamentales para el desarrollo educativo del ser humano, que contribuye en el desempeño de la escolarización del niño.

Según Rodríguez y Avella (2014, p. 103), es preciso diferenciar la *educación inicial* de la *educación preescolar*: la primera refiere al desarrollo mientras que la segunda refiere al aprendizaje. Sin embargo, los autores señalan que en Colombia no existe esa claridad, entre otras razones, porque el sistema educativo no da la relevancia necesaria al proceso de desarrollo y apenas marca como obligatorio el nivel de transición, dejando como optativo todo el proceso de educación inicial como si no fuera necesario para el desarrollo integral y de aprendizaje del niño en el resto de su proceso educativo.

Son numerosos los estudios que han abordado y enfatizado la importancia de la educación inicial. Uno destacable es el trabajo elaborado por el Banco mundial en *El mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe* (Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), en donde se establece que los primeros años de vida son cruciales en el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, el comportamiento, señalando que las consecuencias de prescindir de este desarrollo orientado contribuyen a desarrollar desempeños altamente penalizados en el proceso educativo. Como lo declaró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado

temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones según convenga”.

Los lineamientos priorizan la perspectiva integral para el desarrollo en la educación inicial, planteando una serie de principios, dimensiones, pilares, ejes y desarrollos a fortalecer. Los **principios** son: a) nutrición y salubridad; b) ambientes adecuados y seguros, que incluyen adecuaciones estructurales y urbanas; c) la organización escolar a través de proyectos pedagógicos, desde los diferentes niveles de atención 0-3 años y 3-5 años; d) desarrollo del talento humano, en particular desde el saber y formación docente preescolar especializada, por lo cual se han incluido procesos de formación y capacitaciones desde la Secretaría de integración social; e) el proceso de administración que incluye procesos de transformación organizacionales hacia la atención, desarrollo integral y garantía de los derechos de la niñez. Las **dimensiones** para el desarrollo infantil en la etapa inicial son: la personal-social, la corporal, la comunicativa, la artística y la cognitiva. Los pilares están compuestos por: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio con el fin de que todos los actores que participan del proceso educativo en el contexto escolar participen en la construcción de sentido de los niños y niñas de forma integral.

3. 2 Representaciones Sociales

3.2.1 Teoría

La teoría de las representaciones sociales ha sido concebida en el seno de la psicología social con unos procedimientos, conceptos y objetos propios. Esta teoría se comienza a gestar a partir de los estudios de Durkheim, con las *representaciones colectivas*, y el interaccionismo simbólico iniciado con Mead. En el interaccionismo simbólico se integra un gran aporte: la significación (desde las reflexiones de Peirce sobre el signo). Sin embargo, el concepto de

Representación Social surge como tal en *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Moscovici, 1979), en donde se define como una modalidad del conocimiento cuya función es la orientación de la comunicación y los comportamientos entre los individuos. Más adelante, Moscovici brindaría una definición más actualizada del concepto:

“conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovici, 1981)

No obstante, hoy en día el concepto ha sido desarrollado ampliamente por otros autores, elaborando una serie de dimensiones, funciones, estructuras y mecanismos que actúan en la elaboración de las representaciones sociales.

¿Qué se entiende como representación social? Estramiana (1995) describe las representaciones sociales en Moscovici como *construcciones simbólicas* que se construyen y reconstruyen en el curso de las interacciones sociales, concibiéndolas más allá de *productos mentales*; de esta manera, se entiende que las representaciones sociales no son estáticas, ni determinan las representaciones de los individuos.

Componentes y funciones

Las representaciones sociales tienen dos **componentes** (2001, p. 6), uno cognitivo y uno social. El componente cognitivo refiere un sujeto activo que elabora procesos cognitivos acerca de la realidad. El componente social, relacionado con el concepto de *textura psicológica* de Moscovici (1976, p. 40), refiere a la puesta en acción de los procesos cognitivos como determinados por condiciones sociales; determinación que puede elaborarse o transmitirse con

lógicas y reglas diferentes de la *lógica cognitiva*. Ambos componentes se interrelacionan en un marco contextual que integran el *contexto discursivo* y el *contexto social*. Por un lado, el contexto discursivo ubica la producción de la significación como formuladora de las representaciones, pero también como el recurso a través del cual se puede acceder a las representaciones sociales (Abric, 2001, p. 6). Por otro lado, el contexto social ubica (a) las condiciones ideológicas de producción de sentido y (b) el grupo social en el que los individuos toman parte en redes y sistemas de una particular organización social. Como señala Doise (1992, p.189), “la significación de una representación social está entrelazada, anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado”.

Según Abric (2001), la estructura de una representación social organiza sus elementos jerárquicamente alrededor de un *núcleo central*; el núcleo se compone de uno o más elementos sobre los cuales recae la significación y la organización de la representación. En esta dirección, Abric establece que el núcleo central tiene una *función generadora* y una *función organizadora*. La primera se encarga de construir y transformar la significación de los demás elementos constitutivos; a través del núcleo central es que los demás elementos toman sentido y valor. La segunda se encarga de determinar la naturaleza de los lazos que unen a los elementos (p.10).

3.2.2 Representaciones sociales en el marco educativo

Según Jodelet (2011), los aportes de Durkheim sobre las representaciones también estuvieron involucrados en los estudios sobre educación. Jodelet plantea que las representaciones sociales en el dominio educativo se deben estudiar como símbolos sociales (Schaff, 1966) que terminan por construir *sistemas representacionales*. Desde su punto de vista, en el ámbito educativo se pueden estudiar las representaciones sociales en diferentes niveles del sistema

escolar Jodelet (2011): a) político, b) jerárquico institucional, y c) usuarios (estudiantes y padres). Todos estos niveles son abordables a partir de los discursos de sus diferentes actores. Su estudio resulta relevante puesto que permite determinar los lineamientos de sentido y significación que orientan sus decisiones y comportamientos (p. 141).

Establecida su importancia y niveles, es preciso determinar también las claves de estudio. Jodelet (2011) plantea que el estudio de las representaciones sociales debe ser histórico, tomando en cuenta la evolución de las políticas educativas, su democratización, identidades y el modo en que los diferentes actores han establecido sus relaciones y sus direccionamientos pedagógicos. Hasta ahora, los estudios en Latinoamérica se han enfocado en las posiciones, imaginarios y ejercicios de los docentes frente a su función educativa y la transformación de sus prácticas (véase Martins, Pardal, Prado de Sousa, Dujo y Placco, 2007). Uno de los estudios más destacados en este ámbito es *La evolución de las representaciones de las funciones de la educación y de la escuela* (Jodelet, 2011) en el cual se cuestionan la orientación de los saberes educativos hacia la producción y el saber científico y tecnocratizado. Además, cuestiona la lectura educativa desde el fracaso escolar y su relación con la responsabilidad parental. En últimas, “el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de estas relaciones dialécticas que unen saber, identidad y poder” (Jodelet, 2011, p. 151).

3. 3 Breve aproximación a la discapacidad

El concepto de *discapacidad* ha sido abordado desde múltiples perspectivas; entre ellas, la vertiente pedagógica y social ha cuestionado el término como una etiqueta que instituye y refuerza la diferenciación normal/anormal o funcional/disfuncional. Se aproximan algunos de los más importantes aportes teóricos al concepto *discapacidad* y *personas con discapacidad*.

Primero, se abordan los modelos que históricamente han modelado e instituido ciertas visiones

de la discapacidad; junto a la aproximación a los modelos, se presenta una de las clasificaciones más importantes para determinar los tipos de discapacidad. Luego, se presentan algunas reflexiones a propósito de la diversidad, la diferencia y la alteridad. Para cerrar, se resumen las definiciones existentes y se aproxima una definición propia acerca de cómo entender el concepto de discapacidad.

3.3.1 Los Modelos históricos de la discapacidad

Históricamente, se pueden ubicar cuatro modelos principales de aproximación a la discapacidad: a) el modelo individual, b) el modelo social, c) el modelo bio-psico-social y d) el modelo de la diversidad (Mareño Sempertegui y Masuero, 2010). Cada uno de los modelos plantea una visión social y estatal de las personas con discapacidad, de manera tal que han constituido una forma de representación social de la diferencia basada en un modelo de la normalidad que actúa de manera hegemónica sobre la diferencia, dando lugar a múltiples formas de discriminación.

El modelo individual, también llamado modelo de rehabilitación o modelo biomédico, circunscribe la discapacidad en lo que se podría llamar un *modelo de medicalización de la discapacidad*. Como reseñan Mareño Sempertegui y Masuero (2010, p. 96), este modelo se estabiliza en los años 70 con motivo de la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías elaborada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El propio título de la clasificación por *deficiencias, discapacidades y minusvalías* evidencia que se establece una clasificación sustentada en una visión de la diferencia a partir de la eficiencia y funcionalidad de un sujeto supuestamente estándar y capaz; estas son consideradas el referente de lo normal “normales” a partir del cual se desprende toda una tipología de cualidades que caracterizan gradualmente a los menos capaces y menos eficientes.

De esta manera, la deficiencia refiere a algo o alguien que no está en capacidad de rendir o hacer de la misma manera que alguien “estándar” o “normal” y, por lo tanto, recae en un espacio de *lo anormal*. Esta “anormalidad” es constantemente conectada con múltiples dimensiones del desarrollo humano, con lo cual se puede clasificar la anormalidad en lo psicológico, lo fisiológico o lo anatómico. Lo que se pone en juego, entonces, es la idea de la normalización; pero una normalización cuyos principios son biomédicos y están en buena parte mediados por la figura de la *rehabilitación*. Este modelo biomédico constantemente enfatiza en la apariencia anatómica de las personas, contribuyendo a la lectura de *lo diferente* a partir de que en apariencia se vea diferente.

De allí resulta adecuado interpelar el ejercicio pedagógico de los actores educativos y preguntarnos si acaso una parte de ese modelo biomédico pervive interiorizado al punto en que se ve y percibe forzosamente de manera diferenciada a estudiantes que *parecen* carecer o no parecen “normales” en lo anatómico, psicológico o fisiológico.

Como exponen Mareño y Masuero (2010, p. 96), uno de los aspectos más importantes del modelo individual se encuentra en toda aquella multidimensionalidad de lo humano que deja de lado, principalmente, la omisión de los aspectos socioculturales de la construcción social de la discapacidad. Sin duda, el no reconocimiento de las personas con discapacidad como *situación* social y una etiqueta que no solo los menciona, sino que los construye a través de dinámicas sociales e históricas, constituye un ordenamiento social que va en detrimento de la dignidad humana de personas históricamente marginadas y discriminadas. De allí que, como respuesta al modelo biomédico, surgiera el modelo social.

El modelo social surge en los años 80 promovido por diferentes movimientos activistas en *situación de discapacidad* y gracias al aporte particularmente relevante de Oliver (1986). En

este modelo se entiende que las causas de la llamada discapacidad no provienen de la biología, sino de la sociedad (Finkelstein, 1980; Hunt, 1966; Oliver, 1986, 1990), con lo cual se produce una ruptura frente a los conceptos de *deficiencia* y *anormalidad*, cuya lectura negativa y medicalizada de la discapacidad daba lugar a la segregación y la exclusión. Además, de cierta manera se denuncia a la sociedad como aquella que ha dado a la tarea de “crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que en sí misma es discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social...) y que legitima una visión negativa de las diferencias” (Parrilla Latas, 2002, p. 20); es en este sentido que se habla de *situación de discapacidad*, puesto que son la sociedad y el Estado los que *discapacitan* la diferencia. En su forma más categórica, el modelo social entendió (o entiende) que la lectura biomédica de la discapacidad constituye una forma de sometimiento social: opresión. Así, el modelo social buscó devolverles a las personas en situación de discapacidad la autonomía para dirigir sus vidas y el empoderamiento para reclamar sus derechos.

Vale la pena destacar dos componentes de este modelo, uno positivo y uno negativo. Uno de los aspectos más relevantes del modelo social es el cambio de conceptualización de *personas discapacitadas* por *personas en situación de discapacidad*. Este aporte es valiosísimo dado que, al hablar de *situación* en lugar de *condición*, la discapacidad dirige la atención a que sin importar las características anatómicas, fisiológicas, psicológicas o biológicas de una persona, la discapacidad es una situación socialmente construida a través de unas condiciones socioculturales, las cuales son susceptibles de cambiar. Esto quiere decir que una persona en situación de discapacidad no está condenada a la representación social del “discapacitado”, puesto que es la sociedad la que lo discapacita y ha construido como tal (Parrilla Latas, 2002).

Al conceptualizar la discapacidad como un estado de cosas en el que son situadas las personas con unas características más o menos concretas, se comienza a gestionar representaciones sociales que enfatizan el problema de la organización social que diferencia, etiqueta y discapacita y no en las características de las personas como tal. Ahora, Mareño y Masuero (2010) señalan también como aspecto negativo del modelo social la homogeneización que hacen de toda la población en situación de discapacidad y, además, sigue refiriéndose a las personas en situación de discapacidad como personas con insuficiencias, lo cual es la viva reproducción de la representación social de la persona como algo por debajo de lo normal o deficiente de alguna forma tal que necesita ser nombrado y etiquetado diferente a los demás. Es decir, el modelo social enfatiza a la sociedad como incapacitadora, pero sin dejar de reconocer como una insuficiencia las características que hacen que una persona esté en situación de discapacidad.

En el marco educativo, esta precisión resulta interesante, puesto que el ejercicio pedagógico puede estar limitado en una doble representación social de niños y niñas en situación de discapacidad: por un lado, se reconoce el factor social por el cual son reconocidos como diferentes y como sujetos en situación de discapacidad, a la vez que no dejan de verlos como “anormales” o dignos de un trato especial, ajustado o paternalista. Como se verá más adelante, asociado al modelo social se establecieron algunos modelos educativos también. El resultado es una articulación entre los factores sociales y el modelo biomédico, la cual materializó su vínculo en el modelo bio-psico-social.

El modelo biopsicosocial es propuesto por la OMS (2001a, 2001b) como un modelo que intenta integrar el modelo biomédico y el modelo social, argumentando que la discapacidad es un fenómeno con rasgos tanto *biológicos* como *ambientales* y que sin el reconocimiento de uno de

ellos no es posible explicar el fenómeno de la discapacidad. La máxima figura donde se evidencia las verdaderas dimensiones del modelo tiene lugar en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), propuesta por la OMS (2001). El propósito de la CIF es proveer un marco conceptual, lingüísticamente unificado, para abordar el fenómeno de la discapacidad. En este marco, la conceptualización de la discapacidad queda conceptualmente establecida como deficiencia, limitación o restricción, abordando los aspectos ambientales como generadores de *barreras*. La base de este modelo es la funcionalidad humana, la cual no hace más que renombrar y aproximar nuevas maneras de nominar la misma representación social de la segregación la subvaloración de las “personas discapacitadas” (Mareño y Masuero, 2010).

Como señalan los autores, en el modelo bio-psico-social la discapacidad deja de ser conceptualizada como una consecuencia una deficiencia. Más bien, se trata de un término que recoge múltiples expresiones de discapacidad: desde las *deficiencias* que son atribuidas a las funciones y estructuras corporales, pasando por las *limitaciones* en la actividad, hasta las *restricciones* en cuanto a la participación de ciertas personas.

Son tres las principales críticas que el modelo biopsicosocial ha recibido (Melguizo, 2014). Primero, se ha planteado el rechazo a la medición de la dependencia de las personas, es decir, que la discapacidad no necesariamente implica una dependencia, mientras que la discapacidad suponga la autonomía (Ferreira, 2009; Díaz Velázquez, 2010). Señala Melguizo que esta dependencia es una forma de paternalismo desde los *cuerpos normativos* sobre los *cuerpos diversos*⁷, poniendo el énfasis en que la dependencia es una condición personal y no del

⁷ Este elemento es central en la crítica al modelo biopsicosocial, puesto que existe una relación problemática e instituida de los cuerpos normativos y los cuerpos diversos. Por un lado porque el cuerpo normativo

entorno (Etxeberría, 2008). Segundo, el planteamiento de la dicotomía *autonomía/dependencia* ha sido acusado de reduccionista puesto que no recoge las particularidades de las diversidades funcionales; en este sentido, no se reconoce si quiera entre la autonomía moral y la autonomía física-funcional⁸.

Tercero, dependencia y autonomía no son términos universales ni absolutos, puesto que ningún ser es totalmente independiente o dependiente, estableciéndose relaciones de interdependencia. Esta idea apunta a enfatizar la interdependencia recíproca entre todas las personas, sin importar su condición. Además, en el modelo biopsicosocial persiste la idea de inclusión como una forma de tomar a los “diferentes” e incluirlos como parte del cuerpo normativo; ese modo de operar se asemeja al modelo rehabilitador (García y Obando, 2007, p. 58).

Más recientemente, se ha dado lugar al modelo de la diversidad. Este modelo es heredado del modelo social y nace con los postulados del Movimiento de la vida independiente que es la medida de los demás cuerpos, pero también del entorno, es decir, que el entorno está diseñado para los cuerpos normativos lo cual genera una barrera al libre desarrollo y funcionalidad de los cuerpos diversos Melguizo (2014). Uno de los efectos discriminatorios de sostener la diferencia entre cuerpo normado y cuerpo diverso es que se establecen políticas diferenciales dirigidas a la inclusión de los cuerpos diversos y las personas de diversidad funcional; como señala Melguizo (2014), si bien eso puede reducir la distancia funcional, a menudo aumenta la distancia social, aumentando la segregación. Esto sucede, por ejemplo, cuando el entorno es adaptado para ciertos tipos de diversidad funcional, pero el resto de usuarios no puede utilizarlo. Frente a esta problemática se ha propuesto el *diseño universal* (ONU, 2006).

⁸ Como señalan Cabrero y Rizzo (2008, p. 41). “Otros dos conceptos que se siguen confundiendo son la autonomía moral y autonomía física o funcional, confusión que también proviene del modelo rehabilitador. La capacidad de realizar funciones tareas físicas de manera autónoma (comer, vestirse, correr, etc.) no está relacionada con la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida.”

tomaron lugar en el año 2006 en España, apuntando hacia una visión positiva de la diversidad (Romañach, 2005; Palacios, 2006). El modelo se destaca por el resarcimiento de los derechos humanos y hacia la igualdad de oportunidades y la terminación de la discriminación. Además, reivindica la comprensión de la diversidad en el marco del modelo social, acuñando que, para realizar una tarea cualquiera, las personas pueden acudir a múltiples funcionalidades (Melguizo, 2014); sin embargo, solo algunas de ellas son consideradas normales o referentes (por ejemplo, caminar es una funcionalidad normativa frente a otras formas de desplazamiento personal).

Este modelo va más allá del modelo biopsicosocial dirigiendo la atención a tres elementos fundamentales que amplían la complejidad del concepto históricamente abordado como discapacidad: (a) la diversidad funcional, (b) el diseño universal y (c) la autonomía personal. Con estos tres elementos se va de la autonomía fundamentada en las características de las personas hacia la autonomía como una relación fuertemente marcada por el entorno. El primero hace énfasis en que todos los seres humanos tienen maneras diversas de resolver tareas y que la diversidad funcional no es una manera de nombrar a las personas con discapacidad sino un ámbito en el que se enmarca todas las formas de diversidad funcional. El segundo concepto hace referencia a la forma en que el entorno físico, social, etc., ha sido diseñado y construido a la medida de los cuerpos normativos, haciendo que exista una mutua exclusión en el diseño para personas marcadas como diversas funcionales o para los cuerpos normativos. El tercer concepto fue abordado brevemente en las críticas al modelo biopsicosocial y hace alusión a que los seres humanos somos sujetos interdependientes y que es preciso diferenciar entre autonomía moral y autonomía funcional.

Si bien desde el año 2005 el modelo de la diversidad ha tomado relevancia, lo cierto es que no se materializa en uno de los referentes internacionales para el abordaje de la

discapacidad: la CIF; define *discapacidad* como “término genérico que engloba las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación” (Citado en Mareño Sempertegui y Masuero, 2010, p. 103). Esta definición no hace más que sostener indirectamente un referente de la realización del cuerpo o, mejor aún, un referente del cuerpo funcionalmente saludable o normalmente capacitado, dejando todas las corporalidades que no hacen parte de este modelo como deficientes, limitadas o incompletas. La definición de la CIF hace énfasis en la limitación y la restricción, no en la diversidad, puesto que en el marco de la diversidad el concepto de discapacidad no tiene cabida, menos aún en un sentido de dependencia, ausencia de autonomía o funcionalidad.

3.3.2 Diversidad, diferencia y alteridad

En esta sección se exponen algunas reflexiones importantes acerca de la diversidad, la diferencia y la alteridad; estas constituyen un insumo de aproximación teórica y ética para la construcción de una terminología situada en el modelo de la diversidad. Además, contribuye a la formulación de actitudes, pensamiento y acciones des-medicalizadoras con el fin de transformar aquellas representaciones sociales que continúan en el seno de la educación frente a la diversidad. Tal terminología debe permitir abordar el fenómeno de la discapacidad desde una perspectiva inclusiva y de trato equitativo, libre de paternalismo, subvaloración y condescendencia.

Diversidad y diferencia.

Para hablar de diferencia y diversidad es válido comenzar por la aclaración imperativa de Skliar (2014, p. 155): “la diferencia no es un sujeto sino una relación”. Esta primera afirmación busca introducir el hecho de que no existen personas diferentes, sino que existe la diferencia entre sujetos, es decir, ninguna persona es diferente en sí misma, sino diferente en

relación con otra. Así, lo primero es dejar de conceptualizar a algunas personas como *diferentes*, puesto que en realidad no hay personas iguales. No solo eso, sino que, como señala el autor, “las “diferencias”, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc.” (2010, p. 162), es decir, en la diferencia somos diversos, pero no diversos en función de un referente ¿Acaso puede haber un referente imparcial, es decir, que no tenga lugar en prejuicios históricamente situados? La diferencia es, entonces, desde esta perspectiva, una cualidad relacional esencialmente incuestionable ¿Es necesario referirse a los demás en función del grado o cualidad de esa diferencia? Nombrarla y referirse a ella no cambia su condición, puesto que el hecho es que, siendo todos diversos, tenemos formas propias de hacer, saber, pensar, sentir. ¿El ordenamiento social no debería construir oportunidades, acción y saber social reconociendo toda esa diversidad?

Las representaciones sociales parecen predisponer a ver *lo diferente* que ante los ojos resulta marcadamente diferente. Lo diferente es objeto del lenguaje, debe ser dicho, nombrarlo es darle lugar en el mundo, pero a su vez es distinguirlo del mundo, conferirle unidad, separado de lo demás, particularmente, separado de los otros. Al menos en ese sentido van las reflexiones de Skliar cuando expone: “Decir la diferencia, sí. Escuchar la diferencia. Tener tiempo. El mundo es una inmensa circunferencia agujereada por las excepciones” (2014, p. 156). Aquí, el autor invita a dejar de nombrar la diferencia -ya se sabe que está ahí y está para absolutamente todos- para empezar a escucharla; desde la escucha tal vez pueda dar cuenta de que sí son diversos, pero que la diferencia no está allá sino en cada uno. Como afirma Skliar:

“Si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el ‘nosotros’ del ‘ellos’, estaría yendo entonces en la dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un

extraño y peligroso exceso de alteridad, de una ‘alteridad fuera de la alteridad’ o bien: de una ‘alteridad todavía más allá de la alteridad’” (2014, p. 152)

Diferencialismo y normalización.

Si se escucha la diferencia, no es para ratificar cuán diferente somos; si eso pasara, tal vez es porque ni a esos que se instituyen como no-diferentes están siendo realmente escuchados ¿Acaso no nos hemos dado cuenta que de verdad somos diversos todos? Puesto que con el modelo biomédico también se ha establecido qué es aquello nombrable como *lo* diferente, o sea, las personas que biológicamente, anatómicamente, psicológicamente o funcionalmente son diferentes de la mayoría son tan diferentes que merecen un trato en función de esa diferencia. Esto no es cierto solo para las personas que han sido situadas en la discapacidad, sino también con el ordenamiento social sexista. Se pone en juego lo mismo, tener los atributos de una persona con discapacidad o de una mujer se vuelve objeto de burla y sanción social. Aquí se pone en juego que hacer, lo que hacen o “los otros” es objeto de formulación de chistes, humor, etc. lo cual no hace más que estabilizar el prejuicio y normalizarlo. Ese ordenamiento social propone “reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que pisamos a diario” (Skliar, 2014, p. 152).

En toda esta cuestión de atribuir la diferencia a una persona, en lugar de entender la diferencia como una cualidad relacional, la diferencia toma la forma de prejuicio: es preciso nombrarlos porque también hay que incluirlos (2014, p. 152). Si bien Skliar no lo expone así, en este trabajo se propone que la idea de mencionar lo diferente para poder incluirlo no es más que una actividad de autocomplacencia paternalista: no se está valorando la diferencia, pero se trata de defender al otro diferente sin realmente aproximarse a él; un ejercicio de tolerancia sin sentido del *nosotros*. A esta actividad de etiquetar la diferencia como atributo de las cosas y no como

atributo relacional y al hecho de hacerlo con ciertas diferencia y con otras no, aunque la diferencia está en todas partes (ver ciertas diferencias, en lugar de otras, es algo que se aprende a hacer), Skliar lo llama el *diferencialismo* (2014, p. 152). El diferencialismo es la objetivación de la diversidad (Infante, 2010, p. 290) que enuncia lo ajeno y deja como categoría no marcada lo propio del que la enuncia. En el ámbito de la educación, esto significa que el “estudiante promedio” es un referente estadístico, pero nunca un objeto de análisis, estudio y comprensión. Se puede decir que el diferencialismo es una estrategia de poder (2010, p. 290) que legitima la normalización y condena a los históricamente diferentes por la razón que sea (social, cultural, anatómica, etc.). La inclusión desde el diferencialismo es el paternalismo que no da lugar a una verdadera concepción de la inclusión.

Trabajar contra el diferencialismo, es apostar contra la normalización. Skliar entiende que el diferencialismo está ahí para señalar a esas personas diferentes que *debemos* integrar a la normalidad. Es necesario releer al otro como parte de lo propio, desde el nosotros, y dejar de lado la construcción de la diferencia como una amenaza o una extrañeza, como una diferencia insoportable (Skliar, 2014, p. 157).

3. 4 Inclusión en educación

A partir de lo expuesto acerca del significado de la diversidad en esta sección se exponen cuáles han sido las lecturas de la diferencia, específicamente de las personas *socialmente situadas en la discapacidad*, en el ámbito de la educación. Para el caso colombiano, en cifras del DANE (2012), se destaca que el 80% de los niños entre 5 y 9 años con alguna discapacidad no han alcanzado ningún nivel educativo y solo el 13,2% cursaron únicamente preescolar. Datos como estos orientan el estado actual de la educación para las personas con discapacidad. En el pasado no ha sido mejor; se abordarán en esta sección los principales modelos y perspectivas que

han orientado la educación hacia las personas con discapacidad, profundizando en la *educación inclusiva* y sus actuales barreras.

3.4.1 Modelos previos

Los modelos educativos para la discapacidad más importantes históricamente han sido: a) la segregación, b) la escuela especial, c) la pedagogía terapéutica, d) la educación especial y e) la educación integradora (Parra Dussan, 2010, p. 77). El modelo excluyente es, simple y llanamente, un modelo que no reconocía el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Se plantea como el máximo vulnerador educativo de las personas con discapacidad, puesto que no reconocía a las personas en situación de discapacidad como personas con derechos educativos. En esta exposición se aproximan los modelos segregacionistas, de educación especial, de integración y, por último, de educación inclusiva.

El modelo segregacionista.

Se trata de un modelo que contemplaba la educación de las personas en situación de discapacidad, pero desde el supuesto de que debían tener sus propios espacios y condiciones especiales de educación. Así, a los estudiantes se les nombraba con una fuerte carga de diferenciación a partir de las etiquetas que se relacionaban con la idea del déficit y la falta de, (Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes y Vargas Beltrán, 2015, p. 65). Es realmente este el modelo donde tiene lugar la propuesta de la educación inclusiva.

El modelo de educación especial.

La educación especial se planteó como la atención educativa a las personas en situación de discapacidad por razones genéticas, de familia, psicología o relacionamiento social, consideradas excepcionales o diferentes, para tener su propio espacio educativo (Beltrán

Villamizar et al., 2015, p. 65). Así, se establecieron espacios con profesionales especializados que pudieran atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

El modelo de integración.

Las múltiples críticas planteadas al modelo segregacionista dieron lugar en los años 60 al concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para reemplazar la llamada *educación especial*. Este modelo es el primero que procura la implementación de las personas en situación de discapacidad a una educación junto con las “personas normales”. El principio que ponía en juego este modelo es el de la *normalización*, puesto que el ejercicio educativo era aproximar el goce de los derechos educativos como les son propios a todas las personas (2015, p. 65), pero sin generar cambios desde la equidad y equivalencia en el ámbito educativo. La integración, entonces, alude a que las personas diferentes y parte de colectivos minoritarios se adapten a la cultura hegemónica (Lopez, 2011, p. 41), es decir, se deja por fuera el cuestionamiento de la escuela como lugar discapacitante en múltiples dimensiones, particularmente en sus representaciones sociales de la diferencia.

Tabla 1

Modelos de Educación

De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1.Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2.Segregación	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

Nota: Tomado de Parrilla Latas, 2002, p. 15.

3.4.2 La educación inclusiva

La educación inclusiva surge de la tradición de la educación especial y la integración. La propuesta surge en los años 90 como crítica al modelo de las Necesidades Educativas Especiales, puesto que se consideraba que se destinaban muchos recursos hacia la educación especial, dejando a un lado las reflexiones propias para la educación en general (Beltrán Villamizar et al., 2015, pp. 65–66). Se distancia de los anteriores modelos al proponer el rechazo al diagnóstico de las personas y su clasificación, puesto que esto supone seguir buscando la manera en que se puedan hacer adaptaciones y regulaciones específicas para aquellas personas. Lo que se busca poner en juego ahora es la idea de que todos los sujetos requieren de una educación flexible y adaptativa a sus propios ritmos y características de aprendizaje, una educación en condiciones igualitarias para todos (Beltrán Villamizar et al., 2015, pp. 65–66; Infante, 2010, p. 295).

Son múltiples los autores que desde hace dos décadas han estado conceptualizando y desarrollando las condiciones reflexivas para la materialización de la educación inclusiva con una realidad política y social, entre otros, se destacan Ainscow (2001); Arnaiz Sánchez (2003); Moriña Díez (2004). La educación inclusiva en su sentido más general está dirigida al total de educandos y no solo a aquellos que históricamente han sido etiquetados como *diferentes* o discapacitados (Ainscow, 2005; Lopez, 2011). Las características de la educación inclusiva se pueden recoger así (Fierro Evans, 2013 ; Carrillo Sierra et al., 2018): (a) el reconocimiento de las necesidades de las personas en general y la atención adecuada a estas necesidades, (b) la atención inclusiva adaptada a las características particulares de una persona, a partir de una valoración y evaluación (c) el trato equitativo, (d) la promoción del sentido de pertenencia desde un *nosotros* que contribuya a la convivencia dentro de la comunidad y (e) el trabajo cooperativo (Booth y Ainscow, 2002; Freire, 1998/2012).

Como señala Parrilla Latas (2002, p. 18), habla de diversidad en la educación inclusiva es, necesariamente, hablar de cualquier persona, al margen de sus características sociales, culturales, físicas, intelectuales, sociales o afectivas. En este sentido, la escuela constituye una comunidad en la que las necesidades de aprendizajes no solo varían de persona a persona, sino también de momento a momento (Khan, 2011, 2015). Así, la educación inclusiva construye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como clave enriquecedora y base de la adaptación pedagógica en la escuela (Parra Dussan, 2010, p. 77). En realidad, es una primera aproximación a la reflexión de la escuela con base en la diversidad y no la reflexión de las escuelas con base en los diferentes. En este modelo de escuela se rescata el derecho a la educación de un aprendizaje del todos juntos, sin segregación (UNESCO, 1994).

La inclusión de las personas en situación de discapacidad constituye un gran desafío al recogerlas en el sistema educativo general, pero este desafío parte del mismo supuesto de que hay algo radicalmente diferente a tener en cuenta (adaptación de espacios, actitud abierta y flexible, metodologías particulares) (Hurtado, 2014, p. 46), como si el resto de las diferencias de las personas no fueran suficiente razón para repensar la educación. Resulta siempre inquietante que autores como Hurtado (2014), de cierta manera reafirmen que la escuela debe adaptarse particularmente para las personas con discapacidad, puesto que se supone que la escuela inclusiva ya no está pensada para hablar de unas diferencias o unos diferentes en particular, mucho menos enfatizarlos.

En síntesis, la educación inclusiva debe considerarse como un proceso educativo cuya orientación es la adaptación de la escuela para responder a la diversidad de necesidades y características de todos los estudiantes, haciendo especial énfasis en la calidad y no solo en sumarlos a la escuela regular (Murillo y Hernández, 2011, citado en Beltrán Villamizar et al.). El

énfasis es que la transformación es una tarea mayormente dirigida a la educación general donde el verdadero sentido de la inclusión es asegurar el derecho a la educación de todos y todas en igualdad (o más bien *equivalencia*, como se expondrá más adelante) de condiciones sin importar en qué aspectos sea uno diferente, pero haciendo especial hincapié en aquellos quienes históricamente han sido etiquetados, marginados y discapacitados por la sociedad (Parra Dussan, 2010, p. 82).

