

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE QUINCE JARDINES INFANTILES DE LA LOCALIDAD
DE SUBA QUE SIGUEN LOS LINEAMIENTOS DE LA SECRETARÍA
DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL**

Diana Katerine Arguello Garzón

Claudia Milena Avila Zorro

Jeaneth Corredor Díaz

Yuri Tatiana Morales Ospina

Betsy Julieth Quintero Peraza

Jenny Lizeth Rincón

Lizeth Salazar Chivatá

Lida Faysuly Sastre Rodríguez

Eduar Fernando Socha Baquero

Natalia Andrea Urrego Gaviria

Director:

Carolina Soler Martín

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
ESPECIAL
BOGOTÁ
2012**

Agradecimientos

EDUCAR

*Educación es lo mismo
que poner motor a una barca...
hay que medir, pesar, equilibrar...
... y poner todo en marcha.*


*Para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia
concentrada.*

*Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.*

*Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera
enarbolada.*

Gabriel Celaya

... Gracias a nuestras familias, amigos, asesora y todos aquellos que estuvieron allí
nos apoyaron y creyeron en nosotros...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 191	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sistematización de Experiencias en Inclusión Educativa de Quince Jardines Infantiles de la Localidad de Suba que siguen los Lineamientos de la Secretaría Distrital de Integración Social
Autor(es)	Argüello Garzón, Diana Katerine; Avila Zorro, Claudia Milena; Corredor Díaz, Jeaneth; Morales Ospina, Yuri Tatiana; Quintero Peraza, Betsy Julieth; Rincón, Jenny Lizeth; Salazar Chivatá, Lizeth; Sastre Rodríguez, Lida Faysuly; Socha Baquero, Eduar Fernando; Urrego Gaviria, Natalia Andrea.
Director	Soler Martin Carolina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2012. 212 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Sistematización, Experiencias, Procesos de Inclusión, Jardines, Prácticas, Políticas, Culturas, Facilitadores, Barreras, Niños y Niñas, Familias.

2. Descripción
<p>El presente documento hace parte de la modalidad práctica pedagógica y sistematización de experiencias, modalidad propuesta en los lineamientos de trabajo de grado de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial. El objeto de estudio fue la sistematización de experiencias en inclusión educativa de quince jardines que siguen los lineamientos de la Secretaria Distrital de Integración Social.</p>

El tipo de sistematización de experiencias seleccionado para el presente proyecto fue la sistematización como investigación de la práctica, siguiendo dicha metodología el proyecto se desarrolló bajo una secuencia de nueve fases. Los resultados se construyeron en diez categorías que presentan las comprensiones e interpretaciones sobre los procesos de inclusión educativa en los quince jardines infantiles sistematizados.

3. Fuentes

Lineamientos curriculares para la educación inicial del distrito. (2009). Alcaldía Mayor de Bogotá & universidad pedagógica nacional.

Lineamientos de Política para la Atención Educativa a poblaciones vulnerables. Ministerio de Educación Nacional - MEN. 2005. Documento No.2.

López, M. I congreso internacional sobre pedagogía e inclusión educativa. Fundive y Comunicando sentidos. Medellín, 2006. p 1-26

Mejia, Marco Raúl, la sistematización como proceso investigativo, o la búsqueda de la episteme de las practicas. Revista internacional. Ministerio, Bogotá, Junio-Julio, 2007. P. 16.

MEN (2011). Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con autismo. Bogotá: Colombia aprende.

Moen, T. (2007). Un aspecto de la educación inclusiva de un profesor práctica: los alumnos andamiaje a través de transiciones. Docentes y la enseñanza: la teoría y la práctica.

4. Contenidos

El presente documento está compuesto por ocho apartados que evidencian lo realizado en este proyecto de Sistematización de experiencias en quince jardines de la Secretaria Distrital de Integración Social.

En el primer capítulo se presenta la contextualización sociodemográfica de la localidad de Suba. En el segundo se encuentra el marco teórico, en el que se presentan los fundamentos teóricos conceptuales más relevantes de los principios de la educación inclusiva, como lo son la participación, barreras para el aprendizaje, accesibilidad y escuelas inclusivas. En el tercer capítulo se encuentra El Estado del Arte, en este se presenta una aproximación a varias

investigaciones referidas al tema de inclusión educativa en primera infancia, incluyendo estudios de Bogotá y un estudio realizado en España

Posterior a esto, en el capítulo cuarto se encuentra el marco normativo, en el cual se exponen las políticas y normativas más importantes frente a primera infancia e inclusión educativa a nivel local, nacional e internacional. Después, en el capítulo quinto se presenta el marco metodológico, donde se abordaron las concepciones de sistematización de experiencias y el objeto de estudio, también, se encuentra la pregunta general de sistematización, las preguntas específicas, el propósito general y los específicos con relación a maestros en formación, a la Secretaría Distrital de Integración Social y a los quince jardines infantiles que siguen las orientaciones de la SDIS y, por último en este apartado se evidencia la Justificación y la Línea de investigación de Gestión y Ciudadanía a la que se adscribe este proyecto investigativo.

Luego, en el capítulo sexto se encuentran las fases de la sistematización de experiencias, estas fueron, fase 1: Revisión bibliográfica, fase 2: Formulación del marco metodológico, fase 3: Contextualización socio-demográfica, fase 4: Estado de arte y Marco teórico, fase 5: Construcción y validación de instrumentos para la recolección de datos, fase 6: Aplicación de instrumentos, fase 7: Análisis de datos, fase 8: Escritura del documento final y fase 9: Socialización.

Seguido a esto, en el capítulo séptimo se encuentran los hallazgos de la Sistematización de Experiencias, éstos organizados en diez categorías construidas a partir del análisis de los datos y teniendo en cuenta el índice de inclusión. Las categorías son: Concepciones de Inclusión, Culturas Facilitadoras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia, Políticas Inclusivas Facilitadoras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia, Prácticas Facilitadoras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia, Culturas que son Barreras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia, Políticas como Barreras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia, Prácticas como Barreras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia, Rol del Educador Especial, Perspectivas desde la Secretaría de Integración Social, Experiencias Significativas. Estas a su vez se dividen en unas sub categorías que permitieron el análisis de los datos encontrados en la sistematización de experiencias.

En el capítulo octavo se encuentran las conclusiones de esta propuesta investigativa, se presenta a su vez la bibliografía consultada durante todo el documento y por último se presentan los anexos citados durante el desarrollo del documento.

5. Metodología

El proceso realizado se correspondió con la sistematización como investigación de la práctica, la cual parte del relato de la experiencia que luego es analizado en función de observar su

relación con el contexto social en el que está inmerso. El presente trabajo investigativo se estructuró en nueve fases que permitieron darle un comienzo y una finalidad a la sistematización de experiencias.

La primera fase fue la revisión bibliográfica, donde se realizó la lectura de documentos sobre sistematización de experiencias, primera infancia e inclusión educativa; la segunda fase fue la formulación del marco metodológico, en la cual se delimitó el objeto de estudio y se construyeron los propósitos del presente trabajo investigativo, divididos en tres, para los docentes en formación, la Secretaría Distrital de Integración Social y los quince jardines sistematizados; la tercera fase fue la contextualización socio-demográfica de la localidad de Suba, pues los jardines sistematizados se ubican en esta localidad; la cuarta fase es la construcción del marco teórico y el estado del arte, para este último se revisaron diversas investigaciones, documentos y trabajos de grado que dieran cuenta de lo que se ha hecho o escrito sobre inclusión en primera infancia.

La quinta fase fue la construcción de instrumentos para la recolección de datos, donde se determinó que según el tipo de sistematización escogido y los propósitos las herramientas de recolección de datos más pertinentes eran las fichas documentales, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales, esta fase incluye también la validación de instrumentos; la sexta fase fue la aplicación de instrumentos, aquí los docentes en formación visitaron los jardines y recolectaron los datos; la séptima fase, fue el análisis de datos, para lo cual nos basamos en la teoría fundamentada, que permite construir teorías, conceptos e hipótesis partiendo directamente de los datos y no de otras investigaciones o marcos teóricos, para lo anterior se realizan tres tipos de codificación de datos, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva; la octava fase fue la escritura del documento final y la novena la socialización del presente trabajo investigativo.

6. Conclusiones

Durante esta investigación se logró comprender cómo ha avanzado el proceso de inclusión en primera infancia, no solo como la imposición de una política pública sino que también como un cambio coyuntural, en la forma como se entiende la discapacidad, trasladando el concepto de una noción clínica rehabilitadora y hasta normalizadora, hacia uno más social en donde los niños y niñas con discapacidad son entendidos como sujetos sociales de derecho, lo que en sí traduce en prácticas, donde son reconocidos como niños y niñas con unas emociones con unas expectativas, con unas expresiones propias, unas formas de ser y estar en el mundo, además de las transformaciones curriculares, didácticas, pedagógicas y administrativas que se han venido dando al interior de cada jardín, es decir se puede comenzar a señalar que se está construyendo una cultura más incluyente.

Frente al rol que juega la Secretaría Distrital de Integración Social se pudo deducir que a pesar que hay muchas condiciones del orden social, político, económico, cultural, entre otros que influyen significativamente, es un proceso joven que está en construcción y por tal razón está sujeto a diferentes cambios.

De igual forma se percibe que aunque el proceso de inclusión educativo ha avanzado, aún continúan las concepciones de inclusión relacionadas con discapacidad, esta vista como una condición compleja que requiere de un apoyo interdisciplinar para trabajar, las maestras aun presentan miedos y resistencias a los proceso de inclusión ya que consideran que no tienen la capacitación ni la información necesaria para hacerse cargo de los niños en condición de discapacidad.

Por otro lado se evidencia la baja relación entre inclusión y otras culturas, poblaciones o diferencias, esto ya sea por falta de información o porque muchos consideran que es la discapacidad la que requiere de más apoyo.

Elaborado por:	Argüello Garzón, Diana Katerine; Avila Zorro, Claudia Milena; Corredor Díaz, Jeaneth; Morales Ospina, Yuri Tatiana; Quintero Peraza, Betsy Julieth; Rincón, Jenny Lizeth; Salazar Chivatá, Lizeth; Sastre Rodríguez, Lida Faysuly; Socha Baquero, Eduar Fernando; Urrego Gaviria, Natalia Andrea.
Revisado por:	Soler, Martin Carolina

Fecha de elaboración del Resumen:	08	12	2012
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	13
Contexto sociodemográfico	14
<i>Estructura de la población.</i>	<i>18</i>
<i>Por sexo</i>	<i>18</i>
<i>Grupos poblacionales (infancia, adolescentes jóvenes y adultos)</i>	<i>18</i>
<i>Población en edad escolar</i>	<i>18</i>
Composición socio-económica de la localidad de Suba	19
<i>Aspecto económico</i>	<i>19</i>
Mapa de Suba y Ubicación Jardines donde se Realizó la Sistematización	22
Marco Teórico	23
Concepciones de inclusión	23
<i>Participación.</i>	<i>27</i>
<i>Barreras para el aprendizaje.</i>	<i>28</i>
<i>Accesibilidad.</i>	<i>29</i>
Las escuelas inclusivas	30
Estado del Arte de las Investigaciones Realizadas desde el Año 2005 en Bogotá de Inclusión Educativa en Primera Infancia	31
Marco Normativo	38
Marco normativo sobre inclusión educativa para primera infancia con discapacidad	38
Políticas y normativas para Bogotá	38
Políticas y normativas a nivel nacional	40
Políticas internacionales	43
<i>Latinoamérica y el Caribe</i>	<i>433</i>
Marco Metodológico	4747
Concepción de sistematización de experiencias.	4747

Tipos De Sistematización De Experiencias.....	48
Objeto De Estudio.....	50
<i>Experiencias en Inclusión Educativa en primera infancia y culturas, políticas y prácticas que subyacen a estas.....</i>	<i>50</i>
Pregunta General De Sistematización.	51
<i>Preguntas Específicas De La Sistematización.....</i>	<i>51</i>
Propósito General.	52
<i>Propósitos Específicos.</i>	<i>52</i>
<i>Con relación a los Maestros en formación.....</i>	<i>52</i>
<i>Con relación a la Secretaría Distrital de Integración Social.....</i>	<i>52</i>
<i>Con relación a los quince jardines infantiles que siguen las orientaciones de la SDIS.....</i>	<i>53</i>
<i>Justificación.....</i>	<i>54</i>
<i>Línea de Investigación</i>	<i>55</i>
Fases De La Sistematización De Experiencias	56
<i>1 Fase: Revisión Bibliográfica: inclusión educativa en primera infancia, sistematización de experiencias</i>	<i>56</i>
<i>2 Fase: Formulación Marco Metodológico.....</i>	<i>57</i>
<i>3 Fase: Contextualización Socio-demográfica.....</i>	<i>57</i>
<i>4 Fase: Marco Teórico y Estado de Arte</i>	<i>58</i>
<i>5. Fase: Construcción y Validación de Instrumentos para la recolección de datos.....</i>	<i>58</i>
<i>Fichas documentales.</i>	<i>58</i>
<i>Grupos Focales.</i>	<i>59</i>
<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	<i>60</i>
<i>5.3. Validación del instrumento.</i>	<i>62</i>
<i>6. Fase: Aplicación de instrumentos.....</i>	<i>63</i>
<i>Registro de sujetos entrevistados y documentos revisados en los jardines.....</i>	<i>63</i>
<i>7. Fase: Análisis de datos.</i>	<i>6564</i>
Diagrama de las fases de analisis	82
<i>b) finales.....</i>	<i>80</i>
<i>8. Fase: Escritura del documento final.</i>	<i>80</i>
<i>9. Fase: Socialización.....</i>	<i>80</i>
Diagrama de las Fases	82
Cronograma	84
Hallazgos de la Sistematización de Esperiencias	85

Conocepciones de Inclusion	85
Culturas facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.....	8988
Políticas inclusivas facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia	95
Practicas Facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.....	1009
Culturas que son barreras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.....	108
Políticas inclusivas que son barreras del proceso de inclusión educativa en primera infancia	¡Error! Marcador no definido.4
Prácticas como barreras en el proceso de inclusión educativa en primera infancia.....	116
Rol del Educador Especial	1232
Perspectivas Desde La Secretaría De Integración Social.....	1309
Experiencias significativas	1343
Conclusiones.....	1410
Referencias Bibliográficas.....	1432
Referencias Virtuales.....	1465
Anexos Anexo 1. Descripción de las 12 UPZ de la localidad de Suba.....	14949
Anexo 2: Barrios de la localidad de Suba.....	1492
Anexo Formato Ficha Documental	14958
Anexo 5. Formato de Validación de Intrumentos Investigativos	14969
Anexo 6. Formato del pilotaje del instrumento Investigativo	14965
Anexo 7. Instrumento final de recolección de datos	14968

Anexo 8. Modelo de Carta de Presentación	1492
Anexo 9. Formato de declaración de consentimiento informado	14973
Anexo 10. Tabla Compendio de Entrevistas	14974
Anexo 11. Mapas Conceptuales	14975

Lista de anexos

Anexo 1. Descripción de las 12 UPZ de la localidad de Suba

Anexo 2: Barrios de la localidad de Suba.

Anexo 3. Acta de compromiso

Anexo 4. Formato ficha documental

Anexo 5. Formato de validación de instrumentos investigativos

Anexo 6. Formato del pilotaje del instrumento Investigativo

Anexo 7. Instrumento final de recolección de datos

Anexo 8. Modelo de carta de presentación

Anexo 9. Formato de declaración de consentimiento informado

Anexo 10. Tabla compendio de entrevistas realizadas

Anexo 11. Mapas conceptuales

Sistematización de Experiencias en Inclusión Educativa de Quince Jardines Infantiles de la Localidad de Suba que siguen los Lineamientos de la Secretaría Distrital de Integración Social

Introducción

El presente documento hace parte de la modalidad práctica pedagógica y sistematización de experiencias, la cual está propuesta en los lineamientos de trabajo de grado de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial. Desde dicha modalidad se generaron dos procesos paralelos sobre inclusión educativa en primera infancia. El primero, el desarrollo de dos propuestas pedagógicas en el Centro para la Atención a la Primera Infancia *aeioTü* Orquídeas de Suba; y el segundo, la sistematización de experiencias en inclusión educativa de algunos jardines que siguen los lineamientos de la Secretaría Distrital de Integración Social, proceso del cual da cuenta el presente documento.

El tipo de sistematización de experiencias seleccionado para el presente proyecto es la sistematización como investigación de la práctica, que entiende la sociedad como un todo y la práctica como una acción ligada a ella, esto relacionado con el objetivo de reflexionar críticamente sobre los procesos de inclusión educativa.

El proyecto se desarrolló bajo una secuencia de nueve fases, las cuales conllevaron a dar respuesta a los objetivos propuestos. Los resultados construidos consisten en diez categorías que presentan las comprensiones e interpretaciones realizadas por el grupo investigador a partir de los datos.

Es importante aclarar que este proyecto comparte el contexto sociodemográfico, el marco normativo y el marco teórico con los siguientes proyectos pedagógicos: *Enriquecimiento de Rincones mediante la Multisensorialidad, Aprendizaje cooperativo y ambientes enriquecidos, un camino a la inclusión y Articulación de los Rincones de Interés con los Proyectos de Investigación aeioTu*. Lo anterior debido a que el presente proyecto y los proyectos pedagógicos se desarrollaron simultáneamente en el mismo contexto y por los mismos maestros en formación

Contexto sociodemográfico

Es pertinente iniciar con un breve resumen de la historia de la Localidad de Suba, de igual forma se describirán algunos aspectos socio-demográficos y socio-económicos de esta Localidad; ya que en este lugar se va a desarrollar el proyecto

pedagógico investigativo, al mismo tiempo que la sistematización de experiencias de dieciséis jardines infantiles.

Historia de Suba.

Según documentos de la alcaldía de Suba (2011) fue fundada en 1550 por los encomenderos Antonio Díaz Cardozo y Hernán Vanegas Castillo. Hoy corresponde a la Localidad No 11 de Bogotá D.C., está localizada en el extremo nor-occidental del Distrito Capital a una distancia de trece kilómetros del centro de la ciudad.

Hacia el año 800 de la era actual, ya los muiscas habitaban la zona y una migración de origen chibcha se había mezclado con la población anterior. Tras la conquista española en 1538, los muiscas conservaron un resguardo indígena. En 1538 y años siguientes: Posterior a la llegada de los españoles según la crónica de Fray Eugenio Ayape de los agustinos recoletos el sometimiento de Suba fue “una obra de paz sin resistencia, los indígenas optaron por establecer una amistad con los conquistadores, a quienes brindaban ofrendas...”

En 1550 Suba fue fundada por Antonio Días Cardoso y Hernán Camilo Monsilva. El 16 de noviembre de 1875 Suba se convierte en uno de los municipios satélites de Bogotá por decreto del Estado Soberano de Cundinamarca (hoy departamento). El territorio rural fue compartido por terratenientes y campesinos.

En 1954, el municipio fue incluido como parte anexa del Distrito Especial de Bogotá, manteniendo sus instituciones municipales hasta que en 1977, se creó su alcaldía menor y en 1991 se denominó localidad de Suba. Los raizales de Suba, pueblo de indios durante el período colonial, lograron en 1990 el reconocimiento legal de la comunidad indígena de Suba, ratificado al año siguiente por la Constitución Política de Colombia de 1991.

En 1992 y en 2000, el Cabildo Muisca de Suba y el Cabildo Muisca de Bosa, respectivamente, fueron reconocidos en ceremonia oficial ante el Alcalde Mayor de Bogotá, D.C., según lo estipulado por la Ley 89 de 1890, después de más de un siglo sin existencia legal. El reconocimiento fue ratificado en 2005.

Contexto Socio-demográfico de la localidad de Suba.

La localidad de Suba está ubicada en el extremo noroccidental de la ciudad y limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá,

por el Oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota.

Suba tiene una extensión total de 10.056 hectáreas, de las cuales 6.271 ha se clasifican como suelo urbano y 3.785 ha corresponden al suelo rural; dentro de estos dos suelos se localizan 1.469 ha de suelo protegido. Suba es la localidad con mayor área urbana del Distrito, por cuanto representa el 15,2% de la superficie urbana total del distrito.

Según el documento *Conociendo la Localidad de Suba: diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos* (2009), la localidad de Suba presenta un territorio mayormente plano con dos zonas montañosas, que son los cerros de La Conejera de Suba donde en territorio se localizan algunos de los ecosistemas más importantes de la ciudad, como son los humedales de La Conejera, Juan Amarillo, Córdoba y Guaymaral. Son ecosistemas intermedios entre el medio acuático y el terrestre, caracterizados por porciones húmedas, semi-húmedas y secas, de gran importancia para las especies vegetales y animales, típicos de los ambientes acuáticos que son propios de estas zonas y están sujetas a condiciones climáticas especiales porque en ellos se producen los nutrientes necesarios para la reproducción de aves, insectos, ranas, lagartijas, entre otros, además de ser el albergue transitorio de las aves que recorren países y continentes. Otra de las funciones importantes de los humedales es el actuar como una esponja que retiene el agua sobrante en épocas de *lluvias, reservándolas para las temporadas secas, regulando los efectos perjudiciales de las crecientes de los ríos y de las inundaciones.*

Además de los humedales, en la localidad existen otras áreas de preservación ecológica, como son los cerros de la Conejera en Suba, cuya función ambiental es de gran relevancia por su gran valor paisajístico. Sin embargo, estos cerros han sido fuertemente intervenidos. La vegetación presente en esta área varía entre bosques naturales y plantaciones de especies foráneas, que sirven de protección al suelo y a los animales que viven allí, por esto son considerados como parte del área de reserva forestal, restringiendo otros tipos de uso.

En relación con los usos actuales del suelo, en Suba predomina el uso residencial, con presencia de dos zonas comerciales importantes: Suba y Prado Veraniego que fueron constituidas como centralidades a través del Plan de Ordenamiento Territorial. En su costado noroccidental, se ha ido conformando un extenso sector de usos educativos y recreativos, en razón a que en esta zona se ubican

gran cantidad de colegios, varias universidades y algunos centros recreativos y clubes deportivos.

La localidad de Suba está dividida en 12 UPZ¹ de las cuales tres son de tipo residencial consolidado, tres de tipo residencial cualificado, tres son tipo desarrollo y tres de tipo urbanización incompleta.(ver anexo 1.)

Al año 2008, Suba tenía un total de 1.161 barrios con una superficie de 7.813 hectáreas, los cuales se relacionan en el Anexo 1. La UPZ Suba concentra la mayor cantidad de barrios con 236, seguida por Niza que registra 231 y El Rincón que presenta 189. (Ver anexo 2.)

Tabla 1. Suba. Número y extensión de barrios según UPZ. 2008

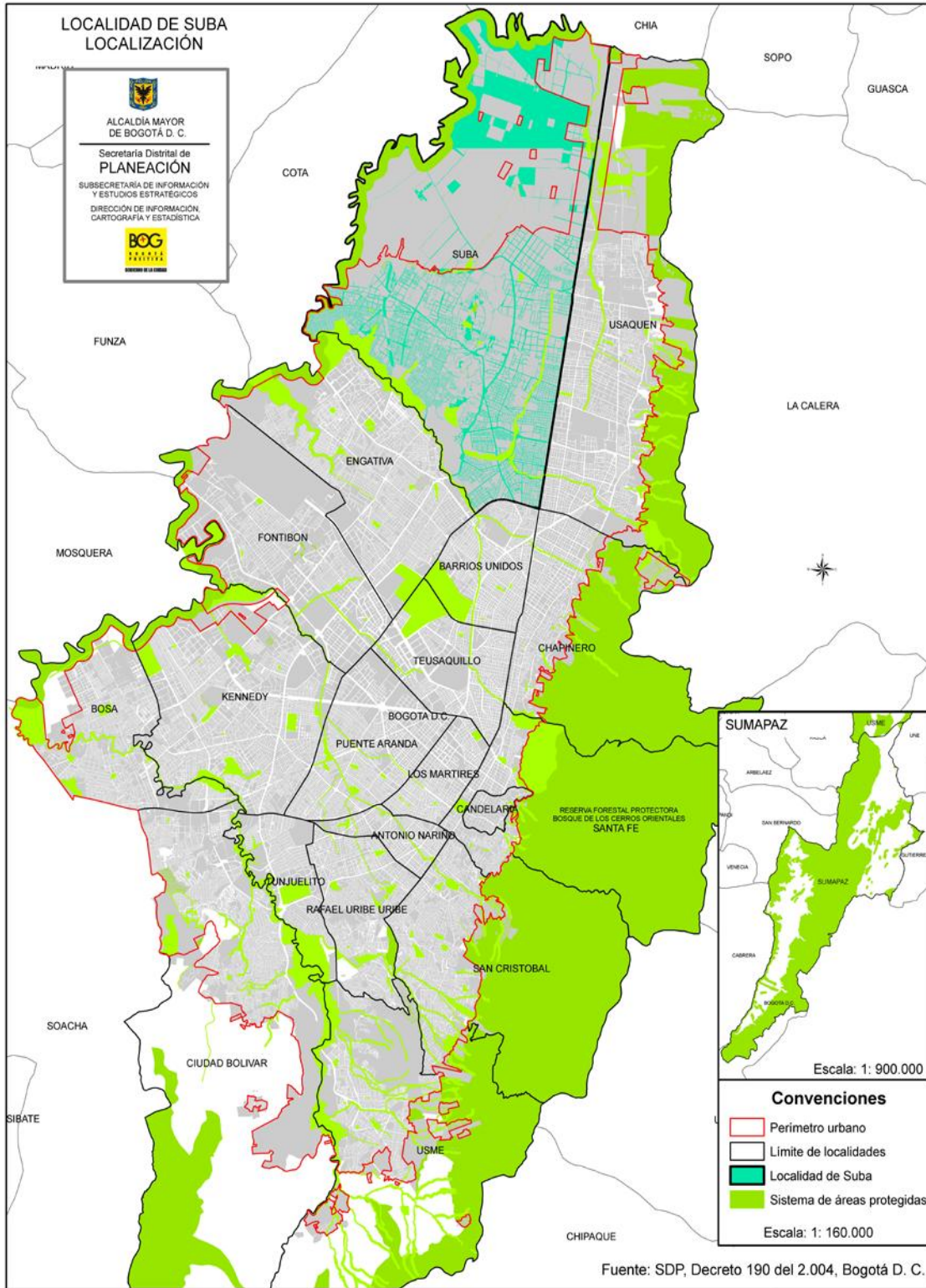
UPZ	Barrios	Superficie (Ha)
2 La Academia	21	413
3 Guaymaral	13	367
17 San José de Bavaria	22	396
18 Britalia	123	252
19 El Prado	72	448
20 La Alhambra	24	274
23 Casa Blanca Suba	74	369
24 Niza	231	693
25 La Floresta	58	262
27 Suba	236	605
28 El Rincón	189	715
71 Tibabuyes	63	623
UPR	36	2.396
Total Suba	1.162	7.813

Cálculos: Subsecretaría de Información y Estudios Estratégicos, Dirección de Información, Cartografía y Estadística. Fuente: SDP, Base de Datos Geográfica, Bogotá D. C. *UPR: Unidad de Planeamiento Rural

En el plano siguiente se encontrara la localización de Suba dentro del Distrito Capital de Bogotá y sus límites.

¹ La Unidad de Planeamiento Zonal –UPZ- tiene como propósito definir y precisar el planeamiento del suelo urbano, respondiendo a la dinámica productiva de la ciudad y a su inserción en el contexto regional, involucrando a los actores sociales en la definición de los aspectos de ordenamiento y control normativo a escala zonal.

Imagen 1. Mapa de Bogotá (localidad de Suba).



Estructura de la población.

La población de Bogotá para 2009 fue de 7.259.597 personas y la de Suba es de 1.018.629, que representan el 14,0% de los habitantes del Distrito Capital, de acuerdo con las proyecciones de población del Censo General 2005.

Por sexo

Se estima que en el año 2009 en Suba, habitó un total de 1.018.629 personas distribuidas en 481.549 hombres y 537.080 mujeres. En el año 2015 la población será de 1.174.736 personas.

En la localidad de Suba, el índice de masculinidad² tiende a subir, es decir que aumenta la proporción de hombres con respecto a la cantidad de mujeres al observar los tres periodos.

Grupos poblacionales (infancia, adolescentes jóvenes y adultos)

Los grupos adultos y adultos mayores son los únicos que cada vez tienen un peso mayor dentro del total de población, en contraste con las persona menores de 25 años que cada vez son un grupo poblacional menor, debido a la reducción de la fecundidad que experimenta la localidad.

Población en edad escolar

Los grupos poblacionales en edad escolar que más pesan son los pertenecientes a las categorías de básica secundaria, media vocacional y educación superior. Esto evidencia una reducción en la fecundidad que experimenta la localidad y que se pudo confirmar a través de la estimación de los censos de población realizados en los años 1993 y 2005, como insumo para la proyección de población 2006 a 2015 la cual conserva la tendencia decreciente en la fecundidad buscando coherencia con la información suministrada por los mencionados censos.

Tabla 2. Evolución de la Población en Edad Escolar – PEE. 2005, 2009 y 2015

² El índice de masculinidad se define como el cociente entre el número de hombres sobre el número de mujeres, normalmente se expresa por cien y su resultado debe interpretarse como la cantidad de hombres por cada 100 mujeres. Se ha podido establecer, que al nacimiento la proporción de hombres y mujeres es muy similar con un pequeño predominio de nacimientos masculinos sobre los femeninos.

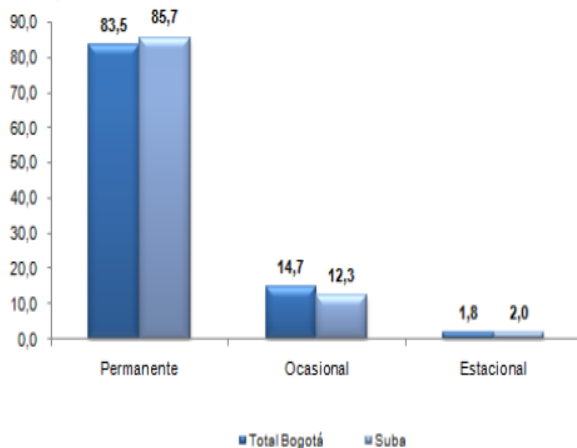


Fuente: DANE - SDP, Proyecciones de Población por localidades y UPZ 2006 - 2015

Composición socio-económica de la localidad de Suba

Según la cámara de comercio de Bogotá (2007), en Suba hay presencia de toda clase socioeconómicas: el 35,5% de los predios son de estrato 3; el 28% pertenece a predios de estrato 2; pero hay una fuerte presencia de los estratos 4 y 5, 15% y 16% respectivamente. La tasa de ocupación de Suba (58,3%) es superior a la de la ciudad (55,1%). Las actividades que más ocuparon personas residentes en Suba fueron: servicios sociales, comunales y personales (27,6%), comercio, hoteles y restaurantes (24,7%) e industria manufacturera (15,7%) La tasa de desempleo de Suba (11,5%) es inferior a la de la ciudad (13,1%). Es la tercera localidad con mayor participación en el desempleo de la ciudad: el 11% de los desempleados residía en la localidad, equivalente a 50.000 personas. En Suba el porcentaje de analfabetismo, (1,4%) es inferior al de Bogotá, (2,2%).

Bogotá D. C. y Suba. Distribución de la población ocupada según tipo de trabajo realizado. 2007



Aspecto económico.

De los 26.897 establecimientos económicos censados en el 2005 en la localidad de Suba, el 9,7% se dedican a la industria, el 41,9% al

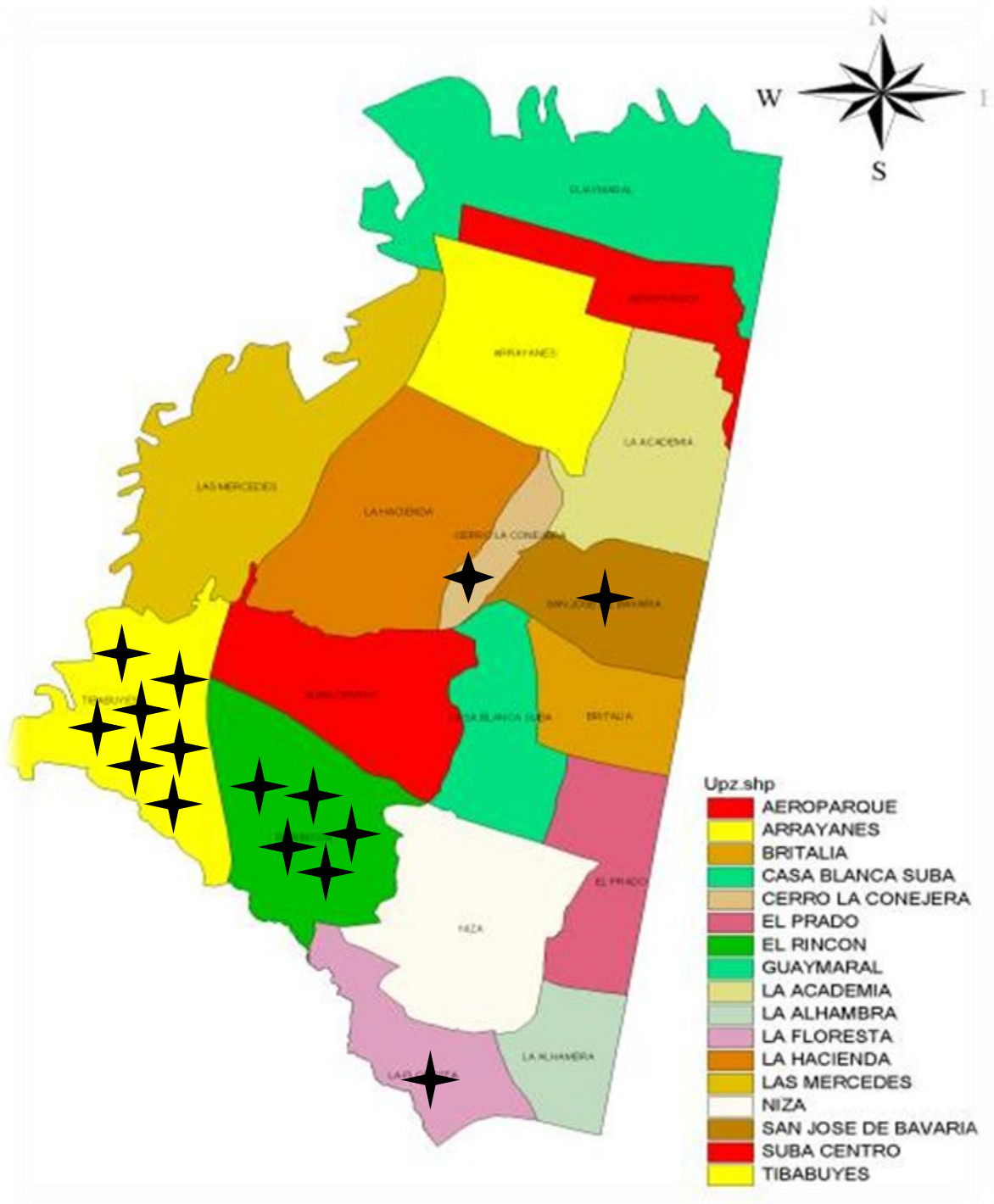
comercio, el 38,7% a servicios, el 8,1% a otras actividades y el 0,2% estaban desocupados. En cuanto a la localización de los establecimientos económicos de la localidad de Suba, se tiene, de acuerdo con los resultados del Censo 2005, que de los 26.897 establecimientos censados, 7.942 (29,5%) se encuentran ubicados en viviendas y 18.955 (70,5%) establecimientos se encuentran ubicados de manera independiente. Por actividad económica, el sector comercio que predomina en la localidad de Suba, tiene 3.194 (28,3%) establecimientos ubicados en viviendas y 8.087 (71,7%) en unidades independientes.

De 109.849 empleados que en promedio trabajaron en las unidades económicas de la localidad en el mes anterior al censo, se tiene que el 60,1% se encuentran ubicados en el sector Servicios, 29,4% en Comercio y 10,5% en Industria. Al interior de las unidades de planeamiento zonal se tiene que el sector servicios tiene en promedio 66.030 empleados, seguido de comercio con 32.258 e industria con 11.516 empleados. De 408.105 personas ocupadas en Suba, el 85,7% se encuentra vinculado de manera permanente, siendo la sexta localidad con mayor porcentaje de población empleada de esta forma; mientras que el 12,3% es ocasional y el 2,0% de manera estacional. Por otro parte, la localidad de Suba es la tercera localidad con menor porcentaje de población de 10 a 17 años que trabaja con sólo el 1,6%, de acuerdo con los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida Bogotá 2007.

Además, la cámara de comercio de Bogotá (2007), afirma que en Suba se localizó el 10% de las empresas del Distrito, que equivalen a 22.359 empresas. La estructura empresarial de la localidad se concentra en el sector servicios (75%), la industria (13,5%) y la construcción (8,4%). Del total de empresas, 20.479 son microempresas que representaron el 91,6% de la localidad. El sector económico en los que se encuentra el mayor número de empresas de la localidad es el de servicios: comercio (37%), hoteles y restaurantes (7,3%), servicios inmobiliarios y de alquiler (12%), transporte, almacenamiento y comunicaciones (6,4%). El 66% de las empresas de Suba son personas naturales, y el 34% de personas jurídicas. El 8% de las empresas de Suba realizan operaciones de comercio exterior. En el 2006 se liquidaron 372 empresas en Suba, el 10% del total liquidadas en Bogotá. La mayor concentración se presentó en las microempresas (90%) y el mayor valor liquidado se registró en las pequeñas empresas (35%). En la localidad se identificaron 11.619 posibles empresas que pueden integrarse en las cadenas productivas de productos alimenticios, construcción e ingeniería civil y textil y confección. La mayor parte de los recursos de inversión local se destinaron al área social (48,3%), principalmente para desarrollar programas de ayuda alimentaria en restaurantes escolares y

comedores comunitarios, con el fin de apoyar socioeconómicamente a la población vulnerable.

Mapa de Suba y Ubicación Jardines donde se Realizó la Sistematización



Marco Teórico

En el marco teórico de este proyecto de sistematización, se presentan los fundamentos teóricos conceptuales más relevantes de los principios de la educación inclusiva, como lo son la participación, barreras para el aprendizaje, accesibilidad y escuelas inclusivas.

...Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva.

(Conclusiones y Recomendaciones CIE, 2008, p. 3)

Concepciones de inclusión.

Giné (2001) plantea que hay una gran diferencia cuando se habla de una educación integradora y educación inclusiva. Por un lado, la educación integradora hace parte de un modelo medico-rehabilitador, inflexible, homogéneo y rígido, acudiendo al concepto de necesidades educativas especiales (NEE), en el que se entiende que el niño y niña con NEE debe adaptarse al sistema educativo y social desde su condición, es decir, las instituciones educativas no optan por brindar espacios, oportunidades o herramientas para que el niño o niña pueda interactuar con unos u otros.

De igual manera, Lewis referenciado por Florian (2003) señaló dos razones fundamentales por las que las ideas sobre integración necesitaban ser modificadas. Una era que, con el tiempo, el término de integración se había convertido en un concepto muy limitado, la segunda razón y más compleja, tenía que ver con la crítica del concepto de normalización de gran influencia de las políticas de integración de todo el mundo. El objetivo principal en relación a la integración fue como escolarizar a los niños y niñas con alguna necesidad en los centros ordinarios, es decir, como hacer que los niños y las niñas con NEE fuesen como los demás, es el núcleo de la normalización. Durante muchos años, los defensores de la normalización creyeron que esta podía alcanzarse mediante el proceso de integración, pero el problema según Perters citado por Florian (2003) fue, que la integración, por tratarse de un proceso de unión, daba por supuesto que la exclusión de las personas con diferentes

necesidades era aceptable. La normalización lleva implícita una negación de la diferencia y muchos se preguntan si el concepto en sí mismo no es un menosprecio de las personas que son diferentes.

Por otro lado, la educación inclusiva esta puesta desde un modelo social, que valora explícitamente la existencia de la diversidad, se asume, así que cada persona es diferente a la otra en una gran variedad de formas (étnicas, culturales, religiosas, políticas, sociales, económicas y multisensoriales) de allí que cada niño y niña tengan diversas necesidades en la forma de acercarse al aprendizaje; reconociendo sus diferencias, que exigirá a su vez la constitución de nuevos y mejores valores, junto con el incremento de la participación activa de los niños y niñas.

El concepto de educación inclusiva como lo plantea Florian (2003) empieza a tener alcance y repercusión a nivel mundial, gracias a su incorporación en la legislación de numerosos organismos internacionales, especialmente, las Naciones Unidas y los estándares legislativos recogidos en la Convención sobre los derechos de los niños y niñas (1989), la reglamentación sobre el principio de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), así como el informe de la UNESCO de 1994 sobre la educación de los niños y niñas (Declaración de Salamanca), todos ellos vienen a confirmar el derecho que todos los niños y niñas tienen una educación en igualdad de condiciones sin ningún tipo de discriminación dentro del sistema educativo ordinario. Aunque todo esto puede significar cosas distintas según los lugares, existe un consenso universal sobre los principios filosóficos que subyacen a la inclusión que sugiere que está destinada a perdurar en el tiempo más que a ser simplemente un interés pasajero.

Así mismo el concepto de inclusión se refiere a la oportunidad que se le ofrece a todas las personas de participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas de la sociedad del día a día. Recientemente, se ha propuesto otra definición, según la cual la inclusión es “el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes” (Booth et al., 1997, p. 4). La anterior definición trasciende el concepto de normalización. Ello es debido a que emplea un lenguaje que acentúa la participación sobre la normalidad ya que la oportunidad de participar es diferente de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones que implica una participación activa.

Ampliando lo anterior Ramsey citado por Sapon-Shevin (2007) presenta varios objetivos ampliables al concepto de inclusión como lo son el ayudar a los niños y

niñas a elaborar identidades positivas de género, raza, cultura, clase social e individual y a reconocer su pertenencia a grupos muy diferentes. Promover el respeto y el aprecio a diferentes formas de vivir de otras personas, además, promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad, el sentido de responsabilidad social y una preocupación activa que se extienda más allá de las propiedades familiares o grupo inmediato y por último capacitar a los niños y niñas para que se conviertan en analistas, autónomos, críticos y activistas en su medio social.

Además, este autor plantea que es de vital importancia el descubrimiento de las diferencias raciales y las diferencias culturales ya que todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia y unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, actitudes, comportamientos, diferencias en los idiomas y las diferencias familiares, ya que, hay muchos tipos de familia, así mismo, hay que descubrir las diferencias de género para que los niños y las niñas reconozcan y acepten las diferencias de sexo sin que al mismo tiempo se reduzcan esas características, es por esto que es importante liberarlos de las ideas restrictivas y estereotipadas sobre lo que pueden ser ellos, brindándoles más opciones para su desarrollo y crecimiento. Descubrir las diferencias religiosas y distintas festividades, descubrir las destrezas y capacidades y por último el descubrimiento de las diferentes formas de oponerse a las estereotipias y a la discriminación.

Siguiendo con lo anterior, el derecho a ser diferente (que asiste a todos) se refiere a la diversidad humana y para ello es necesario entender que cada persona tiene primero, un conjunto de características que comparte con todos los seres humanos (características universales) segundo, otras que comparte con solo algunos seres humanos (cultura) y por último, otras que son únicas (personales). Estos tres aspectos se interrelacionan en todo momento; es entonces, que la diversidad está en el núcleo de la experiencia humana y como tal ha de ser comprendida.

Así mismo, Giné (2001) plantea que se debe modificar la escuela para que pueda responder a las necesidades de todos los niños y niñas, para propiciar así una escuela heterogénea que tiene en cuenta tanto las diferencias individuales en el aprendizaje, como los ritmos que ello implica; entendiendo entonces la diversidad como un derecho humano, de allí que la escuela y la comunidad estén fuertemente ligados y que la escuela proponga un currículo para todos, que establece vínculos con diferentes dimensiones (cognitivas, sociales, afectivas) entre los niños y niñas y el currículo para que adquieran y desarrollen estrategias, para resolver problemas de la vida cotidiana.

La escuela inclusiva es un espacio fundamental en donde todos los niños y niñas independientemente de su condición pueden ser aceptados, reconocidos y valorados desde su singularidad, teniendo la posibilidad de participar desde sus capacidades y a su vez es aquella que ofrece a todos sus niños y niñas las oportunidades y ayudas (curriculares, materiales y personales) necesarias para su proceso académico y personal.

A la concepción de educación inclusiva según Giné (2001) le ha dado tres atributos que se exponen a continuación: en primer lugar es un enfoque transversal que involucra todas las dimensiones y niveles del sistema educativo, con el fin de garantizar el derecho de todas y todos a una educación equitativa y de calidad, el segundo atributo se entiende como un proceso dinámico y evolutivo para comprender, abordar y responder a las diversidades a través de una educación que fortalece la presencia y la participación de todos y todas y por último, pretende facilitar y viabilizar la comprensión, la identificación y la eliminación de las barreras a la participación y a los aprendizajes.

Desde otro punto de vista, la UNESCO (2006) define la educación inclusiva en su documento conceptual como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje de las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y las niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y las niñas. Se basa en el principio de que cada niño y niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Así mismo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2010)³ en el Artículo 24, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los

³ El 10 de mayo de 2011, Colombia se convirtió en el país número 100 en ratificarla Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, de forma que esta carta se convierte en un tratado internacional con fuerza vinculante para el Estado y la sociedad colombiana en general.

Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de todas las personas, así como sus aptitudes mentales y físicas.

c) Hacer posible que las personas participen de manera efectiva en una sociedad libre

Es importante resaltar que la inclusión es un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una participación más amplia en el aprendizaje, las culturas y la comunidad, además reduce la exclusión a través de la educación, es por esto que es importante mencionar la participación, la accesibilidad y las barreras para el aprendizaje.

Participación.

La consideración de la diversidad como fundamento esencial de la educación es una consecuencia del derecho a la no discriminación y a un contenido apropiado de la educación, que va más allá de cualquier mandato instrumental y que supone abogar cada vez con mayor fuerza a favor de la inclusión de los grupos y personas discriminadas.

Según la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2010) hace referencia a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte; allí se reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con los demás, en la vida cultural y el Estado se compromete adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas tengan el acceso a diferentes materiales, programas (televisión, radio, teatro, entre otras) y lugares donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales; además de esto, se debe tener las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

Con lo anterior, se quiere resaltar que la participación en el mundo social, es una condición que nos permite construir la inter-subjetividad y por esto, puede estar mediada o ser significativa a partir de contextos y actores concretos, que construyen lo que les es común a lo largo de sus procesos de vida en diversos contextos y situaciones donde sobresale el reconocimiento e importancia de la presencia del otro como posibilidad para los niños y niñas de ejercer el deber y el derecho de participar de maneras diferentes.

La participación en el campo de la educación se convierte, pues, en un objetivo, un proceso y un contenido, como objetivo a conseguir, debe planificarse como tal y por tanto, debe tener espacios y tiempos determinados.

Elegir la participación como un "eje" educativo implica el desarrollo de tres aspectos: el primero el desarrollo de actitudes como lo son: suficiente grado de autoestima y de autoconfianza para intervenir, respeto a otras personas, implicación en el entorno social y su problemática y sentido crítico; la segunda es el desarrollo de las capacidades y habilidades: desarrollo cognitivo, explicitar y denunciar conflictos, realizar proyectos conjuntamente con otras personas y tomar decisiones y como tercer aspecto es el desarrollo de los conocimientos que hace referencia a saber cómo funciona el sistema social.

Barreras para el aprendizaje.

Como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier niño o niña en situación de desventaja en los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos; por el contrario, cuando su entorno se encuentra rodeado de barreras que pueden coexistir en tres dimensiones:

En el contexto escolar (valores, creencias y actitudes compartidas): en los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc); en el contexto del aula: metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los niños y las niñas, prácticas evaluadoras, recursos, etc; en el contexto familiar: que influye en las vidas de los niños y las niñas, las circunstancias económicas, cuando su entorno respeta y acepta la diferencia.

Las barreras para el aprendizaje y la participación se refieren a aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los niños y las niñas. Según Booth (2006), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción de los niños y las niñas en los diferentes contextos: con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas.

Desde la integración educativa hacia la inclusión, el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que las niñas y los niños encuentran para aprender y participar.

Accesibilidad.

Tomando como punto de partida La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, de su artículo 09 (2010) donde dice que:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

La accesibilidad es un punto clave puesto que articula todas y cada una de las actividades que se trabajen y es necesario, si se quieren, espacios de trabajo más participativos y enriquecidos para que todos puedan aprender y desarrollar capacidades se deben fomentar y hacer espacios accesibles a todos. Por tal razón se debe trabajar con una visión amplia de la accesibilidad teniendo en cuenta lo siguiente:

Accesibilidad arquitectónica: Sin barreras en las estructuras físicas, en el transporte o en el entorno.

- Accesibilidad comunicacional: Sin barreras en la comunicación interpersonal, escrita o digital.

- Accesibilidad metodológica: Sin barreras en los métodos de aprendizaje o las tecnologías en los entornos escolares (programas educativos, clases basadas en las

inteligencias múltiples, uso de todos los estilos de aprendizaje, evaluaciones del aprendizaje, recursos didácticos, etc.).

- Accesibilidad instrumental: Sin barreras en los instrumentos y las herramientas educativas (de estudio) para las actividades cotidianas, de recreación y deportivas.

- Accesibilidad en la actitud: Sin barreras sociales o culturales (prejuicios, estigmas, estereotipos, discriminación) y para lograr que todas estas formas de accesibilidad se pongan en práctica y no olviden se considera pertinente la implementación.

Las escuelas inclusivas.

Según Giné (2001) se considera que el rol de la escuela inclusiva es incluir a todos los niños y las niñas de diversas procedencias étnicas, culturales y socioeconómicas; promoviendo procesos de socialización y aprendizaje en el marco de una sociedad que aprecia la diversidad como valor de convivencia y para el logro de más y mejores aprendizajes. Además, las escuelas deben ser capaces de responder a los desafíos y a los problemas integrales del desarrollo de los niños y las niñas priorizando su bienestar social, afectivo y cognitivo como un todo. Es muy importante que estas escuelas tomen conciencia, identifiquen y hagan uso efectivo de los recursos disponibles con el objetivo de contribuir a desarrollar el potencial de aprendizaje de cada niño y niña.

Estado del Arte de las Investigaciones Realizadas desde el Año 2005 en Bogotá sobre Inclusión Educativa en Primera Infancia

A continuación se presenta una aproximación a varias investigaciones referidas al tema de inclusión educativa en primera infancia, incluyendo estudios de Bogotá (Colombia) y como complemento un estudio realizado en España. Esta aproximación permitió irse acercando más al tema y comprender diferentes formas como este se ha abordado investigativamente.

Esta presentación tiene como propósito el reconocimiento de los desarrollos, avances y retrocesos, de las prácticas inclusivas en primera infancia en Bogotá desde la lectura y análisis de trabajos de investigación. Inicialmente es relevante afirmar que la búsqueda resalta la baja producción literaria sobre el tema de interés. Lo que demuestra que el proceso inclusivo hace parte de iniciativas novedosas que se viene adelantado hace pocos años en el país.

En medio de la búsqueda acerca del tema “las investigaciones realizadas en inclusión educativa en primera infancia, realizadas en Bogotá desde el 2005” se resalta el hallazgo de textos que trataban el tema de inclusión educativa y otros acerca de primera infancia, sin que hubiese relación entre una temática y la otra. Este hallazgo fue efectuado en textos como: monografías, tesis, bases de datos, memorias, en páginas web, en congresos, coloquios, encuentros, seminarios normativas, lineamientos, cartillas, revistas, informes, artículos y libros.

El estado del arte se compone de cuatro trabajos de investigación seleccionados entre más de veintiocho propuestas realizadas entre los años 2005 a 2012, que permiten describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en nuestro contexto, así como evidenciar tendencias, posibilidades de acción y desafíos en torno a la cualificación del quehacer docente y de la producción académica en cuanto a la educación inclusiva en la etapa inicial del desarrollo. De igual manera, se busca emplear los resultados obtenidos en la búsqueda, como marco de referencia para la formulación de cuestionamientos al respecto.

En el Centro de documentación de la Facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se encontraron los trabajos de grado titulados “*Orientaciones pedagógicas para la inclusión en la primera infancia*”, las “*Rutas para la implementación de guías de orientación pedagógica en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia*” y el “*Programa para el fortalecimiento a procesos de educación inclusiva en hogares infantiles del instituto colombiano de*

bienestar - icbf” la primera tesis del año 2008, y las dos últimas del 2010. Presentadas como requisito para optar al título de Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial.

Dentro de este rastreo bibliográfico se reconoce la influencia internacional en el desarrollo académico sobre las concepciones acerca de las prácticas inclusivas en primera infancia, se encontró un texto que cumple con las características de análisis de tiempo y tema pero no de lugar, una tesis doctoral realizada en la Universidad de Salamanca-España en el año 2010 por Clara Lourdes Mesa García, llamada “*Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres.*” Que por sus aportes conceptuales y académicos es considerado, dentro de la búsqueda, mencionarlo.

- Tesis de pregrado: Orientaciones pedagógicas para la inclusión en la primera infancia: Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 5 de 2008. Bogotá.

La planeación, implementación y posterior desarrollo de Orientaciones Pedagógicas para la Inclusión en la Primera Infancia, es una creación colectiva entre estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en conjunto con la asesoría del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), para crear una metodología de aplicación de las “Guías de orientaciones pedagógicas para la atención e integración de niños y niñas menores de 6 años con discapacidad en entornos familiares e institucionales del Sistema Nacional de “Bienestar Familiar”, que se construyeron durante el año 2007.

El principal objetivo de este proyecto pretendía, identificar los procesos pedagógicos, formativos, metodológicos sociales implicados en la construcción de una metodología para la implementación de las guías de Orientaciones pedagógicas para la atención e integración de niños y niñas menores de 6 años con discapacidad, en entornos familiares, sociales e institucionales del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

Dicho diseño metodológico se propuso por medio del modelo pedagógico constructivista, el Aprendizaje Significativo y el modelo Aprender a Aprender, orientar a cada una de las personas que hacen intervención educativa, con niños y niñas menores de 6 años en situación de discapacidad, como lo son las madres comunitarias, jardineras FAMI, padres y educadores. Este proyecto investigativo fue desarrollado bajo la implementación de la investigación-acción desde el enfoque

crítico-social propuesto por McKernan (1996). Los resultados que se obtuvieron, recopilados durante el proceso se evidencian en la formación docente específicamente en lo relacionado con los niños y niñas en situación de discapacidad dentro del contexto educativo, lo cual fortalece de manera adecuada procesos de inclusión en donde se brindan mejores garantías para cada uno de ellos.

La formación de los diferentes agentes educativos en procesos inclusivos de niños y niñas en situación de discapacidad, son de vital importancia, teniendo en cuenta el uso de modelos y métodos educativos que se plantaron en el desarrollo del proyecto como referencia que enmarcó el proceso, permitió evidenciar el desarrollo de un proceso que se fortalece constantemente con la narración de las diversas experiencias de vida de los diferentes agentes y con miras a que se fortalezca por medio de la práctica de formadores educativos que sean conocedores de las diferentes temáticas.

El trabajar con agentes educativos pertenecientes al ICBF, permitió conocer nuevas experiencias, expectativas de trabajo y de vida, con cada uno de los niños y niñas en situación de discapacidad. Creando en ellas la inquietud de la necesidad de conformar una RED de apoyo interinstitucional, para lo cual se realizó un seguimiento en el trabajo por cada una de las instituciones frente a los compromisos adquiridos durante el evento y hacia la ampliación de cupos educativos en los cuales se pueda brindar una educación de calidad, con los materiales adecuados para cada una de las discapacidades.

- Tesis de pregrado: Rutas para la implementación de guías de orientación pedagógica en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia: Universidad Pedagógica Nacional, mayo de 2010. Bogotá.

Este proyecto expone el desarrollo investigativo de la propuesta pedagógica, la construcción de siete rutas metodológicas para la implementación de las guías de orientación del sistema de bienestar familiar. La pregunta que direccionó el proceso investigativo fue ¿Cómo construir siete rutas metodológicas para la implementación de guías de orientación pedagógica como base para el desarrollo de competencias de los agentes educativos para la atención de niños y niñas con discapacidad en hogares infantiles ICBF?

Para darle respuesta al anterior cuestionamiento se parte metodológicamente desde la perspectiva de la investigación-acción-educativa desde el estudio interpretativo de las categorías de análisis de la inclusión en los jardines infantiles del

ICBF. Para ello se planteó la propuesta pedagógica que contiene el diseño de las rutas metodológicas expuestas en un proceso de capacitación docente para la implementación de las guías de orientación diseñadas por dicha institución pensadas desde la inclusión de niños y niñas en primera infancia con capacidades diferenciales.

En el desarrollo de este proyecto se incluye un enfoque ecológico, específicamente el de Riegel. En el camino del proyecto, el concepto de “niños en situación de discapacidad” se transformó por el de “niños con capacidades diferenciales”. La propuesta pedagógica permitió llevar a cabo un proceso de capacitación docente que generó sensibilización en el marco de la discapacidad y la inclusión en los miembros pertenecientes a la comunidad educativa. Lo anterior permitió consolidar la propuesta desde el establecimiento de un profundo marco conceptual y metodológico.

La propuesta resalta la importancia del proceso realizado en uno de los jardines del ICBF con las docentes y la comunidad educativa ya que el proyecto logró generar espacios de reflexión de sus prácticas inclusivas. Al igual se expresan recomendaciones como la de reconocer la necesidad de dar continuidad a este proyecto y a su vez propiciar investigaciones a tono con la inclusión de niños y niñas con capacidades diferenciales.

- Tesis de pregrado: Programa para el fortalecimiento a procesos de educación inclusiva en hogares infantiles del instituto colombiano de bienestar familiar -ICBF: Universidad Pedagógica Nacional, junio de 2010. Bogotá.

La metodología que orientó la investigación fue la IAE, este modelo aplicado, además de permitir la observación participante, dio un espacio para proponer acciones pedagógicas de transformación, que por medio de la reflexión fueron aplicadas bajo lo establecido en el marco teórico, que responden a las necesidades de los hogares infantiles. Trabajo que se realizó bajo las siguientes fases: deconstrucción (identificación de las necesidades), reconstrucción (construcción de la propuesta para atender a dichas necesidades) y constatación (evaluación de la propuesta).

La propuesta inicia con acciones encaminadas hacia la transformación del escenario, en un ambiente de aprendizaje que atienda a la diversidad, se orientan desde un programa formativo, en el cual se aplica el *aprendizaje significativo* como modelo pedagógico, a través de una serie de estrategias teóricas y prácticas, diseñadas desde tres ejes fundamentales en la inclusión, las políticas, las prácticas y las culturas inclusivas.

Los resultados demuestran la pertinencia de las sesiones de formación, al evidenciar que hubo un proceso de transformación en cuanto a la aplicación de acciones, el cambio de concepciones y actitudes por parte de los agentes, para asumir la diversidad en el aula.

Finalmente se concluye que la investigación transformó el escenario de los hogares infantiles, permitiendo que este se orientara a un ambiente de aprendizaje, constituido desde la implementación de las prácticas, las políticas y las culturas inclusivas. Se permite establecer que los procesos de inclusión deben iniciarse y mantenerse siempre y cuando los hogares infantiles estén dispuestos a mantener un proceso evaluativo continuo de las condiciones, tanto físicas como institucionales, desde las orientaciones para atender a la diversidad.

El cambio de concepción de discapacidad del modelo médico hacia el modelo social, fue el que permitió que se generara la ruptura de supuestos que promueven la exclusión. El reconocimiento a la diversidad en los procesos pedagógicos, orienta una filosofía de educación inclusiva, donde la diferencia no es un problema, sino la oportunidad de asumir el cambio, de establecer nuevas estrategias pedagógicas, de movilizar recursos y de orientar los hogares infantiles hacia una cultura de paz y justicia.

Así mismo se rectifica la necesidad de cambiar el modelo pedagógico tradicional basado en la transmisión de conocimientos hacia un modelo basado en el constructivismo, en el marco de la inclusión, el cual permite que todos puedan desde sus saberes, construir el aprendizaje para que este logre ser significativo y funcional para sus vidas. El rol del maestro en estos procesos de enseñanza, como mediador y diseñador de ambientes de aprendizaje, requiere de la aplicación del enfoque IAE.

También se identifica la importancia del trabajo interdisciplinario y del trabajo colaborativo en procesos de inclusión, se evidencia en la necesidad de correlación entre todos los integrantes del centro escolar, para asegurar procesos de seguimiento y control a cerca de las acciones educativas aplicadas.

La implementación de un currículo flexible, desde el modelo de educación inclusiva orienta la evaluación como un proceso de potenciación a las capacidades de todos, que sirve a demás para identificar las acciones pertinentes que el maestro debe aplicar para tal fin.

- Tesis doctoral: Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres: Universidad de Salamanca, Abril 15 de 2010.

Dentro de las pretensiones de dicha Tesis Doctoral se quiso contribuir a promover la puesta en práctica de acciones concretas en las escuelas infantiles, orientadas al disfrute efectivo de este derecho en niños pequeños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad u otros factores, a través de la investigación sistemática de indicadores que den cuenta de las áreas susceptibles de mejora en ellas.

La Tesis aborda la escasa atención de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y otros factores en la Infancia temprana; mientras en el ámbito de la investigación cada vez cobra mayor fuerza la potencialidad preventiva de detección e intervención de los procesos discapacitantes en las edades tempranas.

Hasta años recientes, en México y particularmente en Oaxaca, el acceso de un niño pequeño con algún trastorno en su desarrollo era prácticamente imposible en los Centros de Desarrollo Infantil o en las Estancias de Bienestar Infantil, pues de acuerdo al reglamento que los rige sólo debían aceptar niños sanos. Hoy se empiezan a dar los primeros pasos para que tengan acceso a la educación inicial, al menos en las instituciones públicas.

Por otra parte, se plantea lo altamente significativo que resulta en las últimas dos décadas, el hecho de que el lenguaje de derechos vaya ganando terreno, impulsado principalmente desde los colectivos de personas con discapacidad y sus familias, así como desde la investigación y la academia. La noción de derechos tiene un vasto significado simbólico en el pasado y presente siglo, pues está ligada al reconocimiento de la igualdad de todos los individuos en cuanto a las necesidades humanas que los caracterizan independientemente de sus diferencias, así como a las mínimas garantías requeridas para su desarrollo como personas. El enfoque de derechos humanos permite ver a las personas con discapacidad como personas y no como objetos, lo que implica hacerles partícipes de las garantías individuales dispuestas para todos los ciudadanos, respetando y atendiendo sus diferencias y reconociendo su dignidad.

Esta investigación, contribuye a dilucidar el panorama sobre este campo de estudio y permite establecer la trascendente importancia de la actual acción, considerándola como un aporte a la construcción de la cultura académica, reconociendo qué aspectos han sido cubiertos y en cuales existen vacíos siendo

conveniente el repensar las prácticas que apoyen el desarrollo de las prácticas inclusivas en primera infancia.

Por ende, esta investigación advierte y marca un camino ante la necesidad de concienciar a docentes, padres, estudiantes, administrativos, políticos, etc. de la importancia de esta práctica pedagógica y social como una forma de acceso al conocimiento. Sin embargo, resulta necesario indagar de qué manera, en el ámbito académico, se asumen los procesos inclusivos desde una función social y como parte integral del aprendizaje y construcción del conocimiento.

La investigación descrita, en relación con los parámetros sobre los que se focalizó la búsqueda, resaltan que de manera general el estudio permitió constatar la vinculación del tema de la cultura escolar, con una revisión de la literatura en cuanto a la atención educativa de la infancia temprana en riesgo y con discapacidad permitió establecer categorías, dimensiones, sub-dimensiones e indicadores más acordes a los propósitos del estudio. La pertinencia de estas propuestas que dan cuenta de la cultura escolar, quedó demostrada en la valoración de los jueces expertos y también expuestos en los resultados de la aplicación piloto del cuestionario.

Lo anterior lleva a establecer una relación entre los Conocimientos, Normas, Valores y Rutinas como elementos que conforman la cultura escolar. Sin embargo se puede apreciar también que existen dificultades para diferenciarlos empíricamente a través del instrumento propuesto.

Los trabajos mencionados anteriormente no están inscritos bajo la metodología de sistematización de experiencias, por lo que el aporte de éste proyecto está en la ruta metodológica a utilizar que busca resaltar y recuperar las prácticas desarrolladas alrededor de procesos de inclusión en primera infancia.

Marco Normativo

Marco normativo sobre inclusión educativa para primera infancia con discapacidad

Las normativas con referencia a discapacidad e inclusión educativa en primera infancia, surgen como respuesta a las necesidades educativas y sociales de los niños y niñas entre los 0 y 6 años, para garantizar el cumplimiento de sus derechos, como sujetos activos e importantes dentro de la sociedad y el contexto en el cual están inmersos, además, surgen con la intención de mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en condición de discapacidad.

El siguiente apartado abordará las políticas y normativas a nivel local (Bogotá D.C.), nacional (Colombia), e internacional (países Latinoamericanos y Europeos) respectivamente, dando a conocer los aportes más relevantes en educación inicial y en inclusión educativa.

Políticas y normativas para Bogotá.

En Bogotá Distrito Capital, se ha dado importancia a la atención integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, periodo que comprende la primera infancia, pues es la base del desarrollo emocional, físico, social e intelectual de los sujetos, de aquí surge la necesidad de enfrentar la exclusión social y educativa que afrontan los niños y niñas en condición de vulnerabilidad, lo cual se refiere a: sujetos en condición de discapacidad, con diferencias étnicas, culturales y/o desplazados, a través de la inclusión familiar, social y educativa, teniendo como eje transversal el valor fundamental de un enfoque de derechos.

El Distrito Capital, promueve desde su política pública de infancia y adolescencia, la garantía y ejercicio integral de derechos de las niñas y de los niños, entendiendola como “un proceso que se inicia con el reconocimiento de los derechos, continúa con la generación permanente de condiciones para asegurar su ejercicio pleno y culmina con las medidas que deben tomar las autoridades, los miembros de la familia y la sociedad para restablecerlos cuando se vulneran, para sancionar a quienes los violan y para reparar a las víctimas de las violaciones” (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, pp. 28-29).

La Política pública en primera infancia y adolescencia de Bogotá, se fundamenta en la garantía de los derechos de supervivencia unidos a los que

privilegian la promoción y el fortalecimiento del desarrollo infantil, la protección y el cuidado de la infancia y la participación efectiva del niño y niña en su entorno.

Otra política pública del Distrito Capital que se construye desde la perspectiva de los derechos humanos es la política pública Discapacidad, expedida en Octubre de 2007, la cual toma como principios fundamentales el desarrollo humano, social y sostenible de los sujetos en condición de discapacidad y de sus familias, además de cuatro dimensiones: (dimensión de desarrollo de capacidades y oportunidades, dimensión ciudadanía activa, dimensión cultural y simbólica, dimensión de entorno, territorio y medio ambiente), que propenden por la participación ciudadana, para que los sujetos en condición de discapacidad y sus familias hagan uso de sus derechos y deberes en pro del desarrollo integral de ellos mismos.

Adicional a las políticas anteriores, específicamente en la actual administración de Bogotá, dirigida por el alcalde Gustavo Petro, se han planteado proyectos relacionados con primera infancia teniendo en cuenta que esta etapa es fundamental para el desarrollo de los niños y niñas y donde es necesario e indispensable fortalecer todos los aspectos de protección, nutrición y salud básica del desarrollo que corresponden a este grupo poblacional.

En este terreno no es suficiente la acción directa sobre los niños y niñas, sino sobre sus familias y sobre la ciudadanía en general, por ello, la administración se propone la ‘Creación de 170.000 cupos para educación inicial en nuevos jardines infantiles y redes locales de atención en 1.000 barrios, con profesores/as altamente especializados/as, acompañamiento a las madres de niños y niñas pequeños/as en sus hogares y madres comunitarias y auxiliares profesionalizadas y entornos culturales y deportivos fortalecidos. Los primeros dos años de gobierno se propone la aplicación de una estrategia de atención integral a la primera infancia de transición, hasta completar en el cuarto año la cobertura esperada con oferta, infraestructura e instituciones de primer nivel en pleno funcionamiento. La secretaría de Integración Social concentrará sus esfuerzos en la población hasta 3 años de edad y la secretaría de Educación en la población entre 3 y 5 años’ (Plan de Desarrollo Bogotá, 2012-2016 p. 18)

Dentro del mismo marco del plan de desarrollo de la actual administración que tiene como eslogan

“Bogotá Humana” se afirma que “el nivel de bien-estar de las personas se reduce con la discriminación motivada por razones del ciclo vital, la

pertenencia étnico-racial, la condición socio-económica, la discapacidad, la identidad de género, la orientación sexual, las prácticas culturales, la condición urbano-rural, la situación de las víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado, siendo necesario prestar especial atención a la discriminación que obstaculiza el desarrollo de la primera infancia. Los daños ocasionados por la deficiencia nutricional y el maltrato pueden ser irreparables’’. (Plan de Desarrollo Bogotá, 2012-2016 p. 22)

Así mismo Bogotá Humana se propone afianzar la atención integral en salud en la primera infancia mediante un esquema preventivo, que involucre a la familia y que tenga en cuenta enfoques diferenciales y territoriales. También buscará mejorar el acceso y disponibilidad de los alimentos, por medio de mejorar el abastecimiento, fomentar la alimentación saludable y afianzar los apoyos nutricionales y alimentarios para la primera infancia. En educación buscará ampliar la cobertura de los niños y las niñas pertenecientes a hogares con bajos ingresos y mejorar la calidad de la educación, mediante un enfoque de corresponsabilidad que involucre a las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, y a través de acciones encaminadas en la cualificación y formación del talento humano educativo y el fortalecimiento del papel educativo de la familia. El mejoramiento de los ambientes educativos de los niños y las niñas permitirá que disfruten de la recreación, el deporte y la cultura, factores centrales en el desarrollo de la primera infancia. (La primera infancia en el Plan de Desarrollo Bogotá, 2012-2016 p. 8)

Otro documento que da cuenta de las acciones realizadas para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, es el de los Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá, publicados el 23 de Abril de 2009, donde expone que los niños y las niñas son sujetos de derechos y que a través de la educación inicial se debe garantizar una atención integral que promueva su cuidado y su protección potenciando a su vez su desarrollo integral.

Políticas y normativas a nivel nacional.

En Colombia, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, genera un cambio en las políticas, y el Estado Colombiano, que se constituye como Estado Social de Derecho, lo que provoca a su vez que el Estado empiece a intervenir en asuntos en los que anteriormente no tenía inferencia.

Dichos asuntos incluyen por ejemplo, la calidad de la educación, las relaciones intrafamiliares, entre otros; introduciendo a su vez un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales, aparece así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar.

Teniendo en cuenta mediante la Convención antes mencionada, establecida en el artículo 44 de la Constitución Política dice que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas. Esta norma al reconocer los derechos fundamentales de los niños y las niñas, establece la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado, de protegerlos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos (Política Pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, 2006).

A nivel nacional se han desarrollado diversas leyes, políticas y normativas que dan cuenta de la atención integral a la primera infancia, las cuales han trabajado de manera progresiva en lo que se refiere a inclusión educativa. Dentro de esta normatividad encontramos la ley 115 de 1994 donde el artículo 46 habla de integración con el servicio educativo, el cual plantea que las personas con dificultades motrices, sensoriales y/o cognitivas son parte del servicio educativo, por lo tanto las instituciones educativas deberán plantear acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan la integración de dichos estudiantes, esto da cuenta del reconocimiento de la población con discapacidad y la necesidad de vincularlos a sistemas educativos.

En Colombia la ley 1098 de 2006 es la que se refiere explícitamente a educación inicial, ley mediante la cual se da gran importancia a la nutrición, habitación, vestido, asistencia médica, recreación y educación, como recursos indispensables para el sustento y pleno desarrollo físico, psicológico, espiritual, moral, cultural y social de los niños y niñas. Específicamente en el artículo 36. Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, se expone que todos ellos tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena, pues el Estado garantizará el cumplimiento efectivo y permanente de los derechos de protección integral en educación, salud, rehabilitación y asistencia pública de los adolescentes con discapacidad cognitiva severa profunda; así mismo se creó la política pública para la primera infancia en Colombia (por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años), evidenciando la necesidad de destinar recursos, para favorecer el

desarrollo de los niños y las niñas de los 0 a los 6 años, su potencial biológico, psicológico, social y cultural.

Posterior a la Ley anterior se crea en el 2009 la ley 1295 “por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén”, en la cual el Estado garantiza a los niños y niñas de los 0 a 6 años, en forma prioritaria, sus derechos. Los menores recibirán la alimentación materna, de ser posible, durante los primeros años y accederán a una educación inicial, la cual podrá tener metodologías flexibles. Enfocándolo específicamente a inclusión educativa, en dicha ley encontramos el artículo 11, el cual retoma los derechos de las personas en condición de discapacidad o/y talentos excepcionales, citando que:

Los niños y niñas de la primera infancia con particularidades específicas, por su genialidad o por su habilidad especial en el campo de las ciencias y las artes, de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, desde el nacimiento hasta los seis años, deberán recibir una atención especial acorde con sus desarrollos. Podrán ser atendidos en los mismos centros, pero con programas especiales y con profesores formados para tales fines (p.2)

Otra normativa a nivel nacional sobre este tema, es el decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. En el capítulo II, Organización de la prestación del servicio educativo, se presentan las diferentes pautas y normas que los centros educativos con inclusión deben cumplir para garantizar la calidad educativa de las personas en condición de discapacidad o con talentos excepcionales.

Por otro lado, haciendo referencia a lo planteado desde el plan decenal de Educación 2006-2016, se contempla dentro del enfoque de “desarrollo infantil y educación inicial” metas tales como: convertir las primeras etapas de educación en prioridad para la inversión económica nacional, regional y local de Colombia, garantizar la oferta de atención integral a niños menores de 7 años para promover acceso, permanencia, cobertura e inclusión, fortalecer los planes, programas y proyectos dirigidos al cuidado de la infancia, con el curso del Estado, la familia y el sector privado, impulsar programas de formación y cualificación de docentes de preescolar y de las instituciones (escuelas normales y facultades de educación) como requisito para una formación de calidad.

Políticas internacionales.

A nivel internacional se contemplan diversidad de políticas que trabajan en pro de la inclusión y la atención a la primera infancia, tomando así principalmente el informe que se enmarca en la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la primera infancia, organizada por la UNESCO para América Latina y el Caribe en el 2010, donde es evidente que los países de América Latina han realizado importantes esfuerzos en la atención y educación de la primera infancia, siendo la región de los países en desarrollo con mayores avances y un futuro más promisorio en este tema, teniendo en cuenta que la inclusión suele concebirse como una vía para asegurar la igualdad de oportunidades de los colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad y dar respuesta a la diversidad.

Además de revisar las políticas latinoamericanas y del Caribe se revisan posteriormente algunos datos importantes frente a las políticas públicas expuestas para España frente a la atención de la población en condición de discapacidad y vulnerabilidad en la primera infancia.

Es importante señalar que para las normativas más recientes ya no se habla de procesos de integración sino de inclusión, poniendo el acento en la transformación de las escuelas y los sistemas educativos para que puedan acoger la diversidad y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que éstos se tengan que adaptar o “asimilar” a la oferta educativa disponible, como ocurre en el paradigma de la integración. En este enfoque, los sistemas educativos mantienen el estatus y las acciones se centran en la atención individualizada de “los alumnos integrados”, razón por la cual las normativas de la mayoría de los países hacen referencia a las adecuaciones curriculares, materiales educativos, metodologías y ayudas técnicas pertinentes a las necesidades de la población en condición de discapacidad.

Latinoamérica y el Caribe.

Las Leyes de Educación de los países latinoamericanos establecen el derecho de todos sus ciudadanos a una educación obligatoria y gratuita sin discriminación de ningún tipo, buscan establecer el derecho de todos a una educación de calidad con igualdad de oportunidades no sólo en el acceso, sino en la calidad de la educación que se recibe y con el logro de aprendizajes alcanzados; se contempla que la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, deben ser concebidas desde la

educación especial como una modalidad educativa transversal a todos los niveles educativos orientadas a la atención de estos estudiantes.

A continuación se evidencian algunas características y/o objetivos fundamentales para las leyes más importantes en países Latinoamericanos y del Caribe:

Uruguay. En la Ley General de Educación de Uruguay, se adopta la inclusión como uno de los principios de la educación, señalando que: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Además de ello la política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad”, por otro lado el Estado debe brindar “los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma que permita incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.” (Informe Regional UNESCO, 2010).

Argentina. En la Ley de Educación de Argentina N° 26.206, establece como uno de los objetivos de la educación inicial: “atender a las desigualdades educativas de manera que de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo” así como “prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.” (Informe Regional UNESCO, 2010). Con el fin de garantizar el derecho a una educación integral y permanente para todos y todas.

Chile. En el Sistema Integral de Protección de la Infancia “Chile Crece Contigo”, se considera entre las acciones de apoyo focalizadas en la población con más alta vulnerabilidad social, la entrega de ayudas técnicas para niños y niñas con discapacidad así “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje” (Informe Regional UNESCO, 2010).

Brasil. Ley de Educación Brasil dispone que “El Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias para la atención de personas con necesidades educativas especiales, igualmente fomentará programas para la

formación de docentes idóneos con este mismo fin” (Informe Regional UNESCO, 2010).

México. Por su lado se han adoptado dos medidas interesantes para fortalecer los procesos de integración; los niños y niñas con discapacidad se registran, al igual que otros niños, en la escuela regular de su comunidad que le corresponde, y el diagnóstico no es un requisito para la escolarización. (Informe Regional UNESCO, 2010).

Costa Rica. “Las personas con algún grado de discapacidad tendrán derecho a recibir atención especial en los centros educativos” (Costa Rica, Código de la Niñez y la Adolescencia).

Por otro lado se tienen en cuenta las diferentes normativas que tiene España como uno de los principales países que han mostrado su preocupación frente a las políticas para la atención de la Primera infancia y los procesos de Inclusión Educativa.

España. Con la creación de un nuevo marco legislativo, la Ley del Menor de 1996, que supera el Decreto de 1948 que hasta el momento regulaba la materia, se da la entrada en vigor de la Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad y de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de Dependencia; y sobre todo, el del fortalecimiento de los servicios y medidas a través de la creación de un nuevo Sistema para la Autonomía y la Atención a la Dependencia. (Comité Español de Representantes de personas con discapacidad CERMI, 2008)

Así pues los niños y niñas con discapacidad requieren de una intervención especializada así como de una protección de los derechos igual al de toda la infancia, esto es, de máximo nivel y respeto del interés del menor. La garantía de estos derechos encuentra su base en la Constitución española de 1978, con la renovación de algunos artículos que protegen los derechos de los niños y niñas en el 2010, por ello es deber de los poderes públicos dar protección al menor y salvaguardar su bienestar como aparece en el artículo 39 de dicha constitución. Dicho artículo establece la obligación de los poderes públicos de asegurar la «protección social, económica y jurídica de la familia»; la protección integral de los hijos, en situación de igualdad con independencia de su filiación y el estado civil de la madre; el deber de asistencia de los padres a los hijos y el desarrollo de los instrumentos jurídicos y medidas para hacer efectivos los acuerdos internacionales que velan por los derechos del niño.

Por otro lado la Constitución de 1978 establece en su artículo 49 que: «Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a los ciudadanos». De esta forma el texto constitucional recoge Políticas públicas y marco de protección jurídica de la infancia con discapacidad tanto esta práctica previa como el espíritu de la normativa internacional vigente en el momento. (CERMI, 2008).

Marco Metodológico

Concepción de sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es un proceso de reflexión e interpretación crítica que, para el caso de la educación, le permite al docente hacer una reconstrucción y organización sobre y desde la práctica, además, la sistematización, según Mejía (2007), es una forma de investigación que hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que los procesos de acción, saber y conocimiento no están separados de la misma realidad, sino que existen como relaciones. El autor comprende la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no sólo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción.

En otras palabras, la sistematización se entiende como la modalidad de conocimientos producidos intencionalmente sobre y desde la práctica que realiza un grupo de personas, también puede entenderse, como una lectura de las prácticas en su conjunto de una manera crítica que permite ir reflexionando lo hecho de una forma ordenada, rigurosa, reconocida dando a saber los conocimientos sobre la acción social. (Ortega, V., Fonseca A. & Castaño, C., 2009).

Mejía (2007) afirma que la sistematización de experiencias es una forma de investigación basada en un paradigma alternativo, el cual surge a partir de la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica, contraponiéndose a la visión Europea fundamentada en paradigmas como el positivista (teoría-práctica), donde la ciencia produce conocimiento y la práctica lo aplica. Este paradigma admite una experimentación pero no un análisis y una reflexión sobre las acciones, asumiendo la existencia de una sola realidad basada en leyes que le permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos, lo cual, en definitiva, toma distancia del que hacer docente en su práctica pedagógica. Por el contrario, la sistematización de experiencias resalta que en la acción existen saberes que permiten crear, procesar y reconstruir relaciones, y bajo estos supuestos se han ganado espacios y dinámicas de orden social, crítica y propositiva, que han permitido así, transformar realidades y subjetividades, siendo evidente la interacción entre los procesos de acción-saber-conocimiento. El contexto afecta la práctica, pero a su vez lo transforma.

El sentido de la sistematización sobre la práctica es la construcción de sujetos sociales (reconocimiento, inclusión y empoderamiento) así como la producción de conocimientos (reconocer, transformar y circular) y el resignificar (histórico, discursivo, valorativo). Con relación a los sujetos, la sistematización posibilita que estos argumenten y den razones de sus actos, dichos argumentos deben ser discutibles, criticables y razonables, esto, paralelamente a la producción de conocimiento donde las prácticas sean el eje central. Referente a lo anterior, Téllez (2010) señala que:

“la sistematización de experiencias es el momento final de la secuencia y está dirigido a organizar los resultados del aprendizaje realizado a través de los momentos anteriores. Este proceso implica el desarrollo, entre otras destrezas, de la habilidad para establecer y manejar criterios de selección y ordenamiento, de la habilidad para discernir entre lo importante y trascendente y lo que es superfluo o circunstancial y de la capacidad de establecer categorías y jerarquías de valoración” (p. 5).

La sistematización de experiencias en educación es, entonces, una reconstrucción, interpretación y socialización de las dinámicas y comprensiones en función de la práctica pedagógica que se está manteniendo.

Tipos De Sistematización De Experiencias

Dentro de los tipos de sistematización de experiencias, desde el punto de vista metodológico y el desarrollo social, según Mejía (2007), prevalecen los siguientes

a. La sistematización como fotografía de la experiencia Se busca tener una descripción del proceso o experiencia, respondiendo a preguntas tales como: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿por qué?

b. La sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida. Dentro de esta orientación se encuentran los sectores que hacen énfasis en la evaluación de proyectos. Desde esta perspectiva, a la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicitada para aprehender los nuevos conocimientos que surgen de la experiencia

c. Sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica. Se busca encontrar las distancias entre los resultados esperados (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Se contrasta la teoría propuesta y el dato empírico,

elaborando hipótesis que permiten obtener conocimiento a partir de la experiencia y que sirven para obtener algunos elementos replicables en otras.

d. La sistematización dialéctica. El conocimiento elaborado es un proceso que parte de la práctica y debe regresar a ella (praxis) para mejorarla y transformarla, las preguntas previas tienen por objetivo hacer visibles los cambios logrados en el proceso de intervención, que se hacen evidentes en la reconstrucción histórica de la experiencia. Luego se formulan preguntas críticas acerca de por qué y cómo ocurrieron los cambios, buscando elaborar a partir de las explicaciones formuladas una nueva teoría que produzca una transformación de las prácticas.

e. La sistematización como praxis recontextualizada. Se aplica a toda acción humana, intentando esclarecer sus sentidos y significados acumulados en la memoria de la experiencia (archivo, personas, documentos, etc.) y en los actores con una perspectiva de futuro.

f. La sistematización como investigación de la práctica. Se considera que la práctica es una acción ligada al contexto social por una serie de relaciones de sentido que el sistematizado debe explicitar. Se parte del relato o reconstrucción de la experiencia, que luego es analizado en función de observar la unidad del proceso y su relación con el contexto social en el que se ubica. De esta manera se establece las líneas fuerza que dan sentido a la experiencia, configurándose nuevo conocimiento.

g. Como una mirada de saberes propios sobre la práctica. En este caso el enfoque es colectivo. La práctica es leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces. La sistematización es un esfuerzo por captar esta heterogeneidad de perspectivas sobre la experiencia en sus aspectos esenciales para generar empoderamiento en los actores involucrados.

h. Organizar en una tabla de contenidos de la práctica. Esta es una propuesta reciente y de carácter más aplicativo. Consiste en la elaboración de tablas de contenido que contienen una serie de ítems referentes a los aspectos centrales de la experiencia. Estas tablas recogen la información que luego servirá para el análisis y la producción de nuevo conocimiento sobre la experiencia.

El tipo de sistematización de experiencias seleccionado para el presente proyecto es *la sistematización como investigación de la práctica*, ya que, entiende la sociedad como un todo y a la práctica como una acción que debe estar ligada a ella, además se parte de un relato que contiene la reconstrucción de la experiencia

resaltando los puntos de convergencia o de unidad del proceso, ligándolo estrechamente con su contexto. El análisis y las categorías surgen a lo largo de la implementación de la sistematización, partiendo de la experiencia que se desarrolla en el que la conceptualización y re-conceptualización de la práctica. La práctica pedagógica en los procesos de inclusión es una acción ligada a las múltiples comprensiones que circulan en la sociedad sobre la inclusión y la educación inclusiva.

Igualmente relacionar los relatos que nos brindan las coordinadoras, maestras, padres y administrativos, permite comprender las diferentes realidades y cambios que se han dado en los procesos de inclusión y las diferentes comprensiones que se dan frente a la inclusión y la educación inclusiva, como reconocer las propias prácticas pedagógicas inclusivas.

Por otro lado se resalta la importancia de las experiencias que se han venido trabajando en los últimos años en relación con los procesos de inclusión educativa en primera infancia, este como el objeto de estudio de la sistematización de experiencias del presente proyecto.

Objeto De Estudio.

Experiencias en Inclusión Educativa en primera infancia y culturas, políticas y prácticas que subyacen a estas.

Como plantea Gonzales (2010) la sistematización de las experiencias inclusivas buscan reconstruir y reflexionar críticamente acerca de la realidad en los procesos de inclusión, además, tiene en cuenta las diferentes realidades, cambios que se han dado en los procesos de inclusión (exitosos y no exitosos) y las diferentes prácticas inclusivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el rol de los sujetos y las comprensiones de las realidades se convierten en los ejes centrales que buscan dar respuesta a las problemáticas, las reconstrucciones, transformaciones, aciertos y desaciertos que han tenido las prácticas pedagógicas inclusivas en los procesos de inclusión educativa de quince (15) jardines infantiles que siguen las orientaciones a la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS); estas experiencias se basan en las concepciones de diversidad, discapacidad, inclusión, participación y educación infantil, entre otras consideradas fundamentales cuando se habla de culturas inclusivas, también, las reflexiones sobre las experiencias permiten comprender los aportes o no de las

políticas y las formas como éstas se han implementado, lo anterior inmerso en los contextos donde se encuentran los sujetos y desde donde se manifiestan las experiencias que permiten realizar la sistematización de las mismas.

Así mismo, estas prácticas, concepciones y comprensiones posibilitan indagar sobre las articulaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje que de acuerdo con los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial del Distrito:

“posicionan el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la educación inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil potenciando el desarrollo de las dimensiones” (Alcaldía Mayor De Bogotá & Secretaría Distrital De Integración Social, 2010, p. 51)

Permitiendo que los procesos curriculares en los diferentes jardines infantiles se encaminen hacia la inclusión y faciliten determinadas transformaciones en el marco de la inclusión educativa.

En relación con lo anterior se presenta a continuación la pregunta general así como las preguntas específicas de la sistematización de experiencias.

Pregunta General De Sistematización.

¿Cómo han sido las experiencias en los procesos de inclusión educativa entre los años 2008 – 2011 en quince jardines infantiles de la localidad de Suba que siguen las orientaciones de la SDIS y cuáles son las culturas, políticas y prácticas que subyacen a estas?

Preguntas Específicas De La Sistematización.

¿Qué experiencias significativas se han construido en quince (15) jardines infantiles que siguen los lineamientos de la SDIS?

¿Cuáles han sido las culturas, políticas y prácticas facilitadoras del proceso de inclusión identificadas desde las experiencias recolectadas en quince (15) jardines infantiles de la localidad de Suba que siguen los lineamientos de la SDIS?

¿Cuáles han sido las barreras culturales, políticas y prácticas del proceso de inclusión en quince (15) jardines infantiles que siguen los lineamientos de la SDIS?

¿Cuál ha sido el rol de los educadores especiales en el proceso de inclusión en quince (15) jardines infantiles que siguen los lineamientos de la SDIS?

¿Cuál es la perspectiva de la SDIS del proceso de inclusión en los jardines infantiles que siguen sus lineamientos?

Propósito General.

Reconstruir y reflexionar críticamente acerca de las experiencias en los procesos de inclusión entre los años 2008 - 2011 de quince jardines infantiles que siguen las orientaciones de la SDIS y analizar las culturas, políticas y prácticas que subyacen a estas.

Propósitos Específicos.

Con relación a los Maestros en formación.

Comprender las diferentes realidades y cambios que se han dado en los procesos de inclusión entre los años 2008 – 2011 en quince jardines infantiles que siguen las orientaciones de la SDIS, relacionados con las culturas, políticas y prácticas.

Identificar los procesos exitosos y no exitosos que se han construido en las diferentes prácticas inclusivas entre los años 2008 – 2011 en quince jardines infantiles que siguen los lineamientos de la SDIS.

Reflexionar sobre el rol del Educador Especial en los procesos de inclusión educativa en los quince jardines infantiles que siguen los lineamientos de la SDIS.

Reconocer fundamentos y transformaciones necesarias en pro de continuar un proceso inclusivo en quince jardines infantiles que siguen las orientaciones de la SDIS entre los años 2008 -2011.

Con relación a la Secretaría Distrital de Integración Social.

Comprender las culturas, políticas y prácticas que subyacen a las experiencias de inclusión en primera infancia en quince jardines infantiles de la localidad que siguen las orientaciones de la SDIS.

Determinar aspectos que facilitan o son barreras en los procesos de inclusión educativa de la primera infancia.

Con relación a los quince jardines infantiles que siguen las orientaciones de la SDIS.

Reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas y sobre los procesos que desde el proyecto de inclusión de la SDIS se han vivido en el jardín infantil.

Identificar en cada jardín infantil las reconstrucciones, transformaciones, aciertos, desaciertos y los factores que intervienen en las prácticas pedagógicas y experiencias del proceso de inclusión.

