

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Tesis Maestría

Juliana Ramírez Nieto

Directora:

Dra. Sandra Guido Guevara

Maestría en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C., Agosto de 2016



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Facultad de Educación

Maestría en educación.

Énfasis: Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente

Grupo de Investigación: Equidad y diversidad en educación

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:

RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Tesis Maestría de:

Juliana Ramírez Nieto

Dirigido por:

Dra. Sandra Guido Guevara

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Procesos de inclusión en primera infancia: reconociendo las voces de las familias y las maestras.
Autora	Ramírez Nieto, Juliana.
Directora	Guido Guevara, Sandra.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 205p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	FAMILIA, DISCAPACIDAD, PROCESOS DE INCLUSIÓN, PRIMERA INFANCIA.
2. Descripción	
<p>Este proceso investigativo se orientó hacia el análisis y la comprensión de la relación entre familia y procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad menores de 5 años pertenecientes a jardines infantiles de la localidad de Usme, el cual se dio por medio del paradigma investigativo-interpretativo, con la estrategia metodológica de estudio de caso, a través de entrevistas semiestructuradas, caracterizaciones y notas de campo, los cuales permitieron rescatar las voces de cinco (5) familias y cinco (5) maestras de niños y niñas con discapacidad, quienes compartieron sus experiencias y vivencias en ambos entornos (hogar – institución educativa), brindando una serie de elementos que fueron analizados a la luz de los tópicos de: familia, infancia, discapacidad y procesos de inclusión, por medio del software Atlas Ti.</p> <p>De dicho proceso de sistematización y análisis emergieron tres (3) categorías transversales: a. Concepciones, tensiones y expectativas frente a la discapacidad; b. Comunicación y participación entre Jardines infantiles y las</p>	

familias; y c. Prácticas ¿Cómo se materializa el proceso de inclusión en el jardín y en la familia?

Estas tres categorías posibilitaron ir construyendo una serie de reflexiones y conclusiones, enmarcadas en aspectos que requieren de una mirada crítica y transformadora. Algunos de ellos son: canales de comunicación que potencien la corresponsabilidad en los procesos de inclusión; el rol y las funciones de los equipos interdisciplinarios que apoyen los escenarios educativos institucionales; las particularidades de los contextos y de las familias como factor incidente en la intervención pedagógica e integral que se oriente hacia los niños y niñas con discapacidad y sus familias; la articulación y coherencia que se requiere entre las políticas poblacionales (Familias e infancia) con las políticas transversales (discapacidad).

3. Fuentes

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 137-152.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Bristol , Reino Unido: UNESCO.
- Hernández, Á. (1996.). *Familia y Adolescencia*. Kellogg Foundation.
- Hernández, A. (2007). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica*. Bogotá: El Búho.
- Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”. (2010). *La educación inclusiva en España*. España: Universidad Carlos III de Madrid.
- Manjarres Carrizalez, D., León González, E. Y., Martínez Gil, R., & Gaitán Luque, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El Método de Estudio de Caso. Estrategia Metodológica de la Investigación Científica. *Pensamiento & Gestión. Universidad del Norte*, 165-193.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Schalock, R., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 21-36.
- Verdugo, M. A. (2000). *Familia y discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.

4. Contenidos

El documento está compuesto por tres partes. *La primera parte “Fundamentos”* presenta cuatro (4) aristas: **1. ¿de dónde partimos?** Realiza una contextualización del problema de investigación y los objetivos que lo orientan, **2. ¿Cómo se dio el recorrido?** Hace un acercamiento al proceso investigativo retomando las fases que se realizaron, **3. El recorrido de otros:** da un breve acercamiento a los antecedentes investigativos frente a los tópicos centrales, **4. Reconociendo realidades:** puntualiza los cuatro (4) conceptos claves que serán base para el análisis de la información: familia, infancia, discapacidad e inclusión.

En la segunda parte “Sus voces” se describen cuatro (4): el primero **5. Conociendo a las familias y a las maestras:** realiza una descripción de quienes los participantes. Los 3 restantes corresponden a las categorías transversales que surgieron del análisis: **6. Concepciones, tensiones y expectativas frente a la discapacidad:** retoma tres hitos en las familias, antes y después del nacimiento y posterior al ingreso a una institución educativa, **7. Comunicación y participación entre el jardín infantil (JI) y las familias:** reconoce algunos tipos de relaciones e identifica actores claves con los cuales las familias crean lazos, y **8. Prácticas ¿Cómo se materializa el proceso de inclusión en el jardín y la familia?:** da cuenta de tres aspectos claves: la formación, el acompañamiento interdisciplinario y la adaptación de recursos y actividades. Y finalmente se tiene el apartado **9. Conclusiones y recomendaciones:** que busca puntualizar las reflexiones que se han tejido de manera posterior a la realización del proceso investigativo.

5. Metodología

El proceso investigativo se orientó desde el paradigma interpretativo o investigación cualitativa, el cual busca comprender el significado y las interpretaciones que tengan los sujetos de la realidad social que se estudia usando métodos flexibles y abiertos en donde se suma importancia a las observaciones que se realizan en el campo (Bonilla & Rodríguez, 1997) y a todas aquellas experiencias y opiniones (Martínez, 2013) que tengan las familias y las maestras con relación a los procesos de inclusión de los niños con discapacidad.

La metodología de estudio de caso que se implementó con las cinco (5) familias y las cinco (5) maestras, permitió profundizar en las experiencias de cada una y reconocer aquellas particularidades que vivieron, posibilitando la identificación de los puntos de convergencia y los distales alrededor de los procesos de inclusión (Feagin, Orum, & Sjoberg, 1991),

El criterio de selección de la población participante consistía en que tanto familias como maestras fueran parte o hayan sido parte de procesos de

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

inclusión de niños y niñas menores de 5 años con discapacidad en jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) en la localidad de Usme por un periodo mínimo de 1 año continuo.

Las voces de estas familias y maestras se obtuvieron a través de unas caracterizaciones que posibilitó conocer generalidades de cada participante y posterior a ello se realizaron entrevistas semiestructuras orientadas con 18 preguntas para las familias y 13 para las maestras. Estas técnicas se complementaron con el registro de notas de campo de aquellos aspectos relevantes que surgían en medio de la interacción con cada familia, maestra y sus entornos.

Esta investigación cuenta con las siguientes 4 fases que estructuran su proceso: 1. Revisión documental, 2. instrumentos y prueba piloto, 3. Sistematización y análisis de información, y 4. Consolidación final y conclusiones.

6. Conclusiones

- Se resalta la importancia del proceso de inclusión que se adelantan en 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 terapéuticos. De igual forma el rol de las educadoras especiales se convierte en un enlace para articular tanto los recursos como las acciones que se den en los jardines pero también para movilizar esfuerzos en otras entidades como lo es el sector Salud.
- A su vez para que estos procesos se consoliden a favor del bienestar de los niños, se requiere por parte de las familias de un ejercicio constante de participación activa, el cual exige no solo la presencia en actividades o jornadas pedagógicas, sino que a su vez sea evidente el compromiso permanente en todo lo que llegara a necesitar su hijo. Encaminado a ello, los JI, necesitan hacer un ejercicio reflexivo sobre el manejo que se le está dando a esa relación familia-escuela, reconociendo que algunas de sus acciones pueden ser barreras para que se consoliden esos vínculos que traerán beneficios para la formación de los niños.
- El Programa de atención a la primera infancia (PAIPI) estipula la existencia de un grupo de profesionales a nivel psicosocial, para fortalecer la formación constante de todos los agentes educativos, incluyendo allí maestras y familias, sustentando de este modo una de las necesidades que ellas resaltan en cuanto a que se den procesos de formación constantes y contextualizados a las realidades y particularidades de sus actores.
- Por otra parte la política pública de familias expone el derecho a la seguridad económica en especial en casos de discapacidad, pero como se vio en la caracterización de las familias, la mayoría esta subsidiada

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

en la salud por el gobierno y todas presentan inconformidades y quejas para acceder a citas, terapias e incluso a exámenes.

- En torno a las políticas se hace una especial recomendación en cuanto a que si desde las políticas, las leyes y el estado se reconoce el papel que desempeña la familia, también se deben promover acciones para brindar garantía de sus derechos, lo cual se verá reflejado en los propios derechos de los niños con discapacidad.
- Teniendo presente esa articulación que se espera tener entre las diferentes entidades públicas (educación, salud, recreación, integración social, entre otras) se propone que en las IEs como cabeza que lidera los procesos de inclusión de niños con discapacidad, se logre establecer un plan de trabajo basado en los principios de la Planificación centrada en la persona (PCP), generando acciones claras, puntuales y visibles para realizar el seguimiento respectivo a los compromisos adquiridos por cada uno de los actores y poder transformarlo según se dé el camino. Pero cabe aclarar que se plantea esta propuesta partiendo del hecho de la obligatoriedad reconociendo que estado y familia son garantes de los derechos de las personas con discapacidad.

Elaborado por:	Ramírez Nieto, Juliana.
Revisado por:	Guido Guevara, Sandra.

Fecha de elaboración del			
Resumen:	24	08	2016

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Agradezco

A las familias...

De los niños y niñas con discapacidad

A las maestras

A mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Cada persona, cada acontecimiento, cada experiencia en mi vida; va cobrando un lugar que no resulta inamovible, sino por el contrario permanece en un ir y venir en un mar de aprendizajes que resulta ser la vida.

Pero si hay alguien que siempre ocupará el primer lugar, Dios; quien ha dispuesto de forma majestuosa sus caminos, para que en los míos se materialicen sus propósitos, por ello le agradezco enormemente por mi familia que va más allá de los lazos sanguíneos, y se consolida en los vínculos invisibles desde el afecto y el aprecio mutuo por el otro, dentro de ella agradezco a: mi madre *Carmen Rosa* quien siempre incansable me apoya y me cuida; mi padre *Edgar* y mi hermano *Alexander* por estar presentes en todos los sucesos de mi vida; a Luis quien camina conmigo brindándome su mano para continuar, a Jenny quien me apoya, me orienta y está a mi lado dispuesta a ofrecerme un sonrisa. Y en general a toda mi familia.

Agradezco a la Doctora Sandra Guio, mi directora de tesis, por orientar este camino con exigencia, paciencia, sabiduría y respeto por mis ideas, pero dándome a conocer otras posibles formas de materializarlas.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

De igual forma a mis jurados, las maestras: *Yuliana Chanaga* y *María Teresa Forero*, quienes con su experiencia personal y profesional aportaron enormemente a la consolidación de este proceso.

En este momento no pueden faltar dar las gracias a los maestros, maestras y compañeros de la maestría, los funcionarios del departamento de posgrados, mis compañeras educadoras especiales de la localidad de Usme, las familias y los niños; ya que fueron un aliciente para continuar cuestionándome desde el ser y el hacer dentro y fuera de las aulas.

A todos mis amigos, amigas y compañeros mil gracias por todos los aprendizajes.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	15
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS	20
1. <i>¿DE DONDE PARTIMOS?</i>	21
2. <i>¿CÓMO SE DIO ESTE RECORRIDO?</i>	28
Fases de la investigación	31
3. EL RECORRIDO DE OTROS	36
3.1. Familia	38
3.2. Inclusión educativa	42
4. RECONOCIENDO REALIDADES	49
4.1. Infancias	49
4.2. Familia	56
4.3. Discapacidad	66
4.4. Inclusión	76

SEGUNDA PARTE: SUS VOCES _____ **84**

5. CONOCIENDO A LAS FAMILIAS Y A LAS MAESTRAS _____ **87**

5.1. Las familias _____ 87

5.2. Las maestras _____ 90

**6. CONCEPCIONES, TENSIONES Y EXPECTATIVAS FRENTE A LA
DISCAPACIDAD** _____ **92**

6.1. Antes del nacimiento. _____ 94

6.2. Después del nacimiento. _____ 100

6.3. Posterior al ingreso a una institución educativa _____ 106

7. COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN ENTRE JI Y FAMILIAS _____ **132**

7.1. Relación con las maestras _____ 134

7.2. Relación con funcionarios del jardín _____ 142

7.3. Relación de las familias y las maestras con otros profesionales _____ 144

7.4. Relación entre las familias _____ 146

7.5. Relación con los niños _____ 149

**8. PRACTICAS ¿CÓMO SE MATERIALIZA EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN
EL JARDÍN Y LA FAMILIA?** _____ **152**

8.1. Formación _____ 153

8.2. Acompañamiento interdisciplinar _____ 158

8.3. Adaptación de recursos y actividades _____	161
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES _____	165
<i>Desde lo metodológico... _____</i>	<i>166</i>
Desde las posibilidades normativas y legales... _____	167
Desde las movilizaciones personales y colectivas... _____	171
Desde la relación con los otros... _____	175
Desde la materialización de acciones... _____	177
Desde el conocimiento de otros... _____	180
Aproximación a una alternativa... _____	181
ANEXOS _____	184
<i>Trabajos citados</i> _____	195

LISTA DE ANEXOS

Anexo N° 1: Guía de entrevistas a familias y maestras _____	185
Anexo N° 2: Formato de caracterización familias y maestras _____	189
Anexo N° 3: Formato de consentimiento informado familias y maestras _____	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Fases de la investigación _____	31
Gráfico N° 2: Categorías y referentes marco de antecedentes _____	37
Gráfico N° 3: Comparativo de rangos de edades y concepción de la infancia en el ciclo vital desde la perspectiva Griega y la del Medioevo _____	52
Grafica N° 4: Sistemas del modelo Ecosistémico de Bronferbrenner _____	61
Grafica N° 5: Funciones de la Familia _____	62
Gráfico N° 6: Dimensiones de calidad de vida propuestos por Schalock _____	75
Gráfico N° 7: Momentos de análisis de la información _____	85
Grafico N° 8: Actores en relación con las familias de niños con discapacidad _____	134
Gráfico N° 9: Practicas en proceso de inclusión _____	153
Gráfico N° 10: Acciones de los actores del proceso de inclusión. _____	164

LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1: temáticas de formación a familias y maestras _____	156
--	-----

PRESENTACIÓN

No es fácil aprender. El alumno que estudia quizá no sabe cómo aprende, pero tal vez aprende. El padre y la madre no saben cómo aprenden, cuál es su ejercicio, si es que lo aprenden. Pero incluso a veces aprenden cada vez que se entregan a esa vida joven de sus hijos. El ciudadano no sabe ni cómo ni dónde se aprende su arte de la civilidad. Y aprende.

Aunque quizá lo hace, sobre todo, cuando se entrega, sin más, al desorden de la vida, encadenando, como por casualidad, acciones propias del oficio ciudadano.

Fernando Bárcena

La familia resulta ser parte crucial de quienes somos y quienes queremos ser. Ya sea porque representa en nuestras vidas un espacio acogedor sinónimo de apoyo, protección, confianza, respaldo. O bien porque quedó un sin sabor de faltar algo, una palabra, un abrazo o quizás una mirada que nos hiciera ser parte, no de algo, sino de alguien. Alguien con quien compartir, con quien discutir, con quien vivir.

Ese vivir inmerso en matices que pocas veces llega a s (Fondo de fomento a la atención integral a la primera infancia , 2012)us colores más sólidos, pero que transita en diferentes gamas dando un sinfín de combinaciones posibles entre los entornos, las personas, las relaciones y los sentimientos, que confluyen en un solo ser y que pocas veces lo reconocemos tan complejo como en realidad es.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

El pensar en lo incomprensible y difícil de entender que pueden llegar a ser las personas, me lleva a querer indagar e incursionar más sobre qué hay detrás de lo poco que vemos y lo mucho que desconocemos. Que para el caso del presente documento se sitúa directamente sobre las familias de niños¹ con discapacidad y los procesos de inclusión.

Este camino comenzó unos años atrás, cuando en el proyecto pedagógico del pregrado, se instauraba una pregunta alrededor del trabajo pedagógico con las familias de personas con discapacidad, la cual permitió escuchar esas primeras voces que pedían ser escuchadas y comprendidas, pero que sin saberlo, más allá de darme comprensiones, me provocaba más inquietudes, preguntas e incluso inconformidades. ¿Con qué? Conmigo misma, con lo público, con lo privado, podría decirse, con todo; en la medida en que no sabía a quién culpar, por aquellas familias que no buscaban culpables, solo querían oportunidades reales y posibles de transformación de sus realidades y las de sus hijos.

Todo ello lo he aprendido como lo dice Bárcena: “*en el desorden de la vida*”, en un ir y venir, entre personas, instituciones, posturas, conocimientos y desconocimientos, que me ha permitido construir y deconstruir lo que fui, soy y seré.

¹ En el presente documento se reconoce desde el enfoque de género al niño y a la niña, como sujetos de derechos, que deben estar en equidad de condiciones para su participación, partiendo del reconocimiento de

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

En ese pasado que sigue siendo tan presente, continuo lo que comenzó en el pregrado, pero que se trasladó a otro escenario, más específicamente a la localidad de Usme en los jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS)² con los procesos de inclusión de niños con discapacidad de 0 a 5 años de edad. Los cuales se encuentran articulados con el “Programa de atención integral a la primera infancia” (PAIPI) que busca minimizar las brechas de segregación y exclusión de los niños en diferentes contextos y situaciones. (2012)

Fue allí, en esa experiencia de conocer un poco más a los niños, a las familias a las maestras y a otras educadoras especiales; en donde ya no solo se escuchaban las voces, sino que se compartían acciones comunes y a su vez se tenían distancias fuertes desde las ideologías y concepciones alrededor de la discapacidad, ya que aún se podían rescatar en algunas prácticas aires de modelos como el rehabilitar e incluso el sacralizado.

Seria irreal asegurar que el día a día en los jardines, fluía con naturalidad, ya que si bien este proceso inició en Bogotá desde el 2009 aún se encuentran algunas barreras principalmente de tipo actitudinal, no solo de las familias y maestras, sino también de diferentes funcionarios de los jardines e incluso de la comunidad circundante; adicional a ello, los recursos para generar las adaptaciones pertinentes, ya sea para movilidad, actividades y rutinas cotidianas o apoyos para fomentar su

² Al hacer referencia a la Secretaria distrital de integración se usaran las siglas SDIS

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

participación activa en experiencias pedagógicas, son mínimos y si se habla desde lo arquitectónico, se podría decir que casi nulos. Constituyendo de este modo, una barrera que se suma a muchas otras, siendo ello un aliciente para querer escuchar a profundidad a cinco (5) familias y cinco (5) maestras, que representaran en cierta medida lo que se venía materializando al interior de los jardines infantiles: la inclusión de niños con discapacidad.

Es por ello que este documento va dirigido principalmente a las familias y maestras que son parte de estos procesos; y espera contribuir a las reflexiones que se den en cada uno de los territorios y ser a su vez un insumo para permitir reconocer las oportunidades y posibilidades que se pueden promover y potenciar tanto en los jardines infantiles (JI)³ como en los hogares, en aras del bien estar de los niños con discapacidad.

En su interior el documento se encuentra dividido en tres (3) partes estructurantes- La primera "*Fundamentos*": hace referencia a la contextualización del proyecto, un acercamiento al proceso metodológico de la investigación y algunas posturas teóricas que se asumen y que a su vez serán insumo para el análisis posterior de los relatos de las familias.

³ En el presente documento para hacer referencia a los jardines infantiles se usara la sigla JI

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

La segunda parte “*Sus voces*”: permite tener un acercamiento a las familias y las maestras participantes y desarrolla tres (3) categorías que emergieron de todo el proceso: a. *Concepciones, tensiones y expectativas frente a la discapacidad*; b. *Comunicación y participación entre jardín infantil y familias*; y c. *Prácticas ¿Cómo se materializa el proceso de inclusión en el jardín infantil y en la familia?* Y finalmente el tercer apartado “*Conclusiones y recomendaciones*” que trata de puntualizar las ideas que se desarrollan a lo largo del documento.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTOS

1. ¿DE DONDE PARTIMOS?

Desde hace unos años se habla de una educación donde todos y todas sean parte y tengan la posibilidad de acceder a espacios que promuevan el aprendizaje y la participación en aras de suscitar el desarrollo integral del ser humano, basado en el respeto, la comprensión y la tolerancia al interior de ambientes equitativos, que favorezcan no solo un desarrollo económico, sino también cultural y social.

Dicha consigna la podemos observar en la Declaración Universal de Los Derechos Humanos (ONU, 1948) en su Artículo 26, en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (UNESCO, 1990), en el Foro Mundial de Educación en Dakar (UNESCO, 2000) en el Índice de Inclusión realizado en el reino unido (Booth & Ainscow, 2000), entre muchos otros. Pero es en este último, donde se comienza a retomar fuertemente la palabra inclusión, concebida como:

[...] un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Óp. cit.)

Dentro de este grupo de poblaciones que a lo largo de la historia han sido excluidas y discriminadas tanto a nivel económico como social, educativo y político, se profundizará en la población con discapacidad. Para ello se hace relevante recordar la concepción de discapacidad que se tiene desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que en su protocolo facultativo, se reconoce que dicho concepto es cambiante y dinámico, y se genera del resultado entre la interacción de las personas con deficiencias y las barreras sociales, entre las cuales se cuentan tanto las actitudinales como los entornos poco asequibles y posibilitadores, que impiden o limitan la participación en la sociedad, por medio de una igualdad de condiciones. (ONU, 2006)

En un esfuerzo del estado Colombiano por minimizar y erradicar (a futuro) dichas barreras, en el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional, realizó una adaptación del Índice de Inclusión del Reino Unido, con el objetivo de responder a las necesidades particulares de nuestro contexto, visibilizando la diferencia, sin llegar a desdibujar las identidades de todos y todas los niños y jóvenes que asisten a las instituciones educativas.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Este mismo año la SDIS abrió 4.000 cupos en los jardines infantiles, para que niños con discapacidad o alteraciones en el desarrollo recibieran atención en educación inicial y que desde su primera infancia gozarán de condiciones de equidad e igualdad como sujetos de derechos, contando con el apoyo de un equipo interdisciplinar conformado por: educadoras especiales, educadoras infantiles, psicólogos(as), fonoaudiólogas, nutricionistas, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas.

De este modo se da continuidad al Convenio por la primera infancia y la inclusión social, que se desarrolla en la Política Pública Nacional de Primera Infancia (2007) con el objetivo general de: “Promover el desarrollo integral de los niños desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia”. (Ministerio de Protección Social, 2007)

Ratificando dicho compromiso con la niñez colombiana, el proceso de inclusión permanece vigente e incesante en el año 2015 a nivel distrital, es así como en la localidad 5 de Usme, ubicada al sur de la ciudad, se han incluido 141 niños y a sus familias, con el programa de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI). (Periodico Oficial de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En el AIPI se pretende involucrar a las familias y cuidadores, favoreciendo la creación de ambientes apropiados para el desarrollo pleno de todos los niños. Se resalta el papel tan importante que tienen estas familias en la transmisión de valores, creencias y costumbres, a través de la convivencia diaria con sus integrantes, siendo la primera institución educadora y socializadora del niño.

Es por ello que al reconocer la existencia de vínculos de correlación bidireccional entre familia-niño, desde la perspectiva ecosistémica, se sustenta que un suceso puede afectar todos los sistemas, es por ello que las familias de niños con discapacidad, afrontan una etapa de crisis producto de la confrontación con un diagnóstico médico y sus expectativas, lo cual conlleva ya sea a la negación o a la aceptación de ésta, según las estructuras familiares y a la capacidad, tanto individual como colectiva, de adaptación ante los cambios que se avecinen.

Algunos autores mencionan que pueden atravesar por tres fases: a. *Shock*: se produce un bloqueo y un aturdimiento; b. *Negación*: intentar olvidar, ignorar o evadir el problema; y c. *Reacción*: primeros pasos para la adaptación (Paniagua, 2002). Llegar a esta última fase de reacción no implica ni asegura, nunca volver a pasar por las anteriores fases y tener que iniciar de nuevo aquellos procesos de adaptación, a los cuales fueron sometidos cuando se realizó ese choque con un diagnóstico médico.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

El recrear o no este proceso de duelo, puede verse influenciado por las experiencias que tengan en los procesos de inclusión de sus hijos tanto a nivel social, educativo y laboral, debido a que las familias han interiorizado preconceptos y prejuicios formados en la cultura de una sociedad excluyente que pretende homogenizar a sus integrantes, teniendo sobre ellos una mirada como objetos, más no como sujetos “sentipensantes” como lo denomina Fals Borda (2009). Lo cual implica ver en el otro diferentes: estilos y ritmos de aprendizaje, formas y medios de comunicación e interrelaciones, sentires y maneras de ser y estar en el mundo.

Al vivir estas problemáticas a las cuales se ven enfrentados en una sociedad excluyente, algunos padres y/o cuidadores han conformado asociaciones de padres (nivel barrial, distrital, nacional e internacional) con el fin de integrar colectivos que apoyen diferentes objetivos trazados con el fin único de lograr la inclusión de sus hijos con discapacidad., ellos pueden dar inicio en los JI cuando asisten y movilizan las escuelas de padres, las reuniones formales y esos espacios de capacitación y fortalecimiento que ofrecen en su interior y que paulatinamente van cobrando mayor fuerza impulsándolos a consolidarse en otros escenarios externos con propósitos colectivos.

Dichas asociaciones buscan promover, ya sea la inclusión educativa, laboral o social, donde se tenga presente y muy claro, que son personas que sienten y piensan y por ende que merecen ser escuchadas y respetadas en sus derechos y en su

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

dignidad humana, materializando acciones que susciten la sensibilización, el conocimiento y el respeto de una sociedad que aun concibe la discapacidad como un tabú, en donde la mejor respuesta que pueden dar es excluyente hacia la persona con discapacidad y con sus familias.

Esto permite ver que los procesos de inclusión, no son liderados únicamente por instituciones educativas, gubernamentales o no gubernamentales; también las familias realizan diversas acciones en pro de construir una sociedad que viva la diferencia existente en cada integrante de la misma; partiendo del hecho que la realidad es una construcción social, son las familias quienes comienzan por sensibilizar a su contexto más cercano con actos materializados en cambios de concepciones, que van desde el modelamiento del trato hacia las personas con discapacidad, hasta movilizaciones que pretenden exigir sus derechos, entre otros, lo cual trasciende hacia una conciencia individual, donde paulatinamente se forje la conciencia colectiva de las vivencias y necesidades de aquellas personas que han sido segregadas y excluidas, de la sociedad a la que pertenecen.

Por ello es importante resaltar el valor de la propia experiencia de las familias, ya que podría marcar hitos en sus dinámicas y en sus decisiones, recayendo positiva o negativamente en el proyecto de vida de aquellos niños con discapacidad que asisten a los jardines infantiles y que están comenzando con su educación inicial, la cual será base para su desarrollo integral.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

En este sentido se planteó la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre Familia y procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad en algunos jardines de la localidad 5ª de Usme?

Objetivo general:

Analizar y comprender la relación entre familia y procesos de inclusión de cinco (5) familias de niños y niñas con discapacidad que han pertenecido a jardines infantiles de la localidad 5ª de Usme.

Objetivos específicos:

- Analizar las tensiones existentes entre familia y procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad.
- Comprender los vínculos que se crean entre familia y procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad.
- Reconocer las concepciones que las familias tienen acerca del proceso de inclusión de sus hijos e hijas con discapacidad.
- Aportar elementos pedagógicos para esta relación entre familia y procesos de inclusión.

2. ¿CÓMO SE DIO ESTE RECORRIDO?

Pensar en este proceso investigativo permite un ejercicio retrospectivo, reconociendo ciertos momentos que han sido claves para su desarrollo, pero antes de presentarlos formalmente, es pertinente dar lugar al paradigma investigativo que lo soporta, que para el caso es el interpretativo o investigación cualitativa, ya que no se pretende realizar generalizaciones con los resultados obtenidos, sino en vez de ello como lo menciona Martínez (2013) *“su objeto es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.”*

Este objetivo de la investigación cualitativa permitió observar diferentes características de las familias y reconocer la estrecha relación entre procesos de inclusión y el papel que ejerce la familia de niños con discapacidad, sin llegar a cometer el error de generalizar. Ello se logró a su vez por medio de la metodología de estudio de caso (Feagin, Orum, & Sjoberg, 1991) (Martínez Carazo, 2006), de donde emergió que cada una de las cinco (5) familias participantes vive un proceso distinto comenzando por el momento de afrontar y reconocer la discapacidad, hasta en aquellas formas de enfrentar las distintas etapas que viven sus integrantes, lo cual las hace “sistemas diferentes” y heterogéneos, desde el lugar de su experiencia en el

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

proceso de inclusión y continuando por la configuración de su estructura familiar⁴ y todo lo que ello conlleva, que repercutirá en las vivencias y relaciones en torno a este tema. (Przeworski & Teune, 1970, pág. 201) .

Este camino se sustentó en las siguientes herramientas de recolección de información:

- **La caracterización de la población participante**⁵ tipo encuesta, se generó con el fin de tener un primer acercamiento a quiénes eran las personas participantes y con ello tener herramientas para profundizar en las entrevistas a cada uno de ellos. Se desarrolló a lo largo de 43 preguntas para familias y 14 preguntas para maestras
- **Entrevista estructurada con guía**⁶, donde se plantearon previamente unas preguntas relacionadas con los tópicos centrales del proyecto, que posibilitaron a su vez que las familias lograran profundizar en aquellos aspectos relevantes frente a los procesos de inclusión de sus hijos con discapacidad en el JI, lo cual se sustenta en las apreciaciones que realizan Bonilla y Rodríguez. (1997) quienes reconocen que gracias a su

⁴ Al hablar de estructura familia se retoman tipologías de acuerdo a su composición: nuclear, extensa, monoparental, homoparental, reconstruida, entre otras. (Hernández A. , 2007)

⁵ Ver Anexo N° 2: Formato de caracterización a familias y maestros

⁶ Ver Anexo N° 1: Guía de entrevistas a familias y maestros

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

característica de ser flexible, facilita la obtención de percepciones, actitudes y motivaciones, de familias y maestras, a lo largo de una conversación orientada por 18 preguntas (para el caso de las familias) y 13 preguntas (para las maestras), que procesualmente permitían generar un clima de confianza para reconocer esas realidades construidas por cada uno de los participantes.