3.4.3 La escuela inclusiva

¿Qué es la escuela inclusiva en la educación inclusiva? Según Parra (2010), es una escuela que no demanda requisitos de acceso diferenciales ni basa su construcción educativa o su acceso en diagnósticos de ningún tipo para hacer efectivos los derechos educativos de los niños y en general, de las personas; todos los estudiantes “se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales” (p. 77). La escuela inclusiva materializa la transformación de las instituciones educativas como respuesta a las potencialidades y características de cada persona (Parra, 2003). La escuela inclusiva, por último, ratifica que las “necesidades educativas especiales” están presentes en todos los estudiantes y que esta no debe ser interpretada como negativa ni como propia de solo algunos.

Giné (2001) considera que el rol de la escuela inclusiva es incluir a todos los niños de diversas procedencias étnicas, culturales y socioeconómicas; promoviendo procesos de socialización y aprendizaje en el marco de una sociedad que aprecia la diversidad como valor de convivencia y para el logro de más y mejores aprendizajes. Además, las escuelas deben ser capaces de responder a los desafíos y a los problemas integrales del desarrollo de los niños y las niñas priorizando su bienestar social, afectivo y cognitivo como un todo. Es muy importante que

estas escuelas tomen conciencia, identifiquen y hagan uso efectivo de los recursos disponibles con el objetivo de contribuir a desarrollar el potencial de aprendizaje de cada niño y niña.

El concepto de inclusión, ligado a la educación no está resuelto ni tiene una definición más o menos operativa. Skliar, por ejemplo, se considera incompetente para definir el concepto, concluyendo que en realidad la inclusión *es lo que hagamos* con ella: no *es* en sí misma, ni por sí misma, ni desde sí misma, ni tiene propia definición (2010, pp. 156–157). Sin embargo, sí hace la acotación de que en lo más mínimo, la inclusión alude a una suerte de invitación, de bienvenida, de acogida, una forma de decir “esta es tu casa” (2010, p. 161). Por otro lado, Parra Dussan (2010, p. 81) considera que la inclusión es hacer efectivos los derechos en el marco de la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras que bloquean la participación física y social de las personas. Por último, Parrilla (2002, pp. 24–26) afirma categóricamente que la inclusión no se remite únicamente al campo de la educación, que la inclusión enfatiza la igualdad en la diversidad, que la inclusión propone una nueva ética y que la inclusión propone un enriquecimiento cultural, social y educativo.

3.4.4 Cuestionamientos

Son numerosos los cuestionamientos y reflexiones que, contribuyen a perpetuar la marginación de las personas con discapacidad. Infante (2010, p. 290) Expone que existen evidencias para sostener que el modelo de transición educativa desde la educación especial hacia la educación inclusiva bloquea los esfuerzos por materializar la inclusión educativa, puesto que produce una integración a la escuela educativa que reproduce internamente en múltiples dimensiones la segregación. Además, el autor señala que persiste la “imperiosa necesidad” de establecer categorías y diagnósticos en las escuelas con el propósito de fijar condiciones económicas especiales o adaptaciones curriculares, entre otros ajustes diferenciales.

En otras direcciones, se destaca que un gran inconveniente para la realización de la educación inclusiva es la escucha de los históricamente excluidos, es decir, se sabe y tal vez se quiere saber muy poco acerca de sus deseos, experiencias y visiones educativas (Infante, 2010, p. 295). Claro, se habla de barreras que, en definitiva, hay que superar, pero las barreras no deben comprenderse solo con la implementación de tecnología o la transformación de espacios físicos. El elemento más importante y más difícil de transformación hacia una visión no diferencialista del mundo y verdaderamente inclusiva tiene lugar en el cambio de las representaciones sociales que han sido interiorizadas sobre la diferencia, particularmente en el hecho de que solo son objetivados ciertos tipos de diferencia. En últimas, la persistencia de las representaciones sociales diferenciadas que contribuyen a la reproducción social de la opresión, la exclusión, el paternalismo, etc.

Un cuestionamiento más sutil lo aporta López, (2011), haciendo un acotación terminológica cuyo efecto va más allá de un aporte lingüístico. El autor destaca que en los sistemas educativos de los gobiernos neoliberales se ha instaurado una política de *igualdad de oportunidades* que en realidad no hace un aporte con sentido de justicia social. En realidad, el concepto de igualdad no tiene en cuenta las barreras y discapacitación que la sociedad impone a ciertas personas, por lo cual resulta más acertado hablar de *oportunidades equivalentes* (p. 38). Esta perspectiva resulta más acertada puesto que supone la búsqueda de un equilibrio político, social y cultural en el que todas las personas estén posibilitadas para desarrollar su potencialidad de forma equivalente, si bien no necesariamente equitativa: una verdadera visión de justicia social para todos.

En el ámbito de la escuela se debe tener claro que la escuela inclusiva no se materializa hasta que en cada estudiante la dignidad no sea una aspiración sino una realidad; una basada en

el respeto, el goce de los derechos educativos y humanos y la participación reconocida desde la igualdad. Pero seguir hablando de *educación especial*, de compensación educativa, de adaptaciones curriculares para unos, de niños y niñas con necesidades especiales, solo contribuye a la segregación (Lopez, 2011, p. 41) y al nombramiento de la diferencia como algo que no aporta en su diferencia, sino más bien algo que hay que salvar, rehabilitar, intervenir, adaptar... personas que hay que ayudar a funcionar y ser como el resto, como los “normales”. Mejor dicho, personas que por no ser parte del cuerpo normativo hay que intervenir de manera diferencial, haciendo intervenciones curriculares y físicas que ayudan a salvar las distancias funcionales, pero que siguen aumentando la brecha y la segregación social, puesto que tales intervenciones no están hechas para gozarlas todos, sino para que las gocen los diferentes.

3.4.5 Barreras

Desde el punto de vista de López, (2011), las barreras que condicionan el acceso a la educación de las personas con discapacidad por la sociedad se pueden clasificar en tres niveles: (a) políticas (normativas contradictorias), (b) culturales, (actitudinales y conceptuales), (c) didácticas (enseñanza aprendizaje).

Las barreras políticas se evidencian en ejemplos legislativos como el propuesto por la (UNESCO, 1990/1990) en coexistencia con instituciones de educación especial. Además, como señala (López 2011, pp. 42–43), se construye un discurso hacia los *currículos diversos* mientras persisten las adaptaciones curriculares las “personas especiales”; así mismo, se habla del trabajo cooperativo entre el profesorado y la comunidad educativa, pero se le exige u orienta al profesor para realizar procesos educativos por fuera de las aulas con cierto *tipo* de estudiantes. De manera que los estudiantes siguen sujetos a políticas que terminan por aislarlos y discriminarlos en la práctica (Martínez-Rozo et al., 2015, p. 50).

Las barreras culturales radican, principalmente, en el tratamiento actitudinal hacia las personas con ciertos tipos de diferencias. Unas actitudes que, sin duda, están relacionadas con los conceptos que circulan alrededor de las personas en situación de discapacidad. Esto se evidencia constantemente en las etiquetas y clasificaciones con los que se refieren a estas personas cuya diferencia se objetiviza; para llegar a ello, se han dedicado grandes esfuerzos para determinar quiénes son los “normales” y quiénes no lo son (López, 2011, p. 43). Muchas veces ese esfuerzo se refleja en formas de etiquetaje que parecen dejar de hablar de lo mismo, pero que en el fondo solo reproducen el *diferencialismo* y contribuyen a segregar con o sin sutilezas a las personas históricamente situadas en la discapacidad por la sociedad. Todo esto está relacionado con las ideas biológicas de una predeterminación de los sujetos, es decir, que se viene al mundo con una serie de propiedades que determinan cuáles serán nuestras capacidades, nuestros talentos, nuestra cognición, etc. Sin embargo, es preciso destacar que venimos al mundo como sujetos inacabados, pero la clasificación diagnóstica de los tipos de persona no reconoce la flexibilidad y el cambio potencial que produce la cultura en los sujetos; la clasificación es, sencillamente, una manera de determinar lo que es y seguirá siendo una persona y, de paso, el cómo debe ser tratada a partir de ella (p. 43-44).

Uno de los grandes elementos que contribuyen a construir representaciones sociales basadas en la subvaloración, el paternalismo y la segregación es la visión biomédica legitimada en la CIF. Aún hoy se enseña en la universidad la clasificación de las discapacidades según los diferentes grados y dimensiones (sensoriales, físicas, cognitivas, etc.) (Mareño Sempertegui y Masuero, 2010, p. 102). Así, se sigue reproduciendo la visión social de que las diferencias biofísicas se deben asociar con disfuncionalidad, deficiencia, anormalidad, limitación, defectos...

Estas representaciones sociales no son más que la normalización de unos criterios basados en la subvaloración de las diferencias.

Las barreras didácticas son recogidas por López (2011) como cinco principales. La primera es la promoción de la competitividad en lugar del trabajo colaborativo, abandonando la idea de comunidad horizontal y transversal de convivencia y apoyo mutuo. La segunda es la estructuración del plan curricular diseñado a partir de disciplinas y texto, abandonando el potencial de la escuela como lugar de resolución de problemáticas. En esas condiciones el aprendizaje significativo difícilmente se sitúa para todos de forma equivalente y cooperativa. En su lugar, los currículos se han planteado con la generación de adaptaciones para las personas con “necesidades educativas especiales”, refiriéndose exclusivamente a las personas con discapacidad; las adaptaciones en realidad resultan en la reducción de los contenidos y objetivos que estas personas pueden alcanzar. La tercera es la organización espacio-tiempo que organiza la forma en que se deben desarrollar las actividades en la escuela. La cuarta es “la necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad” (p. 45), pasar del profesor como instrumento técnico de transmisión de información y formado para formar, al profesorado que investiga y construye desde proyectos de educación en el aula. Esto es, se deja de señalar al estudiante por su condición para empezar a responsabilizar a los actores de la enseñanza. La quinta es la acción cooperativa faltante entre los familiares y los actores de las instituciones educativas; la idea es pasar de “las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas” (p. 46).

La más grande evidencia de las barreras didácticas se observa en la amplísima deserción escolar que tienen las personas con discapacidad. Como señala Skliar, casi el 80% de la población con discapacidad, que hacen parte de la sistema educativo general, desertan (2010,

p. 158). ¿De qué es signo esta deserción? ¿Está relacionada con la calidad o la organización del sistema educativo en sí mismo? ¿Media la exclusión? El problema, sin duda es cualitativo, ¡cómo se está planteando la educación diversa!

3. 5 La docencia en la Inclusión

Este punto que, a priori, resulta clave para la educación inclusiva es cuestionado por Skliar. Si bien reconoce que es necesaria la formación para la diversidad, opta por enfatizar que hay algo que vale más que “estar preparado”, puesto que en realidad ¿puede estar preparado un docente para todas las formas de diversidad que pueden llegar a su aula? Según Skliar, es más importante la *disponibilidad* y la *responsabilidad* que deviene de esa disponibilidad para el otro: “La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno” (Skliar, 2010, p. 160). Cualquier anticipación y preparación aproxima una perspectiva técnica (una búsqueda de los instrumentos y saberes instrumentalizados para llegar al otro), una perspectiva racional de la enseñanza al otro, pero dejando la apuesta ética del estar con los otros (p. 160). Skliar entiende el quehacer pedagógico como un escenario en el que la apuesta es la *disponibilidad*, estar abierto al otro, para averiguar éticamente “qué pasa entre nosotros” más que “qué pasa con el otro”.

3.5.1 Docencia

Según el estudio de Padilla, (2011), que aborda la realidad de la preparación docente para el trabajo escolar con personas con discapacidad el 45,8% de los docentes se sienten mejor preparados para enseñar a estudiantes con problemas emocionales, teniendo en cuenta que los problemas emocionales no están clasificados como forma de discapacidad. En cuanto a la discapacidad, los docentes se sienten más dispuestos y familiarizados para enseñar a estudiantes con discapacidades físicas, pero con respecto a la discapacidades sensoriales y mentales, el 80%

de los docentes reportan no sentirse preparador para enseñarles (Muñoz, 2011). Es preciso preguntarse cuáles problemas sostienen esta situación.

Una de las causas que más persisten no solo en el ámbito educativo, sino en general, es la idea de que para aproximarse a las personas con discapacidad hace falta tener una preparación especial basada en un diagnóstico y una suerte de tratamiento proveniente del modelo biomédico; la premisa es que una educación apropiada depende de una clasificación apropiada (Mutua y Smith, 2006; Infante, 2010). Varios estudios reportan que una de las problemáticas de la educación es la falta de formación y capacitación docente para el abordaje de los estudiantes con discapacidad, este es el caso de Crosso (2010) aludiendo a la falta de formación para atender las “necesidades educativas especiales”. La visión de Crosso, retoma la idea de las *necesidades educativas especiales*, legitimando el *diferencialismo* en la educación a la vez que trata acuña que la formación del docente debe apuntar a la abolición de la estigmatización y la discriminación. Infante (2010, p. 292), va más allá y cuestiona el modelo educativo que forma a los docentes; sostiene que en la educación superior se preparan docentes con metodologías y didácticas basadas en el “estudiante promedio”, de manera que el docente se prepara pedagógica y mentalmente para enseñar con la idea de que se puede enseñar igual a todos, desde el reconocimiento de la diversidad.

Ahora, no todo acerca del ejercicio docente está relacionado con la manera en que aborda el ejercicio de la enseñanza, sino si realmente lo aborda: lo asume. En este sentido, Skliar (2010) señala que hay una realidad educativa muy triste en algunos países: se opone el derecho del docente a no enseñar a ciertas personas por no “sentirse preparado” al derecho a la educación del estudiante: “Ha habido situaciones muy lastimosas en ese sentido: en algunos países al derecho del niño por estar en una escuela se oponía el derecho del docente a no recibirlo por no “sentirse

preparado”: “todos esgrimen sus derechos, pero nadie se mira a los ojos”. En últimas, lo que se ve es que se suman factores desde la docencia que vulneran el derecho a la educación con equidad de las personas con discapacidad. Se suma la actitud, la indiferencia, el rechazo, la falta de disponibilidad, la preparación universitaria, la clasificación, el diagnóstico, el aislamiento (Carrillo, et al., 2018; Infante, 2010; Skliar, 2010).

Dirección de una docencia inclusiva.

Slee (2001) propone que la primera práctica de reflexión del docente es la indagación e introspección de sus propias nociones de inclusión con el propósito de identificar sus represiones mentales, sensaciones y sentimientos de educación frente a la diversidad. El primer paso (Infante, 2010, p. 293) consistiría en la reconstrucción de los planes de estudios universitario en las licenciaturas y pedagogías que contemplen una profunda reflexión sobre la diversidad, una enseñanza en contextos de aprendizaje diverso (Ainscow, 2001; Beyer, 2001), antes de abordar técnicas e instrumentos de trabajo docente ante ella. Un segundo paso, puede apuntar a revisar la terminología que construye un discurso del *diferencialismo*, es decir, es necesario dejar de hablar de barreras de aprendizaje y adaptación curricular hacia las personas con discapacidad; todas y todos los estudiantes están sujetos a problemáticas y barreras, es algo que no solo le concierne a las *personas con discapacidad*. Se busca desplazar a los estudiantes como el objeto de la reflexión primaria y pensar que el problema de fondo está en la educación y la docencia sin bases reales sobre la diversidad (Carrillo Sierra et al., 2018, p. 18). Un tercer paso, ligado al desplazamiento del objeto de la reflexión, es dejar de preocuparnos sobre *lo que pasa con el otro* hacia *qué pasa entre nosotros* (Skliar, 2010, p. 161).

Una cuarta clave, más que un paso, ligada a la preocupación por el *qué pasa entre nosotros*, es la práctica docente que prima la *disponibilidad* sobre la preparación. Se trata de una

práctica que prima la comprensión, la acogida y la autonomía del estudiante en dirección hacia un aprendizaje verdaderamente significativo (Bernal y Arteaga, 2016). Esto solo se logra teniendo una claridad integral de que las personas con discapacidad deben aprender, compartir y ser reconocidas en una cultura escolar en la que todos son iguales en trato, derechos, oportunidades y potencialidades educativas (López, 2011, p. 41). Todas estas claves, en realidad, apuntan a que el docente es la figura clave directamente implicada en la construcción de la educación inclusiva; son sus creencias, actitudes y acciones pedagógicas las que pueden resultar determinante en las escuelas para que exista una verdadera inclusión (p. 47). De la mano del conjunto de acciones que el profesorado puede y debe reflexionar y ejercer, se destaca que el equipo directivo de las instituciones juega un papel crucial en la motivación docente hacia la inclusión. Es importante lograr que los docentes tengan espacios para realizar esas reflexiones y realizar investigaciones sobre sus propios procesos de aproximación a la educación inclusiva (p. 47). Skliar nos invita a esta reflexión con total claridad: hay que transformar la pregunta “¿qué pasa con la inclusión -la convivencia, la diferencia, etcétera-?, hacia otra bien distinta: ¿qué nos pasa con la inclusión -con la convivencia, la diferencia, etcétera-?” (Skliar, 2014, p. 154).

3. 6 Marcos normativos

Tabla 2

Marcos Normativos e Informes que Regulan la Atención Educativa a la Población con Discapacidad

<i>Marco Internacional</i>		
ONU, 1948	Declaración Universal de los derechos humanos	Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. - Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta

		<p>Declaración y contra toda provocación a tal discriminación</p> <ul style="list-style-type: none"> -La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
ONU, 1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	<p>La “discriminación” entendida como toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; -Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo -Instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; -Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana. -Velar por que, en la preparación para la profesión docente, no existan discriminaciones.
Jomtien, 1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje	<p>Cada persona –niño, joven o adulto– debe estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. -El servicio de educación básica para todos depende de un compromiso y una voluntad política, seguida de adecuadas medidas fiscales y reforzada por reformas políticas y fortalecimientos institucionales.
Salamanca, 1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad	<p>Respalda una Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. -Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades

		<p>educativas especiales en las escuelas integradoras.</p> <p>-Defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales;</p> <p>-La integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sería más eficaz y correcta si se tuviesen especialmente en cuenta en los planes educativos las prestaciones siguientes: la educación preescolar para mejorar la educabilidad de todos los niños, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.</p>
Dakar, 2000	Foro Mundial sobre la Educación	<p>-Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos</p> <p>-El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de la visión formulada en Jomtien en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que busca garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después.</p> <p>-Desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. --Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente.</p>
ONU, 2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	<p>El propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.</p> <p>-Discriminación por motivos de discapacidad la cual se entenderá como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables</p> <p>-El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas</p> <p>- Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.</p> <p>-Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de</p>

		condiciones con los demás niños y niñas.
Unesco, 2008	Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión	<p>Reafirma la importancia de la educación inclusiva para reducir la pobreza y mejorar la salud, los ingresos y los medios de subsistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación -Promover culturas y entornos escolares adaptados al niño, que sean propicios para un aprendizaje efectivo y que integren a todos los niños y niñas, que respete la igualdad entre los géneros. -Desarrollar programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que promuevan la inclusión, así como detecciones e intervenciones precoces relacionadas con todo el desarrollo del niño. - formación profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante, entre otros, la asignación de recursos adecuados. - Promover la investigación innovadora sobre procesos pedagógicos y de aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.
Unesco, 2015	Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos	<ul style="list-style-type: none"> - A 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria -A 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces -A 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional - Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
<i>Marco Nacional</i>		
Congreso de la Republica, 1991	Constitución Política de Colombia	Carta magna que rige a todos los ciudadanos de Colombia, teniendo como referentes principales los artículos 13,44,47,54,67, y 68 quienes promueven y garantizan la atención integral en términos económicos, sociales educativos y culturales de las personas con discapacidad en con principios de equidad e igualdad y promoviendo la eliminación de actos de discriminación.
MEN, 1994	Ley General de Educación	De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica

		<p>(primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.</p> <p>De acuerdo a lo anterior se hace énfasis en el Capítulo I en los artículos 46, 47, 48 y 49 donde se establecen los lineamientos que permiten la atención educativa de la población con limitaciones y capacidades excepcionales, teniendo en cuenta sus particularidades y con ello fomentar los apoyos, experiencias, convenios o centros de atención que se requieran.</p>
MEN, 1996	Decreto 2082	<p>Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.</p> <p>-La educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, síquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994 Esta atención debe ser de carácter formal, no formal e informal garantizando una integración social y educativa, a su vez las Instituciones Educativas deberán garantizar las adecuaciones curriculares (Proyecto Educativo Institucional), organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y de accesibilidad que sean necesarios para la atención a la población con discapacidad. Énfasis especial en los artículos 1,2, 7, 16 y 17</p>
Congreso de la Republica, 1997	Ley 361	<p>Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la persona con limitación y se dictan otras disposiciones. Lo previsto en este artículo incluye las medidas de apoyo, diagnóstico de deficiencia, discapacidad y minusvalía y las acciones terapéuticas, pedagógicas, culturales, arquitectónicas, sociales y económicas que garanticen la atención integral de la población con <i>limitación</i> en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve. Así como los mecanismos, económicos y políticos que evalúen la pertinencia de los diferentes programas y proyectos que se generen para la participación de la población con limitación del territorio nacional.</p> <p>Específicamente en el campo educativo el Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades</p>
MEN, 2003	Resolución 2565	<p>Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales incluida principalmente a la población en condición de discapacidad</p> <p>Los departamentos deben garantizar y asignar educadores,</p>

		profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, quienes deben apoyar la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a su vez se establecen las funciones de los docentes y otros profesionales de apoyo. Por otro lado se determina el tamaño y composición de los grupos en las Instituciones Educativas y centros de educación Especial.
MEN, 2007	Ley 1145	Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, brindando las orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la formulación e implementación de la política pública en discapacidad. A su vez se establecen los estamentos nacionales, departamentales y locales que sirvan como asesores, veedores y organismos de control referentes a la implementación y atención integral de la población con discapacidad. Estos entes tanto de control como de seguimiento permitirán la consolidación de una política pública de discapacidad donde se garantice la participación de la población con discapacidad en la formulación de la misma.
Congreso de la Republica, 2009	Ley 1346	Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. De conformidad con lo dispuesto en la convención, esta ley obligará al país a partir el 2009 a en que se perfeccione el vínculo internacional respecto de la misma y con ello se garantice la atención integral e idónea de la población con discapacidad de la nación.
MEN, 2009	Decreto 366	"Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva." Esto determinando las condiciones para la inclusión educativa de la población que se encuentran en Instituciones Educativas Estatales, dentro de estas condiciones se establecen los apoyos tanto económicos, estructurales, como del personal que garantice la atención integral de dicha población.
Congreso de la Republica, 2013	Ley Estatutaria 1618,	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” con ello se busca garantizar y asegurar el pleno cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, adoptando procesos de inclusión, y los ajustes razonables que se requieran en todos los entornos en los que se desenvuelve la población con Discapacidad y así velar por la eliminando toda forma de discriminación hacia esta población. En ello convergen todas las entidades públicas del orden nacional, departamental, municipal, distrital y local dentro del Sistema Nacional de Discapacidad y garantizando el cumplimiento de las diversas normas que se han expedido en años anteriores.
MEN, 2017	Decreto 1421	’Por el cual se reglamenta en el marco de la educación

	<p>inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.</p> <p>Este busca la regulación sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia donde se garanticen los mecanismos, apoyos y orientaciones pedagógicas, frente al acceso, permanencia y calidad en todas las Instituciones educativas del orden nacional, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. Y con ello garantizar el goce efectivo del Derecho a la Educación en todos los niveles y ciclos vitales de la persona.</p>
--	---

Nota: Fuente creación del autor a partir de la revisión de las políticas nacionales e internacionales frente a la discapacidad y el proceso de inclusión social y educativa.

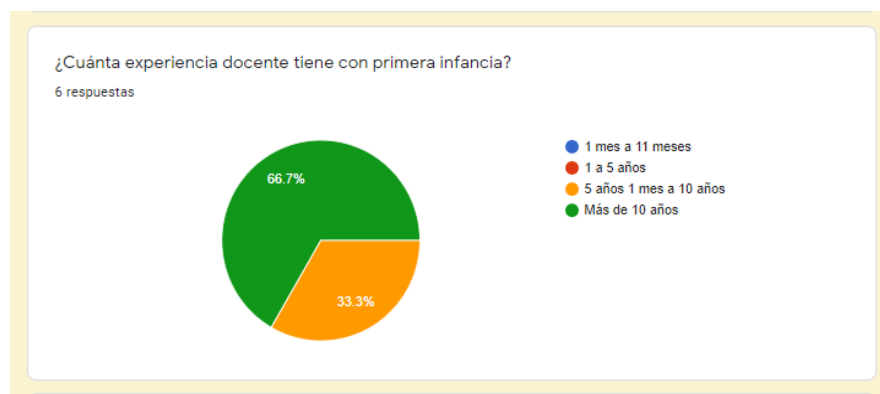
Capítulo 4. Análisis e interpretación de la información

4.1 Resultados Encuesta Maestras SDIS

Para este proceso participaron seis maestras de un jardín infantil de la localidad de Kennedy, de estas, cuatro se encuentran entre los 35 y 45 años y dos entre los 25 y 35 años, todas son profesionales en Educación inicial (preescolar, primera infancia); cuatro de ellas llevan más de 10 años trabajando con primera infancia y dos entre 5 y 10 años, cuatro no tienen experiencia en otros jardines diferentes a los de la SDIS y dos si cuentan con experiencia en otras entidades o contextos; todas cuentan con experiencia en procesos de inclusión con niños con discapacidad, dos llevan más de 9 años, dos de 3 a 6 años, una de 6 a 9 años y una menos de 3 años. Dentro de las poblaciones con discapacidad con quienes informan tener experiencia cuatro refieren que, con autismo, seis con discapacidad intelectual y síndrome de Down, tres con discapacidad física, tres con discapacidad visual, tres con discapacidad auditiva y cuatro con alteraciones en el desarrollo.

Figura 5

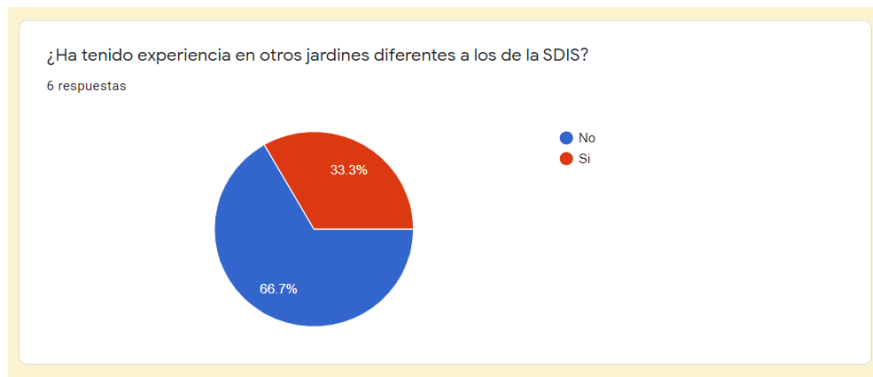
Experiencia docente con primera infancia.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 6

Experiencias en jardines diferentes a la SDIS.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 7

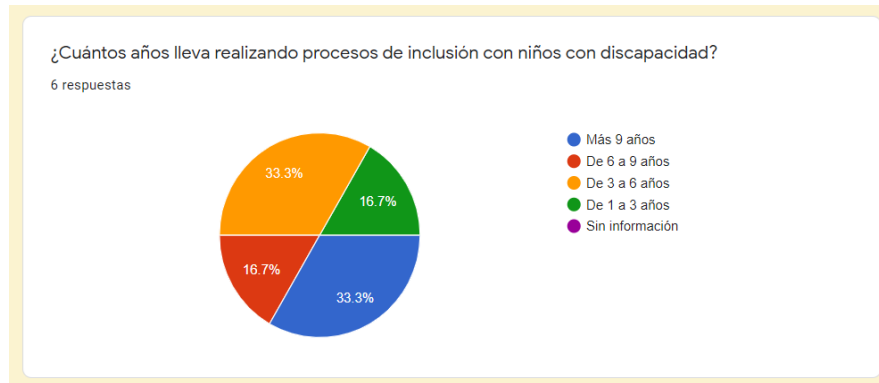
Asistencia de niños con discapacidad a los jardines.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 8

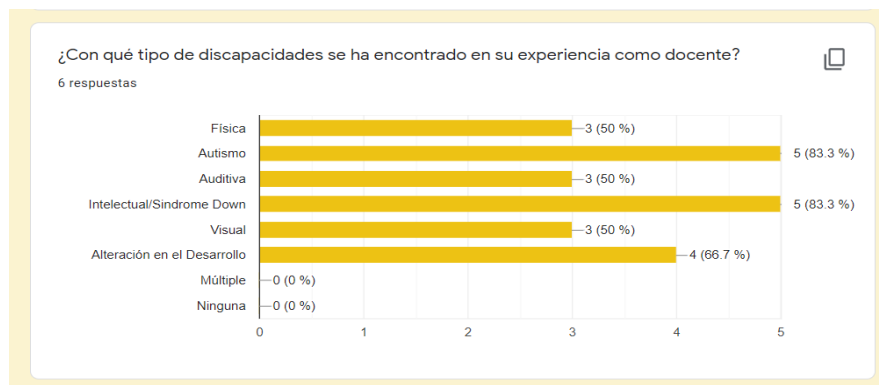
Experiencia en procesos de inclusión con niños con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 9

Tipos de discapacidad con las que tienen experiencia las maestras.



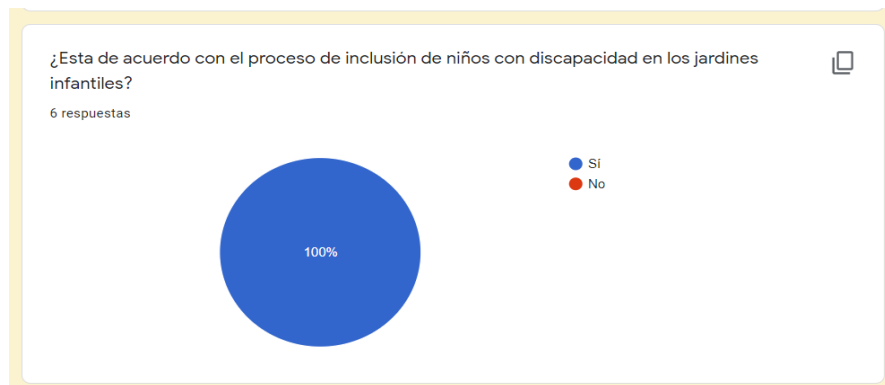
Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Todas las maestras refieren estar de acuerdo con el proceso de inclusión de niños con discapacidad en jardines infantiles debido a que esto permite **M1** “*abrirles puertas*”, **M2** “*Se ayuda a mejorar el proceso integral de los niños de la mano con los profesionales de apoyo (Educadores Especiales, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas) y de esta manera se realiza un acompañamiento a las familias en el desarrollo formativo y social*”, **M3** “*Permite a los niños y niñas interactuar, conocer diferentes entornos y aspectos personales, diferenciarse y*

conocerse, establecer medios de diálogo y ganar así mismo más lenguaje.”, M4 “Los niños con capacidades diferentes tienen los mismos derechos que los niños- niñas regulares”, M5 “Se brindan espacios en los que los niños y niñas con discapacidad se pueden desarrollar de acuerdo a sus capacidades, a la vez que socializan con otros niños y niñas que pueden fortalecer dichos procesos y esto contribuye a la vez a construir una sociedad libre de etiquetas y discriminación hacia las personas con discapacidad desde la primera infancia”, M6 “La interacción con sus pares les permite reconocer capacidades propias y esforzarse cada día más”.

Figura 10

Proceso de inclusión de niños con discapacidad en jardines.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Dos de las maestras refieren que los niños con discapacidad deberían estar en aulas especiales, argumentando que **M3** “*Con la experiencia de los profesionales ya sea educadores especiales, terapeutas, entre otros los ayuda a afianzar su marcha, conocimiento y algunas características específicas que la docente no abarcaría*”. **M4** “*En las aulas regulares las docentes hacemos lo humanamente posible por potenciar sus habilidades, pero en las aulas especiales están los profesionales especializados que contribuirán a mejorar su calidad de vida*”. Las cuatro maestras restantes no están de acuerdo con que los niños con discapacidad

estén en aulas especiales refiriendo que **M1** “*porque no solo en un aula especial se aprende*” **M2** “*Contando con las condiciones de infraestructura y el talento humano idóneo para apoyar los procesos de desarrollo de niños y niñas con discapacidad son más significativas las experiencias que permiten la inclusión de ellos y ellas en aulas regulares*”. **M5** “*En la mayoría de los casos se hace importante y necesario la interacción con sus pares y de esta manera se puede planear estrategias didácticas, recreativas y vivenciales*”. **M6** “*No logran el mismo progreso. Que interactuando con pares que les impulsen a nuevos retos*”.