Justificación.

Como primera aclaración, para el ser humano la educación es un derecho y un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se basa en una concepción integral de la persona, de su libertad, dignidad e igualdad. Enfatizando en la educación en la primera infancia, esta se viene comprendiendo en nuestra sociedad como el primer escalón de formación de ciudadanos, que, junto con la familia, debe basarse en principios de calidad, participación y accesibilidad, identificando y cualificando los procesos que favorezcan la realización plena de todos los niños y niñas; desde esta perspectiva de educación para la primera infancia, la inclusión encuentra sentido y posibilidades de realidad.

El acercamiento a esos sentidos y realidades de la inclusión desde la indagación y sistematización de prácticas y experiencias en jardines de la SDIS, se hace necesaria al comprender que el saber del maestro configura una epistemología propia y por consiguiente unas prácticas y experiencias propias, que requieren y merecen ser comprendidas, reconocidas, ampliadas, cualificadas, de tal forma que, como lo plantean Ortega, Fonseca & Castaño (2009) en la construcción de conocimientos desde y para la práctica, se logre una visión global, contextual e histórica de la acción, para el caso de este proyecto una visión de la inclusión educativa y de la prácticas que la conforman, necesaria justamente para ampliar y cualificar las formas de comprender y expresar las experiencias y prácticas.

Además de lo anterior, los procesos de inclusión parten de las políticas públicas establecidas para la primera infancia, con el fin de garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas menores de 6 años, esto es fundamental para mejorar su calidad de vida. En el proceso hacia la universalización del ejercicio de los derechos, bajo los ideales de equidad e inclusión social, es condición indispensable respetar la diversidad étnica y cultural del país (MEN, 2006). Desde este marco político, la presente sistematización se justifica en cuanto brindará análisis respecto del cumplimiento del derecho a la educación.

Por último, es relevante el reconocimiento de las iniciativas que se han venido desarrollando en pro de la primera infancia, destacando lo concerniente a las barreras para el aprendizaje y la participación así como a los facilitadores, para poder enriquecer las prácticas sociales y pedagógicas al interior de los jardines infantiles.

Línea de Investigación

La línea de gestión y ciudadanía plantea la necesidad de comprender y estudiar los procesos significativos que inciden en la forma como es entendida la discapacidad en las diversas relaciones entre lo cultural, social y político dadas en el ámbito educativo, el presente proyecto se adscribe a esta línea en el sentido que al sistematizar las experiencias de los jardines se logró destacar muchas de las transformaciones que han sufrido los jardines de en el orden, curricular, pedagógico, didáctico y administrativo en torno a los niños y niñas con discapacidad.

Lo que en relación con la línea de investigación hace que este proceso de inclusión parta:

“de un discurso históricamente construido, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad, sino un proceso social que implica profundamente a todas las personas que tienen un cuerpo y viven en el mundo de los sentidos. Ese discurso, así construido, no afecta sólo a las personas con deficiencia, regula también las vidas de las personas consideradas normales”. (Skliar, Tomado del documento de la Línea De Gestión Y Ciudadanía, 2012)

Lo que da paso a un cambio de discurso y de sus prácticas entorno a todos los niños y niñas en condición de discapacidad, lo que significa un momento coyuntural en la transición entre concepciones tales como lo son: normalidad- anormalidad, discapacidad - diversidad, exclusión- inclusión, concepciones que se consideraron ejes centrales de análisis y discusión tanto para la línea como para este proyecto investigativo.

Así mismo, estas concepciones de discapacidad dan paso a un proceso de significación a la educación dirigida a todos los niños y niñas con discapacidad, desde un proceso de re-significación socio-cultural en el que se reconoce a los educandos como seres heterogéneos que traen consigo herramientas sociales, familiares y de aprendizaje diferentes entre sí, las cuales exigen que la educación sea inclusiva, respetando así las diferencias y proporcionando los apoyos necesarios para aprender y participar. Las re-significaciones socio-culturales se concretan en los jardines a partir de la restructuración en sus currículos, en función de las necesidades de los educandos, proponiendo nuevas didácticas e incorporando a la comunidad educativa, permitiendo cambios significativos en el proyecto de vida de los niños y niñas que se encuentran en el proceso de inclusión educativa.

Fases de la Sistematización de Experiencias

El presente trabajo de investigación se estructuró en 9 fases que permitieron a los investigadores seguir paso a paso el camino de la sistematización de experiencias con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos. Las fases planteadas son las siguientes: Revisión Bibliográfica sobre sistematización de experiencias, Formulación Marco Metodológico, Contextualización Socio-demográfica, Estado de Arte / Marco Teórico, Construcción y validación de Instrumentos para la recolección de datos, Aplicación de instrumentos, Análisis de datos, Escritura documento final y Socialización; las cuales se describirán a continuación.

1 Fase: Revisión Bibliográfica: inclusión educativa en primera infancia, sistematización de experiencias.

Para dar comienzo al proyecto de investigación se firmó un acta de compromiso entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en la cual nos comprometimos a realizar durante el II-2011 y I y II - 2012 la sistematización de experiencias de inclusión educativa a 22 jardines que han desarrollado el proyecto de inclusión desde los lineamientos y orientaciones de la SDIS. (Anexo 3, acta de compromiso). De estos 22 jardines, solamente se sistematizó la experiencia de 15 esto debido al retiro de una maestra en formación no se alcanzaba a cumplir con 2 jardines y una vez se entregaron las cartas presentando la investigación a los jardines, cinco de estos respondieron que no estaban interesados en participar en este proceso para lo cual y como complemento de la investigación se entrevistaron a dos funcionarios de la SDIS.

Con el fin de cumplir dicho compromiso se comenzó el proceso con la revisión bibliográfica de diversos documentos sobre sistematización de experiencias, los cuales dieron cuenta de la historia, del concepto, de la metodología, y del campo de acción, permitiendo así una contextualización teórica de dicha metodología investigativa; para el abordaje de documentos se realizaron resúmenes analíticos educativos (RAES), por medio de estos determinaron las ideas principales, los planteamientos y conceptos más relevantes de cada texto, logrando mayor interpretación e interiorización del tema. Al adquirir conocimiento sobre qué es la sistematización de experiencias, y cómo llevarla a la práctica se da paso a la formulación del proyecto.

De manera paralela se realizó la lectura y el análisis de políticas públicas en primera infancia, así se identificó la población para la cual va dirigido el proyecto,

niños y niñas de 0-6 años, además de lo anterior se contextualizó con respecto a los lineamientos pedagógicos que deben seguir las instituciones educativas para la primera infancia, dando cuenta a su vez de la atención integral que se debe promover en los jardines (salud física y mental, educación, accesibilidad, entre otras cosas).

2 Fase: Formulación Marco Metodológico.

Durante esta fase se identificaron los pasos a seguir en la formulación del proyecto, en primera medida se escogió el tipo de sistematización de experiencias, siendo este “La sistematización como investigación de la práctica”, la cual parte del relato de la experiencia, que luego es analizado en función de observar la unidad del proceso y su relación con el contexto social en el que se ubica (Mejía, 2007), retomando el paradigma socio-critico la investigación trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica, y está totalmente comprometida con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora de los individuos implicados en ella, esto planteado por Escudero (1987); de manera paralela se realizó la delimitación de las experiencias a sistematizar, enfocada en los procesos de inclusión educativa en 16 jardines que han desarrollado el proyecto de inclusión desde los lineamientos y orientaciones de la Secretaria Distrital de Integración Social situados en la localidad de Suba.

En segunda instancia se construyó el objeto de estudio, los objetivos tanto generales como específicos y la justificación del proyecto, los cuales dan respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué se quiere sistematizar? ¿Para qué sistematizar este tipo de experiencias? ¿Por qué es importante sistematizar experiencias en inclusión educativa? ¿A quiénes favorece el proyecto? ¿Qué se quiere generar con la implementación del proyecto?

3 Fase: Contextualización Socio-demográfica.

Esta fase se trabajó paralelamente a la revisión bibliográfica y a la formulación del marco metodológico, pues antes de que se decidiera en conjunto con la Secretaría Distrital de Integración Social que los jardines a sistematizar serían de la localidad de Suba, ya se encontraba en construcción el contexto socio-demográfico de dicha localidad, puesto que el lugar en el cual los maestros en formación que realizan la presente sistematización se encontraban realizando la práctica pedagógica es la misma localidad, y por ello el contexto fue articulado entre el documento de la práctica y el de sistematización. En los resultados de la investigación se presenta el contexto y un mapa con la ubicación de los jardines.

4 Fase: Marco Teórico y Estado de Arte

En esta fase se recolectaron datos de diversas investigaciones hechas en Colombia sobre primera infancia e inclusión educativa desde el año 2005 hasta el 2011. A partir de lo anterior se dio cuenta de los antecedentes encontrados al respecto, tomando como base las investigaciones hechas por parte de instituciones e investigadores interesados en dicha problemática.

Al realizar la búsqueda de las investigaciones se encontró que la institución educativa que tiene más documentos relacionados con nuestro tema es la Universidad Pedagógica Nacional, desde los años 2008 al 2011, y a nivel general se hallaron investigaciones conocidas a través de ponencias, seminarios, talleres, simposios, publicaciones en libros y artículos de revistas especializadas, los cuales fueron retomados y analizados en el presente proyecto, con los datos obtenidos se realizó un escrito que da cuenta de las fuentes consultadas, los sitios visitados, las investigaciones encontradas, y las pocas referencias que se encontraron sobre el objeto de estudio.

Por otra parte, se indagó sobre primera infancia e inclusión educativa a nivel local (Bogotá D.C.), comprendiendo y articulando la información existente en diversos documentos encontrados en la Secretaria Distrital de Integración social, Secretaria de Educación Distrital, Ministerio de Educación, e investigaciones que dieron cuenta de la temática a trabajar y así conformar el marco teórico, en el cual se construyó un apartado sobre prácticas inclusivas en educación.

5. Fase: Construcción y Validación de Instrumentos para la recolección de datos.

5.1. Conceptualización de las estrategias para construcción de datos.

De acuerdo con el tipo de sistematización a realizar y con los objetivos, se consideró que las herramientas más pertinentes para la recolección de información serían las fichas documentales, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. A continuación se conceptualizan

Fichas documentales.

La ficha documental en el trabajo investigativo ha construido la base de la investigación moderna. En dichas fichas todo se anota, tan pronto como se empiece a

documentar se debe elaborar una lista de categorías para clasificar las fichas, ya sea por ideas, o los datos más relevantes.

Alvitez, Aranda y Sánchez (2000) consideran que la ficha debe tener un título, identificador o palabra clave que indique con qué categoría del trabajo se relaciona.

Este es un instrumento que nos permite registrar por escrito los datos de identificación como las ideas y críticas que nos proporcionan las distintas fuentes de información, que nos permite la recopilación y recolección de datos, que facilitan la selección y ordenamiento de la información, ayuda para la conservación de los datos para futuras investigaciones y facilita el manejo o manipulación de datos en el momento de necesitarlos.

La técnica del fichaje consiste en la utilización sistemática de las fichas de extracción y recopilación. Para la realización de las fichas, dado que las categorías pueden evolucionar o cambiar, es necesario que el investigador realice sus trabajos de investigación en papel y es aconsejable escribirlas a lápiz por si hay que hacer algún cambio. (En el anexo 4 se presenta el diseño de la ficha documental)

Grupos Focales.

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

Según Kruger (2000), define a los grupos focales con un tipo especial en términos de propósitos, tamaño, composición, y procedimientos. Ya que su propósito es escuchar y analizar información, teniendo como principal objetivo, entender mejor los sentimientos y pensamientos de la gente con respecto a algún tema.

Sandoval (2002), en su artículo sobre la investigación cualitativa plantea que la primordial característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se

hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho.

Para Huerta (2002), las principales características de los grupos focales son que cada uno de los participantes tiene ciertas características homogéneas, se proveen datos de índole cualitativa, la discusión es enfocada en un aspecto específico, es sumamente importante la percepción de los usuarios y consumidores sobre productos, servicios y oportunidades.

Entrevistas semiestructuradas.

Estas entrevistas son definidas como un mecanismo de aproximación que permite profundizar nuestro conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia. Para su desarrollo es útil contar con una guía de conversación en la cual los tópicos son determinados de manera general. En el transcurso de las entrevistas semiestructuradas pueden surgir nuevas preguntas y asuntos a tratar pueden ser resultado de la interacción con el entrevistado, lo cual es viable siempre y cuando no nos aparte de nuestro objetivo de indagación.

En las entrevistas es conveniente utilizar elementos que ayuden en la toma de datos que nos dice el entrevistado, como lo son cuaderno de campo, grabadoras, guía de ítems, también es importante tener en cuenta los tiempos a utilizar en cada entrevista lo más conveniente sería una o varias sesiones de máximo una o dos horas.

Para realizar una entrevista es conveniente tener en cuenta la definición del lugar y momento en que se desarrollará, tiempo de duración de la entrevista y guía de entrevista, hay que tener en cuenta que una entrevista no se desarrolla ni con un cuestionario cerrado ni simplemente con una charla informal, esto no impide que en su transcurso se adicionen aspectos de acuerdo al hilo que esta va tomando. Se debe llegar a la entrevista con una actitud abierta, de escucha y con el interés de entender los argumentos y criterios del entrevistado-a. Hay que tener en cuenta el contexto de la entrevista, el lenguaje no verbal, actitudes que tenga el entrevistado al momento de la entrevista, evasión de preguntas, silencios, risas, nerviosismo, se deben realizar preguntas sensitivas, que permitan que el otro se exprese.

Después de cada entrevista, se analiza la información puede ser de manera estadística, discursiva, temática, etnográfica o como una reconstrucción histórica de hechos el hecho de la entrevista no es verificar si los entrevistados tienen o no la razón sobre un hecho o episodio, el interés está en buscar diferentes perspectivas

sobre el mismo asunto, profundizar el tema tratado por el entrevistado o contextualizar las experiencias de las personas.

Las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. En este caso, para elaborar las entrevistas semiestructuradas se plantearon tres ejes que actúan como elementos guía para la formulación de las preguntas: El proceso de planificación, la finalidad de la planificación y la relación entre los planes escritos y los materiales de trabajo utilizados.

5.2. Construcción de instrumentos.

En coherencia con el enfoque de sistematización elegido y a partir de las lecturas sobre inclusión y primera infancia realizadas se determinaron algunos ejes y objetivos, con estos se inició la construcción de unas matrices las cuales se dividieron por categorías y subcategorías que surgieron de la literatura revisada sobre sistematización, primera infancia e inclusión, a partir de ello se formuló una serie de preguntas para trabajar en los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, sin embargo esta primera opción no funcionó como se esperaba, por lo cual se buscó una segunda y última estrategia.

Esta última estrategia consistió básicamente en que de manera individual se debían proponer cinco preguntas dirigidas exclusivamente a los grupos con los que se realizaría la sistematización de experiencias, (directivos, maestros, educadores especiales y familias), que permitieran a su vez observar los procesos de inclusión; de este listado según criterios del grupo se hizo una primera selección y reducción de las preguntas que estuvieran acordes a la formulación y construcción de los instrumentos de recolección de datos que serán usados para la investigación, como las entrevistas, los grupos focales y fichas documentales, dado que estos permiten hacer un análisis cualitativo de la información y a su vez poder tener un acercamiento con la comunidad en general. En la selección de preguntas el grupo utilizó un formato de evaluación para elegir las preguntas más pertinentes, calificando una por una con SI o NO, según lo consideraba cada integrante del grupo, una vez fueron identificadas y seleccionadas las preguntas de manera grupal, la asesora del proyecto le hizo una última revisión y ajuste según su consideración.

Al tener en cuenta lo anterior se logró construir las preguntas y los temas a trabajar en las entrevistas y los grupos focales respectivamente, de manera que resultasen significativas y válidas para implementarlas con la comunidad sin que se sientan cuestionados, evaluados o agredidos con las temáticas a tratar, teniendo siempre presente los procesos educativos de inclusión en los 15 jardines seleccionados por la Secretaria Distrital de Integración Social.

5.3. Validación del instrumento.

Posterior a la creación de los instrumentos se pasó a la validación de los mismos, para ello se realizaron tres procesos: primero se les presentó los instrumentos en un formato de evaluación a diez docentes con conocimientos en herramientas de recolección de datos de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial (el formato de la validación se encuentra en el anexo 5), quienes dieron su punto de vista calificando cada pregunta y formulando críticas constructivas. Cada pregunta fue validada según la calificación de los docentes, para determinar cuáles eran convenientes y cuáles no, o si por el contrario había que modificar su estructura, con las recomendaciones hechas se mejoró el instrumento investigativo.

Después del proceso anterior, como segundo momento se pasó a realizar el pilotaje del instrumento, el cual consistió en buscar a diez educadores en primera infancia, activos en su quehacer y si es posible que hayan sido participes en procesos de inclusión dentro de la institución donde trabajan o trabajaron, todo esto con el fin de fortalecer al docente en formación como entrevistador y así poder identificar las falencias o errores que haya frente a las preguntas que se han elaborado; de igual forma se buscaba saber si las preguntas responden con lo que se busca en la investigación (el instrumento del pilotaje se puede ver en el anexo 6), posterior a esto se realizaron las correcciones pertinentes para continuar con el proceso de sistematización que corresponde a la aplicación del instrumento dentro de los 15 jardines que siguen las orientaciones de la Secretaria Distrital de Integración Social.

El tercer y último paso de la validación fue la revisión de las preguntas por parte de la profesional que coordinaba en el II-2012 el proyecto de inclusión en primera infancia de la Secretaria Distrital de Integración Social, dando la aprobación final del instrumento. (Ver instrumentos finales en el anexo 7)

6. Fase: Aplicación de instrumentos y construcción de datos.

Se procedió hacer la respetiva aplicación en los 15 jardines que siguen las orientaciones de la Secretaria Distrital de integración Social, para ello desde la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial se realizó una carta con el acta de compromiso adjunta (En el anexo 8 se encuentra el modelo de carta de presentación a los jardines), con el fin de comunicarle a los jardines que estos fueron seleccionados para la realización de dicho proceso, e informarles que un maestro en formación de la licenciatura se comunicaría con la coordinadora, los docentes, la educadora especial y los padres, para realizar las entrevistas y los grupos focales pertinentes para el proceso de sistematización de las experiencias inclusivas. Antes de realizar las entrevistas o grupos focales, y como parte del fundamento ético de la investigación, a cada sujeto se le presentó la declaración de consentimiento informado, la cual firmaron los entrevistados aceptando las condiciones expresadas allí (Ver anexo 9, Consentimiento informado),

Como proceso fundamental en la construcción de datos y complementario a los datos hallados en los jardines, se entrevistaron a dos funcionarios de la Secretaria Distrital de Integración Social, quienes dieron su aporte a la investigación desde sus experiencias y expectativas y sobre lo que se quiere lograr con la implementación del proceso de inclusión en primera infancia en Bogotá.

Registro de sujetos entrevistados y documentos revisados en los jardines.

Se realizó un compendio de los sujetos que se pudieron entrevistar en los jardines, es decir, con quienes los maestros en formación tuvieron la posibilidad de acceder e implementar el proceso investigativo. En el anexo 10 se encuentra la tabla que permite visualizar el tipo de técnica (entrevista o grupo focal) manejada para la recolección de datos, y el número de fichas documentales desarrolladas con base a los documentos permitidos para su revisión por parte de los diferentes jardines, coherentes con el proceso investigativo.

Nombre del jardín	Coordinadora	Dirección	Teléfono
J.I Gloria Lara	María Iris Santofimio	KR 94 D 131 03	6 859799
J.I La Manuelita	Zaira Camacho	CI 129 B 91 B 13	6 813400
J.I Helvetia	Clara Díaz	CI 129 55 05	2 539466
J.I Suba	Mary Rosa Ruiz	CL 146 C Bis 91 42	6 815458

J.I Julio Florez	Alexandra Acosta	KR 68 B 94a 98	2533927
J.I Piedra Verde	Janeth Gonzales	CI 137 129 35	6 933649
C.V La Chucua	Martha Nelly Boada	CI 131 C 100 44	5 391114
C.V Comuneros Norte	Carmen Socorro Miranda León	CI 140 111 b 30	5 361972
C.V Nuevos Timanquitos	Aleyda Rincón	KR 125b 132 B 51	6 979144
C.V San Cayetano	Nieves Camargo	KR 93f 127 B 46	5 369132
C.C Fundación San Mauricio	Alexandra Cortes	KR 80 172 A90	6 709850
J.C Fana	Clara Villamil	KR 96 156 B 10	6 806000
J:C Dulce Maria	Martha Ariza	Transversal 127 C # 139 B – 48	6821460
J.I AeioTü	Diana Valbuena	Carrera 98 No. 156C – 10	5387671
J.I Educolumbia		Calle 135 A 91 a 30	

J.I: jardín infantil

C.V: casa vecinal

J.C: jardín cofinanciado

7. Fase: Análisis de datos.

Una vez concluida la recolección de datos mediante las entrevistas y los grupos focales se realizó la transcripción, la interpretación y el análisis del conjunto de experiencias y prácticas encontradas en los 15 jardines que siguen las orientaciones de la Secretaria Distrital de Integración Social.

Para este análisis se partió de la teoría fundamentada, que permite construir teorías, conceptos, hipótesis, y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos de otras investigaciones o marcos teóricos; esta teoría considera la perspectiva de caso más que de variable, casos similares con muchas variables y diferentes respuestas, son comparados para ver donde se puede encontrar la clave de las diferencias. El aporte más relevante de esta teoría hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas (Cuña, 2007).

Desde la teoría fundamentada se presentan tres fases de codificación de datos, las cuales son: codificación abierta, es el proceso de desglosar los datos en distintas unidades de significado, se debe hacer un análisis línea a línea, para identificar las palabras claves, trozos o frases de la entrevista que sean relevantes para el proceso de investigación; codificación axial, es el proceso de relacionar códigos unos con otros, enfatizando en las relaciones causales; y codificación selectiva, es el proceso de elección de una categoría para ser el núcleo, y relacionar todas las demás categorías con la central, la idea es establecer una línea narrativa del proceso de análisis de datos.

Categoría	Sub-categoría
Concepciones de inclusión	La inclusión vista como derecho
	La inclusión educativa como oportunidad
	La inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad
Culturas Facilitadoras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia	Concepciones sobre discapacidad
	Creación de ambientes inclusivos
	Creación de comunidad inclusiva
	Estrategias pedagógicas
	Cambios de paradigma
	Proceso de innovación y desarrollo
Políticas Inclusivas Facilitadoras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia	Creación de valores
	Lineamientos como referentes políticos
	Creación de espacios de capacitación y apoyos
	Política como ley
	Equipo interdisciplinario
Prácticas Facilitadoras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia	Transformaciones en las prácticas pedagógicas
	Implementación de estrategias didácticas y pedagógicas
	Creación de apoyos para diferentes momentos del día
	Transformaciones de las prácticas

	Adaptaciones, al cambio de contenido y actividades
	Compromiso y cumplimiento de funciones de la comunidad
	Participación y accesibilidad de todos al material y a la información
	Equipo de apoyo a la inclusión
Culturas que son Barreras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia	Concepciones de inclusión
	Discapacidad como tabú
	Discapacidad como enfermedad
	Inclusión comprendida para personas con discapacidad
	Resistencias frente a la inclusión de niños con discapacidad.
	El jardín no supe las necesidades de los niños
	Las maestras
	Temor a trabajar con los niños con discapacidad
Políticas como Barreras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia	
Prácticas como Barreras del Proceso de Inclusión Educativa en Primera Infancia	La familia como barrera del proceso de inclusión
	Falta de capacitaciones para las maestras
	Prácticas de las maestras de aula como barreras

Rol del Educador Especial	Transformador de estrategias
	Apoyo Significativo
	Fortalecimiento de procesos
	Descontento del proceso
	Facilitador
	Apoyo a padres de Familia
Perspectivas desde la Secretaría de Integración Social	
Experiencias Significativas	Experiencias desde los primeros pasos de la inclusión
	Experiencias desde otros contextos
	Experiencias de cambio

Diagrama de las fases de análisis



La herramienta en la cual nos apoyamos para el análisis de datos fue el software Atlas.Ti, herramienta informática que tiene como objetivo facilitar el análisis cualitativo de datos textuales. Una vez se avanzó en el análisis de los datos para cada jardín infantil, se realizó un mapa conceptual por cada jardín. Más adelante se amplía este proceso

Posterior a la elaboración de los mapas, y con el propósito de relacionar los datos e interpretaciones de todos los jardines, se usó como herramientas de análisis las matrices de relación, con el fin de agrupar códigos y construir categorías generales, que permitan la comprensión de los datos ya no por cada jardín sino en el conjunto de los jardines infantiles. A continuación se presenta el ejemplo de matriz condicional.

Categoría: Concepciones de inclusión				
Qué es:				
Cuando sucede	Dónde sucede	Por qué sucede	Cómo sucede	Consecuencias
Oraciones textuales que dan soporte a lo anterior				
Comentarios (memos) con relación a lo anterior				
Lista de códigos				

Categoría: Culturas facilitadoras del proceso de inclusión				
Qué es: Son aquellos factores que permiten posibilitar y mejorar los procesos de inclusión en los jardines, aquellos medios que se usan a favor de este proceso.				
Cuando sucede	Dónde sucede	Por qué sucede	Cómo sucede	Consecuencias
Inicia desde el momento que el niño en condición de discapacidad requiere de apoyos que posibiliten y mejoren sus procesos, sucede dentro del hogar, en la comunidad, en su jardín y aula, se presenta en el día a día de las maestras, familias coordinadoras que están inmersas en este proceso, y se da en la medida que resulta ser necesaria para el acceso y la atención integral del niño o niña en proceso de inclusión.			Con la participación de todos los sujetos que están inmersos en el proceso, maestras, coordinadoras, familias, personal de apoyo y SDIS que se encuentran en el diario vivir de los niños y niñas en proceso de inclusión. Garantizando acceso y atención integral y de calidad para todos los niños y niñas y siendo un apoyo vital para la comunidad que requiere de este tipo de servicios.	Transformaciones en la familia escuela y demás contextos en los que se desenvuelve el niño que permiten una mejor calidad de vida y un servicio eficaz y de apoyo para todos.
Oraciones textuales que dan soporte a lo anterior				
<p>“tener acceso a los jardines de la secretaria por el servicio que se presta en general, por la gratuidad, por el buen servicio, por la buena alimentación, por los procesos pedagógicos que se desarrollan” Coordinadora</p> <p>“para mi el jardín es muy muy importante en ella porque ellos aprenden hacer sociables por que ella no era sociable, se me escondía y acá supero eso, eee que más le digo yo compartir juegos en grupo compartir con los niños, participar es muy</p>				

importante para mí el jardín” Padre de Familia

“este jardín le ha ayudado mucho porque ya habla más ella casi no hablaba y ya se le entiende más” Padre de Familia

“los jardines si ya han cambiado bastante las metodologías y no solamente por el hecho de la inclusión sino el hecho el concepto que se tiene de primera infancia ahora en el distrito” Coordinadora

“ que las maestras tengan que cualificarse que investigar que desaprender y re-aprender que es lo más complicado pero si han cambado las dinámicas en los jardines debido a los procesos de inclusión” Coordinadora

“como las docentes se abren al cambio y como la docente logro fortalecerse ella como profesional” Educadora Especial

“siempre he pensado que ese cuento de cambiar la integración por inclusión pues no es nada diferente pues acá en mi jardín los niños con discapacidad, o con alguna diferencia étnica siempre son tratados como los demás” Coordinadora

“aunque eso no es de ahora que los niños ya estén dentro de las aulas recibiendo educación y atención viene de mucho tiempo atrás solo que ahora se puso de moda pues por el nombre y demás pero pues si” Coordinadora

“con la educadora especial desde el equipo pues ella abre puertas para fortalecer referentes de infancia también ha logrado fortalecer procesos de inclusión yo pienso que en cuanto a personas esas” Educadora Especial

“las historias que los niños traen hacen que para mí sea más vital lo que el niño se come que el conocimiento que yo le pueda aeee suministrar ves” Coordinadora

“que ella no se me quede ahí estancada y aprenda más cosas y trabajarle allá en la casa como le están enseñando a ella acá, o los

talleres con la educadora especial o también con la profesora que deja también trabajos para realizar en la casa” Padre de Familia

“acá le ayudan claro que entre otro jardín cobran ellos pues es mejor pero como este es un jardín de barrio pues tiene posibilidades para la niña y obviamente para uno que no tiene económicamente posibilidades, acá le ayudan mucho para que ella se ayude en el desarrollo del lenguaje” Padre de Familia

“ella era muy agresiva según el médico me decía que era por su enfermedad era muy agresiva aunque ahorita aquí lo ha cambiado mucho” Padre de Familia

“el proceso de inclusión en los jardines de la secretaria tienen dos caras, una es que eee es benéfico, es importante para la comunidad” Coordinadora

“desde lo social es que ya no es el niño con discapacidad y queda ahí sino que desde lo social ya hemos logrado que los niños vayan a salidas pedagógicas si esas actividades por ejemplo para mi han sido muy enriquecedoras ee participar en actividades culturales, en danzas” Educadora Especial

“jardines han tenido que cambiar sus metodologías y sus dinámicas hemos tenido que hacer cambios diría yo que interesantes en la medida que en otro momento no nos hubiera, a uno no se le hubiera ocurrido” Coordinadora

“en otros niños si se vean avances yo creo que esto si es una oportunidad y nosotros lo hemos visto acá que los niños que entran si logran avanzar logran aprender, logran socializar integrarse con los demás niños y pues para una sociedad” Maestras

“las dinámicas de los jardines se miden por los espacios por ejemplo entonces habrán jardines donde por ejemplo hay jardines que tienen construido una cuadra entonces los espacios son súper mega en este jardín afortunadamente yo tengo este parque pero no tengo comedor por ejemplo entonces los niños almuerzan dentro de los salones mmmm y el hecho de que no hallan los mega

espacios hace por ejemplo que el padre de familia deba dejar el niño en la puerta y no pueda ingresar” Coordinadora

“ por la inclusión no tendríamos que hacer ninguna modificación teniendo en cuenta que los niños que hemos tenido y tenemos no presentan ninguna necesidad de rampas o de mejores espacios” Coordinadora

“ por medio del jardín uno conoce más personas que lo apoyan a uno en procesos como para ella por ejemplo esta mmm para inscribir a niños para estar en fisioterapias o se está haciendo esto o esto” Padres de Familia

“por la inclusión no tendríamos que hacer ninguna modificación teniendo en cuenta que los niños que hemos tenido y tenemos no presentan ninguna necesidad de rampas o de mejores espacios” Coordinadora

“el espíritu de estos jardines es más amoroso que pedagógico, le hemos tenido que insertar la pedagogía claro que se la hemos tenido que insertar, pero afortunadamente la gente de los jardines no ha perdido su parte afectivo frente a los niños que atiende.”
Coordinadora

“los otros niños ellos en ningún momento ven a aa osquitar como otro niño sino un niños igual que ellos y en relación con los padres de familia igual ellos todo el tiempo si tú les preguntas normal en ningún momento se nota la discapacidad o la inclusión”
Maestra

“Al recibir a los niños y niñas en el jardín infantil Julio Flores se evidencia acogimiento, teniendo en cuenta que cada uno de los menores es único con capacidades y diferencias” Coordinadora

“yo creo que el apoyo que ha brindado ee la secretaría de integración ha sido muy importante si, el bueno las diferentes capacitaciones que han brindado, las reuniones, documentos o jornadas pedagógicas que permiten trabajar la inclusión”
Coordinadora

“factores facilitadores, yo pienso que en algunas ocasiones han sido los padres de familia” Educadora Especial

“la política de inclusión no entonces ya es el auge ya es incluir a los niños que presentan alguna discapacidad entonces a sido como eso por parte de nosotras es nuestro papel nuestro rol día a día he algún niño con síndrome una dificultad hay estamos prestas para servir porque igual es un proceso la atención que hacemos no” Maestra

Lista de códigos

Beneficios Jardines SDIS {3-0}~

Comment:

La atención integral que brinda este tipo de jardines, permite que los niños y niñas que ingresan tengan alimentación, cuidado, procesos pedagógicos y además de ello son gratuitos.

Los jardines resultan siendo una herramienta que mejora los procesos sociales, actitudinales y de forma integral a los niños y niñas que ingresan en el proceso de inclusión ya que se evidencian cambios importantes y son los mismos padres de familia los que son conscientes de estos cambios.

Cambios metodológicos en primera infancia {5-0}~

Comment:

Se evidencian cambios metodológicos en los jardines que mejoran notablemente los procesos en la primera infancia, que no solo van dirigidos a los procesos de inclusión y que permiten avances en la primera infancia.

Cada jardín tiene estrategias específicas que permiten que sean positivas en los procesos de los niños y niñas, los juegos de mesa que se implementan en el jardín desde los diferentes niveles, que ayuda en los procesos de todos los niños y niñas que se encuentran en el jardín y el proceso de inclusión.

Cualificación de las maestras {7-0}~

Comment:

Que las maestras tengan este tipo de retos permite que cada día tengan que aprender nuevas cosas, buscar nuevas estrategias, además de ello cualificarse, investigar e indagar por que trabajar con primera infancia te pone en esa tarea y más aún en los procesos de inclusión.

Ha permitido cambios importantes a nivel de estrategias didácticas y pedagógicas para mejorar los procesos de los niños y niñas que se encuentran trabajando en procesos de inclusión, permite indagar, aprehender y buscar métodos que ayuden sus prácticas en el aula.

El proceso de inclusión no es nada nuevo {2-0}~

Comment:

Es importante tener en cuenta que aunque el proceso de inclusión se puso en auge y está en un momento coyuntural no es algo nuevo, por lo menos para este jardín que ha venido trabajando con diferentes personas a nivel étnico, cultural o con discapacidad, así que solo es un cambio de nombre, pues las diferentes dinámicas del jardín permiten que sea un proceso que siga en construcción.

Importancia de la Educadora Especial {13-0}~

Comment:

Para el panorama del jardín el apoyo de la Educadora Especial tiene un papel fundamental en la atención integral que brinda a los niños y niñas a sus familias y a las maestras, por ello es importante y de gran importancia que este apoyo sea constante para obtener mejores resultados en estos procesos de inclusión dentro del jardín.

A pesar del poco tiempo que la educadora especial permanece en el jardín su apoyo y colaboración con los niños que se encuentran en proceso de inclusión es de gran importancia para las maestras.

Cada una de las estrategias que la educadora Especial les brinda a las maestras y a los niños que se encuentran en el proceso de inclusión mejoran significativamente no solo los procesos de estos, si no a nivel general en las dinámicas que se trabajan en las

diferentes aulas.

Si bien es cierto la ayuda y apoyo que brinda la educadora especial es de vital importancia la constancia y la permanencia en estos tipos de procesos es importante y es quizá una de las más importantes pues en muchas ocasiones se rompen los procesos o las estrategias no logran cubrir las necesidades de maestras, niños y niñas

Importancia del Jardín para las Familias {4-0}~

Comment:

Para los padres es importante el jardín en la medida que los ha ayudado en los diferentes procesos de sus hijos permitiendo que tengan una mejor comunicación e interacción social con sus demás compañeros.

Las diferentes posibilidades y oportunidades en la atención integral de los niños y niñas que brinda la SDIS resulta muy importante para las familias, porque ayuda en los procesos de los niños, en su crecimiento personal, en sus relaciones sociales y en los niños que se encuentran en proceso de inclusión les brinda la oportunidad de encontrarse en un contexto que mejora sus procesos.

Inclusión como beneficio para la comunidad {2-0}~

Comment:

Se evidencia que el proceso de inclusión en este tipo de jardines beneficia a la comunidad, brindándole atención integral a los niños y niñas que ingresan a los jardines de la SDIS.

Inclusión como medio de cambio {5-0}~

Comment:

Este proceso de inclusión ha permitido que los jardines tengan cambios en sus estrategias, y dinámicas que mejoran los procesos dentro y fuera de las aulas, incluso no solo por el proceso de inclusión si no por todas las ventajas que trae consigo este tipo de cambios.

Inclusión como oportunidad {5-0}~

Comment:

Este proceso de inclusión sirve como oportunidad, no solo para las personas en condición de discapacidad sino para todos, para

poder entender que todos somos diferentes y que por ello se debe tener un acceso a la educación y a una atención integral.

El proceso de inclusión sirve como puerta de acceso para las personas con algún tipo de discapacidad y mejorar sus procesos y desarrollo integral.

Infraestructura de los Jardines {2-0}~

Comment:

Aunque muchos de los jardines tienen unas instalaciones amplias con varios niveles, esta cuenta con un solo nivel que no requiere de ningún tipo de adecuación especial para los procesos de inclusión y no se verían afectados si ingresan niños y niñas por el procesos de inclusión educativa.

Oportunidad de conocer personas que ayuden en este proceso {1-0}~

Comment:

este proceso ha permitido que los padres se puedan relacionar con otros padres que les brindan información acerca de terapias u otro tipo de ayudas a las que pueden acceder para el mejoramiento de los procesos de sus hijos.

Papel afectivo del Jardín {2-0}~

Comment:

Para este tipo de jardines, que se crearon como casas vecinales, sus proyectos y espíritu va dirigido a crear un ambiente amoroso más que pedagógico, un ambiente que atienda la parte afectiva de los niños que muchas veces se ve afectado, y que permite que otros entornos se puedan desarrollar más fácilmente.

Papel de la secretaría {2-0}~

Comment:

Para este proceso de inclusión hay que decir que es de suma importancia el papel de la secretaría en cuanto al apoyo que han brindado en las diferentes capacitaciones, reuniones, jornadas pedagógicas y documentos que ayudan en este proceso.

Papel de los padres de familia {2-1}~

Comment:

El papel que juegan, los padres de familia es fundamental en los procesos de los niños y niñas, pero a su vez es necesario que asuman

los deberes que deben cumplir dentro del jardín y de los niños, pero contrario a esto ellos solo tienen derechos y siempre van a estar por encima de los del propio jardín.

7.1 Hallazgos de la Sistematización.

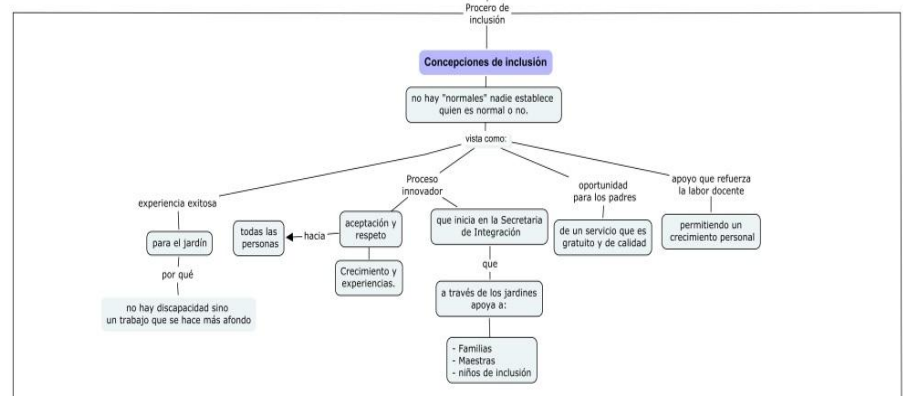
a) *preliminares*

Tal como se explicó anteriormente, después de realizado el respectivo análisis de los datos encontrados en los 15 jardines se procedió a organizarlos de tal forma que se identificaran las concepciones, los facilitadores, las barreras, el rol del educador especial y las experiencias significativas en el proceso de inclusión de cada jardín, para visualizar lo anterior se realizaron los mapas conceptuales como herramienta para dar a conocer los primeros resultados de la investigación y observar las prácticas educativas y sociales que se generan a partir del proceso de inclusión en primera infancia.

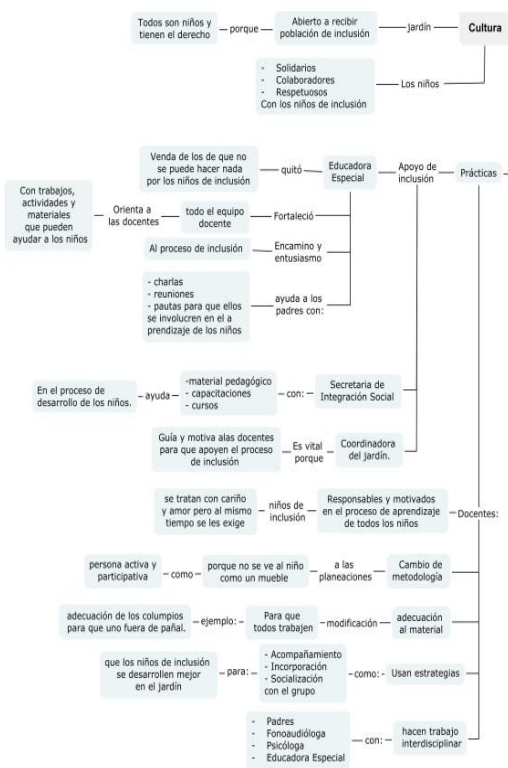
Validación de los hallazgos.

Los mapas conceptuales elaborados por jardín se realizaron con el fin de comenzar la organización categorial de los datos y también de realizar una presentación a cada jardín para validar con ellos los hallazgos. De esta manera se visitó a cada jardín, donde se desarrolló la sistematización de experiencias, para darles a conocer los resultados preliminares, por medio de una corta presentación, a partir de las apreciaciones de los docentes y/o coordinadores los mapas se complementaron o corrigieron. En el anexo 11 se presentan los mapas resultados de esta primera organización de hallazgos. A continuación se presentará un ejemplo de mapa conceptual de los quince que se elaboraron para el presente proceso.

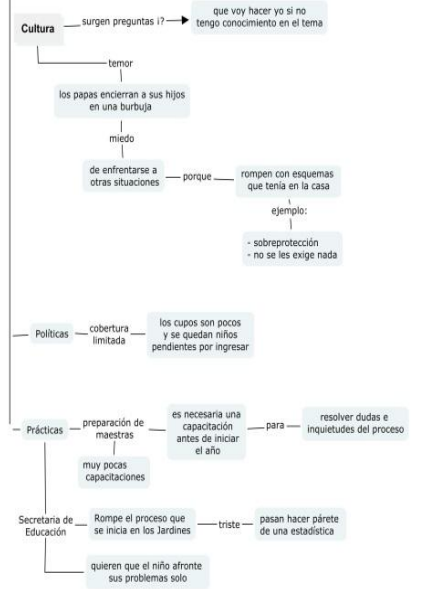
FUNDACIÓN EDUCOLOMBIA.



Facilitadores del proceso de inclusión



Barreras del proceso de inclusión



b) finales

Al terminar la presentación de los hallazgos preliminares en cada jardín, se recolectaron más datos valiosos para la investigación y se corrigieron otros, según las recomendaciones hechas por los jardines. Seguido a esto mediante las matrices relacionales se condensaron los datos en las 10 categorías globales que se plantearon, las cuales son: concepciones de inclusión, prácticas facilitadoras, políticas facilitadoras, culturas facilitadoras, prácticas como barreras, políticas como barreras, culturas como barreras, rol del educador especial, experiencias significativas y Perspectivas desde la Secretaría de Integración Social, las cuales se presentan en el apartado, hallazgos de la sistematización, del presente documento.

8. Fase: Escritura del documento final.

Se articularon los datos recogidos en la presentación de los hallazgos de la sistematización a cada jardín, con los ya analizados y condensados en los mapas conceptuales, por otro lado, a su vez se revisó coherencia entre los diferentes apartados del presente documento y aspectos formales escriturales.

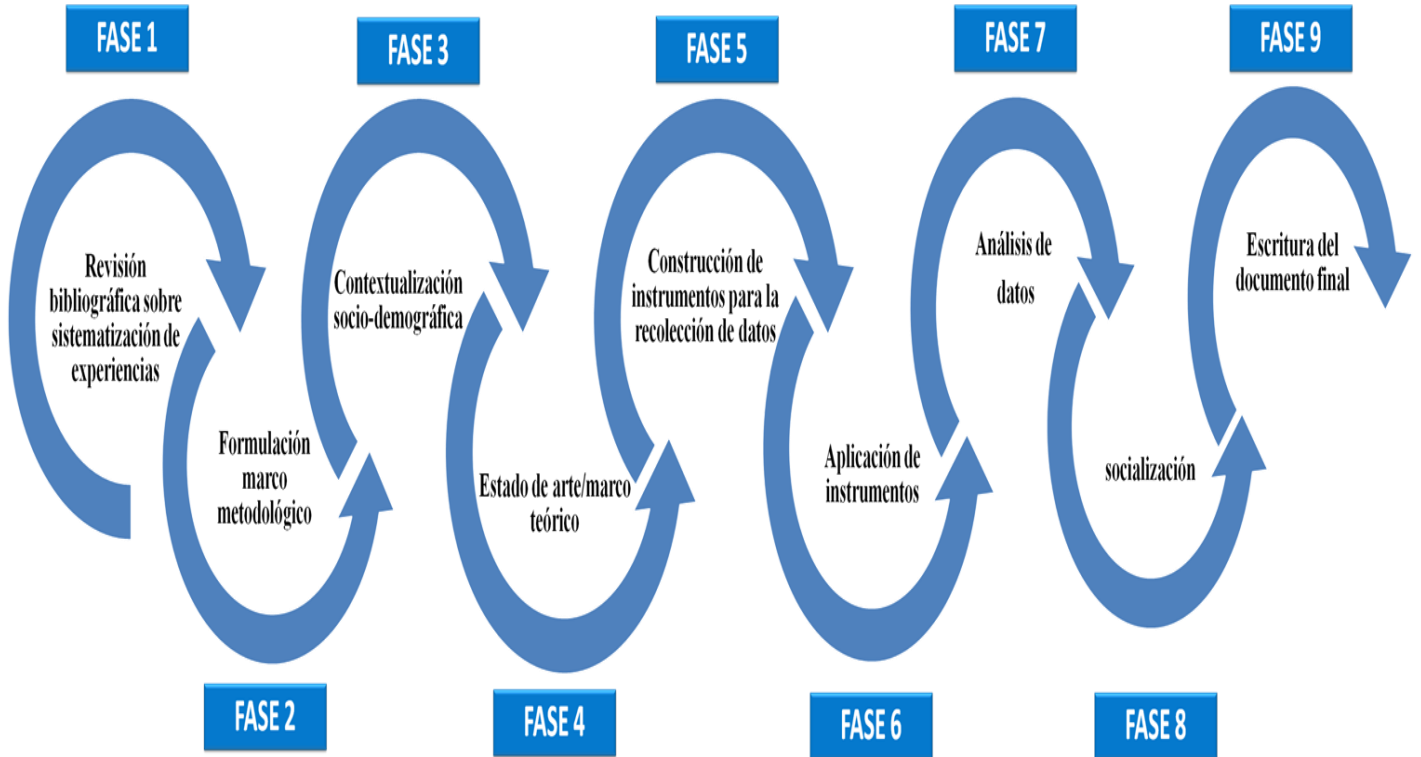
9. Fase: Socialización

Los resultados arrojados en la sistematización de experiencias sobre los procesos inclusivos en los 15 jardines que siguen las orientaciones de la Secretaria Distrital de Integración Social, fueron dados a conocer en los lugares donde se llevó a cabo la investigación: en la Universidad Pedagógica Nacional institución donde se adscribe el proyecto, y a la cual pertenecemos, a la Secretaría de Integración Social, pues fue la entidad con quien se realizó el acta de compromiso y fue la encargada de elegir los jardines a sistematizar y a los mismos dieciséis jardines donde se desarrolló tal sistematización.