- **Notas de campo**, como un ejercicio que permite el contraste de la lectura de la situación en medio de la entrevista, dando paso a reconocer señales como énfasis en respuestas, actitudes, posiciones corporales y ambientación del hogar y del aula. Esta última fue posible ya que todas las entrevistas se dieron en las casas de las familias y en las aulas de las maestras; y este conjunto de aspectos, proveen de elementos claves para complementar la información aportada en el discurso de las familias y de las maestras. (Munarriz, s.f.)

Una vez descritas las herramientas que posibilitaron la recolección de la información tanto de familias como de maestras, es pertinente continuar con las fases que se desarrollaron de forma simultánea en este proceso, por medio de las cuales se posibilita distinguir el tránsito de una a otra.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

A continuación se presenta un gráfico que permita identificar estas 6 fases y posteriormente se dará una breve explicación de las mismas.

Fases de la investigación

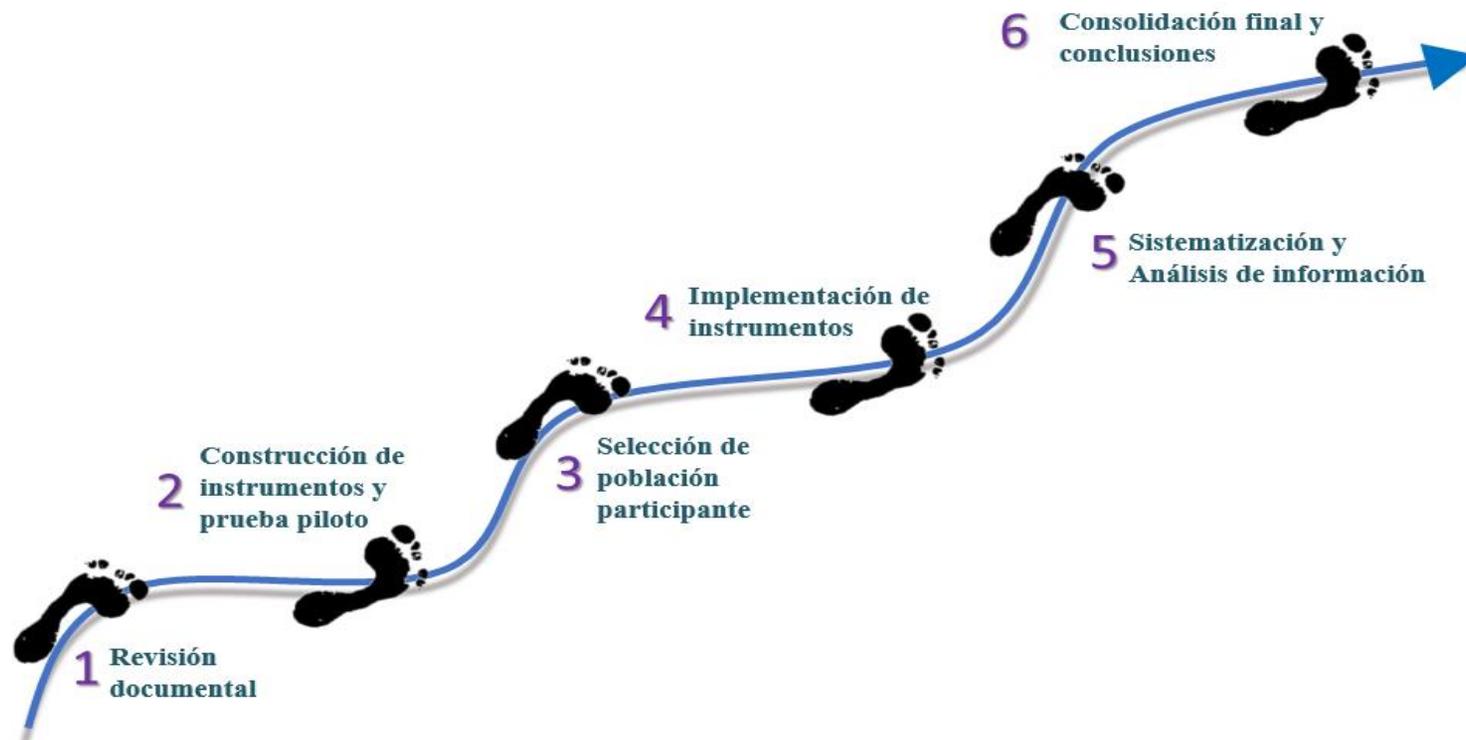


Gráfico Nº 1: Fases de la investigación

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Fase 1 - Revisión documental: se encuentra conformada por tres momentos claves: el *primero* de ellos a través de una revisión documental de artículos de revistas, trabajos de grado de: doctorado, maestría y pregrado; libros, entre otros; a partir de los cuales se realiza la construcción del estado de antecedentes que se desarrollara en apartado “**El recorrido de otros**”; en el *segundo* momento, se dio inicio a la indagación de aquellos referentes conceptuales, bajo los ejes temáticos de familia, discapacidad e infancia, siendo este el contenido de “**Reconociendo realidades**” y finalmente el tercer espacio, hace referencia a esa elaboración del marco metodológico aterrizado a los objetivos y fines de la investigación que se abordan en los apartados de “**¿De dónde partimos?**” y “**¿Cómo se dio el recorrido?**”.

Fase 2 – Construcción de Instrumentos y prueba piloto: se construyen los instrumentos de caracterización tipo encuesta y guía de entrevistas tanto a familia como a maestras. Posterior a ello, se efectúa una prueba piloto con 2 madres de familia, 1 abuela y 1 maestra, la cual dio paso a observar la pertinencia de las preguntas y a realizar modificaciones en los instrumentos.

Fase 3 – Selección de población participante: se contó con la participación de 5 cuidadoras quienes fueron la voz de las familias de niños con discapacidad y 5 maestras que hicieron parte de los procesos de inclusión que lidera la SDIS en la localidad quinta de Usme. Más adelante se encuentra el apartado “**Conociendo a las**

familias y a las maestras” en donde se profundizara sobre quienes fueron las colaboradoras principales de este proceso.

Fase 4 – Implementación de instrumentos: se procede a realizar la implementación de los instrumentos de recolección de datos (Caracterización y Entrevista)⁷ con la población seleccionada.

Fase 5 – Sistematización y Análisis de información: se realiza la sistematización de los datos por medio del programa Atlas Ti, con el fin de organizarla de tal modo que permita tener una mejor lectura de las opiniones de familias y maestras, permitiendo realizar el análisis de la información recolectada. Para ello se tiene en cuenta el proceso de Triangulación (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 152) en el cual se realiza el contraste de la información obtenida de diferentes fuentes y estrategias, aportando a la construcción de categorías que no se tenían contempladas en un principio.

El software resultó ser un apoyo para el análisis cualitativo de los datos de la investigación, con el fin de ahondar un poco alrededor de este proceso se contará brevemente los pasos que se realizaron para tal fin:

⁷ Estos instrumentos fueron mencionados en el apartado anterior haciendo explicito su fin y la población a la cual iban dirigidos.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

a) Teniendo previamente unas categorías base que se consolidaron a través de la revisión documental de los antecedes (*Familia* (Subcategorías: función de educar a su hijo con discapacidad, vivencias con relación a la discapacidad de su hijo, necesidad de formación e intervención con relación a la discapacidad de su hijo) e *Inclusión Educativa* (subcategorías: Educación especial, educación en la diferencia, formación de maestros)) se crearon en Atlas Ti para orientar y organizar la información que se considere relevante.

Es necesario aclarar que este proceso fue necesario retomarlo posterior a la lectura, ya que iban apareciendo categorías emergentes que nutrieron el análisis de dicha información.

- b) Se realizó la transcripción en digital de cada una de las entrevistas, caracterizaciones y notas de campo, por archivos separados en Word,
- c) Se cargaron estos archivos en Atlas Ti para realizar la lectura respectiva y cuidadosa de todos los datos, donde a su vez se iban resaltando aquellas citas claves otorgándole una categoría según correspondiera.
- d) Estas categorías creadas permitieron, generar agrupaciones, que en Atlas ti se conocen como familias, posibilitando una lectura diferencial de la información y relacionarla con otra.
- e) Teniendo este panorama se lograron establecer las tres categorías transversales que estructuran este análisis:
1. Concepciones, tensiones y expectativas frente a la discapacidad;
 2. Comunicación y participación entre JI y familias; y finalmente

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

3. Practicas ¿Cómo se materializa el proceso de inclusión en el jardín y en la familia?,

Estas categorías se retomarán a profundidad en la segunda parte del documento “Sus voces” y a su vez serán un insumo fundamental para el apartado de conclusiones y recomendaciones.

Fase 6 – Consolidación final y conclusiones: teniendo un primer análisis de la información se procede a consolidar y con ello lograr generar unas conclusiones frente a la lectura general de los hallazgos arrojados por el proceso investigativo.

3. EL RECORRIDO DE OTROS

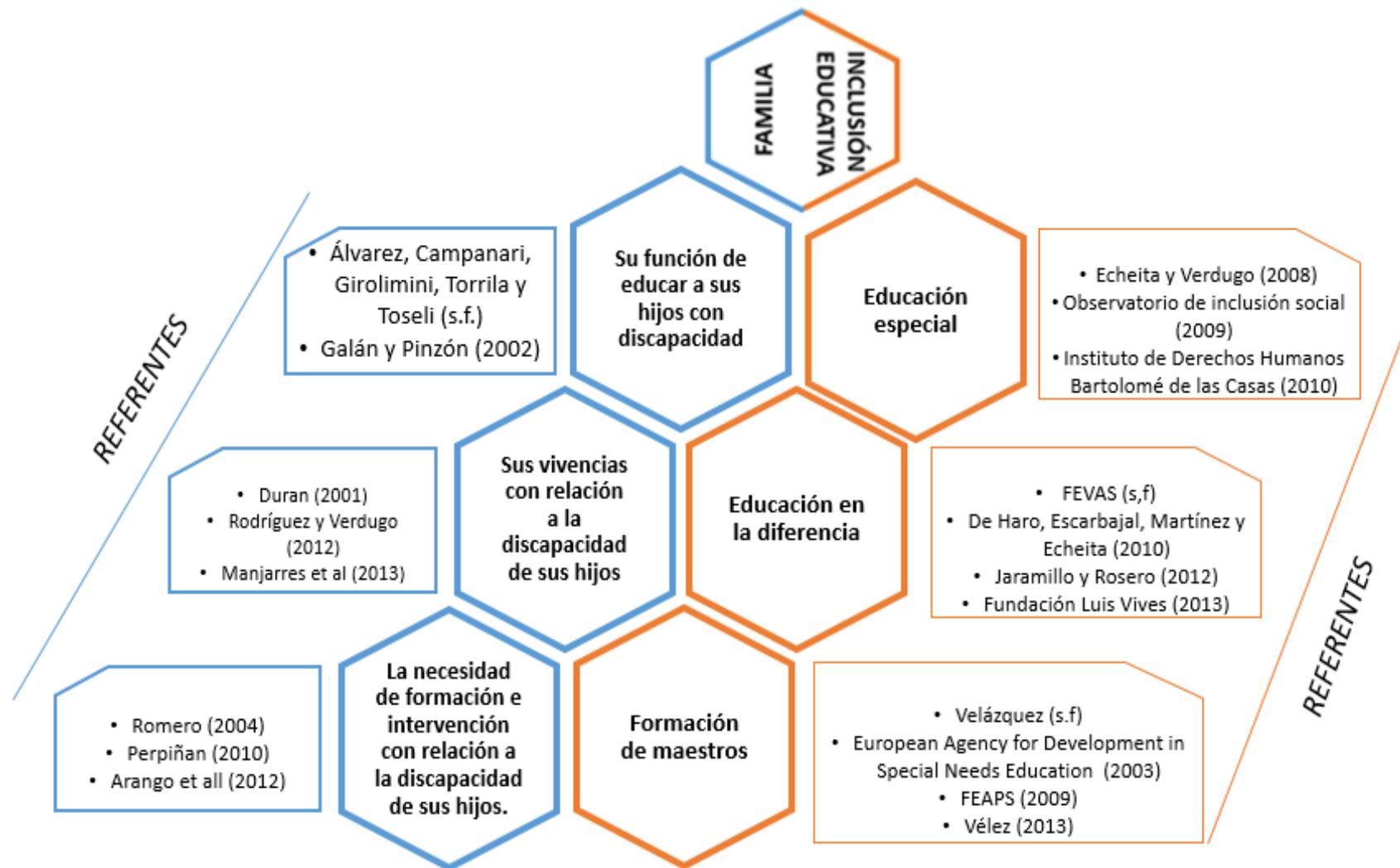
Este apartado presentará un marco de antecedentes basado en la consulta de tesis de pregrado, maestría y doctorado, artículos y documentación en un periodo comprendido entre el 2004 al 2013 tanto a nivel nacional como internacional; donde se puede realizar una lectura del panorama general de investigación en el campo, que permite develar parte de ese recorrido investigativo sobre el tema particular que nos convoca.

De este modo se resaltan dos categorías macro correspondientes a Familia e Inclusión educativa; las cuales permiten enmarcar líneas de acción en cada una de ellas, convirtiéndose en ese primer lente para mirar los relatos de las familias y las maestras participantes en esta investigación.

A continuación se presenta un gráfico que posibilitará la lectura global de las categorías, las subcategorías y los referentes principales que aportaron a cada una de ellas.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Gráfico N° 2: Categorías y referentes marco de antecedentes



3.1. Familia

Esta categoría cuenta con 3 subcategorías en relación a: la función de educar a sus hijos, vivencias y necesidades de formación e intervención, todo ello nexa a la discapacidad de alguno de sus integrantes.

3.1.1 Subcategoría: su función de educar a sus hijos con discapacidad

Álvarez, Campanari, Girolimini, Torrita y Toseli (n.f.) identifican las representaciones sociales de los padres en la educabilidad a futuro de sus hijos con discapacidad, posicionando a la familia como unidad de análisis, que permite comprender aquellas expectativas a futuro, quitando la mirada puesta sobre el sujeto y la deficiencia y posándola sobre aquellas representaciones sociales de los padres, que inciden en proyecto escolar de su hijo/a.

Por su parte Galán y Pinzón (2002) quitan la mira sobre la personas con discapacidad y la sitúan sobre la familia para que por medio del Observatorio de Infancia y Familia, se de una experiencia participativa de construcción y formación con los diferentes actores de la sociedad, para fomentar conciencia colectiva que promueva la participación tanto de instituciones como de comunidad y familia, ya que es esta última, quien en primera instancia debe liderar acciones desde su propio

núcleo, donde se cimiente una realidad para sus hijos e hijas basada y fundada en “el respeto a la diferencia y la vivencia de los derechos de dicha población”.

3.1.2. Subcategoría: Sus vivencias con relación a la discapacidad de sus hijos.

Rodríguez y Verdugo (2012) resaltan las experiencias de las familias y de las personas con discapacidad recopilando los resultados acumulados en varias décadas en los procesos de integración e inclusión, los cuales realizan aportes para modificar concepciones y gestionar propuestas de cambio escolar con el objetivo de reconocer sus derechos a la participación y a la educación en la sociedad.

Duran (2001) recupera de los relatos de las familias aquellas percepciones sobre proceso de duelo, concepciones de discapacidad, discriminación, las madres como apoyo y fortaleza en el hogar, las jerarquías de poder y delegación de responsabilidades, entre otras. Las cuales aportan elementos para la discusión sobre las estrategias de intervención psicológica familiar y las dinámicas que se generan en torno a la discapacidad.

Manjarres, León, Martínez, y Gaitán (2013) presentan los resultados sobre las pautas de crianza de las familias con hijos o hijas con discapacidad en Colombia,

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

reconociendo que son ellos quienes pueden decir con sus voces las experiencias de aquellas acciones que se han llevado a cabo para forjar un hogar. Permitiendo reconocer que las dinámicas al interior de las familias son diferentes y deben ser respetadas y validadas dentro de los contextos específicos, lo cual es un punto de partida para que los profesionales que realizan intervención en este campo, no caigan en el error de generalizar y juzgar sin realizar un análisis sistémico de los diferentes factores que inciden en estas familias y con ello no crear expectativas falsas sobre proyectos de vida, pero sí generar un espacio donde se puedan contemplar nuevas opciones que fomenten el crecimiento de todos sus integrantes.

3.1.3. Subcategoría: la necesidad de formación e intervención con relación a la discapacidad de sus hijos.

Romero (2004) presenta la relación familia, discapacidad y factores excluyentes, como parte de unas preocupaciones sociales que se deben resolver para promover cambios en una sociedad naturalmente excluyente, por medio de la educación como medio para enmendar y transformar situaciones de desigualdad, pobreza, violencia, entre otras, que pueden ser abordadas desde la formación a padres a través de una educación no formal en diferentes instituciones educativas.

Arango et al (2012) realizaron una recopilación de las necesidades, expectativas, oportunidades y debilidades que manifestaban los maestros, directivos

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

y profesionales de apoyo, sobre temáticas, prácticas y herramientas para el trabajo con familias de personas con discapacidad. Evidenciando la necesidad de construir un modelo de formación a maestros con el objetivo de orientar la relación escuela y familia de personas con discapacidad, fortaleciéndola y dinamizándola de acuerdo a los diferentes contextos en los cuales se encuentran.

Por su parte Perpiñan (2010) resalta la importancia de brindar una atención temprana a la población infantil entre los 0 y 6 años de edad, pero dirigida principalmente a las familias y a sus entornos, ya que son ellas las que deben afrontar una serie de retos comenzando por la aceptación de la discapacidad y pasando por las expectativas a futuro. De igual forma resalta el papel de los profesionales que realizan la intervención en los primeros momentos que suelen sustentar dinámicas ya sean de rechazo o de aceptación de la discapacidad y se revela la importancia de implementar el Modelo de Entornos Competentes por ello “la atención temprana debe ser un proceso global que debe dar respuesta no solo al niño sino también a su entorno”

A partir de lo presentado se desvela el papel fundamental que juega la familia en los procesos de desarrollo integral de las personas con discapacidad, ya que es ella quien está en sus primeros momentos, dando frente a las diferentes situaciones que se presentan desde la primera infancia y continúa en la vida adulta. Son sus integrantes quienes guían y orientan un camino forjando los cimientos en los cuales

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

se construya el proyecto de vida de las personas con discapacidad y se fundan las bases para esa interrelación con su contexto más cercano. .

En medio de las diferentes problemáticas a las cuales debe hacer frente, la familia es susceptible a necesitar el apoyo de profesionales de diferentes disciplinas (psicólogos, terapeutas, maestros, entre otros) para lograr afrontar el choque entre sus expectativas, la realidad y una sociedad que continua siendo excluyente y llena de prejuicios y preconceptos sobre la población con discapacidad, lo cual repercutirá en su proceder frente a aquellas decisiones que involucren a sus hijos e hijas con discapacidad.

De este modo se manifiesta la relevancia que tiene la familia en los procesos de inclusión de los niños y niñas con discapacidad, debido a que sobre ellas recae la potestad (tal vez en sus primeros años) de las decisiones que serán trascendentes en la vida de estos niños y niñas.

3.2. Inclusión educativa

Esta categoría cuenta con 3 subcategorías en relación a: educación especial, educación en la diferencia y formación de maestros

3.2.1. Subcategoría: Educación especial.

Echeita y Verdugo (2008) plantean una educación especial inmersa en una educación general, introduciendo primero el concepto de necesidades educativas especiales y posteriormente alumno con necesidad específica de apoyo educativo; en el (2009) el Observatorio de Inclusión Social hace un análisis de las estadísticas de la educación que expone a los procesos educativos como un posible factor incluyente o excluyente que traerá consigo implicaciones cruciales para la vida de las personas que se pretende formar en las instituciones educativas, y en el año (2010) el Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas “trata la educación inclusiva mirando la discapacidad desde un modelo social, el cual implica que no solo se ve a la persona con discapacidad, sino también al profesorado, personal no docente y la familia y, en general, a todo el entorno que los rodea.

3.2.2. Subcategoría: Educación en la diferencia:

FEVAS (Federación Vasca De Asociaciones En Favor De Las Personas Con Discapacidad Intelectual) (n.f.) promueve el trabajo con la inclusión educativa en educación infantil, resaltando que “Educar en “la diferencia” es conocerla y reconocerla, nunca negarla. Si se niega, se excluye.” De igual forma la Fundación Luis Vives (2013) brinda una serie de recomendaciones y líneas de acción en inclusión social construyendo como base del proceso a la educación tanto de profesionales,

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

niños y niñas como de familias y comunidad ya que ellos van a generar bases sólidas para fortalecer este objetivo.

De Haro, Escarbajal, Martínez y Echeita (2010) tratan la educación inclusiva en España desde el marco normativo y aquel progreso que se ha desarrollado retomando los pros y los contras, visibilizando los logros alcanzados en la atención a la diversidad y a la diferencia y aquellos puntos que deben ser fortalecidos desde la convicción y el compromiso para la práctica educativa, partiendo del reconocimiento de las particularidades de cada sujeto y por ende la respuesta que se debe dar desde el sistema educativo.

Jaramillo y Rosero (2012) analizan el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales en Pereira, evidenciando que las estrategias pedagógicas implementadas no generan conocimiento entre los estudiantes con dicha discapacidad, lo cual establece un desafío para las instituciones educativas con el fin de avanzar en la participación de todas y todos los estudiantes, ya que muchas veces lo que se hace es un proceso de integración mas no están incluidos dentro de la comunidad educativa, teniendo como base de las acciones a realizar que cada niño tiene diferentes vivencias y ritmos de aprendizaje.

3.2.3 Subcategoría: Formación de maestros

Se denota la importancia que Velázquez (n.f), FEAPS (Confederación Española De Organizaciones En Favor De Las Personas Con Discapacidad Intelectual) (2009) y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (European Agency for Development in Special Needs Education) (2003) hacen en la formación de maestros idóneos para alcanzar una educación inclusiva tomando conciencia sobre la discapacidad y estrategias para apoyar su formación (implementación de tableros de comunicación, adaptación de material, entro otros), como un reto del ayer y del hoy, que debe ser afrontado si se espera una sociedad incluyente.

Por su parte Vélez (2013) estudia los componentes epistemológicos, teóricos-didácticos y actitudinales de los programas analíticos de las 4 licenciaturas del departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, donde se evidencia la necesidad de diseñar y construir una propuesta para la formación de maestros desde la educación inclusiva, concebida como

[...] un asunto de derechos humanos, es también un sistema de valores y creencias, una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad. Es entendida entonces como la posibilidad de acoger en la Institución Educativa a todos los estudiantes. Parte de la premisa que junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. (Óp. cit)

Lo cual tendrá una base más sólida si los profesionales en formación cuentan con herramientas tanto conceptuales como prácticas en Educación Inclusiva, para propender por un ambiente educativo equitativo y agradable, que favorezca el aprendizaje de todos y todas.

A través de este recorrido documental se puede reconocer que España es uno de los países que lidera estudios investigativos y posee literatura extensa que da cuenta de las acciones que realizan en pro de una inclusión social y educativa, permitiendo ver un panorama histórico a nivel educativo, de aquellos compromisos adquiridos para alcanzar la inclusión de personas con discapacidad; pero de igual forma se visibilizan aquellos desafíos existentes que de una u otra manera enmarcan una situación política y social en un contexto de exclusión y segregación en medio de la comunidad.

Por otra parte se devela el papel fundamental de la familia ya que sobre ella recae la responsabilidad fundamental de formación y protección de sus hijos, por tal motivo se ha convertido en la unidad de análisis de muchos investigadores de diferentes disciplinas, quienes han tratado de recopilar las experiencias frente a procesos de crianza, dinámicas al interior del núcleo, relaciones y jerarquía de poder,

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

entre otros aspectos que son parte de la complejidad de una familia, pero que tienen un impacto especial y diferente en aquellas que tengan integrantes con discapacidad. Esto se debe a los diferentes procesos de confrontación, duelo, aceptación y generatividad⁸ que deben vivir desde la primera infancia⁹ y continúa en la vida adulta, cuando sus expectativas entran en contraposición con un diagnóstico médico y deben replantear los planes y proyectos que tenían.

En medio de las diferentes problemáticas a las cuales debe hacer frente, la familia necesita el apoyo de profesionales de diferentes disciplinas (psicólogos, terapeutas, maestros, entre otros) para lograr afrontar el choque entre sus expectativas, la realidad y una sociedad que continúa siendo excluyente, llena de prejuicios y preconceptos sobre la población con discapacidad, trascendiendo en su proceder frente a aquellas decisiones que involucren a sus hijos con discapacidad y demás integrantes.

Ello convierte a las familias en un campo que aún tiene terreno sin explorar, como lo es la relación que existe entre estas y los procesos de inclusión, ya que los temas se encuentran articulados el uno con el otro de manera muy estrecha, pero no

⁸ La generatividad según Erikson (2000) es clave en las situaciones en las cuales alguien es responsable de otro y por lo tanto debe generar las acciones necesarias para propender su bienestar. A partir de ello establece 3 dominios: "a. el procreativo, que consiste en dar y en responder a las necesidades de la siguiente generación; b. el productivo, que consiste en integrar el trabajo a la vida familiar y cuidar a la siguiente generación; y c. el creativo, que consiste en hacer aportaciones a la sociedad en gran escala. (óp. cit)

⁹ Puede comprender desde la gestación si la discapacidad de su hijo es de conocimiento por parte de la familia.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

se ha profundizado en la comprensión de esos vínculos, sus aportes en el desarrollo de las personas con discapacidad, las tensiones, entre muchos otros aspectos que transversalizan esta relación, que pueden favorecer la construcción de elementos pedagógicos al interior de los jardines infantiles y en especial en la educación inicial.

Alrededor de la inclusión educativa se comparte una subcategoría central con las encontradas en la categoría de familia, la cual hace alusión a la formación, por un lado de los integrantes de las familias o principales cuidadores y por otro de los maestros como representantes directos de las instituciones educativas a las cuales ingresan los niños con discapacidad. Siendo este un paso para poder conocer más frente al tema y a su vez convertirse en una herramienta para orientar decisiones, tanto en el hogar como en el aula, que se materializaran en acciones en pro del desarrollo integral de los niños.

Este pensar y pensarnos como diferentes, propende que la educación se encamine en este mismo sentido; generando concepciones particularizadas y no tipificadas en prejuicios establecidos históricamente, sino se de ese paso a conocer a la persona con la cual se comparte más que espacios.

4. RECONOCIENDO REALIDADES

Se hace necesario reconocer la existencia diversa tanto de autores como de investigaciones alrededor de los ejes temáticos que orientan esta investigación, lo cual genera un abanico de resultados, exigiendo su análisis como punto de partida para retomar aquellas realidades situadas y contextualizadas con aires de otros tiempos y momentos en la historia.

Por tal motivo, este apartado se encargará de analizar aquellos conceptos que se han de convertir en la base de las discusiones alrededor de los hallazgos que arroje este proceso: Infancia, familia y discapacidad.

4.1. Infancias

“una característica que influye en los primeros años es el ambiente configurado por el adulto desde los gestos, sentimientos, las actitudes, los silencios, es decir, lo que podemos nombrar como el campo no tangible, un campo inundado por las corrientes del comportamiento humano. Todo este mundo creado por las impresiones y afanes del hombre es lo que construye la obra más grande, como es la persona humana” (Gutierrez & Pernil, 2004)

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

El hecho de comenzar este apartado retomando a Gutiérrez y Pernil, tiene enmarcada la intención de reconocer que todas aquellas percepciones, concepciones y acciones alrededor de la infancia están determinadas e indudablemente ligadas a momentos históricos y culturales del adulto que recae en el niño; lo cual ha constituido que sea el epicentro de diversos procesos investigativos los cuales han permitido tener algunos indicios sobre esas transformaciones que se han dado, pero como en la discapacidad, a pesar de que se haga referencia a épocas anteriores, en muchas realidades se continua viendo en el diario vivir.

