

Aporte a la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde las voces de docentes, egresados y estudiantes, en el marco de la política pública para la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en Colombia

Viviana Gil Ochoa
Irma Carolina Matallana García
Geraldine Tabares Orozco

Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación.
Departamento de Psicopedagogía.
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá
2017

Aporte a la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde las voces de docentes, egresados y estudiantes, en el marco de la política pública para la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en Colombia

Viviana Gil Ochoa, Irma Carolina Matallana García & Geraldine Tabares Orozco

Trabajo presentado para la obtención del título de Licenciadas en Educación Infantil

Tutor: Alexander Rozo Gaviria.

Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación.
Departamento de Psicopedagogía.
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá
2017

AGRADECIMIENTOS

Hemos culminado esta aventura, tantos días, tardes y noches de esfuerzo rinden fruto y se materializan en este documento, en el cual, quedan plasmados todos los aprendizajes de nuestro proceso formativo, y el cual esperamos mueva las fibras de muchos maestros que como nosotras piensan en la diversidad.

Al culminar esta etapa de mi vida, quiero dar mi especial agradecimiento:

A Dios primeramente por su amor y por la fortaleza que me dio para continuar y alcanzar esta meta.

A mis padres por su apoyo incondicional, sin ustedes no lo hubiera logrado. Los amo.

A mi esposo y mis hijas por ser ese hermoso motor de vida que me impulsa a seguir y luchar por nuestros sueños, son mi gran amor

A mis compañeras y tutor de tesis, este logro es de todos.

VIVIANA GIL OCHOA

Agradezco a Dios por ser mi guía espiritual y darme fuerzas en los momentos que creía no poder seguir adelante.

A mis padres quienes me brindan su amor y apoyo incondicional.

A mi esposo por su constante compañía, sus consejos, su amor y apoyo incesante.

A mi hija por ser esa bella luz que ilumina mi vida y hace que sea más feliz.

A mis compañeras de tesis que fueron un gran complemento para sacar adelante este trabajo.

Al tutor quien nos acompañó y guio en el proceso de la investigación.

IRMA CAROLINA MATALLANA GARCIA

Agradezco a Dios, por ponerme en este camino, y guiarme siempre, aprendiendo y disfrutando de cada momento.

A mis padres y hermanas, quienes con su amor, dedicación y apoyo incondicional hicieron que cada segundo de este recorrido fuera mucho más fácil.


Al amor, por compartir conmigo la pasión y el amor del ser maestro.

A mis compañeras y amigas de tesis, pues me motivaron para ser mejor y como un equipo logramos consolidar tan maravilloso trabajo.

A nuestro tutor Alexander Rozo, por acompañarnos cada momento, guiarnos, exigirnos, enseñarnos y aprender de nosotras en este largo camino.

Y a los niños y niñas, pues ellos son la inspiración para ser mejores maestras, más diversas e incluyentes.

GERALDINE TABARES OROZCO

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 169	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aporte a la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde las voces de docentes, egresados y estudiantes, en el marco de la política pública para la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en Colombia
Autor(es)	Gil Ochoa, Viviana; Matallana García, Irma Carolina; Tabares Orozco Geraldine
Director	Rozo Gaviria, Alexander
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 169p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN INCLUSIVA, POLÍTICA PÚBLICA, FORMACIÓN DE MAESTRO

2. Descripción
<p>Trabajo de grado, que pretende visibilizar las experiencias, voces y pensamientos de estudiantes, maestros y egresados, acerca de lo que implica llevar a cabo la educación inclusiva de niños y niñas de 0 a 6 años en situación de discapacidad en Colombia, teniendo en cuenta la política pública y su relación directa con la apuesta curricular y plan de estudios de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Esto, luego del reconocimiento de acontecimientos sociales, culturales y políticos que han configurado el actual enfoque diferencial, que enmarca la propuesta de educación inclusiva, la cual busca fundamentalmente garantizar el cumplimiento del derecho que tiene todo ser humano a recibir una educación de calidad. La investigación se centra en un marco legal normativo que pretende dar a las futuras maestras y maestros de primera infancia, los elementos legales y políticos necesarios para llevar a cabo una pedagogía incluyente, que responda a los requerimientos de una educación de calidad para niños y niñas con discapacidad.</p> <p>La línea de trabajo de esta investigación, pretendió llegar a la formación como maestras de primera infancia, pues se ha logrado identificar la situación actual de la educación inclusiva, llegando a ser uno de los desafíos del actual sistema educativo, y para el caso específico de las maestras y maestros en formación del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se evidencian vacíos desde los seminarios para llevar a cabo prácticas educativas</p>

incluyentes, así como los muchos intentos al estilo ensayo-error, en pro de contribuir a la educación de calidad, equitativa y en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

3. Fuentes

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea Ediciones

Alcaldía mayor de Bogotá, SDIS, SED. (2012). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Decreto 470 de 2007. Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital.

Baptista, P., Fernández, C., Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación cuarta edición. México: Mc Graw Hill.

Bardaech, E. (1998). Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas. CIDE

BID. (2015). Los Primeros Años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas.

Comité de Prácticas Pedagógicas. (2015). Anexo 13. Lineamientos para la práctica educativa. Documento de trabajo.

Convención Internacional de los Derechos del Niño. (2006). Convención Sobre Los Derechos Del Niño. 20 de noviembre de 1989. UNICEF Comité Español.

Declaración De Salamanca Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España, 7- 10 de junio de 1994

Dussan, C. (enero- junio 2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. Revista de educación y desarrollo social- N° 5, Vol. 5, Colombia, Universidad Militar “Nueva Granada”

Echeita G., Ainscow M. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Siglo Veintiuno Editores. Mexico

Freire , P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa

Ferreya, H. (2012). Pedagogía inclusiva: la educación como fuerza de paz. Diversidad e inclusión en la Bogotá Humana- Aula Urbana, edición No.87, Colombia

Gamba, S. (2011) Camino hacia la educación inclusiva. Facultad de educación- Educación Especial Universidad Pedagógica Nacional

García, D. Jutinico, M. (junio, 2014) Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. Pedagogías otras identidades e inclusión. Educación y Ciudad N° 26. Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad. Fundamentos conceptuales y normativos.

Larrosa, J. (2006). ¿y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Sobre la experiencia. *Separata revista de educación y pedagogía, universidad de Antioquia*. Vol 18. Pg 43 a 51

Latorre, A. (2005). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Graó, de IRIF, S.L

Martínez M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento- Vol. 8, No. 1. Colombia*

MEN. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

MEN, INCI, INSOR. (2012) Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. página.21

OECD. (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.

OMS, Banco Mundial. (2011). Resumen informe mundial sobre la discapacidad.

OMS, UNICEF. (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre 2008.

Pabón, G (2012) Diversidad, inclusión y derecho a la educación para todos y todas. *Aula Urbana No. 87*

Quintero, L & Navarro, P. (2011) La inclusión como una alternativa pedagógica y social desde la primera infancia. Facultad de educación- Educación especial Universidad Pedagógica Nacional

Rice, N. (2006). Teacher education as a site of resistance. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 17-31), NY, New York: Peter Lang.

Roth, A. (2002). Políticas Públicas, formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora.

Skliar, C. (2007). Y si el otro no estuviera ahí. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. España. Miño y Dávila

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris

Consulta web

Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo. www.fonade.gov.co. Consultado el día 30 de mayo de 2017

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Primera Infancia. <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF>. Consultado el 30 de mayo de 2017

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>. Consultado el día 21 de junio de 2017

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Consultado el día 21 de junio de 2017

Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/politica-publica.aspx>. Consultado el 21 de junio de 2017

Qué es el Plan Nacional de Desarrollo. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Qu-es-el-PND.aspx>. Consultado el día 11 de julio de 2017

Sobre la UNESCO. <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Consultado el día 14 de julio de 2017

Naciones unidas. Información general. <http://www.un.org/es/sections/about-un/overview/index.html>. Consultado el día 14 de julio de 2017

Más de 13.000 alumnos con discapacidad estudian en colegios oficiales de Bogotá. <http://www.bogota.gov.co/content/temas-de-ciudad/educacion/13000-alumnos-discapacidad-estudian-colegios-oficiales>. Consultado el día 14 de julio de 2017

Colombia aprende. Normatividad. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/86497>. Consultado el 18 de julio de 2017

Bogotá lidera la educación inclusiva en el país. <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/bogota-lidera-la-educacion-inclusiva-en-el-pais>. Consultado el 18 de julio de 2017

Atención educativa a estudiantes con discapacidad. http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Matriculas/2017/files/ATE_NACION_EDUCATIVA-Circular_0001_2016.pdf. Consultado el 18 de julio de 2017

Acuerdo 645 de 2016. http://www.ipes.gov.co/images/informes/Acuerdo_645_de_2016_plan_de_desarrollo_2016-2020.pdf. Consultado el día 19 de julio de 2017

La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf
Consultado el día 26 de Julio de 2017

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> Consultado el 1 de septiembre de 2017

4. Contenidos

El documento se encuentra organizado de la siguiente manera: La primera parte, expone los planteamientos del problema, pregunta, objetivos, justificación y antecedentes de la investigación; seguido a esto se da cuenta del marco legal de políticas públicas tanto nacionales como internacionales en torno a la educación inclusiva y atención educativa de niños y niñas con discapacidad. El siguiente apartado presenta un amplio marco teórico que dará las bases conceptuales de este trabajo; a continuación, se presentará la descripción de la ruta metodológica que permitió el desarrollo de esta investigación, así como la evidencia, interpretación y resultados de los análisis realizados a los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación. Por último, se da cuenta de las reflexiones, conclusiones y recomendaciones que resultan del trabajo investigativo.

5. Metodología

Se determina que el enfoque metodológico es la investigación cualitativa, pues esta se basa en un paradigma interpretativo, en este se busca comprender la perspectiva que tienen los participantes acerca de formación de maestros de primera infancia para la atención educativa inclusiva. El método que se empleó fue la investigación acción, puesto que esta permite al docente reflexionar en su acción para propiciar cambios sociales, esto posibilita comprender la realidad de las infancias que hay en el país.

La ruta metodológica de la investigación se ve reflejada en cuatro fases:

Fase de reflexión, en la que se encuentran la idea inicial, el planteamiento del problema y la inmersión inicial en el campo, entendida como la recolección de literatura para el desarrollo de la investigación. Fase de formulación: Se expuso la concepción del diseño del estudio y la definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta, es decir, se presentaron los formatos para las entrevistas y para la recolección de datos. Fase de implementación: En esta fase se presentó la recolección de los datos, entendida como la realización de las entrevistas, visitas y encuentros con los distintos participantes. Fase de análisis y resultados: Aquí se analizaron los datos encontrados en la puesta en práctica de los instrumentos de investigación, así mismo se hallaron las categorías y por consiguiente la interpretación de los resultados para la posterior elaboración del reporte de resultados.

6. Conclusiones

El grupo investigador durante su elaboración del trabajo de grado logró establecer que, la educación inclusiva y la educación para la diversidad, ha de hacerse desde las instituciones superiores, formadores de maestros (as), reconociendo en sus planes de estudio, la diversidad de

sujetos y los efectos que tiene consigo dicho reconocimiento, tales como: brindar igualdad de condiciones a todos los seres humanos, siempre bajo un principio de equidad, respeto a la diversidad y sus múltiples maneras de expresión, investigación y reflexión, por el fin de la educación y por el quehacer del educador en esta tarea, el cual ha mostrado trascender las fronteras del conocimiento para interesarse en la formación de ciudadanos libres y dignos, que saben vivir en armonía entre sí.

En ese sentido, la práctica pedagógica cumple un papel fundamental en la formación docente como espacio posibilitador de valiosas experiencias y aprendizajes en contextos reales con la niñez y el sistema educativo, constituye un escenario importante que enriquece y fortalece el proceso formativo de los futuros maestros y maestras. Razón por la cual, se logra afirmar que la práctica pedagógica que de manera intencionada reconoce la diversidad y que propende por el respeto de la misma impactará significativamente tanto a educadores como a estudiantes y a toda la comunidad educativa, pues dará lugar a la investigación, reflexión crítica, actualización docente, creación, implementación y evaluación de propuestas educativas que velan por la garantía de los derechos humanos y por la construcción de una sociedad armónica.

Elaborado por:	Gil Ochoa, Viviana; Matallana Garcia, Irma Carolina; Tabares Orozco Geraldine
Revisado por:	Rozo Gaviria, Alexander

Fecha de elaboración del Resumen:	27	11	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE.....	4
LISTA DE TABLAS.....	13
LISTA DE GRÁFICAS.....	13
REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	15
1. INTRODUCCIÓN.....	16
2. MARCO CONTEXTUAL	18
2.1. Problematicación	18
2.1.1. Pregunta Problema	21
2.2. Objetivos	21
2.2.1. General	21
2.2.2. Específicos.....	21
3. JUSTIFICACIÓN.....	23
4. INCLUSIÓN: ANTECEDENTES DE UNA REALIDAD FORMATIVA	25
4.1. ¿Qué dicen otras Universidades de la Educación Inclusiva?	27
4.2. ¿Qué hallaron los Magísteres en Educación respecto a la Inclusión?	30
5. MARCO LEGAL	35
5.1. ¿Qué es la política pública?.....	35
5.1.1. ¿Cómo se analiza la política pública?	36
5.1.2. ¿Quién hace la política pública?.....	38
5.1.3. Política pública en la primera infancia	39
5.2.3.1. PAIPI	40
5.2.3.2. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito	42
5.2.3.3. Plan Nacional Decenal De Educación	43
5.2.3.4. Estrategia de Cero a Siempre	44
5.2. Educación inclusiva, desde lo general a lo particular en cuanto a la política pública.....	48
5.2.1. Ámbito internacional.....	48
5.2.2. Ámbito Nacional	55
5.2.3. Ámbito distrital.....	64
5.3.3.1. Política de Educación Inclusiva en el marco del Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá mejor para todos”	67

6. MARCO TEÓRICO	70
6.1. La discapacidad, una mirada al pasado, presente y futuro	70
6.1.1. Discapacidad en primera infancia	72
6.1.2. Tipos de discapacidad	74
6.2. Formación docente en el marco de la educación inclusiva.....	78
6.2.1. Herramientas pedagógicas, enfoques y métodos para llevar a cabo la Educación Inclusiva	80
6.2.2. Formación de docentes en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional	84
6.3. Renovación Curricular del programa de Educación Infantil: pensando en las infancias y la formación docente	85
6.3.1. Relación con la Licenciatura en Educación Especial	88
7. MARCO METODOLÓGICO	91
7.1. Enfoque	91
7.2. Método de investigación	93
7.2.1. Modalidad.....	94
7.3. Fases de la investigación	95
7.3.1. Fase de reflexión	97
7.3.2. Fase de formulación	100
7.3.3. Fase de implementación	103
6.3.3.4. Participantes de la investigación.	103
7.3.4. Fase de análisis y resultados.....	107
8. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	108
8.1. Resultados de entrevistas a la comunidad educativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN	108
8.1.1. Entrevista a docentes	108
8.1.2. Entrevista a estudiantes	121
8.1.3. Entrevista a egresadas	130
8.2. Análisis de categorías	137
9. CONCLUSIONES.....	153
9.1. En relación con los objetivos.....	153
9.2. En relación con el marco teórico	156

9.3. En relación con el marco contextual	158
9.4. En relación con la proyección de una propuesta	159
9.5. En relación con el proceso de investigar	160
10. RECOMENDACIONES	162
REFERENCIAS	163
Consulta web	166
ANEXOS.....	169

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Marco jurídico internacional	54
Tabla 2. Marco jurídico nacional	64
Tabla 3. Marco jurídico distrital.....	67
Tabla 4. Debate de la formación	78
Tabla 5. Ficha técnica.....	101
Tabla 6. Ficha de recolección de datos.....	102