La intención de esta socialización fue retroalimentar a los diferentes jardines en los que se llevó a cabo el proceso de sistematización de experiencias, y a la Secretaria Distrital de Integración Social sobre cómo va el proceso de inclusión y las diferentes prácticas educativas que se están dando en los jardines en torno a la inclusión, dando a conocer las fortalezas y las cosas por mejorar, en este proceso, y a su vez sugerencias hechas por los diferentes participantes en el proceso.

NOMBRE DEL JARDIN	SI	NO	PORQUE
San Mauricio	X		
Nuevos timanquitos	X		
San Cayetano	X		
Piedras Verdes		X	No, se logró concretar una cita con la directora del jardín por falta de concordancia en los tiempos. Aunque se llamó y se fue al jardín fui imposible lograr una cita
La Manuelita		X	No, se logró concretar una cita con la coordinadora del jardín por falta de disponibilidad en los tiempos.
Comuneros Norte	X		
Aeiotu Orquídeas de suba.		X	No, porque no se pudieron adecuar los tiempos tanto con las coordinadoras con el mismo jardín.
FANA		X	No, se logró concretar una cita con la coordinadora del jardín por falta de disponibilidad en los tiempos.
Jardín Suba	X		
Helvetia	X		
Gloria Lara		X	No, se logró concretar una cita con la coordinadora del jardín por falta de disponibilidad en los tiempos.
Educolombia		X	No, se logró concretar una cita con la coordinadora del jardín por falta de disponibilidad en los tiempos.
Dulce María			
Chucua	X		
Julio Flores	X		

Diagrama de las Fases



Cronograma

Fase	Actividades	I I- 2011	I - 2012	I II- 2012
1.Revisión bibliográfica	<p>Lectura y elaboración de RAEs documentos de fundamentación sobre sistematización de experiencias</p> <p>Lectura y elaboración de RAEs sobre política pública en primera infancia</p>	X		
2.Formulación marco metodológico	<p>Formulación del proyecto</p> <p>Construcción de objeto de estudio, objetivos y justificación.</p>	X		
3.contextualización socio-demográfica	<p>Construcción del contexto socio-demográfico de la localidad de suba.</p>	X		
4. Marco teórico-Estado de Arte	<p>Recolección de datos de diversas investigaciones sobre Primera Infancia e Inclusión.</p> <p>Articulación de diversos documentos sobre Inclusión Educativa.</p>	X		
5. Construcción de Instrumentos.	<p>Conceptualización de las herramientas para la recolección de datos.</p> <p>Construcción de preguntas a trabajar en las entrevistas y grupos focales.</p> <p>Validación de los instrumentos.</p>	X		
6. Recolección de datos.	<p>Entrega de carta de presentación a los jardines.</p> <p>Aplicación de entrevistas.</p> <p>Realización de compendio de los sujetos entrevistados en los jardines.</p>		X	

7. Análisis de datos	<p>Transcripción de entrevistas y grupos focales.</p> <p>Interpretación de datos.</p> <p>Construcción de matrices de relación de datos.</p> <p>Presentación hallazgos preliminares de cada jardín.</p>			X
8. Escritura documento final.	Escritura documento final con correcciones y sugerencias.			X
9. Socialización	Socialización Universidad pedagógica Nacional.			X

Hallazgos de la Sistematización de Experiencias

Inicialmente se organizó la sistematización en 22 jardines, por el retiro de una de las maestras en formación y por la negativa de algunos jardines solo se trabajó con quince jardines de la localidad de Suba que siguen los lineamientos de la SDIS. Para complementar el trabajo de sistematización de experiencias se entrevistó a dos funcionarios de la SDIS, en aras de ampliar las diferentes perspectivas y concepciones sobre el proceso de inclusión.

Como resultado de los hallazgos de lo sistematización de experiencias educativas en primera infancia, realizada en quince jardines que siguen los lineamientos de la SDIS y como complemento las entrevistas realizadas a dos funcionarios de esta, se presentan a continuación diez (10) categorías construidas a partir del análisis de los datos.

Concepciones de Inclusión.

A partir del análisis a las entrevistas y grupos focales realizados a maestros, padres de familia, coordinadores y educadores especiales de los jardines infantiles seleccionados, se pudo dar cuenta en primera instancia de cómo se está llevando el proceso de inclusión, y como este a su vez ha influido en la vida de las personas entrevistadas, dado que al no ser entrevistas estructuradas permitió que sus resultados fueran espontáneos y basados en la experiencia o realidad de cada sujeto.

Para iniciar es importante retomar la pregunta ¿por qué hablar de inclusión? y más aún ¿por qué tener en cuenta las concepciones de inclusión que los sujetos inmersos en este contexto tienen acerca de ella?; para dar respuesta a la primera pregunta podríamos remitirnos directamente al índice de inclusión el cual expone que la inclusión es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación. Estas concepciones son importantes en la medida de que éstas dan cuenta primero de la postura desde la cual se paran por un lado las maestras en el momento de educar al niño o niña, segundo, se reconoce si dentro de los jardines se ha generado un cambio del paradigma asistencialista y segregador a otro, y por último a nivel social se puede evidenciar qué es y qué está significando el proceso de inclusión, si ha sido aceptado o si de lo contrario lo siguen viendo como una obligación dadas las normativas vigentes.

Tales concepciones de inclusión fueron brindadas por la comunidad educativa, en primera instancia estas han dependido de las experiencias o acercamientos que han tenido previamente con la población en condición de discapacidad, o por el

conocimiento de las diferentes políticas que cobijan los derechos de los niños y niñas en proceso de inclusión, así mismo se han concebido a partir de los ideales que se tienen frente a la educación infantil vista como una forma de transformación social, dado que es desde la escuela que se apropian, crean y recrean las culturas.

Con referencia a las concepciones de inclusión, a partir de las entrevistas se empiezan a ver reflejados ciertos matices desde lo político, la gestión y lo administrativo las cuales se fundamentan; desde la experiencia individual y colectiva que tienen los sujetos, por ejemplo, la inclusión es vista como un derecho, y este a su vez está sujeto a la participación activa del niño o niña en condición de discapacidad, tal como lo menciona la coordinadora del jardín San Mauricio:

...pues mi modo de ver es algo maravilloso ósea a mí me parece que los niños tienen ese derecho independiente de su condición, tienen el derecho a estar en los jardines infantiles, y para mí es muy positivo

Lo anterior encuentra relaciones con la idea que expone la educadora especial del mismo jardín:

...pues digamos que es un proceso en el que los niños con discapacidad pueden entrar a participar a disfrutar y aprender, ehh junto con sus compañeros y por qué es un derecho que tienen así como todos los niños tienen derecho a la educación. (Educadora Especial, jardín infantil San Mauricio)

Estas concepciones pueden a su vez ser sustentadas desde el índice de inclusión puesto que este afirma que para lograr la inclusión educativa es necesario eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los niños y las niñas; así mismo nos habla del Estado como aquel que debe brindarle a la comunidad educativa elementos que le permitan ofrecer a los niños y niñas en condición de discapacidad una respuesta educativa adecuada, asegurando su participación y sus logros.

Se observa que en algunas entrevistas, la inclusión educativa está referida al término “oportunidad”, la cual ha sido relacionada desde los entrevistados como algo que ha marcado a nivel personal y social, que ha permitido mejorar las relaciones entre los pares conocer y aprender sobre la discapacidad, al igual que reconocer y aceptar las diferencias no solo en el ambiente escolar sino en la vida misma.

...oportunidad no para los niños sino para los padres de familia de adquirir un servicio gratuito y que es de calidad, es una gran oportunidad para los papas aunque los beneficiados siempre serán los niños. (Maestra, Jardín Infantil Dulce María)

...la inclusión educativa es bueno esa oportunidad por decirlo así de entender y aceptar que todos somos diferentes de que los niños sin importar su condición tengan acceso y derecho a la educación y a una atención integral.

(Coordinadora, Casa Vecinal La Chucua)

...El proceso de inclusión se presenta como una gran oportunidad para mejorar los procesos de muchos niños y niñas que por diferentes condiciones requieren de una atención especial, pero en muchas ocasiones este proceso no es tan excelente como se muestra hacen falta más apoyos y más recursos que los hay, pero que no se invierten debidamente. (Educatora Especial, Jardín Infantil Suba)

...me gusta mucho que la secretaria está trabajando ahorita con lo de inclusión y le da la oportunidad a estos niños de que compartan con niños normales. (Maestra, Jardín Infantil Julio Flores)

Así como señala la maestra, la política pública en primera infancia junto con los lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá, promueve la inclusión desde la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, lo que significa que se defiende el hecho de que todas y todos sin importar su condición física o social, tienen la oportunidad de acceder al bienestar social, educacional, político y civil.

En la mayoría de jardines la concepción de inclusión esta entendida como un proceso exclusivo de los niños en condición de discapacidad, dado que este es el primer referente y acercamiento que han tenido con la inclusión, puesto que son pocos los jardines donde se lleva a cabo la inclusión de niños afrocolombianos, indígenas o desplazados. Esta idea se puede evidenciar desde lo comentado por la Educatora especial jardín san Mauricio.

...Pues digamos que es un proceso en el que los niños con discapacidad pueden entrar a participar a disfrutar y aprender, ehh junto con sus compañeros y por qué es un derecho que tienen así como todos los niños tienen derecho a la educación.

Idea que es compartida y reforzada por una de las maestras del jardín San Mauricio

...Yo creo que es para un niño con alguna discapacidad es incluirlo en el aula regular se me hace que es mejorarle la calidad de vida, que no es no limitarlo más a esa discapacidad que él tiene, sino darle la oportunidad a que él se, tenga un desarrollo armónico con otros niños y que él no es diferente a los otros niños. (Maestra, Jardín Infantil San Mauricio)

Lo anterior trae como consecuencia el mejoramiento de las prácticas inclusivas, por parte de toda la comunidad educativa, pues se reconoce los derechos de los niños y niñas con discapacidad, al prestarles una atención integral de calidad; a su vez conlleva a que los niños y niñas se les reconozcan sus particularidades, haciéndolos partícipes en la construcción de su propio conocimiento. Significando un avance en términos de participación, accesibilidad y permanencia dentro de los jardines.

Por otro lado esto hace que la concepción de inclusión se limite a la discapacidad y no a la diversidad, lo que propicia que no se tomen en cuenta a otras poblaciones dentro de este proceso. El mejoramiento de las prácticas se puede sustentar desde lo expuesto por López (2006) cuando menciona el cambio de la cultura de la desconfianza por una cultura más confiada

Culturas facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.

A continuación se hablará de lo que han sido las culturas facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia, como resultado del proceso de sistematización de experiencias en jardines adscritos a la SDIS en la localidad de Suba.

Para comenzar a hablar acerca de las culturas es importante en marcar y conceptualizar este término como una de las dimensiones desde el índice de inclusión. Luego entonces se comprende por culturas inclusivas:

La dimensión relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Booth y Ainscow (2002, p. 18)

Se inicia el balance con una serie de factores que se entretajan y reflejan las visiones que existen a este respecto al interior de estas experiencias de inclusión

educativa en primera infancia.

Entendiéndose la cultura como, el conjunto de comprensiones que tiene la comunidad acerca de lo que es y no es discapacidad en donde hacen parte de ello las creencias, saberes y las conductas que ejercen estas comunidades ante la discapacidad, prácticas que se ven reflejadas en la modificación de estrategias pedagógicas a las que logren acudir las maestras para lograr procesos de participación mayoritarios dentro y fuera de sus aulas. Tal y como lo menciona la educadora especial de uno de los jardines entrevistados, quien enuncia:

...hay docentes que utilizan las estrategias, utilizan materiales, todo en pro del aprendizaje del niño para que estén mejor. He visto prácticas en cuanto a la socialización que tiene los niños, la preocupación de algunas porque el niño comparta con sus pares, que de cierta forma se sientan parte de la sociedad, parte del jardín, de los niños (Educadora Especial, Jardín Infantil La Manuelita)

Lo que llevará a producir dichos ambientes saludables para la construcción de los procesos de inclusión, en medio del fortalecimiento de valores, a partir de la acumulación de acciones por parte de la comunidad en pro de la inclusión, de este modo se piensa facilitar y garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de estos niños y niñas al interior de los jardines. Lo anterior se logra evidenciar en el momento en que nos encontramos con testimonios como el siguiente:

...los ambientes, permitiendo que estos sean accesibles para todas las personas (niños, familias y maestras), así mismo estamos siempre reflexionando acerca del favorecimiento del ambiente en los procesos de inclusión y en el ambiente como potencializador de aprendizaje y desarrollo en todos los niños (Maestra, Centro para la Atención a la Primera Infancia aeioTu)

Estos han sido destacados como los medios adecuados en los que se dan experiencias exitosas de los procesos de inclusión, ya que mejoran, posibilitan y aseguran la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante donde los niños y niñas son el eje transversal al ser valorados por sus diferencias y en donde todos merecen ser acogidos. Estos aportes logran ser bastante significativos en las vidas de las personas que se involucran con estos procesos, esto se hizo evidente al escuchar afirmaciones como:

...pues que historia tengo yo de Nicol, pues no sé qué la niña es más feliz eee...

pues que ha cambiado totalmente, no pues no se tengo tantas cosas, ella es muy feliz acá con sus amiguitos, sus compañeritos, ella llega al jardín y ella es una felicidad grandísima, yo la tengo en la casa y no es igual, no es tan feliz porque en la casa la hermanita ella tiene ocho años y ella se va con sus amigas y la deja a ella a veces y pues yo me pongo hacer oficio y eso entonces ella entre feliz acá en el colegio y si hay profesoras que acá la quieren mucho y a ella todo, ósea en el jardín cuando a ella le pasa algo todos tienen que ver con ella porque todos están pendientes de mi niña igual por la condición y todo...yo también soy muy feliz de ver feliz a mi hija (Padre de familia, Jardín Infantil La Manuelita)

Así mismo estas visiones, se pudieron evidenciar y comprender en la presente investigación cuando en los jardines se inicia el proceso de ingreso de niños y niñas que apoyados por el proceso de inclusión que lleva adelante la SDIS, a las aulas y a una vida en sociedad que sobrepasa su entorno familiar, tal y como se constata a continuación:

...al recibir a los niños y niñas en el jardín infantil Julio Flores se evidencia acogimiento, teniendo en cuenta que cada uno de los menores es único con capacidades y diferencias (Coordinadora)

Lo cual destaca retos importantes para la comunidad en términos de poder responder de forma eficaz a los requerimientos de esta población, haciéndose tangibles en el momento en que estos niños y niñas requieren de algún tipo de adecuación o apoyo que contribuya a mejorar y consolidar sus procesos educativos, imponiendo retos a las maestras que han logrado responder satisfactoriamente a estos requerimientos, así lo menciona una de las maestras entrevistada:

...Como maestras tenemos que estar dispuestas a hacer todo tiempo de cambio pedagógico y de estrategias porque no lo sugieren los mismos niños (Maestra, Jardín Infantil Gloria Lara)

Lo cual lleva a transformar las visiones principalmente de las maestras y con ello de toda la comunidad en la influencia que generan estas disposiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde como paso primordial se destaca el reconocimiento de las subjetividades caracterizando cada una de ellas para lograr responder asertivamente a sus necesidades particulares, entendiendo a cada uno de los niños y las niñas como seres únicos que cuentan con las condiciones para ser parte de los procesos que se desarrollan dentro de los jardines, lo que en últimas refleja el

proceso de aceptación que lleva la comunidad educativa. Así es como lo contó una de las coordinadoras entrevistadas:

...se reciben bien los niños, el jardín está dispuesto a recibir a esta población porque yo digo, todos son niños pare de contar. (Coordinadora, Jardín Infantil Dulce María)

Este fenómeno aparece en medio de los hogares, los barrios, los jardines, en medio de la comunidad en donde habitan personas con discapacidad, reflejándose en el ejercicio respetuoso de cada uno de los miembros que interactúan en estos escenarios de convivencia.

Una vez los niños ingresan al jardín, en la entrevistas es destacado por parte de la comunidad educativa, las estrategias pedagógicas usadas por las maestras en las aulas, las modificaciones a las que están sujetas al emplear nuevos recursos o re significar los mismos, reflejando como se adecuan de esta manera a las necesidades de cada uno de los niños y las niñas con los que cuentan en sus aulas partiendo de allí para posibilitar sus participaciones en todos los espacios que trasverse los objetivos pedagógicos. Esto se identifica en numerosas entrevistas, rescatamos a continuación el aporte de una de las educadoras especiales entrevistada:

...El plan de apoyo también lo hacemos enfocado a las dimensiones, si vemos que digamos la niña tiene más problemas a nivel físico entonces trabajamos fuertemente las actividades para desarrollar la parte física de los niños y digamos que se trabajan todas las dimensiones pero ejercemos trabajo fuerte en esa dimensión que vemos como más afectada en el niño y así vamos complementando con las otras dimensiones...También manejamos algo que se llama actividad complementaria que esta actividad va sujete a lo que están trabajando las profesoras, es decir, ellas están planteando una actividad para la motricidad fina entonces nosotros reforzamos a ese niño motricidad fina para que haya un complemento con las actividades que están haciendo también las profes. (Educadora Especial, Jardín Infantil La Manuelita)

Las razones por las cuales se da a lugar a estas culturas facilitadoras están en razón de dar respuesta a las necesidades de las personas que presentan algún tipo de barrera para el aprendizaje y la participación, y junto con ellos sus familias, como resultado de procesos informativos y de capacitación que contribuyen en elevar el elemento consciente de estas comunidades acerca de dichas barreras y el ingreso de esta población a una vida en sociedad, adecuando a su paso, principalmente en los

jardines para que estos puedan albergar la diversidad y cumplir satisfactoriamente a los retos que estas poblaciones los enfrenta. A estas exigencias la SDIS ha dado respuesta oportuna tal y como lo menciona la siguiente coordinadora:

...yo creo que el apoyo que ha brindado ee la secretaría de integración ha sido muy importante si, el bueno las diferentes capacitaciones que han brindado, las reuniones, documentos o jornadas pedagógicas que permiten trabajar la inclusión (Coordinadora, Casa Vecinal La Chucua)

Este proceso no es reconocido como un proceso esquematizado y forzado todo lo contrario, este se ha venido dando de forma instintiva transformando progresivamente las dinámicas y las percepciones de la comunidad frente a lo que es la inclusión educativa en primera infancia.

En concordancia con lo anterior continuamos nuestro análisis en relación del cómo ha sucedido este proceso en donde las culturas facilitadoras han sido el eje transversal de nuestro análisis.

Luego entonces podemos identificar que esto ha venido sucediendo por medio del acceso con el que se cuenta en las diferentes esferas de la vida social, en donde se destacan las experiencias exitosas sin desconocer las que han conllevado mayores niveles de complejidad. Dentro de estas dinámicas el papel de las educadoras especiales ha sido importante y reconocido como un factor de apoyo a las familias para garantizar dicho acceso, así como se mencionó en una de las entrevistas:

...empezamos a trabajar duro, empezamos a darle la asesoría, empezamos desde el jardín a hacer los respectivos contactos para que la niña asistiera a terapias tanto en la EPS que las agilizaran a nivel de hipoterapia, todo este tipo de terapias que le pueden ayudar a la niña en su rehabilitación. (Educadora Especial, Jardín La Manuelita)

En este proceso es importante reconocer que este cambio cultural ha sido promovido desde el cambio de paradigma, del médico al bio-psico-social que ha permitido ver a estos niños y niñas y con ellos a las educadoras especiales de modos más funcionales, activos, participativos y con mayores incidencias, mediante los cambios de prácticas asistencialistas, en donde se eliminan de paso los fardos de segregación y vulneración de derechos. Lo cual ha sido una transformación paulatina en donde se han visto inmersas las creencias que se tiene sobre las barreras para el aprendizaje y la participación en respuesta al trabajo, estrecha relación e interacción

con esta población en los procesos de inclusión educativa. Proceso que ha sido reconocido y principalmente desarrollado por las educadoras especiales, constatado de la siguiente manera por algunas entrevistadas:

...en mi caso particular, cuando yo llegue a este jardín se tomó el rol del educador especial como un apoyo más a cada uno de los niveles en donde existe presencia de niños en condición o con alteración, entonces llegaba uno al salón, entonces asumía el grupo y era “ayúdeme con el niño, ayúdeme con el niño” pero no se comprendía realmente que se venía a asesorar como tal el proceso que ellos llevan como maestras titulares con los niños, la asesoría que nosotros les prestamos para que se les facilite a ellos con estrategias y con herramientas que nosotros tenemos conocimiento para que aborden este tipo de casos... “entonces poco a poco se ha venido trabajando a que se quite ese pensamiento errado de ser nosotras de cierto modo cuidadoras de los niños hemos empezado a concientizarlas que el niño es uno más de sus estudiantes y que como tal lo debe asumir. (Educadora Especial, Jardín Infantil La Manuelita)

Esto ha sido un proceso continuo de innovación y desarrollo de los jardines, suceso que se da en medio de la aceptación y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, teniendo en cuenta sus opiniones, percepciones y visiones frente al mundo involucrándolo con ello al ejercicio participativo y proactivo de construcción de comunidad.

El reconocimiento de estas subjetividades se da en el marco de entender que se cuenta con altas capacidades y dificultades en el desempeño de ciertas tareas cotidianas en los diferentes escenarios de interacción de estas poblaciones, en donde se han venido garantizando el acceso y la atención integral y de calidad para toda la comunidad.

Ya dentro de las aulas exclusivamente ha sucedido en las múltiples formas en las que se puede o no disponer el conocimiento y los aprendizajes en los espacios que albergan a estos niños y niñas; espacios que invitan y provocan a estas maestras a la reflexión y el cuestionamiento cotidianos alrededor de las inquietudes y los interrogantes de sus estudiantes lo que lleva bajo este ejercicio a las maestras a marcar y delimitar la hoja de ruta en pro de mejorar los procesos de inclusión.

Si bien entre líneas se han avizorado una serie de consecuencias alrededor del ejercicio de estas culturas facilitadoras, es de especial importancia hacer énfasis en

tales consecuencias debido a que estas transformaciones se han visibilizado como significativas ante la comunidad en general, jugando un papel protagónico las familias al ser reconocidas como el eje primordial de donde radican estos cambios culturales en pro de los procesos de inclusión educativa en primera infancia. En prácticas como las mencionadas a continuación:

...se enfoque a darles luces en cuanto al trato con los niños ya sea a nivel personal o a nivel también pedagógico, es como darles las herramientas para que ellos puedan trabajar en casa actividades que sean favorables para el desarrollo integral del niño. Eso no solamente lo hago yo, lo hacemos en equipo junto con el psicólogo, junto con la nutricionista para cada uno de los casos. La idea es que los papás se sientan cómodos, que no tengan esa inseguridad de dejar a sus hijos en condición de discapacidad en el jardín porque los puedan maltratar sus otros compañeros los acepten porque de pronto se reían tengan burla, más que todo es eso lo que uno maneja con los papás, se maneja también el concientizar no solo a los papas de los niños en condición de discapacidad sino a las familias de los demás niños que pertenecen al jardín. Se hacen talleres enfocados a sensibilizar a los padres en cuanto a la inclusión social educativa para que lo niños desde ya desde la edad pequeña que tienen que son de cero a cinco que son los niños que manejamos en los jardines no lleguen con la visión de excluir a los niños por sus diferencias, a nivel que lleguen a colegio o a universidad empezar a crear la pauta del no-rechazo, de hacer la verdadera inclusión. (Educatora Especial, Jardín Infantil La Manuelita)

Así es como logramos identificar que ello ha sensibilizado y acercado a los escépticos a entender que sí es posible esa tan nombrada y para algunos utópica inclusión, paso que se da desde los cambios actitudinales en los miembros de la comunidad educativa, mejorando las relaciones dentro de las aulas haciéndolo reciproco y un proceso dialectico en todos los ámbitos de la vida permitiendo una mejor calidad de ésta en el ejercicio eficaz de los servicios y de los apoyos para todos.

Así mismo la creación de valores cada vez más inclusivos, en cuanto a que se piensan las actividades y las experiencias contempladas desde las múltiples formas y estilos de aprendizaje que se avizoran dentro de las aulas y que son identificadas sagazmente por las maestras. Dichas propuestas son generadas por parte de las maestras y de la comunidad educativa, en donde se demuestra una necesidad por ser orientados, aprender y capacitarse en torno a replantear y generar nuevos planteamientos constantes de innovación de las estrategias, así como lo menciono una de nuestras entrevistadas:

...que las maestras tengan que cualificarse que investigar que desaprender y re-aprender que es lo más complicado pero si han cambiado las dinámicas en los jardines debido a los procesos de inclusión. (Coordinadora, Centro para la Atención a la Primera Infancia aeioTu)

Es así como este análisis nos confronta con una serie de elementos en relación a la inclusión educativa en primera infancia que se mantienen en constante expectativa y que a su vez nos arrojan a proponer objetivos cada vez más desafiantes siempre bajo la comprensión de que ello es un proceso y como tal debe asumirse, de forma progresiva, arrojada y cuidadosa para obtener resultados tan o más positivos como los que hemos mencionado en este apartado.

Políticas inclusivas facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.

Al referirnos a políticas facilitadoras estamos hablando desde un marco normativo que da impacto en un entorno institucional donde encontramos políticas y estrategias para la accesibilidad y cambios culturales ya que se parte de las prácticas sociales donde la normativa establece unas estrategias que facilitan la inclusión, es por esto que la educación inicial se va posicionando en el escenario de las reflexiones académicas y de las prácticas educativas, desde la Declaración Mundial sobre Educación para todos (Jomtiem); Simposio Mundial de Educación inicial y el cuidado de la salud y la nutrición han tenido efectos positivos en la reducción de desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje; por lo anterior, se considera y se plantea que la educación inicial es fundamental para el desarrollo de la personalidad, el logro de una educación de calidad para todos y para la construcción de la ciudadanía de los niños, a partir de una construcción social ubicada en un contexto histórico, caracterizada por considerar al niño como sujeto de desarrollo donde su propósito es brindar una atención integral que posibilite el cuidado, la salud, la nutrición y el desarrollo de acuerdo a su ciclo de vida y sus particularidades.

Por lo anterior, se establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales. (Vélez, 2006)

Después de realizar el análisis a la categoría de Políticas Facilitadoras del proceso de inclusión, surge una serie de sub-categoría que componen y nutren la categoría de las políticas facilitadoras del proceso en los 15 jardines de la localidad

de suba que siguen los lineamientos de la secretaría de integración social en los cuales se llevó el proceso de sistematización de experiencias.

Lineamientos como referentes políticos: Se evidencio en el análisis de datos que se sistematizó en los 15 jardines de Suba adscritos a la Secretaría Distrital de Integración Social que la mayoría de los jardines se guían por los lineamientos de atención a primera infancia y se concibe los lineamientos como una de las políticas facilitadoras puesto que los lineamientos de atención a la primera infancia señala que los cuatro pilares (juego, arte, literatura y...) están puestos para garantizar la participación de niños y niñas y se disponen una serie de dispositivos, el equipo de inclusión llega hacer uno de ellos puesto que se encarga casi por completo del proceso de los niños y niñas con discapacidad en los jardines tal y como a continuación lo mencionan algunas de las entrevistas

...el jardín es un facilitador importante en el cual está acorde con las con los lineamientos y las orientaciones dadas por la secretaría de integración social. (Educador Especial, Jardín Infantil Helvética)

Por lo anterior, se analiza que los lineamientos de atención a primera infancia son una herramienta fundamental para las maestras puesto que este es un referente y guía del cómo llevar los procesos de los niños y las niñas dentro del jardín tal como se evidencia en el siguiente apartado tomado de una entrevista realizada a un jardín. El jardín le da la bienvenida a provenientes de diferentes culturas, etnias, afrodescendientes, víctimas del conflicto y desplazamiento, nuestra área administrativa presta acompañamiento en el servicio de consejería, la atención es personalizada, se establece una línea y ella genera un plan de acción que tiene como objetivo facilitar la inclusión de los niños y niñas y sus familias (Maestra, Jardín Infantil Los Comuneros)

Creación de espacios de capacitación y apoyos: Se afirma que la creación de espacios de capacitación y apoyos son evidencia de las políticas que logran unas buenas prácticas del proceso de inclusión ya que la inclusión educativa se hace evidente por las políticas donde se generan y fomentan mecanismos y herramientas para que los niños y las niñas participen y accedan a los espacios que les brindan los jardines tal y como lo afirma algunas de las maestras entrevistadas

...Se han tenido transformaciones, en cuanto a los materiales que se utilizan en la elaboración de las herramientas pedagógicas la cuales están orientadas a favorecer y a fortalecer el desarrollo de los niños (Maestra, Centro para la Atención a la Primera Infancia aeioTu)

...estamos siempre reflexionando acerca del favorecimiento del ambiente en los procesos de inclusión y en el ambiente como potencializador de aprendizaje y desarrollo en todos los niños (Coordinadora, Centro para la Atención a la Primera Infancia aeioTu)

Según los lineamientos técnicos de entorno que promuevan el desarrollo de los niños y las niñas “el jardín es un espacio físico pero también pedagógico y social, en el que se ofrece Educación Inicial desde una propuesta intencionada orientada a garantizar la atención integral y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas durante la primera infancia, como partes indisociables del trabajo pedagógico, mediante unas condiciones espaciales, temporales, pedagógicas y humanas. Es por lo anterior que en los jardines se ha llevado a cabo unos procesos de reflexión orientados siempre en potenciar los procesos de aprendizaje para que todos los niños y las niñas participen y accedan según lo plantea el MEN “...favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos...” (p.30).

Política como ley: Uno de los factores que han sido facilitadores de la inclusión educativa es la socialización del marco normativo, facilitador la creación de una línea técnica de inclusión y discapacidad, en los jardines que se llevó a cabo el proceso de sistematización de experiencias se evidenció que en la mayoría de los jardines toman en cuenta como uno de los referentes más importantes los lineamientos de la secretaría de integración social así se evidencia en una de las entrevistas realizadas a un jardín donde la docente habla de lo que para ella ha sido la inclusión y retoma una parte muy importante donde ella dice que se está dando cumplimiento al derecho a la educación que tiene todos los niños y niñas “**Artículo 67.** La educación es 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”.

También menciona que la inclusión hace valer el derecho a pertenecer a la sociedad., “**Artículo 38.** Se garantiza el derecho de libre asociación para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad”.

Otra muestra de una de las entrevistas realizadas en los jardines que le dan sustento a lo expuesto en esta sub categoría de política como ley

...Hacer cumplir lo que está estipulado en la constitución política de Colombia, por lo tanto en los jardines deben ser atendidos sin exclusión alguna aquellos niños que presenten. (Maestra, Jardín Infantil Nuevos Timanquitos)

...creo que hay una ley donde es obligatorio y es un derecho de los niños con discapacidad estar en el jardín y no necesariamente tiene que ser un jardín especializado. (Maestra, Jardín Infantil Dulce Maria)

...Es involucrar a todos los niños sin importar su procedencia, raza, credo, discapacidad a los programas de educación inicial y cumplir con lo estipulado por la ley (Maestra, Jardín Infantil Helvetia)

Es evidente que las políticas facilitadoras en los procesos de inclusión son importantes ya que éstas son referentes para que el jardín le brinde un apoyo importante a si como lo afirma una de las maestras entrevistadas “se les brinda un apoyo a las familias con niños y niñas en proceso de inclusión, pues los han acogido en sus instalaciones como a los demás niños, cumpliendo con su deber de prestarles un servicio de calidad y haciendo cumplir los derechos de aquellos niños, al no cerrarles las puertas, sino al contrario abriéndoles una muy grande”

Es por esto que se quiere resaltar la importancia que nos menciona La Alcaldía Mayor de Bogotá expidió el Decreto No 057 de 2009, que define en el Artículo 2o; *“La Educación Inicial es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis años.*

Equipo interdisciplinario: así como lo señala el índice de inclusión el desarrollo de relaciones de colaboración es un rasgo esencial para el jalónamiento del proceso de inclusión la creación de un equipo transdisciplinario es la forma de movilizar y asegurar que los cambios o desarrollos contribuyan a la participación de todos los niños y niñas en los jardines, además de que puede contribuir al aprendizaje y la participación de estos este equipo de inclusión puede que se base en aprovechar la experiencia de los diferentes actores de los jardines como las familias, las maestras y demás personal involucrado en cada uno de los procesos de los jardines y de esta manera crear una "red de experiencias", que posibilita el apoyo mutuo entre esas experiencias para la cualificación del proceso que busca potenciar los aprendizajes de los niños y las niñas dentro del proceso y dinámicas que se dan día a día en el jardín,

a continuación se mencionara varias de las experiencias expuestas por algunas de las maestras entrevistadas

...yo también hago el acompañamiento de los niños de grado cero, de los niños que salen del jardín, yo también hago un acompañamiento en el colegio distrital, y le brindo estrategias a la profesora, si ella necesita documentos yo se los mando, o al colegio se le hace una sensibilización y se les hacen charlas. (Educadora Especial, Casa Vecinal San Cayetano)

...nuestra área administrativa presta acompañamiento en el servicio de consejería o seguimiento según sea el caso, la atención es personalizada, se establece una línea y ella genera un plan de acción que tiene como objetivo facilitar la inclusión de los niños y niñas y sus familias” muestra de área administrativa de la SDIS (Maestra, Jardín Infantil Dulce María)

...la disposición de cada una de las personas que trabajamos en el centro, la capacitación y el acompañamiento que se brinda a las maestras, la infraestructura del centro. (Coordinadora del Centro para la Atención a la Primera Infantil aeioTu)

Prácticas facilitadoras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.

Como afirman Booth y Ainscow (2000) las prácticas educativas no tienen lugar de manera aislada, sino que la propia vida institucional se va configurando a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la cultura, la política y las prácticas.

Estas prácticas hacen referencia a la movilización de los recursos de la escuela y la comunidad para mantener un aprendizaje activo y eficaz de todos los niños y niñas. Como se define en el Índice de Inclusión (2000) las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y que estas tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela; la razón es que la enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación.

Así pues en esta unidad se pretende reconocer y analizar cuáles son esas prácticas facilitadoras que han surgido gracias al proceso de inclusión que se ha desarrollado en los jardines de la Secretaria de Inclusión Social de la localidad de suba.

Implementación de estrategias didácticas y pedagógicas: Esta categoría hace a lución a las estregáis que han diseñados los diferentes jardines para poder ofrecer

una educación de calidad a todos los niños y niñas, estas estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.

... Las estrategias varían siempre, claro que cuando llega un niño de inclusión hay que tener en cuenta que las actividades pueden ayudar a desarrollar sus dificultades y pueden mejorar su conocimiento interno (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un maestro utiliza durante el aprendizaje, con la intención de influir en su proceso de codificación.

... desde la experiencia de cada jardín se reconocen estrategias de aprendizaje para fortalecer las actividades realizadas por las maestras (Coordinadora, Jardín Infantil Julio Flores)

... Que no tengan una sola estructura de enseñanza aprendizaje sino que si se puede observar que hay más formas de aprendizaje (Educativa Especial)

Estas estrategias no son unificadas cada jardín y maestra utiliza las estrategias que más les convienen y les funciona en su aula por ejemplo:

... todo el proceso escolar se ha hecho inclusión, entonces las estrategias didácticas van saliendo a medida de que uno va viendo las necesidades como las características de cada nivel, de cada niño, de cada grupo... (Maestra Jardín Infantil La Manuelita)

... las maestras han tenido que modificar continuamente sus procesos pedagógicos, sus estrategias pedagógicas, han tenido que modificar su día a día en el sentido de que si yo pongo a la maestra a producir actividades todo el día, el desgaste de estas maestras pues es triple... (Coordinadora, Casa Vecinal La Chucua)

Una de las estrategias más utilizadas por las maestras en los jardines que facilitan la inclusión hace referencia a estrategias cognitivas las cuales integran nuevo material con el conocimiento previo. La mayor parte de esta categoría; en concreto analiza, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información.

... he por ejemplo he crear los rincones entonces para que el niño tenga la posibilidad yo observar como que le gusta pero también no descuidar los otros niños que otra así, no más como los rincones sentarme en los intereses los gustos del niño... (Maestra, Jardín Infantil Julio Flores)

Además se encontró que en cinco jardines de los entrevistados es están pensando e implementando estrategias didácticas las cuales son definidas como la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de las maestras.

... Las estrategias didácticas se mantienen solamente se acomodan es el objetivo para que todos los niños y niñas logren realizar lo que se ha planteado y esto permite que todos hagan lo mismo y sin diseñar ni implementar de forma aparte... (Maestra Jardín Infantil Educolombia)

... estrategias que planteo sean mucho más experimentales para que mi niño con labio leporino pueda mejorar sus dificultades y esto lo he hecho con ayuda de la fonoaudióloga... (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

... Sí, claro siempre se busca incentivar a los niños y niñas con estrategias didácticas diversas para motiva a todos en sus procesos de aprendizaje casi siempre siendo una didáctica global. La cual permite que se trabaje en las actividades con todos los niños sin necesidad de hacer algo a parte con los niños de inclusión... (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

También se evidenció que en algunos jardines hay preocupaciones por parte de las maestras en buscar diferentes estrategias para implementar y trabajar con todos los niños, una frase que da sustento a lo anterior es la siguiente:

... tengo q buscar otra estrategias donde pueda involucrar al niño pero sin excluir a los demás niños y es un proceso que acostado pero se ha aprendido... (Maestra, Jardín Infantil Julio Flores)

Teniendo en cuenta que nuestros niños y niñas del proceso de inclusión poseen formas y estilos de aprendizaje diferentes, hemos tenido que implementar estrategias acordes a su discapacidad, gusto e intereses motivando su trabajo diario... (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

Contrario a lo anterior se encontró que tres maestras de jardines diferentes no ven ni encuentran la necesidad de cambiar sus estrategias, sustentando que cambia son las formas de hacer la actividad pero se entiende que el hecho de cambiar l

metodología y no el contenido ya es implícitamente un cambio de estrategia así el docente no lo reconozca como tal, lo anterior se sustenta en:

... trata de tratar los mismos temas de manejar las mismas estrategias con todos los niños por igual, teniendo en cuenta la discapacidad del niño manejándole un poco más con él pero no, la inclusión es igual (Maestra, Casa Vecinal La Chucua)

... el trabajo es igual para todos cambie es la manera como le doy la instrucción y el trato le ayuda a que se incorpore más con sus compañeros... (Maestra, Jardín Infantil Dulce María)

... no, yo en la parte pedagógica no, yo no, todo igual para todos... (Maestra Jardín Infantil)

Creación de apoyos para diferentes momentos del día: Esta hace referencia a los diferentes apoyos que el jardín ha generado para los niños y niñas que tengan alguna necesidad puedan acceder, jugar y aprender sin dificultad alguna. En algunos jardines se han generado planes de apoyo para todo el día como en el siguiente:

... El plan de apoyo también lo hacemos enfocado a las dimensiones, si vemos que digamos la niña tiene más problemas a nivel físico entonces trabajamos fuertemente las actividades para desarrollar la parte física de los niños y digamos que se trabajan todas las dimensiones pero ejercemos trabajo fuerte en esa dimensión que vemos como más afectada en el niño y así vamos complementando con las otras dimensiones... (Educatora Especial, Casa Vecinal La Chucua)

Al igual se han generado diferentes apoyos no solo para el jardín sino para la casa, estas son nombradas como actividades complementarias que son tareas dadas a los niños con alguna dificultad para así lograr desarrollar las habilidades en los niños y niñas que lo necesitan.

... También manejamos algo que se llama actividad complementaria que esta actividad va sujeta a lo que están trabajando las profesoras, es decir, ellas están planteando una actividad para la motricidad fina entonces nosotros reforzamos a ese niño motricidad fina para que haya un complemento con las actividades que están haciendo también las profes... (Educatora Especial)

Algo muy importante de resaltar es que una maestra destaca el uso de apoyos tecnológicos los cuales se definen como...

... para mi es bien importante los apoyos tecnológicos, apoyos en cuanto a material no quiero decir con esto que los niños en inclusión requieran unos materiales y los otros, pero si aportaría mucho... (Educadora Especial, Casa Vecinal La Chucua)

Transformaciones de las prácticas: A partir del análisis se encontró que gracias al proceso de inclusión que se ha venido dando en los diferentes jardines se han generado transformaciones en torno a las prácticas como:

... la disposición que tenemos para que no se sienta como esa tarea complicada ni nada de eso si no poder disfrutar de esta experiencia y dar lo mejor de uno para que las cosas se puedan dar de la mejor manera... (Maestra, Jardín Infantil Julio Flores)

Las transformaciones que se han generado no solo han sido en la forma de pensar e implementar las estrategias y apoyos, sino también a los ambientes en los que los niños se encuentran inmersos como en el siguiente:

... El centro acioTü, debe transformar constantemente los ambientes, permitiendo que estos sean accesibles para todas las personas (niños, familias y maestras), así mismo estamos siempre reflexionando acerca del favorecimiento del ambiente en los procesos de inclusión y en el ambiente como potencializado de aprendizaje y desarrollo en todos los niños... (Coordinadora, centro de atención a la primera infancia)

Las comprensiones favorables de la comunidad educativa acerca del proceso de inclusión han hecho que se transformen las prácticas pedagógicas, de forma voluntaria y muchas veces por iniciativa de las maestras y esto es importante porque el jardín está tomando medidas pensando en los niños y niñas con alguna necesidad pero que al momento de implementar se están involucrando a todos y todas por igual.

... las maestras han dejado de lado su pedagogía tradicional para tener que reinventársela todos los días, mas con la dinámica que hay en mi jardín con la que los niños no duermen pues las maestras tienen que reinventar todos los días... (Coordinadora, Casa Vecinal La Chucua)

... en varias conversaciones bueno varias personas que en sus conversaciones dicen que nos es bueno que los niños especiales estén con otros niños que por que le desarrollo se va atrasando que porque no tienen muchas habilidades pero yo estando aquí, veo que si se logra avanzar ee bastante digamos y no estando en otra fundación o estando institución especial para ellos... (Maestra, Casa Vecinal La Chucua)

... Aun no se han generado estas transformaciones ya que con todo lo que cuenta el jardín se trabaja y hasta el momento se ha llevado un buen proceso no

se necesitado de nada adicional solo el apoyo de la educadora especial...
(Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

...ha ido evolucionando, ósea nosotras, y acá en el jardín ha ido evolucionando nosotras ya somos más asequibles a recibir estos chicos” Maestra Jardín Piedra Verde

Adaptaciones, al cambió de contenido y actividades: Estas hacen referencia a todas aquellas acciones que se han generado en los jardines, estos cambios se hacen en las propuestas pedagógicas y en su funcionamiento, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todos los niños y las niñas. Un comentario que apoya lo anteriormente dicho es la siguiente:

... Si han variado porque toca acomodarle algunas cositas a los contenidos para que puedan participar... (Maestra Jardín Infantil)

...Si, el jardín se preocupa por conocer las características de cada niño y niña de inclusión, esforzándonos por suplir sus necesidades intelectuales, físicas, sociales aportando herramientas e ideas para facilitar la inclusión de los niños no solo al jardín sino a la sociedad... (Maestra Jardín Infantil Educolombia)

El cambio en de metodologías es un cambio importante y a partir del análisis de las diferentes entrevistas se encontró como en 1 jardín se están empezando a transformar dichas metodologías en pro de la educación inclusiva. Lo dicho se apoya en lo siguiente.