Figura 11

Asistencia de los niños con discapacidad a aulas especiales.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Sin embargo todas coinciden en que los niños con discapacidad deben compartir los mismos espacios del jardín infantil refiriendo que **M1** “*Se aprende a tolerar y a saber que todos no somos iguales*”, **M2** “*Los niños y niñas sin discapacidad no tienen prejuicios, no miran a los niños y niñas con discapacidad como seres extraños, por el contrario son solidarios, comprensivos con las diferencias de sus pares, se convierten en agentes importantes para potenciar el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad a la vez que aprenden a convivir de manera respetuosa con quienes les rodean sin importar que clase de diferencias vean en los demás niños y niñas*”. **M3** “*La relación con el próximo [prójimo][sic]le abrirá nuevos medios*

de aprendizaje, así mismo el entender normas de comportamiento y el aprender a compartir''.

M4 “*Por qué tienen los mismos derechos*”. **M5** “*El aprendizaje es más significativo cuando no se restringe de espacios que puedan ayudar en el proceso formativo de los niños*”. **M6** “*Se fortalecen vínculos afectivos y se refuerza el respeto hacia las diferencias de los demás*”

Figura 12

Niños con y sin discapacidad compartiendo los mismos espacios.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

También coinciden en que sus prácticas pedagógicas se han transformado con la presencia de niños con discapacidad teniendo en cuenta que: **M1** “*Porqué me enseñan a ser mejor en lo que amo*”. **M2** “*Ha sido una experiencia que me ha ayudado a comprender que la discapacidad no es un impedimento, sino que generalmente es una posibilidad de enseñar diferente de acuerdo a las capacidades de los niños y las niñas, es una tarea que me exige investigar, documentar, descubrir nuevas y mejores formas de ejercer una educación inclusiva de calidad. Además, trabajar con niños y niñas con discapacidad cambia la forma de concebir a la discapacidad, la educación y lleva a reflexionar sobre la concepción de niño y niña*”. **M3** “*Totalmente, el que no se enfrenta a las experiencias con niños y niñas con discapacidad no entenderá la importancia de la relación, el aprender que no todo es calculado y se permite crear nuevos ambientes de aprendizaje*” **M4** “*Permite ahondar en temas referidos a la discapacidad;*

Además siempre hay la necesidad de reinventar estrategias en pro de potenciar sus habilidades’’. M5 “Buscando estrategias pedagógicas donde se pueda involucrar los niños con discapacidad sin afectar el propósito de la actividad y potenciando a su interés’’. M6 “Se aprende dentro de cada ritual’’.

Figura 13

Cambios en el ejercicio docente al contar con niños con discapacidad en el jardín.



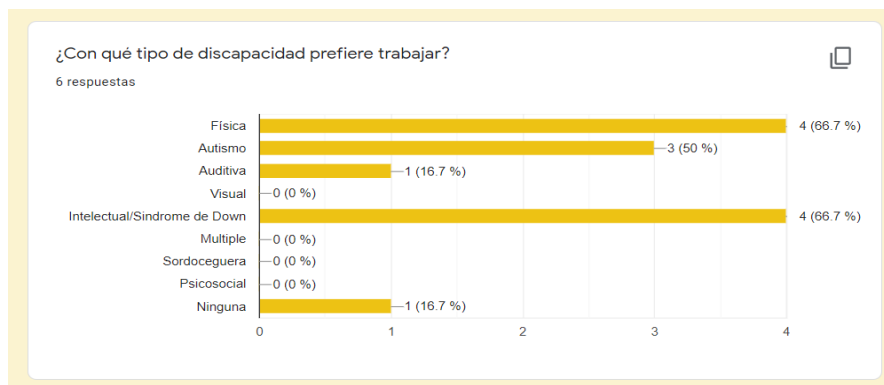
Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Sin embargo al indagar frente a los tipos de discapacidad con los que les gusta o gustaría trabajar, una de ellas refiere que con ninguna, ninguna de ellas quisiera trabajar con discapacidad visual, sordo ceguera o discapacidad múltiple, cuatro preferirían discapacidad intelectual-síndrome de Down, cuatro Discapacidad Física, tres con autismo y una con discapacidad auditiva refiriendo que *“Son con las que más he trabajado’’*, *“Son las discapacidades con las que he adquirido cierta experiencia y de las cuales he logrado aprender, sin embargo no es que las prefiera como tal, pienso que trabajar con cualquier tipo de discapacidad abre las posibilidades de aprender y fortalecer mis conocimientos y el ejercicio de mi práctica pedagógica’’*, *“He tenido participantes con esta discapacidad y claramente no me niego a otras pero hablo desde mi experiencia y es un trabajo fuerte pero no imposible, gratificante al ver los avances y su*

capacidad de aprendizaje’’, ‘‘Por qué es tal vez la condición que requiere menos profundización’’, ‘‘Ya tengo experiencia en ellas’’, ‘‘Cada quien tiene cosas que aportar y nuevos retos que superar. Por lo tanto, no se puede elegir entre ellos’’

Figura 14

Preferencia al trabajar con algún tipo de discapacidad.

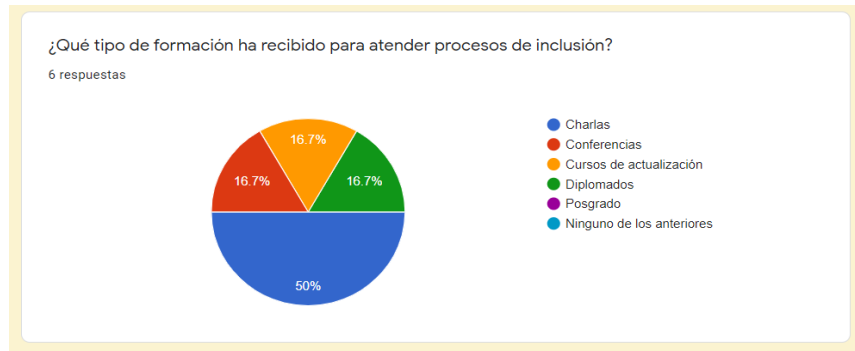


Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Frente a la formación docente en procesos de inclusión, tres refieren que recibieron charlas, una particip  de cursos de actualización, una en conferencias y otra curs  diplomados todos ellos referentes a procesos de inclusión de población con discapacidad en educación inicial.

Figura 15

Formación recibida para la atención en procesos de inclusión.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Al indagar frente a los tipos de apoyo con los que cuentan actualmente en su labor docente cuatro respondieron que cuentan con materiales adaptados, cinco con profesional de apoyo, una recibe acompañamiento de auxiliar pedagógico y una refiere no contar con ningún apoyo y de acuerdo a su experiencia cinco de ellas consideran que los niños con discapacidad requieren adaptaciones de tipo curricular, didácticas, tecnológicas y en recursos materiales una de ellas le dio prioridad a las didácticas y a los recursos en materiales

Figura 16

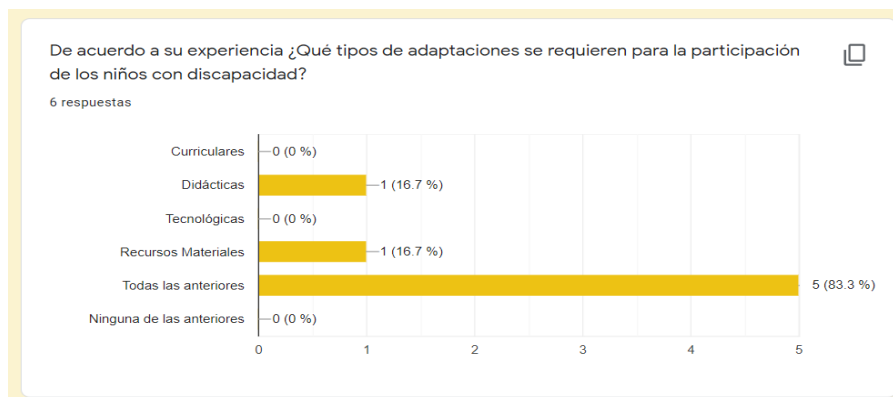
Tipos de apoyo para el trabajo con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 17

Tipos de adaptaciones requeridas para el trabajo con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Al indagar sobre los objetivos pedagógicos que se plantean en el jardín infantil y si los niños con discapacidad los alcanzan, cinco de ellas refieren que *sí*, teniendo en cuenta **M1** “*Eso depende del trabajo de la maestra*”, **M2** “*Los propósitos se plantean teniendo en cuenta las capacidades, necesidades e intereses de los niños y las niñas por tanto en este mismo sentido se valoran sus logros*”, **M3** “*A pesar de su discapacidad, cuando se involucra al niño se debe seguir una serie de procesos que motive a todos los niños a participar y divertirse*”, **M5** “*En muchos de los casos se hace un buen trabajo físico, social y formativo donde se refleja la evolución de cada niño, de esta manera ellos- as hacen parte Importante del resultado*”, **M6** “*De acuerdo al trabajo mancomunado y el compromiso de la familia*”, y una maestra refiere que no los alcanza debido a que **M4** “*los docentes no contamos con la especialización para las diversas condiciones que llegan al aula*”.

Ahora bien, frente a los dispositivos básicos de aprendizaje que se requieren para educación inicial cinco refieren que si los logran debido a **M1** “*... el trabajo que realizan el esfuerzo y empeño*”, **M2** “*La educación inicial tiene como uno de sus objetivos principales*

potenciar el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas. Generar espacios para el aprendizaje significativo, el cuidado calificado y la inclusión. Es el jardín el que se prepara y acomoda a las necesidades de los niños y las niñas para facilitar sus procesos de aprendizaje'', **M4** *“La motivación, percepción, atención y concentración hacen parte del proceso de aprendizaje”*, **M5** *“Logran desarrollar de manera acorde normas, acuerdos y rutinas básicas como son: sociales, nutricionales, convivenciales, etc., que ayudan en su primera etapa escolar”*, **M6** *“De acuerdo al apoyo y acompañamiento brindado”* Una de ellas por su lado no está de acuerdo debido a que **M3** *“Es un poco complicado ya que requieren apoyo constantemente, aunque en mi experiencia he evidenciado que gran parte si lo logra hacer pero es un trabajo mancomunado con la familia para lograr diferentes objetivos”*.

Teniendo en cuenta lo anterior se indagó frente a las estrategias que desarrollan las maestras para favorecer los procesos de transición a la educación formal en las que se destacan *“Proceso de independencia de seguridad en ellos mismos”*, *“A través de la estrategia de Transiciones armónicas y efectivas, se desarrollan actividades de orientación y acompañamiento al niño o niña y su familia”*, *“Dentro del aula se realizan actividades que los acerque a los espacios escolares no muy directos como la utilización de mesas y sillas, la creación de elementos con materiales que fortalezcan su motricidad fina y gruesa, ambientación del espacio, experiencias sensoriales y de investigación.”* *“Actividades de lecto escritura, artísticas, explorativas y sociales. Donde la interacción constante da respuesta a la búsqueda de procesos formativos apoyadas por sus pares y docentes”*. Dichas estrategias y actividades son socializadas a algunas maestras de la institución educativa a la que transitan los niños con discapacidad por medio de diálogos de saberes, en los informes o caracterizaciones que se elaboran de cada niño o de forma informal en diálogos esporádicos.

Las maestras relacionaron una serie de sugerencias que podrían facilitar el proceso de inclusión de los niños con discapacidad en los jardines infantiles **M1** *“Que las maestras titulares encargadas de los cursos se estén capacitando constantemente sobretodo en temas de discapacidad”*, **M2** *“Mayor capacitación a las maestras en cuanto a diferentes tipos de discapacidad como apoyar los procesos en cada una de ellas, capacitación en lenguaje de señas, sistema braille. Mejorar la infraestructura de los jardines para que estén en la capacidad de suplir necesidades particulares de niños y niñas con discapacidad”*. **M3** *“Los jardines son parte de los colegios directa o indirectamente, esto hace que la educación, información y demás acciones se lleven a acabo constantemente debería de tener una línea completa donde no permita a la docente del jardín seguir interactuando y dando consejos u orientaciones cuando esté en el colegio”*, **M4** *“Que los profesionales como son las educadoras especiales quedaran fijas en los jardines y no solo por algunos días a la semana”*, **M5** *“Una constante capacitación pedagógica para las docentes en técnicas actualizadas en el proceso formativo, así como material acorde para el desarrollo de las actividades”*, **M6** *“Mejorar los recursos y materiales”*. Observándose allí la importancia del acompañamiento y la cualificación constante respecto a la discapacidad, la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas y los ajustes razonables que garanticen la atención integral de los niños con discapacidad.

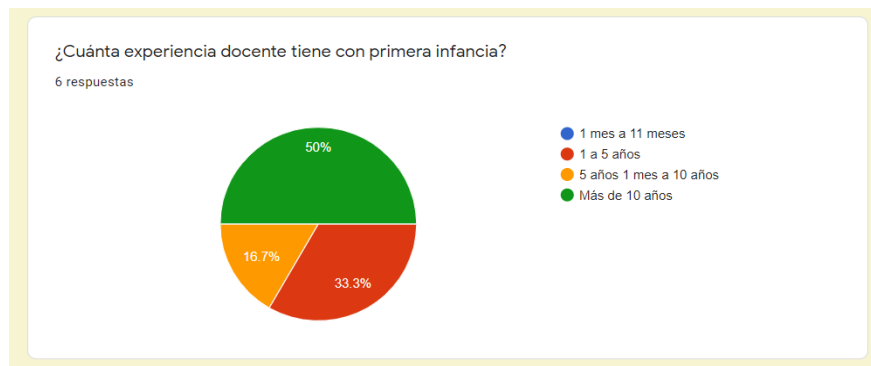
4.2 Resultados Encuesta Maestras SED

En esta fase participaron seis maestras de una Institución Educativa Distrital de la localidad de Kennedy, dos de ellas son educadoras especiales, y la cuatro restantes son profesionales en Educación inicial (preescolar, primera infancia); dos con estudios de posgrado; dos maestras se encuentran entre los 35 y 45 años, tres son mayores de 45 años y una está entre los 25 y 35 años; frente a su experiencia con primera infancia, tres han trabajado por más de 10

años, dos de 1 a 5 años y una de 5 a 10 años; ya específicamente en Secretaría de Educación de Distritos, tres de ellas han trabajado por más de 8 años en Instituciones Educativas, dos entre 4 y 8 años y una entre 1 y 4 años; todas refieren tener experiencia en procesos de inclusión con niños con discapacidad, dentro de las que se encuentran Discapacidad Intelectual, Síndrome de Down, Discapacidad Sensorial (Visual y auditiva), Física, Psicosocial, Múltiple y Autismo.

Figura 18

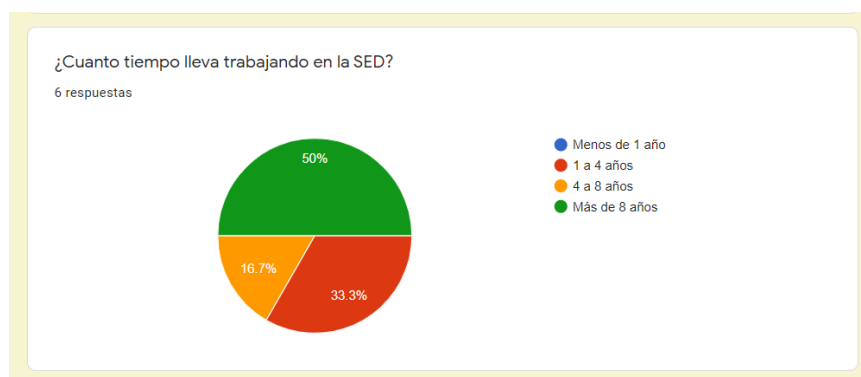
Experiencia docente con primera infancia.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 19

Tiempo de experiencia en la SED



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 20

Tipos de discapacidad desde la experiencia docente.



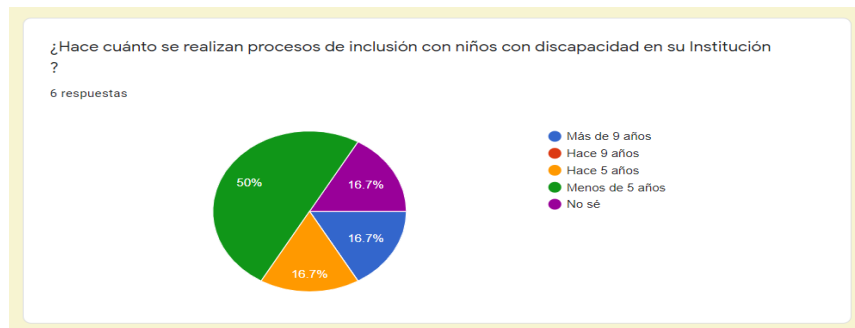
Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Frente al tiempo en el que la institución Educativa realiza procesos de inclusión, tres maestras refieren que hace menos de 5 años, una hace 5 años, una más de 9 años y una no sabe, teniendo en cuenta lo anterior y aunque todas refirieron tener experiencia en estos procesos de Educación Inclusiva, tres maestras dicen estar de acuerdo con el proceso y tres no estarlo argumentando que **M1** “*Fortalece los procesos sociales, comunicativos y cognitivos de los niños con y sin discapacidad*”. **M2** “*Debe haber una licenciada en educación especial para proporcionar acciones que redunden en el bienestar de los niños con alguna condición; al igual se observa en situaciones que los niños son excluidos por los mismos compañeros. Somos licenciadas en educación preescolar y no tenemos ni experiencia, ni herramientas para el desarrollo integral de los niños en inclusión*”, **M3** “*Porque no existe un equipo interdisciplinario que apoye estos procesos*”, **M4** “*El docente no está capacitado para poder tener estos niños en el aula y es muy complejo con las planeaciones ya que se hacen pesando en los niños promedio y no en los de inclusión por falta de capacitación al profesional*”. **M5** “*Porque es la manera en que podemos asegurar una educación de calidad y adecuada para los*

*niños con discapacidad, adicionalmente porqué se puede hacer un seguimiento familiar’’, M6
 ‘‘Permite impulsar el desarrollo en zona de desarrollo próximo para, cada estudiante’’*

Figura 21

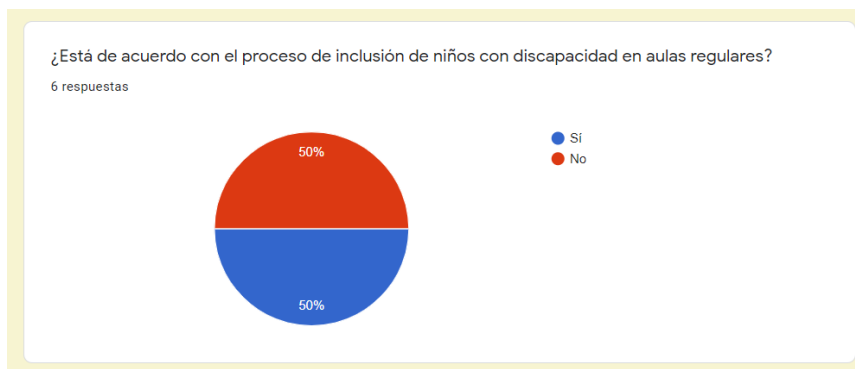
Tiempo de trabajo con discapacidad en Institución Educativa Distrital.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 22

Proceso de inclusión de niños con discapacidad en aulas regulares



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Todas las maestras refieren que los niños con discapacidad comparten los diferentes espacios del colegio con otros niños que no tienen ninguna condición en particular, esto en el marco de la Educación Inclusiva, debido a: **M1** ‘‘El colegio se encuentra dentro del marco de la educación inclusiva y cuenta con acompañamiento de docentes de apoyo’’, **M2** ‘‘Por pertenecer al mismo curso. Otros por rasgos de personalidad. Por los espacios físicos compartidos’’, **M3** ‘‘Están inmersos en los grupos de cada grado al que pertenecen’’, **M4**

“no existen espacios especiales para ellos y como apuntamos a la inclusión es vital que compartan los espacios de los niños promedio para lograr empatía en los dos bandos”, M5 “Porque es una institución de inclusión”, M6 “Porque las actividades se programan para todos con algunos ajustes de acuerdo a cada particularidad”.

A su vez se observan diferentes sensaciones, expectativas y sentimientos en su experiencia con estudiantes con discapacidad dentro de ellas **M1** *“Es una experiencia enriquecedora, sin embargo, en ocasiones no se cuenta con los recursos humanos, materiales o de tiempo para la atención de todos los niños con discapacidad que tenemos en la institución educativa”, M2 “Sentimientos encontrados, es decir, ternura, temor, impotencia, ansiedad, angustia, entre otros. Expectativas a reinventar actividades, pero que estas no sean las apropiadas. No saber actuar en determinadas situaciones. No aportar lo que necesitan los niños en inclusión para aprendizajes significativos”, M3 “Impotencia al no poder realizar lo que uno desea porque falta mucho apoyo”. M4 “impotencia ya que no tengo la educación para trabajar con niños de inclusión y eso me impulsó a averiguar o indagar información sobre estas discapacidades para así hacer mejor mi trabajo tanto con el niño como con las familias cada día es un reto ya que los comportamientos cambian y así mis estrategias”, M5 “Porque es un colegio de inclusión”, M6 “De ayuda y como reto que pudieran relacionarse y desarrollar su talento”.*

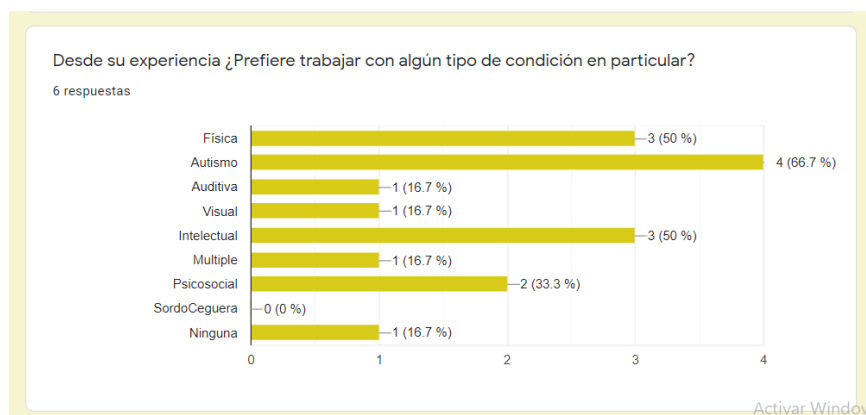
Esto también ha generado en cada una de ellas una serie de retos, dentro de su quehacer docente, por ejemplo, **M1** *“En si los procesos de inclusión no son fáciles y más cuando hay resistencia por parte de los docentes, a lo largo del tiempo se ha generado una sensibilización en los profes, pero es un proceso largo”, M2 “Psicosocial”, M3 “Lograr la interacción social en estos niños”, M4 “los comportamientos y más cuando se estresan ya*

que puedo estar dictando la clase con normalidad y de un momento a otro mi clase entra en caos es complejo explicar a el grupo que ellos hacen eso porque tiene una condición y que hay que hacer como si nada está pasando para no alterarlos y en otras ocasiones los niños promedio copean las actitudes movimientos y uno debe tomar la posición de no aceptar pues ellos no tienen ninguna discapacidad”, M5 “Que los docentes acepten y trabajen con los niños con discapacidad”, M6 “Los procesos de socialización y evolución en su aprendizaje”

Por otro lado, cuando se indaga si prefieren trabajar con alguna condición de discapacidad en particular, tres refieren que, con discapacidad Física, cuatro con Autismo, una con Visual, una con Auditiva, tres con Intelectual, una Múltiple, dos con Psicosocial, ninguna con Sordoceguera y una refiere que no prefiere ninguna.

Figura 23

Preferencia al trabajar con algún tipo de discapacidad.

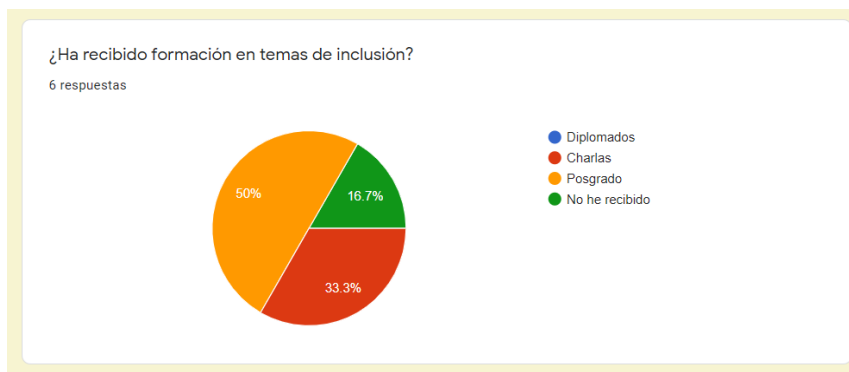


Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Frente a la formación docente en procesos de inclusión, dos refieren que recibieron charlas, una no cuenta con ninguna formación adicional y tres realizaron estudios de posgrados referentes a procesos de inclusión de población con discapacidad.

Figura 24

Formación recibida para la atención en procesos de inclusión.

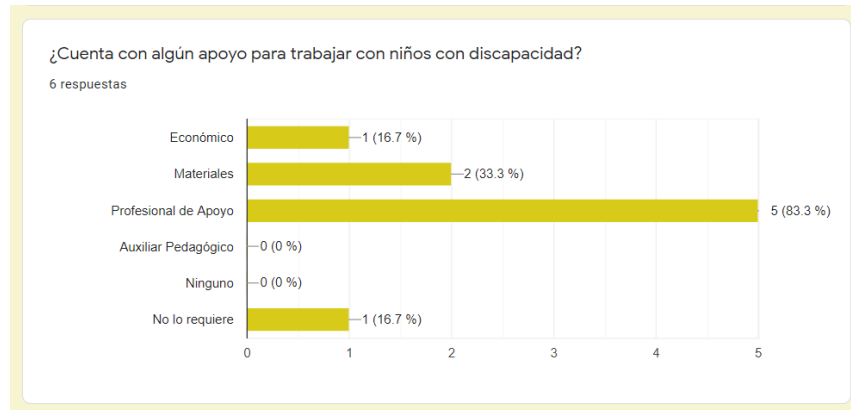


Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Al indagar frente a los tipos de apoyo con los que cuentan en su labor docente, cinco de ellas refieren que cuentan con una profesional de Apoyo, dos refieren que cuentan con materiales y una con apoyo económico, sin embargo todas coinciden en que estos apoyos NO son suficientes para garantizar una educación de calidad argumentando que: **M1** “*Los recursos para el programa de inclusión es poco para lo que se necesita, sin embargo, contamos con un presupuesto, actualmente la institución cuenta con 3 docentes de apoyo para atender a más de 110 estudiantes con discapacidad y en ocasiones es difícil brindar una atención adecuada a toda la población*”, **M2** “*Porque en los colegios hay una educadora especial para dar cuenta de un grupo numeroso de niños en inclusión*”, **M3** “*Porque hay muchos niños con dificultades y pocos docentes de apoyo*”, **M4** “*Seria ideal que la profesional estuviera toda la jornada ya que tiene el conocimiento de sobre llevar las crisis y se podría manejar una planeación conjunta o tener tiempo específico solo para dedicarle a el niño o niñas ya sea de una hora diaria haciendo una educación personalizada*”, **M5** “*Porque hace falta materiales especializados en las discapacidades para fortalecer el proceso de Az*”, **M6** “*Requieren otros apoyos más allá de lo académico*”.

Figura 25

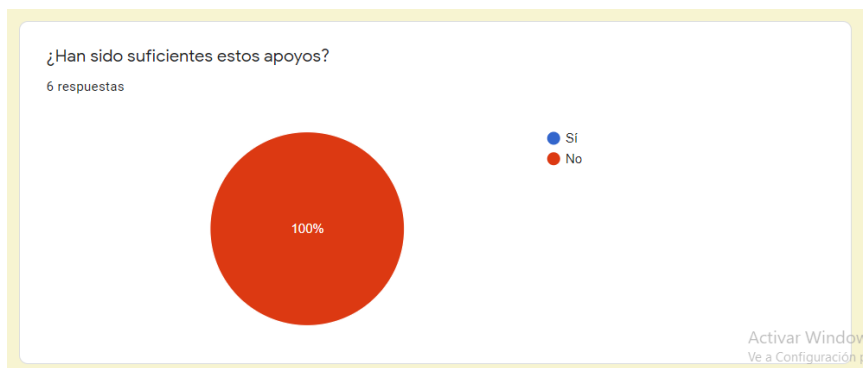
Tipos de apoyo para el trabajo con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Figura 26

Suficiencia de dichos apoyos.



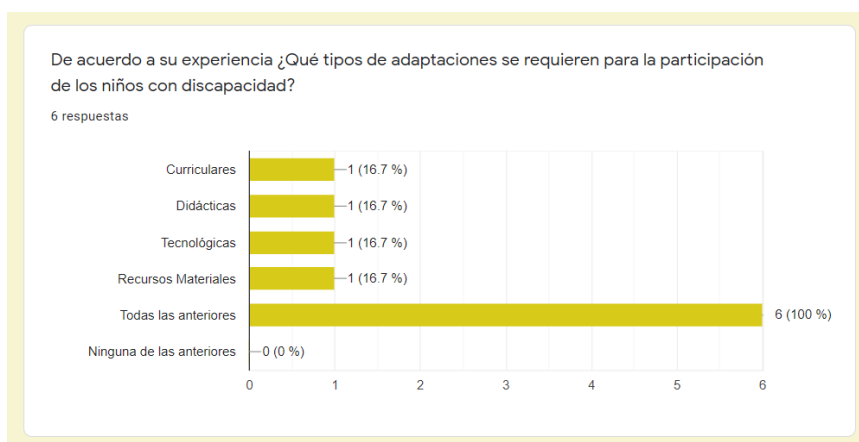
Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Así mismo todas coinciden en que son necesarios los ajustes razonables para garantizar la participación de los niños con discapacidad, ajustes de tipo, curricular, didáctico, tecnológico, y de materiales, refiriendo que; **M1** “*Es importante contar con más recurso humano, mayores tiempos de formación a docentes*”, **M2** “*El currículo y formación profesional (licenciatura en educación preescolar) están diseñados para estudiantes sin condición*”, **M3** “*Porque hace falta el diagnóstico de muchos que asisten a la escuela*”, **M4** “*por que las planeaciones no se piensan solo para ellos porque los chicos promedio son más y la exigencia de los*

directivos, padres de familia en sacar o mostrar procesos pedagógicos no logramos obtener todo en conjunto y solemos descuidar a estos chicos sin darnos cuenta’’, M5 ‘‘Porque no son aceptados en si totalidad, o no son tenidos en cuenta en muchas ocasiones para el desarrollo de las sesiones’’, M6 ‘‘A veces las estructuras físicas o el mismo currículo no contempla las singularidad’’.

Figura 27

Tipos de apoyo para el trabajo con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia formato Google Forms

Al indagar frente a las habilidades de autonomía e independencia que se esperan que los niños tengan al ingresar a educación formal, todas refieren que NO cuentan con estas argumentando que, **M1** *‘‘En ocasiones estás habilidades están limitadas por la condición de los niños y es entendible, pero otras veces las familias limitan a los niños y no les permiten generar esas habilidades por temor o sobreprotección, adicional a que algunas familias son dependientes de los trámites que adelantan las Educadoras especiales en los jardines y esto en la institución educativa no se lleva a cabo. Es importante fortalecer la corresponsabilidad de las familias y la autonomía para hacer algunas gestiones’’*, **M2** *‘‘No podría saberlo, pues, no soy especialista en educación especial. Sin embargo, creo que falta compromiso familiar*

en muchos casos”, “*Compromiso de los padres*”, **M3** “*los padres de familia logran influir en este proceso ya que pocos llegan siendo autónomos*”, **M4** “*Porque no hay un seguimiento y un proceso adecuado que fortalezca las ABC, en muchas ocasiones se dedican a que los niños duerman y coman en los jardines ya sea por falta de tiempo o conocimiento de la discapacidad*”, **M5** “*Temor de la familia*”, **M6** “*mucho asistencialismo*”.

Allí mismo frente al proceso de aprestamiento, dos maestras refieren que los niños llegan con las bases necesarias de los jardines infantiles para poder iniciar este proceso en el colegio, pero cuatro maestras refieren que estos no son suficientes debido a que hace falta mayor habilidad en motricidad fina, procesos de segmentación, estimulación adecuada, así como orientaciones específicas en los jardines para que se inicien estos procesos de aprestamiento desde allí o que NO se encuentran preparados para este nivel debido a que: **M2**, “*Están en otras condiciones, otros conocimientos y yo como licenciada en preescolar no tengo conocimiento de que tiene que saber un niño en inclusión, teniendo en cuenta que hay diferentes tipos de discapacidad con la que llegan los niños y creo que por su condición no tienen los mismos conocimientos*”, **M3** “*Falta mucho en el proceso de aprestamiento y socialización*”, **M4** “*algunos con falta de autonomía y control de esfínteres por que pueden tener la edad para el jardín pero los procesos no se han logrado con toda la satisfacción anhelada*”, **M6** “*El desarrollo de la autonomía y los procesos de socialización*”.