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Fases de la investigación	96
Gráfica 2. Proceso de la Fase de reflexión	100
Gráfica 3. Proceso Fase de formulación.....	103
Gráfica 4. Participantes de la investigación	105
Gráfica 5. Conocimiento acerca de las políticas públicas en primera infancia.....	109
Gráfica 6. Incorporación de políticas al ejercicio docente	110
Gráfica 7. Experiencia en cuanto a educación inclusiva	112
Gráfica 8. Ámbitos de la experiencia	113
Gráfica 9. Retos en la educación inclusiva.....	114
Gráfica 10. Herramientas para llevar a cabo la educación inclusiva.....	115
Gráfica 11. Balance de políticas públicas en Colombia.....	116
Gráfica 12. Formación de licenciados para la educación inclusiva	117
Gráfica 13. Currículo efectivo que aporte a la educación inclusiva.....	119
Gráfica 14. Trabajo conjunto entre las licenciaturas	120
Gráfica 15. Nivel académico de las estudiantes	121
Gráfica 16. Experiencias en educación inclusiva	122
Gráfica 17. Retos de la experiencia.....	122
Gráfica 18. Necesidad de formación en educación inclusiva.....	124
Gráfica 19. Argumentos de la necesidad de formar maestros en educación inclusiva.....	124
Gráfica 20. Aspectos de la práctica docente para la educación inclusiva	125
Gráfica 21. Necesidad de reestructuración del currículo	127

Gráfica 22. Temas necesarios para abordar.....	127
Gráfica 23. Trabajo en conjunto de licenciaturas.....	129
Gráfica 24. Maneras de abordar el tema.....	129
Gráfica 25. Años de experiencia de las egresadas.....	131
Gráfica 26. Experiencias laborales en educación inclusiva	131
Gráfica 27. Necesidad de formar a las maestras en educación inclusiva	132
Gráfica 28. Reestructuración del programa de Educación infantil	132
Gráfica 29. Temas por tratar en la reestructuración	133
Gráfica 30. Articulación entre licenciaturas.....	134
Gráfica 31. Maneras de articulación entre licenciaturas	134
Gráfica 32. Aspectos en la práctica pedagógica.....	136

REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CDD COMITÉS DEPARTAMENTALES Y DISTRITALES DE DISCAPACIDAD

CLD COMITÉ LOCAL DE DISCAPACIDAD

CMD COMITÉS MUNICIPALES DE DISCAPACIDAD

CND CONSEJO NACIONAL DE DISCAPACIDAD

CONPES CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL

DNP DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN

ICBF INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

MEN MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

OREALC OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL
CARIBE

PAIPI POLÍTICA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

PcD PERSONA CON DISCAPACIDAD

PND PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

PNDE PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN

SDIS SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL

SDE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

SND SISTEMA NACIONAL DE DISCAPACIDAD

1. INTRODUCCIÓN

La presente monografía pretende visibilizar las experiencias, voces y pensamientos de estudiantes, maestros y egresados, acerca de lo que implica llevar a cabo la educación inclusiva de niños y niñas de 0 a 6 años en situación de discapacidad en Colombia, teniendo en cuenta la política pública y su relación directa con la apuesta curricular y plan de estudios de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación se llevó a cabo a partir del reconocimiento de acontecimientos sociales, culturales y políticos que han configurado el actual enfoque diferencial, que enmarca la propuesta de educación inclusiva, la cual busca fundamentalmente garantizar el cumplimiento del derecho que tiene todo ser humano a recibir una educación de calidad tal como lo señala el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)¹ y el artículo 67 de la Constitución Colombiana (1991)².

¹ 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Derechos humanos, herramientas para la defensa y promoción de los derechos humanos. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/>

² CAPÍTULO 2 DE LOS DERECHOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES. 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. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/>

El interés por investigar y conocer a profundidad sobre la educación de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad surge de las experiencias de la práctica pedagógica realizada durante el año 2015 en la institución educativa Colegio Nuevo Gimnasio, ubicado en la localidad de Chapinero de Bogotá, y a partir de la reflexión constante por las prácticas pedagógicas incluyentes que se ha suscitado durante los últimos tres años de formación profesional.

La investigación se centra en un marco legal normativo que pretende dar a las futuras maestras y maestros de primera infancia, los elementos legales y políticos necesarios para llevar a cabo una pedagogía incluyente, que responda a los requerimientos de una educación de calidad. Por esta razón, el documento se encuentra organizado de la siguiente manera: El primer capítulo, expone los planteamientos del problema, pregunta, objetivos y justificación de la investigación; el segundo capítulo, da cuenta de un estudio teórico que permite establecer antecedentes de la temática investigada, así como un amplio marco teórico que dará las bases conceptuales de este trabajo; en el tercer capítulo, se presentará la descripción de la ruta metodológica que permitió el desarrollo de esta investigación, el cuarto capítulo, evidencia la interpretación y resultados de los análisis realizados a los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación. Por último, el quinto capítulo, da cuenta de las reflexiones, conclusiones y recomendaciones que resultan del trabajo investigativo.

2. MARCO CONTEXTUAL

2.1. Problematicación

En un intento por situar la educación inclusiva en un contexto político y legal, consideramos necesario referirnos a ésta como un derecho, el cual fue establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y más tarde, específicamente en Colombia fue igualmente establecido en el artículo 67 de la Constitución Colombiana (1991).

Las actuales políticas tanto internacionales como nacionales, en las cuales se refleja el respeto por el otro, la accesibilidad y permanencia, como premisas fundamentales para garantizar el derecho a la educación de calidad sin ninguna condición, reconocen también la diversidad educativa, es decir, se acogen a modelos y prácticas incluyentes.

Sin embargo, el acceso y la calidad de la educación de los niños y niñas en situación de discapacidad frecuentemente es determinado por sus particularidades, siendo objeto de prácticas de selectividad, falta de formación profesional, prejuicios, entre otros, que se basan en lo meramente patológico, resultado del desconocimiento y falta de recursos para dar una adecuada educación a esta población. Garantizar el derecho a la educación le compete principalmente al Estado colombiano, a través de las políticas educativas que se establecen, son supervisadas y reguladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pasando de la normatividad a la implementación en el sistema educativo.

Es obligación del Estado velar por la calidad, el acceso, cobertura, permanencia y gratuidad de la educación. (...) El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como

mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Art. 67. p. 11)

Mencionado lo anterior, es necesario situar esta problemática en las instituciones formadoras de maestros para la niñez, como, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional, institución de educación superior que tiene dos características clave en este asunto. La primera consiste en su carácter nacional, lo que significa que el impacto de la investigación, trabajos y formación académica de los estudiantes repercute en toda Colombia y en los maestros que allí se forman. El segundo aspecto clave, es el carácter público de la Universidad, es decir, la UPN, es una institución estatal, que debe velar porque los saberes que allí se enseñan respondan a las necesidades educativas del país, esto ampara también a las necesidades educativas de los niños y niñas en situación de discapacidad.

En la UPN, se ofertan espacios académicos como desarrollo socio cognitivo, desarrollo socio afectivo, introducción al desarrollo infantil y desarrollo neurobiológico, por nombrar algunos, en los que ocasionalmente se mencionan ciertas patologías (clínica) de niños y niñas que afectan el desarrollo “normal” de estos, al tiempo que se reconoce el rol del maestro al ofrecer experiencias pedagógicas, que permitan potenciar su desarrollo, pero sin adentrarse a profundizar sobre el tema de manera intencionada, tendiendo más a ser un comentario que aparece en medio de alguna discusión de los seminarios. Por lo anterior, es preciso señalar la importancia de la educación

inclusiva en la formación de las y los educadores infantiles, de tal manera que en el plan de estudios se reconozca la diversidad de los sujetos que hay en las instituciones.

De igual manera, se pretende realizar un recorrido histórico que va desde el año 1948 hasta hoy, que permita hacer una aproximación al análisis de la política pública en su relación directa a los derechos humanos, específicamente los relacionados a la educación para la primera infancia, pero no ligado exclusivamente a la igualdad en el cumplimiento de estos, sino en los procesos que los hacen equitativos, asegurando la calidad de la educación para todos los niños y niñas. Al respecto, resulta importante resaltar los planteamientos de Ainscow y Echeita (2011) quienes afirman:

No hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el alumnado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables. (p.6)

Afirmaciones como la anterior, encausan la línea de trabajo de esta investigación, puesto que en la formación como maestras de primera infancia ha sido notoria la situación descrita por los autores, donde, la educación inclusiva, se ha convertido en uno de los desafíos del actual sistema educativo, y para el caso específico de las maestras y maestros en formación del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se evidencia la necesidad de incorporar en los seminarios el tema de educación a niños y niñas con discapacidad para lograr prácticas educativas incluyentes con esta población, evitando los muchos intentos al estilo ensayo-error, en pro de contribuir a la educación de calidad, equitativa y en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

2.1.1. Pregunta Problema

¿De qué manera las experiencias, voces y pensamientos de estudiantes, maestros y egresados, acerca de lo que implica llevar a cabo la educación inclusiva de niños y niñas de 0 a 6 años en situación de discapacidad en Colombia, en el marco de política pública puede aportar elementos al currículo del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, enriqueciendo tanto las prácticas pedagógicas, como los diferentes seminarios para los docentes en formación, de acuerdo con las necesidades actuales en el tema?

2.2. Objetivos

2.2.1. General

Aportar elementos teóricos, conceptuales y legales sobre educación para niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, para el fortalecimiento del plan curricular y perfil profesional de los maestros del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.2.2. Específicos

- Identificar las transformaciones de política pública en educación para la atención de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad, comprendidas en un período de tiempo que va desde la Declaración Internacional de los Derechos Humanos en 1948 ámbito internacional y desde la Constitución de 1991 para el ámbito nacional, hasta hoy.
- Indagar por las percepciones de estudiantes, docentes y egresados de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, y expertos del sector educativo, con

relación a la política pública en educación inclusiva y sus aportes al programa de formación de educadores infantiles.

- Identificar qué elementos de la política pública, del rastreo teórico y conceptual sobre la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad, aportan a la formación de maestros de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, favoreciendo modelos educativos incluyentes, donde se reconozca la diversidad y se desarrollen estrategias adecuadas para la educación de la primera infancia.

3. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica se realizó en un escenario en el que se implementa la educación inclusiva, surge entonces el interés por desarrollar la presente investigación. Dicha experiencia formativa supuso un reto, puesto que no se trataba únicamente de llegar a un escenario educativo nuevo, sino que la apuesta de educación inclusiva de esta institución era un tema poco conocido desde la formación profesional. Es por esto que emergieron algunos vacíos, ya que no se contaba con los conocimientos necesarios, para llevar a cabo una educación inclusiva, la cual, ha adquirido un carácter político y normativo, que la han hecho cobrar fuerza en varias instituciones educativas del país.

La práctica se llevó a cabo entonces, por dos rutas de trabajo; algunas de las maestras en formación tuvieron su experiencia dentro del aula de clases regular, allí acompañaron procesos propios del plan de estudios de los niños y niñas entre los seis y catorce años, proponiendo acciones pedagógicas para un grupo entre veinte y veinticinco estudiantes, todos con características diversas, las cuales eran tenidas en cuenta por toda la comunidad educativa. Por otro lado, algunas maestras en formación, acompañaron procesos personalizados de niños y niñas con discapacidad, quienes permanecían la mayor parte de la jornada escolar fuera del aula regular es decir, asistían al aula de grupo de apoyo pedagógico el cual está diseñado para precisamente apoyar a aquellos estudiantes que presentan alguna condición diferencial³, allí, maestros, psicólogos y terapeutas acompañan a los niños y niñas en sus procesos de formación y en algunos casos los estudiantes tienen un acompañante permanente.

³ Nombre dado por el colegio Nuevo Gimnasio.

Dicha diferencia en las rutas de trabajo, de ambos procesos vividos en la práctica, supuso un desafío en los procesos de formación de las estudiantes; sin embargo, la docente de práctica de quinto y sexto semestre, Rosa María Galindo⁴, ante las condiciones que propuso la institución para la práctica formativa, logró motivar al equipo de estudiantes a seguir adelante con el proceso. Ella, propició constantes retroalimentaciones pedagógicas, con lecturas sugeridas acerca del tema de educación inclusiva, además de su experiencia; también brindó un apoyo pedagógico importante, que fortaleció nuestro quehacer docente y nos llevó a enfrentar los retos académicos.

Es entonces, que dicha experiencia de la práctica pedagógica generó un interés por investigar acerca de lo que necesitan los docentes en formación de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, para llevar a cabo la educación inclusiva, que reconoce la diversidad de niños y niñas que ingresan al aula escolar. Ese interés se orienta en el aprendizaje de cómo llevar a cabo procesos educativos con niños y niñas que tienen alguna condición de discapacidad. Todo esto, teniendo en cuenta el análisis a partir de las políticas públicas educativas, que se fundamentan en el derecho de todos los estudiantes, a recibir una educación de calidad que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, con el principal objetivo de eliminar la exclusión y fomentar la cohesión social.

Son estas reflexiones, las que orientaron esta investigación, ya que se reconoció la importancia que emerge de comprender el propósito real de una apuesta inclusiva para la niñez, dónde resulta necesario desprenderse del enfoque clínico, que se centra en la discapacidad de un estudiante y más bien reconocer la diversidad de dicho sujeto. Es decir, la educación inclusiva parte del hecho real, de que todo niño merece recibir educación sin excepción, basada en el principio de equidad.

⁴ Licenciada en química de la Universidad Distrital. Magister en desarrollo educativo y social CINDE- UPN. Maestra investigadora de educación inicial, básica primaria y media vocacional. Ha trabajado en programas de formación de maestros en la secretaría de educación de Bogotá y Cundinamarca. Actualmente es directora de la Escuela Pedagógica Experimental y docente de la Universidad Pedagógica Nacional del departamento de psicopedagogía

4. INCLUSIÓN: ANTECEDENTES DE UNA REALIDAD FORMATIVA

A continuación, se presenta una descripción del estado de arte revisado a fin de dar cuenta acerca de lo que se ha investigado del tema y encontrar puntos nodales, así como puntos paralelos que sirven de referencia a esta investigación.

Los antecedentes de campo que el grupo investigador halló como insumo y punto de partida para la elaboración de la monografía son aquellas investigaciones realizadas en su mayoría, por la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y algunos trabajos investigativos de otras universidades afines a la Educación. Estas investigaciones fueron realizadas en períodos comprendidos entre el 2011 y 2015.

En primer lugar, en junio de 2011 fue presentado a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, el trabajo de grado *La inclusión como una propuesta pedagógica y social desde la primera infancia* (Anexo 2) por Caicedo Q., Lina V. y Navarro V., Sandra P. , como requisito para optar por el título de Licenciadas en Educación Especial.

Este trabajo fue un proceso de investigación frente a la inclusión de la primera infancia, con el objetivo de brindar una educación inclusiva de calidad a los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad de la institución privada Liceo Infantil los Delfines, ubicada en el suroriente de la ciudad de Santiago de Cali en Colombia.

Para el grupo investigador, la inclusión es una alternativa pedagógica y social que requiere procesos culturales, prácticas y políticas a través de estrategias de flexibilización curricular acertada, que permita procesos pedagógicos inclusivos eficaces, para lograr responder a las necesidades de educación formativa y garantizar la atención a la diversidad, teniendo en cuenta la

equidad, la solidaridad y el respeto por la diferencia, brindando una misma oportunidad educativa para todos.

Esta investigación, reiteró la necesidad que se ha identificado de lograr sensibilizar a los docentes y padres de familia, desarrollando acciones de capacitación permanente, sobre la atención a la diversidad y los requerimientos educativos especiales, generando una cultura inclusiva a partir de la aplicación de las políticas públicas y lineamientos, que se han creado a favor de la inclusión educativa.