... las mismas metodologías no son iguales para todos porque todos no aprendemos de la misma manera, en esa aula diversa debemos entender que en mi aula hay una metodología y que esa metodología debe ser una metodología para los procesos de aprendizaje de todos los que están en el aula independiente que tengan discapacidad tienen o no la tienen... (Educadora Especial)

... tenemos un niño ciego y al hay que adaptarle los materiales y tenemos que hacérselos nosotras mismas con alto relieve, cuando vamos a mirar un tema todas las situaciones hay que adaptárselas si Para que las palpe y más o menos tenga conocimiento de cómo es...

La importancia de manejar y tener acceso al material adaptado para las maestras de algunos jardines es primordial ya que con estos materiales ellas pueden trabajar y hacer que el aprendizaje sea mucho más significativo a todos los niños y niñas esto se justifica en lo siguiente:

... claro que sí, obviamente que si han cambiado porque uno tiene que modificarlas para aquellos niños, para los niños ciegos, para los niños que tienen algún tipo de dificultad hay que adecuarlas o adaptarle en cuanto a material, en cuanto a espacio, en cuanto a todo, incluso con los mismos niños que uno dice que son normales...

... se han hecho adecuaciones del material, por ejemplo si este material pedagógico sirve para ciertas cosas vamos adecuarlo para que nos sirva para los amigos de inclusión (Coordinadora, Jardín Infantil Dulce María)

Las maestras desde su quehacer han adaptado algunas cosas específicas del ambiente para que todos los niños y niñas tengan las mismas posibilidades que sus pares de acceder tanto al ambiente como a la información.

... se adecuo los columpios con uno de pañal para los niños de inclusión puedan disfrutar de este espacio que es para todos... (Coordinadora, Jardín Infantil Dulce María)

También se encontró que para algunas de las maestras, no todas, la adaptación de material no es tan importante, pero si la adaptación de los objetivos de las actividades propuestas.

... en cuanto a materiales y recursos humanos no han ocurrido cambios lo que se ha transformado en las actividades son los objetivos para que todos los niños y las niñas logren alcanzar lo propuesto... (Maestra Jardín Infantil Educolumbia)

Compromiso y cumplimiento de funciones de la comunidad: En esta parte se quiere resalta las buenas prácticas por parte de los equipos de trabajo que se han conformado en los diferentes jardines. Pues gracias al trabajo que se realiza desde allí es que se motiva y moviliza a el resto de comunidad para trabajan en pro de la educación inclusiva.

... Las actividades que actualmente está llevando a cabo el equipo pedagógico permiten generar espacios para potenciar el desarrollo de los niños y niñas... (Coordinadora, Jardín Julio Flores)

Desde espacios como estos es que se proponen estrategias y se aclaran dudas, pero sin duda alguna se empiezan a buscar diferentes alternativas para la atención integral de todos los niños y niñas. Un ejemplo claro es la siguiente medida tomada por una maestra:

... digamos que me he puesto en la tarea de investigar mucho por mi parte que tipo de actividades se pueden trabajar con personas con Down por ejemplo... (Maestra, Casa Vecinal La Chucua)

... hhe investigado que es el síndrome de Down, como debo hacer especialmente y lo que más preocupa es lo del lenguaje si, como el lenguaje porque casi no se comunica si el lenguaje verbal no, porque el por señas pues si se hace entender... (Maestra, Jardín Infantil Julio Flores)

Esta toma de conciencia y compromiso de la comunidad educativa hace que se los niños y niñas participen activamente en los diferentes espacios del jardín compartiendo y socializando con sus pares.

... se ha cambiado de metodología porque no es que el niño venga hacer parte de la decoración o los muebles de jardín, no, aquí los niños tienen un espacio de participación... (Coordinadora Jardín Infantil Dulce María)

Participación y accesibilidad de todos al material y a la información:

Teniendo en cuenta que la participación y la accesibilidad son elementos indispensables del proceso de inclusión es que se analizan desde las respuestas dadas en los diferentes, puesto que estas se deben estar desarrollando de alguna manera como consecuencias de las buenas prácticas dentro del jardín.

... Si, las cuales permitan desarrollar sentidos, competencias y materiales didácticos que permitan trabajar aquellas competencias a fortalecer, no solo para los niños de inclusión sino para todos trabajándolo de manera simultánea... (Maestra Jardín Infantil Educolombia)

Otras prácticas que han facilitado la participación y accesibilidad de todos los niños y niñas es la generada en el jardín Dulce María donde se toma un viernes para hacer actividades las cuales están enfocadas a desarrollar una dimensión específica; estas actividades tienen diferentes niveles de complejidad para que todos los niños y niñas participen.

... se trabaja un viernes cada mes que son los viernes lúdicos al jardín donde se tiene en cuenta que la actividad tenga desde el mayor hasta el menor nivel de complejidad para que todos los niños puedan participar y se trabaja por dimensiones (Coordinadora Jardín Dulce María)

Una medida que las maestras están tomando es hablar y motivar a los padres de familia para que atiendan a los niños y niñas con discapacidad de forma integral y con esto facilitan en gran medida el desarrollo de los niños. Esto se sustenta en lo siguiente:

... Que los padres se comprometan aún más en la búsqueda de ayudas externas y familiares para que faciliten el proceso de los niños y las niñas. (Terapias, consultas permanentes, acompañamiento constante en casa)...

Equipo de apoyo a la inclusión: Hace referencia a ese equipo que está en los jardines apoyando todas las ideas, estrategias, metodologías etc. Que se van a utilizar con los niños y las niñas que requieren un acompañamiento especial para desenvolverse en los diferentes contextos del jardín.

... si la educadora especial nos cuenta estrategias que se usan otras personas o que escucha o leyó en algún momento, nos las cuenta, nos las trae y nos dice cómo podemos desarrollarlas, eso si el trabajo con imágenes que sean llamativas, pintar, colorear, rellenar son actividades que les gustan mucho y que procuramos tener en cuenta... (Maestra Casa Vecinal La Chucua)

... se enfoque a darles luces en cuanto al trato con los niños ya sea a nivel personal o a nivel también pedagógico, es como darles las herramientas para que ellos puedan trabajar en casa actividades que sean favorables para el desarrollo integral del niño. Eso no solamente lo hago yo, lo hacemos en equipo junto con el psicólogo, junto con la nutricionista para cada uno de los casos. La idea es que los papas se sientan cómodos, que no tengan esa inseguridad de dejar a sus hijos en condición de discapacidad en el jardín porque los puedan maltratar sus otros compañeros los acepten porque de pronto se reían tengan burla, más que todo es eso lo que uno maneja con los papas, se maneja también el concientizar no solo a los papas de los niños en condición de discapacidad sino a las familias de los demás niños que pertenecen al jardín. Se hacen talleres enfocados a sensibilizar a los padres en cuanto a la inclusión social educativa para que lo niños desde ya desde la edad pequeña que tienen que son de cero a cinco que son los niños que manejamos en los jardines no lleguen con la visión de excluir a los niños por sus diferencias, a nivel que lleguen a colegio o a universidad empezar a crear la pauta del no rechazo, de hacer la verdadera inclusión... (Educadora Especial, Casa Vecinal La Chucua)

Otra forma de apoyar esas prácticas facilitadoras son las capacitaciones que las maestras y coordinadoras han recibido en diferentes momentos del año. Porque estas les ayudan aclarar dudas, aprenden nuevas herramientas para el trabajo con población diversa, así que estas capacitaciones han aportado mucho a que las practicas cambien y los pensamientos se transformen.

... Las profesoras se están capacitando de igual manera junto con la educadora especial ellas comentan sobre las diferentes actividades que se pueden organizar para tener estos niños en cuenta y poderlos vincularlos con el grupo o vincular al grupo con los niños de inclusión social...

... la Secretaria de Integración nos apoya con toda la parte que tiene que ver con los procesos de desarrollo de los niños y algunas docentes las llevan a capacitarse... (Coordinadora, Jardín Infantil Dulce María)

Apoyo y orientación a padres: Las familias hacen parte del jardín y sin duda parte de la vida de los niños y niñas de inclusión, es por esto que algunos jardines han optado por generar apoyos que faciliten la comunicación entre las familias, los niños y niñas y el jardín.

... los cuadernos, cuadernos de los niños donde los papás empiezan a narrar la historia de vida del niño, que paso con él; las docentes también van consignando mensualmente que logros han tenido, que retos tienen, que dificultades se les ha presentado, con el proceso de los niños y eso nos sirve de herramienta a nosotras para mirar que se va a apoyar más... (Educadora Especial, Casa Vecinal San Cayetano)

... el jardín este año ha organizado talleres nos dan orientaciones y nos hacen venir con los niños y hacer trabajo con los niños y me ha gustado bastante porque me ayuda mucho... (Familia Jardín Dulce María)

... si el jardín hace que yo participe en el proceso de aprendizaje de mi hijo, porque con esta son 2 reuniones donde tenemos talleres jugamos con los niños y aprendemos a entenderlos mejor... (Padres de Familia, Jardín Dulce María)

... han favorecido el proceso en el jardín San Cayetano es que los papitos están involucrados en el proceso, ellos tienen acceso al jardín y participan de las actividades que se realizan con los niños... (Educadora especial, Casa Vecinal San Cayetano)

Culturas que son barreras del proceso de inclusión educativa en primera infancia

Conceptualmente, La cultura como barrera en los procesos de inclusión educativa se genera porque en ella convergen también diversidad de factores, estructuras y dinámicas, entre las cuales está las concepciones, las prácticas, las relaciones entre otros.

Se entiende por tanto que la cultura como barrera es algo construido socialmente, y que las personas lo apropian y actúan de acuerdo a estas construcciones lo cual se convierte en limitantes para que los procesos de inclusión educativa se desarrollen satisfactoriamente. Hace referencia a la persistente tendencia a ignorar, excluir, discriminar a los otros. Y generalmente mucho más a los que se encuentra en situación de desventaja por motivos de capacidad.

La cultura se convierten en una barrera para la sociedad en la medida en la que aun hay niños sin acceder a la educación, que un aunque se ha logrado que mucho de ellos ingresen a los jardines estando adentro son ignorados en sus diferencias (educativas, sociales, de etnia, género) y en los que habiendo superado las diferentes etapas educativas, no logran insertarse satisfactoriamente en la sociedad. También cuando los modelos no dan pie al reconocimiento de la diversidad, cuando continúan concepciones erróneas del concepto de inclusión y por ende se desarrollan prácticas inefectivas.

En conclusión en nuestros contextos escolares las “culturas como barreras” vendrían a ser todos aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y

prácticas que limitan los procesos de inclusión, son prácticas negativas que coartan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

A continuación se presentan las creencias, conocimientos, mitos....que son barreras para el proceso de inclusión

Concepciones de la discapacidad

Discapacidad como tabú: En algunas entrevistas se presentan percepciones de discapacidad comprendidas desde lo comúnmente denominado como un tabú, en la medida en la que se cree que las discapacidades se producen por constructos sociales como que la madre fue borracha o por un castigo de Dios (Educadora Especial, Jardín Infantil la manuelita)

...aún existe el tabú de que los padres dicen “no es que ese niño tiene discapacidad es porque usted era una borracha o porque usted consumía drogas” o sea usted es la que hizo que el niño saliera así... (Educadora Especial Jardín Infantil, La manuelita)

Discapacidad como enfermedad: Se evidencia que varias personas entrevistadas continúan relacionando la discapacidad como enfermedad, esto a pesar de las diferentes acciones que se han realizado en los últimos años con el objetivo que cambiar las perspectivas que se tienen de inclusión y discapacidad, se observa que se sigue relacionando esta última con un modelo médico y deficitario que continua centrado en los diagnósticos y no en las potencialidades que puedan tener los niños y niñas.

...enmarcar el niño en un diagnóstico y no tienen el tiempo de conocer al niño, el que se anteponga el diagnóstico antes del niño ha sido una barrera porque ellos se predisponen (Educadora especial, Gloria Lara)

Inclusión comprendida para personas con discapacidad: Cuando se habla de inclusión educativa generalmente las personas entrevistadas lo relacionan a las personas en condición de discapacidad, están centradas en esta población pues consideran que los otros sujetos en proceso de inclusión no necesitan mayores adaptaciones.

...solo se centren en la discapacidad pues no se pues hay muchos más factores que eee pues que llegan a los jardines y que es necesario manejar ojala con el apoyo de otros profesionales (Padres de Familia, Casa Vecinal La chucua)

...si llegará un niño ciego o con parálisis o algo así pues no tendríamos la posibilidad de trabajar de forma integral porque aunque tenemos algunas capacitaciones pues no son suficientes para poder trabajar con este tipo de población” (Educadora Especial, Casa vecinal la chucua)

...a pesar de las diversas capacitaciones es evidente que no se ha realizado teniendo en cuenta todas las discapacidades, lo que dificulta si llega algún niño con una discapacidad diferente a la cognitiva (Maestra, Jardín Infantil la chucua)

Resistencias frente a la inclusión de niños con discapacidad.

Las maestras: algunas de las maestras entrevistadas presentan resistencia a los procesos de inclusión pues consideran que esa labor debe ser encargada a otros profesionales, como es el caso de los educadores especiales, Se observó que varias de ellas no se sienten comprometidas con la tarea, ya sea por la falta de interés o por los miedos que les puede generar hacerse cargo de un niño que se encuentre en procesos de inclusión, así mismo a lo largo de las entrevistas se argumenta que algunas maestras consideran que en los procesos de inclusión, la población en condición de discapacidad es la más difícil para trabajar, ya sea por la falta de capacitación, por la actitud de algunos o simplemente porque el jardín no cuenta con los recursos adecuados.

...ella tiene ese síndrome y afecta la parte auditiva, entonces no puedo hacer nada hasta que la mama no la lleve y verifique que efectivamente ella escucha o no escucha. (Maestra, Jardín infantil Helvetia)

...porque si no soy una educadora especial por qué me traen los niños dicen las maestras” (Educadora Especial, Jardín Gloria Lara)

Resistencia de las maestras: Suceden cuando las maestras se refieren de forma despectiva o incorrecta de algunos temas relacionados a la discapacidad, Sucede por el temor que tiene algunas maestras de hacerse cargo de algún niño en condición de discapacidad por la falta de conocimiento de la manera adecuada de trabajar con él.

Sucede Presentando resistencia a los cambios y transformaciones que se han presentado desde el inicio del proceso de inclusión.

Cuando se continua en el modelo biologicista y cuando no se cambia de paradigma

Temor a trabajar con los niños con discapacidad: algunos datos fueron interpretados desde la cercanía al miedo cuando se hacía referencia a la discapacidad o a las personas con discapacidad. Estas percepciones se fundamentan en varias causas, por desconocimiento, por la falta de información, por las concepciones erróneas que se tienen. El temor es uno de los factores más predominantes entre los

docentes a la hora de enterarse que deben hacerse cargo de algún niño o niña en proceso de inclusión.

...Bueno a veces los miedo, hay miedo entre las maestra cuando un niño ingresa un diagnostico que no es conocido ¿qué vamos hacer a qué hora va a venir la educadora especial los otros días que vamos hacer? ¿ese es un miedo que todavía hay hacia la inclusión? (Educatora Especial, Jardín Infantil Suba)

...Miedo al no saber hacer frente a la atención de los niños de inclusión y en algunos momentos la falta de apoyo de las familias para reforzar los desarrollos que han adquirido. (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

.... Papas temerosos debido a las problemáticas de sus hijos y los encierran en una burbuja, el problema de estos padres radica en que traer a sus hijos al jardín tiene que romper con muchos esquemas y rutinas que tienen en la casa (Coordinadora, Jardín infantil Dulce María)

...ese rechazo se da más que todo por el miedo, el miedo a asumir, por lo delicados que son de cierto modo los niños en condición de discapacidad” (Educatora Especial jardín infantil la manuelita)

...algunas maestras tienen miedo de trabajar con los niños y niñas con discapacidad, porque no se sienten preparadas personalmente y profesionalmente para ejercer esta labor. (Educatora Especial, Jardín Infantil la manuelita)

Falta de conocimiento: Puede suceder, desde luego, que uno comprenda lo que tiene que cambiar pero considere que no posee las competencias necesarias para llevarlo a cabo. Además, esta situación se puede ver agravada por la tensión de ver a otros compañeros que sí son capaces de llevar adelante los cambios propuestos.

Falta de capacitación integral: Se hace evidente la inconformidad por muchas de las maestras pues ellas consideran que no se les brinda la capacitación necesaria para recibir a los niños en condición de discapacidad, muchas de ellas explican que no tienen el conocimiento necesario para hacerse cargo de los niños en proceso de inclusión lo que ha llevado a que tengan que investigar por su cuenta y esto genere un doble trabajo, se sienten sin apoyo en muchas ocasiones pues son ellas quienes deben buscar las diferentes estrategias para desarrollar en el aula aunque no tengan el conocimiento suficiente para ello.

... “Hay profes son resistentes al cambio, ehh hay coordinadores que piensan pues, que va a ser una dificultad antes de de pronto darle la oportunidad al niño y no es tan difícil”(Educatora Especial, Jardín Infantil Gloria Lara)

Barreras para el proceso de inclusión.

El jardín no supe las necesidades de los niños: a partir de algunos datos se evidencia que los niños ingresan a los jardines pero no se suplen sus necesidades, físicas, cognitivas, afectivas, pues no se parte de las diferencias para generar las estrategias de trabajo.

...lo he escuchado mucho reuniones que hay unas situaciones de discapacidad mucho más difíciles que les ha dado algunas dificultades a los jardines” (Coordinadora, Jardín Infantil Helvetia)

Cuando sucede: Suceden cuando las maestras se refieren de forma despectiva o incorrecta de algunos temas relacionados a la discapacidad, Sucede por el temor que tiene algunas maestras de hacerse cargo de algún niño en condición de discapacidad por la falta de conocimiento de la manera adecuada de trabajar con él.

Sucede Presentando resistencia a los cambios y transformaciones que se han presentado desde el inicio del proceso de inclusión. Cuando se continua en el modelo biologicista y cuando no se cambia de paradigma, sucede en ocasiones por la falta de capacitación, de interés de ayudas apoyos y tiempo, porque todavía hay una mala concepción de la discapacidad y la diversidad, en algunos casos la barrera es meramente una cuestión de prejuicio y la creencia de que las necesidades de los estudiantes con discapacidades son únicas y que están fuera del alcance de los maestros titulares, porque de los niños y niñas en proceso de inclusión se espera menos en cuanto a rendimiento académico y avances significativos en su desarrollo motriz, intelectual y social

Sucede por la falta de interés por parte de quienes tienen la responsabilidad de trabajar o relacionarse con los niños y niñas en proceso de inclusión, por la necesidad de relevar esa función a otro que si puede hacerlo o simplemente por la falta de capacitación integral que permita manejar dentro y fuera del aula actividades estrategias y didácticas que dinamicen el proceso de los niños y niñas que se encuentran en el proceso de inclusión.

“Como en el proceso de adaptación del niño, hay familias que continúan en esa negación, de que de pronto la condición va a ser permanente” (Educador especial, Jardín Infantil Gloria Lara)

El jardín no es adecuado para todos los niños: En los procesos de inclusión educativa se resalta como barrera que en muchos de los jardines, no cuentan con los

recursos ni la infraestructura adecuada para que todos los niños y niñas que hacen parte del jardín puedan acceder a los diferentes espacios de manera autonomía, lo que genera limitaciones para el desarrollo de los procesos educativos.

“a veces uno piensa que dentro de un aula uno quisiera que todos fueran homogéneos yyy facilitaría el aprendizaje que todos aprendieran al mismo ritmo que todos actuarán de la misma manera” (Maestra Jardín Infantil Helvetia)

Los padres: En el desarrollo de las diferentes entrevistas se pudo interpretar que una de las barreras se refiere al rechazo que presentaban algunos padres hacia lo hijos que tenían alguna condición de discapacidad, este rechazo se presenta debido a los miedos o a la falta de información que puedan tener los padres, considerando que esta se convierte en una situación inesperada.

Cuando una padre se entera que va a tener un niño en situación de discapacidad atraviesa por diferentes etapas, en estas prevalecen ideas e ilusiones con respecto a la discapacidad en cuestión así como manifestaciones a través de creencias sobre la situación del niño y preguntas sobre cómo llegará a ser “regular” o normal y un sin número de situación que pueden generar el rechazo, algunas expresiones desde las cuales se puede entender lo anterior son:

...Los papitos que cuando los niños son alguna discapacidad siempre los esconden” (Maestra Jardín Infantil la manuelita)

...Los mismos padres de los niños con inclusión que son una barrera porque no colaborar con el proceso de salud en diferentes terapias ee más que todo eso. (Educadora Especial, Jardín Infantil Helvetia)

Los procesos: Sucede en el jardín en todo momento, cada vez que se realiza una actividad y se escribe el reporte de los avances y dificultades de los niños y niñas en proceso de incisión; ocurre en el jardín cuando las estrategias que se pretenden desarrollar se basan en la discapacidad y no en la capacidad de los niños, Suceden en los diferentes momentos en los que al enfrentarse a este tipo de población se presentan dudas frente al que-hacer y hay limitaciones de carácter conceptual y hasta de experiencia para enfrentarse a estas situaciones, sucede dentro y fuera del aula por los maestros, padres de familia, coordinadoras y aquellas personas que directa o indirectamente trabajan o se relacionan con los niños en proceso de inclusión, sucede en ocasiones por la falta de capacitación, de interés de ayudas apoyos y tiempo.

...a veces uno piensa que dentro de un aula uno quisiera que todos fueran homogéneos yyy facilitaría el aprendizaje que todos aprendieran al mismo

ritmo que todos actuaran de la misma manera” (Maestra, Jardín Infantil Helvetia)

Porque surgen las barreras: sucede en ocasiones por la falta de capacitación, de interés de ayudas apoyos y tiempo, porque todavía hay una mala concepción de la discapacidad y la diversidad, en algunos casos la barrera es meramente una cuestión de prejuicio y la creencia de que las necesidades de los estudiantes con discapacidades son únicas y que están fuera del alcance de los maestros titulares, porque de los niños y niñas en proceso de inclusión se espera menos en cuanto a rendimiento académico y avances significativos en su desarrollo motriz, intelectual y social presentando resistencia con el proceso de inclusión, manifestando que tiene más dificultades que sucede por la falta de conocimiento sobre inclusión y por el poco trato con las personas con discapacidad.

Políticas como barreras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en lugar de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Cuando hablamos de procesos de inclusión hablamos de que estos procesos tienen que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.⁴

Al referirnos a políticas como barreras se hace referencia a aquellas normativas o decisiones administrativas que dificultan los procesos de inclusión, ya sea económicamente o de carácter netamente normativo, como también son aquellas barreras que no aseguran que la inclusión sea el centro del desarrollo de en el jardín infantil permeando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y las niñas.

⁴ Índice de inclusión *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*

Aunque se están llevando a cabo diferentes políticas públicas en educación para las personas en situación de discapacidad, es necesario destacar el poco conocimiento que se tiene y la necesidad que hay de que se tome conciencia, entre la ciudadanía, sus líderes y los entes encargados de dichas políticas, de la problemática de atención educativa a los niños, las niñas y los jóvenes en condición de discapacidad en el ámbito de la inclusión en el sistema escolar ya sea público y privado. Esta conciencia no se tiene ya que se cree que este problema afecta solo a un pequeño grupo de la población. Esta situación se evidencia también en la falta de que este tema sea llevado a escenarios públicos, y que no se tengan en cuenta como una parte importante en la política educativa, ya sea de manera económica o para el mejoramiento de la misma.⁵

A lo largo del análisis de datos, fueron surgiendo de varias entrevistas percepciones cercanas a la cobertura, a como el estado está trabajando en cuanto a las políticas que favorezcan la inclusión educativa en primera infancia.

La mayoría de las barreras se presentan a nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos, tal como lo expresan en algunos jardines:

...Falta de capacitaciones y de personal capacitado que sirva de apoyo en los procesos. (Coordinadora, Casa Vecinal San Cayetano)

El proceso de inclusión educativa se comprende en la actualidad como un proceso de tensiones permanentes con el gobierno, en ras de que garantice los recursos necesarios; con las familias en proceso de inclusión para que puedan tener los medios y a su vez lleven a los niños y niñas al jardín y apoyen dicho proceso desde sus casas, desde un trabajo conjunto con las instituciones para que se lleve el hilo de lo que se está trabajando y como se está mejorando dicho trabajo, ya que si las familias están informadas de lo que se está realizando con sus hijos en cada uno de los jardines, las familias se empoderaran de el mismo modo.

En alguna de las entrevistas se evidenciaron que se tiene más en cuenta los procesos de inclusión desde el punto de vista cuantitativo y de datos más no de la incidencia real en los niños y niñas y de las oportunidades para que puedan acceder al ámbito escolar y a aprendizajes a los que tiene derecho.

⁵ La discapacidad sin barreras: en una educación abierta y flexible. *Fundación empresarios por la educación* 2010, Colombia.

...El proceso de inclusión no puede medirse por números, es necesario luchar por la calidad, logró que se hizo con la anterior administración, pero que se está olvidando por fijarse más en la cantidad que en la calidad, dice (Coordinadora, Casa Vecinal San Cayetano)

Ante algunas inconsistencias en el desarrollo de las políticas, se evidencian desmotivaciones de los actores del sector educativo, este es un aspecto que hace que los procesos de inclusión no sean óptimos en algunos jardines que trabajan en pro de la inclusión educativa y social. Con relación a esto -varios de los jardines piden

...Más apoyo de parte de la Secretaria de Integración Social pues hace más de dos meses no se cuanta con la ayuda de la educadora especial (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

Otro aspecto que se resalta en los análisis relacionados con desarrollos de las políticas que no favorecen el proceso de inclusión consiste en la poca cobertura, es un aspecto que ha limitado los procesos de inclusión, ya que los cupos son pocos y para que los niños en quienes se ha focalizado la inclusión ingresen, hay que hacer un proceso adicional sustentándose en los lineamientos de la Secretaria de integración Social.

...La cobertura es un aspecto que ha limitado, porque los cupos son pocos y para que los niños de inclusión ingresen hay que hacer un proceso adicional que nos da los lineamientos de la secretaría de integración social, es la única limitante porque se queda todo el tiempo niños pendientes por ingresar. (Maestra, Jardín Infantil Educolombia)

Prácticas como barreras del proceso de inclusión educativa en primera infancia.

En los jardines se evidencian diversas prácticas pedagógicas, didácticas, sociales y actitudinales con respecto al proceso de inclusión educativa, las cuales según como se implementen actúan como facilitadores o como barreras de dicho proceso. López (2006) plantea que hay una responsabilidad fundamental de la escuela, consistente en transformar, las prácticas segregadoras en prácticas más inclusivas, en donde no se confunda el término integración con el de inclusión, lo cual parte desde las concepciones de la comunidad educativa sobre los niños y niñas en proceso de inclusión y desde las metodologías didácticas abordadas en el aula.

El docente debe ser reflexivo y comprometido con la transformación de la realidad existente, pues esto le permite evolucionar en su quehacer pedagógico y aportar en la formación integral de los niños y las niñas, ya que el docente que no reflexiona sobre su propia práctica, no avanza en esta, no transforma su pensamiento ni genera cambios en la cultura escolar, dificultando así la implementación de nuevas metodologías pedagógicas en pro del proceso de inclusión educativa, convirtiendo su práctica en una barrera. Lo valioso no está en pensarse los contenidos, sino en pensar cómo enseñarlos, ya que los contenidos de la enseñanza son los mismos para todos los niños y niñas, pero pueden utilizarse de distintas maneras para acomodarlos a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje.

A su vez el rol de los padres es el de apoyar el proceso académico, social y personal de sus hijos, trabajando conjuntamente con el jardín, para que no haya ruptura en el proceso de inclusión al desarticular estas dos instituciones, de allí la importancia de que las familias estén comprometidas con el proceso de sus hijos, fuera y dentro del jardín, para que este se dé eficazmente.

Para contextualizar lo anteriormente expuesto, a lo largo del análisis de las entrevistas surgieron varias apreciaciones que dificultan el proceso de inclusión educativa, sobre el rol de las docentes, de las familias, de la educadora especial y sobre la falta de preparación profesional para atender las necesidades de todos los niños y las niñas. Esto se evidencia en las siguientes subcategorías que explican el por qué, el cómo, el dónde y las consecuencias que surgen de las prácticas que son barreras del proceso de inclusión.

La familia como barrera del proceso de inclusión: De acuerdo con la interpretación de los datos se presentan algunas prácticas de las familias como barreras del proceso de inclusión, divididas en dos posturas, en la primera, algunos padres de niños y niñas en proceso de inclusión, muestran desinterés por el proceso social y educativo de sus hijos, dejando de asistir a reuniones, encuentros pedagógicos y no llevándolos a actividades que refuerzan el proceso que se lleva en el jardín, tales como terapias de lenguaje o físicas.

...en este jardín la barrera que ha habido es que a veces los papitos no traen a los niños, esa ha sido la barrera para los procesos que se llevan.. (Educadora Especial jardín infantil San Cayetano)

...En ocasiones lo que dificulta los procesos es la falta de compromiso de los padres, el desinterés de las familias para los procesos de los niños que presentan

alguna discapacidad y la poca disposición para cumplir los compromisos o acatar indicaciones que fortalezcan a los niños. (Docente de jardín infantil San Cayetano)

Y la segunda hace referencia a los padres de los compañeros de los niños y niñas en proceso de inclusión, ya que ellos no están de acuerdo con el hecho de que en el jardín hayan niños en inclusión, por falta de información acerca de las diferentes discapacidades y por la concepción que tienen acerca de las mismas, prohibiéndoles a sus hijos que interactúen con dichos niños y haciéndole comentarios a las docentes y coordinadoras del jardín, acerca del por qué no retiran a los niños con discapacidad, si son una mala influencia.

...Algunos papitos de los otros niños rechazan a los niños con discapacidad, mmmm, al parecer piensan que es algo contagioso. (Docente de jardín infantil San Mauricio)

Esto trae como consecuencia que el proceso que se lleva en el jardín sea desarticulado con las prácticas de la casa, pues no se lleva una continuidad en el proceso, presentando desequilibrios, es decir, el niño o niña en ocasiones avanza en el desarrollo de sus habilidades motrices, sociales e intelectuales, pero con los días retrocede, por la falta de seguimiento y apoyo de los padres. También se puede presentar rechazo por parte de algunos compañeros, por la presión ejercida por sus padres, al no estar de acuerdo en que compartan con los niños y niñas en proceso de inclusión.

La importancia del trabajo conjunto entre familia e instituciones educativas, ha sido abordado por Cabrera (2009), quien plantea que para llevar a cabo una educación integral se necesita establecer canales de comunicación entre la familia y la escuela, solo de esta manera se producirá el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños y niñas. Al no presentarse canales de comunicación se ve afectado el proceso de los niños y las niñas, pues son ellos los que están en la mitad de estas dos instituciones, y es necesario que se apoyen mutuamente con miras a potenciar las capacidades intelectuales, motrices, sociales y personales de los niños.

Falta de capacitaciones para las maestras: A lo largo del análisis de datos, fue surgiendo de varias entrevistas la percepción de que las maestras de los jardines, no cuentan con los conocimientos suficientes sobre discapacidad, inclusión y herramientas didácticas acordes a las necesidades de todos los niños del aula, pues

hace falta que se les capacite en dichos temas, siendo esta la razón por la cual se les dificulta el trabajo con los niños y niñas en proceso de inclusión.

...Son muy pocas las veces donde uno se sienta realmente y dice bueno, voy a hacer una actividad para él y que involucre a los otros niños, debido a que uno a veces no tiene la capacitación suficiente para eso, que uno no sabe. (Maestra de jardín infantil San Cayetano)

Se presenta como una necesidad, por parte de las maestras de aula, acceder a capacitaciones o cursos sobre todo lo referido a inclusión educativa, pues ellas se convierten en barreras del proceso de inclusión al no implementar estrategias didácticas eficaces, que permitan la participación de todos los niños y niñas, además de no reconocer las dificultades físicas, sensoriales e intelectuales y posibles apoyos para los niños en proceso de inclusión. Por otra parte en algunos jardines manifiestan que las capacitaciones no son accesibles para todas las maestras, porque le dan la oportunidad solo a unas cuantas de asistir.

...Las capacitaciones han sido muy pocas porque a uno no la preparan para trabajar con niños de inclusión, solo a las educadoras especiales. (Maestra de jardín infantil Dulce María)

...Sería muy bueno que antes de iniciar el año prepararan a las maestras para trabajar con diferentes niños de inclusión en caso de que valla o no atener niños de inclusión, porque hay momentos en los que nos sentimos desarmadas para trabajar con el niño de inclusión. (Maestra de jardín infantil Dulce Maria)

Lo anteriormente expuesto trae como consecuencia que la comunidad educativa siga pensando que solo un grupo restringido de personas puede hacerse cargo de las poblaciones deferentes, ya que la educadora especial es la que posee el conocimiento y la formación profesional, para atender las necesidades de los niños y niñas en proceso de inclusión. Pero por el contrario, las maestras no cuentan con mucha información acerca del proceso de inclusión educativa, saben que por ley tienen que recibir a todos los niños y niñas de la comunidad sin importar su condición, pero no es claro por qué es importante este proceso, cuál es el objetivo del mismo, para quien es beneficioso, entre otros interrogantes.

A su vez la falta de capacitación sobre herramientas didácticas, donde les den pautas o les modelen, como hacer una actividad donde participen todos, que materiales utilizar, como hacer las modificaciones pertinentes, hasta que ayudas

necesita para enseñar determinado contenido, genera que los niños y niñas en proceso de inclusión se pierdan de experiencias enriquecedoras, pues las maestras no saben cómo vincularlos a la actividad propuesta.

Es importante que las maestras de aula tengan conocimiento acerca de cómo enseñar los diferentes contenidos a todos los niños y niñas sin importar su condición, por ello se les debería capacitar en las siguientes opciones para implementar el currículo, en primera instancia la pertinencia de los materiales, teniendo en cuenta las características individuales y grupales del grupo; en segunda medida diseño de la clase y organización de la enseñanza, por medio de explicación verbal, juegos, presentación de imágenes, entre otros, según las necesidades de los niños y niñas del aula; y por último en generación de ambientes de aprendizaje, los cuales deben invitar a los niños y las niñas a construir nuevos conocimientos, por medio de la exploración. (Ferguson y Jeanchild. 1999)

Prácticas de las maestras de aula como barreras: Esta categoría nace de la revisión de datos de diversas entrevistas, evidenciando en algunos de ellos la preocupación e inconformidad, por parte de las educadoras especiales, coordinadoras, padres de familia e incluso algunas maestras, por las actitudes desfavorables que presentan unas maestras de aula frente al proceso de inclusión educativa, pues a la hora de recibir un niño en proceso de inclusión en algún grupo, algunas maestras se resisten y otras lo hacen por un tiempo, sugiriendo que lo trasladen de aula.

...Algunas profesoras no están de acuerdo con tener niños en inclusión porque piensan que he, he ellos deben estar en instituciones especializadas que traten sus, sus discapacidad es con profesionales, creen de pronto que no tienen he, las herramientas, las profesoras no saben cómo manejar esos niños, algunas discapacidades no están, ellas no están preparadas por ejemplo para manejar a un niño ciego o un niño sordo, o a un niño con Síndrome de Down, hay entonces yo creo que esa es la máxima barrera, que ellas piensan que, que hay que tener digamos e un estudio especial o título. (Educadora especial jardín San Mauricio)

Esto también sucede al no tener claridad de los roles que se asumen en el proceso, pues se tiene la concepción de que las educadoras especiales van a trabajar exclusivamente con los niños en proceso de inclusión, y no a apoyar a la maestra de aula, para darle herramientas metodológicas y didácticas, que le permitan incluir a todos los niños del aula. A su vez algunas maestras de aula manifiestan que los niños y niñas en proceso de inclusión son responsabilidad de la educadora especial, ya que

ellas no tienen la formación profesional en educación especial, sino en educación infantil.

...el no empoderarse las maestras de sus niños de los niños que están en inclusión hablando desde la discapacidad entonces muchas veces todavía le dejan como ese rol como a la educadora especial. (Educadora Especial casa vecinal La Chucua)

...hay otras que sí, pues a veces como que se niegan, no y que me lo dejan a un lado, que lo dejan en una esquina y no le ponen la actividad, no se esfuerzan. (Educadora especial jardín infantil Gloria Lara)

Se presenta de igual forma porque hay una idea de dependencia frente al otro, es decir que para implementar diversas actividades necesitan la aprobación de la educadora especial o la presencia de la misma. A su vez generan barreras frente al proceso de inclusión, por la falta de conocimientos sobre discapacidad, por la falta de capacitaciones y por la falta de una educadora especial permanente en el jardín, pues toman los aspectos anteriormente expuestos como factores determinantes en el proceso de inclusión, pasando a un segundo plano las necesidades de los niños y la implementación de una educación de calidad para todos.

...Como la posición de algunas personas como algunas maestras que ponen como ellas mismas las barreras es lo que dificulta un poco un proceso y un adelanto con esos niños. (Profesora jardín infantil FANA)

...uno encuentra barreras de pronto con las docentes si, en el cual a veces uno uno e van dando como unas orientaciones e en el trabajo a realizar e desafortunadamente e algunas docentes pues a veces no no cumplen con algunas planeaciones y no siguen recomendaciones, entonces para mí eso es una berrera. (Educadora espacial jardín infantil Helvetia)

...Son muy pocas las veces donde uno se sienta realmente y dice bueno, voy a hacer una actividad para él y que involucre a los otros niños, debido a que uno a veces no tiene la capacitación suficiente para eso, que uno no sabe. (Maestra de jardín infantil San Cayetano)

Lo anteriormente expuesto trae como consecuencia que se siga pensando que los niños con discapacidad no pueden realizar las mismas cosas que los niños regulares, ya que necesitan constantemente del apoyo de una educadora especial. A su vez esto genera que el desarrollo integral de los niños y niñas en condición de

discapacidad no se dé eficazmente, al tenerlo presente solo en presencia de la educadora especial, siendo que la mayor parte del tiempo esta con las maestras de aula.

Es conveniente trabajar en conjunto con las maestras de aula, para que no se siga presentando una deshumanización de la sociedad, como lo plantea López (2006) quien dice que vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria por una cultura segregadora y homogenizante, lo cual se ve reflejado en las prácticas de algunas maestras que dificultan el proceso de inclusión educativa. La tarea de la comunidad educativa en general es pasar a una sociedad de convivencia solidaria, donde todos se reconozcan como sujetos de derechos y deberes, participes de la misma comunidad.

Rol del Educador Especial.

El educador especial es aquel profesional que se centra en la prestación de servicios como el apoyo temporal en la escuela, así como en la adaptación del currículo, que como dice López Machín y Bell Rodríguez (2002) permite atender a los sujetos con algún tipo de condición diversa y/o discapacidad que se encuentran en el aula, se hace necesario implementar adaptaciones curriculares de acuerdo a cada caso en específico, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje y el modo en que adquiere los conocimientos cada estudiante. El educador especial resulta ser un facilitador y articulador de procesos inclusivos que son de gran apoyo para las maestras que tienen niños y niñas en proceso de inclusión, de igual manera su rol y sus aporte son tenidos en cuenta en cada una de las planeaciones, que generan las maestras dentro de las aulas para mejorar de forma integral los procesos de los niños y niñas.

El propósito del educador especial es ofrecer una atención integral, con el objetivo de lograr en los sujetos el desarrollo de determinadas funciones que le permitan mejorar la calidad de sus aprendizajes, (Skilar, 2004). A su vez deberá identificar y evaluar las necesidades y potencialidades de los niños y niñas, implementar metodologías para orientar y apoyar a sus estudiantes en los procesos educativos, potenciar al máximo el desarrollo de sus habilidades, brindar algún tipo de acompañamiento a los padres sobre el tipo de ayuda que pueden proporcionar a sus hijos para reforzar y contextualizar determinados aprendizajes en el hogar ya que es importante el acompañamiento de la familia en su desarrollo educativo y en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

En el análisis de datos al profundizar en la categoría de Rol del Educador Especial se hizo evidente la importancia de este sujeto dentro de los procesos de

inclusión de los niños y niñas a los jardines de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), es evidente que resulta ser un gran apoyo y que facilita notablemente los procesos de los niños y niñas. Para las maestras, coordinadoras, padres, educadores especiales y demás personas entrevistadas describen al educador especial como el transformador de estrategias que mejoran los procesos de los niños y niñas, como un apoyo significativo de estos procesos, como aquel sujeto que permite un fortalecimiento de procesos por que a su vez tiene la formación especializada para este tipo de población diversa.

Transformador de estrategias: Durante el proceso de sistematización se evidencio claramente que para la mayoría de los jardines entrevistados el rol del educador especial se traduce en un sujeto transformador que permite realizar cambios estratégicos en las aulas y en los propios jardines para mejor la atención integral que se le brinda a los niños y niñas que se encuentran en el proceso de inclusión educativa de la SDIS.

...La labor si Han variado en la medida que estas estrategias didácticas tienen en cuenta las necesidades de los niños que pertenecen al proceso de inclusión. (Maestra, Centro de Atención a la Primera Infancia aeioTu)

Además., se parte de la necesidad que posee cada niño y niña, donde es necesario transformar las practicas, propuestas y estrategias para garantizar que se den los procesos de inclusión dentro del jardín y en los diferentes espacios de este; sucede al querer garantizar el buen desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas de los jardines en los diferentes espacios que estos brindan. Esto a su vez permite el diseño de estrategias inclusivas, las diversificaciones de las actividades y el acompañamiento que se les hace a los niños y niñas en el proceso.

...El educador especial contribuye en la creación de estrategias y herramientas que contribuyen al mejor desempeño de la labor educativa con los niños y las familias de inclusión. (Maestra, Centro de Atención a la Primera Infancia aeioTu)

....si la educadora especial nos cuenta estrategias que se usan otras personas o que escucha o leyó en algún momento, nos las cuenta, nos las trae y nos dice cómo podemos desarrollarlas, eso si el trabajo con imágenes que sean llamativas, pintar, colorear, rellenar son actividades que les gustan mucho y que procuramos tener en cuenta. (Maestra, Casa Vecinal La Chucua)

En la cita anterior se puede observar que para la maestra son importantes todas aquellas estrategias y ayudas que brinda la educadora especial frente a lo que se

puede desarrollar dentro del aula para trabajar con los niños y niñas que tienen a cargo en el proceso de inclusión.

...La educadora especial busca estrategias para trabajar con los padres y orienta a la maestra para que ella lo haga de la misma manera. (Maestra, Jardín Infantil Fana)

Sucede cuando se brinda un apoyo o estrategia a las maestras o familias, cuando se realizan talleres y se hace un acompañamiento a los mismos, cuando hay un registro consensuado de las dinámicas que ocurren dentro y fuera de las aulas, con los diferentes comportamientos de los niños y niñas con el desarrollo integral del niño en los diferentes contextos en lo que está inmerso en su diario vivir.

...gracias a la educadora especial se fortaleció el equipo, apoyo dio alternativas y mostro soluciones para afrontar los desafíos que se venían con el proceso de inclusión. (Coordinadora, Jardín Infantil Dulce María)

Apoyo Significativo: A lo largo del proceso de sistematización en las diferentes entrevistas realizadas a maestras, educadores especiales, coordinadoras, padres de familia se observó claramente que el educador especial resulta ser un apoyo importante para este proceso de inclusión en los jardines, pues resulta ser quien brinda una serie de estrategias pedagógicas y metodológicas que mejoran significativamente los procesos de los niños y niñas. Este concepto de ‘apoyo’ fue reiterativo en todas las entrevistas realizadas mostrando la importancia de este en el proceso que se lleva a cabo en los jardines de la SDIS y la importancia del educador especial para el acompañamiento de los niños y niñas pero a su vez a las maestras, coordinadoras y padres de familia.

...otro apoyo que me parece importante pero como decirlo eee mínimo, es el apoyo que nos brinda la educadora especial, pues solo viene un día a la semana, ella les brinda pues a las maestras apoyos para Nicol y Carolina, y a su vez les envía a los padres algunas tareas para que hagan con los niños, pero una vez a la semana con el apoyo casi que cada niña tiene apoyo cada 15 días. (Coordinadora, Casa Vecinal La Chucua)

Por ejemplo en la cita anterior se puede observar que el apoyo que brinda la educadora especial es importante tanto para los niños y niñas como para las maestras y coordinadoras, pero a su vez es evidente la preocupación por el tiempo que la educadora especial permanece en el jardín, esta es una preocupación que tienen en su mayoría las personas que están inmersas en este proceso pues consideran que para la importancia de este apoyo en el proceso de inclusión es necesario una intensidad en días a la semana mayor, pues, por lo general solo tienen este apoyo un día a la semana sin ser suficiente para el apoyo que requiere el niño y el jardín en general.

...debo admitir que el apoyo de la educadora especial aunque no viene mucho ha sido muy importante. (Maestra, Casa Vecinal La Chucua)

...sería bueno poder trabajar con la educadora especial, si como para que le de a uno más herramientas a la hora de trabajar con síndrome de Down, a veces las capacitaciones no son suficientes y aunque uno investiga y se entera de cosas si sería bueno tener un apoyo constante de la educadora especial. (Maestra, Casa Vecinal La Chucua

El apoyo que brinda la educadora como muestra la maestra en la cita anterior es tan importante como las capacitaciones que brinda la SDIS, pero es necesario que esa persona que tiene esa formación particular en este campo de la educación especial sea quien apoye y oriente estos procesos pues nos siempre las herramientas que brindan las capacitaciones son suficientes pues se hacen más a nivel general que específico en aquellas poblaciones que las maestras se encuentran en sus aulas o en los jardines para brindarles el apoyo correspondiente.

Fortalecimiento de procesos: El educador especial permite que los procesos se fortalezcan desde los niños y niñas que se encuentran en procesos de inclusión hasta las familias que resultan ser un eje fundamental en este proceso pasando por las maestras y coordinadoras que están a diario mediando las prácticas inclusivas en las aulas y el mismo jardín.