Las maestras realizaron una serie de sugerencias necesarias para el proceso de tránsito y permanencia de los niños con discapacidad dentro de las cuales están; **M1** “*Que se genere mayor corresponsabilidad e independencia en las familias*”, **M2** “*exigir a las familias compromiso real para con el proceso de su hijo. Mayor independencia para los niños en inclusión. Y... educadoras especiales permanentes en el aula para desarrollo de actividades*

con los niños en inclusión’’, M3 “Realizar un empalme con dichas docentes’’, M4 “que se nos capacite con más profundidad’’, M5 “Se debe realizar un empalme con mayor profundidad, donde se pueda abarcar los diferentes aspectos académicos, sociales, familiares, conductuales entre otros del menor’’, M6 “Velar por los procesos de articulación y formación en didácticas’’.

Adicional a las sugerencias antes descritas reflejaron su sentir frente al proceso de inclusión y la percepción que tienen del mismo, **M1** *“Es un proceso positivo para la comunidad educativa en general’’* **M2** *“No estoy de acuerdo, en muchos casos los niños en inclusión están en las aulas regulares sin procesos acordes a su necesidad. En cada aula hay mínimo 25 estudiantes que requieren atención, por tanto, no hay un espacio de tiempo para los niños con alguna condición. Presento disculpas por los aportes, pero es el sentir de muchas de las docentes de colegios distritales, donde nos "tocó" aceptar dicha situación impuesta por políticas del gobierno. No pensando en los niños sino en no invertir en educación y más con estos estudiantes y sus familias’’,* **M3** *“Se debe dar pero con todo el acompañamiento’’,* **M4** *“Identifica las dificultades que tiene el niño y las niñas en su desempeño escolar o en su comportamiento y que están afectando a su desarrollo personal Solicita un diagnóstico profesional Realiza el seguimiento del apoyo escolar Fomenta la autoestima del niño y las niñas’’,* **M5** *“Mi percepción es que los docentes no están preparados para asumirlos, y cuando se intenta brindar un apoyo se rehúsan en muchas ocasiones a seguir las recomendaciones de las docentes de apoyo y que tienen el conocimiento para manejar las discapacidades’’,* **M6** *“Que se convierten en un reto pedagógico y nos sacan de la zona de confort. Nos exige formación y una actitud que va más allá de la formación de pregrado licenciatura en preescolar y/o educación especial’’.*

4.3 Resultados Escala Likert

Frente a la Escala Likert es importante tener en cuenta que esta fue contestada por las doce maestras participantes en esta investigación, seis de ellas pertenecientes a la SDIS y las otras seis a la SED, inicialmente se presenta una tabla que recopila los resultados obtenidos por el grupo de maestras participantes y en consonancia a dicha información se hace el análisis por grupo de preguntas de acuerdo con su relación.

Tabla 3

Resultados Escala Likert. Inclusión de niños con Discapacidad

Pregunta	Total desacuerdo	En desacuerdo	Parcial acuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
<i>1. En todos los jardines infantiles y colegios se encuentran niños con discapacidad y/o alteraciones en el desarrollo</i>	1	2	2	4	3
<i>2. Cuando se habla de diversidad o inclusión, solo se hace referencia a grupos étnicos, personas con discapacidad, víctimas de desplazamiento y otras condiciones de vulnerabilidad</i>	2	3	3	3	1
<i>3. Los profesionales en educación infantil tienen formación en inclusión educativa de niños con discapacidad</i>	4	6	2	-	-
<i>4. La escuela primaria está preparada para recibir a niños con discapacidad en aulas regulares</i>	3	7	2	-	-
<i>5. La educación inclusiva es solo buena para los niños con discapacidad</i>	5	6	1	-	-
<i>6. Los profesionales de apoyo deberían estar todo el tiempo en aula con los niños con discapacidad</i>	2	2	3	2	3

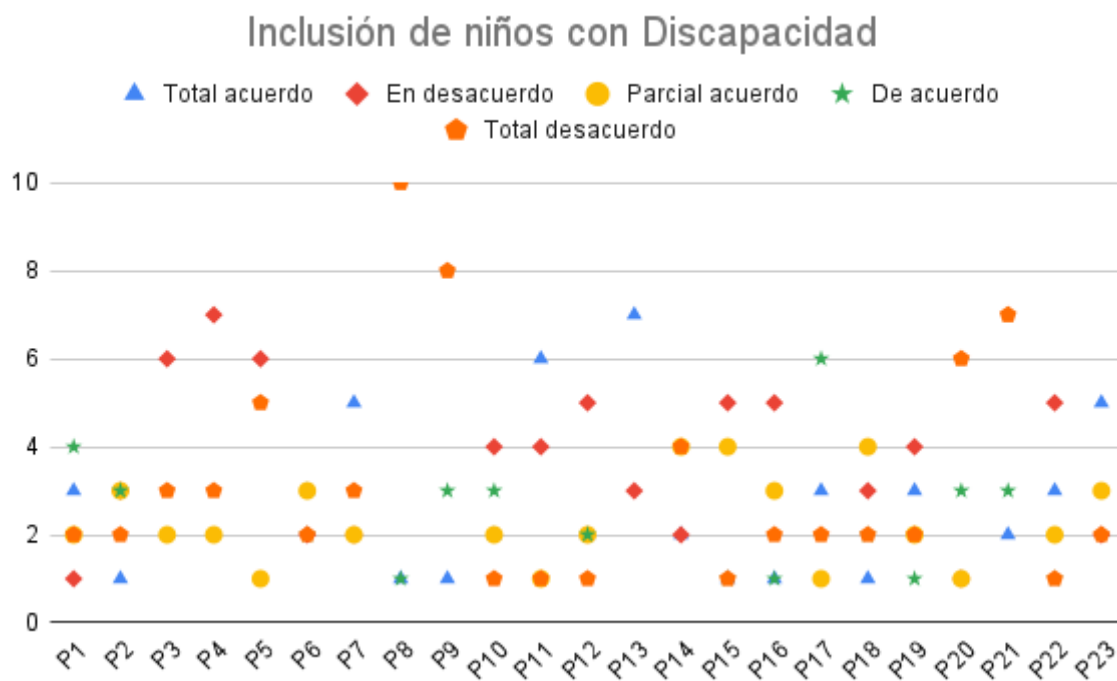
<i>7. Deberían existir colegios especializados para cada discapacidad</i>	5	2	2	-	3
<i>8. Las familias tienen un papel importante en el proceso de inclusión de sus hijos con discapacidad</i>	1	-	-	1	10
<i>9. En la labor docente el proceso de formación debe ser continuo</i>	1	-	-	3	8
<i>10. El estado invierte recursos económicos en los procesos de niños con discapacidad sin tener éxito</i>	2	4	2	3	1
<i>11. Todos los niños con discapacidad tienen discapacidad Intelectual</i>	6	4	1	-	1
<i>12. Las planeaciones y actividades pedagógicas son las mismas para todos los niños del nivel</i>	2	5	2	2	1
<i>13. Durante la primera infancia es más importante la interacción con adultos que con sus pares</i>	7	3	-	-	-
<i>14. Todos los niños deben ser atendidos de la misma manera</i>	2	2	4	-	4
<i>15. Preferiría que los niños con discapacidad trabajarán de forma individual con profesionales especializados</i>	1	5	4	1	1
<i>16. Con la asistencia de los niños al jardín y/o colegio se garantiza el cumplimiento de sus derechos de forma integral</i>	1	5	3	1	2
<i>17. Tengo conocimiento de diversas estrategias para trabajar con población con discapacidad</i>	3	-	1	6	2
<i>18. El horario de atención debería variar para niños con discapacidad</i>	1	3	4	2	2
<i>19. Las docentes son las principales responsables de transformar el desarrollo de los niños en la primera infancia</i>	3	4	2	1	2
<i>20. Su práctica pedagógica ha variado desde que inició el proceso de inclusión</i>	1	1	1	3	6

21. La comunicación es un factor importante en el proceso de Inclusión de niños con discapacidad	2	-	-	3	7
22. Después de la primera infancia los niños con discapacidad deberían estar en fundaciones especializadas	3	5	2	1	1
23. Los niños con discapacidad deberían estar en aulas especializadas	5	2	3	-	2

Nota: Fuente creación del autor a partir de la recolección de datos de la Escala Likert realizada a través de Google Forms.

Figura 28

Resultados Escala Likert. Inclusión de niños con Discapacidad



Nota: Se evidencian los resultados de la escala Likert desde una gráfica de Dispersión.

Fuente: Elaboración propia datos recopilados.

Frente a la **P1**, en su mayoría están de acuerdo en que todos los jardines y colegios se encuentran niños con discapacidad, que en relación a la encuesta realizada tanto para las

maestras de la SED y la SDIS coincide con sus respuestas; en la **P2**, se evidencia una división entre estar de acuerdo y en desacuerdo, en que la inclusión solo hace referencia a grupos poblaciones específicos, aún se mantiene esa idea que al hablar de inclusión se puntualiza en los grupos que históricamente han sido vulnerados, y no, a que en esta categoría de *Inclusión* estamos inmersos todos en ella; así mismo para la **P3**, las maestras concuerdan en su mayoría que las profesionales en Educación inicial no cuentan con una formación en inclusión educativa de niños con discapacidad, esta se relaciona a su vez con una de las principales barreras evidenciadas en la encuesta, en donde la maestras de ambas instituciones SED-SDIS refieren que no cuentan con el conocimiento, capacitación y cualificación pertinente para el trabajo con la población con discapacidad, refiriendo así en la **P4** que la escuela primaria NO está preparada para recibir a niños con discapacidad en sus aulas, otra barrera referenciada anteriormente, tanto por los procesos con los que egresan los niños de los jardines infantiles, como con las herramientas y recursos materiales y humanos con los que cuenta la escuela primaria para su atención integral. Por ello la importancia de que exista una formación constante en la labor docente **P9**.

Frente a la **P5** es importante rescatar, que aunque se mantiene una posición frente a que la inclusión centrada en ciertos grupos poblaciones, para las maestras la Educación inclusiva resulta positiva para todos los niños independientemente de su condición, aunque contradictorio se mantiene en su discurso, relacionado a su vez con que su trabajo con población con discapacidad les ha permitido conocer e implementar diversas estrategias para trabajar con todos sus estudiantes **P17**, permitiendo así que todos los niños independiente de su condición puedan ser atendidos de forma integral, valorando las diferencias y en su mayoría trabajando de la misma manera **P14**. Ahora bien, referente a las planeaciones y actividades pedagógicas es donde justo

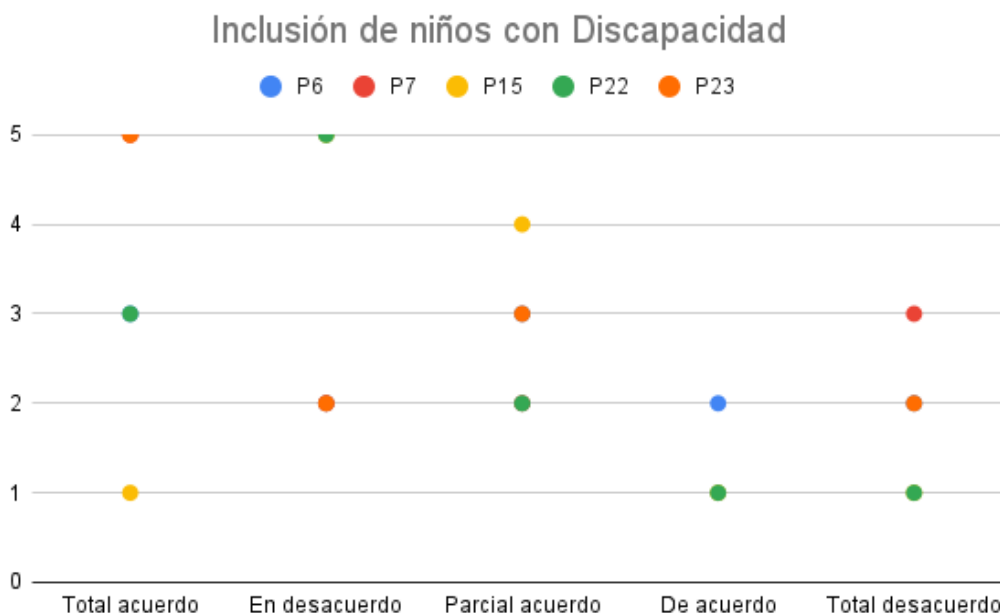
se deben tener en cuenta estas particularidades pues la mayoría refiere estar en desacuerdo o total desacuerdo en que estas sean las mismas para todos **P12** requiriendo ajustes o cambios de acuerdo a la necesidad.

Ahora bien, frente al acompañamiento de las profesionales de apoyo en el aula, **P6**, aunque se encuentran un poco divididas las posiciones, en su mayoría están de acuerdo en que este debería ser permanente en el caso de los niños con discapacidad. Ello se relaciona de forma interesante con la posibilidad de que existan colegios especializados para cada discapacidad **P7**, si bien en su mayoría refieren no estar de acuerdo con esta premisa, al otro extremo están quienes si están en total acuerdo o en relación a la **P15**, donde nuevamente se encuentra dividido entre quienes refirieron que deberían contar con una educación especializada o personalizada y quienes no están de acuerdo, discurso que se mantiene durante la aplicación de ambos instrumentos.

Sin embargo, cuando se indaga nuevamente frente a la posibilidad de que luego de la primera infancia los niños con discapacidad deban estar en fundaciones o aulas especializadas **P22-P23**, la mayoría de las maestras refieren estar en Total desacuerdo o en desacuerdo, siendo esta quizá una de las categorías donde más se varia su discurso, de acuerdo a la pregunta o la propia argumentación. Observándose en la siguiente grafica cómo todas las respuestas se encuentran divididas.

Figura 29

Relación preguntas P6, P7, P15, P22 y P23



Nota: Se evidencian la relación entre preguntas de común análisis en una gráfica de Dispersión
Elaboración propia datos recopilados.

Lo que sí es claro para las maestras participantes, es la importancia del acompañamiento de la familia en el proceso de inclusión de los niños con discapacidad **P8**, que a su vez apoyaría y ayudaría frente a la eliminación de algunas barreras evidenciadas, dada la ausencia de ellos en procesos de autocuidado, independencia y desarrollo integral de sus hijos; ello también quita ese imaginario de que las docentes son las principales responsables de transformar el desarrollo de los niños **P19**, sino que es un trabajo en conjunto que requiere de toda la comunidad educativa y por ello la relevancia de la comunicación **P21**, como uno de los ejes fundamentales en el trabajo integral escuela-casa.

Para finalizar es importante puntualizar en dos datos relevantes que emergieron durante esta escala y que hacen referencia a desmitificar la relación de la discapacidad-con discapacidad

intelectual, donde un 90 % refieren que NO todos los niños con discapacidad tienen discapacidad intelectual, y por otro lado que sus prácticas pedagógicas han variado con el proceso de inclusión convirtiéndose en un reto personal o en una necesidad de acuerdo a cada una de las experiencias propias de las maestras.

4.4 Resultados Grupos Focales

Posterior a la recolección de información realizada a través de la encuesta y la escala Likert se realizaron dos encuentros de grupos focales uno con las maestras de la SED y otro con las maestras de la SDIS que permitiera profundizar sus percepciones, concepciones y realidades frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad en primera infancia y con ello encontrar puntos de unión y de quiebre que se dan en el tránsito de un lugar a otro, explicar cómo a partir de sus representaciones y experiencias se pueden comprender realidades y cómo estas a su vez inciden en sus prácticas pedagógicas. Para este proceso se realizaron una serie de preguntas orientadoras que favorecieron el dialogo de saberes, preguntas propuestas a partir de los resultados anteriormente expuestos. (ver anexo 3)

- ✓ ¿Qué opinan acerca del proceso de Educación Inclusiva?
- ✓ ¿A qué dificultades se ha tenido que enfrentar cuando tiene niños con discapacidad en el aula? Y ¿cómo ha respondido a estas dificultades?
- ✓ ¿Qué apoyos considera que deberían dar/tener a las instituciones educativas para llevar un buen proceso de inclusión de niños con discapacidad?
- ✓ Frente al proceso de tránsito ¿qué criterios se deberían tener en cuenta para que un niño pueda llegar al aula regular en el colegio?
- ✓ ¿Considera que los estudiantes con discapacidad deberían tener una atención en aulas o instituciones especializadas? ¿por qué?

- ✓ Que Experiencia significativa desde su quehacer recuerda en procesos de Educación Inclusiva con población con discapacidad o alteraciones en el desarrollo
- ✓ ¿Qué la hizo tan importante para usted?
- ✓ ¿Qué sugerencias tienen respecto al proceso de inclusión de niños con discapacidad y/o alteraciones en el desarrollo en sus instituciones?

De dicho proceso se realizó un análisis de la información del que emergieron una serie de categorías, algunas de ellas que ya se venían abordando desde el marco de referencia y otras que se dieron dentro de los dos encuentros realizados con las maestras (Ver anexo 4)

4.4.1 Educación Inclusiva

Dentro de esta categoría se observa de forma reiterativa que el proceso de educación inclusiva es visto como un proceso de transformación y oportunidad en el que se garantiza el derecho a la educación de todos.

lo considero como una oportunidad, es una oportunidad de conocer es una oportunidad, de aprender es una oportunidad de crecer, como persona como profesional y creo que es también la oportunidad que se le da a las personas que de pronto no son tan reconocibles ante la sociedad MI

Un proceso en el que a partir de reconocer las particularidades de cada persona se pueden implementar diversas estrategias dentro y fuera del aula que potencia sus habilidades y capacidades y a su vez se convierte en un reto de transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y demás agentes educativos.

con los chicos con discapacidad digamos que en su particularidad no es tan fácil como atinarle al proceso de cada uno, pero si considero que pues con trabajo que con

constancia y con un buen trabajo en equipo, si se pueden lograr muchas cosas más allá de lo de lo escolar M1

era bastante gratificante y fue significativo en la medida en el que me di cuenta que a pesar de la discapacidad siempre podemos ver en el niño es una diferencia más. No sé si me hago entender como cualquier diferencia de los niños que llamamos normal M9

Pero al reconocer esas particularidades también se hace necesario e importante identificar los apoyos o ajustes que se requieren a nivel físico, humano, de flexibilización que realmente garanticen una atención integral teniendo en cuenta a la persona y no solo una condición o diagnóstico en específico.

que todos los estudiantes tengan o no tengan condición de discapacidad y sin importar los tipos de apoyo pues debe transitar, pero pues efectivamente encontramos casos de niños que requieren unos apoyos adicionales apoyos de Auxiliar de Enfermería ya con temas de comportamiento bastante marcados que pues dificultan su proceso pero creo que también hay muchas cosas que se pueden manejar desde la flexibilización curricular y adaptación curricular que creo que son un tema fuerte en procesos de inclusión. M7

Por otro lado, también es visto el proceso de inclusión como algo que fue impuesto sin tener en cuenta las condiciones reales de la escuela en términos de profesionales de apoyo, infraestructura y prácticas, en el que se invisibiliza la posición del maestro quién debe asumir el proceso de inclusión como llegue, muchas veces sin ningún conocimiento al respecto y otras sin un interés particular en el mismo. Esto genera a su vez que se presenten barreras desde el inicio debido a que no es algo con lo que se sientan cómodos o les interese trabajar.

no estoy muy de acuerdo que esto haya sido una cuestión de oportunidad a mí me parece que como todos los programas de la secretaria de educación o en su gran mayoría eso se hizo fue para evadir presupuesto M3

uno llega y lo primero que se enfrenta al desconocimiento por eso yo les digo compañeras a nosotras nos exponen y disculpen ser tan coloquial te mandan a un matadero porque no tienes ni idea Qué es lo que te toca hacer ni idea ni idea de pronto vuelvo y les digo es la experiencia que se tenga, me parece que uno se enfrenta a algo que no tiene ni idea M2

Ahora bien, el proceso de inclusión se está implementando ya hace más de 10 años, pero se sigue percibiendo como algo nuevo, teniendo momentos de improvisación y vacíos en su hacer, que si bien posibilita cambios y transformaciones al interior de la escuela, también permite que se sigan dando experiencias de ingreso o no de estudiantes con discapacidad a la escuela formal de acuerdo a criterios institucionales, sin validar el derecho a la educación en condiciones de equidad y respeto hacia la diferencia el cual en ocasiones termina siendo el “favor” por parte de aquellos maestros que se dan la oportunidad de vivir la experiencia y el proceso.

y pienso que es un proceso que hasta ahora está empezando que si tiene sus cosas buenas como sus cosas malas, pero pues nosotros estamos aquí por vocación Entonces pues por eso es que se da cada día lo mejor para para eso M5

4.4.2 Incertidumbre – Temor

Al hablar de los procesos de inclusión se expresan, por parte de las maestras, muchas emociones y sentimientos, dentro de estos los primeros que emergen en sus discursos son la incertidumbre y el temor, el miedo a enfrentarse a una nueva experiencia, a ciertas condiciones que al ser desconocidas atemorizan, miedo a lo que leen de un diagnóstico, al no saber qué hacer

o cómo hacerlo. Sentimientos que suelen ser frecuentes aun cuando en su experiencia ya hayan trabajado con niños con condiciones similares, o incluso retos más complejos y que fueron superados.

para mí fue muy difícil aprender a ver a ----- como una niña pues como una niña más del grupo debido a que había que alimentarla esa no podía deglutir los alimentos ella no se podía mover permanecía todo el tiempo en una silla pues en un coche poco a poco pues logramos que tuviera su silla, pero pues ella permanecía en el coche era terrible porque ella convulsionaba yo no sabía cómo enfrentarme a esas cosas M9

Yo tenía demasiados temores porque yo veía que era una niña, que quería hacer muchas cosas, pero no sabía cómo hacerlas y mi temor era que ella fuera pasar algo porque pues las como que la misma el mismo entorno se presentaba como para yo dejarla entonces yo sí, muchas veces tuvo muchos miedos M10

Miedo que en ocasiones se transforma en oportunidades de aprendizaje, en retos personales, ¿cómo salir a flote de situaciones que no están en nuestros planes? cuando nunca me han dicho cómo actuar, ¿qué hacer? Pero que luego terminan siendo anécdotas que resultaron significativas por todo lo que trajeron consigo y las transformaciones que se dan en el día a día.

El niño es autista él se desesperó en el salón estábamos bien de un momento a otro se desesperó el grupo estaba muy bien que hice yo cogí el niño y lo que hizo fue que sacará al parque fue peor para él, pero yo decía dios mío, ¿qué hago? Yo no sabía no tenía ni idea que hacer de hecho yo me asusté y como que trate respirar y dije no si yo estoy asustada le voy a transmitir lo mismo entonces es eso como no tener ese conocimiento, que alguien te diga o que tú sepas que lo que como es actuar en ese momento M5

El proceso de inclusión también genera que no deseen enfrentarse a situaciones similares, considerando que deberían ser tratados en otros lugares, con los especialistas y profesionales idóneos, en su mayoría del ámbito de la salud, quienes sí “puedan brindarles una atención adecuada” ello por falta de conocimiento, tiempos, apoyos, de interés o que, esas mismas experiencias propias y contadas, transgredieron su ser generando estos sentimientos y decisiones.

hay chicos que de pronto si requieran una atención más personalizada con un equipo interdisciplinar punto requiera más un apoyo terapéutico que de pronto pedagógico M7 un proceso difícil yo no sé si ella de pronto hizo muy buena empatía conmigo entonces si yo estaba y yo se comporta de una manera si yo no estaba la niña se comportaba de otra no sé cómo era el proceso hay, pero pues las dos estuvimos muy conectadas entonces digamos que para mí esa fue uno de los retos más fuertes que yo diría no no me le mido nuevamente M12

Es importante resaltar cómo también, este tipo de emociones, permiten realizar transformaciones en sus imaginarios desde su quehacer docente y personal, -dejar de pensar que no pueden, de ver a las personas con alguna necesidad con lastima, o cambiar la forma en la que se refieren a ellos-, el que algunas de ellas tengan la intensión de aprender para poder brindarle otro tipo de experiencias y aprendizajes es un paso inmenso en todo lo que ha acarreado el proceso de inclusión en las escuelas-jardines.

Entonces es lograr cambiar esa esa mirada de, pobrecita, M4

Entonces creo que el reto siempre va a estar ahí, si no, tenemos el conocimiento y el control total de las situaciones creo que nos enfrentamos a diario con frustraciones, con tristezas con miles de sentimientos que no siempre son positivos, pero con la convicción de hacer lo mejor que se puede en beneficio de esta población. M7

4.4.3 Afecto

Dando continuidad a las emociones y sentimientos, emerge el afecto, se evidencia cómo a través de él se transforman las prácticas, los pensamientos, el que hacer docente y cómo se tumban incluso barreras que vienen desde una construcción social, posibilita establecer diferentes lazos emocionales con los estudiantes, permite potenciar habilidades, comunicarse y cambiar vidas.

no recuerdo cual es la condición de él, es una condición que uno finalmente dice juepuchaa hasta donde si hice, lo ame, todo fue alrededor del afecto todo fue alrededor de buscar que él se sintiera bien que se adaptará pero que yo realmente te diga se lograron muchas cosas no creo M3

entablo conmigo una relación bastante estrecha bastante sólida de mucho amor de mucho, cariño donde el niño logro un vínculo muy especial conmigo y cuando estaba estresado era yo la que le bajaba ese estrés, yo ya le conocía sus gustos sus cosas y yo creo que esa experiencia a mí me marco mucho M12

A partir de sus experiencias en el reconocimiento de ese otro las maestras han roto paradigmas, ideas, representaciones que traían consigo o que han construido a partir de su quehacer. Y ello les permite a su vez transformar sus prácticas pedagógicas, aún con las barreras presentes, aún con los miedos, aun no queriendo estar allí.

Yo digo siempre que hablo de eso yo yo me emociono y me muevo mucho esa parte afectiva me ha tocado mucho y la parte de danza ver los niños en escenario compartiendo con el otro el sentido de otredad se ha ganado, se ha ganado y ha sido para mí muy importante porque entre los mismos niños para ellos, eso es difícil, es nuevo algunos perdonen la expresión son perversos dentro de su misma infancia e inocencia

son crueles con los niños que pronto se desplazan en silla de Ruedas con los niños que babean les hacen bromas entonces lograr todo eso a través de la danza y a través de la escritura para mí ha sido yo creo que lo que me ha llenado en mi profesión y en mi ser y en el estar de maestra y cada niño es tan diferente y cada edición es tan diferente y tan única M2

Y nuevamente surgen esas Representaciones Sociales, que se han construido a través de la experiencia y que desde la barrera permiten observar situaciones complejas, que se atan a los miedos, ¿cómo trabajar con ciertas condiciones?, ¿cómo abordarlas?, ¿será que realmente tienen alguna trascendencia?, ¿será que sí voy a lograr ver avances en estos niños? o ¿podré al menos comunicarme con ellos?

al principio yo pensaba que ella no iba a poder comunicar conmigo, que yo no iba a lograr ninguna conexión con ella porque como desafortunadamente lo vemos y me disculpas si está mal dicho, pero era una niña que prácticamente toda la podíamos ver como un vegetal ella no hacía nada, pero empezar a ver este proceso en el que ella veces ya con sonrisas de pronto cuando se estremecía su cuerpo M9

Nosotros como profes nos cuestionamos es bueno, si yo genero esa estrategia está y está y está y no veo avances, pero algo si está quedando a los estudiantes y es la huella que nosotros dejamos como maestros entonces pues para mí si es gratificante que mis estudiantes quieran estar en su colegio que se emocionen al vernos

Y al final, sí, si fue posible ver avances, ver cambios, crecer juntos, con sus pares, con sus maestras con su familia. Incluso en esas situaciones en las que quizá es más sencillo que estén en otro lugar con otro tipo de atención, las mismas experiencias de las maestras evidencian que los aprendizajes son infinitos, sin un tiempo determinado o alguna receta en esto llamado inclusión.

4.4.4 Barreras

Frente a esta categoría que refiere acerca de las barreras que se encuentran en el trabajo con los niños con discapacidad, se observan varias apreciaciones y diferentes perspectivas. Una que es transversal en los diálogos con todas las maestras tiene que ver con el acompañamiento que brinda la educadora especial o profesional de apoyo pedagógico tanto en los jardines como en las instituciones educativas, el cual no es permanente, depende de los tipos de apoyo que tengan los niños, la cantidad que se encuentre en los niveles, y dado el proceso que se da al interior de las aulas, consideran que este debería ser más constante, que sea un ejercicio con el cual se puedan brindar herramientas a las maestras y acompañar dentro del aula los procesos pedagógicos.

sí creo que en eso hay una falencia muy grande porque el acompañamiento se hace es como global yo lo veo así mas no ya como personalizando las necesidades en este chico entonces si nos falta como que la secretaría este más Cómo concientizada que estos niños necesitan más atención que de los niños regulares M4

otro limitante es el grupo interdisciplinario con el que se ha contado en la SDIS que es para mí muy reducido para la cantidad de jardines que requieren una visita específica en un momento específico M12

si se logrará una persona estuviera con el niño ahí todo el tiempo. Bueno, apoyándonos diciéndonos hágalo de esta forma, no lo haga esa forma. Bueno cosas así, pero pues sabemos que el tiempo de las educadoras especiales en el aula es muy corto, pues debido también a la demanda de los otros niveles eso lo sabemos y lo conocemos, pero pues lo ideal sería eso ¿no? Qué las educadoras u otros profesionales estuvieran con el niño todo el tiempo pues para lograr todas sus habilidades.M8

Por otro lado, desde la perspectiva de las educadoras especiales se observan diferentes sentimientos y emociones frente al tipo de apoyos y acompañamientos que quisieran brindarles a los estudiantes, pero no siempre es posible por la cantidad de niños acompañados, número de jardines o de sedes, adicional a las tareas administrativas que surgen de cada entidad. Desde la misma perspectiva del proceso de inclusión son profesionales de apoyo que acompañan y orientan esos procesos, más allá de estar a cargo de los niños con discapacidad o en una atención individualizada

Docentes de apoyo nos enfrentamos, en algunos casos pues la frustración porque por más que uno trate de generar estrategias por más que dentro del proceso que uno lleva con los niños quiera hacer ese acompañamiento un poco más personalizado es un poco difícil por el tema de los tiempos y de la cantidad de estudiantes en especial que se manejan en el Gabriel Betancourt en este momento nosotros tenemos más de 120 estudiantes en las cuatro jornadas Entonces sí vamos a ver cada centro tiene un cargo entre 30 más o menos el 30 28 estudiantes MI

Otra de las barreras recurrentes en este proceso de inclusión, es la falta de corresponsabilidad por parte de algunas familias, se encuentran situaciones en las que el jardín o el colegio terminan siendo los responsables del proceso no solo pedagógico de los niños, si no que las maestras o profesionales de apoyo son los encargados de la crianza, solicitudes médicas, acompañamientos, y cuidadores de los niños con discapacidad. Dejando de lado la responsabilidad que tienen como familias y la importancia de ellos como uno de los eslabones principales en el proceso de los niños, y quienes deben estar al frente de cada momento y necesidad que requieran sus hijos.

la mayor dificultad en muchas ocasiones es la falta de compromiso de los mismos padres ellos dicen Muchas veces me dicen es que ustedes tienen que cuidar el niño que hacerse cargo del niño una niña, pero pues ellos no se dan cuenta que es un trabajo mancomunado M5

Por otro lado, se observan dificultades en el acceso a material didáctico o elementos que puedan complementar el trabajo que se realiza en los diferentes espacios en que se desenvuelven los niños, se supondría que dentro de la atención integral que se les brinda, ellos puedan contar con diferentes herramientas y a su vez las maestras al tener dichos elementos puedan ajustar, implementar, o crear diferentes materiales de apoyo pedagógico que favorece el proceso integral de los niños.

cuestión de material didáctico digamos que en los elementos que con esta niña que hacía referencia digamos en el desplazamiento un ejemplo entonces para que recurrir bueno principalmente a nuestro bolsillo, después con la institución que nos brindará los materiales, entonces es como la parte económica M7

Ahora bien, en este proceso investigativo también se encuentran barreras de tipo actitudinal tanto de las maestras participantes como en la narración de sus experiencias con otros pares, barreras que limitan el acceso, en muchas ocasiones, de los niños con discapacidad a los diferentes espacios del jardín o de la institución educativa, y que son percibidas en su discurso, en su quehacer, en la forma en la que se refieren a la población con discapacidad, o en sus propias prácticas.

encontramos barreras actitudinales, es decir, digamos transgredimos un poco el ser cierto y visibilizamos solamente la discapacidad tiene autismo entonces ya creemos que

es un estudiante con marcadas dificultades en comportamiento, en lenguaje, entonces ya tomamos una actitud un poco resistente frente a los procesos de inclusión M7

Por ejemplo, se encuentran discursos y percepciones frente a: sí es muy bonito trabajar con discapacidad, pero mejor que estén en instituciones especializadas, es muy gratificante el trabajo con discapacidad, pero mejor que estén en fundaciones con profesionales en el campo de la educación especial o de la salud.