También, se consultó el trabajo que en octubre de 2012 fue presentado por la estudiante Ramírez C., Alexandra P., para optar por el título de especialista en educación especial que otorga la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado: ***La comunicación aumentativa y alternativa, facilitadora de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.*** (Anexo 3)

Este trabajo, hace alusión a la situación educativa de las personas en condición de discapacidad, específicamente a niños con Parálisis Cerebral, resaltando la calidad de educación que deberían tener y la situación a la que se enfrentan realmente por la falta de preparación de los docentes del municipio de Chigorodó, en el departamento de Antioquia, para trabajar con niños en situación de discapacidad. Al mismo tiempo se evidencian las oportunidades que se les brinda a los niños a través de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Esta investigación, se vincula directamente a la experiencia que las docentes viven cuando ingresan a un aula escolar y se encuentran con niños en condición de discapacidad. Requieren de estrategias pedagógicas diferentes, que permitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptando el currículo a la necesidad de cada estudiante.

En esta misma labor de consulta, se encontró el trabajo de grado *Camino hacia la inclusión educativa, Una Propuesta desde el preescolar y primero* (Anexo 4) presentado en abril de 2012, por Rodríguez G., Sofaty A., ante la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, como requisito para optar por el título de Licenciada en Educación Especial.

Esta investigación es propuesta desde la educación especial, en donde se denota la importancia de las prácticas inclusivas desde preescolar y primero, atendiendo de manera oportuna y de calidad, la diversidad que se encuentra en el aula. Teniendo en cuenta, que estas prácticas inclusivas se desarrollan desde el aula, es fundamental analizar, cambiar o reforzar los planes desde sus contenidos y metodologías que puedan ser flexibles, coherentes con las capacidades y habilidades de los estudiantes desde los grados de preescolar y primero, posibilitando una educación de calidad y así su permanencia en la escuela.

Los hallazgos de este trabajo investigativo, en cuanto a las prácticas de inclusión escolar y su relación directa con la calidad de la educación y la permanencia de los niños en la escuela, reafirman el interés de la presente investigación por indagar y analizar las políticas que regulan los procesos educativos de la población con discapacidad, de igual manera el alcance de dichas políticas en la formación de los maestros y en su quehacer en el aula.

4.1. ¿Qué dicen otras Universidades de la Educación Inclusiva?

Además de investigar antecedentes de la Universidad Pedagógica Nacional, se indagó en otras universidades, lo que permitió encontrar un trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, presentado en 2014 ante la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado *Pedagogía crítica e*

inclusión escolar: Análisis de las prácticas pedagógicas en una institución educativa distrital (Anexo 5), presentado por los estudiantes José Chavarro y Yenny Perez B .

Entre los objetivos de la investigación se encontraba establecer si las dinámicas de la institución en el grado segundo eran inclusiva, así mismo, se buscaba analizar las dinámicas educativas que se daban en la institución mencionada; también, indagaron por las acciones y saberes de los maestros para intentar determinar qué tan incluyentes eran y si tenían en cuenta el contexto sociocultural particular de cada niño. De la misma manera, los investigadores buscaron reconocer las percepciones de los estudiantes frente a las prácticas de sus docentes y que tan activa era su participación en el proceso educativo.

Dicha investigación, menciona dos puntos que son clave en este trabajo, el primero, está relacionado con la importancia de que los maestros reciban orientación y formación que les permita reconocer las particularidades de sus estudiantes, los contextos y necesidades de cada niño y niña que llega al aula, propiciando aprendizaje activo y significativo, al mismo tiempo que se garantiza el respeto por la diversidad. En segundo lugar, se plantea un enfoque pedagógico flexible, el cual posibilita una amplia gama de estrategias educativas para llevar a cabo una pedagogía incluyente.

Al indagar en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana, se encontró la tesis ***Política de Educación Inclusiva, ¿Batalla contra la exclusión social?*** (Anexo 6), presentada por Yudy Álvarez para optar por el título de politóloga en 2014. Allí, se analiza la política pública para educación inclusiva, no sólo en términos de cobertura y acceso, sino también en términos de visibilización de los estudiantes en condición de discapacidad dentro de las instituciones educativas como miembros activos de la misma.

Esta investigación se sitúa en el análisis de la política pública al interior del aula escolar, cuestionando la calidad y pertinencia de las oportunidades que se intentan garantizar a aquellos estudiantes con necesidades especiales, donde los docentes, tienen una tarea importante en superar la segregación y cambiar los imaginarios sociales negativos, que se tienen de las personas en situación de discapacidad. Este análisis de política nuevamente sitúa la investigación en la labor de los maestros, como los principales implementadores de la política pública, pues en ellos es en donde recae gran parte de la responsabilidad por llevar a cabo una educación activa y equitativa en el aula regular, reconociendo la diversidad y las necesidades de cada estudiante.

Por la misma línea de la Ciencias Sociales, el trabajo de grado *Análisis sociológico de las iniciativas sobre discapacidad e inclusión en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (1995-2014)* (Anexo 7), presentado por Daniel Guevara en 2015 para optar por el título de Sociólogo, brindó a la investigación un amplio marco jurídico sobre discapacidad. El trabajo inicia con la presentación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 para luego ir situando el análisis en Colombia y específicamente en Bogotá, con el Decreto 470 de 2007, el cual define la inclusión social como “una cultura que promocióne, reconozca, garantice o restituya los derechos y que promocióne, reconozca y garantice los deberes de las personas con discapacidad y sus familias, entendidas estas como ciudadanos y ciudadanas.”(2007, p. 11)

Lo anterior, se traduce en reconocer la alteridad desde eso que tiene el otro y no tengo yo, además, de que todo ciudadano sea consciente del compromiso cultural que tiene al permitirle al otro ser y estar en una sociedad diversa.

4.2. ¿Qué hallaron los Magísteres en Educación respecto a la Inclusión?

A continuación, se mencionan algunas de las investigaciones para optar por el título de Magíster que sirvieron de referente para la realización de este trabajo.

En 2014, la licenciada Claudia Marín presentó el trabajo de investigación, *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva* (Anexo 8) a la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, para optar por el título de Magíster en Educación, allí se analizan la transformación histórica que ha tenido la concepción de discapacidad, enfatizando en la educación inclusiva y los aspectos más relevantes que ha de tener una escuela para poder catalogarse como inclusiva.

Esta investigación, encontró el uso de los términos “normalidad” y “anormalidad”, para describir respectivamente a los estudiantes que no presentan ninguna condición diferencial, teniendo en cuenta los patrones de desarrollo evolutivo de los niños y aquellos estudiantes en situación de discapacidad. La investigadora propone cambiar el término normal por regular, pues este último se refiere a aquellos niños y niñas, que tienen un rango de desarrollo similar al de sus pares, simultáneamente entonces, dejaría de usarse el término anormal que resulta ser excluyente.

Este trabajo, logró establecer dos categorías donde fue posible ubicar los horizontes de los docentes participantes de los procesos educativos inclusivos. Para aquellos docentes que no tienen ningún vínculo personal, familiar o social con personas con algún tipo de discapacidad, la educación inclusiva no es más que una modalidad de atención específica para dicha población; mientras que, para aquellos docentes que sí tienen vínculos bien sean afectivos, personales o sociales con personas con condiciones particulares, la educación inclusiva es un modelo de

atención para toda la comunidad, pues se parte del reconocimiento de que todos los seres humanos poseen singularidades y diferencias que deben ser valoradas por las instituciones.

Lo anterior sitúa nuevamente la investigación en un marco de derecho, pues allí se enfatiza en la búsqueda que hace la educación inclusiva por garantizar el acceso, la permanencia, la participación y la promoción de todas las personas al sistema educativo. Este propósito se logra alcanzar en la medida en que los docentes sean capaces de flexibilizar sus currículos, adaptándose a las necesidades particulares de cada estudiante. Al respecto, los docentes que participaron de este trabajo manifestaron que una barrera para lograr la educación incluyente tiene que ver con la preparación profesional de las distintas licenciaturas,

las universidades no están contemplando la atención educativa para la población con discapacidad, por tanto, los docentes al vincular en el aula a un niño(a) o joven que presenta una condición específica, se enfrenta a una serie de sentimientos (temores, impotencia, miedo, desconocimiento, curiosidad) producidos durante la primera interacción con dicha población, situaciones que pueden producir un impacto favorable o desfavorable dependiendo las circunstancias... (Marín, 2014)

En esta misma búsqueda se encontró el trabajo, *Subjetividades de maestros y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia* (Anexo 9), presentado en 2013, a la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en 2013 por Leydy Camacho y Divanne Hernández para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Este trabajo de investigación fue realizado en ocho jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, ubicados en las localidades de Usme y Kennedy; entre las conclusiones a las

que llegó el grupo investigador, se reconoce la actitud de los maestros que laboran en estas instituciones y la construcción de lazos o vínculos afectivos que hacen con sus estudiantes al interactuar con ellos, siendo sensibles, comprensivos, tolerantes y respetuosos frente a sus características particulares. Reconociendo que todo niño sin importar su condición es un sujeto de derechos, partícipes activos de su educación, con habilidades que pueden ser potenciadas para interactuar en su medio y con otros.

A continuación, se destaca el **Colegio Distrital República de Venezuela**⁵ el cual, en el proceso de la investigación fue un referente importante en la comprensión de lo que implica hacer educación inclusiva en la ciudad de Bogotá. Esta institución ha recorrido un largo camino en este tema, lo cual le ha permitido avances, experiencias y aprendizajes, que posibilitan a la ciudad ser más democrática y respetuosa de las diferencias.

El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, es un ejemplo de los enormes esfuerzos por alcanzar esta loable meta educativa. Esta institución, ha implementado un modelo curricular flexible que se adapta a las particularidades de cada niño, vale la pena aclarar, que dicho modelo no es exclusivo para la población con discapacidad, por el contrario, es un modelo que reconoce que cada sujeto es único, diverso y que en común comparten los mismos derechos. Es obligación de la escuela, garantizar el cumplimiento de estos derechos, especialmente todo lo que tiene que ver con el derecho a ser educados, sin ningún tipo de discriminación y/o exclusión.

Hugo Florido⁶, rector de dicha institución, en una entrevista realizada por el grupo investigador, comenta, que para él no existe el concepto de diferencia, más bien existen formas diferenciales de

⁵ Ubicado en la localidad de Los Mártires- 14

⁶

Hugo Edilberto Florido Mosquera: Licenciado en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN. Rector del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, Docente Catedrático

aprender y por lo tanto para él, la educación inclusiva es entendida como una Educación en y para la diversidad, pues desde allí se reconoce que todos somos diversos. La educación en y para la diversidad, en palabras de Hugo Florido, se entiende como: *‘todos tienen derecho a... pero todos somos diferentes’*, por lo tanto, en la institución se *‘naturaliza la diversidad y se invisibiliza la diferencia’*.

Actualmente, el colegio dispone de aulas inclusivas, estas son llamadas por la institución como *‘Aulas diferenciales’*, en las cuales, se encuentran niños diversos que tienen posibilidad de aprendizaje como cualquier otro. Estas aulas cuentan con tres niveles, en donde los estudiantes pueden transitar antes de ingresar a Kínder, las cuales están diseñadas para que todos los niños se adapten al entorno educativo, y aquellos cuya condición diversa, está asociada a la discapacidad, logren “invisibilizarla”. En palabras textuales del rector, “esta aula se convierte en un dispositivo de aprendizaje, el cual es transitorio para los niños, pero permanente para el colegio; para este año (2016) el 70% de los niños ingresados a estas aulas han sido promovidos a la educación inicial”.

Así mismo, se emplea un término en la institución llamado *‘Educación articulada o combinada’* en el cual se tienen estudiantes en condición diversa en un lugar específico, pero, constantemente se encuentran con sus pares, para que cuando lleguen al aula regular estén familiarizados con ella; este concepto está dirigido a niños que han sido excluidos por alguna condición, pero que se reconocen sus posibilidades de aprender; un currículo es flexible, respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño.

Por lo tanto, se reconoce que, sí se puede hacer aprendizaje significativo en educación inicial, con niños con condiciones diversas, y que *“para esto se deben tener en cuenta tres aspectos fundamentales: el desarrollo cognitivo, la conducta y la comunicación.”*⁷

Apreciaciones como las descritas anteriormente y la propia experiencia formativa como educadoras de primera infancia, permiten que se reconozca la importancia de brindar herramientas útiles a las estudiantes de la licenciatura de educación infantil, para así asumir el reto que propone la educación inclusiva y el reconocimiento a la diversidad.

Esta nueva propuesta educativa cada vez cobra más fuerza, debido al crecimiento significativo del número de niños y niñas que se benefician de ella, llevando a su vez un aumento en el número de instituciones educativas tanto privadas como públicas que deciden asumir este desafío. Todo lo anterior, se ve respaldado por leyes, políticas y normas que velan por el cumplimiento de este derecho, razón por la que se considera es necesario formar maestros capaces de argumentar y contribuir en la construcción de proyectos y planes para ser implementados, en el ejercicio de una educación que le apuesta a la inclusión.

⁷ H. Florido, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016

5. MARCO LEGAL

5.1. ¿Qué es la política pública?

Para abordar la definición de política pública es preciso referenciar a Roth (2002), en su libro, Políticas Públicas, formulación, implementación y evaluación, en el cual enfatiza que la política pública es:

El conjunto conformado por uno o varios objetos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p.27)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la política pública se fundamenta, en crear planes o propuestas a implementar, llevados a cabo por medio de organismos estatales para mitigar problemas sociales. Por consiguiente, se hace necesario evidenciar la definición de política pública, a partir de un organismo gubernamental, que vela por garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad. Además, es uno de los organismos en donde se definen las políticas de educación en Colombia: el Ministerio de Educación Nacional (MEN),

Es el conjunto de principios, propósitos y estrategias concertadas, orientadas a promover la existencia de condiciones de vida dignas para toda la sociedad. Es concertar y crear condiciones institucionales, económicas y sociales, para alcanzar fines y propósitos que correspondan a los intereses y aspiraciones del conjunto de la sociedad.⁸ (MEN)

⁸ POLÍTICA PÚBLICA. MEN. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-80181.html>

En consecuencia, todas las personas tienen derecho a llevar una vida digna en todos los sectores, es decir, económico, político, educativo, social, entre otros, teniendo en cuenta los contextos, la cultura, las problemáticas, las necesidades, para llevar a cabo un plan de estrategias en el que se evidencie la cohesión social, tal como la propone Bonal (2005) en su investigación sobre el carácter de reciprocidad que se da entre educación y cohesión social, donde las políticas públicas se convierten en instrumento para acabar con la inequidad social.⁹

5.1.1. ¿Cómo se analiza la política pública?

Una vez establecido el concepto de política pública que pretende abordar la investigación, se hace pertinente también tener claro cómo se analizan dichas políticas. Para lo cual, es importante reflexionar la afirmación de Dye (1976), referenciado en el libro de Roth.

El análisis de las políticas públicas se realiza a partir de una metodología de investigación social aplicada al análisis de la actividad concreta de las autoridades públicas (p.15).

Dicha investigación tiene el objetivo de responder al “qué y al cómo hacer del Estado, y desplaza el punto de observación hacia el lado de sus productos” (p.15), es decir, el diseño e implementación de políticas públicas se constituyen entonces en los productos.

Para Bardach¹⁰ (1998), el análisis de las políticas públicas no es un conocimiento o modelo específico, es la manera como se utiliza el conocimiento de otras ciencias para resolver -justa y

⁹ Garantizar la igualdad y el respeto entre distintas comunidades sociales. Bonal, X (2005). Política de Omisiones. Globalización, educación y pobreza en América Latina. Revista colombiana de sociología.