Para 12 jardines entrevistados, las maestras, familias y coordinadoras afirman que son los educadores especiales aquellos que permiten mejorar los procesos que se llevan a cabo con los niños y niñas que están en el proceso de inclusión, permiten un desarrollo integral de los mismos pues no solo realiza un trabajo individualizado con cada uno de los niños y niñas sino que a su vez fortalece las percepciones y posibilidades que tienen las maestras, familias y/o coordinadoras con la labor que tienen en los procesos de cada uno de los niños y niñas.

...con la educadora especial desde el equipo pues ella abre puertas para fortalecer referentes de infancia también ha logrado fortalecer procesos de inclusión yo pienso que en cuanto a personas esas. Educadora Especial Casa Vecinal la Chucua

Como se evidencia en la cita anterior la misma educadora especial es quien asume que son ellos los que ayudan a “abrir puertas” y a “fortalecer referentes” no solo frente a infancia sino frente a todo lo que conlleva el proceso de inclusión dentro de los jardines de la SDIS.

Posteriormente encontramos que una de las grandes tareas de los educadores especiales es lograr un empoderamiento que permita que las familias asuman una postura importante frente a la responsabilidad que deben tener con los procesos inclusivos de sus hijos no solo en el jardín si no en todos aquellos contextos en los que se desenvuelven.

...empoderar a las familias en este proceso, ósea es orientar dar apoyo a redes, empoderar a las familias el que uno se reúna con las familias y les explique mira tu niño tienen cierta condición tiene una discapacidad el que ellos se capaciten. Educadora Especial Casa Vecinal La Chucua

Formación especializada: Para las personas entrevistadas en este proceso de sistematización se observó que para algunos de ellos es el educador especial quien tiene esa formación especial para trabajar con los niños que entran al proceso de inclusión, son ellos quienes tienen las herramientas y estrategias que mejoran significativamente los procesos de los niños y niñas, en ocasiones se lo hacen saber y son los mismos educadores especiales los que son conscientes de que aun cuando se ha dejado de lado el asistencialismo en este tipo de población, son los educadores especiales los que tienen la tarea de apoyar a los maestros mediante la diversificación y flexibilización del currículo, o con la adaptación de materiales que ayuden al niño en el proceso integrales, en adquisición del conocimiento y en su completo desarrollo.

...la educadora especial tienen esa formación, para conocer los objetivos específicos de trabajo, para conocer las adaptaciones, para conocer muchas cosas que son muy importantes. Educadora Especial Casa Vecinal La Chucua

Las maestras y coordinadoras viven “agradecidas” por el apoyo que reciben de los educadores especiales porque a su vez, fortalecen al equipo interdisciplinar que se encuentran en los jardines brindándoles estrategias y herramientas para el trabajo dentro y fuera de las aulas de los niños y niñas en proceso de inclusión.

...Gracias a la educadora especial se fortaleció el equipo, apoyo dio alternativas y mostro soluciones para afrontar los desafíos que se venían con el proceso de inclusión. Coordinadora Jardín Infantil Dulce María

...Nosotras no tenemos el conocimiento completo es necesario que una educadora especial este permanente. Maestra, Jardín Infantil San Mauricio

Como se evidencia a continuación en ocasiones son los mismos educadores especiales los que deben dar a conocer y aclarar que ellos no solo vienen a apoyar al niño con cierta condición especial, si no que por el contrario viene a apoyar todo el proceso desde las coordinadoras y maestras hasta las familias prestando información y estrategias para mejorar los apoyos, no es un proceso donde se saca al niño para brindarle apoyo sino que dentro de las mismas dinámicas del aula se facilitan dichos procesos siendo una tarea de todo el equipo que está inmerso en estos procesos de inclusión educativa.

...en mi caso particular, cuando yo llegue a este jardín se tomo el rol del educador especial como un apoyo más a cada uno de los niveles en donde existe presencia de niños en condición o con alteración, entonces llegaba uno al salón, entonces asumía el grupo y era “ayúdeme con el niño, ayúdeme con el niño” pero no se comprendía realmente que se venía a asesorar como tal el

proceso que ellos llevan como maestras titulares con los niños, la asesoría que nosotros les prestamos para que se les facilite a ellos con estrategias y con herramientas que nosotros tenemos conocimiento para que aborden este tipo de casos. (Educatora Especial Jardín Infantil La Mauricio)

Además de ello este proceso ha permitido que se maneje otro tipo de discursos dentro de lo que es el apoyo de la educadora especial no solo como aquella que trabaja con el niño ‘especial’ si no aquella que brinda las estrategias y apoyos necesarios para que se pueda desenvolver de forma integral en los contextos que se encuentra a diario.

Descontento del proceso: Es importante decir que para algunas de las que personas que fueron entrevistadas muestran cierto desconocimiento y descontento frente a la labor que tiene el educador especial en los jardines, primero por qué no hay una asistencia permanente por parte de algunos educadores a los que ven 1 o 2 veces al mes y por ende no hay un proceso que evidencie los apoyos que deberían brindarle a los niños y niñas que se encuentran en proceso de inclusión y por otro lado otros que no pueden esperar a que llegue alguien apoyar el proceso sin hacer nada, si no son ellos los que se ponen en la tarea de investigar, indagar y calificarse para poder trabajar y apoyar lo mejor posible aquellos niños y niñas que tienen dentro de sus aulas.

....casi no tenemos contacto con la educadora especial y ella debería estar más en el jardín porque ni la conozco. (Coordinadora Jardín Infantil Comuneros)

....nosotras la gran mayoría de las docentes que se encuentran no son educadoras especiales, pero han tenido que digamos comenzar a realizar eee nuevos conocimientos para poder llegar a un aula que es totalmente diferencial. (Maestra Jardín Infantil Helvetia)

Facilitador:

El educador especial resulta ser esa persona que facilita los procesos inclusivos dentro y fuera de las aulas de los jardines es el educador especial la persona fundamental para la construcción de una cultura inclusiva, desde su ejercicio que es mucho más amplio de lo que se cree, además el apoyo que les brinda a las maestras permite transformar muchos aspectos del jardín desde la forma como este está dispuesto para los niños y niñas hasta la actitud misma de las profesoras en torno a los procesos de inclusión.

....otro apoyo que me parece importante pero como decirlo eee mínimo, es el apoyo que nos brinda la educadora especial, pues solo viene un día a la semana, ella les brinda pues a las maestras apoyos para nicol y Carolina, y a su vez les envía a los padres algunas tareas para que hagan con los niños, pero una vez a la semana con el apoyo casi que cada niña tiene apoyo cada 15 días. (Coordinadora Jardín Infantil Julio Flores)

Además de ello algunas maestras y coordinadoras mostraron que se llega a un punto en el que ese desconocimiento frente a los procesos de inclusión lleva a que aún algunas personas se piensen en procesos de integración, lo pone al educador especial en una tarea importante que permita que las personas conozcan y se apropien de los procesos de inclusión mejorando así las herramientas y estrategias que se usan dentro y fuera de aula con los niños y niñas que se encuentran en proceso de inclusión en los jardines de la SDIS

...la educadora especial nos fue envolviendo y vendiendo el cuento de la inclusión y la verdad nos quedó gustando y ese año terminamos con 4 niños de inclusión en el jardín. (Coordinadora, Jardín Infantil Dulce María)

Apoyo a padres de Familia: Además de la tarea del educador especial en el apoyo que le brinda a los niños y niñas en proceso de inclusión un apoyo fundamental resulta ser el que se le brinda a las familias, es una tarea importante que permite que las familias se apropien de los procesos de sus hijos y que desde los diferentes contextos en los que se desenvuelve logre apoyar dichos procesos de una forma integral.

...papel con las familias de los jardines en este proceso de inclusión educativa es el empoderamiento de los derechos y la orientación a la garantía de los derechos, el trabajo con los padres en la aceptación de la condición y la importancia de la aceptación, el proyecto de vida del niño, la sensibilización con la familia que no tiene niños con discapacidad. (Educadora Especial, Jardín Infantil Helvetia)

Se observo en algunas entrevistas que hay una mayor concientización por parte de los padres de familia, maestros y coordinadores acerca del proceso de inclusión, del trabajo integral que se le debe dar al niño que ingresa con alguna discapacidad o aquel que requiere un apoyo en un área específica; como se evidencia a continuación ya hay un reconocimiento importante frente a la labor del educador especial por parte del algunos padres de familia.

...la profesora Adriana que es la educadora especial ella, por decir yo la llevo a ella a terapias y ella me dice que venga y le diga que cuales son las terapias que tiene que hacerle para que ella pueda hacerlas. Ella es a la que yo le digo que tengo que darle a tal hora tal cosa, que la tengo que poner a caminar con una silla y así para que ella aprenda a caminar, y de resto con las otras no solo con la profe Adriana con la educadora especial del resto no. (Madre de familia Jardín Infantil San Mauricio)

Por parte de las coordinadoras y maestras se evidencio que el apoyo que brindan las educadoras no se centra en los niños y niñas si no que el apoyo que brindan a las familias con talleres y tareas especiales mejoran sustancialmente los

procesos integrales de los niños también en sus hogares y demás contextos en los que se desenvuelven con sus familias.

...la educadora especial organiza con los padres de familia en los talleres algún material para poder trabajar posteriormente con los niños. (Maestras Jardín Infantil Dulce María)

Perspectivas Desde La Secretaría De Integración Social

Ruth perales (2006) escribió

El hecho de querer transformar la realidad deviene del corazón de la realidad misma; será entonces a través de ella que se busca mejorarla, transformarla desde los diversos agentes; políticos, culturas , sociales y hasta técnicos y desde esos diferentes aspectos que constituyen a los sujetos que son sus saberes, creencias, valores y emociones

En este apartado de resalta la importancia de recuperar las miradas presentes en la SDIS y comprender las apuestas de orden teórico, práctico, político y social que se fueron entretejiendo en torno al proceso de inclusión educativa en primera infancia. La importancia también se acercarse cada vez más al corazón de esta realidad que se busca transformar y con esto

...poder materializar en los jardines todas esas políticas, normas si así lo podemos llamar, en torno al proceso de inclusión y así poder garantizar en verdad los derechos de todos los niños y niñas con discapacidad (entrevista Dr. Claudia Carrillo)

De allí que se pueda decir que la postura de la SDIS con respecto al proceso de inclusión esta puesto desde un valor de igualdad y reconocimiento en donde como señala Tilstone, Florián y Rouse (2003) todos los niños y niñas, son sujetos activos, participantes, valiosos y validos en la sociedad, poniendo la figura del estos y estas desde una perspectiva de sujetos sociales de derecho con el objetivo de dar respuesta a la diversidad que llegan ser las infancias. Con lo anterior, los datos que a continuación se presentan son el resultado del análisis de las entrevistas realizadas a dos de las personas que lideran el proceso de inclusión desde la SDIS, las cuales enfatizaron en las culturas, políticas y prácticas se convirtieron en facilitadores de este proceso o por lo contrario convirtiéndose en barreras del mismo.

Desde la SDIS ¿cuáles han sido los facilitadores?

En el proceso de análisis de datos como ya se ha podido exponer fueron surgiendo categorías en torno a las culturas, políticas, prácticas y roles que posibilitaron o no el proceso inclusión en los jardines infantiles, de acuerdo con Clemencia Ángel (referente de infancia en la SDIS) fueron considerados facilitadores los cambios de orden *“político, social, técnico, pedagógico y didáctico que posibilitan implementar la política pública y materializarla”* en los diferentes jardines.

A partir de lo anterior, se resalta una serie de caminos y alternativas tales como:

Tener un equipo de inclusión, tener educadora especiales e infantiles porque ese acompañamiento cuerpo a cuerpo en el proceso de inclusión (entrevista Dr. Claudia Carrillo) lo cual permite garantizar la “participación de todos los niños y niñas en equidad, con los facilitadores y apoyos que se requieran para que puedan participar en el contexto del jardín infantil (Entrevista, Clemencia Ángel)

Estas alternativas se relacionan con la necesidad que se expresa en los lineamientos pedagógicos de la SDIS (2010), en los que las instituciones y las personas que tienen a cargo el cuidado y la educación inicial, conozcan a los niños y a las niñas desde sus procesos de desarrollo, desde su propia mirada, desde sus intereses, anhelos, sentimientos y construcciones que tienen sobre el mundo y sobre ellos mismos, y desde su propio lenguaje, es decir, cuerpo a cuerpo, con el fin de posibilitar al máximo el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas y así reconocerlos como ...ciudadanos y ciudadanas con unos derechos, como niños y niñas con capacidades y poder generar el trabajo a la par con las familias para que estas entiendan que sus hijos tiene las mismas posibilidades que los otros niños y niñas. (Entrevista Clemencia Ángel)

Esto hace que teniendo como referencia el índice de inclusión, todas las personas de la SDIS (madrinas, educadoras, educadoras especiales, coordinadoras y demás) se apropien del proceso desde el ...poder ser un inclusor social, ser agentes activos que vean a los niños y niñas desde sus posibilidades de ser (entrevista Dr. Claudia Carrillo), es decir como lo hemos dicho antes, tener una actitud inclusiva, como un estilo de vida que se procesa internamente en la persona y se transmite con sus actos y acciones que en sí traduciría en una educación continua, cambiante y participativa que se constituye mediante la libertad y elección de las personas a quien va dirigida, es decir un educación inclusiva. (Booth y Ainscow, 2002).

El proceso de inclusión se concreta de varias formas, por ejemplo, y teniendo como marco de referencia los lineamientos pedagógicos de la SDIS: “la planeación es para todos y los lineamientos de educación inicial las que nos permite hablar de niños y niñas participativos, en los proceso también nos habla del juego, de literaturas y los niños con discapacidad están participando en todas esas actividades y las educadoras a lo que hacen es permitir que los niños y niñas participen por medio de esa planeación esas políticas”(Entrevista Clemencia Ángel). En otras palabras, si cambia la educación cambia el argumento mismo de la educación, cambian los argumentos de la pedagogía, se renuevan, se vuelven inéditos, se hacen casi posibles (Skliar, 2008)

Desde la SDIS ¿cuáles fueron las barreras?

Dentro del marco de las barreras siendo estas entendidas como las dificultades que experimenta cualquier niño o niña para poder participar o ser reconocido como sujetos sociales de derecho en interacción con sus contextos, estas barreras han apareciendo en este proceso de inclusión desde: los imaginarios, los mitos, las creencia que tienen las personas frente a las personas o los niños con discapacidad(entrevista Clemencia Ángel).

De acuerdo con lo anterior, persiste todavía miradas en torno a la discapacidad tales como:

...todavía lo consideran como una enfermedad, por más que se ha hablado, se ha dicho que es una condición biológica, hay mucho miedo temor porque no se conoce (entrevista Dr. Claudia Carrillo) en donde se espera que llegue la educadora especial y saque a los niñitos a otro espacio” entonces “hay que entrar que negociar con las coordinadoras...porque aun hay muchos temores, hay muchos desconocimientos en torno al niño o niña con discapacidad”(entrevista Clemencia Ángel),haciendo que algunos jardines las barreras mas grandes sean el poder “vencer la concepción que se tiene en torno a la discapacidad”(entrevista Dr. Claudia Carrillo).

De igual forma condiciones de diferentes órdenes como lo son “ que los equipos interdisciplinarios tienen que estar en dos o tres localidades, entonces no hay un acompañamiento tan minucioso como se requiere”(entrevista Clemencia Ángel),o “cuando se quiere incluir pero la coordinadora no, es muy diferente... la coordinadora no reciben a los niños aunque los tiene que recibir, o como pobrecito”(entrevista Dr. Claudia Carrillo). Lo que traduce en prácticas que dificultan el ejercicio en igualdad

de condiciones, de todos los niños y niña así como lo plantea Stainback (2008) hacer predominar la necesidad de creer que los niños y niñas con discapacidad son de algún modo diferente y por ello deberían estar en una educación diferente.

Esto no indica que aun ahí que “trabajar con familias, con la educadoras y coordinadoras para reducir la brecha entre los que llamamos normales y los que llamamos especiales” (entrevista Dr. Claudia Carrillo), para que así “La inclusión permite vencer esos miedos permite mostrarles que no debemos quedarnos con el diagnóstico si no mirar al niño desde su historia de vida, desde lo que es el niño, pues realmente el proceso se puede hacer” (entrevista Clemencia Ángel).

En resumen

Cuáles eran Las...	Cuando fueron facilitadores	Cuando fueron barreras
Culturas	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión permite vencer esos miedos permite mostrarles que no debemos quedarnos con el diagnóstico si no mirar al niño desde su historia de vida, desde lo que es el niño pues realmente el proceso se puede hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Luchar contra los imaginarios, contra los mitos, las creencia que tienen las personas frente a las personas o los niños con discapacidad • Algunas personas todavía lo consideran como una enfermedad, por más que se ha hablado se ha dicho que es una condición biológica, hay mucho miedo temor porque no se conoce, entonces ellos toman un diagnostico sin conocer al niño, entonces el nombre es muy raro entonces yo no lo recibo
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Los lineamientos de educación inicial nos permite hablar de niños participativos, en los proceso también nos habla del juego, de literaturas y los niños con discapacidad están participando en todas esas actividades • Con esta política estamos ablando de niños y niñas con discapacidad sino también de niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Quieren replicar un modelo medico dentro del jardín • Nosotros tenemos una ruptura fuerte con la Secretaria de Educación el proceso no se lleva por que entran a una educación formal, entonces los niños viene de jardines que incluyen a la educación formal que es homogénea, si en algunos colegios hay educadoras especiales pero no es el mismo proceso,

	y niñas etnodecidentes, afrocedeciente, como también de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad y pobreza	<ul style="list-style-type: none"> • Hay niños que salen de nuestros jardines pero no pueden entrar al grado cero por que aun puestos desde el déficit,
Practicas	<ul style="list-style-type: none"> • Las educadoras a lo que hacen es permitir que los niños participen por medio de la planeación • La Secretaria cuenta con jardines infantiles indígenas y desde ahí se ha dado todo un respeto de cada una de estas comunidades, 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que negociar con las coordinadoras cierto, pero si nosotros vemos a niños que pertenecen a etnias, que pertenecen a grupos indígenas, víctimas del conflicto, no se negocia la entrada al jardín, se supone que con discapacidad tampoco, pero hay mucho temor, hay mucho desconocimiento.
Los roles	<ul style="list-style-type: none"> • Los educadores especiales entran están en los jardines, los equipos acompañan el proceso son más locales y cada profesional del equipo tiene a su cargo una de las dimensiones del desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Un coordinador que se la juegan por la inclusión pues todo marcha, pero cuando se quiere incluir pero la coordinadora no, es muy diferente la coordinadora no recibe niños aunque los tiene que recibir, o como pobrecito.

Experiencias significativas.

Según Ortega, Fonseca & Castaño (2009) el saber del maestro y maestra configura saber y conocimiento propio que no se limita a la teórico, sino que es más significativo aun, viene de la práctica donde es una reconstrucción ordenada, coherente y critica de las acciones y prácticas sociales, es entonces desde lo anterior surgen esas experiencias significativas que marcan un punto de la historia de cada jardín infantil en el proceso de inclusión.

Se reconoce que el maestro, la familia, los coordinadores, los niños y las niñas tienen su propio saber y que su reflexión permite su reconstrucción de sí mismo, quien desde su experiencia constituye su manera de ser y de hacer, partiendo que el saber es una construcción social.

De allí que las experiencias significativas o buenas prácticas según Naciones Unidas, se entiende por las contribuciones que tengan "un impacto demostrable y tangible en la calidad de vida de las personas", sean el "resultado de un trabajo

efectivo en conjunto entre los diferentes sectores de la sociedad: pública, privada y civil" y se consideren "social, cultural, económica y ambientalmente sustentables".

Así, en concordancia con la anterior definición y con lo formulado por el módulo "Colombia innova" del Ministerio de Educación Nacional, se define una experiencia significativa como una práctica concreta y sistemática de enseñanza y aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, con los jardines infantiles y con actores concernientes al proceso educativo, que ha mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y resultados sostenidos en el tiempo, han logrado reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen.

De esta manera, a lo largo del análisis de datos, fueron surgiendo de varias entrevistas percepciones cercanas a experiencias significativas de cada uno de los que pertenece al jardín infantil como los padres, las maestras, las coordinadoras, los niños y niñas entre otras, que resulta de un mecanismo que puede lograr unos objetivos como capturar los significados de la acción y sus efectos, no repetir errores, mejorar la propia práctica, compartir aprendizajes con grupos similares, generar nuevas motivaciones, lograr mayor cohesión grupal.

A continuación se presentaran varias de estas experiencias.

Experiencias desde los primeros pasos de la inclusión:

Al centrar el análisis en las experiencias significativas para la inclusión, encontramos una maestra que cuenta una experiencia muy interesante:

...bueno pues en este tiempo yo pienso que ha sido el trabajo en discapacidad con síndrome eee con autismo porque es como la primera experiencias es decir huy Dios mío entro a un aula pero sabemos y reconocemos que todos los niños son diferentes pero nunca me había encontrado con algo tan especial que es encontrarme con un niño en situación de que es un niño una niña autista. Entonces es un continuo renovar y a mí me ha marcado encontrarme con una niña que tenga autismo, de es decir, no sé nada de autismo, pero es la tarea de sentarme, de leer, de comenzar a decir: cómo hago para que ella logre hacer sus cosas por sí sola, sus necesidades básicas... (Maestra jardín Helvetia)

Esta maestra hace referencia al caso especial de una niña con autismo⁶ o espectro autista que hace referencia al hecho de que cada uno es diferente son casos individuales y por lo tanto su atención varía de uno al otro, fue realmente encantadora esta pequeña experiencia, ya que como en muchos jardines infantiles las maestras son las que se encargan de buscar información para mejorar las capacidades de los niños y niñas, buscando una mejor calidad de vida, esta búsqueda tiene otros alcances como el derecho que tiene todos los niños y niñas a la educación, donde cada integrante es valioso y se ve ante todo la historia de vida y no su diagnóstico, en algunos casos.

Otra experiencia para esta maestra fue “Andrés el primer niño en inclusión, por el impacto que causó ver el niño por primera vez, también ver el proceso del niño por mejorar el desplazamiento, el lenguaje y la independencia.”(Maestra jardín Helvetia), como se dijo antes, las maestras estaban muy interesadas en mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas.

Cuenta otra maestra de otro jardín infantil

...bueno hubo un momento muy especial en una presentación del día de la familia donde se prepararon algunas danzas con los niños esa vez la presentación se hizo en el parque y todos los papitos estaban muy felices y a la expectativa de lo que los niños prepararon y verlos en su primer presentación, cuando hicieron la presentación todos estaban muy felices, les aplaudieron mucho y los niños estaban supremamente contentos disfrutaron mucho de ese día bailaron mucho y ver a Nicol y a Carolina disfrutando de ese momento fue muy significativo, fue muy gratificante poder ver que el trabajo de días fue visto por todos y que todos estaban muy felices los padres con sus niños y nosotras como maestras” (Maestra del jardín Helvetia)

Cada experiencia que cuentan las maestras son conocimientos que afectan tanto al jardín infantil como a la comunidad, donde no se ve un diagnóstico si no a los

⁶El autismo, según la Autism Society of America, referenciado por el MEN (2011) es un trastorno de origen neurológico que da lugar a un curso diferente en el desarrollo de las áreas de comunicación verbal y no-verbal, las interacciones sociales y de la flexibilidad de la conducta y de los intereses.

No se considera como un trastorno psiquiátrico o “trauma psicológico”, sino como una limitación cognitiva, puesto que procesan la información de una forma diferente y se le clasifica como un trastorno del desarrollo, porque desde el ciclo de los tres primeros años de vida del niño, presenta variaciones en las habilidades que típicamente se esperan.

El autismo es cuatro veces más frecuente en niños que en niñas y no conoce límites raciales, étnicos o sociales. Los ingresos familiares, el estilo de vida y el nivel educativo no afectan la probabilidad de ocurrencia del autismo. Respecto al nivel de inteligencia y la gama de capacidades de las personas con autismo, son muy variables.

niños y niñas en un momento significativo, memorable al mostrar a los padres y la comunidad en general el trabajo de todos los que integran y pertenecen al jardín.

Experiencias desde otros contextos:

En el análisis de datos al profundizar en esta categoría se puede expresar que algunas experiencias fueron en otros espacios educativos, en donde los conceptos pueden cambiar, puede que en la teoría el concepto de “normales” sea peyorativo, pero para el jardín infantil sea un concepto de otros significados, para ejemplificar lo anterior una maestra del jardín Helvetia dice lo siguiente: “pero hace unos años trabaje en Renacer y esa fue una experiencia terrible, era muy difícil ver todas las discapacidades, y todas las enfermedades que impedían que los niños fueran normales”, en este caso la maestra afirma que las discapacidades vuelven anormales a los niños y niñas, dicho concepto a través de la historia ha sido muy controversial es sin embargo el concepto de “normales” lleva implícita una negación de la diferencia y muchos se preguntan si el concepto en sí mismo no es una desestima de las personas que son diferentes, sin embargo todos somos diferentes con características propias e universales. En otras palabras lo anterior significa que hay una clasificación en niños y niñas que son normales y anormales (diagnostico), sin embargo esta experiencia no fue en el jardín infantil sino en la Fundación Renacer, el contexto es diferente y por lo tanto las apreciaciones son diferentes. Hay que tener en cuenta que los conceptos no son malos ni buenos, significan la realidad, donde el proceso de inclusión lleva muy poco tiempo además que esta experiencia no es propiamente de los jardines infantiles sino de otros contextos, pero que posibilita otros análisis propiamente de los conceptos que se utilizan a diario en la sociedad.

Experiencias de cambio:

De acuerdo con la interpretación de los datos son muchas las experiencias que cambiaron de algún modo el jardín infantil en el proceso de inclusión como esta maestra que cuenta una experiencia que al inicio fue impactante pero que después transformó a todos los integrantes del jardín infantil de una manera u otro, donde se reconoce al niño:

...una experiencia que tuvimos aquí con un niño que tenía una cirugía de cabeza así terrible donde se le veía la cabeza con una protuberancia grandísima donde llegaba en silla de ruedas no caminaba y era absolutamente delgadito y tenía cuatro años eso fue la cosa más... Todos éramos como de entrada y de hecho cuando el niño se convirtió en hijo de todo el jardín, era reconocido por todo el mundo los padres de familia, por todas las personas y ese se volvió un manipulador la cosa más impresionante (jejeje). Fue el que digamos el que dejo

la marca dejó la huella aquí en este jardín y nos dio la oportunidad de abrirnos más a este tipo de situaciones y de darnos cuenta de cómo llegó el niño y cómo salió eso es lo único, de verdad que este sí es un proyecto que vale la pena, que vale la pena (Coordinadora jardín Helvetia)

Todas estas experiencias suceden en la cotidianidad de cada uno de los sujetos que están inmersos en este proceso, cada día es una nueva experiencia para cada uno y logra evidenciarse cuando lograron algo importante y significativo en sus vidas, sucede en el aula, en el jardín, en el parque, en el hogar y en todos aquellos contextos que permiten mostrar avances y logros de los niños y niñas.

Como lo plantea la una educadora especial de uno de los jardines infantiles

... todos los niños tienen una historia y todos vienen con procesos duros que uno dice: ahora cómo hacemos para que coma, y ahora cómo hacemos para que no le pegue a los otros niños, o sea todos los niños tienen un proceso, entonces es cuando ya uno empieza a idear estrategias: no, hagamos esto, corriámoslo de esta forma, brindémosle un apoyo, un refuerzo positivo de esta forma y todos marcan un trabajo con uno”. (Educadora Especial jardín Gloria Lara)

Por otro lado una Coordinadora de un jardín infantil plantea que

... para entender de discapacidad hay que tener a un discapacitado y entender que no eran un impedimento las escaleras para un niño ciego, que el niño en su momento fue el que nos enseñó cómo se sube con los ojos cerrados y tenía una buena ubicación, mejor dicho me dejó una enseñanza grandísima, que el que tenía el impedimento no era él, era yo, yo era la que estaba impedida en decir no puedo como lo voy a atender, me tocara una profesora para que lo lleve, no el niño no, los discapacitados somos nosotros. (Coordinadora, Casa Vecinal San Cayetano)

Otro aspecto importante de esta categoría como lo plantea una maestra de un jardín infantil de esta localidad son las capacitaciones “Segundo, las capacitaciones que nos han permitido proyectarnos más, prestarles un mejor servicio, porque nosotros somos solo docentes no teníamos conocimientos de que era una parálisis, de que era... entonces todo eso nos ha permitido... incluso las mismas adecuaciones que se han hecho en los jardines para que estos niños hagan parte de estas instituciones. Segundo, las capacitaciones que nos han permitido proyectarnos más, prestarles un

mejor servicio, porque nosotros somos solo docentes no teníamos conocimientos de que era una parálisis, de que era... entonces todo eso nos ha permitido... incluso las mismas adecuaciones que se han hecho en los jardines para que estos niños hagan parte de estas instituciones.” (Maestra, 2012), estas capacitaciones han transformado de una manera u otro las concepciones de los jardines infantiles frente al proceso de inclusión.

Los hallazgos de la presente investigación se relacionan a las experiencias significativas y esta es una de muchas que son necesarias que el lector conozca, pero si escribiéramos todas no alcanzarían las hojas para tantas experiencias que están en el proceso de inclusión que con sus dificultades e imprevistos van por buen camino.

A continuación se da a conocer la historia de Juan Manuel, tomada de una entrevista de una maestra del jardín infantil Nuevos Timanquitos donde muestra la importancia de ese proceso en la primera infancia

...El 28 de marzo del 2011, ingreso al nivel caminadores Juan Manuel Muñoz Hernández quien según su historia clínica por parte de su EPS, Colsubsidio informa que el niño presenta microtia bilateral, sordera conductiva secundaria y posible síndrome de Down, síndrome bor. Ingresó al jardín a la edad de 18 meses, al comienzo de mostró resistencia para socializar con sus compañeros, pero poco a poco fue mostrando estar más conectado con ellos y sus maestras expresaba sus emociones por medio de risas y llanto, en ocasiones gestos de enojo y gritos llamando la atención .pronunciaba palabras como mo- ma luego mama, tata, tete. Se solicitó a sus padres la búsqueda del diagnóstico definitivo para mirar las opciones terapéuticas o quirúrgicas para mejorar su situación evolutiva y comunicativa. Aun no caminaba por sí solo, era necesario estimularlo para su marcha bípeda entre el periodo comprendido entre mayo y junio intentaba ponerse de pie sosteniéndose de un objeto o pared, al finalizar el año ya había logrado caminar por sí solo .se interesaba por explorar los diferentes elementos propuestos en las actividades especialmente los cubos para armar torres. poco a poco fue aceptando la realización de las rutinas diarias del jardín ,adquiriendo algunas nociones de espacio .presento un poco de dificultad para comer solito, pero al verse rodeado de sus compañeros intento imitar la acción de ellos, se motivó mucho para que lograra hacerlo por sí solo, también con algunos elementos como galletas, colombinas frutas ya que eran más difíciles de digerir y sujetar .un buen día nos sorprendió al verlo coger la comida con su mano y llevarla a la boca, días después empezó a utilizar la cuchara para comer por sí solo.

Durante este año ha demostrado más seguridad, coordinación en sus movimientos, aun siente un poco de temor al ser estimulado con ejercicios en el gimnasio .le agrada explorar los diferentes espacios del jardín cuando se le ofrece la oportunidad, quitarse los zapatos ,los pantalones y medias a la hora de ir al baño para el proceso de control de esfínteres que aún no ha logrado, también recoger y apilar las sillas al terminar la hora de alimentación .En ocasiones cuando es llamado por su nombre, reacciona volteando su mirada y sonríe .disfruta de actividades de exploración ,rondas, intentando seguir los movimientos apoyado por las maestras.

Se ha podido evidenciar los logros que ha obtenido al estar en compañía de sus pares y maestras. Socializando en el día a día de las rutinas diarias. Algunos de sus compañeros aunque son más pequeños están pendientes de él, lo acompañan y comparten de algunos de sus juegos, en ocasiones prefiere hacerlo solo” (Maestra, Jardín Infantil Nuevos Timanquitos)

Esta experiencia explica paso a paso el proceso del niño, mostrando sus dificultades pero también sus capacidades y aciertos, estas son historias que muestran que este proceso es importante y solidario no solo para los niños y niñas con discapacidad, si no para las etnias, afrocolombianos, personas desplazadas, entre otros, este proceso le pertenece a todos, sin importar su condición.

Todas estas experiencias muestran el compromiso de una u otra manera de cada uno de los jardines infantiles por promover espacios de diálogo, en donde los padres, las maestras, las coordinadoras, los niños y niñas entre otras, son el resultado de un mecanismo o herramienta que puede lograr unos objetivos como capturar los significados de la acción y sus efectos, no repetir errores, mejorar la propia práctica, compartir aprendizajes con grupos similares, generar nuevas motivaciones, lograr mayor cohesión grupal.

Sin embargo, en los jardines infantiles el proceso de inclusión parece ser solo para los niños y niñas con discapacidad, dejando de lado a los demás niños y niñas, en la búsqueda y análisis de las entrevistas y fichas técnicas no se encontró que ninguna experiencia hable de niños y niñas con otras condiciones como desplazamiento, etnias, razas. Es muy interesante ver que las experiencias relacionadas con inclusión se limiten a la discapacidad, sabiendo que este proceso los incluye a todos.

Conclusiones

Durante esta investigación se logró comprender como ha avanzado el proceso de inclusión en primera infancia, no solo como la imposición de una política pública sino que también como un cambio coyuntural, en la forma como se entiende la discapacidad, trasladando el concepto de una noción clínica rehabilitadora y hasta normalizadora, hacia uno más social en donde los niños y niñas con discapacidad son entendidos como sujetos sociales de derecho, lo que en si traduce en prácticas, donde son reconocidos como niños y niñas con unas emociones con unas expectativas, con unas expresiones propias, unas formas de ser y estar en el mundo, además de las transformaciones curriculares, didácticas, pedagógicas y administrativas que se han venido dando al interior de cada jardín, es decir se puede comenzar a señalar que se está construyendo una cultura más incluyente.

Frente al rol que juega la secretaría de integración social se pudo deducir que a pesar que hay muchas condiciones del orden social, político, económico, cultural, entre otros que influyen significativamente, es un proceso joven que está en construcción y por tal razón está sujeto a diferentes cambios.

De igual forma se percibe que aunque el proceso de inclusión educativo ha avanzado, aún continúan las concepciones de inclusión relacionadas con discapacidad, esta vista como una condición compleja que requiere de un apoyo interdisciplinar para trabajar, las maestras aun presentan miedos y resistencias a los proceso de inclusión ya que consideran que no tienen la capacitación ni la información necesaria para hacerse cargo de los niños en condición de discapacidad.

Por otro lado se evidencia la baja tendencia a pensar la cultura u otras diferencias en este proceso en muchos casos no se tienen en cuenta todas las poblaciones que hacen parte de la inclusión, ya sea por falta de información o porque muchos consideran que es la discapacidad la que requiere de más apoyo.

También se evidenció como el rol de la educadora especial es más visible y debe asumir procesos tales como: Promover la inclusión de los niños y niñas con algún tipo de condición, llevar a cabo proceso de acompañamiento conjunto, tanto con el jardín como con las familias, maestras y las coordinadoras, para así garantizar que se cumplan los objetivos del proceso de inclusión, aunque cabe decir que en algunos de los jardines aún persiste la figura del educador especial como el que debe encargarse de los niños en condición de discapacidad, lo cual limita los procesos.

Por último, como maestro en formación, este proceso incidió en la forma como comprendemos los procesos educativos con respecto a la inclusión, a sus dinámicas,

cualificando los conocimientos tanto pedagógicos, didácticos y educativos que nos permitan viabilizar los procesos de inclusión en nuestro ejercicio profesional.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, m. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea

Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan de desarrollo económico y social y de obras públicas, para Bogotá distrito capital 2012-2016 Bogotá humana

Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá humana y la primera infancia, La primera infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 *Bogotá Humana*.

Beltrán, L., Agudelo, K., Pérez, C, Cortes, L, Usuga, J, Garavito, L, Corrales, C, Betancur, L., (2007) Formación docente: una propuesta para promover las prácticas pedagógicas inclusivas. Revista educación y pedagogía. Volumen XIX, núm. 47.

Bell Rodríguez, R Y López Machín, R. Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación, 2002

Cabrera, M. La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. Revista innovación y experiencias educativas. 2009. p 1-9

Cedeño. (2008) 5º congreso internacional de discapacidad (pag 32)

Díaz, M. (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber Pedagógico. Colombia. Revista Iberoamericana de Educación N°37/3 Escolar de los alumnos con discapacidad. Madrid: CEAPA.

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. Argentina. El monitor de la educación.

Echeita Sarrionandia Gerardo. Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.

Escudero, Juan Manuel, La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de Innovación e Investigación Educativa, n. 3,1987 p. 32.

Ferguson, D. y Jeanchild, L. Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. Madrid, 1999. p 179-193

Fierro, C; Fortour, B; Rosas, L. (1999) Trasformando la práctica docente. España: Paidós,

Gallego, B, Rodríguez, H., Lago, M. (2012) Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Madrid, WoltersKluwer España, S.A

Gine, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Universidad Ramón Llull. Barcelona

Gonzales, T. (2010). Experiencia: Optimizando la calidad de vida de José Luis. IEI 528 “La Alegría de Jesús – UGEL 07 Docente inclusivo: Lic. Martha Prado Capcha Asesor: Equipo SAANEE del CEBE María Auxiliadora.

Latorre, M. (2004) Práctica docente y formación en las investigaciones de Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.: Una biografía analítica. Chile Pensamiento Educativo Vol 35: PU

Leatherman, J. i Niemeyer, J. (2005). Teachers'attitudes hacia la inclusión: factores que influyen en la práctica en el aula. Revista de Educación Temprana de la Niñez Maestro.

León, M. & Holguín, J. (2004) . Acción afirmativa en Colombia: normatividad, catastro de medidas en el sector público y privado y programas en la educación superior: avances y limitaciones. Colombia. Informe presentado para la consultoría internacional del proyecto "Acción afirmativa en la Región Andina y el Cono Sur"

Lineamientos curriculares para la educación inicial del distrito. (2009). Alcaldía Mayor de Bogotá & universidad pedagógica nacional.

Lineamientos de Política para la Atención Educativa a poblaciones vulnerables. Ministerio de Educación Nacional - MEN. 2005. Documento No.2.

López, M. I congreso internacional sobre pedagogía e inclusión educativa. Fundive y Comunicando sentidos. Medellín, 2006. p 1-26

Mejia, Marco Raúl, la sistematización como proceso investigativo, o la búsqueda de la episteme de las practicas. Revista internacional. Ministerio, Bogotá, Junio-Julio, 2007. P. 16.

MEN (2011). Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con autismo. Bogotá: Colombia aprende.

Moen, T. (2007). Un aspecto de la educación inclusiva de un profesor práctica: los alumnos andamiaje a través de transiciones. Docentes y la enseñanza: la teoría y la práctica.

Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. Bogotá. Revista de estudios sociales #19. p 7-12.

Ortega, V., Fonseca A. & Castaño, C. (2009).La sistematización como práctica reflexiva. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Piedad Ortega Valencia 2008. Prácticas pedagógicas, Universidad Pedagógica Nacional.

Porter, G. L. (1997). Elementos críticos para Escuelas Inclusivas. En S.J. pijl, C.J.W.

Perales Ponce, Ruth C. (2006) la significación de la práctica educativa. México DF. Paidós-Educador

Meijer y Hegarty S. (eds.), Educación Inclusiva, una Agenda Global.

Skliar, C. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Madrid (España) Miño y Dávila Editores. 2004.

Soodak, L. (2003). Administración del aula en una sociedad diversa. Teoría a la Práctica

Stainback, S. y Stainback , W. (2007). Aulas Inclusivas. Un Nuevo Modelo De Enfocar Y Vivir El Currículo (4ta Edición): Madrid –España. Narcea S.A. De Ediciones

Téllez, E. (2010) Marco conceptual de la sistematización de experiencias dirección general de políticas de desarrollo social dirección de investigación y desarrollo social. Lima, p. 5.

Tilstone, C. Florián, L. Rose R. (2003) Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid –España. EOS ediciones

Úriz, N. (1999). Aprendizaje cooperativo. Unidad técnica de diseño y desarrollo curricular. p 19-28

Leyes

- Ley 1098 de 2006 De Infancia y Adolescencia
- Ley 12 del 22 de enero de 1991 Convención sobre los derechos del niño
- Ley 115 de 1994 Ley general de Educación

Ley 1295 de 2006 Atención integral a la Primera Infancia

Referencias Virtuales

Alcaldía Mayor de Bogota, Linemiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, Bogota posivita 2010. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 08:00 pm del sitio web <http://www.alcaldiabogota.gov.co/SPJ/INTEGRACIONSOCIAL/LINEAMIENTOS.pdf>

Alcaldía Mayor De Bogotá & Secretaría Distrital De Integración Social (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf.

Alcaldía de Bogotá, 2008 Plan de Desarrollo Bogotá Positiva: por el derecho a la ciudad y a vivir mejor <http://www3.terra.com.co/addon/img/modelos/archivos/17f06b7gobiernosamuelp.pdf> Recuperado el 23 de mayo del 2012 a las 10:00 am.

Alvitres. V, Aranda. L. Sánchez. G. (200) Libro de la Metodología- Document Transcrip. Metodología del trabajo intelectual. Lopez Regalado Oscar. 2010.

Recuperado el 10 de agosto del 2012 de la página web <http://www.slideshare.net/guest1c5572/libro-de-metodologa>.

Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros educativos. Ministerio de educación de España. Recuperado del sitio web <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/2010-accesibilidad-centros-educativos-mayo.pdf?documentId=0901e72b800da940>

Atención y educación de la primera infancia. Informe regional América Latina y el Caribe, 2010 <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8025>, Recuperado el 30 de septiembre 2011 01:06 Pm

Cabrera, M. La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. Revista innovación y experiencias educativas. 2009. p 1-9

Carlos a. Sandoval Casilimas módulo 4 investigación cualitativa inter universidad de Antioquia. Recuperado el 1 de junio 2012 09:45 pm de la página web http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf.

Comité Español de Representantes de personas con discapacidad (CERMI), Los menores con discapacidad en España, Editorial ediciones Cinca. España 2008. Recuperado el 29 de Septiembre de 2011 11:30 pm del sitio web <http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones/LosmenorescondiscapacidadenEspaa.pdf> Ministerio de Educación Nacional (2006). Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años recuperado del http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1295_2009.html

Congreso de Colombia, (2009), LEY 1295, atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1295_2009.html 30 de septiembre 2011 12:00 pm.

Coñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. 8 de agosto de 2012 2:00 pm, recuperado del sitio web <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/Cu nat.pdf>

Entrevista Semi-Estructurada - Piupc
www.Piupc.Unal.Edu.Co/Diplomado/Pdf/.../Entrevista.Pdf Recuperado El 14
De Abril 2012 A Las 8:00 Pm

Decreto 366 Reglamentación para la atención de la Población Sorda de la
República de Colombia,
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_feb_rero_9_2009.pdf 30 de septiembre de 2011 1:00 pm.

Fichas de Investigación - Estilo APA Recuperado de la pagina web
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Fichas-De-Investigacion/4898176.html>
Recuperado el 15 de agosto del 2012 7:00 pm.

La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación monográfica
cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
Recuperado el 30 de Septiembre de 2011 09:00 am del sitio web
<http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>.

López, M. I congreso internacional sobre pedagogía e inclusión educativa.
Fundive y Comunicando sentidos. Medellín, 2006. p 1-26

Los grupos focales , Origen de los grupos focales. Recuperado el 28 de mayo
2011 05:30 pm de la pagina web http://academic.uprm.edu/jhuerta/htmlobj-94/grupo_focal.pdf.

Metodología del trabajo intelectual 2. Recuperado el 14 de noviembre 2012 a
las 8:00 am de la pagina web
http://www.ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.

Ministerio de Educación Nacional, (2006) Política pública por los niños y niñas
desde la gestación hasta los 6 años. Recuperado el 30 de septiembre 2011 12:00 pm
del sitio web
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1295_2009.html

Meza, C (2010) CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA EN EDUCACIÓN
INFANTIL: PERCEPCIONES DE PROFESIONALES Y PADRES: Universidad de
Salamanca, abril 15 de 2010. Consultado en enero 24 de 2012 de la pagina web
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf

Myers, Robert G. Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe, Revista Iberoamericana de Educación 2000, <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm> 30 de Septiembre de 2011 09:00 Am

Perales Ponce, Ruth C. (2006) la significación de la práctica educativa. México DF. Paidós-Educador

UNESCO (2010) Atención y educación de la primera infancia informe regional América Latina y el Caribe. Recuperado el 30 de septiembre de 2011 12:20 pm del sitio web <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf>.

Documentos disponibles en el sitio web

<http://190.25.230.149:8080/dspace/bitstream/123456789/305/1/POLITICA%20PUBLICA%20DE%20DISCAPACIDAD.pdf> 30 de septiembre de 2011 1:30 pm.

<http://www3.terra.com.co/addon/img/modelos/archivos/17f06b7gobiernosamuelp.pdf> 30 de septiembre de 2011 12:45 pm.

http://www.buenastareas.com/search_results.php?query=grupos+focales

<http://190.25.230.149:8080/dspace/bitstream/123456789/305/1/POLITICA%20PUBLICA%20DE%20DISCAPACIDAD.pdf> 30 de septiembre de 2011 1:30 pm.