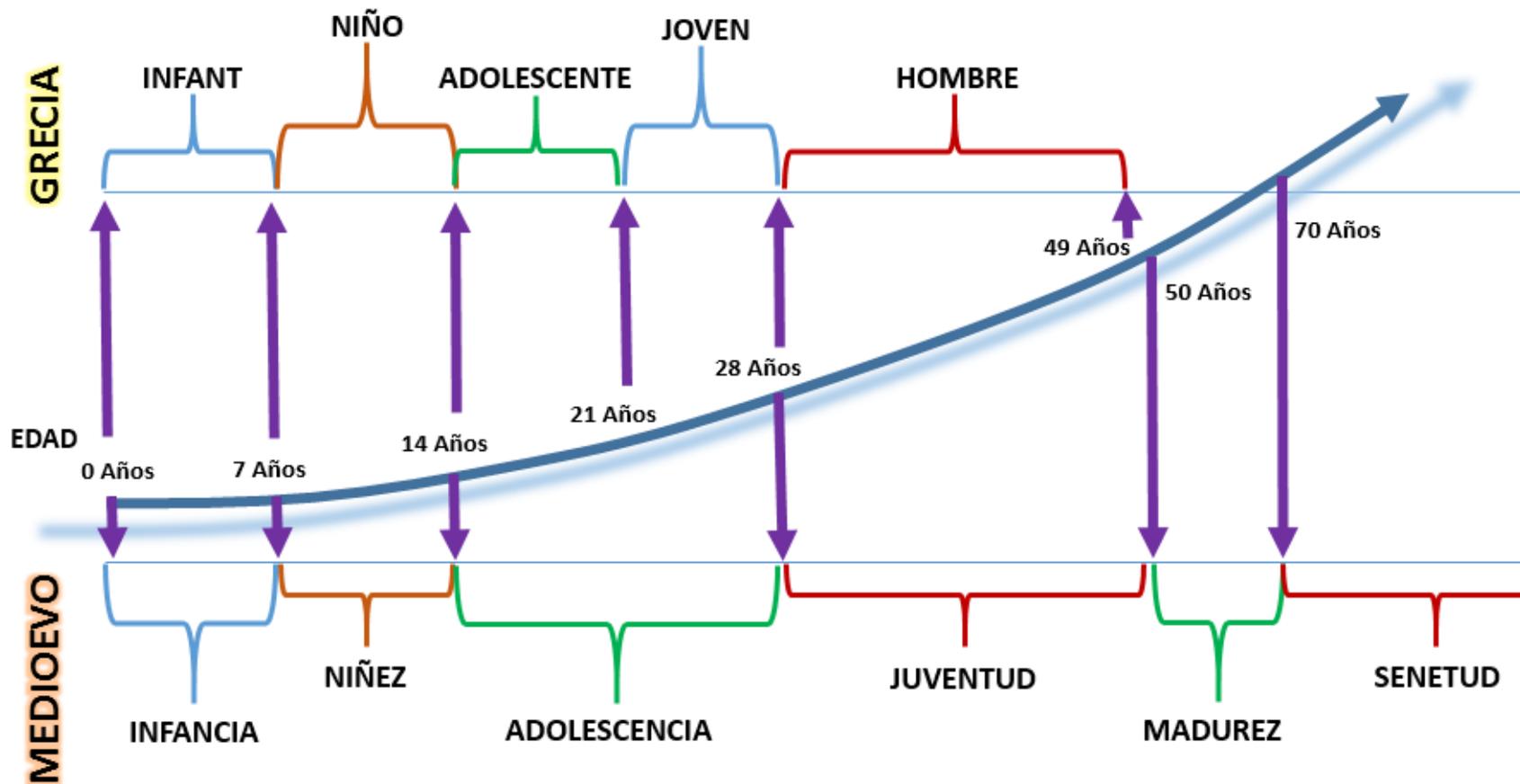
Un indicio de ello son las concepciones que se encuentran de niño, en donde algunos textos hacen referencia a sus raíces indoeuropeas, al concebirlo como un “país-pequeño, insignificante”, alguien alejado de la realidad social y que no era tenido en cuenta, el cual era indistinto para referirse a las personas que consideraban como sus esclavos. (Óp. cit). Desde el Latín, su significado hace alusión a la incapacidad de hablar, como sujetos a los que les era ilegítimo tener la palabra o voz “in-fandus”, (Wasserman, 2001). En otros momentos la niñez era considerada como una etapa preparatoria para la vida adulta, para que “se convirtieran en hombres de provecho” (Diaz , Ruiz, & Ruiz, 2007). A su vez se logra distinguir algunas etapas que propenden esa parametrización por edades, dando paso a comprender el rol que jugaban en la sociedad y a su vez, la trascendencia en la formación y desarrollo del ser humano.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

En este sentido Gutiérrez y Pernil (2004, pág. 48), distinguen una de las tantas clasificaciones que se daban en ese ciclo de vida, la cual se representa en el siguiente gráfico sopesando las edades, en dos momentos claves en Grecia y el Medioevo.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Gráfico N° 3: Comparativo de rangos de edades y concepción de la infancia en el ciclo vital desde la perspectiva Griega y la del Medioevo¹⁰



¹⁰ El gráfico es una compilación de la autora de la investigación tomando como referentes los teóricos citados.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En esta comparación se puede observar, como se referencian estos momentos o etapas del ciclo de vida, que para la antigüedad (a. C.) en Grecia, mencionan el perfil del sujeto que transita por esas edades (infante, niño, adolescente, joven, hombre) en el medioevo se hace alusión al proceso: (Infancia, niñez, adolescencia, juventud)

Al ahondar en sus postulados, se pueden encontrar coincidencias en cuanto a cómo se reconoce al niño en la sociedad; sin embargo un aspecto clave a resaltar es que en el medioevo, se evidencian esos primeros pasos por el reconocimiento de la niña al diferenciar las edades para el comienzo de la pubertad¹¹ (Gutiérrez & Pernil, 2004, pág. 145).

Ya en la edad moderna se cuenta con la representación de diferentes autores que dan unos matices diferentes a la esencia de la infancia y el niño, y de como la educación se debe transformar en consecuencia de este cambio de perspectiva.

Dentro de estos autores representativos Gutiérrez y Pernil (2004, págs. 242-261) destacan a:

¹¹ Gutiérrez y Pernil (2004,121) citan a Bernardo Gordon, al poner en juego, la observación que realiza frente a las edades del inicio de la pubertad, ya que en los niños comienza a las 14 años y en las niñas a los 12 años, argumentándolo desde unas manifestaciones y necesidades físicas.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

- *Locke, J.* al hacer un llamado de atención a los adultos, no solo las familias, sino a todos aquellos con los que se relacione el niño; para que se recuerde que el ejemplo enseña, y con el mismo se exige, por tanto pide, que sean consecuentes con aquellas cosas que dicen y con lo que hacen, dado que siempre se está en interrelación con el niño, es necesario recurrir a esas realidades para dialogar y posibilitar la curiosidad.
- *Rousseau, J.* insiste en que los maestros deben buscar esos mecanismos para conocer a sus estudiantes, argumentando que la principal preocupación no es la formación del hombre, haciendo adulto al niño, sino comprender quien es ese niño y todas las capacidades que tiene de aprender, y con ello resaltando el valor que tiene la infancia por sí misma, mas no como medio de construcción del ser humano ideal. Con él se dan las bases para la educación paidocéntrica.
- *Pestalozzi, J.* por su parte, desde una educación popular reitera el hecho de que los maestros deben estar preparados para compartir con los niños para lograr reconocer y trabajar desde su individualidad, alejando aquellas concepciones de las escuelas como espacios para implantar conocimientos, y en vez de ello tener presentes los sentimientos y la afectividad en estos procesos.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Este breve repaso por las diferentes posturas alrededor de la infancia y el niño reitera sus múltiples definiciones a lo largo de la historia de la humanidad, que han permitido evidenciar variados cambios, pasando por la percepción del niño como un ser indefenso y dependiente del adulto, propiedad de los padres, estorbo, un adulto pequeño, un ángel y desde el siglo XX como un sujeto social de derechos (Jaramillo, 2007), reiterando de este modo lo que indican Delgadillo, Bonilla ,Pérez, y Sandoval (2009, pág. 33) *“la definición de infancia que persevera es la que la gente ha construido o aprendido a partir de acciones o asociaciones; es decir, la que constituye representaciones sociales”*.

Ello permite reconocer que dicha metamorfosis en las concepciones de infancia, redunda en diferentes escenarios, como en la educación y la familia, lo cual da paso a la transformación de prácticas y estrategias orientadas a favorecer los procesos que se dan en ella, se retoma la concepción de Isaza (2010) la cual advierte que es un periodo comprendido desde los 0 a los 5 años de vida, que permite la construcción de la personalidad, la identidad y por ende del comportamiento social; todo ello enlazado e instaurado en los diferentes procesos de maduración físico – neurológicos, el desarrollo emocional y las diferentes interacciones sociales, considerando que los niños desde el nacimiento, cuentan con capacidades, físicas, psicológicas y sociales, que configuran la base para el proceso de aprendizaje, orientado en la comunicación y las relaciones interpersonales con la familia y demás

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

integrantes de la comunidad con quienes se tenga alguna conexión y sean significativos para ellos, lo cual repercute en la construcción y fortalecimiento de vínculos afectivos fuertes que serán el cimiento para su forma de ser y estar en el mundo.

En este punto, se reitera la importancia que tiene la familia y aquellos adultos cercanos al niño con discapacidad, como la maestra, para que este periodo comprendido como la infancia, se dé de forma dinámica, significativa y cambiante.

4.2. Familia

“Hay tantas familias como individuos, y tan distintas como distintas lo son las personas, y con problemas tan diferentes como los que pueden presentar distintos hijos. Por otro lado, hay muchos tipos de discapacidad, y diferentes niveles de severidad y extensión de las mismas. Y los recursos familiares también pueden ser muy variados, tanto los propios como los de la comunidad en la que se vive.”

(Verdugo, 2000)

A través de la historia, la familia ha sufrido transformaciones conforme va cambiando la sociedad de la cual es parte. Estas transformaciones no solo se dan en cuanto a las concepciones que se tiene de ella, sino también frente al papel que juega

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

en contextos determinados y en el desarrollo integral de sus integrantes, un ejemplo de estas dinámicas se puede encontrar cuando Engels (1884) propone cuatro estadios de la cultura que van acogiendo miradas diferentes de la familia en su interior; el primero *Salvajismo*: grupo de personas sin normas ni reglas, una sexualidad no controlada y guiado especialmente por la línea materna; el segundo *intermedio entre Salvajismo – Barbarie*: los hombres del grupo familiar se consideraban esposos de las mujeres desde su nacimiento; el tercero: *Barbarie*: se da inicio al esclavismo, la domesticación y cría de animales lo cual conlleva a que los grupos de familia estén constituidos por varias parejas bajo la figura de la poligamia; y el cuarto *Civilización*: caracterizado por el patriarcado y la monogamia, se reconfiguran estructuras, dinámicas y roles más organizados y definidos dando unos primeros indicios de esas tipologías que hoy conocemos y que Gutiérrez de Pineda (2005) concibe como “poliformismo familiar” en Colombia, debido a las particularidades del contexto que han generado diferentes formas de constitución y dinámicas de las familias a lo cual Goldani (2004) le da el nombre de “Familias Reinventadas” debido al hecho de que:

Pasaron por un proceso de reorganización y diversificación en sus estructuras y adquirieron no sólo nuevas formas y tamaños sino, también, nuevos significados, tanto para sus miembros como para la sociedad. Este nuevo orden institucional sería resultado, simultáneamente, de cambios a nivel macro económico y social y de cambios a nivel micro, en los que nuevas prácticas sexuales y reproductivas alteraron normas familiares y relativizaron el estigma social de, por ejemplo, las parejas del mismo sexo [...] (óp. cit.)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Esto conlleva a que se establezcan diferentes tipologías de familia y que constantemente aparezcan nuevas estructuras que dan respuesta a las transformaciones que se vislumbran en la sociedad.

Dichas tipologías se clasifican en cuatro (4) grupos (Concha, 2010):

- Según pertenencia del individuo
- Según tipo de parentesco
- Según tipo de autoridad
- Según composición

Se realizará mayor énfasis en este último tipo con relación a la composición, ya que permite vislumbrar las estructuras familiares sin llegar a inferir los roles que se construyen en su interior. Por tal motivo se mencionará brevemente esta tipología retomada por Hernández (1996.):

- **Familia nuclear:** los dos padres biológicos o adoptivos y los hijos solteros
- **Familia incompleta:** hijos solteros y uno de los padres biológicos o adoptivos.
O donde conviven solo los hermanos, hijos de padres fallecidos o totalmente

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

ausentes, donde alguno de los hermanos asume el rol de la jefatura de la familia.¹²

- **Familia extensa:** conviven personas de por lo menos tres generaciones (abuelos, padres, hijos, nietos)
- **Familia monoparental paterna:** constituida por el padre e hijos
- **Familia monoparental materna:** constituida por la madre e hijos
- **Familia reconstruida:** la madre o el padre, separados o divorciados con los hijos de una o más uniones anteriores y su nuevo compañero o compañera.
- **Familia mixta o familias nuclear poli genética – simultanea:** conviven un padre y una madre con hijos de uniones anteriores de los dos y en algunos casos con hijos concebidos en esa unión actual (los tuyos, los míos, los nuestros)
- **Familia con padre visitante:** el padre no convive con la familia no se considera como incompleta, porque él cumple con las funciones de esposo y padre y tiene privilegios y las atribuciones del jefe de la familia.
- **Familia Homoparental:** integrado por una pareja de hombres o de mujeres que se convierten en los padres de uno o más niños. (Barrios, 2012)

La familia ha sido estudiada y definida desde distintas disciplinas como: la sociología, la psicología, entre otras, que han reconocido su importancia en la sociedad y por ello emerge la necesidad de definirla desde cada una de ellas. Para la

¹² En el presente documento se toma distancia de esta tipología de familia, ya que se reconoce que no puede haber una familia incompleta, sino con formas diferentes de composición estructural que obedecen a características propias contextuales.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Psicología: Estrada (2007) la describe como “una célula social, cuya membrana protege en el interior a sus individuos y los relaciona al exterior con otros organismos semejantes” y desde la Sociología Guevara (2016): “es el primer agente educador. Todas las civilizaciones, cualquiera que fuese su cultura, su nivel de desarrollo y sus valores, confirman esta realidad... antes de la familia tan solo tenemos la nada”

Por su parte Hernández (2007) retoma la siguiente definición que es la base para la construcción teórica del presente proyecto, ya que permite entreverla como un núcleo susceptible a cambios que impactaran tanto en las dinámicas, estructuras y demás aspectos propios de la familia, ya sea por factores internos como externo a ella. . En este sentido se concibe como:

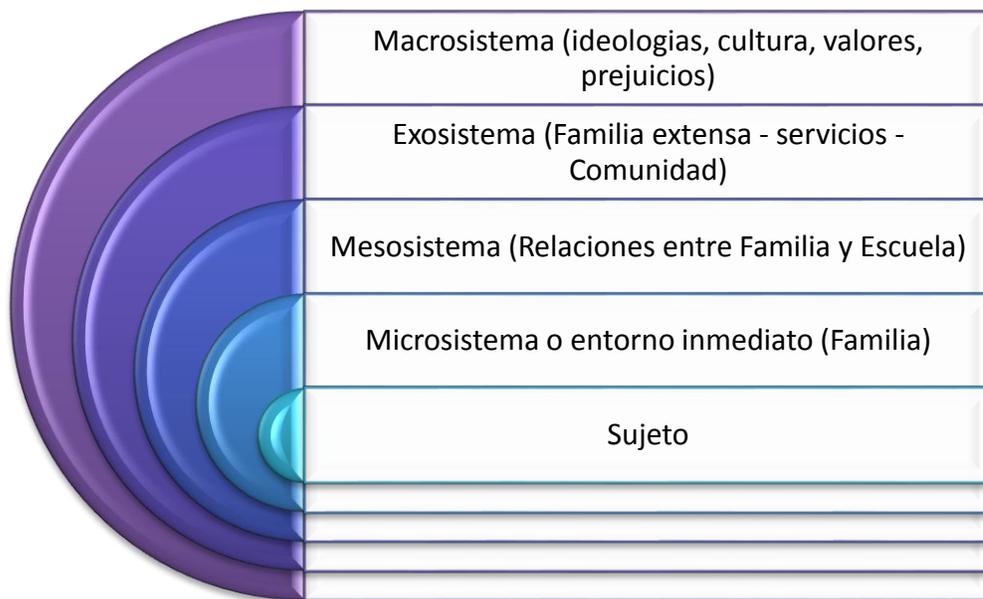
[...] un sistema vivo cuya dinámica interior está en permanente cambio y evolución, siendo permeable a influencias internas y externas por lo que se constituye en un sistema abierto. Este sistema está formado por subsistemas, parental, conyugal, fraternal e individual, unidos por lazos de sangre o afectivos, regidos por normas y principios implícitos o explícitos, que cumplen funciones hacia adentro, permitiendo el desarrollo integral y autonomía de sus miembros y hacia fuera, facilitando la socialización y emancipación de sus individuos.

(óp. cit)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

En este mismo sentido al hablar de la familia como un ambiente que propende el desarrollo y como un sistema, se hace necesario traer a colación el modelo ecosistémico que plantea Bronferbrenner (1979) citado por Duran (2011, pág. 45) el cual plantea que existen unos sistemas que interactúan con el sujeto en 4 niveles, ubicando en el primer nivel fuertemente la influencia y el papel relevante de la familia que trascienden a lo largo de los cuatro sistemas como se puede observar en la siguiente gráfica:

Grafica Nº 4: Sistemas del modelo Ecosistémico de Bronferbrenner



De este modo se sustenta como la familia se convierte en uno de los actores fundamentales en los procesos de inclusión de niños con discapacidad, debido a que desde ella se genera una base sólida para entablar estrategias que respondan a las

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

necesidades particulares de su núcleo y a las diferentes dinámicas que se desarrollen con relación a sus intereses que permeen los diferentes contexto en los cuales interactúa y de este modo responder a las siguientes tres (3) funciones principales que debe cumplir planteadas por De León (2011)

Grafica Nº 5: Funciones de la Familia ¹³



¹³ Compilación realizada por la autora de la tesis.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Como se observó en el gráfico anterior, la educación es un punto clave que se trata en las funciones que tiene la familia, no solo en aquella que se brinda desde el hogar, sino también en la que se ofrece en las instituciones educativas. De este mismo modo De León (2011) indica la importancia de la participación entre familia y escuela, dividiéndola en 3 aspectos claves:

- *Necesidad de participación de la familia en la escuela:* Dado a que debe existir una especificidad de aprendizajes antes de los 6 años y que éstos están fundados principalmente por las experiencias, no solo que se dan en los JI sino aquellas que se materializan en el hogar, las maestras trabajan profundamente para que los padres y la familia se involucre y reconozcan la importancia de su participación activa tanto dentro como fuera del JI para que las experiencias sean más enriquecidas y haya un compromiso compartido o como se llama habitualmente corresponsabilidad . (Palacios & Paniagua, 1993)
- *Vías de participación en el desarrollo del niño:* Cuando se habla de participación se hace referencia a los siguientes tres (3) espacios: a. aula (actividades extraescolares, complementarias, pedagógicas), b. JI (asociación de padres, gobierno escolar) y c. hogar (realización de tareas y compromisos)
- *Cauces de participación familia – escuela:* por medio de: Entrevistas constantes con las maestras, con el objetivo de indagar no solo sobre el

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

proceso que lleva el niño sino también de conocer los medios y las formas de apoyo desde el hogar; formar parte o ser participe activo de las asociaciones de padres y madres, apoyando la realización de actividades culturales, asistir a las reuniones con las maestras, representar a los padres de familia y participar en la toma de decisiones o propuestas alternas; y asistir a escuelas de padres donde se da el espacio para generar reflexión sobre acciones llevadas a cabo y también para proponer otras que fortalezcan el proceso de su hijo.

El hablar del binomio familia-escuela, exige trascender los límites de canales de comunicación informativos o escenarios solo teóricos, requiere como lo menciona Ruiz et al (2012, pág. 25) un *“conocimiento más profundo, fruto de la reflexión, del análisis crítico de las propias actitudes y experiencias, y todo ello en dialogo”* con otras familias, maestras y demás funcionarios del JI, lo *“cual aportara a las relaciones existentes mayor confianza, seguridad, estrategias y habilidades”* desde lo personal hacia lo colectivo y de este modo consolidar los lazos de corresponsabilidad por los procesos educativos de sus hijos.

Pero la participación se extiende más allá de las experiencias cotidianas en el JI, como se retoma en la Política pública para las Familias de Bogotá 2011-2015 en el segundo eje *“Promoción de la familia como ámbito de socialización democrática”* por medio de una de sus líneas de acción para una ciudad protectora que promueva tanto

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

habilidades, capacidades como escenarios y mecanismos para que sea protegida desde diferentes entidades (públicas o privadas) y desde ella misma, teniendo como fundamento para la construcción de estos territorios la participación activa que transforme. Por ende debe ir arraigada al empoderamiento en los diferentes escenarios de la comunidad.

Por su parte el proyecto 735 “Desarrollo integral de la primera infancia” de la SDIS, al cual responde los procesos de inclusión en primera infancia, tiene como uno de sus ejes la movilización y participación social en el cual

“se contempla el diseño e implementación de estrategias dirigidas a potenciar la participación de las familias en los procesos de garantía de derechos y de desarrollo integral de los niños y niñas. De igual forma se promoverá la participación de las familias en la gestión de los servicios dirigidos a niños y niñas en primera infancia.”
(SDIS, 2012)

Posicionando como un innegociable la participación de la familia en todos los procesos educativos de sus hijos más allá de los que ocurre en el JI.

4.3. Discapacidad

“La discapacidad es tanto un concepto como una realidad compleja y difícil de comprender. (...) es tan compleja, tan variable, tan contingente, tan situada (...) que no se puede reducir a una definición singular en tanto es multiplicidad y pluralidad.”
Moreno (2008) citando a Shakespeare y Watson (2001) (p. 19).

El concepto de discapacidad ha sufrido unas transformaciones que quedan registradas en ciertos modelos, pero como lo mencionan Shakespeare y Watson, la discapacidad es tan compleja y variable, que por más que se reconozcan avances en su concepción, es en aquellas realidades de las familias y de las maestras donde se sitúan y se confrontan los discursos que recaen en las prácticas cotidianas de hogares e instituciones educativas que en ciertos momentos, continúan posicionando a la discapacidad desde un modelo médico – rehabilitador e incluso sacralizado que transversalizan los procesos inclusivos de niños con discapacidad.

Ahora bien, retomando la discapacidad, una de las mejores formas de tener ese panorama es remitirnos brevemente a esos modelos que tratan de caracterizar las formas de ver la discapacidad asociándola con algunos momentos históricos, lo cual ayuda a reconocer el componente situado y contextual del que tanto se ha hablado.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En este sentido Palacios (2008) esboza tres (3) modelos que son la base de las discusiones: Prescindencia, Rehabilitador y Social; donde cada uno a su vez cuenta con unas características propias y concepciones de las personas con discapacidad que incide en esas respuestas sociales que albergan: aptitudes, formas y medios de subsistencia, proyecto de vida, entre otros aspectos. Pero, no se puede olvidar y se hace necesario recalcar, que si bien se pueden asociar a algunos momentos históricos, ninguno es predecesor del otro, ni se abandonan totalmente esas prácticas, en vez de ellos estos modelos coexisten unos con otros en la actualidad y que si bien tienen transformaciones se alcanza a contemplar rasgos de su origen, lo cual lo veremos en el apartado respectivo que permite relacionar esas dinámicas y prácticas de las familias en algunos de los modelos que se mencionaran a continuación:

4.3.1. Modelo de Prescindencia

El acudir a aquellos sinónimos de la palabra “Prescindir” brinda una orientación frente a como se consideraba a la persona con discapacidad, concluyendo en algo que se podía reemplazar, descartar, omitir, excluir, despreciar, renunciar. Como estas acciones se pueden encontrar muchas otras, pero en especial esta última ha de causar ese sentir encontrado al generar cuestionamientos frente a: ¿en qué medida

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

yo renuncio a otra persona?, ¿qué situaciones me llevan o me acorralan para tomar esta decisión?

Estas y otras preguntas que quizá queden enmarcadas en la retórica, no se plantean con el ánimo de juzgar; todo lo contrario, se enuncian con el fin único de comprender esas realidades que vuelven a hacernos un llamado de atención para que se reconozca que la discapacidad no es un concepto teórico, lejano de las realidades, sino por el contrario es dinámico, flexible y cambiante que responde a esas experiencias únicas, particulares y situadas de los sujetos que la viven e interactúan con ella.

Este modelo tiene dos principales características: *el origen desde la religión* - como castigo de los dioses, exhortación por pecados y advertencia de fortalecimiento del vínculo y su *productividad ante la comunidad*- propendiendo por el desarrollo de ésta, ya que se supone como una carga que no aporta, pero si genera gastos que resultan en ser una carga.

A su vez se divide en dos sub modelos: Eugenésico y de Marginación. En donde Palacios al profundizar en el primero (*Eugenésico*) retoma a Aristóteles “*En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe a ninguno defectuoso*” dado que con esta frase, se argumenta la idea principal que “la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida.” (2008, pág. 38)

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

en tanto, hay una constantemente búsqueda de esa perfección, el ciudadano modelo o aquellas personas que se acerquen más a ella y por consiguiente que tengan menos defectos. Este sub modelo hace una diferenciación entre la discapacidad congénita y la adquirida.

La discapacidad congénita en la mayoría de los casos se basaba en la observación del recién nacido para tratar de detectar algún defecto físico, y posteriormente en su proceso de desarrollo otra característica que de indicios de imperfección, al reconocer ello, la respuesta que se daba en la mayoría de los casos antes de los diez (10) años era el infanticidio, aludiendo nuevamente a que no merece vivir, en el caso que supere esta edad son los padres quienes se harán responsables de la crianza y la manutención (2008, págs. 42,43).

La discapacidad adquirida, hace referencia a consecuencias y rezagos de la guerra, que causan secuelas irreversibles en los soldados al perder alguna de sus extremidades o al ser afectado alguno de sus órganos, por tanto el estado trataba de suplir ese sacrificio que se dio por la sociedad dando algún tipo de remuneración para su supervivencia.

A lo largo de este modelo se contempla que dentro del grupo de personas blanco de la revocación de su derecho a la vida, se encontraban quienes más allá de

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

un aspecto físico, tenían un compromiso mental que afectara negativamente la sociedad establecida como: la promiscuidad, alcoholismo, vandalismo, etc.

El sub modelo de Marginación se caracteriza por considerar a las personas con discapacidad similares a los pobres y mendigos, siendo objeto de compasión, temor y exclusión social, pero que a su vez eran necesarios en la medida en que podrían ser objeto de expiación de pecados al hacer una obra de caridad por algún necesitado. Allí se destaca el hecho de que si bien no se tenía tan instaurado el término de infanticidio como en la antigüedad sí se presentaba con frecuencia muerte de niños con discapacidad por omisión en los cuidados necesarios para proveer salud y aquellos que lograban sobrevivir y eran mínimamente aptos para hacer un oficio eran vendidos como esclavos o se hacían objetos de mendicidad exponiendo aquellas características que los hacía defectuosos, para recuperar en parte esa inversión que se hacía para su subsistencia a través de la compasión y lastima de otros. (2008, págs. 54-66)

Esta mendicidad tenía dos vertientes, por un lado como se mencionó la caridad y la lastima, pero a su vez el miedo y el rechazo, en donde sea la primera o la segunda la respuesta de la sociedad conllevaban a un mismo lugar: la exclusión

4.3.2. Modelo rehabilitador

Este modelo por su parte permite destacar aquellas transformaciones que surgen tomando ciertas distancias con el anterior en donde el origen de la discapacidad pasa de tener un fuerte componente religioso a considerar los aportes científicos como fuente de claridad frente a la discapacidad, ya que se encarga de reconocer el desarrollo biológico humano para analizar cuál es aquella diferencia en el funcionamiento y con ello generar procesos terapéuticos que intentan reestablecer a la persona al mayor grado posible de normalidad. En donde se hace evidente que se alude la causa de la discapacidad al individuo siendo él quien debe ser reparado, rehabilitado.

Siendo consecuentes con ello la percepción de las personas con discapacidad transita de un ser inútil para la sociedad, una carga que impide o retrasa el progreso; a una persona que con los apoyos pertinentes puede aportar y ser útil en la medida de sus posibilidades conforme avance el proceso de rehabilitación (Palacios A. , 2008, pág. 66).

Si bien en el modelo anterior se tenía una comparación constante con la palabra “normalidad” aquí se toma con un fin, un objetivo y una meta, por la cual se deben movilizar ciertos recursos para ser alcanzada y que la persona con una enfermedad o defecto (como eran consideradas las personas con discapacidad) alcance la

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

normalidad o por lo menos se acerque a ella. Para lograr este objetivo se apoyan en profesionales de diferentes disciplinas: médicos, terapeutas, psicólogos y cobra un papel sustancial, la educación especial; todos ellos como herramientas para poner en práctica diferentes políticas que perseguían dicho propósito de normalizar.

4.3.3. Modelo social

Finalmente el modelo social, representa una de las bases teóricas y referenciales para analizar de forma crítica las realidades por las cuales atraviesan las familias de niños con discapacidad menores de cinco (5) años, en donde se ve reflejado un proceso histórico personal, individual y particular.

Este modelo es sustentado por diferentes movimientos de grupos poblacionales vulnerados históricamente: etnias, género y personas con discapacidad. Donde estas últimas junto con sus familias y cuidadores lideran el movimiento de vida independiente con origen en los Estados Unidos de Norteamérica, como una forma de dar a conocer su disconformidad con la reclusión, aislamiento y exclusión a la cual eran supeditadas las personas con discapacidad con posibilidades mínimas o escasas de decisión sobre sus propias vidas, todo ello confluye en un modo de exigir los derechos que por décadas les fueron negados. (2008, págs. 95-106)

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

De este movimiento de vida independiente surgen algunas de las características propias del modelo social que trata de poner en discusión la forma en la que esta cimentada la sociedad, ya que históricamente fue pensada por y para personas que no tienen discapacidad. En este sentido se espera que se tenga en cuenta otras dimensiones como lo cultural, actitudinal, el lenguaje, las relaciones interpersonales y las políticas; y a su vez las reflexiones sobre la infraestructura y la organización arquitectónica, siendo parte importante para promover la participación. Ya que pensar en todas estas dimensiones resulta ser significativo para construir una sociedad incluyente para todos y todas, que reconoce las diferencias de sus integrantes, sus entornos y las relaciones que se entretajan entre ellos.

Partiendo de ello se reconoce que la discapacidad es el resultado de esas barreras en interacción con la persona, promoviendo situaciones de inequidad, por lo que se restringe la participación activa en la sociedad y por ende transgrede el desarrollo de su vida. Esta misma alusión la comparten varios autores que han analizado la historia y la realidad de las personas con discapacidad en diferentes épocas, entre ellos se puede retomar algunos citados por Gómez y Cuervo (2007): Mitra (2005), Thomas (2004), Turner (2001), Oliver (1996), Fox y Kim (2004), quienes consideran que este modelo surge como respuesta al rehabilitador (medico - reparador) al querer superar esas concepciones y se basa en los derechos.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Por consiguiente deja de situar los problemas en la persona y se enfoca en como la sociedad da o no respuesta pertinente a sus necesidades, reconociendo que tienen diferentes potencialidades y habilidades al igual que cualquier otra persona que pueden aportar en los diferentes contextos en los cuales se encuentren, por tanto es necesario tener presente algunas dimensiones para sopesar la calidad de vida en relación con esas respuestas que se brinden.