¹⁰ Eugene Bardach es un científico político de amplia base con una amplia gama de enseñanzas e intereses de investigación. Se centra principalmente en la implementación de políticas y la gestión pública, y más recientemente en los problemas de facilitar una mejor colaboración interorganizacional en la prestación de servicios, por ejemplo, en servicios humanos, cumplimiento ambiental, prevención de incendios y preservación del hábitat. También mantiene un interés en los problemas de diseño y ejecución de programas regulatorios, particularmente en áreas de salud, seguridad, protección al consumidor e igualdad de oportunidades. Bardach ha co-enseñado el taller de análisis de políticas de primer año desde 1973 y ha desarrollado nuevos métodos y materiales

eficientemente- problemas concretos de política pública. Es necesario seguir ocho pasos para poder analizar las políticas públicas los cuales son:

1. Definición del problema: Este paso es crucial porque es la razón para elaborar todo el trabajo necesario, además le da al analista un sentido de dirección para el siguiente paso. (p. 17-23)

2. Obtención de información: Leer documentos, buscar en bibliotecas, revisar estudios y estadísticas, realizar entrevistas, concertar citas, etc. (p. 25-30)

3. Construcción de alternativas: Se debe comenzar en lo general y terminar en lo particular, entendiendo por alternativas aquellas opciones de política diferentes a las existentes para mitigar o dar solución a una problemática. Aquí se vale ser muy creativo y tener iniciativa, sin embargo, también conviene ser realista y saber que otros ya han intentado aportar buenas ideas. Se sugiere empezar con el análisis de las causas de la problemática a solucionar o al menos indagar por qué dicho problema permanece. Se seleccionan las alternativas que considere sean las más viables y efectivas, y realice una distinción entre alternativas “básicas” y sus “variables”, es decir, lo básico tiene que ver con la estrategia de intervención y las variables con los métodos de implementación y financiamiento. (p. 31-36)

4. Selección de criterios, es un paso muy importante, pues aquí los criterios son normas evaluativas que permiten juzgar la “bondad” de los resultados de las políticas proyectados en las alternativas, aclarando que lo que se juzga es el resultado (se solucionó o no el problema) y no la alternativa. Los siguientes son algunos de los criterios que se utilizan con mayor frecuencia: Eficiencia, equidad, igualdad, “justicia”, libertad, comunidad y otras ideas. Adicionalmente, están

de enseñanza. También ha dirigido y enseñado en programas de capacitación con base residencial para gerentes públicos de alto nivel y ha trabajado para la oficina de Análisis de Políticas del Departamento del Interior de los Estados Unidos.

los criterios prácticos, que están directamente relacionados con lo que sucede con una política pública y con su implementación, allí se destacan: legalidad, viabilidad política, solidez en las condiciones de implementación y perfectibilidad. (p. 37-44)

5. Proyección de los resultados, es un paso difícil, pero el reto está en hacerlo, proyecte los resultados o efectos de las alternativas, lo cual depende de la relación directa causa-efecto, es importante proyectar no solo la dirección del efecto, sino también su magnitud. Sin caer en el pesimismo es necesario evitar el optimismo y considerar los escenarios adversos (p. 49-58)

6. Confrontación de costos y beneficios, de las distintas opciones de la política para satisfacer a los clientes o público. (p. 60)

7. En este paso se debe decidir "qué hacer" sobre las bases de su propio análisis, si nota dificultad haciendo este ejercicio es porque a lo mejor no fue claro en la confrontación de costo-beneficio o en las proyecciones, entonces repita el ejercicio hasta que sea convincente. (p. 67)

8. Cuente su historia: Consiste en contar en detalle de forma clara y lógica el proceso, seleccione el cliente o público al que le interesa su trabajo y preséntelo (p. 69-72)

5.1.2. ¿Quién hace la política pública?

Además de tener claro qué es una política pública y cómo se analiza, también es indispensable comprender quienes estructuran dichas políticas.

En el ámbito internacional, el Banco Mundial¹¹ es el principal ente que se encarga de hacer política pública, éste trabaja en todas las principales esferas del desarrollo: proporciona una gran

¹¹ Está conformado por 189 países miembros, su personal proviene de más de 170 países y tiene más de 130 oficinas en todo el mundo. Constituye una asociación mundial única: las cinco instituciones que lo integran trabajan en la búsqueda de soluciones sostenibles para reducir la pobreza y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo.

variedad de productos financieros y asistencia técnica, ayuda a los países a enfrentar los desafíos mediante el intercambio de conocimiento de vanguardia y la aplicación de soluciones innovadoras.

En el ámbito nacional, es el Estado como instituto político de actividad continuada, (se habla de instituto porque su autoridad se extiende sobre un territorio) de la mano con el gobierno y una administración pública, quienes elaboran las políticas con el fin de satisfacer las necesidades de la sociedad.

Entendiendo que el gobierno está conformado por ministerios de educación, cultura, hacienda y demás, los cuales se encargan de elaborar políticas públicas. En este caso particular compete mencionar, el MEN, puesto que una de sus funciones, señalada por la ley¹² es: formular la política nacional de educación, regular y establecer los criterios y parámetros técnicos cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y equidad de la educación, en la atención integral a la primera infancia y en todos sus niveles y modalidad.

En cuanto al ámbito departamental, está la secretaría de educación, la cual propone y ejecuta políticas, planes, programas y proyectos departamentales de educación, de acuerdo con los objetivos del Plan de Desarrollo Departamental, en concordancia con las políticas de Educación del Gobierno Nacional.

5.1.3. Política pública en la primera infancia

La concepción de primera infancia ha tenido una serie de transformaciones en torno a temas de política y educación, estos desarrollos han permitido la elaboración de políticas públicas que ayudan a mejorar las condiciones educativas de los niños colombianos. El primer documento que

¹² Artículo 2 / Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009

destacó la importancia de la protección integral de la primera infancia, la cual es entendida desde la política pública como educación inicial, es el **Código de infancia y adolescencia**, el cual se rige por la ley 1098 de 2006.

Allí, Colombia adoptó el marco normativo para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta también lo estipulado por la Convención de los Derechos del Niño. En el artículo 7 de esta ley, se estableció la obligación de tener una “Política Pública” prioritaria en materia de infancia y adolescencia tanto en el ámbito nacional como distrital y municipal. Así mismo, en su artículo 29 se consagró el derecho de la primera infancia al desarrollo integral, en el cual uno de los derechos impostergables es, la educación inicial.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Gobierno Nacional se propuso la meta de atender integralmente a los niños y niñas de 0 a 5 años y acorde con éste objetivo se expidió el documento del Consejo Nacional De Política Económica Y Social (CONPES) Social 109 de 2007: Política Pública Nacional de Primera Infancia ”Colombia por la Primera Infancia“; el cual tiene como objetivo liderar la construcción e implementación de la política educativa para esta población, con los propósitos de promover el desarrollo integral de la primera infancia, fortalecer y aumentar las coberturas de educación inicial, y promover prácticas socioculturales y educativas que potencien el desarrollo integral.

5.2.3.1. PAIPI

En el marco de dicha política, para el año 2007, el ICBF¹³ y el MEN desarrollan el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia – PAIPI – el cual tiene a su cargo la atención integral en cuidado, salud, nutrición y educación inicial de niños y niñas menores de cinco (5) años,

¹³ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

prioritariamente aquellos pertenecientes a los niveles I y II del SISBEN o que se encuentren en condición de desplazados, hasta su ingreso al grado obligatorio de transición y sean asumidos por el sistema público educativo.

Actores y objetivos de esta política educativa

La Unidad de Primera Infancia es el equipo designado por el Ministerio, a través del Viceministerio de Preescolar, Básica y Media, para definir la política educativa para la primera infancia y velar por su correcta implementación, a través de la asistencia técnica brindada a las entidades territoriales.

A continuación, se describen los objetivos de dicha política.

- Diseñar e implementar, en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y las entidades territoriales, distintas estrategias que permitan el acceso de los niños y niñas menores de cinco años a una atención integral de calidad, buscando siempre el respeto por la diversidad y las características de las familias y las comunidades.
- Desarrollar acciones que permitan la apropiación del Marco de Competencias para la Primera Infancia por parte de los agentes educativos encargados de su atención, como la familia, la comunidad y los profesionales de la educación y otras áreas afines relacionadas con el desarrollo integral.
- Definir y divulgar orientaciones pedagógicas basadas en lenguajes expresivos como el juego, el arte, la música y la lectura con el fin de lograr interacciones educativas de calidad entre los niños, las niñas, su entorno y los distintos agentes educativos encargados de su atención.

- Establecer y divulgar los requerimientos básicos que permitan garantizar una atención de calidad para todos los niños y niñas menores de cinco años, sin importar la condición de ingreso de sus familias.

- Brindar asistencia técnica a las entidades territoriales con el propósito de promover el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación participativa de Planes de Atención Integral para la Primera Infancia por medio de los cuales se coordinen todos los sectores involucrados y, de acuerdo con el principio de corresponsabilidad, garanticen la nutrición, la salud y la educación inicial de todos los niños y niñas menores de cinco años del país.

5.2.3.2. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito

Es pertinente comprender que la educación infantil está dirigida a niños y niñas menores de seis años para atender específicamente su desarrollo y garantizar sus derechos. Una de sus premisas es: Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas. La cual abarca elementos como el de derecho impostergable a la educación, atención sin excepción y calidad educativa.

Para que los anteriores elementos se brinden de manera oportuna a los niños y niñas de Bogotá, se construye conjuntamente en el año 2009 con la Secretaría de Educación Distrital -SED- y la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- el lineamiento pedagógico y curricular. Como un aporte a la garantía del derecho a una educación inicial.

Como se observa, este lineamiento es propuesto como una política pública para que los actores educativos realicen su labor de manera integral y de calidad. Aportando elementos para la estructuración del quehacer pedagógico, generando espacios para la reflexión por el discurso y las prácticas que caracterizan la educación inicial. (SDIS, 2010, p.6)

5.2.3.3. Plan Nacional Decenal De Educación

En consonancia con las leyes para la educación, se hace pertinente aclarar qué es y cuál es el propósito del Plan Nacional de Desarrollo¹⁴ (PND). Siendo este, el documento que sirve de base y que provee los lineamientos estratégicos de las políticas públicas formuladas por el presidente de la República a través de su equipo de Gobierno. Su elaboración, socialización, evaluación y seguimiento es responsabilidad directa del Departamento Nacional de Planeación-DNP.

El primer Plan Nacional Decenal de Educación- PNDE comprendió el periodo de 1996 hasta 2005, según los balances y resultados que se obtuvieron; éste dejó un sin sabor referente al cumplimiento del mismo. Según la III Comisión Nacional de Seguimiento:

En la mayoría de expertos y actores de la educación quedó una sensación de inconformidad frente a los gobiernos de la época porque se valoró que entre 1998 y 2002 (gobierno Pastrana) y entre 2002 y 2006 (primer gobierno Uribe) se ignoró el Plan a nivel nacional, y salvo algunas pocas entidades territoriales, eso mismo pasó en las regiones. (2016, p. 2)

Esta situación supuso un reto para el PNDE que se formularía para el período de 2006 a 2016¹⁵, donde se hizo necesario establecer Mecanismos de Seguimiento, Evaluación y Participación del PNDE, con la intención de no repetir los errores del primer plan, el cual quedó a la suerte de los

¹⁴ El PND es el instrumento formal y legal por medio del cual se trazan los objetivos del Gobierno permitiendo la subsecuente evaluación de su gestión. De acuerdo con la Constitución política de Colombia de 1991 en su artículo 339 del Título XII: "Del Régimen Económico y de la Hacienda Pública", Capítulo II: "De los planes de desarrollo", el PND se compone por una parte general y un plan de inversiones de las entidades públicas del orden nacional.

¹⁵ El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, PNDE, se define como un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social. El PNDE será un pacto social en la medida en que su formulación y ejecución comprometa a todos los agentes responsables de la educación, representados en el Estado, la sociedad y la familia.

gobiernos de turno (2016, p. 2). Este abandono se hizo visible luego de que se comprobara que hubo ciertas mejoras en cuanto a cobertura y gestión, pero se dejó de lado el asunto clave del sentido de la escuela y de los fines de la educación.

Lo anterior, llevó a que el objetivo primordial del nuevo PNDE 2006-2016, se convirtiera en un pacto social por el derecho a la educación que, con el concurso de la institucionalidad y la ciudadanía en general, permita identificar y tomar las decisiones pertinentes para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.

Uno de los factores de éxito de este Plan fue la posibilidad tecnológica de la internet, que permitió que todos los interesados pudieran participar, y que no se quedaría solo en las organizaciones e instituciones, sino que la gente del común hiciera parte integral de esta revolución educativa. Las metas sugeridas por el plan fueron: más y mejor inversión en educación preescolar e inicial, equidad, formación y desarrollo superior para directivos y docentes renovación pedagógica y uso de la informática, la colectividad y la ciencia

5.2.3.4. Estrategia de Cero a Siempre

Para dar cumplimiento a lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, en el que una de sus premisas fue diseñar e implementar la estrategia de atención integral a la primera infancia, denominada “Estrategia de cero a siempre”; estuvo liderada por la Presidencia de la República, focalizada especialmente en la población más pobre y vulnerable, y contó con estrategias en temas como: el recurso humano y la infraestructura de los centros de atención, el sistema unificado de información y la evaluación de los programas. Este plan se articula con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, con el fin de canalizar acciones en favor de la población de primera infancia.

La garantía en el derecho a la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia está dirigida a los niños desde su nacimiento hasta la edad de 6 años.

“Colombia ha progresado de manera importante y positiva en el desarrollo de la prestación de la EIAIPI, y ha avanzado hacia un sistema más formalizado, además de invertir en la profesionalización del personal de EIAIPI mediante una amplia capacitación enfocada en llegar a los niños más desfavorecidos, quienes pueden ser los más beneficiados”. OECD (2016).

Esta estrategia le atribuye al MEN la función de definir las políticas y lineamientos de la EIAIPI, implementar el sistema de gestión de calidad y hacer seguimiento a la prestación de la EIAIPI a nivel nacional, mientras que el ICBF¹⁶ es el responsable de la implementación de los servicios públicos de la EIAIPI y de la gestión de los prestadores a nivel regional (Banco Mundial, 2013).

Una vez contextualizada la política pública educativa y su vinculación con la primera infancia colombiana, la investigación en un intento por comprender el cómo, el porqué y el para qué de dichas políticas, consideró necesario situar el lugar de la infancia desde distintas perspectivas.¹⁷

La perspectiva científica procura la relación entre las condiciones adecuadas en salud, afecto, estimulación, alimentación y educación para niños y niñas, y el correcto desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo del adulto. La perspectiva legal, se fundamenta en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, donde es el Estado, la sociedad y la familia los responsables de garantizarlos. La perspectiva legal, se vincula también a la perspectiva institucional y

¹⁶ Organismo Nacional responsable de los menores de cinco años.

¹⁷ Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia, Documento para consulta final. Bogotá. 2006. p. 6-16

programática, la cual hace al Estado responsable de fortalecer las familias y ser garante de derechos de la niñez al mismo tiempo que garantice el acceso a los servicios públicos.

Desde la perspectiva económica, se reconoce la importancia de potenciar las capacidades desde la niñez para alcanzar un óptimo desarrollo humano, si bien, es bastante conocido el impacto negativo de pobreza y desigualdad en la construcción de una sociedad exitosa. La perspectiva sociocultural, hace referencia a la manera en que las problemáticas de la sociedad repercuten sobre la infancia, los cambios que se dan al interior de la estructura clave de toda sociedad, que es la familia y la necesidad de conservar y transmitir de una generación a otra la cultura de una comunidad. Por último, la perspectiva ética, se basa en procurar la equidad para todos los niños y niñas, pues la inequidad y la exclusión vulneran y violan los derechos de la niñez.

Las perspectivas descritas dan lugar a los objetivos que pretenden alcanzar las políticas públicas educativas. Según OIEI¹⁸ (Organización Internacional de Estados Iberoamericanos) en educación para la primera infancia algunos de los objetivos son:

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, lo cual abarca las herramientas esenciales (lectura, escritura, oralidad, cálculo y solución de problemas) hasta los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), los cuales son necesarios para la supervivencia y el desarrollo pleno de las capacidades de todo ser humano.
2. Lograr la universalidad y equidad educativa, lo cual requiere aumentar los servicios educativos de calidad, brindar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje, suprimir las discriminaciones y desigualdad.