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/magadan_p_ge/capitulo5.pdf

http://www.piupc.unal.edu.co/diplomado/pdf/modulo_5/entrevista.pdf

<https://docs.google.com/file/d/0ByWPE8pyxezlc1F2RTRnR1JRQ1NJUDgxdUZuVXVSdw/edit?pli=1>

Anexos

Anexo 1. Descripción de las 12 UPZ de la localidad de Suba.

1. La UPZ La Academia se ubica al norte de Suba sobre la autopista Norte. Tiene una extensión de 672 ha. Esta UPZ limita por el norte con el humedal Torca, por el oriente con la avenida Paseo de los Libertadores o autopista Norte, por el sur con el futuro canal Guaco (calle 183), futura avenida Boyacá, y por el occidente con la Zona de Reserva Regional futura avenida Low Murtra.

2. La UPZ Guaymaral se ubica en el extremo norte de la localidad de Suba y tiene una extensión de 454 ha. Guaymaral limita por el norte con el perímetro del Distrito Capital y con el municipio de Chía, y la futura avenida Longitudinal de Occidente, por el oriente con la avenida Paseo de los Libertadores, por el sur con el humedal de Torca, el perímetro urbano, la futura avenida Guaymaral (calle 280) y con el costado sur del aeropuerto Guaymaral, y por el occidente con el aeropuerto Guaymaral, futura avenida Guaymaral (calle 280).

3. La UPZ San José de Bavaria se localiza sobre la autopista Norte entre calles 170 y 183; tiene una extensión de 438 ha. Esta UPZ limita por el norte con el futuro canal Guaco (calle 183), futuro trazado de la avenida Boyacá, por el oriente con la avenida Paseo de los Libertadores o autopista Norte, por el sur con la avenida San José (calle 170) y por el occidente con la zona de Reserva Forestal Regional (cerro La Conejera).

4. La UPZ Britalia se ubica sobre la autopista Norte, entre calles 153 y 170; tiene una extensión de 329 ha. Esta UPZ limita por el norte con la avenida San José (calle 170), por el oriente con la avenida Paseo de los Libertadores, por el sur con la avenida La Sirena (calle 153) y por el occidente con la avenida Boyacá (carrera 60).

5. La UPZ El Prado se ubica sobre la autopista Norte, entre calles 127 y 153; tiene una extensión de 433 ha. Esta UPZ limita por el norte con la avenida La Sirena (calle 153), por el oriente con la avenida Paseo de los Libertadores, por el sur con la avenida Rodrigo Lara Bonilla (calle 127) y por el occidente con la avenida Córdoba (carrera 46), canal de Córdoba.

6. La UPZ La Alhambra se localiza en el extremo sur de Suba sobre la autopista Norte; es la UPZ menos extensa con 285 ha. Esta UPZ limita por el norte con la avenida Rodrigo Lara Bonilla (calle 127), por el oriente con la avenida Paseo de los

Libertadores, por el sur con la avenida España (calle 100) y por el occidente con la avenida Alfredo D. Bateman (carrera 58).

7. La UPZ Casa Blanca Suba se localiza en la zona central de la localidad entre las calles 138 y 170 y entre las carreras 60 y 68; tiene una extensión de 420 ha. Esta UPZ limita por el norte con la avenida San José (calle 170), por el oriente con la futura avenida Boyacá (carrera 60), la calle 153 y la avenida de las Villas, por el sur con la avenida Camino del Prado (calle 138) y la transversal de Suba y por el occidente con la avenida Camino Casa Blanca (carrera 68).

8. La UPZ Niza se localiza sobre la carrera 46 entre las calles 125 y 138; es la UPZ más extensa con una superficie de 757 ha. Limita por el norte con el Camino del Prado (calle 138), transversal de Suba, por el oriente con el canal de Córdoba y la avenida Córdoba (carrera 46), por el sur con el humedal de Córdoba, la avenida Boyacá, el Club Los Lagartos y la calle 125 y por el occidente con el costado norte del parque del Indio, cresta sur del cerro de Suba.

9. La Floresta se ubica en el extremo sur de Suba; tiene una extensión de 393 ha. Esta UPZ limita por el norte con la diagonal 117, el Club Los Lagartos (Diag. 118) y el humedal de Córdoba, por el oriente con la avenida Alfredo D. Bateman (carrera 58), por el sur con la avenida España (calle 100) y por el occidente con el río Juan Amarillo y la avenida Ciudad de Cali.

10. La UPZ Suba se ubica sobre la carrera 68 entre la calle 147 y la avenida San José; tiene una extensión de 653 ha. Esta UPZ limita por el norte con el humedal La Conejera, perímetro urbano, con la carrera 95 y la avenida San José, por el oriente con el Camino Casa Blanca (carrera 68), por el sur con la transversal de Suba (calle 147) y por el occidente con la futura avenida Longitudinal de Occidente (ALO).

11. La UPZ El Rincón se ubica entre el humedal Juan Amarillo y la diagonal 117; tiene una extensión de 710 ha. Esta UPZ limita por el norte con la transversal de Suba (calle 147), por el oriente con la Cresta sur del cerro de Suba, el costado norte del parque del Indio o de Las Cometas, la diagonal 117 y la avenida Ciudad de Cali, por el sur con el humedal Juan Amarillo y por el occidente con la futura avenida Longitudinal de Occidente (ALO).

12. La UPZ Tibabuyes se ubica en el extremo suroccidente de la localidad junto al río Bogotá; tiene una extensión de 726 ha. Esta UPZ limita por el norte con el humedal de La Conejera, por el oriente con la futura avenida Longitudinal de

Occidente (ALO), por el sur con el humedal Juan Amarillo y por el occidente con el río Bogotá.

Anexo 2: Barrios de la localidad de Suba.

La Academia: La Academia

Guaymaral: Guaymaral, Conejera.

San José de Bavaria: Gibraltar, Guicani, Mirandela, Nueva Zelandia, Oikos, San Felipe, San José de Bavaria, Santa Catalina, Tejares del Norte, Villanova, Villa del Prado, Villa Lucy.

Britalia: Britalia, San Diego, Calima Norte, Cantagallo, Cantalejo, El Paraíso de los 12 Apostoles, Gilmar, Granada Norte, Granjas de Namur, La Chocita, Los Eliseos, Pijao de Oro, Portales del Norte, San Cipriano, Villa Delia, Vista Bella.

El Prado: Alcalá, Atabanza, Bernal y Forero, Cacihía, Canodromo, La Sultana, Libertadores, Los Prados de La Sultana, Madeira, Manuela Arluz, Mazurén, Niza IX, Prado Pinzón, Prado Sur, Prado Veraniego, Prado Veraniego Norte, Prado Veraniego Sur, San José del Spring, San José del Prado, Santa Helena, Tarragona, Tierra Linda, Victoria Norte, Villa Morena.

La Alhambra: Alhambra, Batán, El Recreo de los Frailes, Estoril, Ilarco, Malibú, Mónaco, Pasadena, Puente Largo.

Casablanca Suba: Atenas, Catalayud, Casa Blanca I y II, Casablanca Norte Suba, Del Monte, El Velero, Escuela de Carabineros.

Niza: Calatrava, Campania, Ciudad Jardín Norte, Colina Campestre, Colinas de Suba, Córdoba, Covadonga, Gratamira, Iberia, Lagos de Córdoba, Las Villas, Lindaraja, Niza, Niza Norte, Niza Suba, Niza VIII, Prado Jardín, Provenza, Rincón de Iberia, Sotileza.

La Floresta: Andes Norte, Club los Lagartos, Coasmedas, Julio Florez, La Alborada, La Floresta Norte, Morato, Nuevo Monterrey, Pontevedra, Potosí, Santa Rosa, San Nicolás, Teusacá.

Suba: Acacias, Alaska, Alcazar de Suba, Almendros Norte, Alto de la Toma, Bosques de San Jorge, Campanela, El Pencil, Suba Compartir, El Pinar, El Pino, El Portico, El Salitre, Java, La Campiña, La Fontana, Las Orquídeas, Londres, Miraflores, Monarcas, Navetas, Pinar de Suba, Prados de Suba, Portal de Las Mercedes, Almendros de Suba, Las Flores, Pradera de Suba, Prados de Suba, Rincón de Santa Inés, San Francisco, Santa Isabel, Suba Centro, Tuna Alta, Tuna Baja, Turingia, Vereda Suba Cerros, Villa del Campo, Villa Esperanza, Villa Hermosa, Villa Susana.

El Rincón: Alcaparros, Almirante Colón, Almonacid, Altos de Chozica, Altos de la Esperanza, Amberes, Antonio Granados, Arrayanes, Aures, Bochalema, Catalina, Ciudad Hunza, Ciudadela Cafam, Costa Azul, Costa Rica, El Aguinaldo, El Arenal, El Carmen, El Cerezo, El Cóndor, El Jordan-La Esperanza, El Poa, El Naranjal, El Ocal, El Palmar, El Portico, El Progreso, El Refugio de Suba, El Rubí, El Tabor, Gloria Lara de Echeverri, Guillermo Núñez, Jaime Bermeo, Japón, Java II Sector, La Aguadita, La Alameda, La Aurora, La Chucua, La Esmeralda, La Esperanza (Calle 131 A), La Estanzuela, La Flor, La Flora, La Manuelita, La Palma, Lago de Suba, Las Flores, Lombardía/comuneros, Los Arrayanes, Los Naranjos, Los Nogales, Naranjos Altos, Nuevo Corinto, Palma Aldea, Porterrillo, Prados de Santa Bárbara, Puerta del Sol, Rincón de Suba, Rincón El Cóndor, Rincón-Escuela, Riobamba, Rodrigo Lara Bonilla, San Cayetano, San Isidro Norte, San Jorge, San Miguel, San Pedro, Santa Ana de Suba, Taberín, Telecom Arrayanes, Teusaquillo de Suba, Tibabuyes, Trinitaria, Villa Alexandra, Villa Catalina, Villa Elisa, Villa María, Villas del Rincón.

Tibabuyes: Atenas, Berlín, Bilbao, Cañiza I, II y III, Carolina II y III, El Cedro, Compartir, La Gaitana, La Isabela, Lisboa, Los Nogales de Tibabuyes, Miramar, Nueva Tibabuyes, Nuevo Corinto, Prados de Santa Bárbara, Rincón de Boyacá, Sabana de Tibabuyes, San Carlos de Suba, San Carlos de Tibabuyes, San Pedro de Tibabuyes, Santa Cecilia, Santa Rita, Tibabuyes Universal, Toscana, Vereda Suba-Rincón, Vereda Tibabuyes, Verona, Villa Cindy, Villa de las Flores, Villa Gloria.

Anexo 3: Acta de compromiso



ACTA DE COMPROMISO

PRÁCTICA UNIVERSITARIA DIRIGIDA A LA ACCIÓN VOLUNTARIA A REALIZARSE EN LA SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL – SUBDIRECCIÓN PARA LA INFANCIA (Jardines Infantiles).

Entre el Doctor **GUILLERMO SARAY RICO**, identificado con la C.C. No.19.237.077, en su calidad de **SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO DE LA SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL** por una parte, quien tiene asignada por la Secretaría la responsabilidad de promover y regular las acciones de voluntariado en esta entidad, y por la otra la Doctora **ALEXANDRA CRUZ PRIETO**, identificada con la C.C. No. 51.937.326, en su calidad de Coordinadora del Proyecto Curricular en Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**, acordamos celebrar la presente Acta de Compromiso, previas las siguientes consideraciones: **PRIMERA:** Que la Resolución No. 1109 de octubre 9 de 2008, establece y reglamenta la Acción Voluntaria en la **SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL**. **SEGUNDA:** Que la Secretaría, necesita adelantar las acciones de voluntariado con el fin de asegurar el cumplimiento de su misión y el logro de los objetivos institucionales. **TERCERA:** Que es deber de la Secretaría, promover la vinculación de los estudiantes de programas académicos de pregrado y postgrado de los establecimientos educativos involucrados, a la realización de acciones voluntarias dirigidas al apoyo de los proyectos misionales de carácter voluntario. **CUARTA:** Que las Acciones de Voluntariado que se presten en la Secretaría, tendrán los siguientes fines: a) Contribuir al desarrollo integral de las personas y de las comunidades, con fundamento en el reconocimiento de la dignidad humana y la realización de los valores esenciales de la convivencia ciudadana a saber, la vida, la libertad, la solidaridad, la justicia y la paz; b) Fomentar a través del servicio desinteresado, una conciencia ciudadana generosa y participativa para articular y fortalecer el tejido social. **QUINTA:** Que por tanto se celebra la siguiente Acta de Compromiso, atendiendo el objetivo principal, los compromisos citados a continuación, la cual se rige por la resolución anteriormente señalada, y su procedimiento. **OBJETIVOS PRINCIPALES:** 1) En el marco del respeto por las diferencias y la diversidad humana, desde la perspectiva inclusiva y, atendiendo los principios que fundamentan a los jardines así como los lineamientos propuestos por la SDIS, los maestros en formación en Educación con énfasis en Educación Especial en conjunto con maestros, familias y niños y niñas de los jardines, acompañarán los procesos pedagógicos y didácticos y realizarán una propuesta pedagógica que permita mejorar el desarrollo de las culturas, políticas y prácticas inclusivas. 2) Comprender los procesos inclusivos realizados



Cra. 7 No. 32-16 Ciudadela San Martín Teléfono 327 97 97. Talento Humano Ext. 1625
www.integracionsocial.gov.co Información línea 195



en 22 jardines infantiles de Bogotá mediante la sistematización de sus experiencias, en el marco del desarrollo del proyecto de inclusión educativa desde los lineamientos y orientaciones de la SDIS. De tal forma que el conocimiento construido contribuya a la reflexión y cualificación de las acciones de los jardines, al conocimiento que la SDIS tiene de la implementación de sus lineamientos, y a la formación de maestros que reconozcan las incidencias de las políticas en las realidades así como las posibilidades de transformación y construcción de estas últimas. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Reconocimiento de los procesos, situaciones y relaciones que se construyen en el jardín infantil entre niños, niñas y maestros, de tal forma que se comprendan las dinámicas encaminadas hacia la educación inclusiva desde perspectivas sociales. 2) Identificación y acompañamiento a las prácticas didácticas que desde el respeto por las diferencias y por las trayectorias de los niños y niñas, promuevan su desarrollo integral. 3) Comprensión de los avances y dificultades en el proceso de educación inclusiva desde las políticas, culturas y prácticas del jardín, en aras de proponer apoyos a dicho proceso desde el rol del educador especial en contextos inclusivo. 4) Diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta pedagógica-didáctica que desde las interacciones entre niños y niñas con los maestros en formación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial y con maestros titulares del jardín, continúe y promueva la educación inclusiva. 5) Socialización a la comunidad educativa del jardín infantil, y en general a la Secretaría Distrital de Integración Social, de los resultados del proyecto pedagógico-didáctico desarrollado. 6) Comprender las transformaciones pedagógicas, didácticas, administrativas, sociales y de la cultura de 22 jardines, a partir del desarrollo del proyecto de inclusión educativa desde los lineamientos de la SDIS. 7) Identificar logros y dificultades en la implementación de la propuesta de inclusión educativa en 22 jardines infantiles, con el fin de aportar a la construcción de conocimiento de las realidades de los niños y niñas que transitan o transitaban por algunos jardines de Bogotá. 8) Conocer y analizar las construcciones teóricas y prácticas sobre la inclusión educativa de niños y niñas en los 22 jardines infantiles así como las condiciones que favorecen dichas construcciones. 9) Aportar a las reflexiones y a los conocimientos que se construyen sobre los fines y sentidos de la educación de niños y niñas en los jardines infantiles desde la perspectiva inclusiva.

COMPROMISOS DE LA SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL: 1) Recibir en los Jardines Infantiles de la SUBDIRECCIÓN PARA LA INFANCIA, a las estudiantes: Andrea Milena Alvarado Barreto con la C.C. No 52958535; Diana Katerine Argüello Garzón con la C.C. No 1022969695; Claudia Milena Ávila Zorro con la C.C. No 1018442587; Jeaneth Corredor Díaz con la C.C. No 53008515; Yuri Tatiana Morales Ospina con la C.C. No 1023880756; Betsy Julieth Quintero Peraza 1075664295; Jenny Lizeth Rincón con la C.C. No 1030548446;

Lizeth Salazar Chivatá con la C.C. No 101633335; Lida Faysuly Sastre Rodríguez con la C.C. No 1030574934; Eduar Fernando Socha Baquero con C.C. No 1032419405 y Natalia Andrea Urrego Gaviria con la C.C. No 1015417045, para que realicen las prácticas universitarias que permitan la realización del objetivo principal y los objetivos específicos anteriormente señalados, a partir de la fecha de perfeccionamiento y legalización de la acta y por el término de tres (3) semestres académicos, para el cumplimiento total de 172 horas de práctica, las cuales serán divididas para los respectivos semestres así: Septiembre a Noviembre de 2011, 52 horas; Febrero a Mayo 2012, 60 horas y Agosto a Noviembre de 2012, 60 horas, cuyos días y horarios serán convenidos con la universidad y los estudiantes. 2) Informar cualquier falta disciplinaria o comportamiento inadecuado en que incurra la estudiante. 3) Aceptar el retiro de la estudiante, cuando la universidad considere que no está desarrollando el objetivo académico señalado en la presente acta de compromiso. 4) Participar en las reuniones programadas con el estudiante y/o directivos de la universidad. 5) Designar el (la) Supervisor (a) que se encargará de coordinar con la universidad, las labores relativas a la normal ejecución de las practicas universitarias, quien será el servidor público, o contratista que designe la Subdirección para la Infancia.

COMPROMISOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: 1) Dar a conocer a los estudiantes el contenido de la presente Acta de Compromiso, a fin de que asuman sus deberes y responsabilidades con la Secretaría. 2) Presentar a la Secretaría el informe que se les solicite a través del (la) supervisor (a) y/o tutor, sobre el desarrollo y ejecución de la práctica. 3) Garantizar que los estudiantes se sometan a las normas administrativas de la Secretaría. 4) Identificar mediante carné a los estudiantes que van a desarrollar la práctica y otras actividades de trabajo social de la Secretaría. 5) Designar a los supervisor y/o tutor de la práctica, que en este caso es la docente Carolina Soler Martín, quien ejercerá en nombre de la universidad, la coordinación y supervisión de los aspectos académicos, operativos, asesoría, orientación, y acompañamiento a los estudiantes durante la ejecución de las prácticas universitarias. 6) El supervisor respetará la autonomía de la Secretaría, su estructura organizacional, el reglamento interno y las normas para la prestación de los servicios. 7) Será responsabilidad de la universidad, verificar que los estudiantes, se encuentren afiliados al sistema de seguridad social en salud y mantenga vigente su afiliación durante el tiempo de su duración. En virtud de lo anterior, los estudiantes no podrán por sí o por terceros, reclamar indemnizaciones por enfermedad o accidente que sufran en desarrollo de la práctica.

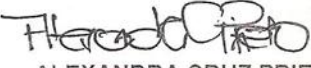
COMPROMISOS DE LAS ESTUDIANTES: 1) El Ejercicio de las labores realizadas durante las practicas universitarias no podrán interferir en el normal y correcto funcionamiento de las actividades que se realizan en los Jardines Infantiles. 2) Asistir a las reuniones



programadas por la Universidad y la Secretaría. 3) Acatar las normas administrativas de la Secretaría, durante su permanencia en los Jardines Infantiles. 4) Realizar la práctica y demás actividades de apoyo misional en beneficio de los proyectos y programas desarrollados por la Secretaría. 5) Permanecer debidamente identificados con el carné de la universidad durante su permanencia en el lugar de desarrollo de las prácticas universitarias. Las partes dejan expresa constancia, que el desarrollo de las prácticas tiene un fin exclusivamente académico y que en consecuencia, los estudiantes dependerán en todo sentido de la universidad, sin que exista entre éstas y la Secretaría, relación de subordinación, civil, laboral o contractual que pueda dar lugar al pago de honorarios o remuneración alguna, ni a reclamos o requerimientos extrajudiciales o judiciales por parte de las estudiantes o de la universidad.

Para constancia se firma en la ciudad de Bogotá, a los


GUILLERMO SARAY RICO
Subdirector Administrativo y Financiero
Secretaría Distrital de Integración Social


ALEXANDRA CRUZ PRIETO
Coordinadora en Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

Proyectó: Luisa Manrique López 
Revisó y aprobó: Ana Zambrano Lugo 



Cra. 7 No. 32-16 Ciudadela San Martín Teléfono 327 97 97. Talento Humano Ext. 1625
www.integracionsocial.gov.co Información línea 195



Anexo 4. Formato Ficha Documental

PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN JARDINES DE LA SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

FICHA DOCUMENTAL

JARDÍN
TÍTULO DEL DOCUMENTO
BREVE DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO (fecha de realización, autores, apartados)
DATOS RELEVANTES PARA EL PROYECTO (relacionados con el proceso de inclusión)

Anexo 5. Formato de Validación de Instrumentos Investigativos

Preguntas orientadoras para entrevista semiestructurada dirigida a directoras de los jardines

Pregunta	inace- p- table	efi- cient e	egu- lar	buen o	exce- - lente	Observaciones
Cuál es la importancia para el jardín de desarrollar procesos de inclusión educativa?						
Qué transformaciones ha tenido el jardín en el entorno educativo a partir del proceso de inclusión?						
Qué acciones tienen en marcha actualmente para mejorar el proceso de						

inclusión?						
Qué elementos de los lineamientos de la SDIS favorecen el proceso de inclusión?						
Qué factores dificultan el proceso de inclusión educativa en el jardín?						
Observaciones generales						

Preguntas orientadoras para entrevista semiestructurada dirigida a maestras de los jardines.

Pregunta	I	efi-	egu-	ueno	xce-	Observaciones
	nacep-	cient	lar		lente	
	table	e				
Cuál es la importancia de la inclusión educativa desde la primera infancia?						

<p>Qué transformaciones ha tenido el jardín en el entorno educativo a partir del proceso de inclusión?</p>						
<p>Qué estrategias didácticas utiliza usted para favorecer la inclusión educativa?</p>						
<p>Qué elementos de los lineamientos de la SDIS favorecen el proceso de inclusión?</p>						
<p>Qué factores dificultan el proceso de inclusión educativa en su aula?</p>						
<p>Observaciones generales</p>						

--

Preguntas orientadoras para entrevista semiestructurada dirigida a educadores especiales que apoyan el proceso de inclusión en los jardines de la SDIS.

Pregunta	I nacep -table	efi- cient e	egu- lar	ueno	xce- lente	Observaciones
Cuál es la importancia de la inclusión educativa desde la primera infancia?						
Qué transformaciones han tenido los jardines a partir del proceso de inclusión?						
Qué prácticas inclusivas se observan en las aulas de los jardines?						
Qué elementos de						

los lineamientos de la SDIS favorecen el proceso de inclusión?						
Qué factores dificultan el proceso de inclusión educativa en el jardín?						
Cuáles son sus acciones para apoyar el proceso de inclusión en los jardines?						
Observaciones generales						

Preguntas orientadoras para entrevista semiestructurada dirigida a familias del proceso de inclusión en los jardines de la SDIS.

Pregunta	I	efi-	egu-	ueno	xce-	Observaciones
	nacep-	cient	lar		lente	
	table	e				
Qué acciones ha realizado el jardín para que su hijo/a se sienta acogido y participe de las actividades?						

<p>Qué dificultades ha encontrado en el jardín para que su hijo/a se sienta acogido y participe de las actividades?</p>						
<p>Qué acciones realiza el jardín para apoyarlos como familia en el desarrollo y aprendizaje de su hijo?</p>						
<p>Observaciones generales</p>						

Anexo 6. Formato del pilotaje del instrumento Investigativo

Proyecto: **Sistematización de experiencias de inclusión educativa en Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social**

Proceso: Pilotaje de preguntas

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a directoras de los jardines.

1. ¿De acuerdo con su punto de vista, qué ha significado para el jardín el proceso de inclusión educativa?
2. ¿Considera usted que el jardín ha tenido transformaciones con relación a los niños, niñas y familias que ingresan a partir del proceso de inclusión? Cuáles?
3. ¿Cree usted que el Jardín ha tenido transformaciones en el entorno físico a partir del proceso de inclusión educativa? Cuáles?
4. ¿Según su criterio, el jardín ha tenido transformaciones en las metodologías didácticas que utilizan las maestras? Cuáles?
5. ¿Considera usted que el jardín ha tenido transformaciones en los recursos económicos, materiales o humanos a partir del proceso de inclusión? Cuáles?
6. ¿De acuerdo con su perspectiva del jardín, cuáles factores han facilitado la inclusión educativa en el jardín?
7. ¿Y, Cuáles factores cree usted que han dificultado la inclusión educativa en el jardín?
8. Para finalizar ¿Cuál es su concepción de la inclusión educativa?

Quisiera agregar algo más, algún caso, momento o experiencia en especial en este proceso de inclusión, alguna recomendación.

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a maestras de los jardines

1. ¿De acuerdo con su punto de vista, qué ha significado para el jardín el proceso de inclusión educativa?
2. ¿Considera usted que el jardín ha tenido transformaciones con relación a los niños, niñas y familias que ingresan a partir del proceso de inclusión? Cuáles?
3. ¿Cree usted que el Jardín ha tenido transformaciones en el entorno físico a partir del proceso de inclusión educativa? Cuáles?
4. ¿Considera usted que el jardín ha tenido transformaciones en los recursos económicos, materiales o humanos a partir del proceso de inclusión? Cuáles?

5. ¿Considera que sus estrategias didácticas han variado desde el proceso de inclusión? Por qué?

6. ¿De acuerdo con su perspectiva del jardín, cuáles factores han facilitado la inclusión educativa en el jardín?

7. ¿Y, Cuáles factores cree usted que han dificultado la inclusión educativa en el jardín?

8. Para finalizar ¿Cuál es su concepción de la inclusión educativa?

Quisiera agregar algo más, algún caso, momento o experiencia en especial en este proceso de inclusión, alguna recomendación.

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a educadores especiales que apoyan el proceso de inclusión en los jardines de la SDIS?

1. ¿Considera usted importante la inclusión desde la primera infancia? Por qué?

2. ¿Ha observado usted transformaciones en el jardín a partir del proceso de inclusión? En qué aspectos? Cuáles transformaciones?

3. ¿Ha observado usted prácticas inclusivas en el jardín desde las directivas? Cuáles?

4. ¿Ha observado usted prácticas inclusivas en el jardín desde las maestras? Cuáles?

5. ¿De acuerdo con su experiencia en el jardín, cuáles factores han facilitado la inclusión educativa en el jardín?

6. ¿Y, Cuáles factores cree usted que han dificultado la inclusión educativa en el jardín?

7. Según su punto de vista, cómo comprenden la inclusión en el jardín?

8. Como educador especial

¿Qué acciones ha adelantado para apoyar la inclusión educativa?

¿Cuáles logros considera ha alcanzado desde estos apoyos?

Quisiera agregar algo más, algún caso, momento o experiencia en especial en este proceso de inclusión, alguna recomendación.

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a familias del proceso de inclusión en los jardines de la SDIS

1. ¿Según su punto de vista, cómo se ha sentido su hijo en el jardín? Por qué cree que se ha sentido de esa forma?

2. ¿El jardín lo ha invitado a participar en los procesos educativos de su hijo o hija? En qué procesos?

Quisiera agregar algo más, algún momento o experiencia en especial en el proceso educativo de su hijo en el Jardín, alguna recomendación.

Anexo 7. Instrumento final de recolección de datos

Proyecto

Sistematización de experiencias de inclusión educativa en Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social

Responsables: 10 maestros en formación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a coordinadoras de los jardines

1. ¿De acuerdo con su punto de vista, qué ha significado para el jardín el proceso de inclusión educativa?
2. ¿Cuáles cree han sido las transformaciones del jardín con relación a los niños, niñas y familias que ingresan a partir del proceso de inclusión?
3. ¿Según su punto de vista, considera que ha habido cambios en las metodologías didácticas que utilizan las maestras a partir del proceso de inclusión? Cuáles y por qué (si la respuesta es si o no, preguntar por qué)
4. ¿Considera usted que el jardín ha tenido transformaciones en los recursos económicos y materiales a partir del proceso de inclusión? Cuáles?
5. ¿Podría contarnos si el jardín ha tenido cambios en el entorno físico (las instalaciones) a partir del proceso de inclusión educativa?
6. ¿De acuerdo con su experiencia en el jardín, han habido procesos o apoyos que han facilitado la inclusión educativa? Cuáles?
7. ¿Y, cuáles factores cree usted que han dificultado la inclusión educativa en el jardín?
8. Para finalizar ¿Cuál es su concepción de la inclusión educativa?
9. Quisiera agregar algo más, algún caso, momento o experiencia en especial en este proceso de inclusión, alguna recomendación.

Proyecto
Sistematización de experiencias de inclusión educativa en Jardines de la
Secretaría Distrital de Integración Social

Responsables: 10 maestros en formación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a
maestras de los jardines

1. ¿Para usted como maestra ¿qué ha significado el proceso de inclusión educativa?
2. ¿Considera que su práctica pedagógica o sus estrategias didácticas, han variado desde el proceso de inclusión? Cuáles han sido las variaciones, por qué (si la respuesta es sí o no, preguntar por qué)
3. ¿De acuerdo con su experiencia en aula, cuáles factores han facilitado la inclusión educativa? (factores sociales, físicos, económicos, personales, actitudinales, de materiales ...)
4. ¿Y, cuáles factores considera han dificultado la inclusión educativa?
5. Si ha tenido dificultades en el proceso de inclusión, ¿a cuáles recursos ha acudido?
6. ¿Nos podría contar alguna experiencia significativa para usted en este proceso de inclusión?
7. ¿Desde su punto de vista, el jardín, en general, ha tenido transformaciones desde el proceso de inclusión?
8. ¿Tendría alguna recomendación o sugerencia para mejorar el proceso de inclusión?
9. Para finalizar ¿Cuál es su concepción de la inclusión educativa?

Proyecto
Sistematización de experiencias de inclusión educativa en Jardines de la
Secretaría Distrital de Integración Social

Responsables: 10 maestros en formación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a
Educadores Especiales que apoyan el proceso de inclusión en los jardines de
la SDIS

1. De acuerdo con su experiencia en los jardines de la SDIS, cuáles factores han sido facilitadores de la inclusión educativa?
2. ¿Y, cuáles factores cree usted han sido barreras para la inclusión educativa en los jardines?
3. ¿Podría contarnos, si ha evidenciado, algunas prácticas inclusivas en los jardines?
4. Como Educador Especial, cuál es su papel con las familias de los jardines en este proceso de inclusión?
5. En su día a día en los jardines ¿a cuáles recursos acude para apoyar la inclusión educativa?
6. ¿En el marco de la inclusión, cuáles logros considera ha alcanzado desde los apoyos que usted facilita?
7. ¿Nos podría contar alguna experiencia o historia que haya marcado un cambio en este proceso de inclusión en alguno o algunos de los jardines?
8. ¿Cómo registra o lleva un seguimiento de los procesos de apoyo con los directivos, maestros, padres, niños y niñas?
9. ¿Según su punto de vista, cómo comprenden la inclusión educativa en los jardines?
10. ¿Tendría alguna recomendación o sugerencia para mejorar el proceso de inclusión?
11. Para finalizar ¿Cuál es su concepción de la inclusión educativa?

Proyecto
Sistematización de experiencias de inclusión educativa en Jardines de la
Secretaría Distrital de Integración Social

Responsables: 10 maestros en formación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a
familias del proceso de inclusión en los jardines de la SDIS

1. Según su punto de vista ¿para su hijo, cuáles son las diferencias entre que él se esté educando en un jardín infantil y que no lo hiciera?
2. ¿El jardín lo ha invitado a participar en los procesos educativos de su hijo o hija? En cuáles procesos?
3. ¿Considera que la vida de usted y su familia ha cambiado a partir de la participación de su hijo y de ustedes en las dinámicas del jardín? En cuáles aspectos?
4. ¿Si ha tenido dificultades con el jardín, en quién ha sentido apoyo? Cómo ha sido el apoyo?
5. ¿Nos podría contar alguna experiencia o historia que hayan vivido con su hijo en el jardín?
6. ¿Tendría alguna recomendación o sugerencia para mejorar el proceso educativo de su hijo?

Anexo 8. Modelo Carta de Presentación



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Bogotá, 30 de abril de 2012

Señora

LUZ DARY RUIZ

Coordinadora Jardín Celestin Freinet Rincón (Rinconcito Encantado)

Calle 128B BIS 92 35

Ciudad

Cordial saludo,

En el acta de compromiso firmada en septiembre de 2011 entre el Dr. Guillermo Saray-subdirector administrativo y financiero de la SDIS- y Alexandra Cruz –coordinadora de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, acta que se anexa a esta carta, la Licenciatura se comprometió a realizar durante el 2012 la *sistematización de experiencias de inclusión educativa* de 22 jardines que han desarrollado el proyecto de inclusión desde los lineamientos y orientaciones de la SDIS.

Una vez validada la metodología por evaluadores de la Licenciatura y por la Dra. Astrid Eliana Cáceres, metodología que consiste en entrevistas, registros fotográficos y videos que permitirán dar cuenta de las experiencias de inclusión educativa, se procedió, junto con la Dra. Astrid, a seleccionar los jardines a cuyos profesionales y familias se realizarán las entrevistas.

El jardín CELESTIN FREINET RINCON, el cual usted coordina, fue uno de los seleccionados. Por lo anterior, nos permitimos comunicarle que la estudiante *Tatiana Morales*, identificada con c.c. No 1023880756, quien cursa IX semestre de la Licenciatura en mención, se comunicará con usted, con sus maestras, con el o la educador/a especial quien apoya al jardín y por medio de él/ella con algunas familias, para realizar las entrevistas así como para tomar las fotos y videos; aclarando que si se llegasen a publicar resultados con imágenes de niños y niñas de su jardín, se solicitarán los permisos correspondientes.

La estudiante mencionada, durante la semana del 7 de mayo le llamará o se acercará a su jardín para organizar los momentos más convenientes para las entrevistas.

Cualquier duda puede comunicarse con la asesora de los estudiantes, profesora Carolina Soler Martin, teléfono 312-5525803, correo electrónico carolinasoler@hotmail.com

Original firmado por

Alexandra Cruz

Coordinadora Proyecto de

Licenciatura en Educación

en Educación Especial

ALEXANDRA CRUZ PRIETO
Coordinadora Educación Especial

CAROLINA SOLER M
Asesora de prácticas

Se anexa acta de compromiso

Anexo 9. Formato de declaración de consentimiento informado

Proyecto de investigación

Sistematización de experiencias de inclusión educativa en Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social

El proyecto es un compromiso firmado en acta de 2011 entre la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría Distrital de Integración Social

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(familia, maestros, coordinadores)

Yo Alexandra Cortés
(nombre y apellidos del entrevistado)

Doy mi consentimiento informado para participar en este proyecto sobre las experiencias, prácticas, concepciones de inclusión educativa en el jardín infantil San Mauricio

Consiento con la inclusión de los datos de mi participación en la socialización y publicación de los resultados del estudio en diferentes instancias (Jardín, SDIS, UPN) y medios de difusión siempre que se mantenga en el anonimato mi identidad.

Declaro que:

- He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Sistematización de experiencias
- He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y los investigadores se han comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le plantee sobre el proyecto.
- Aseguro que mi participación es voluntaria y no he recibido presión alguna para colaborar en el proyecto.
- Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva mi participación en el proyecto (Los riesgos hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida laboral o familiar, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas educativos y a la satisfacción por la contribución al conocimiento y a la investigación de interés social)
- Se ha garantizado el anonimato total de mi identidad.
- Hay un compromiso para darme a conocer los resultados del proyecto y a tener la posibilidad de discutirlos.
- Y, tengo conocimiento de que puedo retirar libremente mi consentimiento en cualquier momento.

Lugar Kra 80 No 172A90
Dirección

Fecha de la entrevista 16 / 05 / 2012

Alexandra Cortés
Nombre del entrevistado

[Firma]
Firma del entrevistado

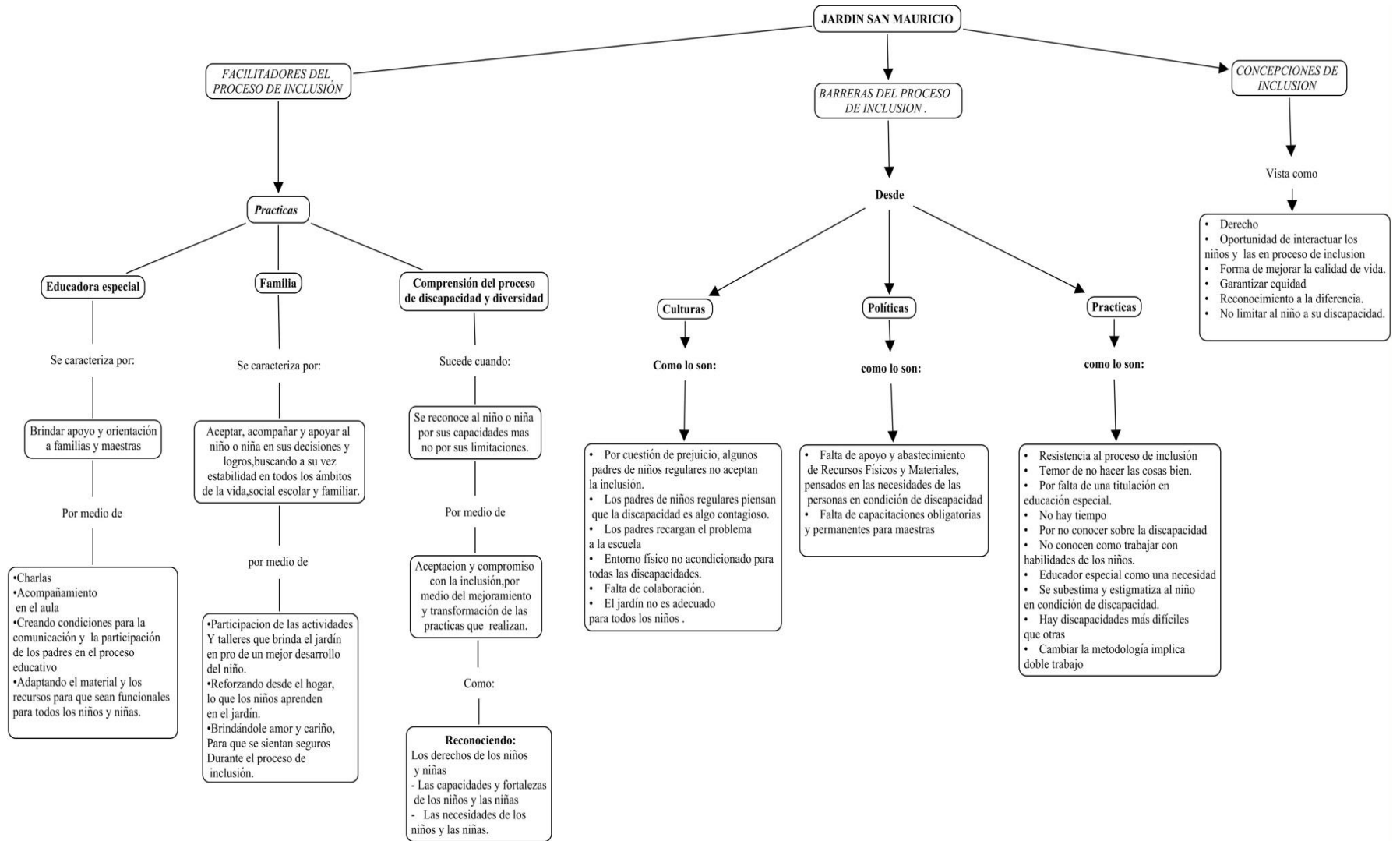
Firma del investigador

Anexo 10. Tabla Compendio de Entrevistas

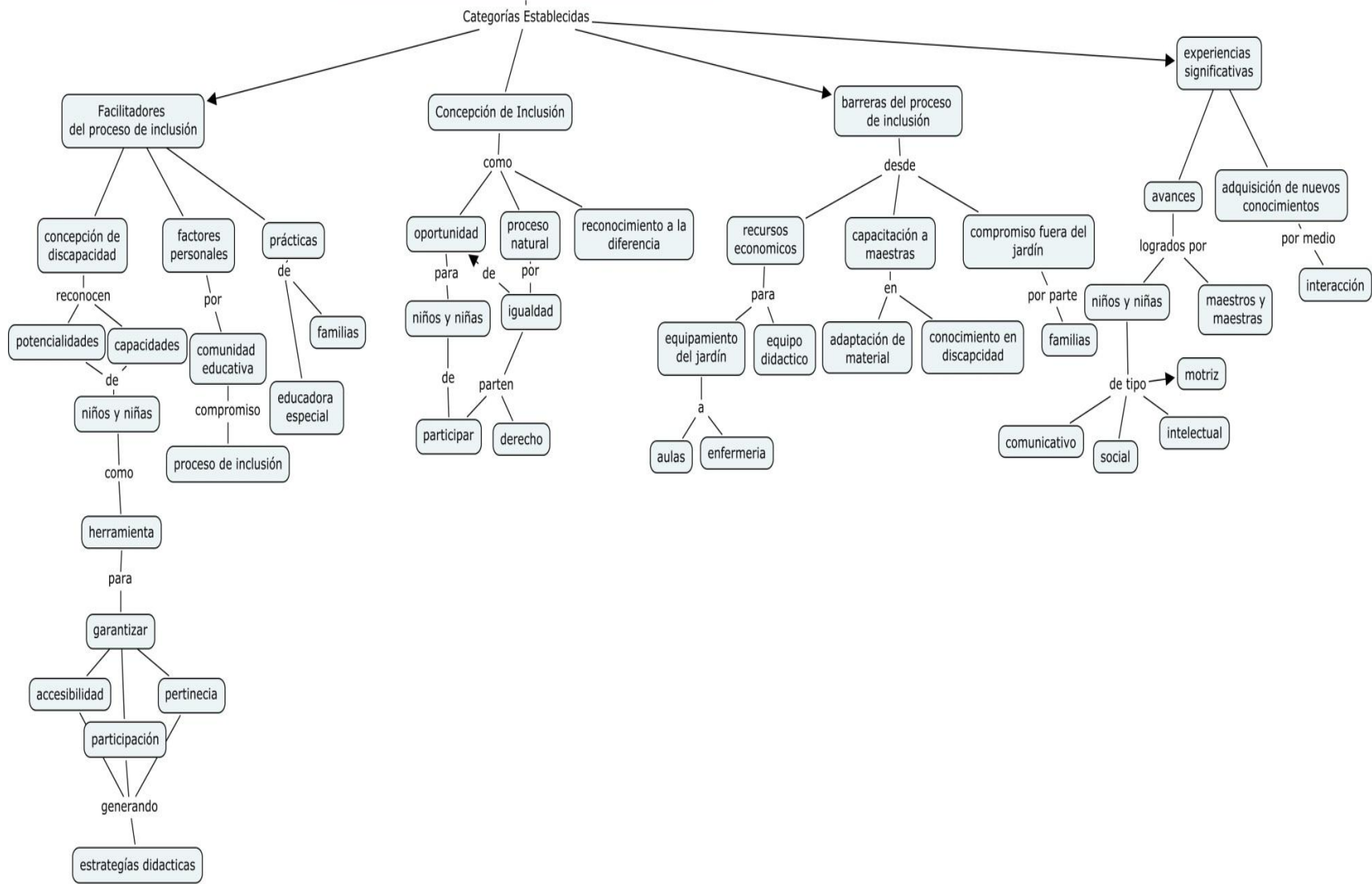
Jardín	Nº Maestras	Nº Coordinadoras	Nº Educadora especial	Nº Padres	Nº Funcionarios SDIS	Nº Fichas documentales	Instrumento	
San Mauricio	3	1	1	1		0	Grupo focal/Entrevistas	6
Nuevos timanquitos	4	1	1	1		0	Entrevistas	7
San Cayetano	5	1	1	1		1	Entrevistas	8
Piedras Verdes	5	1	1	0		0	Entrevistas	7
La Manuelita	1	0	1	2		0	Grupo focal/Entrevistas	4
Comuneros Norte	2	1	0	4	1	1	Entrevistas/Grupo focal.	8
Aeiotu Orquídeas de suba.	6	2	0	0		0	Entrevistas	8
FANA	8	1	1	4		0	Grupo focal/entrevistas	14
Jardín Suba	2		1	1	1	0	Entrevistas	6
Helvetia	3	1	2	1		0	Entrevistas	7
Gloria Lara	2	1	1	1		0	Entrevistas	5
Educolombia	7	1	0	0		0	Entrevistas	8
Dulce María	5	2	0	5		1	Grupo focal/Entrevistas	12