En el siguiente grafico se enuncia las ocho (8) dimensiones referenciadas por Schalock y Verdugo que se convierten en algunos indicadores que tienen correspondencia con percepciones, comportamientos y conductas, que son el cimiento para exigir unos mínimos en esa calidad de vida comprendida como "multidimensional, con propiedades éticas, universales y emicas ligadas a la cultura, con componentes objetivos y subjetivos y sin duda influenciada por factores personales y ambientales" (Schalock & Verdugo, 2007, pág. 22)

Gráfico N° 6: Dimensiones de calidad de vida propuestos por Schalock



Para este proyecto se retoma la referencia de Barton (2009) quien concibe la discapacidad como una “[...] forma de opresión social, en la que la naturaleza de la discriminación y exclusión en sus complejas y variadas formas se conciben como esencialmente significativas[...].” además para complementar se toma a Moreno (2010):

“la discapacidad deja de ser una enfermedad, como se conocía de manera universal y popular, y es reconocida como una variable dependiente del entorno que rodea a la persona que tiene alguna deficiencia o limitación, lo cual puede convertirse o no en discapacidad” (pág. 65)

Al reconocer el papel crucial que tiene el entorno, se hace evidente la importancia de la familia desde los primeros años del niño y a lo largo de su vida adulta, ya que es ella quien da apoyo y promueve la materialización de sus derechos y a su vez es un facilitador para esas interacciones que se dan con la sociedad, impulsando la minimización de las barreras que se presenten para su participación activa y efectiva.

4.4. Inclusión

La población con discapacidad ha sido un colectivo que a nivel mundial ha tenido una historia marcada por la segregación y discriminación en los diferentes sistemas de la sociedad (familiar, social, educativo y laboral); al ubicar el foco de atención en esta problemática se han evidenciado modelos de atención con el fin de reivindicar la desigualdad y discriminación por la que han tenido que pasar. (Godoy, Meza , & Salazar, 2004), dentro de ellos se encuentra la Educación Especial, la Integración Escolar y la inclusión. Al interior de este proceso de transición de modelos de atención el primero de ellos inicia en el siglo XX, pretendiendo brindar cuidados asistenciales especiales al deficiente (como era considerada la persona con discapacidad), lejos de un enfoque pedagógico, ya que la guía de todas sus acciones era de orden netamente médico y rehabilitador, adecuando espacios apartados de la

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

escuela regular, pero a su vez paralelos, justificando y generando segregación y etiquetas en una sociedad sobre aquellos que se consideraban anormales. (Baena Jiménez , 2008)

Este tipo de educación centraba su estructura, organización y procesos en el modelo tradicional de los años 60, el psicométrico; el cual ofrecía una atención principalmente de carácter clínico - terapéutico, orientado a ejecutar una evaluación de rasgos y dimensiones de la personalidad (Psicología MX, n.f.), adjudicando tanto el origen como las consecuencias de la discapacidad, en la persona.

La segregación que se generaba para con las personas con discapacidad no tarda en desvelar oposiciones e interrogantes, sobre si su exclusión de un sistema educativo regular era la mejor opción. En este sentido Ortiz (n.f.) menciona:

(...) Los padres se cuestionan la razón por la que sus hijos están segregados del medio familiar, los profesores ponen en tela de juicio la función que están desempeñando puesto que con la educación especial segregada no se está cumpliendo el objetivo pretendido; decir, la integración social (...)

Estos planteamientos dan paso a pensar e implementar la Integración Escolar en el sistema educativo regular, donde todos los niños gocen de su derecho a asistir a la escuela ordinaria, ampliando su radio de acción, debido a que no solo es enfocado

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

a la población con discapacidad, sino también a todos los estudiantes con problemas del aprendizaje y de la conducta o como se les denomina con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Óp. cit), para que puedan participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. (Godoy, Meza , & Salazar, 2004)

Este modelo de atención tiene el objetivo de *“integrar a alguien que ha estado excluido de la escuela y la comunidad, no dejar fuera, ni física ni educativa ni socialmente, a nadie.”* (Gonzalez, 2000) Conllevando a que se redefina su pensamiento ya que *“su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta.”* (Arnaiz, 2005), dando paso a una metamorfosis no solo social, sino también psicológica, física y legal, en donde los niños y niñas con discapacidad pasan a ser parte del sistema educativo regular. (Van Steenlandt, 1991)

Finalizando este recorrido se encuentra la Inclusión, que muchas veces es confundida y poco diferenciada con la integración Escolar, pero que tiene bases sólidas en el modelo social de discapacidad que se retomó anteriormente, donde se hace referencia a las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes como responsabilidad del entorno en el que se encuentren. Para este proyecto este entorno será constituido principalmente por la familia y de forma paralela por las

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

maestras como representantes de los JI a las cuales asisten los niños con discapacidad.

Es preciso realizar algunas precisiones puntuales frente a terminología que se usa alrededor de los cambios que se pretendían lograr en las diferentes, esto con el fin de efectuar distinciones sobre los siguientes términos: Educación Para Todos (EPT), Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Barreras para la Participación y el Aprendizaje.

Por su parte la **Educación para todos**, es un compromiso que firmaron algunos países para lograr una educación universal, basados en el derecho fundamental de los seres humanos a recibir una educación sin tener distinción de género, origen étnico, situación económica o cualquier otro tipo de variable que pueda llegar a ponerlo en desventaja.

Ello requiere de una serie de esfuerzos por parte de los gobiernos o de organizaciones no gubernamentales que se responsabilizan a tratar de alcanzar seis objetivos que se determinaron en la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) de los cuales, los dos primeros orientan los procesos de inclusión en primera infancia adelantados por la SDIS:

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Objetivo 1: *Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Y objetivo 2:* *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (Óp. Cit.)*

Con relación a las **Necesidades educativas especiales** (NEE) el MEN (2006) hacen referencia a aquellas necesidades individuales que tienen los estudiantes a nivel académico que no pueden ser resueltas de forma habitual ya que requiere realizar ajustes, gestionar recursos y ejecutar medidas pedagógicas especiales

En este sentido se tipifica que los estudiantes con NEE son personas con *“capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz”* (Colombia Aprende, n.f.)

Este término se usaba con frecuencia en la etapa de Educación especial o Exclusiva y en la Integración escolar, ya que se retomaba que era el estudiante con discapacidad, a causa de su déficit biológico, quien requería de ajustes o apoyos para que alcanzara su adaptación a un contexto o entorno determinado. A pesar de que

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

este término tiene una base conceptual y teórica distinta a las que orientan la inclusión, aun se sigue utilizando para referirse a la población con discapacidad, con problemas para el aprendizaje, conductuales, entre otros.

Para finalizar esta distinción de conceptos, las **Barreras para el aprendizaje y la participación** son el último o más reciente eslabón de la transición de educación especial a inclusión educativa, en este sentido Booth & Ainscow (2000, pág. 22) argumentan que:

(...) el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”(…) la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (...)

Por lo tanto estas barreras son los factores del contexto que limitan o dificultan el acceso y permanencia en la educación en cualquier modalidad y con ello restringe las oportunidades de aprendizaje de niños y jóvenes y su interacción tanto en el contexto social, político, institucional y cultural de una sociedad, soportando por qué

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

este término de Barreras para el aprendizaje y la participación es el referente para hablar desde un marco de inclusión en la actualidad, asumiéndolo a su vez como:

(...) un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (...) está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth & Ainscow, 2000).

Con dicha definición se puede visibilizar que la inclusión responde a unas necesidades latentes para ofrecer una educación de calidad, que va anclado a una evolución histórica y contextual como lo retoma Operti (2008, pág. 11) con el fin de reconocer y reiterar que los niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades.

Desde esta base conceptual La UNESCO (2001, pág. 14) en el documento titulado “Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada.”

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

(Understanding And Responding To Children's Needs In Inclusive Classrooms.)

Menciona que la inclusión consiste en (...) *cambiar las actitudes y prácticas de los individuos, las organizaciones y asociaciones para que puedan participar plena y equitativamente y contribuir a la vida de su comunidad y la cultura (...)* replicando aquellas acciones en una sociedad que respete y valore la diferencia, donde por medio de políticas y prácticas se combata la discriminación, la segregación y los prejuicios.

A partir de estas tres (3) concepciones se puede concluir que la inclusión ubica su mira en aquello que el contexto puede ofrecer a sus integrantes con el objetivo de que gocen de una educación equitativa, teniendo presente sus necesidades y características personales para adecuar sus acciones y lograr disminuir al máximo aquellas barreras para el aprendizaje y la participación.

SEGUNDA PARTE:

SUS VOCES

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En este espacio nos encontraremos con cinco (5) momentos que permitirán reconocer aspectos claves sobre los procesos de inclusión de niños con discapacidad.

Gráfico N° 7: Momentos de análisis de la información



Momento I - Conociendo a las familias y a las maestras: se realiza un primer acercamiento a las personas que participaron en este proceso, retomando aspectos básicos abstraídos de la caracterización, como: nivel de estudios, composición familiar, experiencia con discapacidad, acciones para exigir derechos, entre otros.

Momento II - Concepciones, tensiones y expectativas frente a la discapacidad: En este apartado se relacionan las concepciones que se tienen con relación a la discapacidad, tanto en las familias como en las maestras y que generan un impacto en su accionar diario, a su vez se reflejan tensiones y expectativas en torno a los procesos de inclusión.

Momento III - Comunicación y participación entre JI y familias: las relaciones cobran un sentido circundante en todos los procesos sociales de los seres humanos, aquí se exponen estas como parte de lo que transcurre en el interior de los procesos de inclusión y sus actores (las maestras, profesionales interdisciplinarios, otras familias y niños)

Momento IV - Practicas ¿Cómo se materializa el proceso de inclusión en el jardín y en la familia?: se identifican y analizan algunas prácticas visualizadas en los relatos de las familias y las maestras, que posibilitan reconocer aquellas que generan mayor impacto en estos procesos de inclusión.

5. CONOCIENDO A LAS FAMILIAS Y A LAS MAESTRAS

5.1. Las familias

Los criterios para la selección de las familias consistieron en que tuvieran hijos con discapacidad en jardines infantiles de la SDIS en la localidad quinta de Usme y ser parte de proceso de inclusión mínimo por un año.

De las cinco (5) familias participantes 3 (tres) tienen hijos con discapacidad física, 1(uno) con discapacidad cognitiva (Síndrome de Down) y 1 (uno) con discapacidad mental, de esos 5 (cinco) niños 3 (tres) son hombres y 2 (dos) son mujeres.

El integrante de la familia que brindo la información pertinente en todos los casos fue la madre, ya que otros integrantes indicaron que es quien mejor conoce todo el proceso que ha llevado su hijo con discapacidad, a pesar de que 4 (cuatro) de ellas referencian contar con redes de apoyo por parte de la familia extensa para el cuidado y protección de sus hijos, solo 1 (una) de ellas menciona no contar con alguien que le apoye.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En todos los casos el rol que desempeña el niño con discapacidad es de hijo, en 2 (dos) son los hijos mayores tienen un solo hermano menor, en 2 (dos) son hijos únicos y en 1 (un) caso es el hijo menor de 5 hermanos.

En cuanto a la composición de estas familias, 3 (tres) son extensas, conviviendo bajo el mismo techo con: sobrinos, primos, tíos y abuelos, 1 (una) nuclear conformada por madre, padre e hijos y 1 (una) reconstruida, con la figura del padrastro quien es el que provee el sustento económico a la familia. Los otros 2 casos también es el padre quien cumple esta labor y en 2 es la madre la persona que brinda recursos económicos para toda la familia.

El nivel socioeconómico de las viviendas que ellos habitan corresponde a los estratos 1 y 2. 4 (cuatro) de estrato 1 y 1 (uno) de estrato 2; complementado a su vez por el tipo de afiliación¹⁴ al sistema de salud, ya que 4 (cuatro) de las familias son subsidiadas por el estado y solo 1 (una) realiza sus aportes obligatorios a éste y de igual forma 4 (cuatro) asisten a procesos terapéuticos con sus hijos y 1 (una) no lo realiza.

¹⁴ Se hace alusión a estas dos terminologías teniendo presente que en los jardines infantiles de la SDIS desde la ficha de ingreso, caracterización y de seguimiento las familias lo reconocen y corresponde a la siguiente definición:

“Contributivo: Se encuentran las personas con capacidad de pago y sus respectivos núcleos familiares. [...] personas tienen capacidad de pago si son [...]. **Subsidiado:** Se encuentran los núcleos familiares sin capacidad de pago, quienes han sido identificadas (mediante la encuesta SISBEN) como población pobre y vulnerable. [...] es pagada, parcial o totalmente, por el Estado.” (Tipos de régimen de salud en Bogotá, s. f.)

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Con relación al nivel educativo de los integrantes 4 (cuatro) familias tienen integrantes que han realizado algún grado de primaria, 2 (dos) con algún grado de bachillerato y solo 1 (una) tiene algún integrante que ha realizado cursos adicionales en educación no formal¹⁵.

Un dato a tener muy presente es el conocimiento alrededor de la discapacidad, ya que 3 (tres) de ellas indican no tener ninguno, ello como resultado de su propia decisión, ya que consideran que solo se hace referencia a las barreras o dificultades que pueden llegar a presentar sus hijos; y 2 (dos) refieren cierto grado de conocimiento básico relacionado con procesos terapéuticos y estrategias para fortalecer y potenciar el desarrollo de su hijo.

Se hace necesario resaltar el compromiso que tienen estas familias con sus hijos, lo cual se ve reflejado no solo en sus relatos, sino en el proceso que han llevado a lo largo de su pertenencia a un jardín o a un colegio y también en sus hogares donde se tuvo la oportunidad de observar la disposición en el espacio y las transformaciones que han realizado para proveer ambientes enriquecidos, sin tener como limitante los recursos económicos, en vez de ello transforman las cosas que están a su alcance para generar espacios apropiados y movilizadores para sus hijos con discapacidad.

¹⁵ Desde el Ministerio de Educación es considerada como *“la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal, y esta regulada por la Ley 115 de 1994 y los Decretos 114 de 1996 y 3011 de 1997”*.

5.2. Las maestras

Al igual que con las familias se realizará una breve descripción de quiénes son las maestras y con ello se mostrará en parte las experiencias que ellas han tenido. Las condiciones de su participación son: pertenecer a jardines infantiles de la SDIS en la localidad quinta de Usme y a procesos de inclusión de niños con discapacidad por lo menos 1 año.

En este proceso investigativo participaron 5 (cinco) maestras que han tenido experiencia en los diferentes niveles de un jardín infantil (Caminadores, Párvulos, Pre-jardín y Jardín), no se contó con participación de maestros ya que en su mayoría el colectivo docente está integrado por mujeres.

Frente a su formación profesional o de base, 3 (tres) de las maestras son licenciadas en preescolar, 1(una) es normal superior y 1(una) técnica en preescolar quien se encuentra realizando los primeros semestres de su carrera profesional. Con relación a su experiencia laboral en la SDIS una maestra lleva en la Institución 16 años y la que menor tiempo tiene de estar en estas dinámicas lleva 3 años. Ya puntualmente en el trabajo con niños con discapacidad 2 (dos) maestras cuentan con 5 (cinco) años de experiencia y 3 (tres) maestras con 2 (años).

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Con relación a estudios, cursos, capacitación o posgrados, 3 (tres) maestras han realizado maestría, especialización o diplomados (sin relacionarse con la discapacidad), adicional a ello 4 (cuatro) manifiestan que han tenido alguna charla sobre discapacidad y temas a fines.

De las 5 (cinco) maestras, 4 (cuatro) informan tener algún conocimiento mínimo de discapacidad, referido al tipo, etiología y unas estrategias pedagógicas en el aula, solo 1 (una) maestra indicó no tener ningún conocimiento frente al tema. De igual forma solo 2 (dos) afirman haber tenido algún acercamiento al sistema lector-escrito del Braille y/o a la lengua de señas.

6. CONCEPCIONES, TENSIONES Y EXPECTATIVAS FRENTE A LA DISCAPACIDAD

“Cuando entró al jardín tenía muchos nervios, pero también mucha alegría que haya entrado (...) ha compartido con muchos niños, que aprendiera a relacionarse, a compartir, a disfrutar de tantas cosas que los niños deben disfrutar en ese momento.”

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad cognitiva.

10 de Junio de 2015

Para las familias participantes que no conocían sobre la discapacidad del hijo en el periodo de gestación, tenían expectativas puestas en los cambios de estilos de vida, esperando aquel momento en el cual verían a ese ser que compartiría con ellos ese día tras día, implicando adaptaciones a múltiples situaciones que propenderán (en la mayoría de los escenarios) por el bienestar del más reciente de sus integrantes, en aras de lograr alcanzar esos sueños y esperanzas que se tienen para un futuro, donde se ponen en juego desde su sexo y su apariencia física, hasta las personas que apoyaran su cuidado, el ingreso a la escuela, su educación, profesión, el trabajo y un sin fin de hechos que se comienzan a planear en torno a ese él o esa ella, que llegará a la familia.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Esas expectativas tienen algunas veces ese factor importante que es: pensar en la discapacidad como una variable. Ortega et al (2005) hacen referencia que:

La mayoría de las veces no se platica sobre lo que se podría hacer si el niño naciera con alguna discapacidad o con un problema que repercutiera en su desarrollo; por el contrario, se crean las mejores expectativas sobre el nacimiento [...]

Si bien las familias tienen ciertas expectativas alrededor de la llegada de sus hijos, tratan de no entablar conversaciones que supongan alguna dificultad en la salud de estos nuevos integrantes, ya que los pueden alejar de esos pensamientos sobre el niño ideal, perfecto o normal que tanto recalca la sociedad.

Frente a estas expectativas se logra evidenciar en la información obtenida de las familias participantes en la investigación, tres momentos claves con relación a los procesos sociales y educativos; a. antes del nacimiento, b. después del nacimiento y c. posterior al ingreso a una institución educativa. Estas expectativas a su vez conducen a una serie de tensiones que se verán reflejadas en sus formas de actuar.

6.1. Antes del nacimiento.

“Cuando nos enteramos con mi esposo de que estaba embarazada, fue algo muy bonito, porque él fue mi novio siempre [...] comenzamos a pensar a quien se parecería, que fuera sano y grande, porque yo soy chiquita y eso no me gusta; también pensábamos en donde lo íbamos a poner a estudiar, porque hay muchos colegios por acá, pero no todos son buenos, del que salimos nosotros, a ese por ejemplo nunca lo pensábamos meter [...]”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.

6 de Marzo de 2015

Resulta ser un momento marcado fuertemente a nivel social en donde en algunos casos se comienza a soñar, planear y a proyectar la vida de aquel ser que continúa bajo el resguardo de su madre, en el vientre que resulta ser su primer hogar. (Blay, 2016) Todos estos sueños y anhelos se ven influenciados por las propias vivencias de sus padres, en donde en muchas ocasiones se toman como referente aquellas experiencias que no han resultado ser tan gratas, para orientar el camino que desean que recorra su hijo.

Los padres que viven el proceso de gestación sin conocimiento de la discapacidad de su hijo, rememoran lo que vivieron en el colegio; resaltando aquellos

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

momentos neurálgicos como: los logros académicos, la relación con los maestros y compañeros, el apoyo de sus familias, incluso ese primer amor que los marco tanto.

Todo ello resulta orientar las expectativas, en las cuales se introducen los conceptos de “Sano” y “Normal” vinculados a una apariencia física, que les permita ser aceptados socialmente a nivel general, pero haciendo hincapié en las instituciones educativas, ya que se refleja en un gran porcentaje (tanto en las familias como en los maestros), que es allí, donde se presentan con mayor incidencia acciones segregadoras por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Al recordar todas estas experiencias, surge el tema de la discapacidad, pero no como una alternativa, sino como algo impensable, que conduce a oraciones y peticiones religiosas, para abogar por la salud de ese ser que se espera, con el fin de que no sea rechazado por los demás.

Realidades que recuerdan con tristeza, ya que en algún momento de sus vidas fueron espectadores de escenas enmarcadas por la discriminación que las personas con discapacidad sufrían por la forma en que se veían, se comportaban o se relacionaban.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

“Yo solo le pedía a Dios, que mi bebe naciera sano y completo, porque hay veces que los niños salen sin dedos, sin piernas; bueno muchas cosas que a uno lo asusta y empecé a cuidarme porque a mí me gustan los gatos y mi tía me decía que eso era malo. Yo saque mis gatos, porque era mi primer bebe, yo no sabía nada y pues mejor prevenir [...] veía a esos niños en silla de ruedas y me daba mucho miedo, por lo que le digo, porque siempre tuve muchos gatos y uno nunca quiere que su hijo este en esas situaciones y sufran todo lo que uno se imagina y ve que ellos sufren mucho.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.

8 de Abril de 2015

Pensar en la discapacidad en el momento de gestación produce miedo frente a las dificultades que puede tener ese niño y su familia, ya que se materializa en una lucha constante por tener citas médicas y tratamientos oportunos, recursos económicos, aceptación social y un futuro incierto, nublado y con pocas expectativas. Se genera, ese momento clave de pensarse en la situación de ese otro, en ese camino que ha de andar, esperando nunca ser esa familia con un hijo con discapacidad.

El miedo se convierte en un común para aquellas familias que tienen conocimiento de la discapacidad de su hijo en el periodo de gestación, como se vio en la familia con una niña con síndrome de Down, a cuyos padres a los 5 meses de embarazo, posterior a un examen médico, les informaron sobre la discapacidad de la

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

niña. Esto dio la confrontación entre el diagnóstico médico, las expectativas de su nacimiento, sueños y temores, que sin lugar a duda transforman la vida familiar y personal de sus integrantes, conllevando a tomar decisiones, que seguramente afectaran y repercutirán en sus acciones ,es en este sentido que León et al citando a (2003) Gómez y Flores (1999) indica que:

(...) la detección de la discapacidad representa un impacto inevitable para los familiares, y en especial para los padres, pues cualquier pareja que planea un hijo, espera que éste, sea absolutamente normal y sano. Ante esta esperanza y con la ilusión generada en los padres, se suele planificar al máximo la vida del nuevo hijo (...)
(pág. 198)

En ese momento, el papel del médico o el especialista cobran un valor fundamental en este primer choque con una realidad no esperada, abriendo paso a diferentes posturas para afrontar ese diagnóstico médico; como mencionan León y otros (2003) pueden generar necesidad de informarse frente a lo que puede suceder, para tener herramientas y estar más preparados para el nacimiento de su hijo. Pero también existen otras posibilidades, como la actitud que tomo esta madre, al escuchar por parte del doctor únicamente “su niño no podrá...”, opto por tomar distancia de la entidad de salud para evitar oír lo que su hija no sería capaz de hacer, dando cuenta que antes de nacer ya le estaban demarcando un futuro enmarañado en las

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

dificultades y en el cual nunca se tuvo un viso de luz de la persona tan importante que es actualmente para su familia.

Estas posturas tan variadas que puede adoptar una familia, son influenciadas por diferentes factores: características psicológicas de los padres, expectativas de la maternidad/paternidad, relaciones familiares, recursos económicos, nivel sociocultural, percepción de la discapacidad y del tipo, y aún más sus historias de vida, entre muchos otros (Vallejo, 2001); por ende esas actitudes y reacciones que se presentan en una familia pueden variar de una a otra, para lo cual no existe una regla general de comportamientos.

Es por ello que tanto médicos como demás profesionales que intervengan con familias tienen en sus manos no solo una responsabilidad sino también un compromiso, ya que las orientaciones que se brinde a las familias pueden incidir en las decisiones que afectaran el presente y el futuro de los integrantes de las mismas; por lo tanto, es de vital importancia que se reconozca que la familia, debe afrontar no solo cambios en actitudes, comportamientos, dinámicas, rutinas y expectativas, sino también que están susceptibles a cada palabra que escuchen referida hacia su hijo.(León et al (2003) citando a López (1983))

“cuando me hicieron los exámenes y dijeron que Sammy venia enferma, pues si es muy duro [...] para que preguntar más, si siempre dicen

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

lo mismo, no puede hacer esto, no va a poder lo otro; no sabía nada sobre la enfermedad de Sammy y nunca hizo falta”

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con síndrome de Down.

10 de Junio de 2015

Las representaciones van muy de la mano con las propuestas por Brogna (2009) cuando menciona la perspectiva “Médico – reparadora” donde se retoma la discapacidad como una enfermedad, como un problema de salud, desconociendo la complejidad de los sujetos, limitando las posibilidades en medio de unos parámetros que se condensan en un diagnóstico y no dan cabida a otras alternativas que si bien no deben desconocer lo biológico, propenden por ampliar ese espectro de confluencia entre el contexto, personas y actitudes, contemplando las interacciones que se dan allí, como parte de las realidades que se construyen frente a la discapacidad.

“(...) Entonces en que ayuda el jardín, en que así mismo la sociedad incluya a todas las personas en condición de discapacidad, porque si desde chiquitos los enseñan a incluirlo, o todo lo contrario a que no se les acerque porque ese niño es agresivo, esos mismos niños van a crecer con esos pensamientos, por eso el jardín ayuda a que los niños vean a mi niño como alguien que no es especial. Aunque para mi si sea especial (...)”

*Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad
física.*

08 de Abril de 2015

6.2. Después del nacimiento.

*“a los 6 meses él no tenía fuerza y convulsionaba, le hicieron un
encefalograma, lo tuvo en control el neurólogo y nos dijeron que el tenía
parálisis cerebral espástica, en ese momento no comprendíamos bien que era
eso, el médico nos decía que no se iba a poder mover y podría implicar un
retraso mental [...] en ese momento empecé a llorar porque que le digan esas
cosas de su hijo sin uno entender, es muy duro pensar que mi bebe nunca iba
a ser normal”*

*Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad
física.*

6 de Mayo de 2015

Este constituye otro momento en el cual el papel de los médicos o especialistas juega un rol muy importante porque son ellos quienes se encargan de dar esta noticia a las familias y la forma en que lo hagan marca un hito en cómo la familia se relacionará con la discapacidad. Sin dejar de lado que en esta reacción inciden otros

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

factores como en el caso de las familias monoparentales maternas, en donde es la madre quien asume el cuidado y protección de ese niño (Concha, 2010) y se enfrenta a un sinnúmero de desafíos propios, dando inicio al duelo, la aceptación, la adaptación y otras etapas que como lo menciona Vallejo (2001) no pueden ser un modelo lineal, ya que se alberga en este proceso muchos momentos y sentimientos de tranquilidad, impotencia e incertidumbre, atados a avances, retrocesos, periodos de estancamiento, que se desarrollan de forma circular, sin secuencia y con la posibilidad de incurrir en etapas anteriores que quizá se creía no volver allí.

“llevamos a Kevin a muchas terapias desde bebé, y por cuestiones de salud, porque el convulsiona parecía una montaña rusa. Unas veces yo me ilusionaba porque lo veía muy bien y otras, después de esos ataques, parecía una gelatina en mis brazos”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.

8 de Abril de 2015

Estos momentos repercuten en esas posibilidades para ingresar a una institución de educación, ya que comienzan a ser coercitivos en esas acciones o búsqueda de oportunidades educativas a causa de la discapacidad, dando paso a la incertidumbre frente a la aceptación, el trato que recibirá, la relación con otros niños. Y ante todo la reflexión sobre el *para qué llevarlo a una institución educativa, dado*

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

que en la mayoría de las ocasiones los médicos tratantes no brindan muchas esperanzas para el niño, refiriendo que tiene bajas expectativas de vida, condiciones que requieren mucho asistencialismo por parte de la familia e incluso ellos mismos ven como una utopía su ingreso al jardín y más aun a un colegio.

Sin lugar a duda, estas opiniones afectan las dinámicas familiares y sus acciones, pero también puede ser un aliciente para que la postura que tomen frente al diagnóstico médico pase de ser una barrera a propiciar la búsqueda de alternativas que potencien la calidad de vida¹⁶ de su hijo, teniendo en cuenta las relaciones que se entretajan entre los diferentes sistemas en los cuales interviene la familia (la escuela, la comunidad, la salud, políticas, etc) representando de este modo esa mirada ecosistémica de la familia que propone Bronferbrenner (1979).

A la calidad de vida se le atribuye unas dimensiones que se convierten en indicadores que permiten tener una medición sobre su estado. A continuación se hará una relación entre 5 (cinco) de las 8 (ocho) dimensiones propuestas por Schalock (2007) y como se materializan en la cotidianidad de las familias:

- **Bienestar físico:** Terapias, exámenes y citas médicas, controles

¹⁶ Es necesario recordar la concepción que se retoma desde Schalock & Verdugo (2007), en el apartado anterior donde se habla sobre el modelo social

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

- **Bienestar emocional:** Felicidad de estar en su hogar y en el jardín, tranquilidad
- **Bienestar material:** tener una vivienda adecuada y constante, contar con los aditamentos que faciliten su desplazamiento, visión y desarrollo de actividades diarias.
- **Inclusión social:** poder asistir a una institución educativa con otros niños.
- **Relaciones interpersonales:** compartir con los otros (niños y adultos)

Esta última cobra gran importancia para las familias quienes reconocen el valor y la trascendencia de las mismas, propiciando su encuentro con otros, para que sea su hijo quien cree amistades, lazos de confianza e incluso que pueda decidir con quién relacionarse y con quién no.