¹⁸ OIEI. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

3. La educación básica deberá centrar su atención en las adquisiciones y resultados del aprendizaje y no tanto en la obtención de un certificado final.

4. Una vez se entienda que el aprendizaje comienza con el nacimiento, e incluso desde la gestación, se vuelve necesario exigir el cuidado temprano y la educación inicial. La educación primaria deberá ser universal, garantizando la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la niñez, reconociendo la diversidad de las mismas, y por ende la diversidad de sistemas para su satisfacción.

5. Mejorar las condiciones de aprendizaje, lo que supone, que todos los que aprenden reciban una adecuada alimentación, cuidados médicos y apoyo físico y afectivo necesario para ser partícipes activos de su propia educación.

6. Concertación de acciones entre los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el papel profesional de los docentes y personal educativo, así, como la concertación entre el Ministerio de educación y otros ministerios (planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación), la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, comunidades locales, grupos religiosos y la familia.

7. Desarrollar políticas de apoyo para poder impartir y aprovechar la educación con vistas al mejoramiento de la sociedad.

8. Movilizar los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos públicos y privados, para alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

9. Fortalecer la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas que pongan fin a las actuales disparidades económicas.

5.2. Educación inclusiva, desde lo general a lo particular en cuanto a la política pública

Una vez alcanzadas importantes claridades conceptuales en torno a política pública y acorde al interés de la investigación, se procede a revisar dichas políticas encaminadas a procesos educativos incluyentes, en especial lo relacionado con primera infancia y formación de profesionales para la atención de esta población.

5.2.1. Ámbito internacional

Hasta finales del siglo XX el mundo se propone atender la educación de personas en situación de discapacidad. Al situar esta problemática a nivel internacional nos remitimos a la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cual en el año 1990 con la conferencia mundial de Jomtien reconoció la existencia de grupos poblacionales víctimas de discriminación y exclusión por su condición de vulnerabilidad, creando así el Movimiento mundial *Education for all (EFA)*, que en español traduce: Educación para todos, el cual reconoce la igualdad, ésta es mencionada por el MEN y las organizaciones INCI e INSOR como

un derecho inherente a todos los seres humanos; está dirigido al reconocimiento como iguales ante la ley y al disfrute de todos los demás derechos otorgados de manera incondicional, es decir, sin discriminación por motivos de nacionalidad, raza, creencias o cualquier otro motivo. (2012, p. 19)

Sin embargo, el concepto de igualdad no es el único a considerar para llevar a cabo una educación inclusiva; es importante tener en cuenta que la equidad es un principio fundamental para la educación, así para Cañete (2006) citado por el MEN, INCI e INSOR (2012, p. 20),

las características de cualquier concepto de equidad son: parte de un algo fundamental (necesidad, capacidad o potencial) en el que nadie debe estar en desventaja si es posible evitarlo; tienen carácter social y no solamente individual; inciden en la distribución de poder, derechos, oportunidades y opciones; y tienen por función cerrar las diferencias injustas. (Cañete, 2006)

En el año 1993, se aprueban, Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, las cuales se elaboraron sobre la base de la experiencia adquirida durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992). Estas Normas, representan el compromiso político y moral de los países por garantizar igualdad de oportunidades para la población en situación de discapacidad. Allí, se subraya el derecho que tienen estas personas a las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y a disfrutar de las mejoras en las condiciones de vida resultantes del desarrollo económico y social. También, por primera vez se definió la discapacidad como función de la relación entre las personas con discapacidad y su entorno. Se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

En 1994, se llevó a cabo la declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

La educación no podía quedar fuera entonces, de los planes y gestiones por la justicia y reivindicación social, que promueve la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la

ciencia y la cultura (UNESCO)¹⁹, este organismo especializado, busca reforzar los vínculos entre naciones y sociedades para: que toda niña y niño tenga acceso a una educación de calidad en tanto que un derecho humano fundamental y prerrequisito para el desarrollo humano.

Fue hasta 2001 que la UNESCO, en compañía del grupo Internacional en Discapacidad y Desarrollo (WGDD), colocaron en la mesa de discusión el tema de discapacidad y la educación inclusiva como una estrategia para garantizar una Educación para todos. Reconociendo que las personas en situación de discapacidad son igualmente sujetos con los mismos derechos, incluyendo el derecho de ser partícipes de la educación para todos y todas. Pensar que la educación no debe ser excluyente, y que es posible acoger a toda la diversidad de sujetos, dio lugar a que más tarde, en el año 2005 la UNESCO²⁰ definiera la educación inclusiva como; “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2005)

Para el contexto de América Latina, la UNESCO (2002) aprobó en la Habana la implementación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), el cual tiene como propósito principal alcanzar los objetivos de Educación para todos, este se propuso para un periodo de tiempo que se proyectaba finalizar en el 2015. Sin embargo, actualmente se continúan diseñando e implementando proyectos en un marco de políticas públicas en pro de dar continuidad a esta iniciativa.

¹⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, fundado el 16 de Noviembre de 1945

²⁰ UNESCO, Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris, UNESCO, 2005

Situado ya el tema en discusión de educación inclusiva, y siguiendo la misma línea de ideas, se consideran pertinentes los aportes de autores como Ainscow,²¹ Skliar²² y Blanco, quienes han dedicado parte significativa de su investigación, a realizar indagaciones referentes al estado actual de la educación inclusiva, la cual es asumida como derecho, es decir todos los niños y niñas deben recibir educación, sin importar su situación, teniendo en cuenta el principio de equidad, para así, desarrollar prácticas que sirvan a todos los estudiantes.

El término diversidad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias (Mel Ainscow, 2001).

Esta afirmación permite entender que el reconocimiento a la diversidad es un hecho social que involucra todos los aspectos de los seres humanos, y por ende la escuela en su función educativa y formadora de ciudadanos, podría ser pionera en llevar a cabo una educación inclusiva, pues a partir de dichas prácticas incluyentes se les da la posibilidad a los sujetos de ser y estar en la sociedad.

Con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva fue interpretada y asumida como un principio, es decir, bajo este rótulo, sus destinatarios no se veían comprometidos con esta, adquiriendo un carácter un tanto más orientativo que normativo. Fue luego, de la

²¹ Antiguo profesor en el Instituto de Educación de Cambridge, Catedrático de Necesidades Especiales y Psicología Educativa en la Escuela de Educación de la Universidad de Manchester, en la que es también decano de investigación y de estudios de postgrado. Asimismo, actúa como consultor de la UNESCO, la UNICEF y Save the Children. Ainscow ha trabajado en muchos países de Europa y Latinoamérica en programas de mejora de la escuela y de formación e innovación docente.

²² Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET), y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es Doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y profesor visitante en: Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile, Universidad Pedagógica de Bogotá y Universidad Pedagógica de Caracas.

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), que se estableció que la educación inclusiva es un derecho positivo, lo que le asigna un carácter de obligatoriedad, haciendo que las autoridades de cada país tengan entonces que crear las condiciones necesarias para garantizarlo, eliminando las circunstancias que la impiden, evitando cualquier tipo de discriminación. (Echeita y Ainscow, 2010, p. 4)

Los Estados Partes reconocen 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 Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (Convención sobre los Derecho de Personas con Discapacidad, 2006, art. 24.)

Esta importante transición de la educación inclusiva, de pasar de ser concebida como principio moral a ser asumida como derecho, abre el camino necesario, para la promulgación de leyes, políticas públicas y demás normas que harán efectivo el cumplimiento de está. Garantizando no solo el acceso de todos a la educación, sino también asegurando la calidad de la misma, suprimiendo las barreras discriminatorias y excluyentes de las que son víctimas las personas en situación de discapacidad.

A continuación, se refleja una matriz del marco jurídico en educación inclusiva en el ámbito internacional:

Año	Política	Objetivo	Aporte
------------	-----------------	-----------------	---------------

1948	Declaración de los derechos humanos.	La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.	Principal referente como fuente para promover el respeto a estos derechos.
1987	Reunión Mundial de Expertos para examinar la marcha de la ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos.	Garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás.	Sugirió la necesidad de elaborar una doctrina rectora que indicase las prioridades de acción en el futuro, basada en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.
1990	Jomtiem. Declaración mundial de educación para todos.	Reconocer la existencia de grupos poblacionales víctimas de discriminación y exclusión por su condición de vulnerabilidad.	Representó un hito importante en el diálogo internacional, sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano.
1993	Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96	Brindar el derecho de las personas con discapacidad a las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y a disfrutar en un pie de igualdad de las mejoras en las condiciones de vida resultantes del desarrollo económico y social.	Por primera vez se definió la discapacidad como función de la relación entre las personas con discapacidad y su entorno.
1994	Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades	Promover la Educación para todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente	Refleja un consenso mundial sobre las futuras orientaciones de las prestaciones educativas especiales.

	educativas especiales.	capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.	
2000	Foro mundial de educación para todos de Dakar	Brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y exclusión entre quienes se encuentran aquellos con discapacidad.	Representa un evento importante puesto que a comienzo del nuevo siglo se reitera el acuerdo mundial para cumplir los objetivos y finalidades de educación para todos en 2015.
2006	Convención sobre los derechos de personas con discapacidad	Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.	Se convierte en un instrumento internacional que garantiza el derecho a la educación inclusiva de personas con discapacidad.
2008	Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva el camino hacia el futuro.	Cambiar la actitud de todos los actores educativos, a través de todo el sistema, para apreciar la diversidad y la diferencia y verlas no tanto como problemas sino como oportunidades.	Invita al sistema educativo a pensar en un enfoque holístico basado en el derecho al acceso a la educación de calidad establecido en la inclusión.

Tabla 1. Marco jurídico internacional

5.2.2. Ámbito Nacional

Es necesario recalcar que Colombia, es miembro activo de la Organización de Naciones Unidas-ONU²³, por ende, se ha responsabilizado con la garantía del derecho a la educación, además se acoge a las políticas y normas internacionales.

Así mismo, se compromete con políticas nacionales como, por ejemplo: en el año 1991, con la reforma de la Constitución Política, en el artículo 67 se dictan las normativas que regulan el derecho a la educación de todos los colombianos, estableciendo su carácter obligatorio y la responsabilidad del Estado como ente garante, vigilante e inspector del cumplimiento del mismo.

En el contexto normativo colombiano, junto con lo establecido en la Constitución Política del país, resulta también pertinente nombrar la Ley 115 de Educación de 1994, el decreto 2082 de 1996, Ley 361 de 1997, el decreto 2247 de 1997, Ley 1098 de 2006, Ley 1346 de 2009, decreto 366 de 2009, la Ley 1618 de 2013.²⁴ Estas leyes y decretos procuran garantizar el derecho de personas con discapacidad a recibir educación de calidad.

El último Decreto que se dictó para la atención educativa a la población con discapacidad, es el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, donde se reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones de dicha atención, en todo el territorio nacional, la cual se enmarca en los principios de la educación

²³ Las Naciones Unidas nacieron oficialmente el 24 de octubre de 1945, después de que la mayoría de los 51 Estados Miembros signatarios del documento fundacional de la Organización, la Carta de la ONU, la ratificaran. En la actualidad, 193 Estados son miembros de las Naciones Unidas, que están representados en el órgano deliberante, la Asamblea General. Esta Organización que se encarga de mantener la paz y la seguridad internacionales, proteger los derechos humanos, distribuir ayuda humanitaria, promover el desarrollo sostenible y defiende el derecho internacional.

²⁴

La cual señala la inclusión de políticas públicas para los discapacitados. Esta ley obliga al Estado tanto en entidades nacionales como territoriales, asegurar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y la eliminación de cualquier tipo de discriminación por su condición. La ley asegura el acceso a la educación básica, media y universitaria.

inclusiva que son: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad (Ley 1618 de 2013). Se describen a continuación las definiciones que el MEN establece para tal fin:

1. Acceso a la educación para las personas con discapacidad: Comprende las estrategias que el servicio educativo debe implementar para efectuar el ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo (accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad, entre otros)

2. Accesibilidad: Toma de medidas pertinentes que eliminen barreras y obstáculos para asegurar el acceso de las personas con discapacidad al entorno físico, a los recursos de la información y la comunicación y los demás recursos propios de lo educativo.

3. Acciones afirmativas: En cuanto al ámbito educativo, son las medidas, políticas o acciones que están dirigidas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad.

4. Ajustes razonables: Son las adaptaciones y modificaciones, junto con las estrategias y apoyos que se hacen al sistema educativo, basadas en las necesidades específicas de cada estudiante, con el propósito de garantizar el desarrollo, el aprendizaje y la participación de los mismos.

5. Currículo flexible: Es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos.

6. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): Comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes a partir del reconocimiento de la individualidad.

7. Educación Inclusiva: Proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todos los seres humanos, con el objetivo de promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna.

8. Esquema de atención educativa: Son los procesos mediante los cuales el sector educativo garantiza el servicio a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la educación (acceso, permanencia, calidad, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeño, evaluación y promoción).

9. Estudiante con discapacidad: Persona vinculada al sistema educativo, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial, a quienes se les debe dar atención bajo los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

10. Permanencia educativa para las personas con discapacidad: Comprende las acciones adoptadas por el servicio educativo para fortalecer los factores asociados a permanencia y egreso de los estudiantes discapacitados que se vinculan al sistema educativo.

11. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos.

A continuación, se presenta un cuadro que especifica el marco jurídico en el ámbito nacional.

Año	Política Pública	Objetivo	Aporte
1991	Constitución de Colombia.	<p>Art. 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</p> <p>Art. 46. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas,</p>	Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

		cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.	
1994	Ley 115. Ley General de Educación	El capítulo 1 del título III, establece que: “la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo”; además dicta como norma que: “los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”	Planteó la necesidad de contar con apoyos para llevar a buen término este proceso.
1996	Decreto 2082, reglamentario de la ley 115 de 1994	Párrafo. 6. Integración social y educativa. Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.	Permitió brindar de manera integral en instituciones formales, no formales e informales la atención a personas con discapacidad.
1997	Ley 361. Se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se	Art. 10. El Estado colombiano en sus instituciones de educación pública, garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y	Mitigó las barreras para acceder a la educación ya sea pública o privada. Se tendrá en cuenta el ambiente para el aprendizaje.

	dictan otras disposiciones.	<p>técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.</p> <p>Art. 11. En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación.</p>	Se consideró como la ley colombiana de discapacidad.
2002	Decreto 3020 reglamentario de la Ley 715 del 2001	Señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN. Además, indica que los profesionales que realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social sean ubicados en las instituciones educativas que defina la entidad territorial para este propósito.	Garantizó el acceso y continuidad de los estudiantes. La organización de la planta de personal se hizo con el fin de lograr la ampliación de la cobertura con criterio de equidad, el mejoramiento de la calidad y el incremento de la eficiencia.
2003	Resolución 2565 MEN	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con	Para ello tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos

		necesidades educativas especiales.	educativos de prestar el servicio. Con el fin único de eliminar cualquier barrera para acceder a la educación.
2004	CONPES social 80	El documento denominado “Política Pública Nacional de Discapacidad”, constituye el último antecedente de política pública de discapacidad y los compromisos para su implementación, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006, “Hacia un Estado Comunitario”, así como las estrategias para su desarrollo con la participación de las instituciones del Estado en las diferentes entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía.	Fortaleció los avances en política pública de discapacidad. Permitió diseñar nuevas políticas para prevenir y mitigar la desigualdad y la exclusión.
2005	Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables	Se propone orientar y brindar herramientas que permitan consolidar una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativa para las poblaciones vulnerables.	Apoyó a las entidades territoriales en la caracterización e identificación de poblaciones vulnerables, propone orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar currículo, implementar y desarrollar modelos educativos flexibles, formación y capacitación docente, entre otros.
2006	Ley 1098. Código de infancia y adolescencia	Declara que todos los niños y niñas en primera infancia. Infancia tienen el derecho a un desarrollo integral. Los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una	Se reconoce la educación inicial como un derecho impostergable. Igualmente, el respeto por la diferencia y el disfrute de una vida digna en condiciones de igualdad con las demás personas.