Cuando yo sí creo que ellos deberían tener docentes que pudieran ayudar a disparar Mas todas esas capacidades que tiene que uno a veces se conforma con afecto y con hacer cositas y decir no, pues aquí hemos avanzado, pero yo creería que si a ellos se los estimula más pueden avanzar muchísimo más M3

hay niños que no pueden sobre no sobreviven socialmente por su discapacidad misma en ambientes regulares como la escuela porque la escuela es Amplia retardora a veces torturadora si, los mismos esquemas de la escuela M4

4.4.5 Apoyos/Exclusión

Ahora bien dando continuidad a la categoría de barreras se encuentra la de Apoyos/exclusión, se denomina así teniendo en cuenta que algo que para las docentes puede ser un apoyo en el proceso de atención a los niños con discapacidad, frente a la idoneidad de los profesionales o de las instituciones que los deberían atender, en sus discursos terminan siendo excluyentes, refiriendo en varios momentos que deberían estar en fundaciones o instituciones especializadas, nuevamente emergen barreras de tipo actitudinal que son reiteradas en algunas maestras y quienes argumentan, en su mayoría, que aunque esta opción no debería ser para todos los niños con discapacidad sí se debe contemplar en casos de *discapacidades complejas*, o donde sus apoyos sean extensos o generalizados.

Haciendo uso a su vez de términos como *que reciban un tratamiento*, que nos devuelve un poco al modelo médico de la discapacidad y por otro lado con la crítica constante al proceso de inclusión que sigue siendo tomado como algo impuesto, sin fundamento y que trasgrede un poco el proceso de la educación, de una educación tradicional evidentemente.

este estudiante del que estoy hablando en el momento la mamita gracias a Dios lo pudo ubicar en un lugar donde verdad le van a colaborar en lo que él necesite, entonces yo la verdad no estoy de acuerdo que los niños que tienen unas necesidades bien importantes estén ahí porque a veces se convierte en el niño que está ahí y que uno está tratando de que haga algo pero que finalmente no está ayudándole en su necesidad específica M2

eso es una cuestión me parece a mí que muy difícil de poder decir hasta donde si sería lo mejor o hasta donde se están perjudicando los niños que estén en, que estén incluidos Qué estén ahí inmersos en las aulas regulares, M3

sí deben ser estudiantes que deben ser tratado en un lugar diferente que les brinden que les brinden el tratamiento que ellos requieren M4

que lamentablemente es así uno humanamente posible por potenciar las habilidades, pero realmente lo que necesitan es un profesional en el área que en el área que ellos requieran tal vez yo diría que tal vez es con una persona que estuviera todo el tiempo con ellos es decir la educadora especial M8

yo diría que hay condiciones en los niños que si para mi parecer debería irse directamente para una fundación quienes le pueden brindar, otro tipo de apoyo pedagógico. Y una enseñanza un poco más personalizada para mí concepto M12

porque tenemos que regirnos en lo de la inclusión y que los niños tienen que estar interactuar con los otros niños, no, pero es que tenemos también que pensar en las

necesidades de cada quien y ponernos en los zapatos también de esos niños y de sus situaciones y aprender a entenderlos y a saber que ellos deberían estar mejor pero bueno

M11

4.4.6 Cualificación Docente

Se evidencia que dentro de las principales necesidades y barreras que refieren las maestras es la falta de cualificación frente a cómo abordar la discapacidad, cómo poder orientar este proceso cuando llegan los niños con alguna condición de discapacidad y no se cuenta con algún conocimiento frente a estrategias, o generalidades propias de la condición del niño.

me gustaría es que a los maestros nos capacitarán mucho mejor para recibir estos procesos porque a veces uno queriendo hacer más a veces comete muchos errores, que no cae uno en cuenta M11

Refieren incluso cómo desde la misma academia se deberían generar algunos espacios donde los docentes en formación cuenten con elementos o competencias básicas para trabajar en el aula, pues muchos de los discursos de las maestras giran en torno a que no estudiaron para eso, o no tienen el conocimiento de una educadora especial para trabajar con discapacidad.

hasta donde nosotros licenciadas en otra en otra área podemos estar ayudándole a los niños en inclusión a que obtengan muchas cosas que podrían hacerlo con personas que si tienen la formación a académica M3

El desconocimiento que pueden tener frente al manejo y trabajo con la población con discapacidad puede incluso generar acciones excluyentes que se evidencian en barreras para la participación de los estudiantes con discapacidad buscando en cierta medida que las familias busquen otros escenarios que si cuenten con la “cualificación” o los “conocimientos” pertinentes para su abordaje.

no hay la suficiente planta docente capacitada para manejar las discapacidades por eso que sí que sé que se forma este. Cuello de botella M4

Pues voy a la escuela donde hay niños con alguna discapacidad, una reunión de discapacidades más bien, pero había maestros especializados que estaban y sabían qué hacer y ahí sí como el cuento, ellos sabían actuar en contexto porque sabían a qué se enfrentaban entonces cuando yo llego a que me enfrento me enfrento al total desconocimiento de causa o sea no tengo ni idea qué hacer, M2

Es importante contar con una formación integral en el docente, una formación que atienda la diversidad y con ello se cuente con diversos elementos que favorezcan entornos inclusivos que se piensen una escuela para todos, y que en el caso de los maestros que ya se encuentran ejerciendo se debe dar en los diferentes entornos en los que ejercen su profesión, en este caso específico los jardines infantiles de la SDIS y las Instituciones Educativas de la SED.

4.4.7 Lenguaje

El uso del lenguaje es tan importante en la labor docente que puede llegar a condicionar los procesos de los niños, o de sus familias, además de vislumbrar aquellas perspectivas que tenemos frente a una situación en particular. En el caso específico de la atención a niños con discapacidad, se encuentran discursos que muestran la posición de cada una frente al proceso de inclusión y también la forma en la que se percibe la discapacidad, como una condición de enfermedad, o de sufrimiento.

a veces a uno no le interesa tan siquiera qué ellos hagan cosas que uno quisiera que hicieran que se proyecta que hicieran, sino más bien hasta donde quieren estar en el colegio hasta donde a pesar de su malestar a pesar de ese caso, pues de su enfermedad y es su situación tenga esa posibilidad del reconocimiento y del afecto M3

el sufre, su discapacidad es, él es autista M5

al principio yo pensaba que ella no iba a poder comunicarse conmigo, que yo no iba a lograr ninguna conexión con ella porque como desafortunadamente lo vemos y me disculpas si está mal dicho, pero era una niña que prácticamente toda la podíamos ver como un vegetal ella no hacía nada, pero empezar a ver este proceso en el que ella veces ya con sonrisas de pronto cuando se estremecía su cuerpo M

Pero por otro lado, resaltar cómo estos pequeños encuentros (grupo focal), esos diálogos de saberes generan transformaciones, son espacios que posibilitan volverse más conscientes del uso del lenguaje, de cómo dirigirse a o hablar de una persona con discapacidad o frente al proceso de inclusión.

niños interactuar con otro tipo de niños se podría decir no sé cómo decirlo sin que suene erróneo, porque a veces encasillamos las palabras y suene feo entonces no quiero herir susceptibilidades no sé cómo explicarlo, pero si me parece muy importante M11

Pues mira profe a lo primero que uno se enfrenta es a la sorpresa que llega uno y se encuentra niños en condición, como se dice el término para que suene más bonito de inclusión M2

4.4.8 Familias

Es importante a su vez articular el proceso de inclusión con las familias pues se observa que el acompañamiento de un lado SDIS y del otro SED hace que se comporten de diversas formas, o que exijan cierto acompañamiento que quizá se brinda en pro del empoderamiento en la exigencia de sus derechos en salud y educación principalmente las familias.

los papás están acostumbrados a que las educadoras especiales las docentes realicen un acompañamiento más personalizado como debería ser, porque ese es el deber ser de las

cosas, pero pues en los colegios es distinto dentro de ese acompañamiento los papás se acostumbran y era algo que decía Rocio ahorita y es a que las mismas profes les gestionen las cosas y acá no hay tiempo para ese tipo de situaciones M1

Poder sensibilizar y concientizar frente al apoyo que brindan las maestras en el proceso pedagógico de sus hijos y en el desarrollo integral del mismo, pero que este se debe hacer en conjunto para que se evidencie un proceso y avances en los niños

que la familia se dé cuenta que nosotros somos un apoyo no, que ellos nos están haciendo el favor de colaborarnos y no, que estamos nosotros apoyando ese proceso que lo hacemos, no solamente con ellos. Yo siempre le digo a las familias, que nosotros somos un trío en el buen sentido de la palabra que la familia como el eje central, el Estudiantes y el colegio, si alguno de los tres fallamos, pues obviamente ese proceso sea va a ver truncado M3

cuando las familias reconocen y apoyan de manera adecuada los procesos, de sus hijos e hijas, eso hace que sus hijos se sientan mucho más seguros puedan establecer digamos algún canal de comunicación cuando realizan un apoyo un acompañamiento adecuado, oportuno M7

Queda claro en la conversación con las maestras, además, que cuando estos procesos de realizan de forma asertiva los niños cuando se van de un lugar a otro mantienen sus avances, sus procesos, se da una continuidad que potencia las habilidades y garantiza progresos en el desarrollo de cada niño.

Yo digo dios mío que avance tan terrible, claro que la mamá ha sido muy juiciosa de llevarla a la terapia y está muy pendiente de esa muñeca porque de verdad ha hecho unas cosas maravillosas, esa señora yo me le quito el sombrero.M11

4.4.9 Facilitadores

De este dialogo de saberes surgen dos facilitadores que son transversales a ambos lugares, uno de ellos son los ajustes razonables que deben estar de forma transversal en todo el proceso del niño, pues garantizan su participación con equidad en los diferentes espacios en los que se desenvuelve, adicional a ello, hay ajustes que nacen en el jardín infantil pero que deben continuar en su tránsito a la institución educativa, ajustes en movilidad, en alimentación, en comunicación que son primordiales en su desarrollo.

un facilitador son los ajustes razonables que se implementan en las instituciones educativas o en los jardines infantiles y esa flexibilización curricular que permite establecer los apoyos que requiere cada estudiante en tiempos en materiales, en metodología, en estrategia que todos los estudiantes tengan o no tengan condición de discapacidad y sin importar los tipos de apoyo pues debe transitar, pero pues efectivamente encontramos casos de niños que requieren unos apoyos adicionales apoyos de Auxiliar de Enfermería ya con temas de comportamiento bastante marcados que pues dificultan su proceso pero creo que también hay muchas cosas que se pueden manejar desde la flexibilización curricular y adaptación curricular que creo que son un tema fuerte en procesos de inclusiónMI

Y, por otro lado, las caracterizaciones de transición que son informes que se elaboran desde el jardín para brindar información general del proceso de inclusión del estudiante cuando transita a la institución educativa, en este punto es importante que se den encuentros con las docentes titulares de ambos lugares para conversar entorno a estos, y poder alimentar ese tránsito.

desde mi experiencia no lo que estamos haciendo el año pasado fue los informes pedagógicos, que ya estamos haciendo el final que son muy diferentes a los que veníamos haciendo o a los que veníamos acostumbrados hacer porque estos informes si se los pasamos a las profes d los colegios estos informes son mucho más detallados acerca de toda la historia familiar la descripción y eso pues como que ayuda un poco en ese empalme. Eso es lo único que estamos como implementando, así que me pareció como chévere novedoso porque permite que uno cuente esa historiaM11

4.4.10 Transición

Respecto a esta categoría emergieron las dificultades y oportunidades que se dan o se podrían dar en el tránsito de un lugar a otro que realizan los niños con discapacidad, se dio como un ejercicio de reflexión frente al quehacer docente y a los procesos que se brindan al cierre de un ciclo y que no siempre se dan como uno espera. No se puede negar que se esperan unos mínimos de autonomía e independencia, así como habilidades básicas para enfrentarse a la educación formal, sin embargo, en algunas situaciones dependen del apoyo familiar, de la condición médica del niño, y de los apoyos que se brinden al interior del jardín por parte del equipo interdisciplinar.

Yo considero que no se van con las habilidades que se debería esperar que se fueran precisamente porque lo que acaba de decir ellos hay muchos niños que requieren con una atención que requieren de una atención personalizada y entonces por la cantidad de niños y niñas que llevan y a veces no se tiene en cuenta

De lo expresado por las maestras emergen oportunidades de mejora o ideas que permitan facilitar y garantizar un tránsito armónico como se desearía que se diera, dentro de ellas la posibilidad de realizar un empalme o un proceso de adaptación de un lugar a otro en el que se

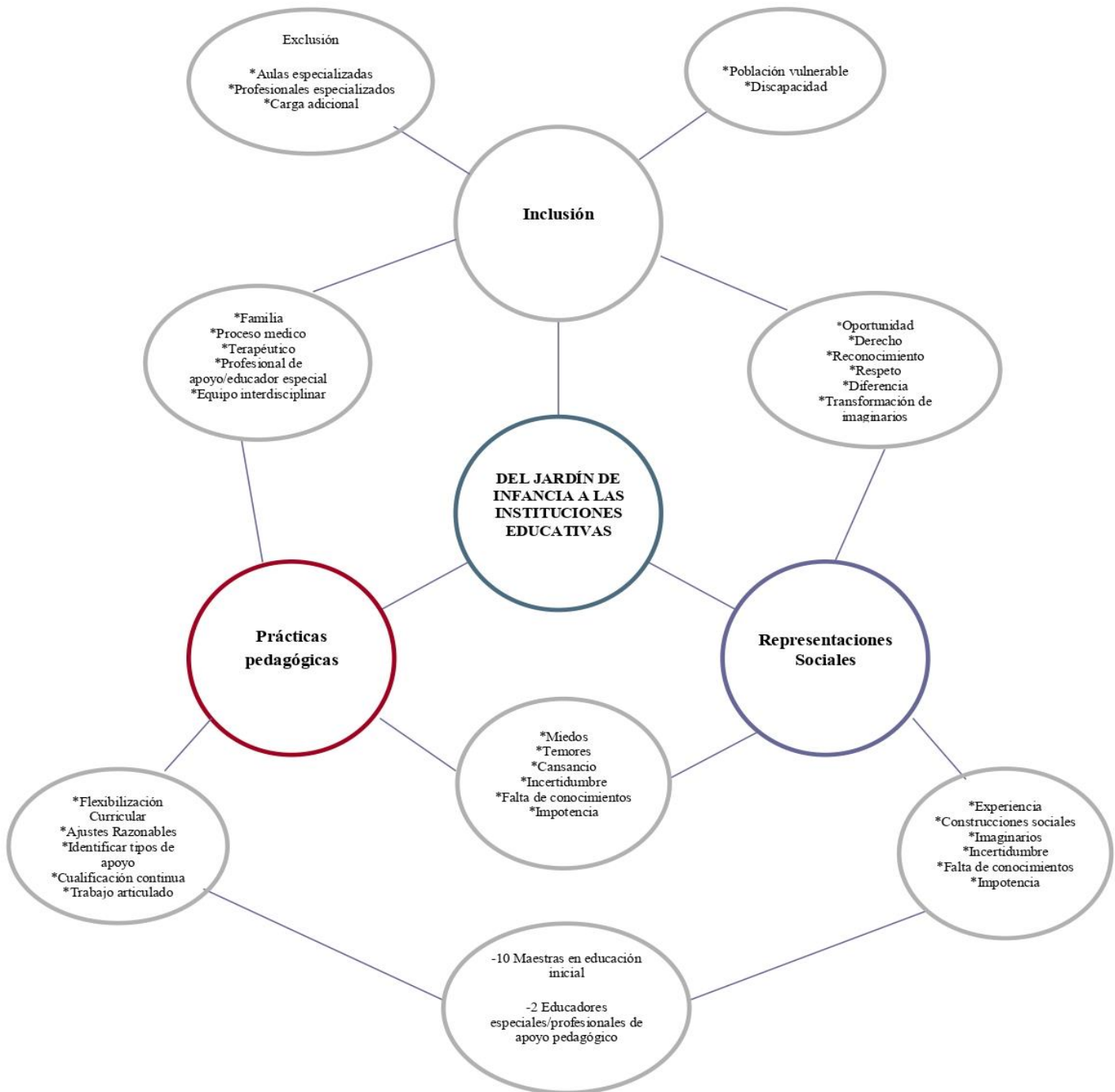
puedan brindar mecanismos que favorezcan ese cambio y que no sea tan abrupto, también se propone mantener una comunicación permanente y asertiva entre docentes, que sirva como puente en este proceso. Pues en algunos casos no se vuelve a saber nada de los niños o se pierde cualquier tipo de comunicación con la familia o el colegio y no se sabe que sucedió con el proceso.

pero que yo haya tenido con la profe un empalme que le haya podido contar mi experiencia y el trabajo con la niña y todo lo que logramos en el jardín la verdad no, yo pienso que a veces desde mi punto de vista y desde mi propia experiencia puedo decir que a veces los jardines y los colegios no trabajan tan articuladamente como deberían a veces, pasamos los niños a los colegios nos desentendemos y ya o ni siquiera hacemos un empalme como debería ser porque es que si sería bueno, que no pudiera contar sus propias experiencias y que ellas nos pudiera contar también las experiencias de cómo les va con estos niños si sería interesante M11

Porque realmente llego hasta el momento que los niños se van para otra institución y de ahí no vuelvo a saber absolutamente nada algunas veces porque la educadora especial ha seguido el proceso y me lo ha contado, pero solo pues relación directa ya no ninguna.M12

Figura 30

Resultados de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones

En este apartado se encuentran las recomendaciones que se generaron producto de esta investigación, y que buscan tender esos puentes entre una y otra institución que favorezcan los procesos de transición de los niños con discapacidad, estas están divididas en tres secciones, la primera son las recomendaciones que brindan las maestras de la SED, la segunda las que brindan las maestras de la SDIS y por último las que emergen de todo el proceso y que son realizadas por la investigadora.

Maestras SED

- ✓ *Que los niños tengan el hábito de estar en un salón que tengan el hábito de saber que hay unos momentos para desarrollar actividades, que ya sea la salida al baño, ya sea la rutina de ir al parque, pero sobre todo que las familias estén ahí.*
- ✓ *Que dentro de su proceso sean capaces de tener un seguimiento de instrucciones, la permanencia en el aula se va dando como en el proceso que se debe fortalecer claro, son primordiales para que los niños puedan desarrollar habilidades pero sería importante sobre todo para los profesores docentes de aula recibir esa retroalimentación de las profes que ya tuvieron la experiencia en cada uno de los casos que sé que se reciben y es un proceso que enriquece bastante sobre todo permite una caracterización un poco más precisa*
- ✓ *El poder tener un empalme con los profesionales que estuvieron con ellos sería muy útil, un poco utópico pero muy conveniente el saber de sus antecedentes de los que la familia generalmente oculta es saber esa realidad que sirva de complemento y que se pueda saber más acerca del proceso de los niños antes de que lleguen a las aulas*

- ✓ *Que el acompañamiento que realizan las profesionales de apoyo sea más constante de acuerdo a las propias necesidades de los niños, con ello garantizar una atención integral en estas condiciones*
- ✓ *Contar con diversos elementos, tecnológicos, en materiales, que se puedan implementar en el aula y que permitan favorecer la participación de los niños en las diferentes actividades de los niños*
- ✓ *Favorecer espacios de formación docente, pues siempre son las mismas personas las que se capacitan en esta población, y las que siempre trabajan con ellas al interior de las aulas, es importante que toda la comunidad educativa cuente con formación en procesos de inclusión y más con discapacidad*

Maestras SDIS

- ✓ *Generar una articulación real entre ambas entidades Secretaria de Integración Social con Secretaria de Educación para garantizar que ese tránsito sea efectivo y armónico como siempre se habla teniendo en cuenta que se pasa de un modelo de atención en jardines a otro modelo de atención en colegio y aunque ambos son en educación inicial cada uno lo hace de forma distinta*
- ✓ *Garantizar que los encuentros que se realizan entre las docentes de los colegios y las educadoras especiales de jardines SDIS se den dentro del primer bimestre de año pues en muchas ocasiones se dan muy tarde, cuando la información que brindan es tan valiosa y en ese momento quizá ya no sea tan relevante*
- ✓ *Fomentar una articulación con la familia al comienzo del proceso porque las familias en los jardines infantiles suministran una información y en el colegio*

otra, permitir que no solo se dé un encuentro con las maestras si no con las familias donde a su vez se puedan dar algunos compromisos y se les brinde una información acertada del proceso a las maestras de la SED que inician con los niños con discapacidad.

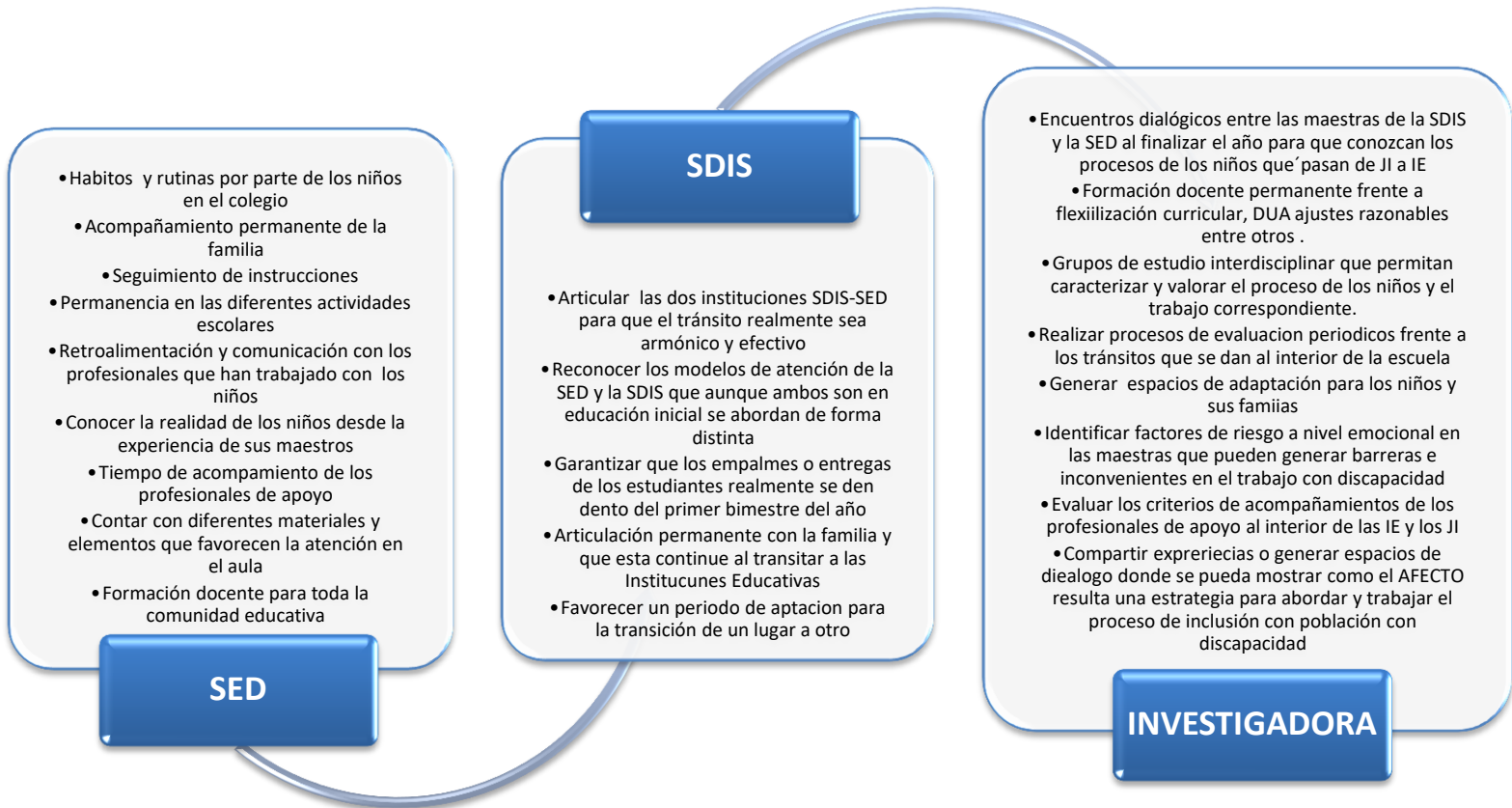
- ✓ *Crear un espacio de adaptación al nuevo proceso que van a emprender, tal vez unos días de acompañamiento no solo con la familia, si no, pues con una persona que sirva de puente en el proceso de la primera infancia y ya directamente con la institución educativa para que este no sea un cambio tan drástico teniendo en cuenta los cambios en los tiempos de atención, en las actividades, favorecer un periodo de adaptación para el niño.*

Investigadora

- ✓ *Generar espacios de dialogo entre las maestras de educación inicial de los niveles de pre jardín, jardín y transición de los jardines de la SDIS y las Instituciones Educativas Distritales de la SED en el último trimestre del año en el que los niños realizarán el tránsito, que permita compartir sus experiencias, recomendaciones y procesos del niño. Brindando así estrategias que pueden ser importantes en el proceso de inclusión en la educación formal.*
- ✓ *Realizar formación docente permanente frente a flexibilización curricular, DUA, elaboración de material didáctico, ajustes razonables.*
- ✓ *Realizar grupos de estudio interdisciplinar que permitan valorar y caracterizar los niños que se encuentran en procesos de inclusión y cómo se trabajará con ellos en los diferentes espacios en los que se desenvuelven con ello poder ir más*

allá de un diagnóstico o unas características de una condición en particular y ver al sujeto desde su integralidad.

- ✓ *Realizar procesos de evaluación periódicos frente a los tránsitos que se dan del jardín a las instituciones educativas y dentro de estas en los ciclos escolares, teniendo en cuenta que estos cambios no siempre son acompañados de forma asertiva y generan de acuerdo a su impacto bajo nivel académico, segregación, exclusión y en el peor de los casos la deserción.*
- ✓ *Generar espacios de adaptación tanto de los estudiantes como de sus familias a los cambios que se dan en cada uno de estos tránsitos garantizado que realmente sean armónicos y efectivos.*
- ✓ *Trabajar la importancia de la educación emocional y la salud mental de los profesionales que están en educación inicial y que, en ocasiones por las mismas experiencias, condiciones de los niños, o situaciones impactantes generan diversos sentimientos y emociones tales como temores, miedos, frustración que no siempre se les da la importancia debida y en ocasiones se convierten en barreras para el trabajo con población con discapacidad.*
- ✓ *Evaluar la pertinencia del acompañamiento de los profesionales de apoyo de acuerdo a la realidad de las Instituciones Educativas y los jardines, esto frente a los tiempos, cantidad de estudiantes y criterios que se consideren necesarios para realmente realizar un acompañamiento y apoyo de la población con discapacidad.*

Figura 31*Recomendaciones finales sujetos participantes*

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Aunque se viene trabajando en el tema de la inclusión durante los últimos 10 años desde su implementación, aun se observa que este proceso tiene resistencias por parte de algunas personas, quienes refieren que la atención a la población con discapacidad debe darse en instituciones especializadas o con profesionales en el campo de la educación especial o médico, quienes puedan brindar realmente una atención por sus conocimientos y profesiones.

Ello denota a su vez que se sigue relacionando el término de inclusión a la atención de población con discapacidad, una diada que no ha podido romperse aun cuando se vienen transformando imaginarios al respecto, y poder ver dicho proceso como la garantía de los derechos de todos reconociendo la diferencia y la otredad.

Se continúan presentando temores, y dudas frente a cómo referirse a los niños con discapacidad, si tienen una condición, si son de inclusión, si tienen una enfermedad o hacer uso del “estos niños”, es importante continuar trabajando en un lenguaje inclusivo, y que este se pueda naturalizar al interior de los jardines o instituciones educativas.

Por otra parte, es significativo observar que el interactuar con niños con discapacidad ha permitido en muchas maestras una transformación en sus prácticas pedagógicas, en su quehacer docente y en su vida en general, constatar cómo el enfrentarse a eso que llaman un reto, termina siendo una oportunidad de mejora, de reconocimiento de ese otro, y la posibilidad de pensarse en otras formas de trabajar al interior de sus clases.

La educación sigue siendo un medio de transformación que posibilita la garantía de derechos enmarcados en la equidad, sin embargo, el proceso de inclusión requiere de mayor acompañamiento y de una movilización social que pueda seguir impactando de forma positiva en

las prácticas de los maestros y que en los casos que no ha sido así pueda brindar la oportunidad de conocer otras experiencias y otras perspectivas del proceso.

El proceso de transición de un lugar a otro requiere de acompañamiento y seguimiento para que no se rompan procesos y se logre garantizar los ajustes y adaptaciones de un entorno inclusivo tanto para los niños con discapacidad como para sus maestras.

Las orientaciones, políticas, normas, guías que se generan año a año, a nivel internacional, nacional y local requieren ser aterrizadas a la realidad, pues muchas de ellas no cuentan con las particularidades de cada territorio y con ello de los jardines o instituciones educativas donde se implementa el proceso de educación inclusiva.

El rol del educador especial es primordial como puente y como mediador de los procesos de la población con discapacidad, pero no es el único responsable de que esto se lleve a cabo, es importante una articulación y comunicación constante con las maestras de aula y demás profesionales de apoyo para que se generen bases sólidas en los acompañamientos y ajustes requeridos en cada niño que lo requiere.

La educación inicial requiere ser vista más allá de un rol de cuidador, de niñera, debido a la importancia de esta edad en el desarrollo integral de cada sujeto en la que se busca potenciar las habilidades, pero aun así, se sigue pensando que no es un lugar de aprendizaje o que no es importante para la formación de cada ser.

Para finalizar el lugar que se les da a las Representaciones Sociales, en ocasiones no es tan significativo en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el ser humano, sin embargo, estas permiten, inciden y permean muchas de nuestras acciones, formas de vida, creencias y en el caso de los maestros en sus prácticas pedagógicas, requiriendo que al ser construcciones sociales se puedan alimentar de experiencias y de retos personales.

Referencias

- Abric, J.-c. (2001). Prácticas sociales y representaciones. *Filosofía y Cultura Contemporánea*.
Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2014.23-2.11>
- Abric, J.-c. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales*, 7e éd, 203–223.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes. Educación hoy. Estudios*. Madrid: Narcea.
- Álvaro Estramiana, J. L. (1995). *Psicología social: Perspectivas teóricas y metodológicas* (1ª ed.). *Psicología social*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Argüelles, S, & Reyes, L, & Velandia, O. (2014). *Acción pública focalizada para atender la Educación de personas con Discapacidad: Un desafío de gestión y Política Pública* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Arias, L., Bedoya, K., Benites, C., Carmona, L., Castaño, J. Castro, L. Pérez, L. Villa, L. (2007). *La Formación Docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con Prácticas pedagógicas Inclusivas* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos. Colección Educación especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. Revista de Educación*.

- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L. y Vargas Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62–75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Bernal, J. C. P. y Arteaga, G. A. (2016). La indagación de la pedagogía en el escenario de la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, 0(16), 754–770.
- Beyer, L. E. (2001). The Value of Critical Perspectives in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002006>
- Bonilla, Y. (2016). *Inclusión Educativa: una mirada hacia la práctica docente* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Norma, 2005. 149 – 237.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cabrero, J. R. y Rizzo, A. P. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2).
- Campoy T y Gomez Elda (2009). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación, Chile, Editorial EOS
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L. y Arcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. 07981015.

- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho.
- Congreso de Colombia (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá
- Congreso de la republica Ley 1346. (2009). *Por medio del cual se aprueba la “Convención Sobre los derechos de las personas con discapacidad”*.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 79–95.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*.
- Departamento Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia
Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Conpes Social 166 Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*.
- Díaz, E. (2010). “Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad”. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Diaz, E. (2011). *DIVERSIDAD Un proyecto de educación inclusiva ante la discapacidad* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Etxeberria, X. (2008). *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ferreira, M. A. (2009). “Discapacidad, exclusión social y tecnologías”. *Política y Sociedad*, 46(1 y 2), 237-253.
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 0(40).
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. NeNew York: World Rehabilitation Fund.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (1ª ed. en Editorial Biblioteca Nueva). *Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno*. Madrid: Biblioteca Nueva (Trabajo original publicado en 1998).
- García, J. H. V. y Obando, L. M. G. (2007). LA DISCAPACIDAD, UNA MIRADA DESDE LA TEORIA DE SISTEMAS Y EL MODELO BIOPSIKOSOCIAL. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 51–61.
- Garnique, F. (2012). *Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión*. Perfiles educativos Vol XXXIV, Número 137.
- Gine, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Universidad Ramón Llul. Barcelona.
- Gomez, E., Páramo M. (2011). *Aproximación al análisis de datos cualitativos: aplicación en la práctica investigativa*. – 1a ed. – Mendoza: Universidad del Aconcagua
- Hunt, P. A critical condition. En Geoffrey Chapman (Ed.), *Stigma: The Experience of Disability* (pp. 33–41). Londres: Centre for Disability Studies. <https://doi.org/10.4324/9781315560076-5>* (Trabajo original publicado en 1966).
- Hernandez, B. (2013). *Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de los estudiantes Sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Cauca* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
- Hurtado, L. T. (2014). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45–55.
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa*. *Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297 (Valdivia)*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco serie indagaciones*, (21), 133–154.
- Khan, S. (2011). *Let's use video to reinvent education* [Vídeo]: TED.
- Khan, S. (2015). *Enseñemos para comprender, no para los exámenes* [Vídeo]: TED.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37–54.
- Mareño Sempertegui, M. y Masuero, F. (2010). La discapacitación social del "diferente". *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 4(1), 95–105.
- Marín, C. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Martínez-Rozo, A. M., Uribe-Rodríguez, A. F. y Velázquez-González, H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary*, 12(1), 49.
<https://doi.org/10.21676/2389783X.1398>
- Martins, A. M., Pardal, L., Prado de Sousa, C., Dujo, A. d. y Placco, V. (2007). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: UA Editora.
- Melguizo, R. C. (2014). Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. *Praxis sociológica*, (18), 155–175.
- Ministerio Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.
- Ministerio Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas, y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, Bogotá, Colombia

- Ministerio de Salud. (2013). *Lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013-2022*.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva. Colección Educación especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2ª ed.): Huelmul.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. Perspectives on everyday understanding. En J. Forgas (Ed.), *Social Cognition* (pp. 181–209). Londres: Academix Press.
- Oliver, M. (1986). Social Policy and Disability: Some theoretical issues. *Disability, Handicap & Society*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.1080/02674648666780021>
- Oliver, M. (1990). The Individual and Social Models of Disability. *Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians,*
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). *Declaración de Salamanca*. España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. UNESCO: Centro Internacional de Conferencias de Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. París.