Pero todas estas tensiones frente a la discapacidad están supeditadas a las actitudes y decisiones que tome la familia, ya sea esta la de no indagar sobre la discapacidad, para evitar que se hable sobre lo que no puede hacer su hijo; y en vez de ello optar por hacer todo lo que este a su alcance para brindarle posibilidades de ser, desde lo que él puede hacer y no centrándose en lo que no puede realizar. O por el contrario indagar, documentarse, preguntar con él fin de tener mecanismos para ser garantes de los derechos de su hijo en pro de su bienestar y desarrollo integral enmarcados en la aceptación y el respeto que esperan por parte de la sociedad.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

“a mí no me gusto ir a donde ese doctor, me decía: su hija no puede, no va a poder, no hace... nunca me decía nada bueno. Al final dije que no la volvería a llevar y no la he llevado, para que me digan solo cosas malas. Prefiero saber que Sammy ahora está gateando, sé que me entiende porque yo lo sé. Eso es suficiente, los hermanos la tratan normal, acá también, y miren todo lo que ha hecho. Todo lo que ese médico me decía que no iba a hacer.”

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con síndrome de Down.

10 de Junio de 2015

Llega un momento de enfrentar los miedos hacía la separación de sus hijos, impulsado por la necesidad de brindar principalmente estabilidad económica a la familia, más que por el reconocimiento de la importancia de ingresar a una institución educativa. Ya que si bien este aspecto educativo se menciona, otros cobran mayor trascendencia como lo es, poder contar con un lugar en el cual cuiden a su hijo de la mejor forma, mientras se usa ese tiempo para buscar solvencia económica y poder brindar ciertas comodidades a la familia o bien sea para apoyar esa manutención del hogar. Paralelo a ello se sitúa el interés de buscar salida a esas situaciones que no se saben manejar, que traen consigo una carga emocional al no saber que más hacer en beneficio de ese hijo que requiere mayores atenciones.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Situaciones que se ven inmersas en la desesperación al no contar con estrategias o herramientas nuevas que permitan evidenciar los avances tan anhelados que se pueden traducir de diferentes formas: una palabra, una sonrisa, una mirada, gatear, caminar, sentarse, mover la cabeza. Son tantas señales, que por pequeñas que parezcan, traen consigo, esperanza e ilusión de cambios, de progreso en el desarrollo de su hijo, generando pretensiones, incluso de esperar que sea una persona “normal” para que en su ingreso a un colegio los niños no lo molesten por ser como es; en vez de ello logre perseguir esa adaptación a los estándares tanto físicos como conductuales, en palabras de Brogna (2009) que se “convierta en lo que debería ser como marco cultural (normal)” acercándose a lo normal y alejándose de lo anormal, desvaneciendo lo que él o ella es, su esencia, su individualidad.

Es allí en medio de esa espera de que algo ocurra con su hijo, cuando comienzan a acrecentarse las dudas y los cuestionamientos y se posicionan en otras dimensiones como lo social y en otros contextos como las instituciones educativas, fundando pensamientos de inquietud e inseguridad frente a lo que puede pasar en un jardín, en un colegio, en la sociedad, cuando se den esas relaciones con los otros, que no son su familia o personas más allegadas, que verá por primera vez y comenzará a descubrir mundos diferentes al suyo, impulsándolo a hacer cada vez más extenso su propio mundo.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

“Si da miedo antes que yo pensar que le iba a ir bien en el jardín, tenía mucho miedo, porque son espacios diferentes y yo decía, que si yo siendo la mamá, no la podía controlar, como la iba a controlar una profesora con más niños, pero la necesidad tanto para tener más tiempo y poder trabajar, como la desesperación porque ya no sabía qué hacer con Alejandra, me llevo a intentar en un jardín, y pues pensé que nadie la iba a querer pero nada de eso paso.”

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad mental.

13 de Marzo de 2015

6.3. Posterior al ingreso a una institución educativa

En este momento es cuando se introduce un nuevo actor en la vida de las familias con hijos con discapacidad. *La maestra*¹⁷. Siendo ella parte de esa institución educativa que recibe a los niños, es necesario reconocer que sucede detrás de estas experiencias y como ello influye en las familias. Por tanto se retoman dos apartados;

¹⁷ Se hace el reconocimiento a la mujer usando este termino de maestras, dado a que el ámbito educativo de la SDIS en su mayoría son mujeres las que atienden en el cuidado calificado a los niños y para el presente proceso investigativo corresponden a la totalidad de las participantes.

¿Qué pasa en la familia? Se reconocen tres (3) escenarios mencionados por las familias como alternativas para el ingreso a instituciones educativas posterior al egreso del jardín infantil, estos son Colegios, Fundaciones de rehabilitación y Centros CRECER.

¿Qué pasa con las maestras? En donde se consideran las experiencias al tener por primera vez a su cargo un niño con discapacidad, confrontándolas con sus propios miedos e imaginarios.

6.3.1. ¿Qué pasa en la familia?

“Pues las expectativas que tuvimos gracias a Dios fueran todas vistas, que él estuviera contento que estuviera feliz y avanzara y así fue, como yo les decía no es que yo no espero que Kevin salga de aquí caminando sino a medida que pasa el tiempo él vaya llegando a donde tenga que llegar.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.

8 de Abril de 2015

Cuando ya la familia toma la decisión de experimentar en diferentes escenarios, con otras personas aparte de sus propios integrantes, es cuando se da ese paso al ingreso al jardín infantil, trayendo consigo cuestionamientos, dudas, nuevos miedos;

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

que se irán desvaneciendo o aumentando en la medida que se entre en contacto con los otros.

Comienzan a surgir preguntas en las familias alrededor de las dinámicas en aquellos espacios desconocidos. Se materializan inquietudes sobre el trato que le dan a su hijo, la pertinencia del aprendizaje y los métodos de enseñanza, también frente a la relación con los otros y la adaptación a contextos desconocidos.

Pero antes deben darse a la tarea de hallar un lugar que acepte a su hijo, a su discapacidad, que tenga en cuenta sus necesidades, que reconozca su forma de relacionarse con el mundo. En este ir y venir se topan con muchos jardines que cierran sus puertas, argumentando que esta tarea no les corresponde, refiriendo instituciones educativas del Estado que quizás les puedan ayudar, como los jardines pertenecientes a la SDIS, en los cuales probablemente estén mejor capacitados y preparados para asumir este reto que parece casi imposible para una persona del “común”, ya que si bien en la Constitución política de Colombia (2009) en el artículo 67 concibe la educación como “*un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura*”, se han denotado mayores avances en procesos de inclusión en los establecimientos oficiales del distrito.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Estos encuentros de las familias con puertas cerradas dan paso a su vez a mentes cerradas e ideas sesgadas, donde muchos opinan frente a la pertinencia o no de que su hijo con discapacidad vaya a un jardín, y más aun de que asista a un colegio, viéndolo como inoficioso y sin sentido, buscando, en algunos casos, persuadir a la familia de estos primeros intentos, dejando sobre la mesa la posibilidad de buscar lugares exclusivos para las personas con discapacidad donde reciban terapias y demás atención dirigida a sus necesidades particulares, en las cuales comparta con personas en su misma condición.

Aquellos que se encuentran en esta tarea de orientar el camino hacia centros de educación especial, no siempre son personas ajenas a la familia, también integrantes de la misma conciben estas ideas como válidas, ya sea porque no conocen otras opciones o porque consideran que es lo mejor para el niño con discapacidad suponiendo que le ofrecen mejores cuidados, o bien porque desconocen las capacidades que tienen y fortalecen las persona con discapacidad

A pesar de que las familias escuchan y reciben tan variadas opiniones frente a las acciones que deben tomar sobre la educación de sus hijos, son ellas quienes finalmente a su juicio y propia consideración toman la decisión que a su parecer sea la más adecuada y pertinente, teniendo presente el reconocimiento que tenga la institución educativa en la comunidad, indagando sobre la formación de las maestras

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

e incluso acercándose a los JI para hablar con los funcionarios, y conocer los beneficios que tendrían al gestionar el ingreso de su hijo a este escenario educativo.

Esto da paso a analizar y retomar a la familia como garantes de derecho, dado que son estos hechos los que dejan denotar que si bien las personas no reconocen de forma tácita la Política Pública de Discapacidad del Distrito, ni tienen muy presente la Constitución política del 91, reconocen en el estado una obligación para con sus hijos, al enunciar en sus conversaciones frases como: “mi hijo tiene derecho a estar en el jardín...” “este es un jardín público deben recibir a mi hijo...” (Fragmentos de entrevistas a familias de niños con discapacidad) entre otras frases que develan como este conocimiento parcial, se transforma en un escudo con el cual exigen el derecho de sus hijos a asistir a una institución educativa, llámese este jardín o colegio, como se ve reflejado en el Artículo 11 de la Política Pública de Discapacidad indicando:

Considerando la educación como un derecho fundamental de las personas con discapacidad y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, son 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[...] a) Promocionar y garantizar la educación para toda la vida, en el entendido que esta supone el derecho a la educación inicial, educación básica, media y secundaria, educación superior y educación para el trabajo. Para lo cual, es primordial tener en cuenta y reorganizar el sistema educativo de forma más

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

integral incorporando la educación inicial y preescolar desde los tres años [...] (Alcaldía Mayor de Bogotá , 2007)

Si bien este artículo resalta la obligatoriedad que tiene el estado en pensar la educación de las personas con discapacidad desde los 3 años, destaca de igual manera, la importancia que tiene la cohesión que debe existir entre Estado, Sociedad y Familia como garantes de derecho desde la primera infancia.

Pero este conocimiento de los derechos no solo son sobre la educación, también se extiende al área de la Salud, donde al transcurrir del tiempo y en la búsqueda por apoyo para el bienestar de sus hijos, las familias encuentran de diferentes fuentes entre las cuales resaltan: funcionarios públicos, comisarias, ICBF, puntos de atención en derecho a la salud y maestras; actores y escenarios que les permiten alzar su voz para exigir asistencia médica, ya sea esta de orden terapéutico, exámenes diagnósticos, citas de control o medicamentos, e incluso llegan a tomar medidas como instaurar un derecho de petición en donde solicite, adicional a lo anterior, transporte y en los casos que lo requieren, aditamentos para la movilidad (caminadores o sillas de ruedas adaptadas) e implementos de higiene personal (pañales y pañitos) entre otros elementos que suelen ser costosos y más aún si se requiere un uso permanente siendo indispensables para aportar al bienestar físico y emocional de sus hijos.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

“También otra cosa que me ha ayudado mucho y que también me parece fundamental, es que mi hijo tiene muchos derechos, y yo puedo exigirlos, gracias a eso logre tener las terapias y eso le ayudo mucho, claro me tocaba estar súper temprano para que las autorizaran, pero aprendí a que puede acceder a muchas cosas.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

13 de Marzo de 2015

Al sentir ese respaldo tanto de la Ley como del Estado, las familias tienen grandes expectativas como miedos al ingreso a una institución educativa, partiendo desde las relaciones interpersonales, el quehacer de las maestras, su separación de la familia y la adaptación a un nuevo entorno. Comienzan el camino de afrontar, que sus hijos no estarán a su lado todo el día, como lo era anteriormente, cuando giraban sus acciones diarias y cotidianas alrededor de ellos, allí se emprende esa lucha interna entre el deseo de tener tiempo y espacio para realizar otras actividades (estudio, trabajo, de índole personal) y el sentimiento de vacío que queda en el ambiente tras la ausencia física de su “bebé” de su “eje”, de su “motor de vida”, de su “angelito”.

“ uno habla con otros papás de niños discapacitados y yo les digo acepte la condición de su hijo no lo vea como un castigo porque así mismo usted se va a sentir con él, con ese peso ahí, lo digo y lo vuelvo a repetir hay

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

veces que uno se siente cansado físicamente y mentalmente y pues uno le pide a Dios que le dé a uno la fortaleza, porque si mi Dios nos vio con la capacidad para traernos un angelito a nuestro milagro, por algo sería, yo a veces le digo a Luis, si nos paso es porque Dios nos vio que podíamos (...)"

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.

8 de Abril de 2015

Dentro de las conversaciones se encontró que tanto en la familia como en su entorno más cercano, se continua con representaciones de la perspectiva Sacralizada o Mágica, en la cual la discapacidad es vista como una bendición o como un castigo, se atribuye a acciones sobrenaturales que quizás busquen exorcizar miedos o sentimientos de culpa de diferente índole. (Broyna, 2009) Tratando de buscar cierto grado de tranquilidad y consuelo como se puede ver en el fragmento del relato anterior, donde la madre acude a una causa desconocida, pero que ella de forma espiritual reconoce que puede sobrellevar estas situaciones, sorteando con los obstáculos que se presenten. Esta madre al igual que muchas otras, buscan refugio en las creencias, para encontrar la fortaleza necesaria para asumir la discapacidad de su hijo.

Por otra parte se halla la insistencia que hacen las familias en relacionar los procesos educativos únicamente con los procesos académicos reconociéndolos como

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

la realización de tareas y planas, el uso de cuadernos, tijeras, lápices y pupitres, y la adquisición de conocimientos como los colores, las figuras, los números y las letras. Muy pocas de estas familias referenciaban conocimientos propios que los llevará paulatinamente a alcanzar independencia en su cotidianidad como lo es: habilidades de autocuidado e higiene personal, normas de convivencia, respeto por el otro, entre otros, que serán la base para el ingreso posterior a otros niveles educativos y principalmente para su desenvolvimiento en la sociedad.

A Maleja la profe le pone tareas en el cuaderno y ella lo destruía, no cuida las cosas; antes me daba malgenio y la ponía a repetir todo el cuaderno, pero ahora le tengo más paciencia, la educadora especial le hizo un tablero para que ella pudiera dibujar y escribir lo que quisiera, así cuida más su cuaderno y no me raya la puerta, esto me tranquiliza porque yo le decía a la educadora especial que se imaginara esa gastadera de plata cuando ella entre al colegio cuando pidan uno por materia y ella dañándolos todos

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad mental

13 de Marzo de 2015

Las familias encuentran en esas tareas que se dejan en el nivel de Jardín, una especie de preparación para pasar al colegio, las cuales entre más involucren letras, números, colores y figuras, resultan ser más significativas para que en un futuro puedan adaptarse de la mejor forma a los ritmos y rutinas del colegio, por ello ponen tanto empeño en que sus hijos las realicen lo más parecido posible a lo que se espera,

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

brindando apoyo en el hogar para efectuarlas, aunque en ocasiones se convierte en acciones que terminan en su totalidad en las manos de los padres, abuelos u otro cuidador, lo cual se constata en los siguientes relatos tanto de familias como de maestras.

Le dejan tareas de recortar, pegar, escribir el nombre, rellenar figuras con bolitas de papel, [...] yo le ayudo primero a la hermana y después a ella, pero ella se distrae mucho y no me hace caso y pues yo le ayudo a hacerlas, porque ella nunca termina las tareas, pues me toca a mí [...]

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad mental

13 de Marzo de 2015

Yo le dejo tareas, trato de que no sean tan difíciles, pero también le exijo porque sé que ella las puede hacer, siempre son cosas que hemos visto en el jardín para que ella pueda replicarlas en la casa, [...] yo sé lo que ella hace y a veces llegan los cuadernos de la casa y las cosas son tan perfectas que digo: que bien le quedo a la mamá, yo sé que ella no lo hace, yo la conozco y su proceso.

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

8 de Abril de 2015

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Tras haber realizado un proceso largo de adaptación al jardín como un entorno ajeno al contexto familiar, el cual quizás requirió de años o incluso, que estando a puertas de salir de éste, no se haya logrado acoplar a la separación de su hijo, sigue un paso, no igual o más difícil que este, pero si diferente; que es transitar a otra institución¹⁸ ya sea un colegio, una fundación de rehabilitación o un Centro CRECER¹⁹ Correspondiendo ello a lo que Lozano y Pérez (2000) denominan como *la Edad escolar en el ciclo vital de la familia de personas con discapacidad:*

Estrechamente ligada con la fase de la adaptación, obliga a la familia a cuestionarse sobre que se puede hacer y como materializar decisiones para ayudar a su hijo con discapacidad. Existe una sobre carga de funciones y una necesidad eminente de recursos [...]

A continuación se hablará de los tres escenarios educativos que las familias participantes presentan como posibles opciones tras el egreso del jardín infantil: el colegio, fundación de rehabilitación y centros CRECER.

¹⁸ Se retoman estos 3 escenarios, ya que son los más recurrentes en los relatos de las familias.

¹⁹ Los centro CRECER constituyen un “Servicio social que promueve el desarrollo personal y la inclusión social de niños y adolescentes con discapacidad desde los 6 hasta los 17 años y 11 meses. El servicio realiza un proceso en cuatro áreas para fortalecer la inclusión social: volver a la escuela; habilidades básicas; habilidades ocupacionales y proyecto de vida” (Secretaría Distrital de integración social, s. f.)

6.3.1.1. El colegio

“(…) yo nunca pensé que ella llegaría a un colegio, cuando la educadora especial me decía tenemos que trabajar para cuando pase al colegio, yo no le creía y pensaba que para saber que no va a ir, y ahora este año que empezó en el colegio, no me parece cierto, porque yo no pensé que eso fuera a pasar con Aleja. Nunca imagine que ella iba a durar en un jardín, que aprendiera y pues mucho menos que pasara a un colegio”.

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad mental.

13 de Marzo de 2015

El colegio se convierte en una posibilidad echada al olvido cuando se enteran de la discapacidad, o en el mejor de los casos en una alternativa poco favorable para sus hijos, trayendo consigo situaciones similares al ingreso al jardín, que se convierten en cadenas que atan en las dudas e inseguridades en un marco de expectativas frente a qué será de sus hijos en este nuevo contexto con otros niños y otras maestras que no los conocen.

Comienza nuevamente ese ciclo de afrontar temores ante lo desconocido, viendo ello como un retroceso en el tiempo, al revivir sensaciones y sentimientos de

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

inseguridad, ansiedad y expectativas, alrededor de imaginarse a su hijo en un colegio, con otros “diferentes a él” o a él como un “diferente a los otros”.

En muchos casos recuerdan su experiencia escolar, pensando en las burlas o rechazos que pueden llegar a sufrir sus hijos, ya sea por parte de las maestras o por parte de los niños que comparten con ellos y que según sus propias palabras: “*los niños de colegio resultan ser más crueles que los propios adultos (...) no quisiera que mi hijo escuchara tantas palabras que me dijeron a mí y eso que no tengo discapacidad (...)*”. (Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.- 6 de Marzo de 2015) Al recordar ello se percibe en ellas nostalgia y tristeza al pensar a su hijo en estas situaciones que hacen parte de la ficción porque no han pasado y no son parte de la realidad, pero están en plano de lo posible ya que en algún momento de sus vidas lo vivieron.

Una realidad construida desde sus imaginarios (claro está, con base a sus vivencias propias), que comienza a ser un limitante en la medida en que no creen capaz a su hijo de afrontarlas, de estar frente a un mundo, y más que adaptarse a él, sea parte de él; de las dinámicas que se dan en su interior y las cuales puede ayudar a transformar. La familia adopta una postura asistencialista, viendo en su hijo un ser que necesita ayuda permanente para establecer pautas de conducta, estilos de vida, entre otras normas sociales que se requieren para estar y convivir con otros. (Broyna, 2009)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Cuando se materializa el ingreso al colegio, y los dos, tanto la familia como el niño con discapacidad; comienzan a: descubrir ese nuevo mundo, conocer personas, aprender cosas diferentes (más allá de contenidos académicos). Se da esa transformación de expectativas, ya sean para darle una oportunidad a las experiencias que se pueden vivir en el colegio, o todo lo contrario, para tener argumentos sólidos para desistir de permanecer en él.

“(...) Espero que ahora que está en el colegio pues tenga una buena experiencia con los profesores, porque yo sé que los niños no son tan malos, pero los profesores si me da miedo”

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad cognitiva.

10 de Junio de 2015

“Cuando paso al colegio, yo si le dije a mi esposo, que si yo no veía una buena actitud de la profesora, lo sacaba, mi hijo no está para aguantarse malos tratos de nadie, uno no sabe cómo lo tratan en el colegio, hay profesoras que no aceptan a los niños con discapacidad, como en todas partes, hasta en el jardín hay profesoras así (...)”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

8 de Abril de 2015

6.3.1.2. Fundación de rehabilitación

Ésta se convierte en una de las alternativas más recurrentes para las familias, se relacionan con el tipo de discapacidad y al grado de apoyos que requiera el hijo para actividades de la vida cotidiana. Por ello es contemplada como una opción fuerte y arraigada en aquellas familias con hijos con discapacidad física, quienes pensando en las dificultades de movilidad, en los procesos fisiológicos y de alimentación de sus hijos, ven como una posibilidad muy lejana y casi imperceptible que ellos ingresen a un colegio, estén con otros niños y adquieran herramientas básicas para la vida.

Por ello prefieren continuar con mayor interés en una fundación de rehabilitación, con el objetivo primordial, como ellas lo refieren: *“de que mejoren y logren ser normales acorde a sus posibilidades”* (Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física.- 6 de Marzo de 2015), pero esperando que se vean avances en su capacidad física y cognitiva, por medio de diferentes terapias que quizás aporten, pero aun así permean los miedos al trato que se les pueda dar en este lugar.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Es de destacar que en los relatos de las familias las dimensiones: corporal y cognitiva²⁰, cobran un sentido relevante en cuanto pueden tomarse como indicadores de mejoría de una condición de salud a la cual se le atribuyen las dificultades para desenvolverse de forma normal en la vida cotidiana.

“Las expectativas es que él no decaiga que él siga mejorando, que él se sienta contento que es lo más importante que mejore su calidad de vida, pero entonces hay está el pero, digamos en el jardín tiene más espacio para ir a mirar que pasa, a veces en una fundación o en un colegio no es tan fácil poder ver que está haciendo su hijo, es un poco más cerrado, pero entonces ya es afrontar que están con niños de su condición o con otros niños ya es otro paso diferente”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

6 de Marzo de 2015

²⁰ En el presente documento se tienen en cuenta las cinco (5) dimensiones del desarrollo propuestas por el Lineamiento pedagógico y curricular para el distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá. , 2010)

6.3.1.3. Centro CRECER

“Sé que mi hijo no va para un colegio, porque él requiere mucho cuidado y mucha atención; las fundaciones para niños especiales son muy caras y nosotros no tenemos dinero, pero a un centro CRECER, no lo metería(...)”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

6 de Marzo de 2015

Si bien en esta institución cobra importancia el bienestar corporal y cognitivo que se pueda ver potenciado en el niño con discapacidad, articulado al grado de apoyos que requiera, también sale a la luz un factor importante como lo es el de recursos económicos, los cuales cobran gran fuerza en el momento de pensar en el futuro de su hijo, pero a su vez es crucial y significativo para la familia, que estas instituciones cuenten con las mejores condiciones posibles para atender a su hijo

En este sentido las familias tienen una concepción negativa del centro CRECER, ya sea por rumores o vivencias propias que inciden en la decisión de no estar dispuestos a que sus hijos asistan a este espacio; lo consideran poco favorable, debido a que según argumentan “no se les brinda un trato adecuado“. Sienten más

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

temor de que ellos estén allí, a que ingresen a un colegio, porque según lo mencionan “desconocen lo que ocurre en su interior”, y a pesar de que conozcan que existen diferentes entes de control que velan por la adecuada prestación del servicio y que se abran las puertas del centro para que ellos mismos se acerquen a él y reconozcan sus dinámicas; cobra mayor peso, las experiencias negativas que otros les refieren.

Otro factor que emerge es sentirse como forasteros en el camino que están andando sus hijos, ya que pasarían mayor tiempo en esta institución y consideran que serían alejados de los procesos que viven dentro de ella, de este modo dejan salir a flote la necesidad de ser parte de esa travesía que van a vivir sus hijos y se rehúsan a ser un observador externo y lejano.

6.3.2. ¿Qué pasa con las maestras?

“Sentí mucho miedo, mucho miedo. Sobre todo con Aleja (...) Porque yo veía a María Alejandra como se comportaba con las otras profesoras (...) cuando supe que me tocaba con ella, pues me dio miedo, no hay otra palabra para decirlo, porque no sabía cómo iba a tratarla, que hacer en el salón, como manejar sus pataletas (...).”

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

20 de Mayo de 2015

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Continuaremos con la pregunta sobre ¿qué pasa con las maestras cuando ingresan a su salón niños con discapacidad?

Cuando en el 2009 la SDIS comenzó con la estrategia entre pares, se abrieron no solo 4000 cupos para que los niños con discapacidad ingresaran a los JI, también se dio paso a que el colectivo de maestras enfrentara nuevos desafíos tanto a nivel personal como profesional. Ya que nunca habían tenido un acercamiento tan directo con personas con discapacidad y mucho menos con niños de estas edades.

Al tener conocimiento de que se inscribieron niños con discapacidad para el nivel en el que ellas se encontraban, las maestras comenzaron a divagar entre miedos, desconocimiento, inseguridad y un sinnúmero de preguntas para comprender esa realidad y encontrar salidas frente al ¿qué hacer en el aula? Agrupando diferentes temas, pero que se reduce en esa corta pregunta al pensarse en un contexto que era habitual, conocido y cómodo para ellas y que se probablemente se transformara en laberinto, que puede tener varias salidas pero sin saber cómo llegar a ellas.

En ese primer contacto se antepone al *ser*, la etiqueta de *discapacidad*, cuyo término es tan mencionado en diferentes escenarios, y más aún predomina en el área de la salud, advirtiendo con este concepto: problemas, dificultades, sufrimiento, barreras y un sinnúmero de sinónimos, que conllevan al miedo, al rechazo e incluso a huir,

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

a tomar distancia de conocer más a profundidad sus implicaciones no solo médicas, sino sociales, emocionales y para el caso, educativas.

“(…) Trabajar con niños con discapacidad es un reto, una meta que me gusta proponerme en la vida, nunca había trabajado con estos niños (...) no sabía qué hacer, ni cómo hacerlo, y más aún no sabía cómo acercarme (...)”

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

20 de Mayo de 2015

Ello constituye un “reto” como las maestras lo indican, ya que siempre se pensó en que las personas con discapacidad tenían lugares exclusivos para su atención, como las instituciones de educación especial, como “*un sistema paralelo al sistema educativo regular*” como lo menciona Vélez (2013, pág. 102), en donde se les brindaría apoyo en las áreas que necesitan mayor énfasis con relación a su discapacidad, o para algunos casos donde se veía que eran las familias las encargadas del cuidado permanente en sus hogares, como único lugar y espacio para vivir y convivir con otros, lejos de la posibilidad de ingresar a un jardín.

Cuando los niños finalmente ingresan a las aulas, la primera lectura que se realiza es desde la etiqueta de la discapacidad con relación al aspecto físico que se sale de lo que se concibe como normal, en especial cuando no se ven en ese niño

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

posturas erguidas y firmes, habilidades para llegar a caminar; cuando se denota en sus rostros rasgos diferentes, no tanto en color de la piel y de los ojos o texturas, sino rasgos que alertan frente a que puede estar pasando en relación con la discapacidad.

Esos miedos ante el ingreso de un niño con discapacidad se materializan en una realidad que ya está en la puerta de entrada, y que parece más trágica al ser asociada con una discapacidad física o cognitiva como el síndrome de Down, siendo estas discapacidades las que evidencian rasgos físicos más representativos de sus particularidades.

Pero, es precisamente ese primer momento uno de los más decisivos en la relación futura entre niño – maestra, ya que comienza ese acercamiento mutuo de seres desconocidos que emprenden ese camino por conocerse, como lo menciona Skliar (2012) citado en Angelino & Almeida (2012)

[...] no es conocer al desconocido desde una ciencia técnica. Lo que sigue es seguir donando a desconocidos, es decir educando. Entre desconocidos. La inclusión bien podría ser una bienvenida al desconocido. El recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido [...] (pág. 182)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Al trascurrir el tiempo, las preguntas de las maestras comienzan a tener una transformación, debido a que ven a ese niño con otros lentes, donde ya son poseedores de un nombre, una identidad, gustos, incluso otorgándole “mañas” como ellas lo llaman; dando cabida a pensar que se están conociendo el uno al otro, dejando en segundo plano (más no olvidada) la discapacidad, cobra importancia el niño como sujeto, al ir desdibujando poco a poco las etiquetas que lo limitaban.

“(...) Después se encariña uno. Ósea cuando usted le pone el alma a lo que usted hace las cosas cambian. Se involucró más el corazón con ella, no tanto la inteligencia (...)”

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

20 de Mayo de 2015

Todo ello conduce a una pregunta en este proceso. ¿Qué papel juega la familia?

Habitualmente se evidencian resistencias con las familias, ya que se les confiere culpabilidad o negligencia cuando se falla en aspectos referentes a la educación o a la salud de sus hijos con discapacidad. Pero se tiene el mismo proceso que se dio con los niños, se reconoce a las personas detrás de ese título de madre, padre, hermano. Cobra importancia la historia de vida de la familia, contada en la voz de quien se acerca todos los días a llevar o recoger a su hijo. Estos espacios permiten

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

dilucidar puntos convergentes y divergentes, que abren camino al dialogo dándole validez al saber y al ser del otro, sin ratificar acciones que van en contra del bienestar del niño.

“(...) al principio sentí el choque, pensé que la mamá no quería apoyar a la niña, (...) en este embarazo he entendido a muchas de las familias de estos niños, (...) en este embarazo me ponía a pensar porque hubo muchos inconvenientes. Entonces ahora entiendo que sentía esa mamá cuando le dijeron que su hija no estaría entre los parámetros normales. Usted espera tener un hijo bien, normal, común y corriente. Pero ahora entiendo ese miedo de la mamá, ese miedo que ella sentía, que la llevaba a no querer aceptar lo que sucedía, pero que aun así le toco aceptarlo y su vida cambio, se quitó ese peso de encima (...)”