		calidad de vida plena, y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad”.	Se resalta el derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención, a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto.
2007	Ley 1145.	Impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos.	Se organizó el Sistema Nacional de Discapacidad. Permitió aprobar el Plan Nacional de Discapacidad 2012 – 2018 propuesto por el Grupo de Enlace Sectorial – GES. Se efectuaron los aportes para la preparación del proceso de formulación de la política pública nacional de discapacidad e inclusión social y su documento CONPES.
2007	CONPES 109. Política pública nacional de primera Infancia “Colombia por la primera infancia”	Favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años.	Documento base para la formulación de la ley 1295 de 2009 y la ley 1408 de 2016.
2009	Decreto 366	Se organizan los servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos	Integración y ajuste de la dinámica educativa (formación docente) en favor de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular.

		excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.	
2009	Ley 1346. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	Generar un cambio de concepción sobre discapacidad y su atención, enfocándola así en los derechos humanos. Colombia ratificó la convención el 10 de junio de 2011.	Esta convención permite avanzar como nación en la comprensión y puesta en práctica de los derechos de las personas con discapacidad.
2009	Ley 1295, AIPI	Reglamenta la atención integral de los niños y niñas de la primera infancia de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén.	Esta ley es derogada por el artículo 28 de la ley 1804 de 2016
2010	Sentencia T 974	Fallo sobre la acción de tutela, presentado por María Cristina Peña Delgado, en representación de su hija menor de edad, María Alejandra Villa Delgado contra Coomeva EPS.	Protege el derecho a la salud de la niña y a la educación con PEI inclusivo. Los dos sectores deben establecer acuerdos para asegurar la prestación de los dos servicios.
2013	Ley 1618	Se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	No solo se consagra la garantía retórica de los derechos como en anteriores normas, sino, que se avanza en el concepto de ejercer o disfrutar en la práctica del derecho por lo que se acude a las medidas de inclusión, acciones afirmativas, ajustes razonables y a la eliminación de la discriminación por razón de discapacidad.
2013	CONPES social 166	Presenta el rediseño de la política de discapacidad establecida en el documento CONPES 80 de 2004. Su objetivo es precisar los compromisos necesarios para	Busca avanzar en la construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social - PPDIS,

		la implementación de la política como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, “Prosperidad para Todos”.	
2013-2022	Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social	Reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y deberes, y a partir de ello, se crean mecanismos sociales de participación en la vida política y pública de esta población. Permite que estas personas participen activamente en la toma de decisiones políticas que los afecten; así como lo cita el Ministerio de Salud y Protección Social “ <i>nada sobre nosotros, sin nosotros</i> ” (Charlton, 1998).	Se reconoce la importancia de generar procesos participativos donde se evidencien los problemas que enfrentan las personas con discapacidad y sus familias con el objetivo de proponer e implementar acciones que respondan a las necesidades reales de esta población.
2016	Ley 1804. Estrategia de Cero a siempre	Reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin prestar verdadera atención integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas de cero a seis años de edad.	Transforma la manera sectorizada en la que se han brindado los servicios de atención a la Primera Infancia.
2017	Decreto 1421	Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. En concordancia con los artículos 13, 44, 47 y 67 de la Constitución Política y leyes como la Ley 115 de 1994 art.	Este Decreto, el cual deberá incluirse en el Decreto 1075 de 2015, reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad, en los niveles de preescolar, básica y media.

		56, Ley 1098 de 2006 art. 8, ley 1618 de 2013, entre otras.	
--	--	---	--

Tabla 2. Marco jurídico nacional

5.2.3. Ámbito distrital

En el distrito, se ha trabajado en el sector educativo con la población en situación de discapacidad desde hace aproximadamente 30 años en aulas exclusivas, allí recibían atención y formación diferenciada que les permitía de alguna manera ingresar al sistema educativo; luego, surgió la necesidad de acoger a los niños y niñas en situación de discapacidad en aulas regulares, lo cual, les permitía interactuar con sus pares y su entorno, respetando sus diferencias y garantizando así, el derecho a la educación sin excepción.

Es de esta manera, que desde el distrito surge la Política Pública Distrital de Discapacidad-PPDD, la cual, fue aprobada mediante Decreto Distrital No 470 del año 2007, y cuenta con dos propósitos fundamentales para su promoción e implementación. El primer propósito, enfocado a la inclusión social, busca que mediante la política pública se promueva, reconozca, garantice y restituya los deberes y derechos de las personas en situación de discapacidad; es así cómo se logra transformar las condiciones que promueven la desigualdad.

El segundo propósito de la PPDD está dirigido hacia la dignidad, tanto de las personas en situación de discapacidad como de sus familias, satisfaciendo las necesidades que les permita tener una vida digna.

Esta política pública se estructura en cuatro dimensiones, las cuales son entendidas como un espacio de reconocimiento y construcción de creencias y percepciones diversas donde se construye colectivamente una representación del tejido social. Estas dimensiones son: Dimensión del

desarrollo de capacidades y oportunidades, la cual está relacionada con los aspectos de salud, educación, productividad, vivienda y bienestar. Dimensión ciudadanía activa, enfocada a la participación, la formación ciudadana y el fortalecimiento institucional. La Dimensión cultural simbólica, la cual se relaciona con el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, el conocimiento de las representaciones de la discapacidad, el fomento del arte, la cultura, el turismo, la recreación y el deporte para las personas en situación de discapacidad. Y la Dimensión entorno, territorio y medio ambiente, la cual se enfoca en la accesibilidad y la movilidad, el acceso y disfrute, la sensibilización y formación ciudadana de las personas en situación de discapacidad.

La Secretaria de Educación del Distrito, expidió el 21 de Julio de 2016, la Resolución 1293 de 2016, en la que se busca establecer el proceso de gestión de la cobertura 2016-2017 para preescolar, básica y media del Sistema Educativo Oficial de Bogotá. Dicha Resolución acorde a la normatividad nacional, define ciertos cambios que deben ser adoptados por los establecimientos educativos oficiales para poder prestar atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

Lo anterior se fundamenta principalmente en el interés del Estado por garantizar el Derecho a la educación y prestación del servicio educativo a las personas con discapacidad, para lo cual se tuvo en cuenta la Ley 1346 de 2009, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Decreto 1075 de 2015. A continuación, se señalan los aspectos concernientes a la educación, que dictan este marco normativo, teniendo en cuenta la circular No. 001 del 4 de agosto de 2016, de la Subsecretaria de Acceso y Permanencia, y la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia.

Marco Legal Distrital para la Educación de Personas con Discapacidad		
Ley 1346 de 2009	Ley Estatutaria 1618 de 2013	Decreto 1075 de 2015

<p>Art. 24. Educación</p> <p>Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, con miras a: desarrollar plenamente el potencial humano (...), reforzar el respeto por los derechos humanos y la diversidad humana (...) De esta manera se asegura que esta población no quede excluida del sistema general de educación por motivos de discapacidad, pudiendo acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita (...)</p>	<p>Art. 11. Derecho a la Educación</p> <p>El MEN definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales (...) definirá los acuerdos que se requieren con los distintos sectores sociales, garantizando atención educativa integral a las personas con discapacidad (...) Los establecimientos educativos estatales y privados deberán identificar los niños y niñas de su entorno susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación (...)</p>	<p>Art. 2.3.3.5.1.1.4 Responsabilidad de las entidades territoriales certificadas</p> <p>Cada entidad territorial (...) organizará la oferta a la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales para lo cual debe (...) incorporar en los planes, programas y proyectos, políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas, producidas por el MEN, sus entidades adscritas y otros ministerios</p> <p>Art. 2.3.3.5.1.3.3 Aulas de apoyo especializadas.</p> <p>(...) se conciben como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes indicados en este Decreto (...)</p> <p>Art. 2.3.3.5.1.3.6 Atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo.</p> <p>Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo con las condiciones y</p>
---	--	---

		estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas (...)
--	--	---

Tabla 3. Marco jurídico distrital

5.3.3.1. Política de Educación Inclusiva en el marco del Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá mejor para todos”

El Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá mejor para todos 2016-2020” pretende que ningún ciudadano se sienta excluido y así hacer real el principio constitucional de que todos son iguales ante la ley. Este plan, tiene un programa de Inclusión educativa para la equidad, el cual está pensado como estrategia que garantice el derecho a la educación, y sus condiciones de accesibilidad y permanencia en la educación preescolar, primaria, secundaria y media, generando nuevos ambientes de aprendizaje e infraestructura educativa, lo que a su vez se supone aumentará la permanencia escolar en el marco de educación inclusiva.

La Alcaldía Mayor de Bogotá, en su diagnóstico de la situación actual del sector educativo oficial, encontró que:

La inclusión educativa en la ciudad se ve limitada por una oferta educativa insuficiente para la atención de los niños de primera infancia y la población con discapacidad y vulnerabilidad (extraedad, trabajadores infantiles, entre otros), que requieren de una atención educativa diferencial. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016. p. 119)

Estos hallazgos llevaron a proponer estrategias que se pretenden implementar en el periodo 2016 a 2020, tales estrategias son: 1. Construcción, mejoramiento y dotación de infraestructura y educativa (...) 2. Garantizar los procesos y procedimientos para promover y consolidar la prestación del servicio con calidad (...) para hacer de la experiencia educativa, una experiencia significativa y

de calidad, 3. Identificación y caracterización de la población que está fuera del sistema educativo, con el objetivo de proporcionarles cupo escolar y matrícula, 4. Acciones para vincular y acompañar en el sistema educativo a las poblaciones vulnerables que tienen mayor riesgo de deserción escolar (víctimas del conflicto, población con discapacidad, grupos étnicos, entre otros).

Este Plan de la Alcaldía Distrital también tiene en vigencia el programa Calidad educativa para todos, el cual se fundamenta en la garantía que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de recibir educación de calidad, para lo cual se reconoce que la escuela, sus entornos y los actores de la comunidad educativa deben ofrecer las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Para esto Bogotá, se propone promover la equidad y la inclusión a través de la escuela, garantizando condiciones, contenidos educativos, recursos y la participación de todos los estudiantes independientemente de sus características o situaciones particulares, es así, que a partir del reconocimiento de la diferencia, se busca que todos tengan las mismas oportunidades. Para tal fin, se requiere que las instituciones educativas cuenten con las aulas, la dotación y los profesionales que se necesitan para dicho propósito. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016. p. 113)

La educación inclusiva y las apuestas para alcanzar equidad y calidad en la educación, indiscutiblemente requieren además de infraestructura y dotación que aseguren la cobertura, necesitan también de manera imprescindible contar con profesionales capacitados para realizar procesos educativos incluyentes, es decir, no se trata de incorporar únicamente personal de terapia (terapia física, ocupacional, del lenguaje, etc.), sino de planificar y brindar los recursos para la actualización profesional de los docentes, para que, el quehacer del maestro sea un quehacer incluyente, que reconoce la diferencia y la diversidad, un maestro capaz de flexibilizar su currículo y adaptar su plan de estudios y procesos de evaluación acorde a las necesidades de cada estudiante.

Dicha capacitación, deberá ser constante y reforzarse permanentemente a lo largo de la vida profesional de los educadores.

Actualmente, en Bogotá se lleva cabo la educación inclusiva en algunas instituciones educativas, dando cumplimiento a las leyes mencionadas anteriormente, gracias a esto, la ciudad ha progresado en la eliminación de barreras que permitan la desigualdad social, además reconoce la diversidad y la interculturalidad como factores posibilitadores de la participación educativa y social.

En un artículo,²⁵ publicado por la Alcaldía Mayor de Bogotá se da cuenta a nivel de cifras en cobertura y capacitación profesional, del alcance que han tenido los programas de inclusión escolar en los colegios oficiales, encontrándose que para marzo de 2016, de los 363 colegios que existen, en 205 de estos se cuenta con personal de apoyo para la inclusión, atendiendo a más de 13.000 estudiantes en situación de discapacidad. Así mismo, para la fecha se contaba con un total de 654 profesionales capacitados en educación especial, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología y tallerismo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, marzo 2016)

Los resultados expuestos dan cuenta de la cobertura y acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo, sin embargo, resulta necesario seguir progresando en la calidad educativa, haciendo énfasis en la formulación y puesta en marcha de políticas que eliminen toda forma de exclusión e inequidad educativa, que garanticen el derecho a la educación teniendo en cuenta las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, así como las condiciones institucionales, de infraestructura y cualificación requeridas para que los maestros y maestras logren llevarlo a la práctica .

²⁵Más de 13.000 alumnos con discapacidad estudian en colegios oficiales de Bogotá. Fecha de publicación :Jue, 03/03/2016 - 09:28

6. MARCO TEÓRICO

El siguiente marco de contexto busca establecer claridades conceptuales mediante la definición, comprensión, descripción y análisis de las siguientes categorías: discapacidad, política pública, educación infantil, educación inclusiva y formación docente.

6.1. La discapacidad, una mirada al pasado, presente y futuro

En un intento por definir la categoría de discapacidad, se toma como punto de partida la afirmación que realiza la ONU²⁶ en torno a este,

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención de la ONU, 2006)

Si bien la discapacidad es un término bastante amplio y general, se debe tener en cuenta que éste no es un rótulo que se le asigna a personas con condiciones diversas, entendido por condiciones, las patologías que desde la mirada clínica afectan a las personas desde lo físico y lo cognitivo; así como se menciona en el documento de Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad (2010), realizadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), “actualmente se reconoce que la discapacidad es el resultado o la suma de las alteraciones en el funcionamiento de la persona y de los obstáculos y barreras del entorno, las cuales restringen o impiden su participación”. (2010, p. 13). Sin embargo, es necesario entender y aprender a reconocer que las personas que tienen

²⁶ Organización de Naciones Unidas fundada en 1945

alguna condición de discapacidad, no por eso son sujetos anulados o incapaces, si bien es sabido, todos los seres humanos poseen múltiples habilidades, las cuales pueden ser fortalecidas y potenciadas en entornos como la escuela.

Al reconocer que el concepto de discapacidad ha evolucionado de acuerdo a su concepción, contexto, sociedad y políticas, se hace necesario analizar dicho proceso, realizando un recorrido histórico que permita comprender las concepciones a través del tiempo, teniendo en cuenta que se fundamenta en modelos que “actualmente los abordan, la normativa nacional e internacional que regula la atención de los estudiantes con discapacidad y algunos imaginarios que aún están presentes en el abordaje pedagógico de esta población, entre otros” (MEN, 2017, p.15) los cuales son:

Tradicional, el cual se centra en el individuo y en este sentido se considera la discapacidad desde las limitaciones, por esta razón las personas con discapacidad (PcD) eran anuladas totalmente al punto de matarlas y desaparecerlas. Se pensaba que las PcD no podían aprender y mucho menos ser autosuficientes.

Rehabilitación, paralelamente al modelo anterior, se lleva a cabo este que pretende normalizar a los sujetos por medio de la medicina. Se llega a la noción de que todas las PcD tienen una limitación intelectual, sin analizar específicamente cada caso.

Social constructivista, teniendo en cuenta la voz de las Personas con Discapacidad física, surge la concepción de discapacidad basada en el contexto. Lo cual implica pensarse en las barreras que los entornos imponen y no permiten a estos sujetos la participación plena. “Para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, *‘personas con diversidades funcionales’*” (MEN, 2017 p.

19). Es así como la inclusión emerge, permitiéndole a las PcD estar en aquellos contextos que antes no podían, sin embargo, se visualiza la falta de participación de las PcD.

Biopsicosocial, para la década de los años 90 surge la concepción de discapacidad como interacción constante entre el sujeto y el entorno, entendiendo así que la discapacidad se constituye en las relaciones que el sujeto tiene con su familia, consigo mismo y con el contexto.