- Organización Mundial De La Salud (OMS). (2001 a). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF)*. Borrador Final. Versión Completa. Ginebra. Suiza.
- Organización Mundial de la Salud. (2001b). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699.
- Palacios, A. R. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas
- Páramo P. (2008). La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información Bogotá: Universidad Piloto de Colombia 62-149.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73–84.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11–29. <https://doi.org/10.1016/j.tplants.2014.02.006>
- Penagos, N. (2013). *Concepciones y Prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios oficiales de la Localidad Barrios Unidos* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, J. (2016). *Procesos de inclusión en primera infancia: Reconociendo las voces de las familias y las maestras* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Rincón, A. (2013). *Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social* (tesis de maestría). Cinde–Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, M. M. P. y Avella, M. M. M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(2).
- Romañach, J. L. (2005). *Foro de Vida Independiente*. Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano
- Rose, N. y Luján Odriozola, E. (2012). *Políticas de la vida: Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI. Pensamiento contemporáneo*. La Plata, Buenos Aires: UNIPE; Editorial Universitaria.
- Schaff, A. (1966). *Introducción a la semántica: Anthropos*.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2015). *Lineamiento Inclusión de la Primera Infancia con Discapacidad y Alteraciones en el Desarrollo “Entre Pares”*. Secretaría Distrital de Integración Social. (2017). *Estándares Técnicos para la Calidad de la Educación Inicial*
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 153–164.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150–159.
<https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.29>

Slee, R. (2001). 'Inclusion in Practice': Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>

The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments
World Education Forum. UNESCO 1990.

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Fundamentos psicopedagógicos*. Madrid: EOS.

Wolff, L., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI* (The World Bank núm. WDP257).

Anexos

Anexo 1. Acuerdo Intersectorial entre la SDIS y la SED

Acuerdo de Voluntades Secretaría de Educación del Distrito-SED- y la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS

1. TITULO

Acuerdo intersectorial de voluntades entre la Secretaría de Educación del Distrito-SED- y la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS-, para la transición de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o alteraciones en el desarrollo, a la Educación Formal.

2. OBJETO

El presente acuerdo tiene por objeto articular acciones para que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o alteraciones en el desarrollo que se encuentran vinculados en los servicios de la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- realicen la transición efectiva y armónica a Instituciones Educativas Distritales, con el seguimiento conjunto entre las dos entidades: Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- y la Secretaría de Educación del Distrito -SED-.

3. CONSIDERACIONES PREVIAS

Teniendo en cuenta el objetivo del presente documento, se soporta en el siguiente marco normativo y jurídico.

- Que la Constitución Política de Colombia establece disposiciones para la garantía de los derechos de las poblaciones con discapacidad expresadas en sus artículos 13, 44, 47, 49, 50, 67, y 68 los cuales reconocen los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, orientándolos hacia la equiparación de oportunidades y su plena participación en las actividades propias de su status de edad.
- Que el Estado Colombiano ha sancionado la Ley 1346 de 2009 donde ratifica la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual plantea en el artículo 24 “los Estados partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.
- Que la Ley Estatutaria 1618 de 2013 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, garantiza y asegura el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y ajustes razonables eliminando toda forma de discriminación, en materia de educación específicamente en los artículos: 5 numerales 2, 3, 4, 6, 8, Artículo 6 numerales 2,4,5,6,7, Artículo 7 numerales 5 y 6, Artículo 11, Artículo 14 numerales 1, 2, 4, Artículo 16 numerales 1, 4, 5, Artículo 17 numeral 6.
- Que la Ley 1804 de 2016 “Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre” reconoce la educación inicial como derecho fundamental de las niñas y los niños en primera infancia en el marco de la Política de Estado expresados en sus artículos 3, 4, 5, 6, 7, 13, 15 y 16.
- Que la Secretaría de Educación del Distrito -SED-, brinda atención a estudiantes con discapacidad como parte integrante del servicio público educativo, mediante el fomento de programas y experiencias orientadas a la

- inclusión académica y social, teniendo como fundamento los fines de la educación consagrados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).
- Que la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- en conjunto Secretaría de Educación del Distrito -SED- regulan el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de Educación Inicial a los niños y niñas de cero (0) a menores de seis (6) años. Decreto 057 de 2009 reglamentado por el Acuerdo 138 de 2004.
 - Que la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-, implementa los lineamientos y estándares técnicos de Educación Inicial, los cuales propician la inclusión de la Primera Infancia con discapacidad y alteraciones en el desarrollo.
 - Que la política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital (Decreto 470 de 2007) "considera el derecho a la educación como una responsabilidad del Estado, la Sociedad y la Familia, quienes lo deben garantizar según sus competencias, obligaciones y capacidades, es necesaria la cobertura universal del servicio, la plena inclusión e integración social, garantizando la calidad de vida escolar" (Artículo 11).
 - Que la política Nacional de Primera Infancia, tiene como uno de sus pilares básicos la construcción de la "equidad y la inclusión social como principios fundamentales para el ejercicio de los derechos y su aplicabilidad desde la primera infancia". Conpes 109 de 2007.
 - Que el Decreto 1075 del 26 de mayo del 2015 del Ministerio de Educación Nacional "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación", reglamento los "Servicios Educativos Especiales para Personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".
 - Que el Decreto 520 de 2011 "Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D. C." menciona en el eje número 1 Situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración de la realización de los derechos por su condición (SIC) discapacidad, de manera particular, el Distrito asegurará la participación de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad en los escenarios e instancias que la ciudad haya construido con este fin y dispondrá de los apoyos que se requieran para que cada uno de ellos y ellas pueda participar como sujetos activos, titulares de derechos.
 - Que la Convención de los Derechos del Niño, reconoce el derecho a ser tratados de manera prioritaria y preferencial y de manera particular a los niños con discapacidad (Artículo 23).

Lo anterior se contempla dado que tanto la SED como la SDIS, están interesadas en desarrollar procesos encaminados a priorizar la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en procura de las mejores alternativas para su desarrollo integral.

Por lo anterior, las entidades mencionadas acuerdan desarrollar las acciones de articulación intersectorial que permitan garantizar el acceso a niñas, niños y adolescentes con discapacidad al Servicio de Educación Formal, las cuales se desarrollaran según lo establecido en el anexo operativo de éste acuerdo.

Es de indicar, que el anexo operativo debe ser revisado anualmente, con el objetivo de realizar los ajustes pertinentes conforme a las dinámicas en cada entidad y normatividad vigente.

La vigencia del acuerdo estará regida por cambios en el marco normativo que regule la educación inclusiva en Colombia.

Para su constancia, firmas las partes:

DIANA PATRICIA MARTINEZ

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

SED

MARGARITA BARRAQUER SOURDIS

Directora Poblacional

SDIS

BORRADOR

ANEXO OPERATIVO

Acuerdo intersectorial de voluntades entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, para la transición de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o alteraciones en el desarrollo al sistema educativo formal.

1. Proceso para la asignación de cupo y matrícula

La Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS–, entregará la primera semana del mes de septiembre a la Secretaría de Educación del Distrito –SED–, la base de datos de “transiciones SDIS - SED”, con la información de las niñas y niños con discapacidad y alteraciones del desarrollo, que se encuentren vinculados a los servicios de Atención Integral a la Primera Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS–. La información de las niñas y niños que ingresen a los servicios de la SDIS con fecha posterior a la primera entrega de la matriz de transiciones, será entregada a la SED en la primera semana de diciembre, así mismo la información correspondiente a las niñas y niños que ingresen en diciembre se entregará en Enero.

a. La base de datos “transiciones SDIS - SED” entregada por la SDIS, contendrá como mínimo por cada niña y niño, la siguiente información:

- Datos básicos de identificación de la niña o niño, del acudiente o cuidador(a) y de georeferenciación.
- Descripción de la intensidad de los apoyos requeridos para Actividades Básicas Cotidianas (ABC), Actividades de la Vida Diaria (AVD) y habilidades comunicativas y sociales.
- Expectativas de la familia frente al proceso de continuidad educativa o inicio del mismo.
- Recomendaciones de ajustes razonables y apoyos que se requieren para el proceso de educación inclusiva.
- Antecedentes de participación en el sistema educativo en caso de contar con los mismos.

b. La Secretaría de Educación del Distrito –SED–, realizará la asignación prioritaria de los cupos de cada niña y niño, con base en la información entregada por la SDIS, con el fin de identificar oportunamente los requerimientos necesarios para fortalecer el proceso de transición a las Instituciones Educativas Distritales.

c. La Secretaría de Educación del Distrito –SED– devolverá a la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS– la base de datos “transiciones SDIS - SED” con la información: estado de matrícula, institución educativa, sede, jornada y grado asignado de cada niña y niño con discapacidad o alteraciones del desarrollo reportado, de acuerdo a los cortes de matrícula establecidos en la resolución expedida.

d. La Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- a partir del mes de octubre entregará un documento de "caracterización de transición"² a las familias, que contendrá la descripción del proceso pedagógico y la información registrada en la base de datos de cada niña y niño, para los procesos de matrícula en las Instituciones Educativas Distritales. Este documento sustituye la valoración pedagógica de acceso.

e. Para el proceso de matrícula de las niñas y niños que ingresen a partir del mes de octubre y que por edad no puedan continuar en la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-, se entregará la caracterización inicial y la primera caracterización de apoyos en relación al desarrollo.

f. La Secretaría de Educación del Distrito -SED- garantizará a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o alteraciones en el desarrollo, los diferentes apoyos humanos, técnicos y tecnológicos, así como la accesibilidad a los entornos que se requieran para la atención pertinente en las Instituciones Educativas Distritales.

g. Para las niñas, niños y adolescentes de los Centros Crecer de la SDIS, identificados para el tránsito a la SED, se gestionarán las valoraciones pedagógicas en las Instituciones Educativas de la localidad de residencia o a través de las instituciones designadas por la Dirección de Cobertura, según lo establecido en la resolución de matrícula vigente. Así mismo, en los casos en que se presenten barreras de acceso se realizarán acciones conjuntas SED-SDIS para promover y facilitar el tránsito teniendo en cuenta la siguiente ruta:

1. Al interior de cada sede del servicio social Centro Crecer de la Secretaría Distrital de Integración Social se realizará el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes para proceso de inclusión educativa.
2. Dicho reconocimiento se realizará a partir de la Observación participativa de las niñas, niños y adolescentes proyectados para el tránsito.
3. Una vez realizada esta acción, los profesionales del servicio social Centro Crecer de la Secretaría Distrital de Integración Social elaborarán las caracterizaciones de transición, como insumo para entregar a la institución educativa distrital una vez ingresen las niñas, niños y adolescentes.
4. De forma paralela se realizará un diálogo con las familias de las niñas, niños y adolescentes, para que en el marco de la corresponsabilidad sean protagonistas de las acciones que originarán el tránsito.
5. Una vez la familia toma la decisión de iniciar proceso de inclusión en entorno educativo, desde el Servicio Social Centro Crecer se realizará el acompañamiento a la familia para asignación cita WEB y a la DLE para proceso asignación de valoración pedagógica de acuerdo al cronograma de resolución de matrícula y entrega de caracterización.
6. Desde la SED y posterior a la solicitud se emitirá la remisión para valoración Pedagógica en la IED, proceso que debe acompañar la familia.

² Formato de Caracterización de transición, cuenta con la siguiente información: datos generales de la niña, niño, adolescente, resumen general de su proceso de inclusión, resumen de su historia de vida, expectativas de la familia, síntesis del desarrollo, tipos de apoyo para garantizar su inclusión y recomendaciones para la familia, demás agentes educativos y a la institución educativa distrital.

7. Según resultados del proceso de valoración pedagógica frente a la asignación de cupo, se procederá de la siguiente manera:

No asignado - se realizará el envío de evidencias del proceso y soportes a la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.

Si asignado - se realizará el acompañamiento al proceso de matrícula.

2. Seguimiento y orientaciones para favorecer la educación inclusiva durante el primer año de tránsito.

a. La Dirección Poblacional de la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- en articulación con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito -SED-, con sus profesionales designados, realizará ejercicios de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa para la toma de conciencia y transformación de imaginarios con el fin de minimizar las barreras actitudinales hacia la población con discapacidad.

Así mismo, entre las partes, desarrollarán encuentros de fortalecimiento, a partir de las particularidades de las Instituciones Educativas Distritales donde se están atendiendo las niñas, niños y adolescentes provenientes de la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-.

b. Según lo evidenciado en los seguimientos y orientaciones realizadas, se remitirán las alertas respecto a las barreras identificadas a la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones a través de los profesionales designados por la SDIS; este reporte se realizará de manera trimestral y posteriormente, se hará balance de las acciones desarrolladas.

c. Los profesionales de la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- de la Subdirección para la Infancia y el Proyecto de Discapacidad de la Dirección Poblacional, realizarán el seguimiento y las orientaciones para favorecer la educación inclusiva, durante cualquier momento de la jornada escolar en las instituciones educativas distritales (IED) en las que ingresaron las niñas, niños y adolescentes, según cronograma.

d. Las acciones anteriormente enunciadas se realizarán una vez al mes los primeros seis (6) meses y a partir del séptimo (7) mes se realizarán de acuerdo a la efectividad de los procesos en cada Institución Educativa Distrital.

e. Cada vez que se realicen estas acciones los profesionales de SDIS y SED elaborarán un documento del proceso desarrollado y se dejará copia de este en las IED para ser archivada de acuerdo al sistema de gestión documental de cada entidad.

f. ***El seguimiento a la inclusión de las niñas, niños y adolescentes provenientes de la SDIS, por los profesionales de la SDIS en los IED se abordará desde una mirada interdisciplinar y se desarrollará de la siguiente manera:***

1. Presentación del profesional con el rector o coordinador académico o profesional de apoyo u orientador de la Institución Educativa Distrital para dar a conocer el plan de trabajo de los primeros seis (6) meses en el marco del acuerdo SDIS-SED. El primer acercamiento al docente de aula y profesional de apoyo (si la institución educativa distrital cuenta con este profesional) se efectuará desde la historia de vida, las particularidades, habilidades y ajustes razonables requeridos, es decir, desde la caracterización de transición. En los posteriores seguimientos, los profesionales de la SDIS, propondrán diálogos de saberes, analizando en conjunto con el(la) docente de aula y profesional de apoyo (si la institución educativa distrital cuenta con este profesional) barreras de participación que se han identificado y sus posibles soluciones; propondrán diferentes estrategias pedagógicas que involucren orientaciones y herramientas para garantizar la participación efectiva de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad vinculados al proceso de educación inclusiva.
2. A partir del séptimo (7) mes, se realizarán seguimiento a la inclusión de niñas, niños y adolescentes de las instituciones Educativas Distritales que así lo requieran.
3. Los seguimientos deben contar con recomendaciones o concertaciones entre las partes, con el fin de proporcionar estrategias, vía correo electrónico contribuyendo así con el proceso de inclusión.

3. Consideraciones finales

- a. Los adolescentes con discapacidad de 12 a 17 años, que soliciten vinculación educativa a la -SED- y no cuenten con ningún servicio social de atención, serán direccionados a los Servicios de la SDIS, con el fin de validar condiciones y determinar el direccionamiento a servicios según la Resolución Vigente de Criterios de focalización, priorización y egreso para el acceso a los servicios.
- b. Se realizarán mesas técnicas entre SDIS y SED para analizar situaciones puntuales, en los que estudiantes con discapacidad requieran la inclusión en otros servicios adicionales o diferentes a los educativos, para generar las estrategias de articulación en correspondencia con los indicadores de desarrollo humano que permitan un adecuado proceso de inclusión.

4. Seguimiento al Acuerdo

- a. Todas las acciones de transición a las Instituciones Educativas Distritales (IED), deben ser registradas en formatos e informes con firmas de los participantes.
- b. El acuerdo se divulgará a las instancias locales de la SED como de la SDIS, para su conocimiento y estricto cumplimiento.
- c. La SDIS y la SED se reunirán como mínimo tres veces al año con el fin de realizar seguimiento y evaluación del proceso.

Elaboró: Mesa Técnica Acuerdo SED – SDIS.

Revisó:

Aprobó:

Anexo 2. Matriz Análisis Investigaciones Estado de Arte

MATRÍZ ANÁLISIS INVESTIGACIONES ESTADO DE ARTE

INVESTIGACIÓN	AUTORES/BIBLIOGRAFÍA	PAÍS	PALABRAS CLAVE	METODOLOGÍA	DESCRIPCIÓN	CONTENIDO	CONCLUSIONES
Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales	Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. <i>magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , 4 (9), 577-593.	México	Representación social, inclusión, diversidad, maestras colaboradoras, educación inclusiva.	Enfoque cualitativo/tres instrumentos: observación, cuestionario y entrevista, que se aplicaron a 17 actores educativos.	Esta investigación expone el análisis del discurso producido por las profesoras denominadas colaboradoras sobre la inclusión de la diversidad escolar. Se deriva de la investigación Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica, desarrollada por investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y la Secretaría de Educación Pública, con la financiación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, entre 2007 y 2010.	<p>El caso de las profesoras colaboradoras es relevante porque son quienes apoyan, orientan, asesoran y colaboran en la mejora y transformación de los contextos escolares de la educación básica; por esto, sus percepciones y prácticas ayudan a identificar las dificultades en la tarea de incorporar la inclusión en las aulas escolares.</p> <p>El concepto de inclusión que se retoma en esta investigación implica desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualquiera que sean sus características, desventajas y dificultades; nos remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social (Stainback & Stainback, 2004).</p> <p>Incluir a todos (respeto a los derechos), incluir a todos (EAP-027). • Contemplo no solo la discapacidad, sino los niños migrantes, indígenas, en situación de calle; que también requieren atención (EMA-016). ...estoy convencida, sin embargo, creo que todavía hay muchos obstáculos, mucha desinformación, a veces como este lado de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) se siente uno como comprometido, ¿no? hablar de la inclusión [es] dar tema en inclusión a la primaria pero a veces no se siente, por lo menos en mi caso, a veces no me siento tan preparada</p>	<p>Se puede señalar que la representación sobre la inclusión que se pudo detectar en este grupo es que es un proceso necesario que influye en la dinámica escolar, que requiere habilitar las escuelas y un trabajo colaborativo que permita poner en práctica los principios de equidad para evitar la discriminación y la exclusión, y concientizar a la familia de la responsabilidad que le compete.</p> <p>Señalar que las representaciones y las prácticas de los docentes están determinadas por su historia, situación, formación, experiencia y en este contexto se circunscriben dos propuestas consideradas prioritarias por este grupo para que el proceso de inclusión se desarrolle y alcance los propósitos planteados por el Sistema Educativo. Dado que la inclusión es una actividad compleja que genera incomodidad y que, de acuerdo con las opiniones vertidas por las entrevistadas, se vincula con la falta de acuerdos entre las modalidades educativas: primaria-especial-educación física, una primera propuesta es que se lleven a cabo cambios en las políticas, las normativas y los sistemas educativos que promuevan el uso de un solo lenguaje, en la misma línea de entendimiento, para eliminar así el doble discurso que mantiene la división entre la escuela regular y la especial.</p>

MATRÍZ ANÁLISIS INVESTIGACIONES ESTADO DE ARTE

Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de los estudiantes Sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Cauca	Beatriz Elena Hernández Alvarez. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Cauca, Colombia, 2013	Colombia				La presente investigación busca identificar las representaciones Sociales (RS) de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular sordos	
Representaciones Sociales de Discapacidad en Neiva	Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, 2011, pp. 259-276	Colombia	discapacidad, representaciones sociales, fallas en la reinclusión, fallas en la rehabilitación, ambiente excluyente, adaptación.	La metodología del estudio es de enfoque cualitativo, de tipo interpretativo-hermenéutico, desde la teoría de las representaciones sociales. cuatro grupos focales trabajados.	Abordar las representaciones sociales de la discapacidad de personas que viven dicha situación, contrastando las voces de ellos con personas que comparten desde cerca su vivencia, con las voces de las personas que laboran en profesiones de la salud y que dentro de su profesión, intervienen a personas en situación de discapacidad; y con aquellos sujetos que a lo largo de su vida se han mantenido al margen del fenómeno de la discapacidad.	Teniendo en cuenta lo anterior, la discapacidad es vista como un problema, como una situación que busca revertirse. La discapacidad adquirida por trauma traumático, que es foco de estudio en esta investigación, es una situación irreversible, para toda la vida, una condición que hará parte del resto de la vida de la persona que la vivencia. Tratar de revertir esa condición que es para toda la vida, que es irreversible, hará que las medidas que se tomen para rehabilitar a las personas que queden en situación de discapacidad se encaminen con la finalidad de quitar ese "problema".	En los resultados se evidencia de forma clara los focos que generan fallas en la reinclusión y la rehabilitación de las personas que adquieren una discapacidad, pues dichos procesos están permeados por la percepción de las situaciones de discapacidad como generadas por la discapacidad en sí, en lugar de verlas como una consecuencia del ambiente excluyente que impide la adaptación adecuada de las personas con discapacidad. Se resalta la gran importancia que adquiere el conocer las representaciones sociales que tienen las personas con respecto a los diferentes fenómenos sociales, entre los cuales se encuentra la discapacidad, pues las representaciones sociales son constructoras del comportamiento y resuelven la compleja encrucijada que genera lo que resulta desconocido para el ser humano.
Concepciones y Prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios	Nelly Adriana Penagos Orjuela. Universidad de la Sabana Bogotá D.C Marzo de 2013	Colombia		El enfoque de esta investigación es cualitativo	Dentro de las nuevas tendencias educativas y bajo la premisa del movimiento de la Educación para todos, se encuentra la Inclusión Educativa en donde se contempla la atención a los niños con		

Anexo 3. Guion Grupo Focal Maestras SED-SDIS**Grupo Focal Maestría en Educación UPN - Maestras SED-SDIS**

Bueno, primero agradecerles a todas por apoyarme en este proceso estoy con el tema, de la maestría y esto hace parte la tesis de grado entonces, muchísimas gracias por seguirme apoyando en ese proceso yo sé que el tema de los tiempos es un poco complicado, pero les agradezco a cada una de ustedes que está conectada en este momento.

Inicialmente informarles que esto hace parte de investigación que estoy haciendo para las tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional este grupo focal hace parte del trabajo que se está realizando frente a las representaciones sociales que se tienen de los niños con discapacidad y frente a ese proceso de inclusión que se lleva acabo y como de una u otra forma todo lo que hacemos incide en ese tránsito que ellos realizan a colegio desde los jardines infantiles.

La dinámica del grupo Focal, se dan unas preguntas orientadoras, sobre esas preguntas cada una va participando no hay un orden específico cada uno va participando de acuerdo a su interés en lo posible todas participan de las preguntas, vamos debatiendo, van a ir surgiendo unas preguntas que ya están organizadas y otras que se irán dando en la medida de nuestra charla, el tiempo establecido es entre una hora y máximo hora y media.

Importante que ustedes sepan que esto es confidencial, solamente tiene fines investigativos no ira a nombre propio, de por si en la investigación estarán como M1, M2, M3, M4, M5 y M6, no se trata de juzgar, no hay respuestas buenas o respuestas malas si no que, de una u otra forma, esto permita mejorar un poco los procesos que se están dando, saber cuáles son las representaciones que se tienen frente a este proceso de transición.

Para iniciar quisiera que se presentarán, nos contarán sobre su profesión, lugar de trabajo, si cuentan con estudios de posgrado e información que consideren importantes de compartir

Preguntas Orientadoras

- ✓ ¿Qué opinan acerca del proceso de Educación Inclusiva?
- ✓ ¿A qué dificultades se ha tenido que enfrentar cuando tiene niños con discapacidad en el aula? Y ¿cómo ha respondido a estas dificultades?
- ✓ ¿Qué apoyos considera que deberían dar/tener a las instituciones educativas para llevar un buen proceso de inclusión de niños con discapacidad?
- ✓ Frente al proceso de tránsito ¿qué criterios se deberían tener en cuenta para que un niño pueda llegar al aula regular en el colegio?
- ✓ ¿Considera que los estudiantes con discapacidad deberían tener una atención en aulas o instituciones especializadas? ¿por qué?
- ✓ Que Experiencia significativa desde su quehacer recuerda en procesos de Educación Inclusiva con población con discapacidad o alteraciones en el desarrollo
- ✓ ¿Que la hizo tan importante para usted?
- ✓ ¿Qué sugerencias tienen respecto al proceso de inclusión de niños con discapacidad y/o alteraciones en el desarrollo en sus instituciones?

Anexo 4. Matriz de Análisis Grupo Focal Maestras SED-SDIS

MATRIZ DE ANALISIS GRUPO FOCAL MAESTRAS SED-SDIS			
CATEGORIAS DE ANALISIS	CITA TEXTUAL SED	CITA TEXTUAL SDIS	ANALISIS
EDUCACION INCLUSIVA	<p><i>Un paso a la transformación educativa en condiciones de equidad niños y niñas y jóvenes M2</i></p> <p><i>lo considero como una oportunidad, es una oportunidad de conocer es una oportunidad, de aprender es una oportunidad de crecer, como persona como profesional y creo que es también la oportunidad que se le da a las personas que de pronto no son tan reconocibles ante la sociedad M1</i></p> <p><i>con todo el respeto que nos merecemos y no estoy muy de acuerdo que que esto haya sido una cuestión de oportunidad a mí me parece que como todos los programas de la secretaria de educación o en su gran mayoría eso se hizo fue para evadir presupuesto M3</i></p> <p><i>Bueno yo pienso que el proceso de inclusión hasta ahora está empezando es un proceso que va a pasos cortos cortos supremamente cortos, pero en muchas situaciones pienso que firmes M5</i></p> <p><i>Entonces es en este momento el proceso e inclusión se presta para concientizar a los docentes de la oportunidad que también tienen de</i></p>	<p><i>es un proceso muy importante porque permite a los niños interactuar con otro tipo de niños M11</i></p> <p><i>está trabajo que se lleva con los niños con estas condiciones primero es una oportunidad para garantizar una educación a ellos tanto a los niños como a las familias M8</i></p> <p><i>es un proceso de transformación, cambiante es un proceso que que necesariamente partir de la historia de vida de cada de cada estudiante y de sus particularidades M7</i></p> <p><i>era bastante gratificante y fue significativo en la medida en el que me di cuenta que a pesar de la discapacidad siempre siempre siempre podemos ver en el niño es una diferencia más. No sé si me hago entender como cualquier diferencia de los niños que llamamos normal M9</i></p> <p><i>cuando cuando uno logra que los papás se empoderen les den esa confianza a sus hijos y lo reconozcan como sujetos de derechos y con habilidades que no se basan solamente en la discapacidad, sino en las potencialidades M7</i></p> <p><i>pienso que algunos de los estudiantes de los niños que salen de jardines infantiles y</i></p>	<p>Dentro de esta categoría se observa de forma reiterativa que el proceso de inclusión educativa es visto como un proceso de transformación y oportunidad en el que se garantiza el derecho a la educación de todos.</p> <p><i>lo considero como una oportunidad, es una oportunidad de conocer es una oportunidad, de aprender es una oportunidad de crecer, como persona como profesional y creo que es también la oportunidad que se le da a las personas que de pronto no son tan reconocibles ante la sociedad M1</i></p> <p>En el que a partir de reconocer las particularidades de cada persona se pueden implementar diversas estrategias dentro y fuera del aula que potencias sus habilidades y capacidades y a su vez se convierte en un reto de transformación de las practicas pedagógicas</p> <p><i>con los chicos con discapacidad digamos que en su particularidad no es tan fácil como atinarle al proceso de cada uno, pero si considero que pues con trabajo que con constancia y con un buen trabajo en equipo, si se pueden lograr muchas cosas más allá de lo de lo escolar M1</i></p> <p><i>era bastante gratificante y fue significativo en</i></p>

	<p><i>pasar por la vida de estos de estos niños que necesitan tanto tanto afecto tantas estrategias tanto afecto tanto amor tanta entrega por el bienestar de ellos M5</i></p> <p><i>oportunidad para que los otros docentes se den cuenta de la diversidad de chicos que existen en este en esta sociedad hay profes, por ejemplo, las profes de primaria son muy muy entregadas son muy abiertas a las sugerencias cosa diferente que lo que se vive en bachillerato, las profes de primaria son un amor con los niños de inclusión, M5</i></p> <p><i>y pienso que es un proceso que hasta ahora está empezando que, si tiene sus cosas buenas como sus cosas malas, pero pues nosotros estamos aquí por vocación Entonces pues por eso es que se da cada día lo mejor para para eso Busca fortalecer todos esos procesos de la mejor manera M5</i></p> <p><i>uno llega y lo primero que se enfrenta al desconocimiento por eso yo les digo compañeras a nosotras nos exponen y disculpen ser tan coloquial te mandan a un matadero porque no tienes ni idea Qué es lo que te toca hacer ni idea ni idea de pronto vuelvo y les digo es la experiencia que se tenga M2</i></p> <p><i>me parece que uno se enfrenta a algo que no tiene ni idea M2</i></p> <p><i>con los chicos con discapacidad</i></p>	<p><i>hacen tránsito a colegio a veces si está un poco descontextualizado, porque el cambio en la atención si es significativa es decir, pasar de un modelo de atención en jardines a otro modelo de atención en colegio y a veces no se da la articulación necesaria entre ambas entidades por ejemplo Secretarias de Integración Social con Secretaria de Educación para garantizar que ese tránsito sea efectivo y armónico como siempre se habla M1</i></p> <p><i>que todos los estudiantes tengan o no tengan condición de discapacidad y sin importar los tipos de apoyo pues debe transitar, pero pues efectivamente encontramos casos de niños que requieren unos apoyos adicionales apoyos de Auxiliar de Enfermería ya con temas de comportamiento bastante marcados que pues dificultan su proceso pero creo que también hay muchas cosas que se pueden manejar desde la flexibilización curricular y adaptación curricular que creo que son un tema fuerte en procesos de inclusiónM7</i></p> <p><i>Esto es de asumir retos y oportunidades de aprendizaje creo que uno en la discapacidad todos los días se aprende algo nuevo fue con o sin discapacidad siempre estamos aprendiendo, pero específicamente cuando trabajamos con población con discapacidad el aprendizaje es Infinito, cada niño es un ser humano diferente maravilloso con un mundo de</i></p>	<p><i>la medida en el que me di cuenta que a pesar de la discapacidad siempre siempre siempre podemos ver en el niño es una diferencia más. No sé si me hago entender como cualquier diferencia de los niños que llamamos normal M9</i></p> <p><i>Pero en el que al reconocer esas particularidades es importante identificar los apoyos o ajustes que se requieren a nivel físico, humano, de flexibilización en el que realmente se garantice una atención integral teniendo en cuenta a la persona y no solo una condición en específico.</i></p> <p><i>que todos los estudiantes tengan o no tengan condición de discapacidad y sin importar los tipos de apoyo pues debe transitar, pero pues efectivamente encontramos casos de niños que requieren unos apoyos adicionales apoyos de Auxiliar de Enfermería ya con temas de comportamiento bastante marcados que pues dificultan su proceso pero creo que también hay muchas cosas que se pueden manejar desde la flexibilización curricular y adaptación curricular que creo que son un tema fuerte en procesos de inclusiónM7</i></p> <p><i>Por otro lado, también es visto como algo que fue impuesto sin tener en cuenta las condiciones reales de la escuela en términos de profesionales, infraestructura y prácticas, en el que se invisibiliza la posición del maestro quién debe asumir el proceso de inclusión como llegue, muchas veces sin ningún conocimiento al respecto y otras sin un interés particular en el mismo. Esto genera a su vez que se presenten barreras desde el inicio pues</i></p>
--	---	--	--