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

20 de Mayo de 2015

En este relato convergen tres puntos cruciales: el primero cambio de actitudes de las maestras, el segundo dicotomía normal – anormal y el tercero afrontar y aceptar la discapacidad.

El primero de ellos, el cambio de actitud en las maestras repercute a su vez en las experiencias que entretienen en el jardín, ya que comienzan a denotarse

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

transformaciones en las prácticas pedagógicas y en esa labor constante de vincular a la familia en los procesos de sus hijos. Esta movilización de discurso y de prácticas se atribuye a que las maestras dan esos primeros pasos en reconocer que detrás de esa madre, ese padre, esa abuela, ese cuidador; existe una historia de vida que marca el presente de esa familia.

El segundo que hace referencia a la dicotomía de normal – anormal que continúa siendo un recurrente en los discursos tanto de maestras como de las familias se retomará desde el postulado de Bárcena (2009) citado por Skliar (2012):

¿Qué es la normalidad? Nada. ¿Quién es normal? Nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano -quizá poético, en parte épico- de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de lo normal (pág. 5)

Al tratar de descifrar el término de normal, se tiene un choque al descubrir que hace parte del lenguaje estadístico, para referirse a un punto intermedio de categorías donde lo habitual es que se trate de encasillar a las personas para que sean contenidas en moldes ajenos a ellas. Se busca describir o resaltar a un “hombre

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

promedio” como lo comenta Cárdenas (2014)” (...) *cuyas características se aproximan a la media aritmética de su contexto social; (...) con relación a la semejanza de la conducta mayoritaria en la comunidad a la que pertenece*” y de este modo, al existir la ausencia de esas características surge, nace y se empodera el término anormal, dando respuesta a *“lo que no hace parte del término medio, lo que se aleja de lo frecuente (...)”* (Cardenas, 2014) aquello que aún no es reconocido y es visto como algo extraño.

Las familias y las maestras comienzan ese camino por redefinir los parámetros de lo normal y el límite de lo anormal, rasgando de algún modo, las barreras que se han construido social y culturalmente alrededor de la discapacidad. Se da paso a una ruptura entre la utopía de un ser promedio cercano a la perfección; al reconocimiento del otro desde lo corporal, lo personal, lo espiritual. Sin negar su discapacidad pero si trascendiendo los límites que comúnmente dibuja este término, se extiende la mirada y el contacto con ese niño. Echo que va más allá de reconocer la diferencia, la particularidad; se configura en un acto permanente que reclama: intimidad (vista como esa relación más cercana, más profunda); progresividad, considerando la complejidad del ser y que no basta un número determinado de aproximaciones para conocerlo; de igual forma demanda compromiso con ese niño que comienza a entablar lazos afectivos con su maestra, con su figura de apego en la institución educativa.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Y finalmente el tercer punto corresponde el ***afrontar*** diferentes etapas y situaciones, se convierte en aspecto reiterativo en la vida de las familias, en un ciclo que vuelve a iniciar una y otra vez, tan rápido que en muchas ocasiones no da espera a asimilar el anterior. Exigiendo por parte de ella, aceptar cambios abruptos de diferente nivel, que conducen a una montaña rusa de sentimientos y expectativas, en medio de un vaivén, donde en un momento se tiene certezas y seguridades frente a las acciones y decisiones que se toman con relación a su hijo; y en el otro, se encuentra con dudas de lo que se hizo en el pasado y de lo que se espera en el futuro.

7. COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN ENTRE JI Y FAMILIAS

Siendo la comunicación un proceso que requiere de dos partes: una que tenga el interés de dar a conocer algo y la otra que a su vez esté interesado en recibir aquel mensaje, se requiere tanto del JI como de las familias para que dicho proceso encuentre su punto en común, que es el desarrollo del niño con discapacidad y dialoguen alrededor de éste para aunar esfuerzos.

En los relatos tanto de las familias como de las maestras se logra abstraer que la comunicación se da de forma tímida en esos primeros acercamientos al otro, los cuales tienen más aires de actos informativos que comunicativos, pero que posteriormente permiten y promueven el conocimiento de aquella persona con la que se comparte en la institución educativa.

“Las mamás al principio tienen miedos, igual que uno, porque para ellas es algo desconocido y para mí también (...) no sabía cómo preguntarle cosas relacionadas con la discapacidad de su hijo, no quería llegar a lastimarla con alguna de mis dudas mal expresadas.”

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

23 de Abril de 2015

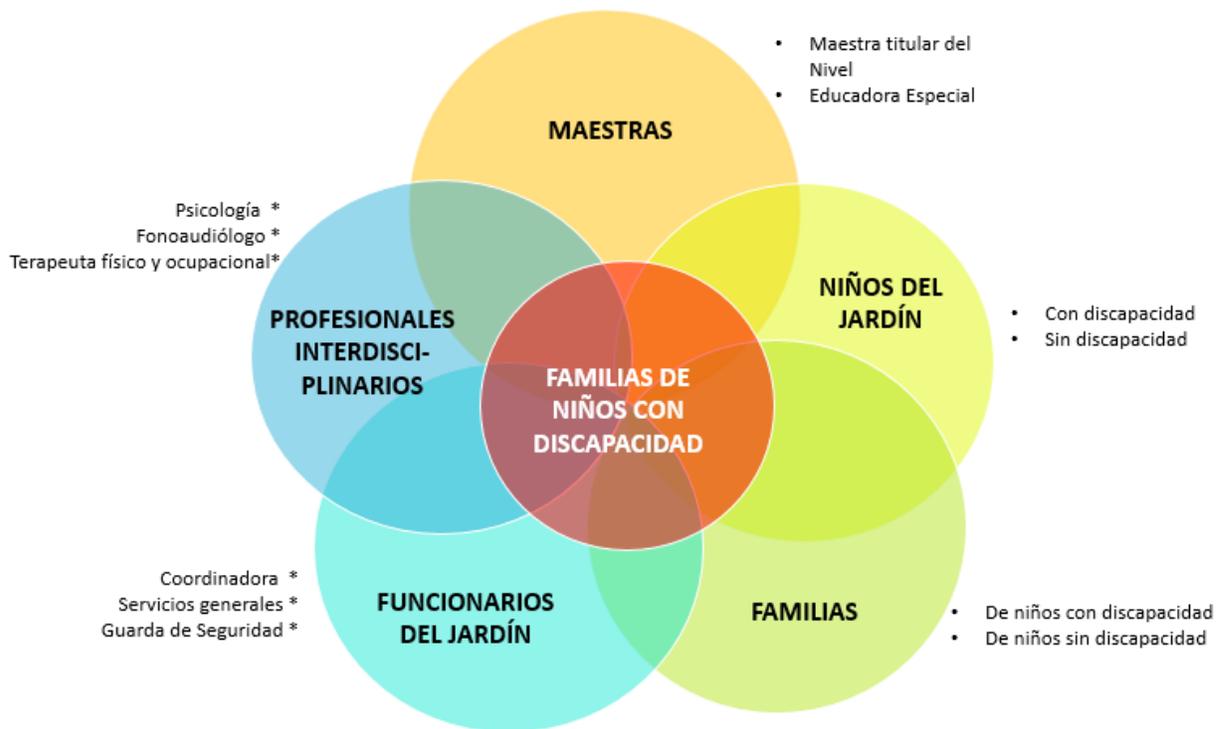
PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Las principales inquietudes que se presentan ponen en primer plano a la discapacidad y en segundo al niño, dando relevancia a esa tipificación o representación que se ha construido socialmente, posando la mirada en las dificultades y no en el ser que existe y se antepone a rótulos y diagnósticos.

Este primer acercamiento, que resulta ser único y marcado en la vida que se teje en el interior de los JI, es la base para que se dé una comunicación exitosa o por el contrario que se genere una pared tan alta que sea difícil sobrepasarla o atravesarla. Si bien las familias manifiestan en las entrevistas que esperan encontrar en el JI un lugar que acoja de la mejor manera a sus hijos, también esperan tener en éste, un espacio que provea apoyo, refugio, una mano amiga, otro con el que se pueda conversar y permita decir todas las cosas que en otros lugares quizás se haya dicho, pero que no se tuvo en cuenta.

En estas relaciones se pueden distinguir los siguientes actores con características compartidas y otras específicas:

Grafico N° 8: Actores en relación con las familias de niños con discapacidad



7.1. Relación con las maestras

“Con la profesora se puede hablar, compartir, preguntar sobre cómo le ha ido a la niña (...) hablamos de cómo tratarla, de que hay que exigirle (...) con amor pero también mano dura para corregirla.”

Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad cognitiva

10 de Junio de 2015

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Los primeros acercamientos entre maestra y familias, están orientados a examinar, reconocer e identificar esas prácticas de la maestra para con el hijo, estando siempre alerta a cualquier tipo de anomalía o transgresión que puedan vislumbrar ya sea en el aspecto²¹ físico o emocional de su hijo, lo cual da indicios de cómo está siendo tratado en el jardín. En caso de presentarse alguna situación inusual buscan canales de comunicación con las maestras como conversaciones personales o notas a través de la agenda o cuaderno que se maneja, con dos fines: dar a conocer la incomodidad y molestia por lo ocurrido; y buscar explicaciones al manejo que se le haya dado.

Esta etapa, fundada en la observación constante, se convierte en un factor transversal en todo el proceso. Si bien las familias van adquiriendo mayor confianza en la maestra al pasar el tiempo, no se quitan nunca los lentes que le permiten estar alerta ante cualquier situación que pueda ser riesgosa para su hijo; el cambio que se denota, es que no solo están pendientes de aspectos transgresores, también comienzan a reconocer esos cambios favorables en su hijo que dan indicios de dinámicas que potencian el desarrollo acordes a las particularidades de cada uno.

Cuando la mirada de la familia se abre para detectar progresos en su hijo, la maestra pasa de ser un peligro en potencia a convertirse en una cómplice, una

²¹ Se tiene presente signos de orden físico o emocional cuando salen del jardín y las familias van a recogerlo, algunos de ellos son: aseo personal, cambio y uso adecuado de las prendas de vestir, estado anímico del niño, el cual incluye el temperamento.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

confidente a la cual contarle, preguntarle e incluso reprocharle situaciones o sucesos relacionados con su hijo con discapacidad. Cada tarde al recoger a su hijo, se transforma en una excusa para conversar en medio del correr de la salida de todos los niños. En medio de esas conversaciones salen a flote temas como: la historia de vida (de sus hijos y la familiar), problemas económicos, disputas con la pareja y con sus otros hijos, avances y retrocesos, recomendaciones para la crianza y alternativas que puedan favorecer a su hijo, entre otros temas que se van nutriendo al pasar los días, transformándose en herramientas prácticas para su diario vivir.

Es la maestra el primer contacto y enlace con la institución educativa, para estar siempre al tanto sobre el proceso de inclusión de su hijo. Se convierte en esa fuente de información de primera mano frente a lo que pueda suceder en el ámbito institucional, por ello a su vez se transforma en un punto de referencia para modelar prácticas en el hogar que potencien la autonomía e independencia progresiva del niño con discapacidad.

Esa relación que se va consolidando resulta ser la base que potencia la participación activa de la familia en el JI, dado que permite el reconocimiento de dinámicas institucionales, identificar puntos de convergencia entre los objetivos de cada uno y acordar rutas a seguir, que se espera, vayan en la misma vía, pero que hace falta encaminarlas por medio del diálogo continuo y contante entre los dos espacios educativos, cada uno desde sus funciones.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Esta variada gama de temas que se suscitan en medio de la relación familia – maestra titular son compartidos a su vez con la educadora especial²², pero en ella encuentra más salidas, con relación a dudas frente a rutas de salud, aspectos legales para exigir derechos, orientación frente a la discapacidad, estrategias para replicar en casa y más aún sienten apoyo para poder acudir a ella en caso de que algo no fluya en el JI o en la EPS²³.

La educadora especial cobra el papel de mediador entre las dos partes (Familia - JI y en ocasiones también como un ente de control, que vela por el bienestar del niño al interior del JI, brindado seguridad y confianza a la familia, al contar con la presencia de alguien que busca que los procesos educativos sean oportunos, favorables e integrales respondiendo a las particularidades, sin esperar que con ello se ponga en tela de juicio el profesionalismo de las maestras titulares, ya que como se mencionó anteriormente se confía en ellas.

Esta confianza no solo está referida desde las familias, también las maestras acuden a ellas como un referente sobre las dudas que tengan alrededor de la discapacidad, buscando encontrar respuestas que puedan nutrir su práctica pedagógica, la cual también se ve fortalecida por medio de herramientas como los planes de apoyo, los informes descriptivos de los niños, la adaptación de actividades

²² La educadora especial al ser parte del equipo interdisciplinario, apoya los JI de forma itinerante y según las necesidades particulares que se presente en los diferentes jardines que tiene a su cargo.

²³ Siglas referidas a Entidad Prestadora de Salud.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

o materiales y jornadas pedagógicas que brindan el espacio para el dialogo de saberes retomando las experiencias para el análisis de situaciones particulares y porque no estudios de caso, en los cuales el colectivo docente pueda apoyar.

Yo no dejaba pasar la primera, ni la segunda, yo decía las cosas en el momento que era, cuando la Educadora especial estaba, Kevin siempre salía bien del jardín; cuando no estaba, no había día en que no pasara algo, entonces cuando uno veía a su niño así sucio, triste o mal arreglado uno decía ese día la educadora especial no estaba, y uno le decía a la maestra: el hecho de que ella no este (...) ustedes tienen que velar por el bienestar del niño en el jardín, y las maestras cambiaban.

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

8 de Abril de 2015

Si bien se reconoce el papel fundamental que juega la educadora especial, la familia insiste en que el tiempo de permanencia de este apoyo es muy reducido y limitado, y dan cuenta que le gustaría contar con la presencia de ella con mayor frecuencia dentro del jardín, para tener procesos más sólidos con su hijo con discapacidad y con la maestra titular.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

A continuación se nombran algunos aspectos que las familias consideran que la educadora especial potencia:

- Reconocer al niño como sujeto integral y su historia
- Aproximaciones a la discapacidad.
- Tener presente las particularidades que devienen de la discapacidad
- Posibilidades de adaptación de recursos
- Actividades variadas en el aula, que reconozcan y promuevan la participación del niño con discapacidad.

“La educadora especial nos hacía reuniones, nos explicaba los problemas de la discapacidad, pero también me enseñaba a mí y a la profe a conocer a mi hija, porque a veces yo no entendía y pues era porque no me daba el tiempo de escucharla (...)”

*Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad
cognitiva*

10 de Junio de 2015

La figura de la educadora especial aparece a lo largo del proceso tanto en los relatos de la familia como de la maestra, los cuales muestran una relación constante con ella, quien es la que genera ese puente de comunicación desde diferentes

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

canales, propiciando con mayor incidencia la participación de la familia en los procesos de su hijo.

Se observa que esta participación en sus inicios, tiende a ser más pasiva que activa; ya que las familias como las maestras son receptoras de ese conocimiento frente a lo desconocido, y posterior a ello tienen mayor confianza y bases para argumentar y hacer cuestionamientos o simplemente para dar a conocer puntos de vista o inquietudes alrededor del tema que causa tanta incertidumbre, la discapacidad del hijo.

En las 5 familias la relación tanto con las maestras titulares como con las educadoras especiales se presentó de una forma dinámica y flexible, que estaba abierta al diálogo de saberes desde las diferentes experticias, reconociendo la importancia de comunicarse constantemente en ese ir y venir de esfuerzos, acciones, pensamientos, dudas y reflexiones, con un solo propósito, el bienestar del niño.

“Yo colaboraba en todo lo que pudiera, si necesitaban algún material yo apoyaba, si iban a realizar alguna celebración yo alquilaba el disfraz o lo hacía; todo para que él participara al igual que sus otros compañeritos. Lo apoye cuando decían mamá tiene que subir porque Kevin tiene un paseo pero tiene que ir con el acompañante ahí estaba yo o estaba el papá.”

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad

física

8 de Abril de 2015

Se evidenciaron los siguientes aspectos en los cuales las familias mencionaron participar:

- Dialogo constante con las maestras.
- Apoyo en tareas o trabajos para la casa.
- Adaptación de material acorde a las particularidades de su hijo: Entre estas se encuentra aditamentos para facilitar movilidad, visión, rutinas diarias, entre otras.
- Acudir a los llamados que se realizan en fechas especiales.
- Apoyar actividades dentro y fuera del jardín.

Los canales de comunicación son variados, entre los más recurrentes se encontraron:

- Llamadas telefónicas,
- Uso de correo electrónico
- Conversaciones presenciales
- Notas, cuadernos o agendas de novedades

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

- Y con mayor incidencia se refleja el uso de herramientas virtuales como el Whatsapp y en uno (1) de los casos el correo electrónico.

7.2. Relación con funcionarios del jardín

En medio de esos lazos de fraternidad y afecto que se van estrechando y fortaleciendo en el JI, aparecen otras figuras aparte de las maestras: las coordinadoras, las secretarias, las personas de servicios generales y guardias de seguridad; los cuales se convierten también en parte de esa comunidad educativa desde el reconocimiento propio de las familias, quienes otorgan valor a ellos cuando en sus conversaciones identifican el interés por el bienestar de sus hijos, en la forma de recibirlos y el conocimiento que tienen de lo que ha pasado en el jardín.

Si bien este sentir positivo hacia otros funcionarios del jardín, suele ser un común en las familias, también se presenta los escenarios en que no toda la comunidad educativa se compromete o se vincula en los proceso de inclusión de los niños con discapacidad, generando resistencia cuando llegan las familias y un clima tenso en la convivencia, aunado de prejuicios y desconocimiento que pueden superarse en los encuentros con el otro, dando la posibilidad a conocer esa familia y sus experiencias, sin embargo, en caso de no lograrse esta cercanía, se generan brechas en la comunicación y en la relación entre estos dos contextos (Familia - IE)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

“La celadora me caía muy mal, los demás eran muy atentos y estaban pendientes de mi hijo, pero ella siempre me hacía mala cara, yo llegaba en las mañanas y me hacía mala cara, y bueno pues yo me lo aguanto, pero porque tiene que mirar mal a mi hijo, un día yo necesitaba urgente a la profesora de mi hijo y no me dejó pasar, no sé cuál era su problema. Con el tiempo fuimos hablando y pues ya no la llevamos bien, ella quiere a mi hijo, incluso la vez pasada le regalo unas frunas, y ella me cuenta cosas que pasan en el jardín.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

18 de Marzo de 2015

Se denota en los relatos de las familias, lo importante y significativo que son para ellas, las actitudes y aptitudes de los diferentes funcionarios del jardín, ya que esto incide en esos lazos que se entretajan alrededor de su hijo y posteriormente trascienden en la confianza por ese escenario educativo. Del mismo modo que las relaciones con las maestras esos acercamientos están fundados por el desconocimiento sobre quién es esa persona, y paulatinamente se comienza a comprender quien es ese otro. Ese otro al cual podemos llamar familia, niño, educadora especial; pero que requiere del momento de no coincidir con ese alguien, para posteriormente lograr conocerla. (Skliar & Larrosa, 2009)

7.3. Relación de las familias y las maestras con otros profesionales

Como se ha mencionada anteriormente existe un equipo conformado por terapeutas (físicos, ocupacionales, psicólogos y fonoaudiólogas) quienes se constituyen en un apoyo a los procesos de inclusión de los niños con discapacidad. Este equipo está en una relación itinerante con menor frecuencia que las educadoras especiales; tanto con las familias como con las maestras; es por ello que se tratara por separado para conocer las dos posturas.

La primera de ellas en donde son considerados por las familias como un apoyo para la inclusión de su hijo, partiendo desde acciones que promueven el fortalecimiento del funcionamiento corporal, para que se desenvuelva de la mejor forma en la vida cotidiana, buscando que su participación sea equiparable con la de los demás niños. En este sentido, las familias han reconocido progresivamente el papel que juega el equipo interdisciplinario, dado a que el nivel de compromiso con los procesos terapéuticos de sus hijos se acentúa cada vez con más fuerza al ver el impacto que tienen en sus vidas. Ellas buscan aclarar dudas y buscar alternativas para trabajar desde la casa, ya que por motivos administrativos de la salud, no pueden acceder con tanta facilidad a estos procesos terapéuticos.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Es de aclarar que desde las concepciones de las familias, los terapeutas se encargan de fortalecer la dimensión corporal de sus hijos, siendo esta la base para el desenvolvimiento independiente del niño.

Por otra parte las maestras buscan retomar esos saberes propios de cada disciplina y generar esa transposición a las experiencias pedagógicas que planean para desarrollarlas en las aulas. Esos diálogos se dan en medio de las sesiones de apoyo para los niños con discapacidad que brindan los profesionales interdisciplinarios en los jardines, en donde se comparte también material y lecturas que serán la guía de las maestras.

Otro aspecto que resaltan las maestras es el sentirse respaldadas por este equipo, en el momento de exigirle a las familias los procesos terapéuticos para sus hijos, ya que manifiestan, que a ellos les suelen hacer más caso y los tienen más en cuenta para retomar esos consejos frente a actividades que se les puede fortalecer desde casa.

“Pues al principio no buscaba tanto el quejarme con la mamá, sino buscaba información con la psicóloga y con la educadora especial, ella traía a los terapeutas para que valoraran a la niña y me dieran tips para trabajar con Alejandra, habían muchas cosas que escuchándolos entendía porqué ella hacia todo lo que hacía. Y podía pensar mejor en las actividades a desarrollar

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

en el salón. Poco a poco fui involucrando más a la mamá en asesorías con la psicóloga, con la educadora especial, bueno con todos, y así si poder trabajar juntas, diciéndole: yo hago esto acá en el jardín, pero yo necesito que usted me ayude en la casa con estas cosas.”

Fragmento de entrevista a una maestra de jardín

23 de Abril de 2015

7.4. Relación entre las familias

Al tocar el tema de relación con otras familias, se desarrollan dos tipos: la primera de ellas podría denominarse “Superficial” en donde el contacto que se tiene con otros padres es poco o casi nulo, limitado a reuniones alrededor de entrega de informes del proceso de su hijo, talleres que se dictan o charlas relacionadas con el funcionamiento del jardín, en las cuales escasamente se reconoce el rostro del otro que está al lado, el que participa o el que no lo hace. Un espacio dado para escuchar el silencio de muchos y la voz de muy pocos, limitándose a ocupar un lugar que le fue impuesto por exigencia de la maestras o de la coordinadora, para evitar ser clasificado como poco comprometido con su hijo o irresponsable.

Esas charlas o talleres giran en torno a temáticas como: pautas de crianza, lenguaje, lectura y escritura (para el ultimo nivel de jardín) y salud e higiene. Las madres mencionan que son las mismas y que en realidad después de un tiempo, de

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

tanto escucharlas, dejan de cobrar significado para su diario vivir y se transforman en un mero formalismo, pero que no propicia una interrelación profunda con otras familias y cuidadores, alejando la posibilidad de encontrar o ser un apoyo para otros o quizás entretejer lazos entre pares para conversar y aprender de sus experiencias. Estos escenarios solo dan paso a conocer que existen otras familias, más no para conocer un poco de quienes son.

Pero también se dan esas reuniones en las que alguien es el centro de las miradas, de los murmullos, de las quejas, que resulta ser el cuidador de un niño con discapacidad. Esa persona que antes no era tenida en cuenta, ahora es reconocida por ser la madre del niño que le pega al otro, del niño que no puede caminar, del niño que no habla, y se da paso a ese río de especulaciones frente a su discapacidad y las pocas oportunidades que tendrá en un futuro, donde no queda lugar para la pregunta, para tratar de conocer y reconocer a esa familia de la que tanto se habla.

“Yo asisto a las reuniones de padres, porque si no voy la psicóloga me dice que eso es negligencia y más por la dificultad de mi hija, [...] no me gusta ir porque algunos papas me miran y saben que soy la mamá de María Alejandra y comienzan a decir que ella les pega a sus hijos, que miren cómo se comporta, y otros pues la verdad siento que me miran con lastima. Uno no sabe que es peor, ser ignorada o que todos sepan quién soy.”

*Fragmento de entrevista a una madre de una niña con discapacidad
mental*

13 de Marzo de 2015

El segundo tipo de relación entre familias al cual llamaremos “transformadora” hace referencia a como las experiencias comienzan a movilizar o incidir en los imaginarios de otras familias con hijos con discapacidad o no. Conciben su papel como ejemplar en las acciones y luchas que han llevado a cabo por el bienestar de sus hijos, remitiéndose a su vez a las dificultades y barreras que han tenido que sobrellevar, a los momentos de desesperación, miedos e inseguridades, pero siempre concluyendo con el valor que tienen sus hijos y lo mucho que significan para la familia.

Tener la oportunidad de compartir con las otras familias, se convierte en un mecanismo de catarsis, en el cual, al escuchar sus propias palabras en la voz de otros, hallan el triunfo de tantas batallas dadas y el valor que han tenido para afrontar las adversidades; se transforma en una remembranza que cultivo muchos aprendizajes y permite soltar esa carga de la cual no se desea hablar o simplemente su causa es que no se encuentra la persona adecuada que posibilite ese vínculo de confianza para poder abrir el corazón y la mente para que salga todo lo que tiene que salir y entre todo lo que tenga que entrar. (Centro de referencia latinoamericano para la educación preescolar, s.f)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

“Con otros papás que tienen hijos en la misma condición que mi hijo, yo les ayudo porque a veces lo miran como “me toco”, o lo miran con mucha sobreprotección, eso no significa que yo no proteja a mi hijo, pero yo tengo que soltarlo y darle independencia. Yo les digo que deben conocer a su hijo, no limitarlo, porque es uno el que tiene esa discapacidad en la cabeza (...)

Una vez alguna mamá de allá arriba me decía, que si no me daba miedo tener otro hijo y que naciera también con discapacidad, yo le dije ¿perdón?

Yo hice mi proceso, y yo sé que lo de mi hijo no es hereditario, fue un descuido por la bilirrubina”, pero como uno no tiene que llorar sobre la leche derramada, les digo que mi hijo está bien y les cuento todo lo que él puede hacer y que es como todos.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

6 de Marzo de 2015

7.5. Relación con los niños

Encontrar evidencias de que estas relaciones con los niños del jardín, representan un valor importante para las familias, resulta ser uno de los hallazgos más significativos en este proceso, ya que hacen referencia de una cercanía especial y única donde exponen esa curiosidad inocente de los niños por conocer quién es ese otro niño diferente a mí, sin prejuicios ni barreras. La cual suscita en ellos la necesidad de proteger, cuidar y querer al otro, demostrados en actos de amabilidad, cordialidad

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

y afecto que se evidencian en la entrada o salida del jardín, en la realización de actividades lúdicas, celebraciones y en general en todo el paso por este espacio que promueve el convivir entre pares.

Las familias retoman la presencia del “mejor amigo” en la vida de sus hijos como alguien que no esperaban, pero que poco a poco ha trascendido de ser un compañero más en el jardín, a alguien que por medio de su curiosidad busca dar respuesta a dudas en relación a la discapacidad de sus hijos, sin querer tipificar o menospreciar; solo con el ánimo de conocer un poco más sobre su amigo con quien comparten gran parte del día. Esto a su vez se convierte en un dialogo continuo en aquellos breves momentos de encuentro con las familias, ya sea en el ingreso o en la salida del jardín, en eventos especiales u otro tipo de ocasiones que les permita a los niños conversar y contar que hicieron durante el día, que le gusto o le desagrado a su “amigo” y muchas pistas que dejan ver cuánto conocen a sus hijos.

Estos relatos y acercamientos de otros niños, produce en las familias participantes tranquilidad de que sus hijos no son rechazados ni excluidos, y que por el contrario, son parte importante de la vida de otro.

“Por lo general me la llevo bien con todos en el jardín, no tengo quejas, pero cuando voy al salón de mi hijo a recogerlo, sus compañeritos siempre se me acercan y me cuentan que han hecho, me ayudan a taparlo

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

con la cobija, incluso me dicen si hace pataletas o se porta grosero con la profe (...) ver como todos los niños del jardín saben quién es Kevin, lo conocen y están pendientes de él, me parece algo tan bonito porque quisiera que siempre fuera así, que si el pasa a un colegio sea con esos niños para que sigan queriéndolo y cuidándolo.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

8 de Abril de 2015

8. PRACTICAS ¿CÓMO SE MATERIALIZA EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EL JARDÍN Y LA FAMILIA?

El apartado anterior “comunicación y participación entre JI y familias” también permiten visualizar algunas formas en las que se materializan los procesos de inclusión en estos dos contextos, y se reconoce que las practicas van en estrecha relación con el compromiso que se tenga tanto por parte de las familias como de las maestras por promover la participación de los niños con discapacidad y el goce de cada espacio en el cual se encuentran, por tanto las practicas han siendo objeto de registro en diferentes etapas del recorrido que se ha comentado, pero en este apartado en especial se tomaran aquellas que en los relatos de las familias y las maestras, se reiteran y resultan tener una incidencia fuerte en esa relación entre familia y procesos de inclusión.

A continuación se mostrará un esquema que representa estas prácticas resaltadas por las familias y maestras:

Gráfico N° 9: Practicas en proceso de inclusión



8.1. Formación

“Cuando llegue al jardín la educadora especial nos dio una capacitación, para que conociéramos que era la parálisis cerebral, que la causaba, pero además de eso tomo la historia clínica de mi hijo y nos explicaba muchas cosas que a uno le dicen los médicos y le cuentan que no va a hacer, que no va a caminar, que no va a hablar, bueno todo lo que no puede hacer, pero ella me explicaba por ejemplo porque la espasticidad afectaba los movimientos y como yo con masajes o terapias podría ayudarlo (...) allí yo comprendí que hace mi niño con parálisis cerebral, no que es la parálisis cerebral.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

6 de Marzo de 2015

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Al estar en medio de ese desconocimiento e incertidumbre se mira con agradecimiento aquella mano amiga que pueda dar orientación frente a aquello que intriga y de lo cual se anhela conocer un poco más. Es el caso de la discapacidad que suele ser un tema enmarañado por preguntas que buscan respuestas para poder encausar desde las decisiones hasta las acciones que se realicen.