De calidad de vida, este es el modelo contemporáneo que surge en la primera década del año 2000, el cual se enfoca en la persona sin dejar de lado su contexto,

En consecuencia, se constituye en un modelo multidimensional que abarca las necesidades de apoyo que precisa el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos, de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (MEN, 2017 p.19)

La evolución en la concepción de discapacidad ha conllevado distintos debates que han dado lugar al surgimiento de conceptos que van desde la exclusión, la marginación, el asistencialismo, inclusión, para llegar a reconocer hoy día la igualdad y la garantía de derechos enfocados en la calidad de vida; esto ha permitido que las nociones de discapacidad actualmente tengan mayor relevancia en el ámbito político, social, económico y cultural.

6.1.1. Discapacidad en primera infancia

En el marco de la primera infancia es necesario tener en cuenta que:

La discapacidad en el niño o la niña menor de seis (6) años, se da a partir de la alteración en su estado de salud, por la presencia de una enfermedad o traumatismo, que produce una

deficiencia o alteración en alguna o algunas de sus funciones o estructuras de su cuerpo.
(ICBF, 2010, p. 14)

Esta condición de salud que puede generar una enfermedad o traumatismo puede causar alteraciones en las estructuras propias del cuerpo, las cuales pueden generar alteraciones leves, moderadas o severas, que pueden llegar a ser permanentes o temporales según sea la gravedad de los casos.

En medio de estas condiciones se encuentran aspectos tanto negativos como positivos, los cuales influyen de manera importante en la participación de los niños y las niñas en el medio que los rodea. En los aspectos negativos llamados barreras, se encuentran los mitos o creencias equivocadas sobre la discapacidad, actitudes de sobreprotección, rechazo o abandono del niño o a la niña, espacios físicos que no le permiten su desplazamiento, falta o inaccesibilidad a los servicios de transporte, salud, rehabilitación, recreación y educación. Ausencia o inoperancia o inadecuada formulación de políticas o leyes que permitan el respeto por los derechos de estos niños y niñas (ICBF, 2010, p. 16)

Por otro lado, en los aspectos positivos llamados facilitadores, se encuentran aquellos que ayudan a mejorar la situación de discapacidad de los niños y las niñas, en estos aspectos se encuentran la protección, la ternura, el afecto, las actitudes positivas hacia el niño o la niña, una adecuada nutrición, ambientes sanos, accesibilidad a la comunicación, a los espacios físicos, a los servicios de salud, de educación, de rehabilitación, de recreación y de transporte, políticas y leyes que busquen el reconocimiento y respeto de sus derechos y favorecen su integración social en igualdad de oportunidades. (ICBF, 2010, p. 16)

En el aspecto de los derechos que poseen los niños y las niñas en condición de discapacidad, se destaca que todos nacen con derechos por el sólo hecho de su condición de seres humanos: derecho a la vida, a la igualdad, a la dignidad, a la libertad, al desarrollo personal, a la paz y a la seguridad, entre otros (ICBF, 2010, p. 21)

Por lo tanto, es necesario reconocer que aún con sus diferencias, los niños en situación de discapacidad son sujetos que poseen los mismos derechos que todos a quienes hay que proteger; es de esta manera, que al reconocer como primera medida sus derechos, se da inicio a una configuración en las nociones que se tienen sobre esta condición, pues “el desconocimiento, omisión o vulneración de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, les puede restringir o negar la oportunidad de acceder a servicios de salud, educación, recreación y cultura, entre otros.” (ICBF, 2010, p. 21).

Si bien hay derechos propios de los niños y niñas con discapacidad solo por el hecho de ser niños, los estamentos gubernamentales han establecido otros derechos propios a su condición, estos son: “derecho a una rehabilitación, a la no discriminación por su condición, a una inclusión educativa en igualdad de oportunidades, al acceso a cualquier espacio o servicio que ofrezca su comunidad y al respeto por sus diferencias.” (ICBF, 2010, p. 22)

6.1.2. Tipos de discapacidad

La discapacidad al ser un concepto tan extenso y complejo se categoriza con el fin de tomar las medidas necesarias para su atención y apoyo; por tanto, los distintos tipos de discapacidad que existen son:

- *Trastorno del Espectro Autista (TEA)*: (trastorno del neurodesarrollo de origen biológico), se caracteriza por la dificultad para relacionarse socialmente, para comunicarse, para establecer

relaciones sociales recíprocas y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental. (MEN, 2017, p. 51)

- *Discapacidad intelectual*: Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, conductas adaptativas y procesos sociales y académicos. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años; por tanto, está ligada al desarrollo no se adquiere a lo largo de la vida. (MEN, 2017, p.51)

- *Discapacidad Auditiva*: Aquí se incluyen personas con distintos tipos de pérdida auditiva, hecho que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos e intercambios comunicativos verbales con otros. (MEN, 2017, p. 51) Frente a esta concepción, de índole audiológica, se encuentra una nueva concepción de las personas sordas, de índole sociocultural, según la cual las diferencias entre estas últimas y las oyentes no se centra en que unas escuchen y otras no, sino en las connotaciones sociales y culturales de dominar una lengua de tipo visual y gestual, que emplea el espacio para su organización (la lengua de señas), cuya adquisición puede tener lugar durante los primeros años de vida, si las condiciones del entorno así lo permiten (MEN, 2017, p.51)

- *Discapacidad Visual*: Esta categoría incluye un conjunto amplio de personas “con diversas condiciones oculares y de capacidades visuales” (Caballo y Núñez, 2013, p. 260) que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de esta última, lo que se conoce como baja visión (OMS, 2014; Gray, 2009). Esta discapacidad tiene distintas causas o etiologías, de ahí que puede ser adquirida o del desarrollo. pérdida total o parcial de la visión con distintos grados de pérdida (MEN, 2017, p.52)

- *Sordo ceguera*: Aquí se incluyen aquellas personas que presentan una alteración auditiva y visual, parcial o total. En tal sentido, resulta de la combinación de dos tipos de déficits sensoriales, y tiene como consecuencias, dificultades en la comunicación, la orientación espacial, la movilidad

y el acceso a la información. Para mayor independencia y autonomía requieren de diverso tipo de apoyos, entre ellos los guías e intérpretes (Álvarez, 2004; Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; FOAPS, 2016).

- *Discapacidad Física:* En esta categoría, una de las más heterogéneas, se incluyen todas aquellas dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Las personas con esta condición pueden presentar dificultades para desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Sus causas son variadas y constituye uno de los tipos de discapacidad que puede darse como producto del desarrollo o ser adquirida, es decir, una secuela de un accidente o una lesión (Verdugo, 2002; Gómez Arias, Verdugo y Alcedo, 2013). (MEN, 2017 p.52)

- *Discapacidad Psicosocial:* Esta categoría abarca todas las personas que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones. Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (MEN, 2017, p.52)

- *Trastorno de voz y habla:* Constituyen una discapacidad y hacen alusión a todas aquellas alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo y la velocidad del habla, las cuales generan distintos grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales y, por tanto, en la comunicación con otras personas. Incluye aquellas personas con dificultades graves

para producir palabras y oraciones de manera fluida y sin detenciones (tartamudez) (MEN, 2017, p.52)

- *Discapacidad Sistémica:* se refiere a las condiciones de salud que impiden que el niño o adolescente asista regularmente al aula de clases. Incluye enfermedades crónicas y graves como, por ejemplo, la insuficiencia renal crónica terminal, los distintos tipos de cáncer, enfermedades cardiovasculares, óseas, neuromusculares o de la piel, que no permiten que el estudiante comparta actividades físicas y de otra índole con sus pares, y que restringen su participación en la vida en sociedad (MEN, 2017, p.52)

6.2. Formación docente en el marco de la educación inclusiva

Hacer educación inclusiva requiere de transformaciones reales y contundentes a nivel social, cultural, político y económico, cambios que han de ser reflejados en el contexto educativo, esto supone entonces, transformaciones en el perfil y rol de los docentes, así como el apoyo al desarrollo profesional de los mismos. Según las declaraciones dadas en Pamplona, por el especialista Renato Operti²⁷ (2009), para alcanzar este propósito se necesita llevar a cabo un trabajo articulado en torno al docente requerido, jerarquizar su rol en la atención a la diversidad y el apoyo constante al trabajo de éste en el aula.

En este debate se plantearon cuatro temas de discusión en torno a los docentes, los cuales se presentan a continuación:

Fuerte resistencia de los maestros a trabajar en aulas heterogéneas e insuficiencia en competencias y conocimientos para abordar la diversidad en los perfiles de los estudiantes	Predominio de jerarquías, es decir, se sitúa cada estudiante según sus competencias cognitivas por sobre lo inclusivo, dejando de lado el reconocimiento del potencial de aprendizaje de cada estudiante	El currículum de formación docente carece de un marco conceptual y de instrumentos metodológicos para hacer frente a la diversidad y necesidades particulares de cada estudiante.	Compartir prácticas y experiencias entre escuelas, trabajo interdisciplinario entre equipos de docentes, apoyo pedagógico personalizado y coordinación estrecha con instituciones sociales
---	--	---	--

Tabla 4. Debate de la formación

Estos puntos identificados como parte esencial a trabajar con el fin de mejorar la calidad y efectividad de la educación incluyente ponen en manifiesto la importancia de la reflexión tanto de

²⁷

Especialista de Programa, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE). XV Coloquio de Historia de la Educación – “La Educación Especial y Social del siglo XIX” a nuestros días organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio de 2009).

docentes como de directores, además de las proyecciones acerca de los planes de mejoramiento en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Hacer de la inclusión un principio rector, indiscutiblemente tiene consecuencias en las prácticas y en las actitudes de los docentes. Una actitud positiva se alcanza en la medida en que los docentes tienen experiencias educativas con estudiantes que ellos consideran “difíciles”, pero dichas experiencias requieren ir de la mano a la formación y capacitación del educador, disponibilidad de apoyo en el aula, el número de estudiantes por clase y el volumen total de trabajo. (UNESCO 2009)

Las maestras, los maestros y demás agentes educativos, son los encargados de promover el desarrollo integral de los niños y niñas, entre sus responsabilidades se encuentra mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de sus estudiantes para potenciar su desarrollo.

Para la maestra, el maestro y el agente educativo es prioridad dejar a un lado sus prejuicios para abrirse al encuentro con la diversidad que se le presenta al encarar la situación educativa. Este encuentro entre iguales, en dignidad y en derecho, es también un encuentro asimétrico, intergeneracional, que ha de tener la capacidad de transmutarse en igualdad a través de la capacidad del educador de descentrarse y acoger la experiencia del otro, de cada niño y niña en su expresión individual y colectiva. (MEN, 2014)

Afirmaciones como la anterior, no solamente permiten identificar el rol del educador en el reconocimiento y trabajo con y para la diversidad, sino que se demuestra que este proceso de sensibilización y preparación de los maestros, resulta muy conveniente llevarlo a cabo desde la formación profesional de los mismos. Dicho propósito se alcanza teniendo en cuenta las orientaciones que el Estado brinda a través del MEN, para que se lleve a cabo la Educación Inclusiva. De esta manera los docentes tendrán un apoyo para realizar acciones pedagógicas que

permitan potenciar las habilidades de las niñas y los niños, y así garantizar una educación de calidad.

Así las cosas, la educación de niños y niñas con discapacidad, requiere de total respaldo del Estado, garantizando ciertas condiciones de base para llevarla a cabo, tales como, presupuesto, infraestructura y calidad educativa. Todo esto, con el propósito de dar cumplimiento total al derecho a la educación, que se caracteriza por su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

A continuación, se presentan algunas herramientas pedagógicas que resultan importantes al momento de abordar la educación inclusiva.

6.2.1. Herramientas pedagógicas, enfoques y métodos para llevar a cabo la Educación Inclusiva

El presente documento, al consolidarse como un instrumento que posibilite espacios de reflexión, debate y análisis conceptual, presenta algunas orientaciones significativas en el proceso de comprender y entender lo que implica llevar a cabo apuestas de educación inclusiva, las cuales son necesarias para vislumbrar el proceso vivido en las distintas fases de la investigación.

Currículo flexible, Se refiere a las adaptaciones y/o modificaciones pedagógicas que se realizan en razón de brindar a todos los estudiantes el acceso a una educación pertinente y de calidad. Se logra al ajustar tanto objetivos como metas de aprendizaje, permitiendo a cada estudiante llegar a estos por el camino que mejor se le dé. (MEN, 2017, p.69) Según el MEN, en un currículo flexible, cada estudiante tiene diferentes oportunidades para acceder a los objetivos de aprendizaje, respetando los estilos diversos y particulares de alcanzarlos.

Cabe aclarar que cualquier adaptación o ajuste a los objetivos de aprendizaje no deben afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, teniendo en cuenta su importancia en el desarrollo personal y social de los niños y niñas, evitando así comprometer su proyecto de vida. (Duk y Loren, 2010, p. 195)

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) “determina los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante en función de las necesidades educativas que han surgido a través de una caracterización” (MEN, 2017, p. 58) la cual implica la observación del maestro, y busca acotar las fortalezas, dificultades y necesidades de apoyo del estudiante para brindarle mejores oportunidades que permitan potenciar sus habilidades y favorecer su calidad de vida.

El proceso de caracterización educativa del estudiante se lleva a cabo teniendo en cuenta las particularidades de este, el ambiente y el contexto en que se desarrolla y por esto se realiza por dimensiones, las cuales son: contexto y vida familiar, habilidades intelectuales, bienestar emocional, conducta adaptativa y desarrollo personal, salud y bienestar físico, participación e inclusión social. Teniendo en cuenta estas dimensiones, los docentes y todo el equipo de apoyo pedagógico acuerdan las adaptaciones que se hacen a las metas de aprendizaje para cada estudiante.

Diseño universal de aprendizaje (DUA), es un enfoque didáctico que se emplea en el diseño del currículo en los diferentes niveles educativos. Entre sus principales aportes se encuentran (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013, p.11)

1. Al incorporar el concepto de discapacidad, tanto los estudiantes con discapacidad como los que no se ven beneficiados, pues, este se refiere a las diferentes capacidades que tiene cada sujeto y las distintas maneras en que aprende. De tal forma que, al existir distintas alternativas las cuales

los estudiantes pueden elegir para su aprendizaje, permite que todos los estudiantes escojan la opción con la que aprenden mejor.

2. Se logra desplazar el foco de discapacidad del estudiante a los recursos educativos (materiales y medios). Siendo entonces el currículo discapacitante en la medida en que es inaccesible para todos los estudiantes.

El DUA, se fundamenta en tres principios: (CAST, 2011: 3-4) (citado por Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013, p.18-19)

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje)
- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje)
- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)

Estos tres principios del DUA demuestran la importancia de que los maestros ofrezcan a sus estudiantes una gran variedad de alternativas para acceder al aprendizaje, partiendo del hecho de que: cada estudiante percibe y comprende la información de manera distinta, cada persona tiene sus propias estrategias para expresar lo que sabe y la necesidad de motivar y comprometer a cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Teoría de las capacidades, los seres humanos tienen capacidades inherentes al desarrollo, desde allí surgen unos tipos de libertades necesarios para poderlas ejercer; según Amartya Sen (1982) en su conferencia²⁸ , “eligió el término capacidades para representar las distintas combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser.” (Urquijo, 2014, p. 65). Las capacidades son utilizadas para evaluar distintos aspectos de la sociedad, como la calidad de vida

²⁸ Conferencia que llevó por título “¿Igualdad de qué?”, publicada posteriormente, en 1980.

de las personas, la pobreza y desigualdad, por lo tanto, resulta pertinente que estas sean utilizadas para el diseño, formulación e implementación de las políticas públicas;

en este sentido, la teoría de las capacidades no es una teoría que explique la pobreza, la desigualdad o el bienestar, lo que sí ofrece es una herramienta o un marco normativo, y a su vez crítico, en el cual conceptualizar y evaluar estos problemas sociales (Robeyns, 2005: 94).
(Citado por Urquijo, 2014, p. 66)

Sen, presenta una serie de capacidades fundamentales, las cuales son concebidas como “ejemplos de los funcionamientos”, esto son: ser feliz, tener salud, tener alojamiento, estar alimentado, tener amor propio, poder estar en público sin vergüenza, participar en la vida en comunidad y poder elegir; (Gough, 2000, p 6-7) estos ejemplos al ser subjetivos y objetivos no dejan claro si son significativos y fundamentales en el bien social. Por otro lado, Nussbaum expone esta cuestión desde su lista llamada “diez capacidades funcionales humanas centrales” (Gough, 2007, p. 182); vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación (vivir con el otro), otras especies (vivir con el entorno), capacidad para jugar y control sobre el entorno de cada uno (político y material).