	<p><i>digamos que en su particularidad no es tan fácil como atinarle al proceso de cada uno, pero si considero que pues con trabajo que con constancia y con un buen trabajo en equipo, si se pueden lograr muchas cosas más allá de lo de lo escolar M1</i></p> <p><i>tan chévere lo poco, que yo estoy con él, le agrada le gusta entonces lo que yo estoy de pronto estudiando aparte. Estoy indagando vengo lo explico con él y me está funcionando y eso para mí es muy grandioso M5</i></p> <p><i>si esos niños que hemos podido tener el privilegio de compartir con ellos que nos han enseñado tanto no hubieran estado en esta en esta aula regular. Bueno, ya no se dice regular, sino formas bueno, en esta aula no hubieran llegado, a nuestra aula ni a nuestras vidas ellos no hubieran podido aprender todo lo que aprendieron con sus pares socialesM2</i></p> <p><i>en una en una atmósfera de solo discapacidad digámoslo así y hay niños que no pueden sobre no sobreviven socialmente por su discapacidad misma en ambientes regulares como la escuela porque la escuela es Amplia retadora a veces torturadoraM2</i></p> <p><i>la mayoría discapacidades se podían atender en la institución educativa siempre y cuando se cumpla con un</i></p>	<p><i>oportunidades y posibilidades por descubrir nosotras somos un puente un vehículo un mediador para para lograr potenciar ese ese aprendizaje porque somos docentes y el hecho de ser docente nos lleva a pensar la educación de una manera diferente a proponerse otras estrategias otras metodologías otras formas de ser y de vivir y de cambiar la realidad inmediata de muchos niños y sus familias M7.</i></p>	<p>no es algo con lo que se sientan cómodos.</p> <p><i>no estoy muy de acuerdo que que esto haya sido una cuestión de oportunidad a mí me parece que como todos los programas de la secretaria de educación o en su gran mayoría eso se hizo fue para evadir presupuesto M3</i></p> <p><i>uno llega y lo primero que se enfrenta al desconocimiento por eso yo les digo compañeras a nosotras nos exponen y disculpen ser tan coloquial te mandan a un matadero porque no tienes ni idea Qué es lo que te toca hacer ni idea ni idea de pronto vuelvo y les digo es la experiencia que se tenga, me parece que uno se enfrenta a algo que no tiene ni idea M2</i></p> <p>Ahora bien, este proceso se lleva implementando hace más de 10 años, pero se sigue percibiendo como algo nuevo, que por lo mismo tiene momentos de improvisación y vacíos en su hacer, que si bien posibilita cambios y transformaciones al interior de la escuela, también permite que se sigan dando experiencias en las que se le permite o no el ingreso de estudiantes con discapacidad a la escuela formal de acuerdo a criterios institucionales, sin validar el derecho a la educación en condiciones de equidad y respeto hacia la diferencia y que en ocasiones termina siendo el “favor” por parte de aquellos maestros que se dan la oportunidad de vivir la experiencia y el proceso como tal.</p> <p><i>y pienso que es un proceso que hasta ahora está empezando que, si tiene sus cosas buenas como sus cosas malas, pero pues nosotros</i></p>
--	---	--	--

	<p><i>parámetro, pues de docentes de apoyo que les puedan brindar mayores estrategias que puedan estar pendientes que puedan brindarle todo el acompañamiento pedagógico que requieran si me parece que me parece que la inclusión en estos casos les favorece mucho su proceso social, que no se evidencia en una en una en una institución especializada M4</i></p>		<p><i>estamos aquí por vocación Entonces pues por eso es que se da cada día lo mejor para para eso M5</i></p>
<p>INCERTIDUMBRE/TEMOR</p>	<p><i>llegaron donde estaban rodeados en un ambiente donde habían especialistas donde habían personas que estaban apoyando su proceso donde sabían por qué se habían preparado para el trabajo con los niños Entonces qué es lo que ocurre, cuando a uno le llegan y le dicen Pinocho de Toco a ti una situación que no tienes ni idea de que se trata es más que ni se acuerda uno de cómo se llama esa situación tan especial en condición en la que esta uno de nuestros niños entonces es cuando uno como docente juepucha que hago M3</i></p> <p><i>Pues mira profe a lo primero que uno se enfrenta es a la sorpresa que llega uno y se encuentra niños en condición, como se dice el termino para que suene más bonito de inclusión M2</i></p> <p><i>El niño es autista él se desesperó en el salón estábamos bien de un momento a otro se desesperó el grupo estaba muy bien que hice yo cogí el niño y lo que</i></p>	<p><i>pues la verdad fue un reto era temor, era miedo porque pues las otras condiciones. Bueno, pues se manejan, pero una condición de estas es más difícil para trabajar M8</i></p> <p><i>para mí fue muy difícil aprender a ver a ---- como una niña pues como una niña más del grupo debido a que había que alimentarla esa no podía deglutir los alimentos ella no se podía mover permanecía todo el tiempo en una silla pues en un coche poco a poco pues logramos que tuviera su silla, pero pues ella permanecía en el coche era terrible porque ella convulsionaba yo no sabía cómo enfrentarme a esas cosas M9</i></p> <p><i>era muy complejo porque era uno con discapacidad y el resto 19 y a veces iban digamos 16 o 15 niños que hacia uno para salir corriendo con el niño el niño que ese niño de todas maneras convulsiona me paso que el niño no solo convulsionaba, también vomitaba en ese momento entonces como tenerlo para que no se me fuera ahogar era</i></p>	<p>Dentro de este proceso de inclusión se expresan muchas emociones y sentimientos cuando las maestras se refieren a él, y dentro de estos uno de los primeros que emergen en sus discursos es el de la incertidumbre y el temor, ese miedo a enfrentarse a una nueva experiencia, a ciertas condiciones que al ser desconocidas atemorizan, miedo a lo que leen de un diagnóstico, al no saber qué hacer o cómo hacerlo. Sentimientos que suelen ser frecuentes aun cuando en su experiencia ya hayan trabajado con niños con condiciones similares, o incluso retos más complejos y que fueron superados.</p> <p><i>para mí fue muy difícil aprender a ver a ---- como una niña pues como una niña más del grupo debido a que había que alimentarla esa no podía deglutir los alimentos ella no se podía mover permanecía todo el tiempo en una silla pues en un coche poco a poco pues logramos que tuviera su silla pero pues ella permanecía en el coche era terrible porque ella convulsionaba yo no sabía cómo</i></p>

	<p><i>hizo fue que sacará al parque fue peor para él, pero yo decía dios mío, ¿qué hago? Yo no sabía no tenía ni idea que hacer de hecho yo me asusté y como que trate respirar y dije no si yo estoy asustada le voy a transmitir lo mismo entonces es eso como no tener ese conocimiento, que alguien te diga o que tú sepas que lo que como es actuar en ese momento M5</i></p> <p><i>Entonces es lograr cambiar esa esa mirada de, pobrecita, M4</i></p> <p><i>hay chicos que de pronto si requieran una atención más personalizada con un equipo interdisciplinar punto requiera más un apoyo terapéutico que de pronto pedagógico M1</i></p> <p><i>considero que hay casos donde los chicos aprenden mucho más en las aulas regulares que lo que aprenden en las aulas especializadas y creo que eso depende un poco pues de los diagnósticos de las discapacidad de los apoyos terapéuticos que tenga del acompañamiento de la familia de la disposición de los maestros por qué bien lo decía y en la primaria y en la primera infancia es mucho más fácil M1</i></p>	<p><i>muy, ese fue un limitante que tuve y que me pareció tenaz porque uno no cuenta con ayuda yo pienso que las profesoras que tienen niños con discapacidad dentro del aula, qué es una profesora sola que tiene niños con cosas complejas es de verdad sea muy difícil deberían contar con un apoyo permanente porque uno en un momento de esos no sabes que le puede ocurrir M10</i></p> <p><i>Yo tenía demasiados temores porque yo veía que era una niña, que quería hacer muchas cosas, pero no sabía cómo hacerlas y mi temor era que ella fuera pasar algo porque pues las como que la misma el mismo entorno se presentaba como para yo dejarla entonces yo sí, muchas veces tuvo muchos miedos M10</i></p> <p><i>a veces por miedo también hace cosas que no debería y uno se pega en su posición y a veces uno no quiere escuchar razones ni ver más allá yo pongo una barrera porque yo soy la profesora y yo ya que tengo que poner la cara sí, y a veces esos temores no dejan que uno a veces haga cosas con los niños que podría hacer y que podían también beneficiarlos a ellos. M10</i></p> <p><i>Entonces creo que el reto siempre va a estar ahí, si no, tenemos el conocimiento y el control total de las situaciones creo que nos enfrentamos a diario con frustraciones, con tristezas con miles de sentimientos que no siempre son positivos, pero con la convicción de hacer lo mejor que se puede en beneficio de esta población. M7</i></p>	<p><i>enfrentarme a esas cosas M9</i></p> <p><i>Yo tenía demasiados temores porque yo veía que era una niña, que quería hacer muchas cosas, pero no sabía cómo hacerlas y mi temor era que ella fuera pasar algo porque pues las como que la misma el mismo entorno se presentaba como para yo dejarla entonces yo sí, muchas veces tuvo muchos miedos M10</i></p> <p>Miedo que en ocasiones de transforma en oportunidades de aprendizaje, en retos personales, ¿cómo salir a flote de situaciones que no están en nuestros planes?, ¿cuándo nunca me han dicho cómo actuar?, ¿qué hacer? Pero luego terminan siendo anécdotas que resultaron significativas por todo lo que trajó consigo.</p> <p><i>El niño es autista él se desesperó en el salón estábamos bien de un momento a otro se desesperó el grupo estaba muy bien que hice yo cogí el niño y lo que hizo fue que sacará al parque fue peor para él, pero yo decía dios mío, ¿qué hago? Yo no sabía no tenía ni idea que hacer de hecho yo me asusté y como que trate respirar y dije no si yo estoy asustada le voy a transmitir lo mismo entonces es eso como no tener ese conocimiento, que alguien te diga o que tú sepas que lo que como es actuar en ese momento M5</i></p> <p>Pero que también genera que no deseen enfrentarse a situaciones similares,</p>
--	---	--	--

		<p><i>un proceso difícil yo no sé si ella de pronto hizo muy buena empatía conmigo entonces si yo estaba y yo se comporta de una manera si yo no estaba la niña se comportaba de otra no sé cómo era el proceso hay pero pues las dos estuvimos muy conectadas entonces digamos que para mí esa fue uno de los retos más fuertes que yo diría no no me le mido nuevamente M12</i></p>	<p>considerando que deberían ser tratados en otros lugares, con los especialistas y profesionales idóneos, en su mayoría del ámbito de la salud, quienes sí “puedan brindarles una atención adecuada” por falta de conocimiento, tiempos, apoyos, e interés.</p> <p><i>hay chicos que de pronto si requieran una atención más personalizada con un equipo interdisciplinar punto requiera más un apoyo terapéutico que de pronto pedagógico M7</i></p> <p>Es importante resaltar del proceso como también este tipo de emociones permiten realizar transformaciones en sus imaginarios desde su que-hacer docente y personal, dejar de pensar que no pueden, de verlos con lastima, o en la forma en la que se refieren a ellos, el que algunas de ellas tengan la intención de aprender para poder brindarle otro tipo de experiencias y aprendizajes es un paso inmenso en todo lo que ha acarreado el proceso de inclusión en las escuelas-jardines.</p> <p><i>Entonces es lograr cambiar esa esa mirada de, pobrecita, M4</i></p> <p><i>Entonces creo que el reto siempre va a estar ahí, si no, tenemos el conocimiento y el control total de las situaciones creo que nos enfrentamos a diario con frustraciones, con tristezas con miles de sentimientos que no siempre son positivos, pero con la convicción de hacer lo mejor que se puede en beneficio de</i></p>
--	--	---	---

			<p><i>esta población. M7</i></p>
<p>AFECTO</p>	<p><i>no recuerdo cual es la condición de él, es una condición que uno finalmente dice juepuchaa hasta donde si hice, lo ame, todo fue alrededor del afecto todo fue alrededor de buscar que él se sintiera bien que se adaptará pero que yo realmente te diga se lograron muchas cosas no creo M3</i> <i>Entonces es en este momento el proceso e inclusión se presta para concientizar a los docentes de la oportunidad que también tienen de pasar por la vida de estos de estos niños que necesitan tanto tanto afecto tantas estrategias tanto afecto tanto amor tanta entrega por el bienestar de ellos M5</i> <i>cuando llego José pues obviamente mi José era totalmente, yo era extraña para él y yo me preocupe más por qué él se sintiera feliz, porque se sintiera tranquilo conmigo que el pudiera decirme, yo les hablo, ellos me tienen que decir Teacher entonces lograr que después de que no decía nada me dijera chicher o sea logre mucho muchísimo, muchísimas cosas, pero vuelvo y les digo compañeras, pero yo lo logre a través del afecto M2</i> <i>yo hago procesos artísticos y es difícil es difícil llegar al padre de familia con un niño en condición de discapacidad</i></p>	<p><i>pero juemadre fue difícil, pero lo superamos lo logramos y fue una experiencia muy muy bonita para tanto nosotras con la familia M8</i> <i>entablo conmigo una relación bastante estrecha bastante sólida de mucho amor de mucho, cariño donde el niño logro un vínculo muy especial conmigo y cuando estaba estresado era yo la que le bajaba ese estrés, yo ya le conocía sus gustos sus osas y yo creo que esa experiencia a mí me marco mucho M12</i> <i>al principio yo pensaba que ella no iba a poder comunicarme conmigo, que yo no iba a lograr ninguna conexión con ella porque como desafortunadamente lo vemos y me disculpas si está mal dicho, pero era una niña que prácticamente toda la podíamos ver como un vegetal ella no hacía nada, pero empezar a ver este proceso en el que ella veces ya con sonrisas de pronto cuando se estremecía su cuerpo M9</i> <i>un proceso difícil yo no sé si ella de pronto hizo muy buena empatía conmigo entonces si yo estaba y yo se comporta de una manera si yo no estaba la niña se comportaba de otra no sé cómo era el proceso hay pero pues las dos estuvimos muy conectadas entonces digamos que para mí esa fue uno de los retos más fuertes que yo diría no no me le mido nuevamente M12</i></p>	<p>Dando continuidad a las emociones y sentimientos, emerge el afecto, como a través de él transformas tus prácticas, tus pensamientos, tu que hacer docente y como tumbas incluso barreras que traes consigo en tu construcción social, como el poder establecer diferentes lazos emocionales con tus estudiantes te permite potenciar habilidades, comunicarte y cambiar vidas.</p> <p><i>no recuerdo cual es la condición de él, es una condición que uno finalmente dice juepuchaa hasta donde si hice, lo ame, todo fue alrededor del afecto todo fue alrededor de buscar que él se sintiera bien que se adaptará pero que yo realmente te diga se lograron muchas cosas no creo M3</i></p> <p><i>entablo conmigo una relación bastante estrecha bastante sólida de mucho amor de mucho, cariño donde el niño logro un vínculo muy especial conmigo y cuando estaba estresado era yo la que le bajaba ese estrés, yo ya le conocía sus gustos sus cosas y yo creo que esa experiencia a mí me marco mucho M12</i></p> <p>Como desde sus experiencias en el reconocimiento de ese otro han roto paradigmas, ideas, representaciones que traen consigo o que han construido a partir de su quehacer. Y ello les permite a su vez</p>

	<p><i>para que la importancia o digamos, pues no llegar porque pues eso es lógico que no se alcanza, pero sí que ellos tengan la misma entrega con los procesos artísticos que con la terapia M2</i></p> <p><i>la formación académica y eso hace falta entonces uno se mueve entre el afecto y la intuición y en ese momento que yo quería saber cómo se comunicaba un niño con discapacidad intelectual. Pues fue muy emocionante yo todavía siento y siento con profunda emoción cuando un niño cuando ese niño, yo le pregunté tú quién eres y él me dijo yo soy Samuel y él se pintó con gafas y él se pintó tal como era y ahí empecé a darme cuenta, cómo comunicaban los niños, pude acercarme a ese lenguaje a ese lenguaje de pronto invisible y a ese lenguaje no tan formal para mí la parte de escritura ha sido lo que a mí me ha llenado independientemente si los niños han sobresalido de pronto esta parte también si lograr con ellos construir y llegará a sitios insospechados M2</i></p> <p><i>Yo digo siempre que hablo de eso yo yo me emociono y me muevo mucho esa parte afectiva me ha tocado mucho y la parte de danza ver los niños en escenario compartiendo con el otro el sentido de otredad se ha ganado, se ha</i></p>		<p>transformar sus prácticas pedagógicas, aún con las barreras presentes, aún con los miedos, aun no queriendo estar allí.</p> <p><i>Yo digo siempre que hablo de eso yo yo me emociono y me muevo mucho esa parte afectiva me ha tocado mucho y la parte de danza ver los niños en escenario compartiendo con el otro el sentido de otredad se ha ganado, se ha ganado y ha sido para mí muy importante porque entre los mismos niños para ellos, eso es difícil, es nuevo algunos perdonen la expresión son perversos dentro de su misma infancia e inocencia son crueles con los niños que pronto se desplazan en silla de Ruedas con los niños que babean les hacen bromas entonces lograr todo eso a través de la danza y a través de la escritura para mí ha sido yo creo que lo que me ha llenado en mi profesión y en mi ser y en el estar de maestra y cada niño es tan diferente y cada edición es tan diferente y tan única M2</i></p> <p>Y nuevamente surgen esas Representaciones Sociales, que hemos construido a través de nuestra experiencia y que desde la barrera nos hace ver situaciones complejas, que se atan a los miedos de cómo trabajar con ciertas condiciones, de cómo abordarlas, será que realmente tienen alguna trascendencia, será que si voy a lograr ver avances en esos niños o podre al menos comunicarme con ellos</p> <p><i>al principio yo pensaba que ella no iba a</i></p>
--	---	--	---

	<p>ganado y ha sido para mí muy importante porque entre los mismos niños para ellos, eso es difícil, es nuevo algunos perdonen la expresión son perversos dentro de su misma infancia e inocencia son crueles con los niños que pronto se desplazan en silla de Ruedas con los niños que babean les hacen bromas entonces lograr todo eso a través de la danza y a través de la escritura para mí ha sido yo creo que lo que me ha llenado en mi profesión y en mi ser y en el estar de maestra y cada niño es tan diferente y cada edición es tan diferente y tan única M2</p> <p>son pocas las palabras ellos no dicen mucho y uno con solo un gesto uhii uno logra logra con ellos, eso es lo más hermoso digamos que a mí me ha podido pasar como maestra como madre como mujer como ser humano. M2</p> <p>Hablando de pronto de los niños se sientan bien en el colegio que extrañen su colegio que se emociona al ver a su profe que se emocionen al ver a sus compañeros Creo que es un ambiente que de pronto no, no les va a generar conocimientos de números letras y demás, pero que si les puede generar muchos aportes a su vida M1</p> <p>Nosotros como profes nos cuestionamos es bueno, si yo genero</p>		<p>poder comunicar conmigo, que yo no iba a lograr ninguna conexión con ella porque como desafortunadamente lo vemos y me disculpas si está mal dicho, pero era una niña que prácticamente toda la podíamos ver como un vegetal ella no hacía nada, pero empezar a ver este proceso en el que ella veces ya con sonrisas de pronto cuando se estremecía su cuerpo M9</p> <p>Nosotros como profes nos cuestionamos es bueno, si yo genero esa estrategia está y está y está y no veo avances, pero algo si está quedando a los estudiantes y es la huella que nosotros dejamos como maestros entonces pues para mí si es gratificante que mis estudiantes quieran estar en su colegio que se emocionen al vernos</p> <p>Y al final, si, si fue posible ver avances, ver cambios, crecer juntos, con sus pares, con sus maestras con su familia. Incluso en esas situaciones en las que quizá es más sencillo que estén en otro lugar con otro tipo de atención las mismas experiencias de las maestras evidencian que los aprendizajes son infinitos, sin un tiempo determinado o algún tipo de receta en esto llamado inclusión.</p>
--	--	--	--

	<p><i>esa estrategia está y está y está y no veo avances, pero algo si está quedando a los estudiantes y es la huella que nosotros dejamos como maestros entonces pues para mí si es gratificante que mis estudiantes quieran estar en su colegio que se emocionen al vernos M1</i></p> <p><i>algo algo que a mí me sacudió el alma me sacudió el espíritu fue haberme reencontrado con José después de haber superado una crisis que tuvo él donde donde tuvo que estar hospitalizado y haber visto un proceso de avance y después haber visto un retroceso eso los sacude a uno enormemente porque y volver volver encontrar volver a ver a José después de haber estado tan delicado de salud y verlo y ver cómo se sobrepone frente a una situación tan delicada en la que él vivió M3</i></p> <p><i>las familias que quieran que quieran pues que ellos superen que haya muchas cosas es lo poquito que haga, pero que se sientan muy amados que se sientan reconocidos que se sientan bien en ese ambiente escolar M3</i></p> <p><i>de hecho todas las todas las familias es un reto diario que ellos tienen este proceso de un niño con esta necesidades y el amor que ellas pues obvio como madres le tiene, hay una mamitas más dedicadas que otras M5</i></p>		
--	---	--	--

<p>BARRERAS</p>	<p><i>a mí me parece que debería ser como más personalizado esa atención hacia estos niños que no fuera de pronto son tanto Son 5 días que se les atienden a ellos que no fura solamente un día dos días en la semana, sino que todo el tiempo que el chico está en la institución M4</i></p> <p><i>sí creo que en eso hay una falencia muy grande porque el acompañamiento se hace es como global yo lo veo así mas no ya como personalizando la necesidad en este chico entonces si nos falta como que la secretaría este más Cómo concientizada que estos niños necesitan más atención que de los niños regulares M4</i></p> <p><i>Qué hace falta mucho si hace falta bastante porque porque las educadoras especiales o las docentes de apoyo muchas veces no damos abasto con la cantidad de estudiantes que atendemos M5</i></p> <p><i>el hecho de no estar el tiempo completo en el aula, Aunque entendemos las dificultades por las que las profes pasan pues no lo logramos hacer ese acompañamiento como permanente que los niños requieren M3</i></p> <p><i>Docentes de apoyo nos enfrentamos, en algunos casos pues la frustración porque por más que uno trate de</i></p>	<p><i>las profes de Educación Especial son profes que no solo pueden trabajar en un jardín si no que tienen que trabajar en muchos entonces a veces no están todo el tiempo con nosotras para colaborarnos como lo necesitaremos porque hay casos que llegan a los jardines que son complejos para nosotros M11</i></p> <p><i>entonces las familias tienden a realizar todo por ellos o a permitirles ya de pronto ser muy permisivos, entonces viene también el problema de los dos extremos o que el niño ya ya tiene unos problemas comportamentales ya muy muy avanzados o qué tienen unos problemas de sobreprotección M10</i></p> <p><i>el entorno familiar era una familia muy poco colaboradora M12</i></p> <p><i>las familias son tan sobreprotectoras con el hecho de que el niño tenga una condición de discapacidad tienen en mente que los niños no pueden tienen como ese Chip metido M7</i></p> <p><i>cuestión de material didáctico digamos que en los elementos que con esta niña que hacía referencia digamos en el desplazamiento un ejemplo entonces para que recurrir bueno principalmente a nuestro bolsillo, después con la institución que nos brindará los materiales, entonces es como la parte económica M7</i></p> <p><i>otro limitante es el grupo interdisciplinario con el que se ha contado en la SDIS que es para mí muy reducido para la cantidad de</i></p>	<p>Frente a esta categoría se observan varias apreciaciones y diferentes perspectivas, una que es transversal en los diálogos con todas las maestras hace referencia al acompañamiento que brinda la educadora especial tanto en los jardines como en las instituciones educativas, el cual no es permanente, depende de los tipos de apoyo que tengan los niños, la cantidad que se encuentre en los niveles, y dado el proceso que se da al interior de las aulas consideran que este debería ser más constante, donde se puedan brindar herramientas a las maestras y acompañar dentro del aula los procesos de los niños con discapacidad.</p> <p><i>sí creo que en eso hay una falencia muy grande porque el acompañamiento se hace es como global yo lo veo así mas no ya como personalizando la necesidad en este chico entonces si nos falta como que la secretaría este más Cómo concientizada que estos niños necesitan más atención que de los niños regulares M4</i></p> <p><i>otro limitante es el grupo interdisciplinario con el que se ha contado en la SDIS que es para mí muy reducido para la cantidad de jardines que requieren una visita específica en un momento específico M12</i></p> <p><i>si se logrará una persona estuviera con el niño ahí todo el tiempo. Bueno, apoyándonos diciéndonos hágalo de esta forma, no lo haga esa forma. ¿Bueno cosas así, pero pues</i></p>
------------------------	--	--	---

	<p><i>generar estrategias Por más que dentro del proceso que uno lleva con los niños quiera hacer ese acompañamiento un poco más personalizado es un poco difícil por el tema de los tiempos y de la cantidad de estudiantes en especial que se manejan en el Gabriel Betancourt en este momento nosotros tenemos más de 120 estudiantes en las cuatro jornadas Entonces sí vamos a ver cada centro tiene un cargo entre 30 más o menos el 30 28 estudiantes M1</i></p> <p><i>la mayor dificultad en muchas ocasiones es la falta de compromiso de los mismos padres ellos ellos dicen Muchas veces me dicen es que ustedes tienen que cuidar el niño que hacerse cargo del niño una niña, pero pues ellos no se dan cuenta que es un trabajo mancomunado M5</i></p> <p><i>la importancia que le da el padre de familia a los procesos artísticos no hay, no hay lugar para eso los niños en condición de discapacidad viven es como en el en la terapia en la intervención médica y no hay mucha fuerza en la intervención pedagógica M2</i></p> <p><i>Cuando yo sí creo que ellos deberían tener docentes que pudieran ayudar a disparar Mas todas esas capacidades que tiene que uno a veces se conforman con afecto y con hacer</i></p>	<p><i>jardines que requieren una visita específica en un momento específico M12</i></p> <p><i>pienso que hemos encontrado muchos limitantes que aunque a claro que hemos avanzado bastante en los últimos años pero pienso que aun a nivel social y cultural nos quedamos muy cortos aún tenemos imaginarios muy equivocados de los que es la discapacidad y vemos a los niños como eso, como niños discapacitados que no pueden ha sido muy difícil y va hacer difícil llegar a ese ideal de ver a los niños con discapacidad como niños con diferencias como los tenemos todos, pienso que a nivel político se ha hecho mucho, también nos quedamos muy cortos, nosotros todavía no encontramos espacios ni educativos ni digamos en los ámbitos culturales ni en los ámbitos de interacción social espacios que están lo suficientemente adecuados para personas con discapacidad o lo suficientemente inclusivo. M9</i></p> <p><i>encontramos barreras actitudinales, es decir, digamos transgredimos un poco el ser cierto y visibilizamos solamente la discapacidad tiene autismo entonces ya creemos que es un estudiante con marcadas dificultades en comportamiento, en lenguaje, entonces ya tomamos una actitud un poco resistente frente a los procesos de inclusión M7</i></p> <p><i>también hay muchas barreras digamos al nivel de acceso a la salud ya que hablamos de barreras, entonces encontramos barrera</i></p>	<p><i>sabemos que el tiempo de las educadoras especiales en el aula es muy corto, pues debido también a la demanda de los otros niveles eso lo sabemos y lo conocemos, pero pues lo ideal sería eso no? Qué las educadoras o otros profesionales estuvieran con el niño todo el tiempo pues para lograr todas sus habilidades.M8</i></p> <p>Por otro lado desde la perspectiva de las educadoras especiales, se observan diferentes sentimientos y emociones, debido a los apoyos y acompañamientos que quisieran brindarles a los estudiantes pero no siempre es posible por la cantidad de niños acompañados, jardines o sedes según corresponda, adicional a las tareas administrativas que surgen de cada entidad. Y que desde la misma perspectiva del proceso de inclusión son profesionales de apoyo que acompañan y orientan esos procesos, más allá de estar a cargo de los niños con discapacidad y una atención individualizada</p> <p><i>Docentes de apoyo nos enfrentamos, en algunos casos pues la frustración porque por más que uno trate de generar estrategias Por más que dentro del proceso que uno lleva con los niños quiera hacer ese acompañamiento un poco más personalizado es un poco difícil por el tema de los tiempos y de la cantidad de estudiantes en especial que se manejan en el Gabriel Betancourt en este momento nosotros tenemos más de 120 estudiantes en las cuatro jornadas Entonces sí vamos a ver cada centro</i></p>
--	---	---	--

	<p><i>cositas y decir no, pues aquí hemos avanzado, pero yo creería que si a ellos se los estimula más pueden avanzar muchísimo más M3</i></p> <p><i>hay niños que no pueden sobre no sobreviven socialmente por su discapacidad misma en ambientes regulares como la escuela porque la escuela es Amplia retardadora a veces torturadora si, los mismos esquemas de la escuela M4</i></p> <p><i>o sea, el Estado mandado unos programas y sálvese quien pueda entonces esa esa respuesta no sería como tan única ni como tan precisa, sino como más bien como de mirar. ¿Qué vamos a hacer? Porque ya la inclusión está dada y no creo, no creo que Reverse M2</i></p> <p><i>en una en una atmósfera de solo discapacidad digámoslo así y hay niños que no pueden sobre no sobreviven socialmente por su discapacidad misma en ambientes regulares como la escuela porque la escuela es Amplia retardadora a veces torturadora M2</i></p> <p><i>si hay algo que uno ha visto que de pronto nos estrellamos también es que las familias cuando están en los jardines de pronto, pues se les colabora en exceso porque pues eso obviamente es otra rutina lo que se tiene otra mirada, otras proyecciones</i></p>	<p><i>de acceso a procesos de rehabilitación integral y todos sabemos aquí que digamos esta clase de estudiantes por sus particularidades muchos de ellos requieren un acompañamiento y un apoyo es del área de salud M7</i></p> <p><i>que hay algunos niños que requieren una atención personalizada entonces en los incluyen en un aula de cierta cantidad de niños y pues sí, yo sí ellos tienen, tienen que como la intencionalidad que cojan el ritmo en los otros, pero pues entonces también ese es un poco complejo de pronto o centrarse en el desarrollo de ese niño o centrarse en el desarrollo los otros M10</i></p> <p><i>otra limitante es que hay jardines que no cuentan con zonas de amplitud dígame de un parque, de una cancha donde los niños puedan ir, divertirse, distraerse M12</i></p> <p><i>que también es como una corresponsabilidad y un compromiso también desde el área administrativa, dónde a las coordinadoras o a las personas encargadas desde una visión diferente de esa inclusión con los niños. M12</i></p> <p><i>entonces a veces cuando uno requiere de una auxiliar o algo o están ocupadas porque a veces hay muy pocos jardines o lo que pasa es que a veces también es como la actitud, como la actitud de ahí estoy haciendo otra cosa, si entonces a veces era muy difícil conseguir esa ayuda en el momento, que uno lo requiere M11</i></p> <p><i>Entonces me parece que hay si falta un</i></p>	<p><i>tiene un cargo entre 30 más o menos el 30 28 estudiantes M1</i></p> <p>Por otra parte, una de las barreras recurrentes en este proceso de inclusión, es la falta de corresponsabilidad por parte de algunas familias, donde se encuentran situaciones en las que el jardín o el colegio terminan siendo los responsables del proceso no solo pedagógico de los niños, si no que las maestras o profesionales de apoyo son los encargados de la crianza, solicitudes médicas, acompañamientos, y cuidadores de los niños con discapacidad</p> <p><i>la mayor dificultad en muchas ocasiones es la falta de compromiso de los mismos padres ellos ellos dicen Muchas veces me dicen es que ustedes tienen que cuidar el niño que hacerse cargo del niño una niña, pero pues ellos no se dan cuenta que es un trabajo mancomunado M5</i></p> <p>Por otro lado, se observan dificultades en el acceso de material didáctico o elementos que puedan complementar el trabajo que se realiza en los diferentes espacios en los que se desenvuelven los niños, se supondría que dentro de la atención integral que se les brinda, ellos puedan contar con diferentes herramientas y a su vez las maestras al contar con dichos elementos puedan ajustar, implementar, o crear diferentes materiales de apoyo pedagógico</p>
--	--	---	---

	<p>M3</p>	<p><i>poquito de apoyo, porque pues uno como maestra puede ayudarle a la compañera, pero no todo el tiempo puede estar pendiente M11</i></p> <p><i>pero pues conocemos que secretaria integración social, no sé no cuenta con el personal completo para para cada institución es difícil M8</i></p> <p><i>si se logrará una persona estuviera con el niño ahí todo el tiempo. Bueno, apoyándonos diciéndonos hágalo de esta forma, no lo haga esa forma. ¿Bueno cosas así, pero pues sabemos que el tiempo de las educadoras especiales en el aula es muy corto, pues debido también a la demanda de los otros niveles eso lo sabemos y lo conocemos, pero pues lo ideal sería eso no? Qué las educadoras u otros profesionales estuvieran con el niño todo el tiempo pues para lograr todas sus habilidades.M8</i></p> <p><i>las familia se demoran con la entrega de esos informes o suministran información que no es real, entonces eso hace que el proceso a veces retroceda un poco sí, que en vez de avanzar en el proceso pues se estanque o vuelva a comenzar desde otro punto que no debería ser el indicado M7</i></p>	<p><i>cuestión de material didáctico digamos que en los elementos que con esta niña que hacía referencia digamos en el desplazamiento un ejemplo entonces para que recurrir bueno principalmente a nuestro bolsillo, después con la institución que nos brindará los materiales, entonces es como la parte económica M7</i></p> <p>Ahora bien, en este proceso investigativo también se encuentran barreras de tipo actitudinal tanto de las maestras participantes como en la narración de sus experiencias con otros pares, barreras que limitan el acceso en muchas ocasiones de los niños con discapacidad a los diferentes espacios del jardín o de la institución educativa, y que son percibidas en su discurso, en su quehacer, en la forma en la que se refieren a la población con discapacidad, o en sus propias prácticas</p> <p><i>encontramos barreras actitudinales, es decir, digamos transgredimos un poco el ser cierto y visibilizamos solamente la discapacidad tiene autismo entonces ya creemos que es un estudiante con marcadas dificultades en comportamiento, en lenguaje, entonces ya tomamos una actitud un poco resistente frente a los procesos de inclusión M7</i></p> <p>desde su práctica por ejemplo se encuentran discursos y percepciones frente a si es muy bonito trabajar con discapacidad, pero mejor que estén en instituciones especializadas, es</p>
--	-----------	---	---