Es por ello que tanto las familia como las maestras hallan especial importancia a las jornadas de fortalecimiento en pro de resolver un sinfín de interrogantes que los aquejan en su diario vivir, encontrando en ellas quizás ese primer momento que de arranque al pensar y pensarnos desde otra lógica que va inscrita en el reconocer al otro con sus particularidades.

La formación entonces, cobra dos sentidos: el primero de ellos es permitir acercamientos constantes y progresivos a conceptos técnicos, tanto desde lo médico, lo pedagógico e incluso de lo legal, lo cual abre paso al segundo sentido de la formación que es aterrizar dichos conceptos a las experiencias de cada familia o maestra, de tal modo que sean útiles en su día a día en la medida en que comprenden desde sus vivencias las implicaciones de estos.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En este sentido tanto se reconoce que existen espacios de formación, al interior de los jardines liderado por diferentes profesionales, pero que paulatinamente se van perdiendo y se relegan a un segundo plano. Familias y maestras, suponen que se debe a que llevan muchos años en proceso de inclusión y se cree que no necesitan más de estos procesos que los enriquece desde lo conceptual y la práctica. Insisten, que por el contrario, estos espacios son fundamentales en todas las etapas de desarrollo y más aún, cuando se está a las puertas de transitar a otra institución educativa.

Es importante resaltar que para las familias se presenta como principal apoyo para estos espacios a la educadora especial del jardín, ya que es ella quien los lidera, pero también reconocen que fuera del jardín han tenido formaciones desde el sector de salud, que son realizados por psicólogos en su mayoría y uno que otro médico, en donde se trabajan generalidades de la discapacidad y eso funda un sentir frente a la pertinencia de estas últimas promoviendo una mirada más hacia lo informativo que hacia lo práctico.

Las maestras por su parte han tenido estos espacios desde dos orígenes: el primero de ellos obedece a acciones que se motivan por la línea técnica establecida desde la SDIS, en los cuales se promueven y generan encuentros de dialogo sobre discapacidad en primera infancia que en su mayoría son liderados por educadoras especiales pero también cuentan con el apoyo itinerante de otros profesionales de

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

diferentes disciplinas relacionadas con la salud y rehabilitación (fonoaudióloga, terapeuta físico y ocupacional). El segundo espacio responde a cursos ofertados de forma pública a los cuales cualquier persona puede acceder, o diplomados liderados por universidades especialmente dirigidos para maestras u otros profesionales relacionados con la primera infancia.

A continuación se realizará una clasificación de las convergencias y divergencias alrededor de las temáticas tratadas en los diferentes momentos de formación de las familias y las maestras lo largo de su permanencia en el JI como parte del proceso de inclusión de los niños con discapacidad:

Tabla Nº 1: temáticas de formación a familias y maestras

PUNTOS CONVERGENTES
Sensibilización frente a la discapacidad
Discapacidad y el panorama histórico que lo subyace
Tipos de discapacidad
Enfoque diferencial – una mirada desde la SDIS
Dificultades y problemas de lenguaje
Movilidad y desplazamiento
Rutinas de alimentación
Salud en discapacidad

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PUNTOS DIVERGENTES	
FAMILIAS	MAESTRAS
Pautas de crianza	Estrategias pedagógicas para el manejo de situaciones de conflicto (episodios de crisis) dentro del aula
Especificidades de la discapacidad de su hijo	Generalidades de todas las discapacidades: <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento a la lengua de señas • Aprestamiento al Braille
Apoyos requeridos para movilidad, visión o audición (según sea el tipo de discapacidad de su hijo)	Adaptación de materiales y recursos didácticos dentro del aula
Derechos de las personas con discapacidad - línea jurídica y normativa para garantizar los derechos de sus hijos.	Normatividad de protección para niños con discapacidad. Obligaciones como funcionarios públicos.
Estrategias posibilitadoras de participación en el hogar	Estrategias pedagógicas que posibiliten la inclusión en las aulas
Entidades distritales y privadas que apoyan a las familias con hijos con discapacidad (métodos y procedimientos para acceder a dichos apoyos)	Mecanismos de activación de rutas (ICBF – SALUD-SDIS)

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Es necesario resaltar que si bien se cuenta con unos puntos de afinidad en cuanto a temáticas de los procesos de formación tanto para familias como para maestras, en ningún caso se menciona que hayan compartido un espacio para generar ese dialogo de saberes de ambas partes y lograr orientar comprensiones alrededor de la discapacidad y cuál es el rol que cada uno cumple frente a esos procesos que devienen de la misma.

8.2. Acompañamiento interdisciplinar

“(...) aquí al jardín vienen diferentes terapeutas, para ayudar a todos los niños que tengan problemas, (...) me parece muy buena opción ya que no puedo llevarlo siempre al médico, aunque yo soy muy juiciosa con todo lo de mi hijo, pero tenerlos acá ayuda mucho, (...) ojala fuera siempre.”

*Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad
física*

6 de Marzo de 2015

Si bien es cierto que los procesos de inclusión llevan consolidándose desde hace unos años, aún se siente el temor en las maestras y en las familias frente al tema de la discapacidad; en los diferentes relatos, el apoyo interdisciplinar cobra un sentido especial, en cuanto son personas que pueden brindar una serie de

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

conocimientos desde sus disciplinas que aporten a los dos contextos de forma distinta pero con el mismo objetivo que es el desarrollo de los niños.

Desde la familia este apoyo interdisciplinar cobra fuerza en los procesos médicos-terapéuticos, ya que las familias defienden la importancia de que sus hijos asistan a estos procesos como un aporte para su bienestar físico y por ende para su salud. Es por ello que reiteran que la presencia del equipo interdisciplinar (conformado por terapeutas ocupacionales y físicos, psicólogas y fonoaudiólogas) en el jardín es valiosa por el hecho de que aportan desde otras disciplinas; como lo es el caso de los terapeutas físicos quienes brindan herramientas prácticas y contextualizadas, teniendo presente sus propios recursos y generando adaptaciones en el contexto para el beneficio de los niños. El hecho de que este equipo no este todos los días en el jardín, genera ruidos en las familias, ya que desearían que fuera con mayor periodicidad, con el fin de que se puedan observar avances más rápidos en sus hijos.

Pero a pesar que las familias favorecen esta articulación entre los dos escenarios: medico-educativo, no se logra evidenciar que relacionen estos aportes médicos con la participación, el desenvolvimiento y las dinámicas del niño en el JI.

Otro elemento que se encontró es que se concibe a la educadora especial como parte de este equipo interdisciplinar, conllevando a percibirla como una terapeuta al igual que los demás profesionales, desconociendo su sentido pedagógico en el

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

proceso del niño y buscando en el jardín una respuesta terapéutica suplente o alterna (varían los casos) a la atención desde el sector salud que por algún motivo no han podido concretar o no se tiene la frecuencia deseada.

Por su parte las maestras toman este apoyo como un insumo para fortalecer su práctica docente e indican que ese dialogo con profesionales de otras disciplinas les permite reconocer muchas pistas que los propios niños dan, en cuanto a sus necesidades e intereses y con ello poder plantear diferentes estrategias.

Reconocen algunos aspectos claves que han potenciado esa capacidad observadora en ellas, pero gracias al escuchar al otro y estar atento a lo que le pueda enseñar:

- Necesidad de recordar cómo se da el desarrollo de los niños con el fin de lograr identificar en que aspectos requieren más apoyo.
- Relacionar las posturas corporales con la atención selectiva, la escucha y con ello el seguimiento de instrucciones
- Las posibilidades infinitas de actividades con intencionalidad pedagógica que potencien el desarrollo infantil.
- La capacidad de retomar recursos cotidianos para implementarlos en actividades diarias.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

- Recordar que el proceso educativo de los niños traspasa los límites de las paredes y se da en todo el jardín como un ambiente de aprendizaje.
- La importancia de que las familias no dejen de realizar las terapias con sus hijos, ya que influye en el desarrollo del niño en el jardín.

8.3. Adaptación de recursos y actividades

“En la casa le tengo una silla para que no se resbale y pueda colorear y pintar, esa me la ayudaron a hacer en el jardín la terapéutica y la educadora especial, pero yo también le cuadro cosas para que el este cómodo.”

Fragmento de entrevista a una madre de un niño con discapacidad física

18 de Marzo de 2015

Al hablar de adaptaciones tanto de recursos como de actividades se sugieren aquellas acciones que se realizan para transformar elementos del contexto, con el fin de lograr que el niño con discapacidad participe activamente en los diferentes momentos en el jardín. Desde allí se logra vislumbrar las dos posiciones por un lado la de las familias y por el otro la de las maestras.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En las familias las adaptaciones giran en torno a la comodidad de su hijo, ya sea en sillas con abductores, mesas de trabajo, formas de movilizaciones entre otras, pero desde la mirada de una postura en la cual el niño esté a gusto. De este modo no reconocen como adaptación las transformaciones que sufren utensilios cotidianos como cucharas, apoya pies, colores, puertas, etc. a pesar de que los nombran no les prestan mayor importancia como sí a las sillas de ruedas, férulas, protector cefálico entre otros elementos que se pueden catalogar como elementos de rehabilitación.

Por su parte las maestras identifican diversas adaptaciones que se realizan en el interior del jardín, incluso reconocen su funcionalidad en los procesos educativos, como lo es el caso de una pechera sujetadora, comentan que esto permite ayudar a la focalización de atención del niño y a su vez para que pueda generar contacto visual y realizar la exploración de su contexto más cercano.

Mencionan a su vez la necesidad de adaptar el desarrollo de actividades, ya que al conocer a los niños, pueden establecer cuáles son las mejores formas de guiar en un proceso lúdico, daban ejemplos claros cómo hablarles más despacio y más cerca, poner en su plano próximo los elementos con los que se trabaje para que ellos los manipulen y se acerquen al objeto, y a su vez el sentarlos junto a su mejor amigo, para propiciar ese jalonamiento entre pares, dado a la afinidad afectiva que han establecido.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Este tema de las adaptaciones resulta a su vez un momento de temor ya que las maestras argumentan en ocasiones sentir que no tienen la experticia necesaria para realizarlas, pero aparece el apoyo interdisciplinar que se mencionó en el apartado anterior, el cual se convierte en una guía para poder dar respuesta a las necesidades de los niños y resultan ser una salida para que reconozcan otros modos de hacer y ser dentro del aula con otros.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Gráfico N° 10: Acciones de los actores del proceso de inclusión.

	INGRESO Y SALIDA DEL JI	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ALIMENTACIÓN	HIGIENE	HOGAR
FAMILIA	Indagar y comentar sobre estado anímico y físico del niño. Aptitud receptiva a sugerencias y compromisos. Proveer elementos y apoyos necesarios para su permanencia.	Realizar complementos en el hogar. Participar activamente de las experiencias a las cuales sean invitados, con los recursos adecuados.	Apoyar estas rutinas, Oroporcionar estrategias efectivas del hogar. Comunicar especificidades en alimentación. Recibir y acoger las recomendaciones para mejorar la rutina en el hogar y promover la independencia del niño.		Acoger y realizar las recomendaciones y cambios que ofrecen los diferentes profesionales que apoyan al niño en el JI.
MAESTRA TITULAR	Indagar y comentar sobre estado anímico y físico del niño. Seguimiento de compromisos. Dar a conocer avances y oportunidades de mejora. Proveer elementos y apoyos necesarios para su permanencia.	Propiciar experiencias que responder a las particularidades de los niños con intencionalidades pedagógicas claras. Acudir a las recomendaciones dadas por otros profesionales.	Liderar los procesos estas rutinas como una oportunidad pedagógica parte del diario vivir en el jardín, potenciando la autonomía e independencia del niño. Recibir y acoger las recomendaciones para potenciar esta rutina desde el respeto hacia el niño.		<p>Visitas Domiciliarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestra titular y equipo interdisciplinar: lectura de la realidad para generar recomendaciones y adaptaciones articuladas con las acciones adelantadas en el JI. Verificar ambientes de aprendizaje acogedores y protectores para los niños. • Funcionarios administrativos y equipo interdisciplinar: Verificar condiciones vulnerables para acceso prioritario a servicios o activación de rutas si se requiere. • Equipo interdisciplinar: apoyar proceso pedagógico en el hogar a causa de incapacidades prolongadas o necesidades específicas.
AUXILIAR PEDAGÓGICA	Apoyar movilización. Informar novedades y compromisos a la familia. Ser canal mediador entre familia- maestra siempre que se requiera.	Conocer las adaptaciones tanto en recursos y actividades. Acompañar al niño en las experiencias que requiere de apoyos (permanente o itinerante) Apoyar las rutinas reconociendo los procesos que se desarrollan con la maestra y la familia. Constatar disponibilidad de los recursos necesarios y verificar (si es el caso) la alimentación específica u otros cuidados puntuales.			
EQUIPO INTER-DISCIPLINAR	Constatar vías de acceso y salida, al igual que señalización oportuna. Asegurar cumplimiento de acuerdos de permanencia y permisos (espacios, recursos, apoyos y tiempos)	Generar adaptaciones a recursos y a estrategias, dando a conocer los desarrollos a fortalecer. Modelar acciones desde le reconocimiento de la diferencia en ambientes inclusivos..	Generar adaptación a recursos y estrategias. Moldear y modelar acciones acordes a las particularidades y necesidades. Apoyar las rutinas cuando la maestra titular no pueda realizarlo o con el fin de fortalecer procesos pedagógicos. Promover acciones desde el reconocimiento de la independencia y autonomía del niño		
FUNCIONARIOS ADMINISTRATIVOS, SEGURIDAD Y ALIMENTACIÓN	Ajustar horarios de ingreso, salida y permanencia. Promover puntualidad. Verificar y estar al tanto de acudientes autorizados del niño.	Proveer de recursos y espacios para el pleno desarrollo de las experiencias.	Tener presente las recomendaciones alimentarias del niño y posibilitar la disponibilidad tanto de recursos como de alimentos conforme a las especificaciones dadas. Gestionar espacios, tiempos y apoyos del personal para que estas rutinas cuenten con acompañamiento constante para el niño y orientación para la familia.		

TERCERA PARTE:

CONCLUSIONES

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Las conclusiones y recomendaciones que a continuación se presentan se han ido entretrejiendo entre seis (6) divisiones de conclusiones y una (1) aproximación a una alternativa de intervención pedagógica; en las cuales se pone en juego algunas bases teóricas en contraste con las realidades que son construidas a diario por cada uno de sus integrantes.

Desde lo metodológico...

El estudio de caso, me permitió tener un acercamiento más personal con las familias y las maestras, posibilitando ahondar en esas experiencias particulares en los procesos de inclusión de los niños con discapacidad, en donde brotaron: sentires, anhelos, expectativas y esperanzas de futuro cimentadas en su larga trayectoria en esa lucha constante por crear un ambiente más enriquecido para sus hijos y estudiantes (respectivamente).

Por otra parte, poder compartir con las participantes en sus lugares de trabajo, en el caso de las maestras, y en los hogares, para el caso de las familias, le asigno un valor agregado a la información que se recogió para el proyecto, ya que en los dos

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

escenarios se pudo cotejar lo significativo de sus relatos, con la organización del espacio, los recursos, las fotografías y la disposición de todo el ambiente.

Desde las posibilidades normativas y legales...

La *Política Nacional de Primera Infancia* (2007) se sustenta que el acompañamiento y la preparación de la familia de niños con discapacidad, deben estar entre sus principales objetivos y más aún si se encuentra enmarcada en la primera infancia, reconociendo este proceso como crucial en el ciclo vital del ser humano.

Teniendo ello como base, es pertinente que los diferentes sectores públicos y privados, ya sean de orden educativo, salud o recreación, reconozcan dentro de sus obligaciones el trabajo constante y continuo con las familias y en especial con aquellas que tengan hijos con discapacidad.

En referencia al trabajo con familias Moreno (2010) citando a Turnbull y Turnbull (2001) hace alusión a que

“todo lo que afecta a la persona con discapacidad afecta a la familia y todo lo que afecta a la familia, también afecta a la persona, en la medida en que están

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

relacionados en su funcionamiento y vínculos relacionales tales como afecto, autoestima, economía cotidiana, cuidado diario, socialización, recreación y educación.” (pág. 71)

En esta estrecha correlación niño con discapacidad y familia se argumenta que el bienestar de uno repercute en el otro, por ende el trabajo con las familias de personas con discapacidad requiere de compromisos y acciones permanentes a lo largo del tiempo, por parte del Estado y la sociedad, para ello se advierte la necesidad de superar proyectos con tiempos a término fijo o por periodos establecidos que traen consigo las administraciones que se posicionen en las ciudades.

Esta política tiene como uno de sus principios la articulación de los sectores en los diferentes entornos entre ellos el hogar, el educativo y la salud, por lo tanto, desde los relatos de las familias, se sustenta esa necesidad de que se realice un trabajo articulado ya que son ellas las que tienen de forma titular ser garantes de los derechos de los niños y aun en mayor medida si tienen alguna discapacidad. Por ello el poder tener una línea clara de acción, sustentada por mecanismos de información precisos y oportunos impulsará la atención integral a los niños y sus familias, en consecuencia si se tiene como objetivo proteger y velar por el bienestar de los niños y más aun de los que tienen discapacidad, en el marco de acción, el papel de la familia es relevante.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

En aras de materializar esta política, en el *Programa de Atención Integral para la Primera Infancia* (PAIPI) (Fondo de fomento a la atención integral a la primera infancia , 2012) se estipula un grupo de profesionales para tal fin, en donde se encuentran coordinador, maestras, auxiliares de: pedagogía, alimentos, aseo; profesional de nutrición y atención psicosocial.

Todos los profesionales, excepto los auxiliares de alimentos y aseo, tienen entre sus acciones el trabajo con familia, ya sea desde un escenario de capacitación, formación, orientaciones o apoyo en redes. Lo cual resalta el papel que juega la familia en la primera infancia y que la hace merecedora de especial atención y trabajo de todos los funcionarios del JI, es por ello que en los casos en los que no se cuente con educadora especial (tiempo completo o itinerante), son estos profesionales los que deben empoderarse de los procesos que permitan generar y fortalecer los vínculos con la familia, con mayor incidencia cuando son familias con hijos con discapacidad. Por tanto se pone de manifiesto, que si bien la figura de la educadora especial cobra un sentido importante en los procesos de inclusión, como se logró evidenciar en los relatos tanto de familias como de maestras, no se puede conferir en ella la responsabilidad de su éxito o fracaso al interior del JI, sino en vez de ello, es necesario y pertinente crear un ambiente en el equipo de trabajo, que promueva prácticas articuladas, permanentes y oportunas orientadas hacia la inclusión y el reconocimiento de la diferencia.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Siendo consecuentes con lo anterior frente a un ambiente que posibilite acciones inclusivas de todos los profesionales, , no se puede olvidar que una de las funciones del equipo de atención psicosocial, en cualquier modalidad de atención referenciada en el manual de implementación de la PAIPI (óp. cit), es: promover la participación en el exosistema²⁴, se reitera la importancia de “*Orientar a los docentes y demás agentes educativos para acompañar a las familias y a los niños y niñas con alteraciones en el desarrollo y/o discapacidad, garantizando su vinculación y participación en los diferentes escenarios propios al entorno.*” (2012, pág. 59),

Siendo ello acorde a lo estipulado en la Constitución política de 1991 en el Artículo 44 otorgando la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos, tanto a la familia, la sociedad como al Estado

Por otra parte la *Política Pública para las Familias de Bogotá* (2011) resalta que las familias deben gozar de protección social desde el derecho a la seguridad económica en especial en circunstancias de discapacidad u otras, lo cual se corresponde con el proyecto en la medida en que cuatro (4) de las cinco (5) familias eran subsidiadas en salud y solo una (1) realizaba esos aportes obligatorios. Pero es allí donde sobre sale el hecho de que esta protección no puede tener sus límites

²⁴ Según el modelo Ecosistémico que plantea Bronferbrenner, hace referencia a aquellos ambientes amplios en los que quizás el niño y su familia no sean partícipes activos.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

en el mero registro a una EPS, sino debe velarse de igual forma, por la calidad que se brinda a sus beneficiarios. Esto se resalta ya que las familias apoyadas por el gobierno comentan las dificultades para acceder a los procesos terapéuticos dado a la demora en las citas o la no disponibilidad de agenda, por ello el contar con un apoyo interdisciplinario ha sido una de las salidas más rápidas (quizá no la esperada), para tener puntos de vista de diferentes profesionales que desde su experticia (Terapéutica en gran medida) le aporten a los ámbitos educativos que se establecen desde el estado y de este modo resaltar la importancia del trabajo articulado para favorecer los escenarios incluyentes desde la primera infancia.

Desde las movilizaciones personales y colectivas...

Los procesos de inclusión en jardines infantiles resultan ser para las familias de niños con discapacidad un primer paso para ingresar a un sociedad de la cual en muchas ocasiones no se sienten participes, esto no solo es debido a las barreras que se van dando en el acceso a servicios como la salud, sino también a esas actitudes que las personas, e incluso ellas mismas, adoptan alrededor de la discapacidad de sus hijos, en donde se resalta la compasión como una primera respuesta. Pero que paulatinamente comienza un camino de transformación, gracias a las experiencias vividas que lleva a las familias a: buscar alternativas a dificultades que se presentan, a conocer sobre sus derechos, los de sus hijos y las formas de exigirlos, a hallar valor

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

a su participación activa en los diferentes entornos en los cuales se encuentre, a ser modeladora de acciones que promuevan el reconocimiento a la diferencia desde el trato diario, basado en el respeto por su hijo con discapacidad, afirmando en él un sujeto de derechos merecedor de un trato digno y equitativo.

De igual forma se observa que es un recurrente en las familias atribuir responsabilidades o compromisos solo al JI, pero no asumen que dicho proceso se viabiliza también desde el interior del hogar, por medio de acciones cotidianas como dar posibilidades de elección, decisión y participación acordes a la edad del niño, permitir el fortalecimiento de su autonomía e independencia en rutinas básicas como lo son las de cuidado, higiene y alimentación, lo cual necesita a su vez de que se brinde al niño esas herramientas prácticas para hacerlo, que en algunos caso obliga a generar adaptaciones en recursos pero en otras son salidas para solucionar problemas.

Es fundamental que la familia comprenda, que desde esas pequeñas transformaciones, están incidiendo en la autodeterminación e independencia de su hijo con discapacidad, de igual forma promueven su autoconfianza y la seguridad afectiva en el otro que le permita afrontar las situaciones de desapego, cambio de entornos y rutinas, lo más serenamente posible.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Este largo proceso que vivieron las cinco (5) familias y las cinco (5) maestras, se puede condensar en tres (3) hitos de un ciclo; el cual partió desde el desconocimiento mutuo generando miedos e inseguridades frente a prácticas ya sean pedagógicas o de crianza (según corresponda) alrededor del ciclo de primera infancia pero con la particularidad de la discapacidad; posterior a ello el comenzar a conocer quién es ese otro que pone en desequilibrio la cotidianidad del JI o del hogar y finalmente el reconocimiento de ese otro con una historia de vida que se continua escribiendo en el día a día (Córdova, 1990), de la cual no solo son parte, sino que también la ayudan a escribir con esa movilización de pensamientos y acciones en relación, no a la discapacidad, sino a ese niño que permitió ser conocido en su multidimensionalidad como sujeto.

Esta historia de vida de las familias, resulta incidir en la forma de afrontar las situaciones que se le presentan relacionadas a la discapacidad de su hijo; enlazándola a su vez con el contexto, los recursos y las expectativas a futuro, de igual modo como lo menciona Verdugo (2000), se distinguen algunas características que convergen, que para el caso se pueden enfocar hacia los servicios de salud como una necesidad constante en la lucha por conseguir citas médicas que favorezcan el desarrollo del niño, y desde lo educativo la principal meta es el ingreso a una institución educativa sin ser excluidos ni por sus compañeros ni por sus maestras. Siendo ello uno de los principales miedos, el rechazo como una antesala al maltrato, físico o verbal.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

La espera de la llegada de un nuevo integrante a cualquier familia, comúnmente trae consigo expectativas, sueños y anhelos del futuro de ese ser que comenzará a ser parte de este núcleo. Cuando este ser tiene alguna discapacidad se genera una ruptura entre las ilusiones y la realidad que deben asimilar y lograr adaptarse a ella, afectando de igual forma las funciones que sus padres imaginaban que desempeñarían y las cuales deben asumir por periodos más prolongados o incluso de por vida, lo cual se observa que empieza a afectar no solo la economía del hogar, siendo el padre (en la mayoría de nuestros casos) el único que genera el sustento para la familia, sino también, en esa necesidad de las madres de tener su propio tiempo libre, libre no tanto referenciado al ocio o los hobby, sino, ese espacio para realizar otra actividad aparte de la del hogar.

Si bien algunos autores como Núñez (2008) referencian que el hecho de la llegada un niño con discapacidad a la familia puede cargar de emociones a sus integrantes generando tensiones en su interior e inestabilidad en sus relaciones resultando en rupturas y separaciones; para la mayoría de los casos de las familias participantes de este proceso, no tuvo el mismo desenlace, ya que es de destacar que en sus relatos la unión familiar y los fuertes lazos afectivos son el pilar de sus hogares, para quienes, sus esposos representan un apoyo constante en la crianza de sus hijos, ubicándolos más allá del sustento económico, siendo padres responsables y amorosos

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Por otra parte las maestras consideran la experiencia en el trabajo con niños con discapacidad, como un momento en el cual se confrontan aquellos imaginarios contruidos históricamente con las realidades que los superan; sacando de ello varios interrogantes alrededor de sus prácticas cotidianas, abriendo puertas a reconocer las particularidades de todos los niños y sus familias como un eje central para la planificación de acciones desde intencionalidades pedagógicas claras centradas en el desarrollo.

Desde la relación con los otros...

La participación de las familias en las IE, debe ser un ejercicio constante, dinámico, flexible y cambiante, que requiere por parte de la maestra buscar y consolidar diferentes canales de comunicación que incentiven a las familias a acercarse a los procesos de sus hijos, más allá de la entrega de boletines o informes, que sean partícipes y potencializadores de experiencias, no solo de aquellas que se dan en la institución educativa (IE), sino también las que se materializan en el hogar.

En este sentido desde los jardines se recuerda el trabajo arduo que hacen las maestras para que la familia se involucre y reconozcan la importancia de que ellos participen activamente tanto dentro como fuera de la IE, para que las experiencias sean más enriquecidas y haya un compromiso compartido o como se llama

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

habitualmente, corresponsabilidad de la comunidad educativa. (Palacios & Paniagua, 1993)

Por otra parte se identificó la baja participación de las familias en escenarios de encuentro dentro del JI como fuera de ella, tales como: reuniones de padres, asociaciones escolares, escuelas de familia, entre otros, argumentando la falta de tiempo ya sea por razones laborales o personales.

Una de las acciones más recurrentes por las familias son los encuentros casuales con las maestras, ya sea en la hora de entrada al jardín o al recogerlos al finalizar de la jornada; estas rutinas las generan con el objetivo no solo de conocer el proceso de su hijo, sino a su vez con el ánimo de detectar alguna irregularidad frente al trato dado al niño.

La comunicación que se construya entre estos dos entornos (Familia-JI), será una pieza clave para fortalecer los procesos de inclusión, lo cual se vio reflejado en los relatos de las familias y las maestras al indicar que si ésta no es asertiva y enmarcada por el respeto y el reconocimiento de la historia de vida personal, familiar y profesional, se generan barreras que en un principio serán de orden actitudinal y que posteriormente se materializan en acciones que se transformaran en obstáculos para el proceso de inclusión de sus hijos o de sus estudiantes.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

En esta misma línea se identificó que las familias no solo asumen como sujeto receptor y emisor de comunicación a las maestras, sino que comienzan a aparecer otros actores representativos de los procesos de inclusión, como los funcionarios del jardín (coordinadora, personal de vigilancia y servicios generales) familias y niños.

Es por ello que los encuentros con otras familias (de niños con o sin discapacidad) significa para las familias participantes oportunidades de romper cristales con falsas ideas sobre sus hijos y sus vidas, y a su vez promueven el modelamiento desde las historias de vida, como aliciente a que la realidad tiene matices y no todo responde a dificultades y barreras.

Desde la materialización de acciones...

Si bien desde los JI y desde las maestras se pide y se exige que la familia tenga mayor participación en los procesos de sus hijos, en donde se pone en juego una dicotomía, debido a que por un lado se esperan que las familias sea comprometidas con el proceso de sus hijos, dispuestas a aceptar y hacer cambios, que acudan a los llamados que se realizan y asistan a las citaciones; pero por otra parte, se establecen horarios cerrados y poco flexibles a lo que ellos le llaman “Atención a padres” limitando las posibilidades de comunicación y de intercambio de experiencias.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

Por eso se hace indispensable que se haga un ejercicio de reflexión constante sobre esas prácticas que potencian la participación de las familias en la cotidianidad y se busquen alternativas para estrechar estos canales de comunicación.

La implementación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos de comunicación entre familia – IE, por medio del correo electrónico y el Whatsapp, enmarcan nuevas posibilidades para acortar distancias y minimizar las brechas que puedan darse en estas relaciones, colocando un punto en la discusión sobre esas formas y medios de potenciar la participación de las familias de los niños con discapacidad, ya que es posible apoyarse en este tipo de herramientas para generar propuestas concretas de intervención no presencial que sean concretadas en los ejercicios presenciales en la IE.