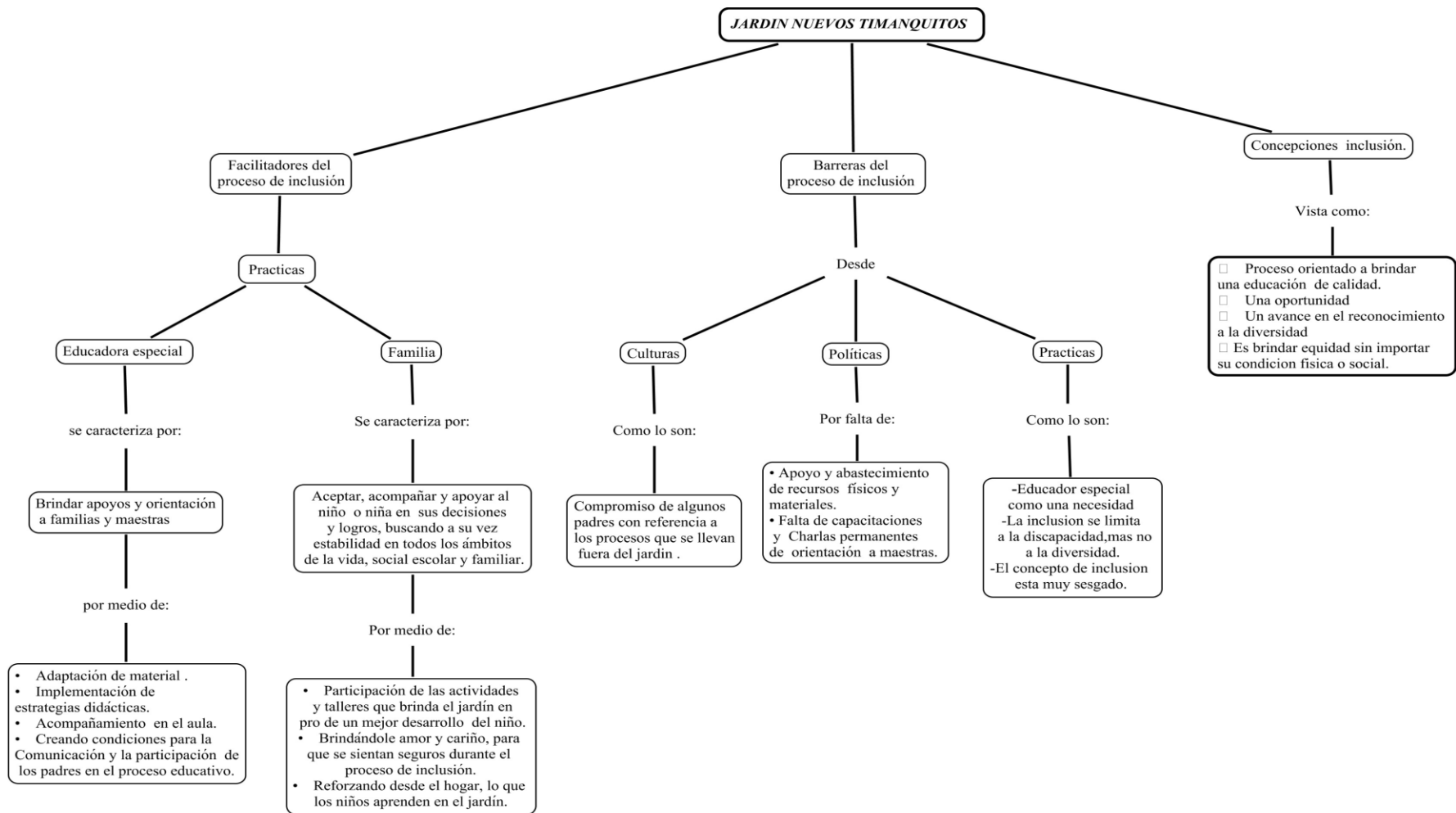
Chucua	2	1	1	2		1	Grupo focal/Entrevistas	6
Julio Flores	2	1	0	1		0	Entrevistas	4
1	55	16	11	24	2	4		110

Anexo 11. Mapas Conceptuales

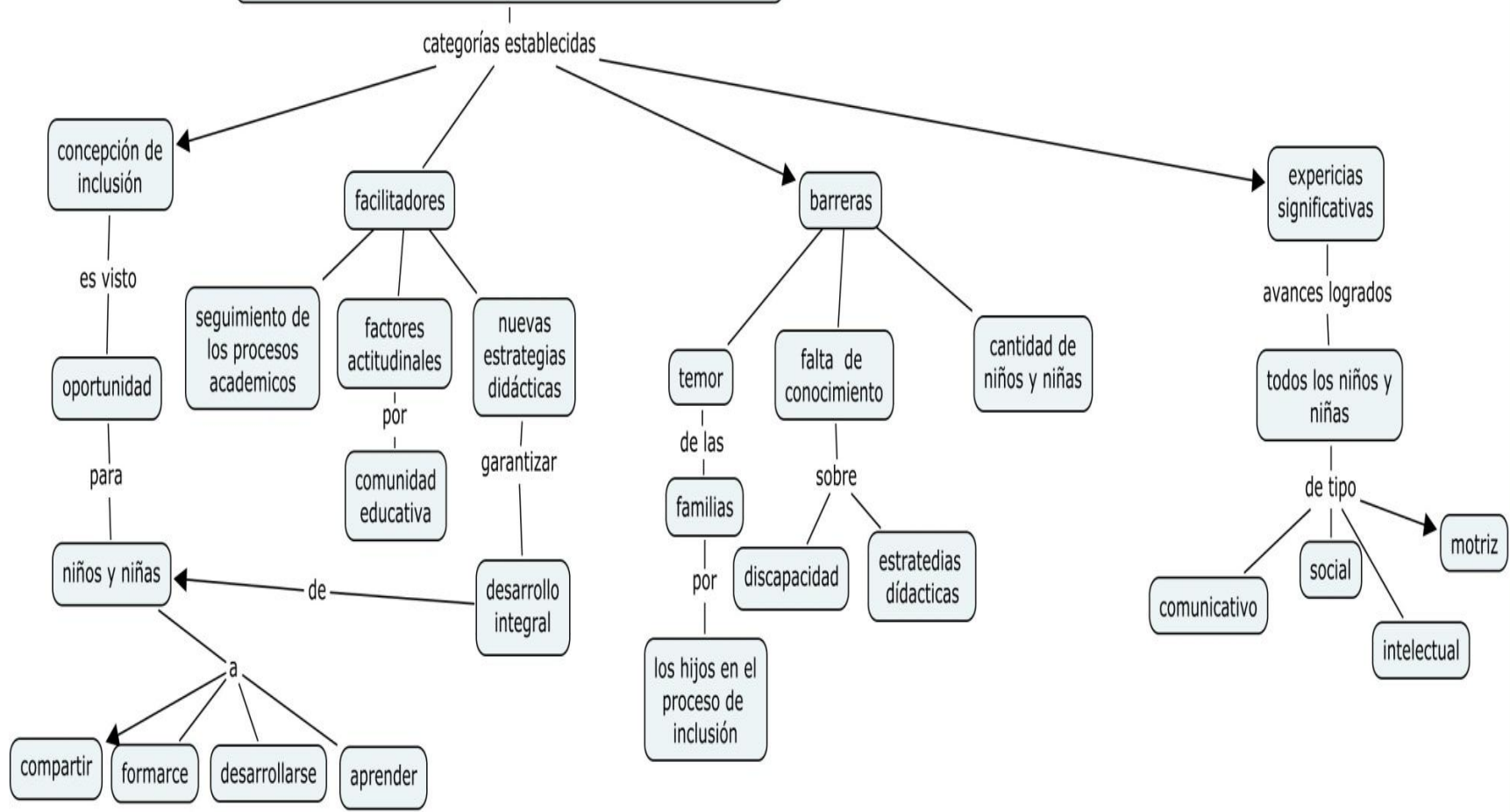


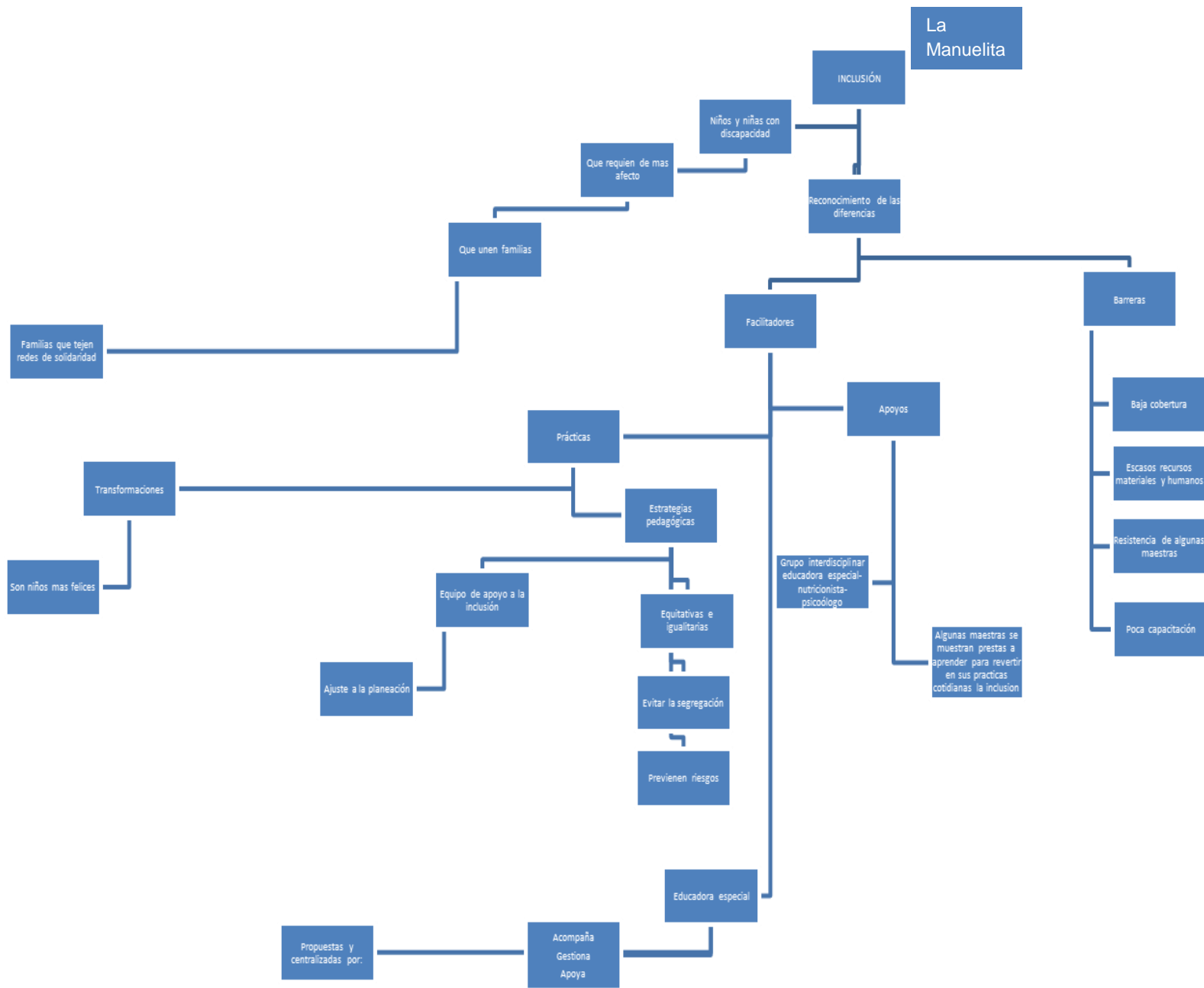
Resultados del proceso de sistematización de experiencias en inclusión educativa. Casa Vecinal San Cayetano

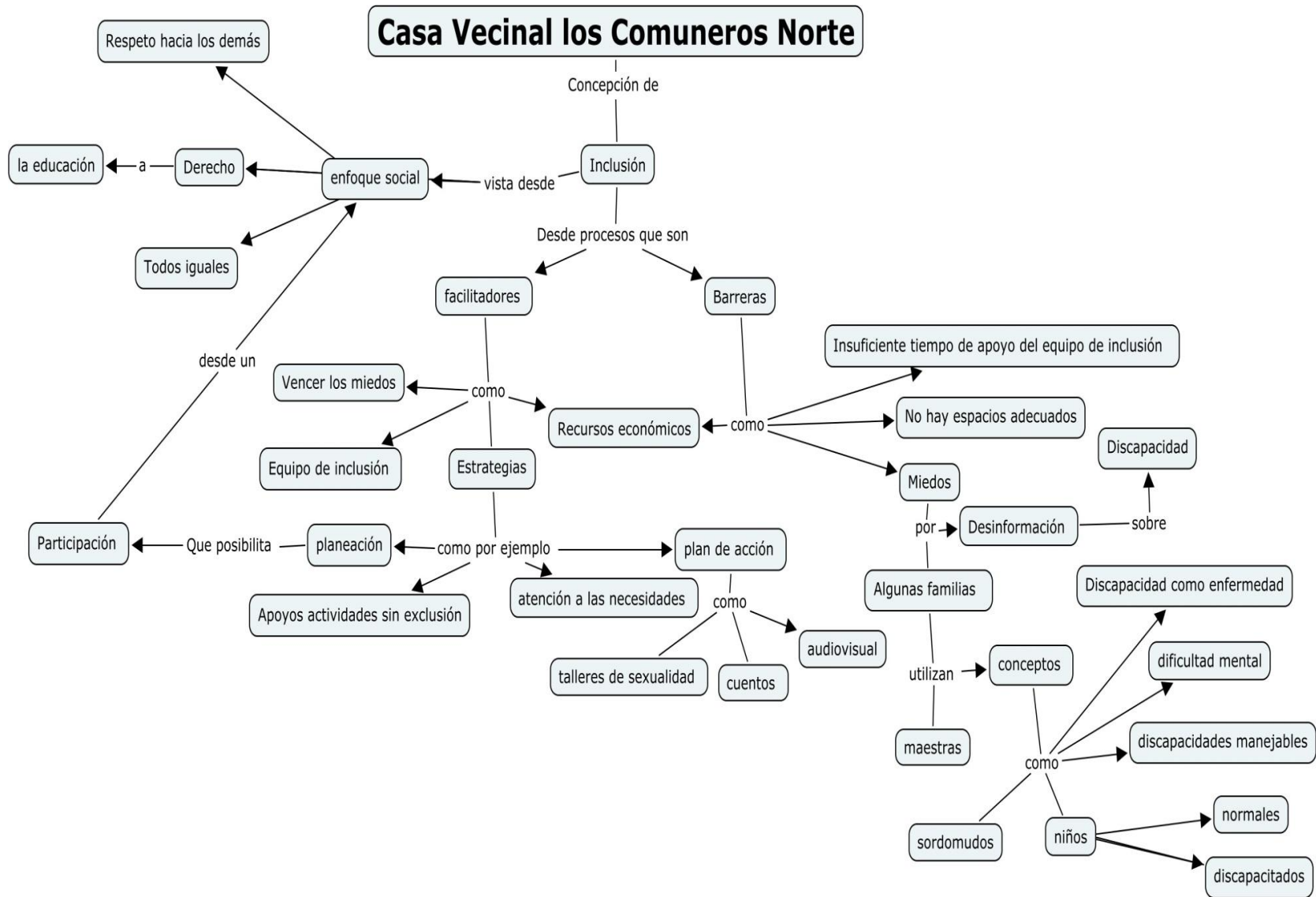


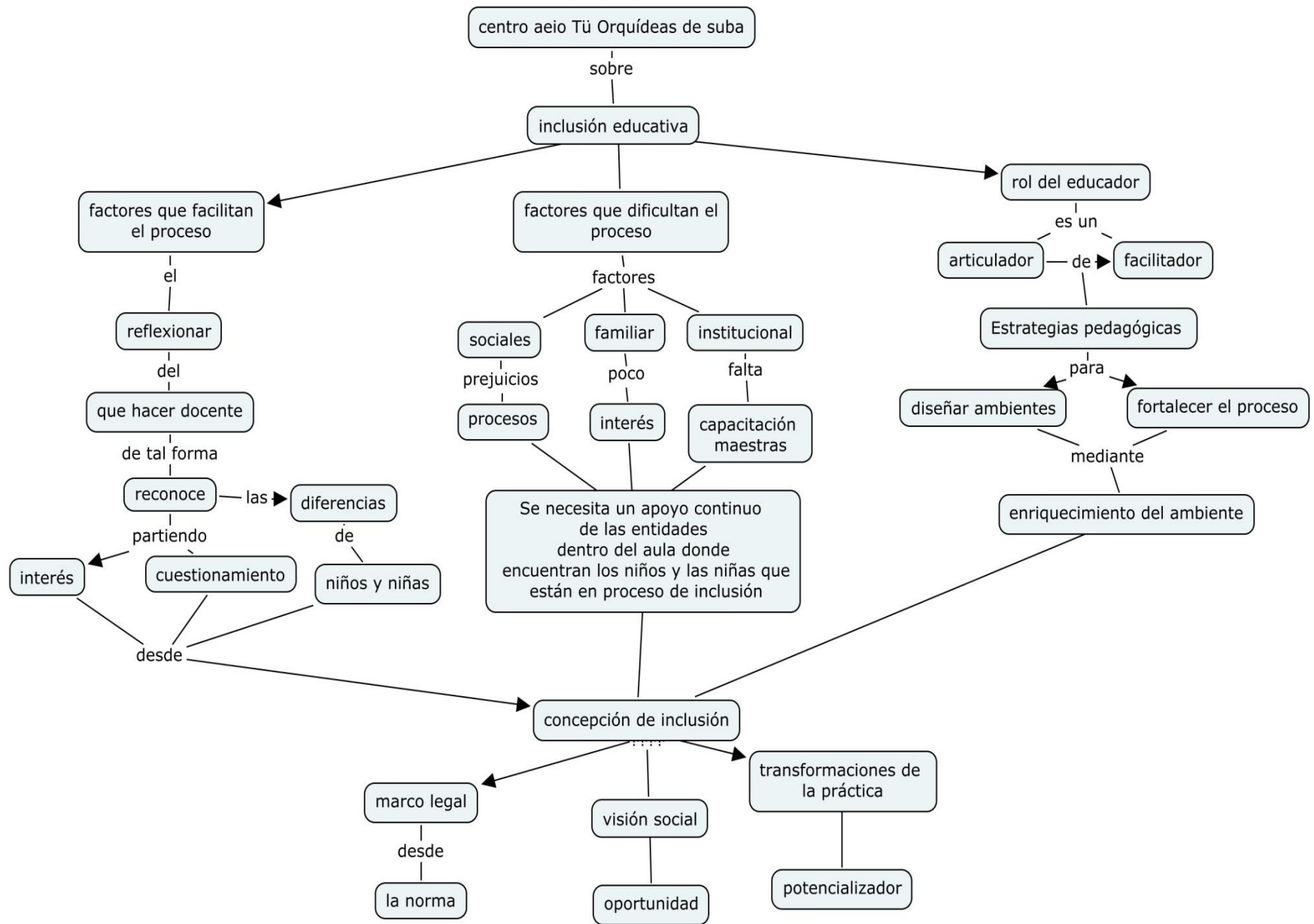


Resultados del proceso de sistematización de experiencias en inclusión educativa. Jardín Piedra Verde









JARDIN INFANTIL GLORIA LARA JARDIN INFANTIL GLORIA LARA

Concepciones de inclusión

Hacen referencia a un conjunto de ideas que tiene todas las personas que hacen parte de los jardines adscritos a la secretaría de integración social.

Entre ellas podemos encontrar

La inclusión permite la adquisición de destrezas de las docentes, reconocimiento de la diversidad

Divididos en

Facilitadores

Barreras

como

El equipo interdisciplinar, el apoyo de los educadores especiales, las familias comprometidas

La accesibilidad

Culturas

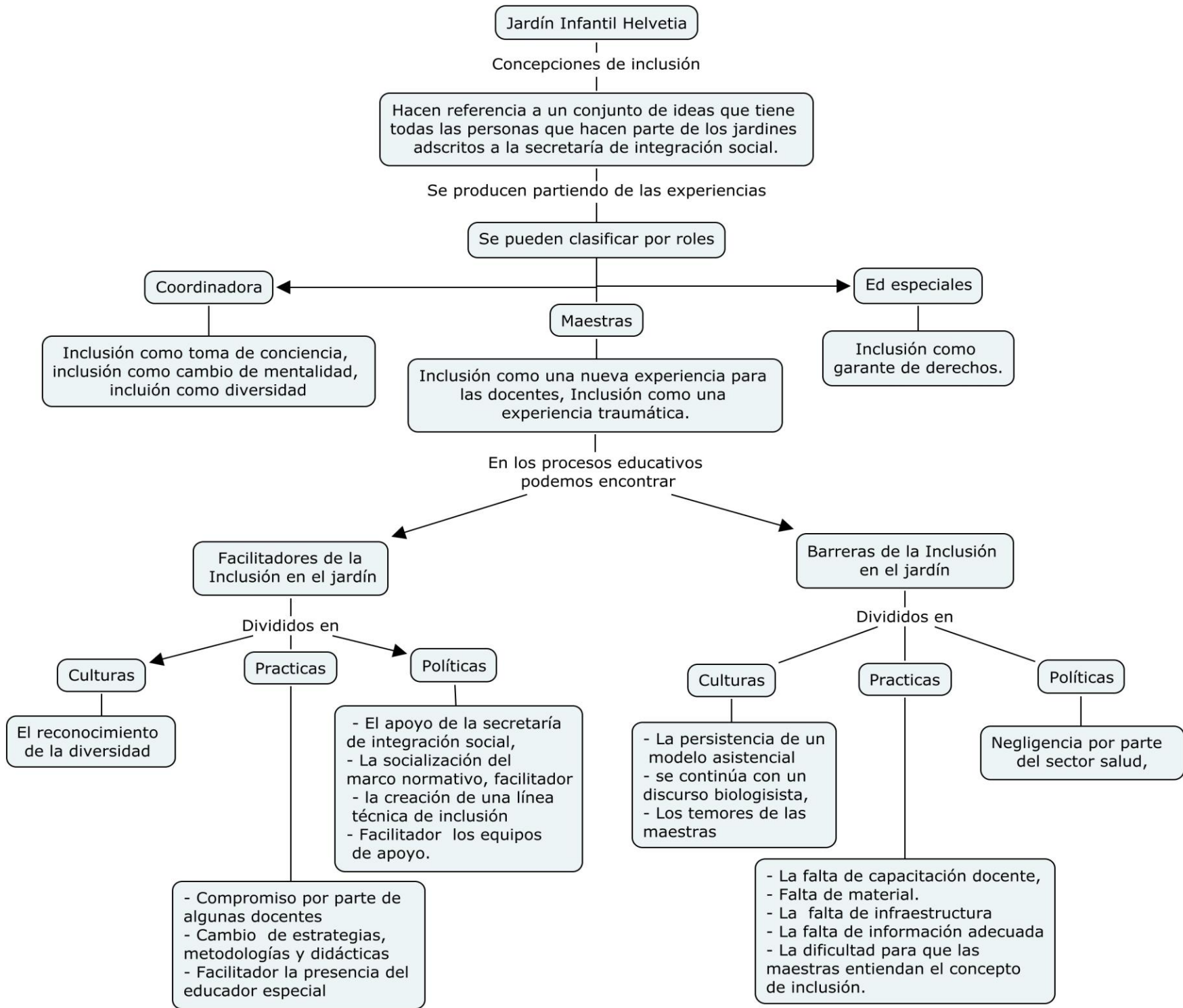
Practicas

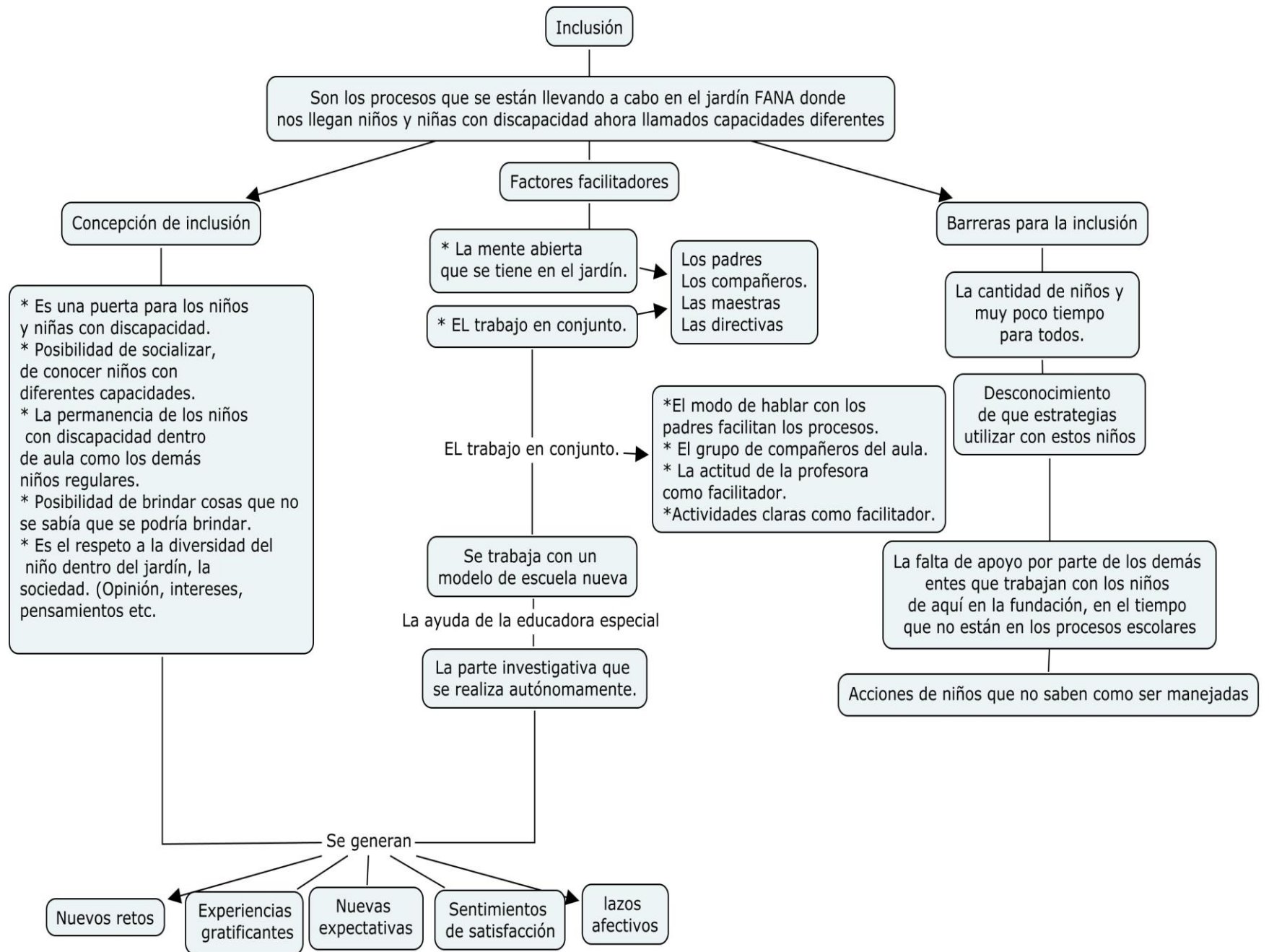
Políticas

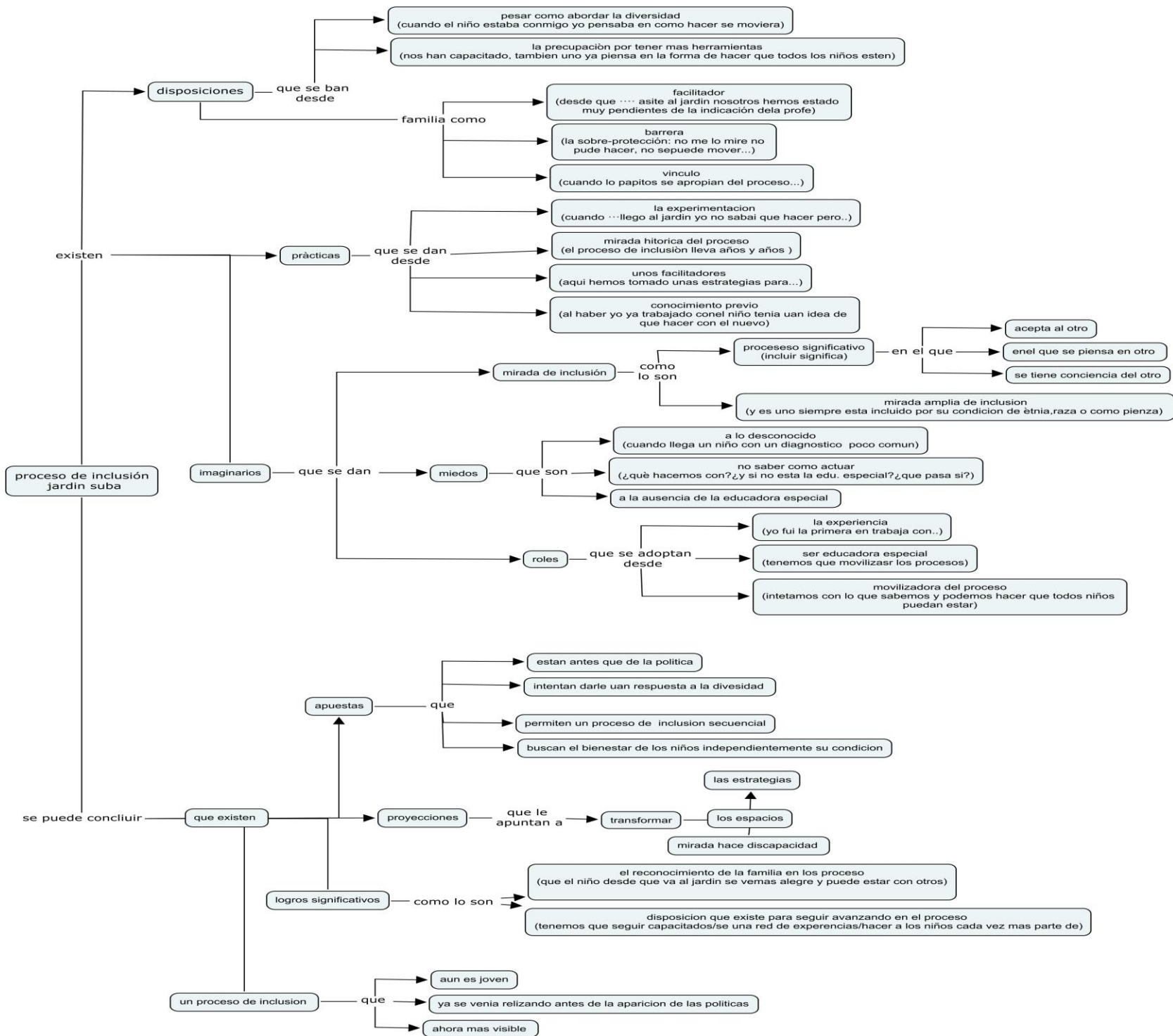
como

Falta de capacitación docente

Los diagnósticos







FUNDACIÓN EDUCOLOMBIA.

Proceso de inclusión

Concepciones de inclusión

vista como:

un proceso en el cual las personas de inclusión cumplen:

derecho a la educación
pertenece a la sociedad

experiencia significativa

Privilegio para el jardín

para compartir y conocer
- gustos,
- necesidades
- intereses

para no se rechaza por ser diferente

y así generar un crecimiento personal y profesional

la comunidad del jardín

cambio de paradigma

con los niños en condición de discapacidad

porque aceptados incluidos

como de forma normal

proceso importante

para las personas con discapacidad

ayuda involucren con sus pares

lograr un desenvolvimiento en el entorno

reto y transformación

para el jardín

Facilitadores del proceso de inclusión

Cultura

disponibilidad maestras con quieres Niños de inclusión ¿para qué? ser abiertas y cariñosas
amor y comprensión de personal del jardín

Políticas

ayuda SDIS como resolviendo dudas e inquietudes del proceso de inclusión
Entorno físico favorable para la inclusión

Prácticas

a partir del trabajo diario transformaciones con actividades que favorecen la comunicación entre quienes maestras y padres de familia
Fortalecen La aplicación de estrategias Pedagógicas logrando Avances en los procesos y rutinas diarias. de Todos los niños

Generan:

Docentes Tiene la capacitación para Trabajar con los niños sean o no de inclusión
aulas permiten: desarrollar sentidos y competencias a través Estrategias didácticas como son el arte y la lúdica
ambientes para desarrollar potencialidades y habilidades de todos los niños y niñas
varían siempre porque se tiene en cuenta que los niños de inclusión poseen ritmos diferentes de aprendizaje
acordes a: gustos e intereses donde motivar el trabajo diario

Barreras del proceso de inclusión

Cultura

cambiar

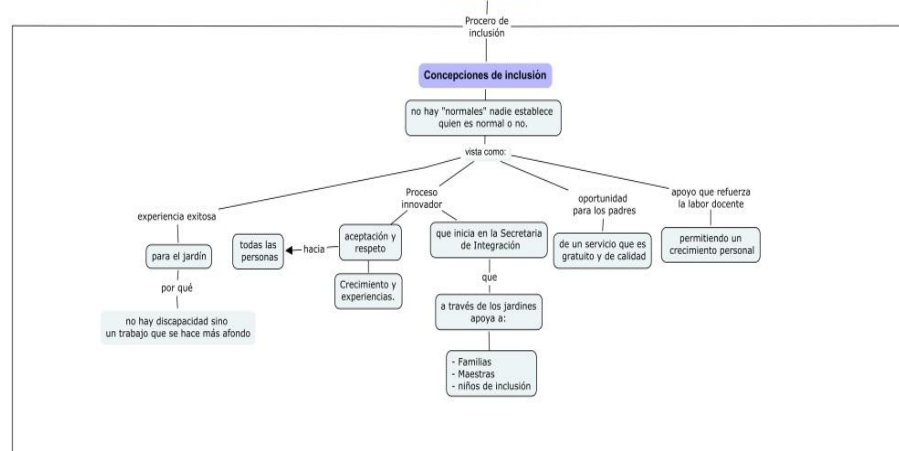
la mentalidad de algunos padres de familia por qué No les interesa el proceso de inclusión

Prácticas

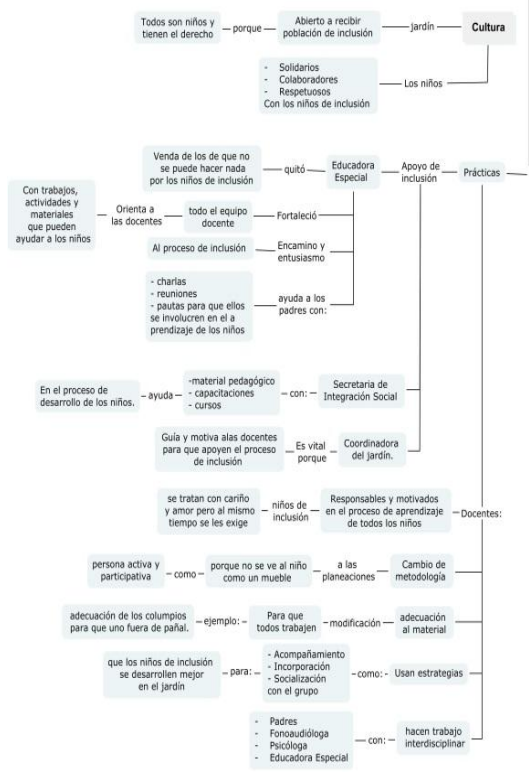
Falta:

capacitación a maestras
Otros espacios como: Ambientes de aprendizaje ejemplo - Rincones - Biblioteca - salon de danzas - entre otros
más apoyo por parte de la SDIS.
recursos y materiales como: - juguetes - lazos - aros - entre otros

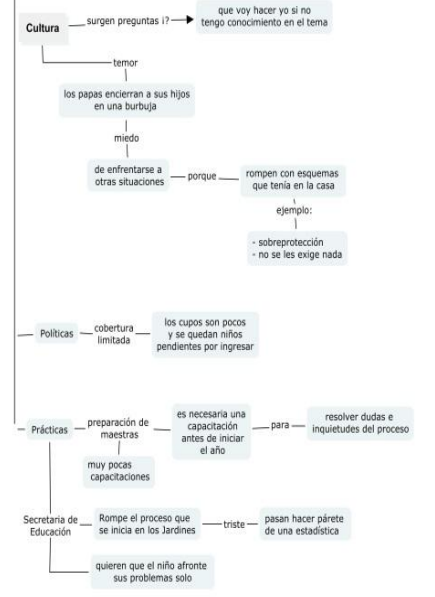
FUNDACIÓN EDUCOLOMBIA.

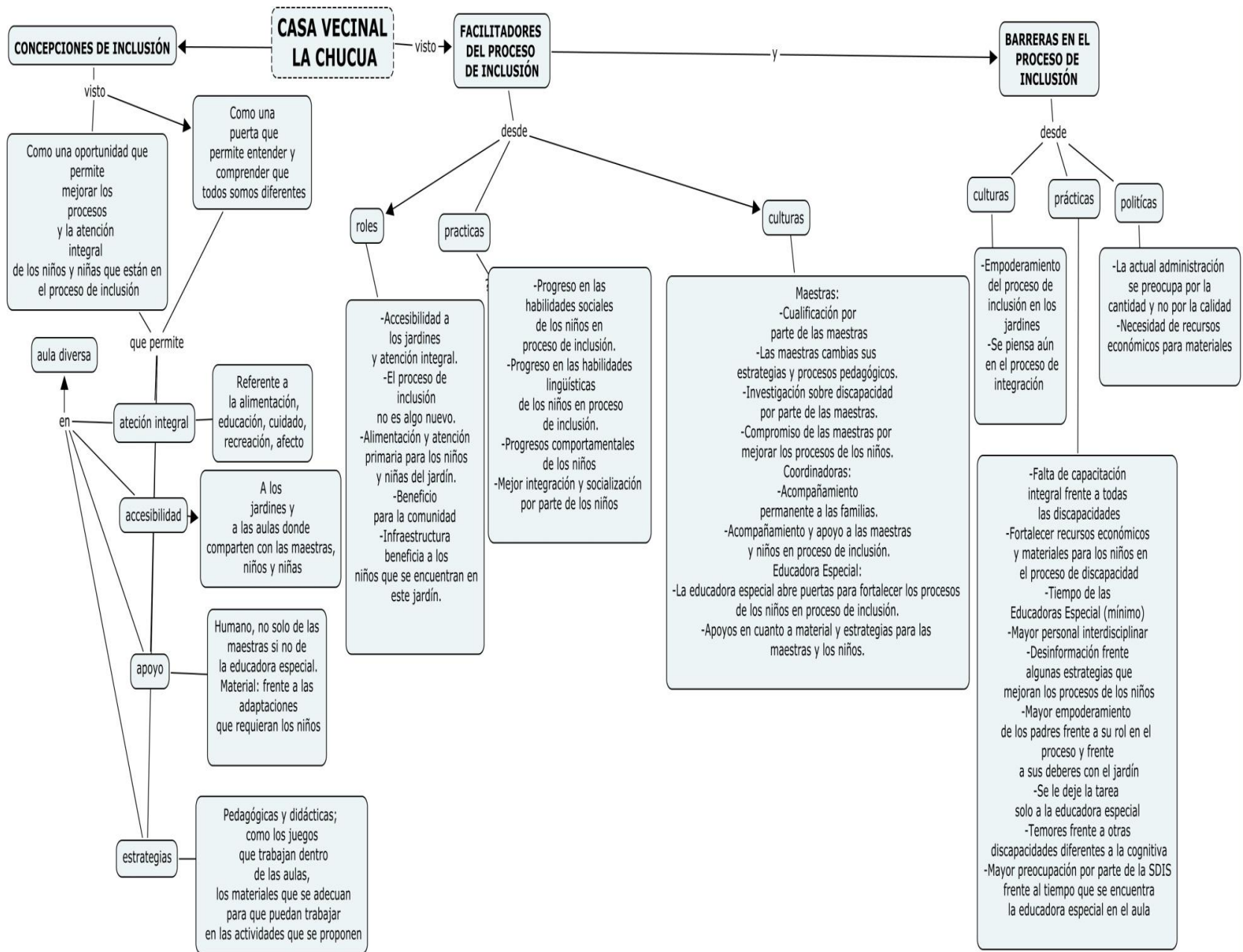


Facilitadores del proceso de inclusión

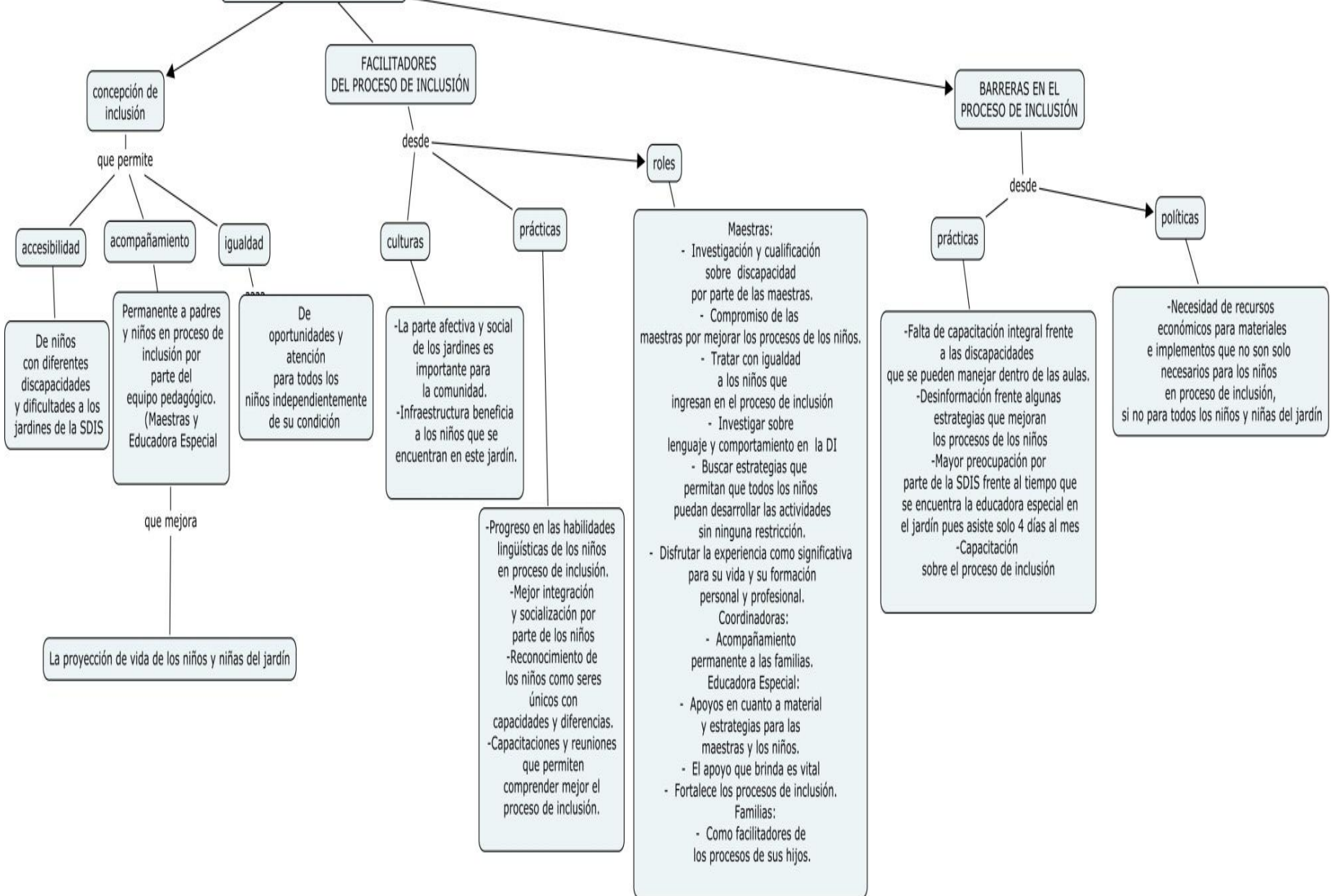


Bareras del proceso de inclusión





JARDÍN JULIO FLORES



concepción de inclusión

que permite

accesibilidad

acompañamiento

igualdad

De niños con diferentes discapacidades y dificultades a los jardines de la SDIS

Permanente a padres y niños en proceso de inclusión por parte del equipo pedagógico. (Maestras y Educadora Especial)

De oportunidades y atención para todos los niños independientemente de su condición

que mejora

La proyección de vida de los niños y niñas del jardín

FACILITADORES DEL PROCESO DE INCLUSIÓN

desde

culturas

prácticas

-La parte afectiva y social de los jardines es importante para la comunidad. -Infraestructura beneficia a los niños que se encuentran en este jardín.

-Progreso en las habilidades lingüísticas de los niños en proceso de inclusión. -Mejor integración y socialización por parte de los niños -Reconocimiento de los niños como seres únicos con capacidades y diferencias. -Capacitaciones y reuniones que permiten comprender mejor el proceso de inclusión.

roles

Maestras:
- Investigación y cualificación sobre discapacidad por parte de las maestras.
- Compromiso de las maestras por mejorar los procesos de los niños.
- Tratar con igualdad a los niños que ingresan en el proceso de inclusión
- Investigar sobre lenguaje y comportamiento en la DI
- Buscar estrategias que permitan que todos los niños puedan desarrollar las actividades sin ninguna restricción.
- Disfrutar la experiencia como significativa para su vida y su formación personal y profesional.
Coordinadoras:
- Acompañamiento permanente a las familias.
Educadora Especial:
- Apoyos en cuanto a material y estrategias para las maestras y los niños.
- El apoyo que brinda es vital
- Fortalece los procesos de inclusión.
Familias:
- Como facilitadores de los procesos de sus hijos.

BARRERAS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN

desde

prácticas

pólíticas

-Falta de capacitación integral frente a las discapacidades que se pueden manejar dentro de las aulas.
-Desinformación frente algunas estrategias que mejoran los procesos de los niños
-Mayor preocupación por parte de la SDIS frente al tiempo que se encuentra la educadora especial en el jardín pues asiste solo 4 días al mes
-Capacitación sobre el proceso de inclusión

-Necesidad de recursos económicos para materiales e implementos que no son solo necesarios para los niños en proceso de inclusión, si no para todos los niños y niñas del jardín