			<p>muy gratificante el trabajo con discapacidad, pero mejor que estén en fundaciones con profesionales en el campo de la educación especial o de la salud.</p> <p><i>Cuando yo sí creo que ellos deberían tener docentes que pudieran ayudar a disparar Mas todas esas capacidades que tiene que unos a veces se conforman con afecto y con hacer cositas y decir no, pues aquí hemos avanzado, pero yo creería que si a ellos se los estimula más pueden avanzar muchísimo más M3</i></p> <p><i>hay niños que no pueden sobre no sobreviven socialmente por su discapacidad misma en ambientes regulares como la escuela porque la escuela es Amplia retardora a veces torturadora si, los mismos esquemas de la escuela M4</i></p>
<p>APOYOS/EXCLUSION</p>	<p><i>este estudiante del que estoy hablando en el momento la mamita gracias a Dios lo pudo ubicar en un lugar donde verdad le van a colaborar en lo que él necesite, entonces yo la verdad no estoy de acuerdo que los niños que tienen unas necesidades bien importantes estén ahí porque a veces se convierte en el niño que está ahí y que uno está tratando de que haga algo pero que finalmente no está ayudándole en sus necesidades específica M2</i></p> <p><i>en bachillerato ya se vive otra otra situación ya es más como por el</i></p>	<p><i>Lo que realmente los niños en condición necesitan que necesitan un profesional en el área pues que ellos valgan la redundancia necesiten potencializar sus habilidades siempre he pensado eso. M8</i></p> <p><i>hay momentos en los que si el pronto requiere un poco de más apoyo que no se puede brindar en en una unas aulas donde hay cierta cantidad de niños por el tiempo y el espacio y por el tiempo que hay que dedicarle, así como a ellos también a los otros. M10</i></p> <p><i>Yo considero que no se van con las habilidades que se debería esperar que se fueran precisamente porque lo que acaba</i></p>	<p>Ahora bien dando continuidad a la categoría de barreras se encuentra la de Apoyos/exclusión, se denomina así teniendo en cuenta que algo que para las docentes puede ser un apoyo en el proceso de atención a los niños con discapacidad, frente a la idoneidad de los profesionales o de las instituciones, en sus discursos terminan siendo excluyentes, refiriendo en varios momentos que deberían tener atención en fundaciones o instituciones especializadas, nuevamente emergen barreras de tipo actitudinal que son reiteradas en algunas maestras.</p> <p><i>este estudiante del que estoy hablando en el</i></p>

	<p><i>estudiante ya tiene una discapacidad que le comprometa cognitivamente bastante entonces pues ya prácticamente va hacer pues, lo vivi en la sede B es un mueble más m5 que son chicos que necesitan que haya alguien ahí apoyándoles casi que permanentemente su proceso para poderle guiar el proceso M5 no sé a dónde le queda uno el alma, pero se le alcanza tocar los entonces todas esas cosas con esto a pesar de yo insistir en que no estoy de acuerdo que a los niños los pongan a veces ahí hacer la parte la experiencia el experimento que se está que se está llevando a ver Cómo les resulta a las políticas del gobierno, M3 ella tenía ella esa dificultad y mira que ella sufría muchísimo porque porque sus compañeros hablando nuevamente la crueldad de los niños como sus compañeros hay ya la abandonaban, que muchas veces pues nosotros nos las llevamos a donde estamos las docentes para que la niña no se sintiera sola y pues decirle NO ya jugaron un ratico contigo entonces ahora Pues hay que dejarlas que ellas jueguen M3 yo no sé hasta dónde profe, o sea, no sé, no sé hasta dónde eso les dé a los niños con alguna discapacidad les esté haciendo bien, uno no sabe hasta</i></p>	<p><i>de decir ellos hay muchos niños que requieren con una atención que requieren de una atención personalizada y entonces por la cantidad de niños y niñas que que llevan y a veces no se tiene en cuenta M10 que lamentablemente es así uno humanamente posible por potenciar las habilidades, pero realmente lo que necesitan es un profesional en el área que en el área que ellos requieran tal vez yo diría que tal vez es con una persona que estuviera todo el tiempo con ellos es decir la educadora especial M8 yo diría que hay condiciones en los niños que si para mi parecer debería irse directamente para una fundación quienes le pueden brindar, otro tipo de apoyo pedagógico. Y una enseñanza un poco más personalizada para mí concepto M12 algunos sin salen con unas bases importantes de una convivencia y una interacción con los otros niños ya adaptado a un proceso y digamos que entre comillas pedagógico a mí me parece que algunos si en otros casos por eso digo que es muy personalizado y decir que condiciones que cumplen para que pasen directamente a colegio entonces en algunos casos, podrían pasar directamente y en otros a mi parecer deberían de irse en para Fundación M12 si es más que cierto los niños que pueden llegar hasta los colegios y supremamente bien, pero yo pienso que hay otras condiciones que si necesitan irse para para</i></p>	<p><i>momento la mamita gracias a Dios lo pudo ubicar en un lugar donde verdad le van a colaborar en lo que él necesite, entonces yo la verdad no estoy de acuerdo que los niños que tienen unas necesidades bien importantes estén ahí porque a veces se convierte en el niño que está ahí y que uno está tratando de que haga algo pero que finalmente no está ayudándole en sus necesidades especifica M2</i></p> <p><i>eso es una cuestión me parece a mí que muy difícil de poder decir hasta donde si sería lo mejor o hasta donde se están perjudicando los niños que estén en, que estén incluidos Qué estén ahí inmersos en las aulas regulares, M3 sí deben ser estudiantes que deben ser tratado en un lugar diferente que les brinden que les brinden el tratamiento que ellos requieren M4 que lamentablemente es así uno humanamente posible por potenciar las habilidades, pero realmente lo que necesitan es un profesional en el área que en el área que ellos requieran tal vez yo diría que tal vez es con una persona que estuviera todo el tiempo con ellos es decir la educadora especial M8 yo diría que hay condiciones en los niños que si para mi parecer debería irse directamente para una fundación quienes le pueden brindar, otro tipo de apoyo pedagógico. Y una enseñanza un poco más personalizada para mí concepto M12 porque tenemos que regirnos en lo de la inclusión y que los niños tienen que estar interactuar con los otros niños, no, pero es que</i></p>
--	--	--	---

	<p><i>dónde a ellos les esté marcando por no lograr hacer lo que otros tienen la posibilidad M3</i></p> <p><i>eso es una cuestión me parece a mí que muy difícil de poder decir hasta donde si sería lo mejor o hasta donde se están perjudicando los niños que estén en, que estén incluidos Qué estén ahí inmersos en las aulas regulares, M3 sí deben ser estudiantes que deben ser tratado en un lugar diferente que les brinden que les brinden el tratamiento que ellos requieren M4</i></p>	<p><i>lugares donde estén ellos en condiciones más óptimas, además pensando también que los colegios por lo general las aulas tienen muchos niños pocas maestras M11 porque tenemos que regimos en lo de la inclusión y que los niños tienen que estar interactuar con los otros niños, no, pero es que tenemos también que pensar en las necesidades de cada quien y ponernos en los zapatos también de esos niños y de sus situaciones y aprender a entenderlos y a saber que ellos deberían estar mejor pero bueno M11</i></p> <p><i>en Colombia cuántas instituciones de verdad especializadas que puedan de verdad brindar un buen servicio. Y que no sean costosas o que sean de la posibilidad de estos padres M11</i></p>	<p><i>tenemos también que pensar en las necesidades de cada quien y ponernos en los zapatos también de esos niños y de sus situaciones y aprender a entenderlos y a saber que ellos deberían estar mejor pero bueno M11</i></p>
<p>CUALIFICACION DOCENTE</p>	<p><i>Pues voy a la escuela donde hay niños con alguna discapacidad, una reunión de discapacidades más bien, pero había maestros especializados que estaban y sabían qué hacer y ahí si como el cuento, ellos sabían actuar en contexto porque sabían a qué se enfrentaban entonces cuando yo llego a que me enfrente me enfrente al total desconocimiento de causa o sea no tengo ni idea qué hacer, M2</i></p> <p><i>no tenemos como la capacitación no tenemos el conocimiento, de poder manejar a cada uno estos niños con esta necesidad es eso es una barrera que tenemos grande y es lo primero</i></p>	<p><i>me gustaría es que a los maestros nos capacitarán mucho mejor para recibir estos procesos porque a veces uno queriendo hacer más a veces comete muchos errores, que no cae uno en cuenta M11</i></p> <p><i>pero cuántas maestras o cuántas de nosotras puedes decir a conciencia? Si estoy preparada para recibir ese niño para comunicarme con él como es comunicarse uno de adecuadamente como yo sé que le estoy supliendo esas necesidades si a veces la comunicación se me hace nula M11</i></p> <p><i>qué bueno, que un día en un pedagógico dejaran de hablarnos de los lineamientos dejaran de hablarnos de las dimensiones que venimos trabajando año tras año y un</i></p>	<p>Se evidencia que dentro de las principales necesidades y barreras que refieren las maestras es la falta de cualificación frente a cómo abordar la discapacidad, como poder orientar este proceso cuando llegan los niños y no se cuenta con algún conocimiento frente a estrategias, o generalidades propias de la condición del niño.</p> <p><i>me gustaría es que a los maestros nos capacitarán mucho mejor para recibir estos procesos porque a veces uno queriendo hacer más a veces comete muchos errores, que no cae uno en cuenta M11</i></p> <p>como incluso desde la misma academia se deberían general algunos espacios donde los</p>

	<p><i>que cuando entra un niño de inclusión como que se charla entre las profesoras. M5</i></p> <p><i>hasta donde nosotros licenciadas en otra en otra área podemos estar ayudándole a los niños en inclusión a que obtengan muchas cosas que podrían hacerlo con personas que si tienen la formación a académica M3</i></p> <p><i>lo ideal, sería estar más de la mano de los profesionales enfermeros y que por ejemplo eso de la maestra sombra del terapeuta.M2</i></p> <p><i>no hay la suficiente planta docente capacitada para manejar las discapacidades por eso que sí que sé que se forma este. Cuello de botella M4</i></p>	<p><i>día dijeran no es que vamos a empezar a capacitarlas a ustedes porque ustedes tienen niños ciegos tienen niños sordos vamos a capacitarlas para que estén preparados para este tipo de niños cuando le lleguen a sus aulas M11</i></p>	<p>docentes en formación cuenten con elementos o competencias básicas para trabajar en el aula, pues muchos de los discursos de las maestras giran en torno a que no estudiaron para eso, o no tienen el conocimiento de una educadora Especial.</p> <p><i>hasta donde nosotros licenciadas en otra en otra área podemos estar ayudándole a los niños en inclusión a que obtengan muchas cosas que podrían hacerlo con personas que si tienen la formación a académica M3</i></p> <p>como este desconocimiento puede incluso generar acciones excluyentes o que se den barreras para la participación de los estudiantes con discapacidad buscando en cierta medida que las familias busquen otros escenarios que si cuentan con la “cualificación” o los “conocimientos” pertinentes</p> <p><i>no hay la suficiente planta docente capacitada para manejar las discapacidades por eso que sí que sé que se forma este. Cuello de botella M4</i></p> <p><i>Pues voy a la escuela donde hay niños con alguna discapacidad, una reunión de discapacidades más bien, pero había maestros especializados que estaban y sabían qué hacer y ahí si como el cuento, ellos sabían actuar en contexto porque sabían a qué se enfrentaban entonces cuando yo llego a que me enfrente me enfrente al total desconocimiento de causa o sea no tengo ni idea qué hacer, M2</i></p>
--	--	--	---

			<p>Sin desconocer que si es importante una formación integral en el docente, una formación que atienda la diversidad y con ello se cuente con diversos elementos que favorezcan entornos inclusivos que se piensen una escuela para todos.</p>
<p>LENGUAJE</p>	<p><i>a veces no le interesa tan siquiera qué es que con ellos tan siquiera uno logre que ellos hagan cosas que uno que hicieran era o que se proyecta que hicieran, sino más bien hasta donde quieren estar en el colegio hasta donde a pesar de su malestar a pesar de en ese caso, pues de su enfermedad y es su situación tenga esa posibilidad del reconocimiento y del afecto M3 el sufre, su discapacidad es, él es autistas M5</i></p>	<p><i>niños interactuar con otro tipo de niños se podría decir no sé cómo decirlo sin que suene erróneo, porque a veces encasillamos las palabras y suene feo entonces no quiero herir susceptibilidades no sé cómo explicarlo, pero si me parece muy importante M11</i></p> <p><i>al principio yo pensaba que ella no iba a poder comunicar conmigo, que yo no iba a lograr ninguna conexión con ella porque como desafortunadamente lo vemos y me disculpas si está mal dicho, pero era una niña que prácticamente toda la podíamos ver como un vegetal ella no hacía nada, pero empezar a ver este proceso en el que ella veces ya con sonrisas de pronto cuando se estremecía su cuerpo M9</i></p> <p><i>yo desde allá arriba sueño que ellos comparten con los otros que socialicen que tengan avances, que bueno, pero el estar en la realidad es otra situación M10</i></p>	<p>El uso del lenguaje es tan importante en la labor docente que puede condicionar los procesos de los niños, o de sus familiares, además de vislumbrar aquellas perspectivas que tenemos frente a una situación en particular</p> <p>En el caso específico de la atención a niños con discapacidad se encuentran discursos que muestran la posición de cada una frente al proceso de inclusión y también la forma en la que se perciben la discapacidad, como una condición de enfermedad, o de sufrimiento.</p> <p><i>a veces a uno no le interesa tan siquiera qué ellos hagan cosas que uno quisiera que hicieran que se proyecta que hicieran, sino más bien hasta donde quieren estar en el colegio hasta donde a pesar de su malestar a pesar de ese caso, pues de su enfermedad y es su situación tenga esa posibilidad del reconocimiento y del afecto M3 el sufre, su discapacidad es, él es autistas M5</i></p> <p><i>al principio yo pensaba que ella no iba a poder comunicar conmigo, que yo no iba a lograr ninguna conexión con ella porque como desafortunadamente lo vemos y me disculpas</i></p>

			<p><i>si está mal dicho, pero era una niña que prácticamente toda la podíamos ver como un vegetal ella no hacía nada, pero empezar a ver este proceso en el que ella veces ya con sonrisas de pronto cuando se estremecía su cuerpo M9</i></p> <p>Pero por otro lado como esos pequeños encuentros, esos diálogos de saberes generan pequeñas transformaciones, donde ya se vuelven más conscientes del uso del lenguaje y como poder dirigirse o hablar frente a una persona con discapacidad o frente al proceso de inclusión.</p> <p><i>niños interactuar con otro tipo de niños se podría decir no sé cómo decirlo sin que suene erróneo, porque a veces encasillamos las palabras y suene feo entonces no quiero herir susceptibilidades no sé cómo explicarlo, pero si me parece muy importante M11</i></p> <p><i>Pues mira profe a lo primero que uno se enfrenta es a la sorpresa que llega uno y se encuentra niños en condición, como se dice el termino para que suene más bonito de inclusión M2</i></p>
<p>FAMILIAS</p>	<p><i>a que la familia se dé cuenta que nosotros somos un apoyo no, que ellos nos están haciendo el favor de colaborarnos y no, que estamos nosotros apoyando ese proceso que lo hacemos, no solamente con ellos. Yo siempre le digo a las familias, que nosotros somos un trío en el buen</i></p>	<p><i>cuando las familias reconocen y apoyan de manera adecuada los procesos, de sus hijos e hijas, eso hace que sus hijos se sientan mucho más seguros puedan establecer digamos algún canal de comunicación cuando realizan un apoyo un acompañamiento adecuado, oportuno M7</i></p> <p><i>Yo digo dios mío que avance tan terrible,</i></p>	<p>Es importante a su vez articular el proceso con las familias pues se observa que el acompañamiento de un lado SDIS y del otro SED hace que se comporten de diversas formas, o que exijan cierto acompañamiento que quizá se brinda en pro del empoderamiento en la exigencia de sus derechos en salud y educación principalmente las familias.</p>

	<p><i>sentido de la palabra que la familia como el eje central, el Estudiantes y el colegio, si alguno de los tres fallamos, pues obviamente ese proceso sea va a ver truncado M3</i></p> <p><i>los papás están acostumbrados a que las educadoras especiales las docentes realicen un acompañamiento más personalizado como debería ser, porque ese es el deber ser de las cosas pero pues en los colegios es distinto dentro de ese acompañamiento los papás se acostumbran y era algo que decía Rocío ahorita y es a que las mismas profes les gestionen las cosas y acá no hay tiempo para ese tipo de situaciones M1</i></p> <p><i>donde nosotras que generar en los papás ese empoderamiento del proceso de sus hijos y es autonomía de ellos para gestionar diferentes procesos M1</i></p>	<p><i>claro que la mamá ha sido muy juiciosa de llevarla a la terapia y está muy pendiente de esa muñeca porque de verdad ha hecho unas cosas maravillosas, esa señora yo me le quito el sombrero.M11</i></p>	<p><i>los papás están acostumbrados a que las educadoras especiales las docentes realicen un acompañamiento más personalizado como debería ser, porque ese es el deber ser de las cosas, pero pues en los colegios es distinto dentro de ese acompañamiento los papás se acostumbran y era algo que decía Rocío ahorita y es a que las mismas profes les gestionen las cosas y acá no hay tiempo para ese tipo de situaciones M1</i></p> <p><i>poder sensibilizar y concientizar frente al apoyo que rindan las maestras en el proceso pedagógico de sus hijos y en el desarrollo integral del mismo pero que este se debe hacer en conjunto para que se evidencie un proceso y avances en los niños</i></p> <p><i>que la familia se dé cuenta que nosotros somos un apoyo no, que ellos nos están haciendo el favor de colaborarnos y no, que estamos nosotros apoyando ese proceso que lo hacemos, no solamente con ellos. Yo siempre le digo a las familias, que nosotros somos un trío en el buen sentido de la palabra que la familia como el eje central, el Estudiantes y el colegio, si alguno de los tres fallamos, pues obviamente ese proceso sea va a ver truncado M3</i></p> <p><i>cuando las familias reconocen y apoyan de manera adecuada los procesos, de sus hijos e hijas, eso hace que sus hijos se sientan mucho más seguros puedan establecer digamos algún canal de comunicación cuando realizan un</i></p>
--	---	---	--

			<p><i>apoyo un acompañamiento adecuado, oportuno M7</i></p> <p>y como cuando estos procesos de realizan de forma asertiva los niños cuando se van de un lugar a otro mantienen sus avances, sus procesos, se da una continuidad que potencia las habilidades y garantiza progresos en el desarrollo de cada niño.</p> <p><i>Yo digo dios mío que avance tan terrible, claro que la mamá ha sido muy juiciosa de llevarla a la terapia y está muy pendiente de esa muñeca porque de verdad ha hecho unas cosas maravillosas, esa señora yo me le quito el sombrero.M11</i></p>
<p>FACILITADORES</p>		<p><i>un facilitador son los ajustes razonables que se implementan en las instituciones educativas o en los jardines infantiles y esa flexibilización curricular que permite establecer los apoyos que requiere cada estudiante en tiempos en materiales, en metodología, en estrategia que todos los estudiantes tengan o no tengan condición de discapacidad y sin importar los tipos de apoyo pues debe transitar, pero pues efectivamente encontramos casos de niños que requieren unos apoyos adicionales apoyos de Auxiliar de Enfermería ya con temas de comportamiento bastante marcados que pues dificultan su proceso pero creo que también hay muchas cosas que se pueden manejar desde la flexibilización curricular</i></p>	<p>De este dialogo de saberes surgen dos facilitadores que son transversales a ambos lugares, uno de ellos son los ajustes razonables que deben estar de forma transversal en todo el proceso del niño, pues garantizan su participación con equidad en los diferentes espacios en los que se desenvuelve, adicional a ello, hay ajustes que nacen en el jardín infantil pero que deben continuar en su tránsito a la institución educativa, ajustes en movilidad, en alimentación, en comunicación que son primordiales en su desarrollo.</p> <p><i>un facilitador son los ajustes razonables que se implementan en las instituciones educativas o en los jardines infantiles y esa flexibilización curricular que permite establecer los apoyos</i></p>

		<p><i>y adaptación curricular que creo que son un tema fuerte en procesos de inclusiónMI desde mi experiencia no lo que estamos haciendo el año pasado fue los informes pedagógicos, que ya estamos haciendo el final que son muy diferentes a los que veníamos haciendo o a los que veníamos acostumbrados hacer porque estos informes si se los pasamos a las profes d los colegios estos informes son mucho más detallados acerca de toda la historia familiar la descripción y eso pues como que ayuda un poco en ese empalme. Eso es lo único que estamos como implementando, así que me pareció como chévere novedoso porque permite que uno cuente esa historiaM5</i></p>	<p><i>que requiere cada estudiante en tiempos en materiales, en metodología, en estrategia que todos los estudiantes tengan o no tengan condición de discapacidad y sin importar los tipos de apoyo pues debe transitar, pero pues efectivamente encontramos casos de niños que requieren unos apoyos adicionales apoyos de Auxiliar de Enfermería ya con temas de comportamiento bastante marcados que pues dificultan su proceso pero creo que también hay muchas cosas que se pueden manejar desde la flexibilización curricular y adaptación curricular que creo que son un tema fuerte en procesos de inclusiónMI</i></p> <p>y por otro lado las caracterizaciones de transición que son informes que se elaboran desde el jardín para brindar información general del proceso de inclusión del estudiante cuando transita a la institución educativa, en este punto es importante que se den encuentros con las docentes titulares de ambos lugares para conversar entorno a estos, y poder alimentar ese tránsito.</p> <p><i>desde mi experiencia no lo que estamos haciendo el año pasado fue los informes pedagógicos, que ya estamos haciendo el final que son muy diferentes a los que veníamos haciendo o a los que veníamos acostumbrados hacer porque estos informes si se los pasamos a las profes d los colegios estos informes son mucho más detallados acerca de toda la</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>historia familiar la descripción y eso pues como que ayuda un poco en ese empalme. Eso es lo único que estamos como implementando, así que me pareció como chévere novedoso porque permite que uno cuente esa historiaM11</i></p>
<p>TRANSICIÓN</p>	<p><i>que tengan el hábito de estar en un salón que tengan el hábito de saber que hay unos unos momentos para desarrollar actividades, que ya sea nada más la salida al baño, ya sea la rutina de ir al parque, pero sobre todo yo insisto las familias son las que tienen que estar ahí seguimiento de instrucciones la permanencia en el aula se va dando como en el proceso que se debe fortalecer claro, que me parecen primordiales para que los niños puedan desarrollar habilidades considero que si sería importante sobre todo para los profesores docentes de aula recibir como esa retroalimentación de las profes que ya tuvieron la experiencia en cada uno de los casos que sé que se reciben. y es un proceso que enriquece bastante sobre todo permite una caracterización un poco más precisa y con una buena caracterización, pues podemos hacer una buena intervención entonces si si no se da porque ese no es un proceso más bien atípico, pero si sería pues como interesante no sé pues a ver, yo</i></p>	<p><i>Yo considero que no se van con las habilidades que se debería esperar que se fueran precisamente porque lo que acaba de decir ellos hay muchos niños que requieren con una atención que requieren de una atención personalizada y entonces por la cantidad de niños y niñas que que llevan y a veces no se tiene en cuenta algunos sin salen con unas bases importantes de una convivencia y una interacción con los otros niños ya adaptado a un proceso y digamos que entre comillas pedagógico a mí me parece que algunos si en otros casos por eso digo que es muy personalizado y decir que condiciones que cumplen para que pasen directamente a colegio entonces en algunos casos, podrían pasar directamente y en otros a mi parecer deberían de irse en para Fundación si es más que cierto los niños que pueden llegar hasta los colegios y supremamente bien, pero yo pienso que hay otras condiciones que si necesitan irse para para lugares donde estén ellos en condiciones más óptimas, además pensando también que los colegios por lo general las aulas tienen muchos niños pocas maestras pienso que algunos de los estudiantes de los</i></p>	<p>Frente a esta categoría emergieron esas dificultades y oportunidades que se dan o se podrían dar en el tránsito de un lugar a otro que realizan los niños con discapacidad, se dio como un ejercicio de reflexión frente al quehacer docente y frente a esos procesos que se brindan al cierre de un ciclo y que no siempre se dan como uno espera. No se puede negar que se esperan unos mínimos de autonomía e independencia, así como habilidades básicas para enfrentarse a la educación formal, sin embargo, en algunas situaciones dependen del apoyo familiar, de la condición médica del niño, y de los apoyos que se brinden al interior del jardín por parte del equipo interdisciplinar.</p> <p><i>Yo considero que no se van con las habilidades que se debería esperar que se fueran precisamente porque lo que acaba de decir ellos hay muchos niños que requieren con una atención que requieren de una atención personalizada y entonces por la cantidad de niños y niñas que que llevan y a veces no se tiene en cuenta</i></p> <p><i>Yo considero que no se van con las habilidades que se debería esperar que se</i></p>

	<p>voy a que los diálogos se rompen un poco, no sé, no sé si viene al caso pero si las condiciones del sistema educativo no están dadas para ese diálogo que sería muy importante porque el mismo estado se ha encargado de sectorizarnos y dividimos entonces eso eso llevaría sospechas.</p> <p>Lo veo muy útil, pero también lo utópico y no, no sé si no, es muy conveniente para los procesos de aprendizaje y de empalme, pero no es muy conveniente el saber de sus antecedentes de los que la familia generalmente oculta es saber esa realidad claro, como puede uno llegar a tener ese complemento y que uno supiera más de los niños cuando antes de que ellos lleguen uno ya tener muchísima más idea de que se trata</p>	<p>niños que salen de jardines infantiles y hacen tránsito a colegio a veces si está un poco descontextualizado, porque el cambio en la atención si es significativa es decir, pasar de un modelo de atención en jardines a otro modelo de atención en colegio y a veces no se da la articulación necesaria entre ambas entidades por ejemplo Secretarías de Integración Social con Secretaría de Educación para garantizar que ese tránsito sea efectivo y armónico como siempre se habla estos encuentros entre las docentes de los colegios y las educadores especiales de jardines SDIS son muy tarde si contactas no sé en marzo abril cuando el niño ingresa en enero febrero y es que digamos por llamarlo de algún manera ese primer encuentro ese empalme, no sé da en el tiempo que debería darse para continuar con ese proceso pero que yo haya tenido con la profe un empalme que le haya podido contar mi experiencia y el trabajo con la niña y todo lo que logramos en el jardín la verdad no, yo pienso que a veces desde mi punto de vista y desde mi propia experiencia puedo decir que a veces los jardines y los colegios no trabajan tan articuladamente como deberían a veces, pasamos los niños a los colegios nos desentendemos y ya o ni siquiera hacemos un empalme como debería ser porque es que si sería bueno, que no pudiera contar sus propias experiencias y que ellas nos pudiera contar</p>	<p>fuera precisamente porque lo que acaba de decir ellos hay muchos niños que requieren con una atención que requieren de una atención personalizada y entonces por la cantidad de niños y niñas que que llevan y a veces no se tiene en cuenta</p> <p>De estas emergen oportunidades de mejora o ideas que permitan facilitar y garantizar un tránsito armónico como se desearía que se diera, dentro de ellas la posibilidad de realizar un empalme o un proceso de adaptación de un lugar a otro en el que se puedan brindar mecanismos que favorezcan ese cambio y que no sea tan abrupto, también se propone mantener una comunicación permanente y asertiva entre docentes, que sirva como puente en este proceso. Pues en algunos casos no se vuelve a saber nada de los niños o se pierde cualquier tipo de comunicación con la familia o el colegio y no se sabe que sucedió con el proceso.</p> <p>pero que yo haya tenido con la profe un empalme que le haya podido contar mi experiencia y el trabajo con la niña y todo lo que logramos en el jardín la verdad no, yo pienso que a veces desde mi punto de vista y desde mi propia experiencia puedo decir que a veces los jardines y los colegios no trabajan tan articuladamente como deberían a veces, pasamos los niños a los colegios nos desentendemos y ya o ni siquiera hacemos un empalme como debería ser porque es que si</p>
--	---	---	--

		<p><i>también las experiencias de cómo les va con estos niños si sería interesante</i></p> <p><i>Porque realmente llego hasta el momento que los niños se van para otra institución y de ahí no vuelvo a saber absolutamente nada algunas veces porque la educadora especial ha seguido el proceso y me lo ha contado, pero solo pues relación directa ya no ninguna.</i></p> <p><i>digamos una articulación con la familia, el comienzo del proceso porque las familias en los jardines infantiles suministran una información y en el colegio otra, si ya sea conveniencia de ellos cierto a veces no son muy no dicen la verdad. Por llamarlo así, entonces pienso que sería viable al comienzo el proceso, no solo la reunión de docente jardín docente colegio, sino una reunión con la familia como para decir compromisos en estos de trabajo, eso se está haciendo esto falta para que ellos no lleguen como con otra versión del proceso a la institución, sí o tal vez una una visión sesgada, si no, ya algo más aterrizado y real, porque sabemos que los niños pasan por jardines infantiles, a veces desde párvulos a veces desde sala materna y dura tres cuatro años en jardines infantiles y hay situaciones que no se cambia y cuando llegan al colegio, pues si no si la docente apoyo la institución no sabe orientación escolar no saben en la realidad no solo el niño sino de entorno familiar pues eso marca mucho la diferencia es articulación</i></p>	<p><i>sería bueno, que no pudiera contar sus propias experiencias y que ellas nos pudiera contar también las experiencias de cómo les va con estos niños si sería interesante M11</i></p> <p><i>Porque realmente llego hasta el momento que los niños se van para otra institución y de ahí no vuelvo a saber absolutamente nada algunas veces porque la educadora especial ha seguido el proceso y me lo ha contado, pero solo pues relación directa ya no ninguna.M12</i></p>
--	--	--	---

		<p><i>con familia podría ser Beneficiosa a mí se me ocurre poderles suministrar un espacio como de adaptación al nuevo proceso que van a emprender no sé, tal vez unos días de acompañamiento no solo con la familia, si no, pues con una persona que sirva de puente en el proceso de la primera infancia y ya directamente con el colegio o la Fundación sería bueno, que fuera ese cambio tan drástico de la noche a la mañana estuvo acá y dentro de un mes ya está allá como ese proceso porque pues creo yo, cuando los niños pasan a secretaria de educación pues que lo dijo caso específico en secretaria educación van a manejar solamente una jornada diferente a los jardines infantiles que era jornada completa digamos que el proceso cambia porque nosotras somos más maternas que en una escuela o fundación no sé cómo será pero si sería bueno como una etapa un periodo de adaptación para que el niño no sienta el cambio tan fuerte viéndolo desde el punto de vista del niño no sería bueno poder tener más comunicación con las docentes del colegio, para dónde van nuestros niños poder conocerlas y también saber sus expectativas en cuanto a lo que ellas esperan esperan que llegue de los jardines. no es solamente entrar a juzgar y entrar a decir es que no es un jardín, no enseñan nada porque yo he escuchado muchas maestras que dicen en esos jardines no se enseña nada allá todo el</i></p>	
--	--	--	--

		<p><i>día jugar y es una guardería hubiera una articulación que hubiera una mejor comunicación más asertiva del colegio con el jardín y que ella también un día se pusieran en nuestros zapatos, y fueran y mirarán como ese trabajo y nosotros también poder mirar observar cómo es el trabajo de ellas dentro del aula porque es totalmente diferente. Entonces también para uno poder porque es como un ir y venir de saberes yo aprendo de ellas, pero yo también pueden aprender de nosotros en todo lo que hacemos en los jardines</i></p> <p><i>sería bueno poder tener más comunicación con las docentes del colegio, para dónde van nuestros niños poder conocerlas y también saber sus expectativas en cuanto a lo que ellas esperan esperan que llegue de los jardines. no es solamente entrar a juzgar y entrar a decir es que no es un jardines, no enseñan nada porque yo he escuchado muchos maestras que dicen en esos jardines no se enseña nada allá todo el día jugar y es una guardería M11</i></p>	
--	--	---	--