La historia de vida familiar se convierte en una herramienta de uso pedagógico, para reconocer esas dinámicas propias de las familias y las maestras y poder generar estrategias de intervención en el aula, acordes a las necesidades y teniendo en cuenta la participación de la familia como uno de los pilares para el JI.

Esto como base, permitirá a su vez generar diálogos constantes desde las realidades y los contextos propios de cada personas, posibilitando reconocer: concepciones, dinámicas, proyecciones a futuro, redes de apoyo entre otros aspectos

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

que aportaran para que los procesos de formación sean situados y aterrizados a las necesidades de la población, orientando tanto a las familias como a las maestras a explorar otras dimensiones de sus realidades y oportunidades encaminadas a su riqueza y amplitud, y no desde el caos y las adversidades, que suelen nublar y limitar las posibilidades de transformación.

Resaltando las ventajas de usar la historia de vida (familiar, personal y profesional) como parte de una estrategia que a su vez orientara otras para la intervención pedagógica en el aula, se requiere al hablar de un proceso de inclusión, que el JI como cabeza visible que lo lidera, proponga estrategias claras y flexibles, que involucren tanto a maestras, familias, equipo interdisciplinar, pero a su vez a otras entidades del sector público, desde la lectura de las realidades que transversalizan a la comunidad educativa., y con ello dar respuesta a las falencias que se encontraron en los procesos de inclusión al no tener articulación social, contextualizada y situada, para generar transformaciones y movilizaciones tanto de pensamiento como de servicios que favorezcan el desarrollo del niño y su formación educativa.

Desde el conocimiento de otros...

Para las familias como para las maestras el papel de la educadora especial es tan relevante en los procesos de inclusión de los niños con discapacidad, debido a que ven en ella un apoyo en cuatro (4) vertientes:

1. Desde el campo teórico - conceptual de la discapacidad que fundamenta las transformaciones que se han dado y sus implicaciones actuales,
2. el aterrizaje de estrategias pedagógicas que respondan a las particularidades de cada niño,
3. orientaciones básicas desde la activaciones de rutas, la consolidación de redes de apoyo y la exigencia de los derechos de las familias y de los niños y
4. se asocia a la educadora especial con los procesos terapéuticos, conllevando a que se distorsione su rol pedagógico en escenarios educativos.

Las familias resaltan la necesidad de poder contar con diferentes servicios tanto educativos como de salud, para favorecer la calidad de vida de sus hijos con discapacidad, pero al confrontar la normativa que propone un trabajo intersectorial para suplir las necesidades y fomentar esas acciones incluyentes, se evidencia un desfase entre el ideal y las realidades, conllevando al hecho que aunque se cuente con el cupo para asistir al jardín, no se tienen canales de comunicación asertivos con

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

las entidades de salud, para lograr realizar un apoyo pertinente y consolidar redes de apoyo para las familias.

Es por ello que encuentran en el equipo interdisciplinar un apoyo para dichas falencias desde el sector salud, pidiendo contar con ellos con mayor frecuencia en el interior del jardín, ya que brindan herramientas prácticas para adaptar recursos y acciones con el fin de que sus hijos tengan mayor independencia y participación en el hogar y en el JI.

Aproximación a una alternativa...

Teniendo en cuenta los relatos tanto de las familias como de las maestras, se hace evidente que el trabajo articulado es indispensable para que desde los diferentes entornos se potencie el desarrollo integral del niño, es por ello que a continuación se esboza brevemente un camino configurado bajo la estrategia de Planificación centrada en la persona (PCP) (FEAPS, 2007, pág. 11) que como su nombre lo indica el centro de todas las acciones es la persona con discapacidad, pero a su vez cuenta con otros factores que inciden en esas acciones:

- a. *Familia, JI y amigos*: en la medida en que se sienta parte de ellos, con las oportunidades de decidir conforme a las circunstancias y a sus posibilidades.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Es favorable buscar otros escenarios de participación que le permita relacionarse con otros niños y adultos en medios de otras circunstancias.

- b. *Generar mecanismos de comunicación* con otras entidades para establecer y fortalecer las redes de apoyo que aporten beneficios para los procesos de inclusión de los niños con discapacidad y sus familias.
- c. *Reconocimiento de sus capacidades y potencialidades*, incluyendo en ello, sus intereses y gustos para motivar su participación activa en experiencias que sean significativas para él.

Al realizar esto, se generan las adaptaciones necesarias para tal fin; teniendo presente que las adaptaciones no solo son en cuanto a los recursos didácticos y físicos, también en tiempos, espacios, metodologías y relaciones de afinidad con pares o adultos.

- d. *Generar acciones puntuales* para garantizar sus derechos, requiriendo de este modo que tanto las familias como los JI (posteriormente se espera que se unan otras entidades públicas como salud y recreación) tengan compromisos puntuales con resultados medibles con el fin de llevar un seguimiento que dará cuenta no solo de los avances sino de esas barreras para que puedan ser suplidas.
- e. *Evaluar constantemente las propuestas* que se ponen en marcha para generar los cambios oportunos y si es el caso alertar frente a dificultades o barreras.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Ello se puede ver materializado en planes que serán dinámicos y abiertos tanto a corto, mediano y largo plazo. Esto permitirá que los diferentes entornos se organicen conforme a sus posibilidades para dar cumplimiento a esas acciones, o por decirle de otro modo, dar esos pasos para cumplir esas metas colectivas.

Si bien es cierto puede los cinco (5) puntos resaltados anteriormente sean tenidos en cuenta en los JI informalmente y que se realicen acciones itinerantes al respecto, pero la experiencia de las familias y las maestras, advierte que las acciones no pueden depender de voluntades, sino que sea de carácter obligatorio por el hecho de que tanto las familias como el estado son garantes de los derechos de los niños con discapacidad.

ANEXOS

Anexo N° 1: Guía de entrevistas a familias y maestras

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

1. ENTREVISTAS A FAMILIARES

Preguntas orientadoras

1. ¿Considera importante que su hijo(a) asista al jardín o al colegio? ¿Por qué?
2. ¿Qué expectativas tenía cuando su hijo (a) ingreso a la institución educativa y cuales tiene ahora?
3. ¿Cómo es su comunicación y relación como cuidador, con el jardín o el colegio (profesores, directivos, padres, comunidad educativa) de su hijo(a)?
4. ¿Ha sentido apoyo por parte del jardín o el colegio para el desarrollo integral de su hijo(a)?
Sí = ¿Quién o quienes han brindado este apoyo? ¿En qué ocasiones?
No= ¿En qué ocasiones considero que necesitaba apoyo?
5. ¿La discapacidad de su hijo(a) ha influido en las actividades o relaciones en el jardín o el colegio? ¿Por qué?
6. En su hogar ¿ha tenido que realizar ajustes en materiales y/o actividades en beneficio del procesos de educativo, por la discapacidad de su hijo(a)?
¿Cuáles?
7. ¿Desde la institución educativa usted qué clase de formación ha recibido, con respecto a la discapacidad de su hijo(a)?
8. ¿Para usted qué es un proceso de inclusión?
9. ¿De qué forma usted apoya y participa en el proceso de inclusión educativa de su hijo(a)?
10. ¿Cuál considera que es su papel en el proceso de inclusión de su hijo(a)?
11. ¿Cómo ha sido el desarrollo educativo del su hijo o hija desde que ingreso al proceso de inclusión por discapacidad?
12. ¿Qué ventajas y desventajas han tenido los procesos de inclusión de su hijo(a) en el contexto educativo?

Fecha:

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

13. ¿Cuáles han sido los momentos más gratos y los más difíciles que recuerda de su hijo(a) en el jardín o en el colegio?
14. ¿Ha generado o participado en algún grupo o red de apoyo con otros padres de niños (as) con discapacidad?
- Si contesto SI pase a la pregunta 16. Si contesto NO pase a la pregunta 15.
15. ¿Cuál fue la necesidad y el objetivo que lo llevo a hacerlo?
16. ¿Por qué razón no lo ha hecho?
17. ¿Qué retos considera tiene usted y su familia en el proceso educativo de su hijo(a) con discapacidad?
18. ¿Cómo se imagina a su hijo(a) en 10 años?

Nombre de la persona entrevistada: _____

Parentesco: _____

Teléfonos _____ Dirección _____

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA: RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

Fecha: _____

2. ENTREVISTAS A MAESTRAS

Preguntas orientadoras

1. ¿Cuéntenos su experiencia frente al trabajo con niños (as) con discapacidad y sus familias?
2. Al interior del aula ¿Cómo han sido las experiencias pedagógicas con los niños (as) con discapacidad?
3. ¿La discapacidad de algún niño (a) lo ha llevado a realizar ajustes o adaptaciones en cuanto a actividades, materiales, estrategias, etc. para el trabajo en el aula? ¿Cuáles?
4. ¿Cómo se vincula la familia a estas experiencias que tienen los niños (as) con discapacidad en el jardín o el colegio?
5. ¿Para usted qué es un proceso de inclusión?
6. ¿Cuál es su papel dentro de este proceso de inclusión?
7. ¿Cuál considera que es el papel de la familia dentro de este proceso de inclusión?
8. ¿Cómo es la relación de la familia con el jardín o el colegio y la comunidad educativa?
9. ¿Qué acciones ha desarrollado para incentivar el acercamiento de las familias con los procesos educativos de los niños (as) con discapacidad? ¿Qué resultados ha obtenido?
10. Por parte del Jardín o del Colegio ¿Qué apoyos ha tenido y cuales considera que hacen falta?
11. ¿Qué aspectos considera son los más complejos y los más gratos para el trabajo con familias de niños (as) con discapacidad?

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

12. Desde un aspecto pedagógico ¿Cuáles son los mayores avances y logros que usted considera que se han obtenido en los procesos de inclusión de niños(as) con discapacidad?
13. A lo largo de su experiencia en trabajo con niños(as) con discapacidad ¿Cuáles han sido los logros más significativos desde lo pedagógico que ellos han tenido?
14. ¿Cuáles son los retos, tanto para usted como maestro y para la institución educativa (jardín o colegio), para fortalecer los procesos de inclusión y la relación con las familias de los niños (as) con discapacidad?

Nombre de la persona entrevistada _____

Teléfonos _____

Dirección: _____

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Anexo Nº 2: Formato de caracterización familias y maestras

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAestrÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

Fecha: _____

1. FORMATO DE CARACTERIZACIÓN DE FAMILIAS

a. Datos del cuidador o cuidadora

1. Nombre: _____ Edad: _____
2. Ciudad de nacimiento: _____
3. (marque con una X) Sexo: Mujer _____ Hombre _____
4. ¿Tiene alguna discapacidad? _____ ¿Cuál? _____
5. Teléfono de contacto: _____
6. Correo electrónico: _____
7. Parentesco con el niño(a) con discapacidad: _____
8. ¿Cuál es su nivel de escolaridad? _____
9. Ocupación Actual: _____

b. Información General y Familiar sobre el niño o la niña con discapacidad

10. ¿Quiénes conforman el núcleo familiar del niño(a) con discapacidad?

11. ¿Cuántos años tiene el niño(a) con discapacidad? _____
12. (marque con una X) el niño(a) con discapacidad es:
Mujer _____ Hombre _____
13. ¿El niño(a) con discapacidad necesita algún apoyo para la movilidad, la comunicación, visión o audición? ¿Cuál? _____

14. ¿Cuál es el rol que desempeña el niño(a) con discapacidad en la familia?

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

15. ¿El niño(a) con discapacidad tiene hermanos? _____
16. ¿Cuántos? _____ ¿Qué puesto ocupa entre los hermanos? _____
17. ¿El niño(a) con discapacidad vive con sus padres? _____
18. ¿Qué otra persona apoya el cuidado y protección del niño(a) con discapacidad? _____
19. ¿Ha recibido algún tipo de apoyo por la discapacidad del niño(a) con discapacidad? ¿Cuáles? _____

c. Información relacionada a la discapacidad del niño o la niña

20. ¿Qué tipo de discapacidad tiene el niño(a)? _____
21. ¿Cómo y cuándo se enteraron de la discapacidad? _____

22. ¿La familia reconoce y acepta la discapacidad del niño(a)? _____
23. ¿Qué conoce sobre esta discapacidad? _____

d. Historia escolar del niño o niña con discapacidad

24. (marque con una X) El niño(a) con discapacidad asiste a:
Jardín _____ Colegio _____
25. ¿En qué nivel se encuentra? _____
26. ¿Cuánto tiempo duró o lleva asistiendo? _____
27. ¿Ha pertenecido a algún proceso de inclusión? ¿En qué institución (es)? _____

28. ¿Durante cuánto tiempo? _____

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

e. Información Socio-demográfica y de Terapéutica del niño o niña con discapacidad

29. ¿Cuál es el estrato socio-económico de su vivienda? _____
30. ¿Quién o quiénes soportan la manutención de la familia? _____

31. ¿Su familia se reconoce como víctima del conflicto armado? _____
32. ¿De qué región de Colombia? _____
33. ¿Su familia se reconoce como parte de alguna etnia o cultura particular? _____
34. ¿Cuál? _____
35. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de cada uno de los integrantes? _____

36. ¿Cuenta con afiliación al sistema de salud? _____
37. ¿Recibe el apoyo del SISBEN para el sistema de salud? _____
38. ¿Ha impuesto algún derecho de petición o tutela a la entidad de salud? _____
39. ¿Cuál fue el objetivo? _____

40. ¿En los últimos 6 meses el niño(a) ha recibido atención terapéutica? _____
41. ¿En qué entidad? _____
42. ¿Con que frecuencia asiste? _____
43. ¿Con que profesionales tiene terapias? _____

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

2. FORMATO DE CARACTERIZACIÓN DE MAESTROS

Fecha: _____

a. Datos Generales

1. Nombre: _____ Edad: _____
2. Ciudad de nacimiento: _____
3. (Marque con una X) Sexo: Femenino _____ Masculino _____
4. ¿Tiene alguna discapacidad? _____ ¿Cuál? _____
5. Teléfono de contacto: _____
6. Correo electrónico: _____
7. ¿Cuál es su título profesional? _____
8. ¿En qué año recibió el grado profesional? _____
9. ¿Ha realizado, cursos de capacitación, especialización, diplomados y/o estudios posgraduales? ¿Cuáles? _____

10. ¿Ha tenido capacitaciones o cursos relacionados con el tema de discapacidad? ¿Cuáles? _____
11. ¿Actualmente trabaja en jardín o colegio? _____
12. ¿Hace cuantos años trabaja en esta institución? _____
13. ¿Qué nivel o curso tiene a su cargo? _____
14. ¿Cuantos años de experiencia ha tenido en el trabajo con niños y niñas con discapacidad? _____
15. ¿De qué edades? _____
16. ¿Qué conoce sobre discapacidad? _____

17. ¿Ha tenido algún acercamiento a la lengua de Señas o al sistema lecto-escrito Braille? _____

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Anexo N° 3: Formato de consentimiento informado familias y maestras

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E
INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

DECLARACIÓN PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO
PILOTAJE DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Yo, _____ de
identificado(a) con la cédula de ciudadanía _____ de
_____, declaro que he sido informado(a) sobre mi participación en
el pilotaje de los instrumentos de recolección de información del proyecto
de investigación "**Procesos de inclusión en primera infancia: reconociendo
las voces de las familias y las maestras**", cuyo objetivo general es analizar y
comprender la relación entre las Familias y los procesos de inclusión de 5
familias de niños y niñas con discapacidad que han pertenecido a
jardines de la localidad 5a de Usme.. Estando conforme con los objetivos
del estudio, en forma libre y voluntaria acepto formar parte de la
investigación y conozco que mi participación está representada en
participar en entrevistas personales, así como el diligenciamiento de una
guía de caracterización individual. He sido informado(a) sobre la reserva a
mi confidencialidad; conozco que la información suministrada por mí,
puede ser publicada pero mi nombre en ningún caso aparecerá asociado
a la investigación. Durante la entrevista autorizo la grabación en audio y
video. He sido informado(a) sobre la prioridad que tengo para conocer los
resultados del estudio en caso de solicitarlos a la investigadora Juliana
Ramírez Nieto en el teléfono 3144766671. Acepto participar en dicho
pilotaje sin recibir apoyo económico o de otra naturaleza, reconozco que
mis aportes van a servir para comprender la relación entre familia y
procesos de inclusión de niños y niñas menores de 5 años en la ciudad de
Bogotá.

Firma de la Entrevistado(a) _____

Firma del Entrevistador (a) _____

Fecha. Bogotá, _____ de 2014

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E
INTERCULTURALIDAD
GRUPO: EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
JULIANA RAMÍREZ NIETO

DECLARACIÓN PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ de
identificado(a) con la cédula de ciudadanía _____ de
_____, declaro que he sido informado(a) sobre mi participación en
el proyecto de investigación "**Procesos de inclusión en primera infancia:
reconociendo las voces de las familias y las maestras.**", cuyo objetivo
general es analizar y comprender la relación entre las Familias y los
procesos de inclusión de 5 familias de niños y niñas con discapacidad que
han pertenecido a jardines de la localidad 5a de Usme.. Estando conforme
con los objetivos del estudio, en forma libre y voluntaria acepto formar
parte de la investigación y conozco que mi participación está
representada en participar en entrevistas personales, así como el
diligenciamiento de una guía de caracterización individual. He sido
informado(a) sobre la reserva a mi confidencialidad; conozco que la
información suministrada por mí, puede ser publicada pero mi nombre en
ningún caso aparecerá asociado a la investigación. Durante la entrevista
autorizo la grabación en audio y video. He sido informado(a) sobre la
prioridad que tengo para conocer los resultados del estudio en caso de
solicitarlos a la investigadora Juliana Ramírez Nieto en el teléfono
3144766671. Acepto participar sin recibir apoyo económico o de otra
naturaleza, reconozco que mis aportes van a servir para comprender la
relación entre familia y procesos de inclusión de niños y niñas menores de 5
años en la ciudad de Bogotá.

Firma de la Entrevistado(a) _____

Firma del Entrevistador (a) _____

Fecha. Bogotá, _____ de 2015

Trabajos citados

Alcaldía Mayor de Bogotá . (12 de Octubre de 2007). Decreto 470 . *Política pública de discapacidad*. Bogotá, Colombia.

Alcaldía mayor de Bogotá. (2011). *Política pública para las Familias de Bogotá 2011-2015*. Bogotá D.C.

Alcaldía Mayor de Bogotá. . (2010). *lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en del distrito*. . Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá. .

Alvarez , A., Campanari, P., Girolimini, M., Torrilla , M., & Toseli, M. A. (n.f.). *Las Familias Y El Futuro Escolar De Sus Hijos Con Nee En Los Nuevos Contextos De Inclusión E Incertidumbre. Estudio Exploratorio Sobre Los Criterios De Educabilidad Presentes En Las Representaciones Sociales De Los Padres Integrantes Del C.E. (2005-2008)*. Argentina: Universidad Nacional de la Palma.

Angelino, M. A., & Almeida, M. E. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Panamá: Facultad de trabajo social.

Arango, J. D., Bello, D., Carreño, S., Cuervo, G. R., Currea, D., Gutiérrez, D., . . . Sierra, L. (2012). *Familia Y Escuela: Contextos Dinamizadores De Estrategias Educativas. "Laboratorio Pedagógico De Familia"*. Bogotá, Colombia: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa Curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Baena Jiménez , J. J. (2008). Antecedentes De La Educación Especial. *Revista Innovación Y Experiencias Educativas*.
- Barrios, A. (2012). *Estudio y Análisis de la Percepción Social de las Familias Homoparentales y Su Presencia en la Prensa Escrita Española*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 137-152.
- Blay, E. (Agosto de 2016). *Crianza natural*. Obtenido de El vientre materno nuestro primer hogar: <http://www.crianzanatural.com/art/art80.html>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo editorial NORMA.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. Bristol , Reino Unido: UNESCO.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Cardenas, Y. (2014). Factores que intervienen en la concepción de “normal” y “anormal” como conceptos. *Psyconex*.
- Centro de referencia latinoamericano para la educación preescolar. (s.f.). *La Familia en el proceso educativo*. Recuperado el 15 de Octubre de 2013, de <http://www.oei.org.co/cele/celep6.htm>

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Colombia Aprende. (n.f.). *Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado el 06 de

Marzo de 2014, de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>

Concha, C. (2010). *Familia : Concepto, Tipología y Funciones*. Viña del Mar:

Universidad de las Americas.

Córdova, V. (1990). *Historia de Vida*. . Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Constitución política de Colombia. (1991)

De Haro Rodriguez , R., Escarbajal, A., & Martinez Abellán, R. (2010). Una

aproximación a la educación inclusiva en España. *REVISTA EDUCACIÓN*

INCLUSIVA, 149-164.

De León, N. (2011). La importancia de la familia en el desarrollo del niño

discapacitado. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*.

Delgadillo, I., Bonilla, E., Pèrez, L., & Sandoval, B. (2009). *Cuentos para pensar la*

infancia. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Diaz , J., Ruiz, M., & Ruiz, V. (2007). *Infancia y discapacidad*. España: Sociedad de

pediatria social.

Durán Estrada, M. (2011). *Familia y discapacidad: Vivencias de madres y padres*

que tienen un/a hijo/a ciego/a o sordo/a. Caracas, Venezuela: UNIVERSIDAD

CENTRAL DE VENEZUELA.

Echeita, G. (n.f.). El dilema de la inclusión educativa en España. Madrid, España:

Universidad Autónoma de Madrid.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España.*

Madrid: Universidad Autonoma de Madrid.

Engels, F. (1884). *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado.*

Hottingen, -Zürich: Editorial Progreso.

Erikson , E. (2000). *El ciclo vital completado.* Barcelona: Paidos Iberica .

Estrada, L. (2007). *El ciclo vital de la familia.* México: Random house mondadori.

European Agency For Development in Special Needs Education . (2003). *Special Needs Education in Europe .* Brussels : European Agency for Development in Special Needs Education .

Fals Borda, O. (2009). *Una Sociologia Sentipensante para Americalatina (antologia).*

Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (1991). *A Case For The Case Study.* Chapel Hill:

The University of North Carolina Press.

FEAPS. (2007). *Planificacion centrada en la persona. Experiencia de la Fundacion*

San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual. Madrid:

Caja Madrid.

FEAPS. (2009). *La Educación que Queremos. Situación Actual de la Inclusión*

Educativa en España. Madrid, España: FEAPS.

FEVAS. (n.f.). *Guia de Materiales Para la Inclusión Educativa: Discapacidad*

Intelectual y del Desarrollo. Educación Infantil. España.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Fondo de fomento a la atención integral a la primera infancia . (2012). *Manual de implementación programa de atención integral a la primera infancia PAIPI*.

Bogotá D.C: MEN.

Fundación Luis Vives. (2013). *Guía de recomendaciones y líneas de actuación en inclusión social*. Fundación Luis Vives.

Galán Sarmiento, E., & Pinzón Castaño, M. Á. (2002). Observatorio Nacional De Infancia, Familia Y Discapacidad. *REDALYC*, 125-150.

Godoy, M. P., Meza , M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile*. Chile: Ministerio de Educacion Gobierno de Chile.

Goldani, A. M. (2004). *Reinventar Políticas para Familias Reinventadas: entre la "Realidad" brasileña y la Utopía*. Brasil: CEPAL/UNFPA.

Gomez, C., & Cuervo, C. (2007). *Conceptualización de discapacidad; reflexiones para Colombia*. Bogota: Universidad nacional de Colombia.

Gonzalez, M. d. (2000). La Escuela Inclusiva En Respuesta A Todo El Alumnado. *Revista De Estudios & Experiencias Educativas-ADAXE*, 179-186.

Guevara, A. (mayo de 2016). *Universidad de Granada - Uruguay*. Obtenido de http://www.ugr.es/~aguevara/SOCIOLOGIA_archivos/Tema4.pdf

Gutiérrez de Pineda, V. (2005). *Seminario Temático Nacional Sobre Familia. Balance Y Perspectivas Hacia La Redefinición De Un Compromiso Social Y Político*. Manizales: Fundación para el Bienestar Humano.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Gutierrez, A., & Pernil, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*.

Madrid: UNED Ediciones.

Hernández, Á. (1996.). *Familia y Adolescencia*. Kellogg Foundation.

Hernández, A. (2007). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica*. Bogotá: El Búho.

Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas". (2010). *La educación inclusiva en España*". España: Universidad Carlos III de Madrid.

Isaza, L. (2010). Foro nacional de la calidad educativa 2010 "aprendiendo en el bicentenario". *El rol de las familias y de la educación en la primera infancia, como factores de movilidad social*. Bogotá: CINDE - Save the Children.

Jaramillo Ocampo, A. M., & Rosero Ortiz, D. M. (2012). Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º Y 3º de primaria en la institución educativa Villa Santana del municipio de Pereira. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de estudios superiores en educación Universidad del Norte*, 108 - 123.

Leon, R., Menés, M., Puértolas, N., Treviño, I., & Zabalaza, S. (2003). El impacto en la familia del deficiente mental. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 195-212.

López, M. (1983). *La adecuada formación familiar*. Siglo 0.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Lozano, M., & Perez, I. (2000). Necesidades de la familia de personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado. En M. A. Verdugo, *Familia y discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.

Manjarres Carrizalez, D., León González, E. Y., Martínez Gil, R., & Gaitán Luque, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El Método de Estudio de Caso. Estrategia Metodológica de la Investigación Científica. *Pensamiento & Gestión*. Universidad del Norte, 165-193.

Martínez, V. (2013). Paradigmas de Investigación. Una Visión desde la Epistemología Dialéctica Crítica. D.F., Mexico: Posgrado Integral en Ciencias Sociales.

MEN. (1994) Ley 115. Ley general de educación. Bogotá: MEN

MEN. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales NEE*. Bogotá: MEN.

MEN. (2009). Índice de Inclusión. Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad. Colombia: MEN.

Ministerio de Protección Social. (03 de Diciembre de 2007). Política Pública Nacional De Primera Infancia. Colombia Por La Primera Infancia. Bogotá, Colombia.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

- Moreno Angarita, M. (2008). *La invisibilidad de las personas con una doble condición: discapacidad y desplazamiento. Una aproximación a una realidad compleja*. Bogotá D.C: Consejo noruego para refugiados.
- Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá D.C.: Universidad nacional de Colombia.
- Munarriz, B. (s.f.). *Técnicas y métodos de la investigación cualitativa*. España: Universidad del País Vasco.
- Núñez, B. (2008). *Familia y Discapacidad: De la Vida Cotidiana a la Teoría*. . Barcelona: Editorial Lugar.
- Observatorio de la Inclusión Social. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España*. Cataluña: CAIXA Catalunya OBRA SOCIAL.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. . Paris, Francia: ONU.
- ONU. (13 de Diciembre de 2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos: ONU.
- Opertti, R. (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir*. UNESCO.
- Ortega, P., Garrido, A., & Salguero, A. (2005). Expectativas y maneras de vivirla paternidad con niños discapacitados. *Psicología y Salud*, 263-269.
- Ortiz, M. D. (n.f.). *Las Personas Con Necesidades Educativas Especiales. Evolución Histórica Del Concepto*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Palacios, J., & Paniagua, G. (1993). *Colaboración de los padres*. Madrid: MEC.

Paniagua, G. (2002). La familia de niños con necesidades especiales.

Periodico Oficial de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (Mayo de 2012). Recuperado el 06 de Septiembre de 2013, de http://impuestos.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internet_sdh/publicaciones/Humanidad/humanidad_mayo.pdf

Perpiñan, S. (2010). Atención temprana familia: cómo intervenir creando entornos competentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 260-266.

Psicología MX. (n.f.). Recuperado el 20 de Febrero de 2014, de Modelo Psicométrico: <http://psicologiamx.blogspot.com/2012/04/diferentes-modelos-de-evaluacion.html>

Política nacional de primera infancia. CONPES 109. (2007). Bogota: Ministerio de protección social. Ministerio de educación nacional. Instituto Colombiano de bienestar familiar .

Przeworski, A., & Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry (Comparative studies in behavioral science)*. Nueva York: Wiley and.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

Rodríguez Aguilera, A., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*.

Romero Gallego, M. M. (2004). Las Escuelas De Madres Y Padres De Madrid. Capital: Estudio Comparado. Tesis Doctoral. Madrid, España: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

Ruiz, I., Sánchez, P., & De Jorge, M. (2012). *Familia y educación. Guía práctica para escuelas de padres y madres eficaces*. Murcia - España: Consejería de educación, formación y empleo.

Schalock, R., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 21-36.

SDIS. (2012). *Desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá D.C.: Alcaldía mayor de Bogotá.

Skliar, C., Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Tipos de régimen de salud en Bogotá . (s. f.). Recuperado el Junio de 2015, de <http://institutodeestudiosurbanos.info/endatos/0200/02-020-salud/docs/TRSB.pdf>

UNESCO. (5 de Marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos* . jomtien, Tailandia: UNESCO.

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN PRIMERA INFANCIA:
RECONOCIENDO LAS VOCES DE LAS FAMILIAS Y LAS MAESTRAS**

UNESCO. (26 de Abril de 2000). Foro Mundial de Educación . Dakar, Senegal:

UNESCO.

UNESCO. (2001). *Understanding And Responding To Children's Needs In Inclusive Classrooms. A Guide For Teachers*. Francia: UNESCO.

Vallejo, J. D. (2001). Duelo de los padres ante el nacimiento de un niño con discapacidad. *IATREIA*.

Van Steenlandt, D. (1991). *La Integración de Niños Discapacitados a la Educación Común*. Santiago de Chile: UNESCO.

Velázquez Barragán, E. (n.f). *Tesis Doctoral. La Importancia De La Organización Escolar Para El Desarrollo De Escuelas Inclusivas*. Universidad de Salamanca.

Velez, L. (2013). *La Educación Inclusiva En Los Programas De Formación Inicial De Docentes. Tesis Doctoral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Verdugo, M. A. (2000). *Familia y discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.