Así, Nussbaum plantea “una idea central del ser humano como un ser libre y digno que forma su propia vida en cooperación y recíprocamente con otros... Una vida que es realmente humana es la que está formada en su conjunto por estos poderes humanos de razón práctica y de sociabilidad” (Citado por Gough, 2007, p.184), aclarando que esta lista sigue abierta en la medida en que los individuos reconozcan otras necesidades y capacidades.

Sin embargo, en la educación inclusiva si bien se reconocen las capacidades desde la libertad del ser, estas se ven reducidas por distintos factores; dichas libertades son las positivas, las cuales pueden ser determinantes en la teoría de las capacidades, pues aunque se reconozca la capacidad

de aprender de las personas con discapacidad, se convierte en una libertad negativa cuando el estado al tener los decretos e instituciones, no emplea los apoyos y recursos que se requieren para satisfacer la necesidad que allí se presenta.

Apoyos educativos, teniendo en cuenta la caracterización se realizan los apoyos educativos, “los apoyos contribuyen a que los individuos aumenten su independencia y autonomía, “así como su productividad e integración en la comunidad” (MEN, 2017, p. 67) claro está teniendo en cuenta las fortalezas y limitaciones de cada estudiante. Estos apoyos cumplen diversas funciones entre ellas están: regulación del comportamiento, acceso a la información, adquisición de conocimientos específicos, aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas, acompañamiento y apoyo especializado. Además, se clasifican según su intensidad, en generalizados (el estudiante precisa todo el tiempo de apoyos), extensos (aquellos que se necesitan regularmente, en contextos específicos), limitados (recursos que se necesitan durante un tiempo específico y ante demandas puntuales, intermitentes (recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales, se caracterizan por ser de corta duración)

6.2.2. Formación de docentes en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional

La Licenciatura en Educación Infantil pretende formar educadores para la atención integral a niños y niñas menores de 8 años. Se promueve la formación profesional de los docentes en distintos contextos socioculturales y económicos con la intención de atender la diversidad. Algunos de los objetivos que se propone el programa son:

- Abordar la relación educación, sociedad y cultura reconociendo la dimensión social, ética y política del quehacer pedagógico.

- Fomentar una aproximación crítica a las políticas que enmarcan el quehacer educativo a nivel Nacional, regional y local.
- Fortalecer las prácticas pedagógicas, como espacios generadores de propuestas alternativas para la atención y educación de la infancia.

Pese a los grandes esfuerzos de la Licenciatura de Educación Infantil en el reconocimiento a la diversidad y a las infancias, puntualmente la infancia en situación de discapacidad aún permanece poco visible en la mayoría de los espacios académicos, puesto que no se cuenta con un seminario o escenario de práctica que de manera intencionada, reflexione por la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, haciendo del reconocimiento a la diversidad algo permanente en los espacios académicos formativos.

6.3. Renovación Curricular del programa de Educación Infantil: pensando en las infancias y la formación docente

La renovación curricular surge de dos hitos importantes, el primero es un trabajo colectivo de docentes en dónde en un ejercicio autónomo se develan las tensiones del plan de estudios, denominado Pensando el Programa, llevado a cabo a partir del año 2006 hasta el año 2012, con éste el programa ha obtenido acreditación de alta calidad en tres ocasiones. Allí se reconoce el campo profesional de los educadores infantiles y las infancias. Además, a partir del 2013 hasta la fecha surge la estrategia Potenciando el Programa. Dichas estrategias permitieron evidenciar tanto las fortalezas como las debilidades formativas del programa. El segundo, es la resolución 2041 del 3 de febrero de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

Es por estas razones, que se transita de un currículo agregado, el cual está organizado por ambientes de formación a un currículo integrado y problematizador que se organiza en núcleos integradores de problemas y ejes curriculares.

Se busca que el perfil profesional del egresado de educación infantil en razón a su compromiso y posicionamiento crítico, pueda incidir en las realidades de las infancias del país, su actitud investigativa le permite identificar problemáticas conceptuales y prácticas de la infancia en sus múltiples contextos, a partir de los actuales discursos sobre diversidad, diferencia, género, cuidado y medio ambiente, permitiéndole desempeñar funciones de docencia, gestión e investigación, en educación inicial, primeros grados de básica primaria y en otros escenarios vinculados con la niñez y con agentes educativos.

Con intención de atender al perfil que se propone la licenciatura, el programa desde el año 2004 inicia el proceso de inclusión de estudiantes sordos para formarse como futuros maestros; reconociendo que no se educan únicamente para la atención a diversas infancias, sino que a su vez, también hay docentes con condiciones diversas, para quienes se debe considerar la incorporación de apoyos que favorezcan el proceso de esta población.

En razón a lo anterior, se proponen entonces algunos espacios académicos pensando en la formación de maestros en atención a la diversidad de infancias: Inclusión y diversidad (núcleo común de formación),²⁹ Educación, infancias y ruralidades³⁰ y la línea de investigación

²⁹ “Este seminario propone diferentes perspectivas y enfoques sociales, culturales y educativos que aportan a la des-naturalización y des-esencialización de las miradas sobre los otros (...) Estas perspectivas que interpelan lo educativo y lo escolar, discuten, por ende, el derecho a la educación, no solo entendido como ingreso a la escuela sino principalmente como aquello que le sucede a los estudiantes, sus procesos y aprendizajes, así como la responsabilidad de los maestros, el currículo, los materiales escolares, los rituales o las normas en la valoración de las diferentes culturas, identidades, capacidades, entre otras características.” (p. 75)

³⁰ “Este espacio académico busca reconocer propuestas educativas que convergen en los territorios rurales, recorriendo de manera crítica, experiencias de educación propia, propuestas locales y estrategias institucionales como los modelos educativos flexibles.” (p. 52)

Interculturalidad y diversidad.³¹ Se pretende que esta propuesta curricular favorezca la lectura crítica de contextos de las infancias, reconociendo diferentes realidades sociales, políticas, económicas, culturales, entre otros. Dando lugar entonces, al planteamiento de alternativas educativas que alcancen importantes transformaciones desde el trabajo pedagógico (Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2016, p. 32)

La UPN y específicamente la Licenciatura en Educación Infantil tienen una significativa participación en los procesos de discusión y formulación de políticas públicas para la educación de la primera infancia, siendo partícipe de la estrategia “De 0 a Siempre”:

El programa responde a las formulaciones que desde la política pública se hace para la primera infancia, la cual instituye la estrategia de “0 a Siempre” bajo principios como el del reconocimiento de la heterogeneidad de la infancia; el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y contextual, de las condiciones particulares o afectaciones transitorias; el establecimiento de acciones unificadas e intersectoriales que promuevan y articulen el desarrollo de planes y programas para la atención integral de la infancia desde las perspectivas de derechos y de enfoque diferencial. (MEN. Fundamentos Políticos, Técnicos y de gestión. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. 2013: 23-93); y frente a los cuales el Programa, desde posturas críticas y propositivas, ha promovido escenarios teóricos y prácticos para la intervención, la discusión, argumentación y el debate académico. (Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2016, p.33)

³¹ “Se caracteriza por asumir y reconocer las interacciones entre las culturas, la sociedad y los sujetos. En esa medida, busca reflexionar sobre la convivencia, los contextos educativos diversos y la construcción de territorialidad que se da en colectivo y de manera individual en las diferentes regiones del país.” (p. 108)

En la nueva malla curricular, se reconoce la importancia de la práctica pedagógica como el escenario más influyente tal como lo menciona la UPN (Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2016, p.35) se entiende y se asume como columna vertebral y eje articulador de los planes de estudio de todas las propuestas educativas constituyéndose evidentemente en un escenario posibilitador de diferentes experiencias en multiplicidad de contextos y realidades sociales de la infancia. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se asume no sólo como un espacio para confrontar o aplicar teorías sino como un espacio dialéctico en el que se conjugan las diferentes dimensiones de la formación docente.

Para explicitar el sentido de la práctica educativa en la licenciatura, se parte inicialmente de lo expresado en el Proyecto Político Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, el que reconoce la práctica educativa como ‘uno de los elementos constitutivos y esenciales de la estrategia pedagógica que permite el desarrollo de su Proyecto Político. Por lo tanto, concibe la práctica educativa como los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador. Así, con su carácter investigativo, busca intervenir y transformar concepciones que confluyen en la elaboración participativa del tejido social’ (PEI. p. 57).(Comité de práctica, 2015, p. 2)

Para la UPN, la práctica es asumida como “un momento privilegiado para evaluar el grado de progresión y adquisición de competencias”. Con ella se busca tener en cuenta el contexto real de trabajo de los futuros licenciados, siendo de gran importancia el rol del docente que acompaña la práctica, ya que de esta manera se fortalece el saber pedagógico y didáctico del maestro(a) en formación. (Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2016, p.37)

6.3.1. Relación con la Licenciatura en Educación Especial

Luego de reflexionar por la necesidad que tiene el programa de incluir en su plan de estudios y propuesta curricular, el reconocimiento a la diversidad y específicamente a la población de niños y niñas en situación de discapacidad, y teniendo en cuenta el proceso de renovación curricular, el cual fue presentado en mayo de 2017; la investigación considera pertinente rescatar algunos planteamientos del programa de la Licenciatura en Educación Especial, de la Universidad Pedagógica Nacional, que pueden ser útiles para proyectar una propuesta que enriquezca la formación de los educadores infantiles en el marco de política pública actual, el cual busca poner en marcha modelos educativos incluyentes.

Actualmente, el programa de educación especial tiene acreditación de alta calidad, puesto que se ha reconocido su liderazgo en procesos educativos para la población en situación de discapacidad. El programa tiene como fundamento la alteridad y el reconocimiento del otro, comprendiendo el hecho educativo como un lugar de relación entre las diferencias y no entre los diferentes (Universidad Pedagógica Nacional).

Su campo de estudio reconoce al sujeto como un ser pluridimensional, que está permanentemente interactuando con factores externos, que pueden dar o no posibilidades. Es por esto, que, entre su apuesta formativa, se cuenta con asignaturas, prácticas pedagógicas y proyectos de investigación, involucrando diversos grupos poblacionales y diferentes contextos. Los estudiantes de este programa logran reconocer los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales.

El horizonte de la licenciatura en educación especial se sustenta en el derecho a la educación y la educación como derecho de las personas con discapacidad y/o con talentos excepcionales, lo que ha permitido un replanteamiento permanente de enfoques, miradas y discursos alrededor de

dicho campo. Un ejemplo de esto, han sido las nociones de integración, inclusión, diversidad, entre otros, dando lugar a la propuesta de alternativas nuevas, tanto educativas, como pedagógicas y didácticas. (UPN)

7. MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se da paso a concretar los paradigmas, enfoques y estrategias de la ruta metodológica que se llevó a cabo, a continuación, se determina que el enfoque metodológico será la investigación cualitativa, por esta razón se evidencia su conceptualización, además de dar cuenta del por qué se llevará a cabo el tipo de diseño: investigación acción.

El método de la investigación inició con la conceptualización en temas puntuales como la política pública educativa y la discapacidad, seguido del esquema que se planteó para la recolección de información de docentes, estudiantes y egresados, en tanto la formación de docentes de educación infantil, basada en la educación para niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. A continuación, los resultados, análisis de resultados, la proyección de una propuesta a la licenciatura en Educación Infantil y finalmente las conclusiones y recomendaciones.

7.1. Enfoque

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo ya que éste permite conocer las experiencias de los participantes, así como lo destacan Bonilla, et al (2010)

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha

sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. (2010, p. 364)

Además, es posible considerar de acuerdo con la siguiente afirmación, que la presente investigación se basa en un paradigma interpretativo.

La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis de datos, la cual es permanente. Es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos. El planteamiento se va enfocando en ciertos temas de acuerdo con la información recabada. Una vez hecho el planteamiento inicial empezamos a contactar a los participantes potencia (Baptista, P, et al. 2010. p.370)

Para esta investigación, los participantes en potencia que menciona Baptista son los docentes, estudiantes y egresados de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

A continuación, se describe cuáles son los planteamientos cualitativos a tener en cuenta para el desarrollo de la investigación:

- Abiertos
- Expansivos, que paulatinamente se van enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio
- No direccionados en su inicio
- Fundamentados en la experiencia e intuición
- El entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, internas y externas, pasadas y presentes

- Se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes. (Baptista, P., et al. 2010. p. 365)

7.2. Método de investigación

Aclarado el enfoque de la investigación, se consideró pertinente centrarse en el método para llevarla a cabo, el cual es, la investigación acción, “(...) entendida ésta como el proceso a través del cual se adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa, (...)” (Latorre, 2005. p. 20) Es así, como este método permite al docente reflexionar en su acción para propiciar cambios sociales, pues como lo señala Sandin, (2003, p. 161) la investigación acción pretende, esencialmente, "propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación", esto posibilita comprender la realidad de las infancias que hay en el país.

El profesorado tal como lo afirma Latorre (2005), debe investigar su práctica desde la investigación-acción, con el propósito de mejorar la calidad de la educación y transformar la sociedad. (p.7) Dicha investigación-acción debe hacerse en y para los centros educativos. Es a partir de la identificación de problemas en su práctica, que el docente indaga y reflexiona, y posteriormente en base a los hallazgos propone acciones que ayuden a la comprensión y posible mejora del ser y del hacer de los educadores, impactando de esta manera las instituciones educativas. (p. 14)

Por su parte, Yuni y Urbano (2005) refieren que

la investigación acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor

intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (p.104)

Es así como al observar las prácticas pedagógicas se hace una reflexión crítica que permita resignificarlas, a partir de los intereses que surgen como maestras de la Licenciatura en Educación Infantil, para poder planificar posibles acciones que aporten tanto al conocimiento educativo como a la generación de cambios sociales.

7.2.1. Modalidad

Ahora se describe la razón por la cual se escogió la modalidad específica, para realizar el trabajo de grado. Para dar respuesta a los interrogantes que este tema ha suscitado y el interés por identificar y conocer las políticas públicas normativas que respaldan la educación inclusiva, se consideró pertinente optar por la modalidad de trabajo de grado denominada, MONOGRAFÍA. Los aspectos que muestran la pertinencia de elaborar una monografía son:

- El tema de interés surgió de la experiencia de la práctica formativa y las preguntas generadas en varios espacios académicos, sin embargo, la investigación que se propone no establece una relación directa entre teoría y práctica, el problema de la investigación tiene implicaciones orientadas al conocimiento por lo educativo en un contexto puntual de educación inclusiva para la primera infancia.
- Uno de los propósitos tras la investigación, es lograr una comprensión de la situación actual de la educación inclusiva en Colombia para niños y niñas de primera infancia en el marco de la política pública.

- La investigación se llevó a cabo mediante la consulta de referentes conceptuales y teóricos sobre discapacidad, política pública y educación inclusiva. También se realizó un trabajo con fuentes primarias como el colegio República de Venezuela, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Distrital y la Secretaría Distrital de Integración Social, con el propósito de poner en diálogo estos hallazgos con las voces de los participantes de la investigación (docentes, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN). Para esta modalidad, el centro de conocimiento parte de un interés temático particular sobre el que se quiere profundizar y el cual se puede encontrar en las reflexiones personales y/o grupales sobre un tema teórico/práctico. En este caso fue a partir de un problema particular sobre la educación infantil y la formación de maestros. Dicho problema no se abordó desde estrategias pedagógicas, sino desde la problematización hacia el conocimiento educativo, pedagógico y de la infancia.

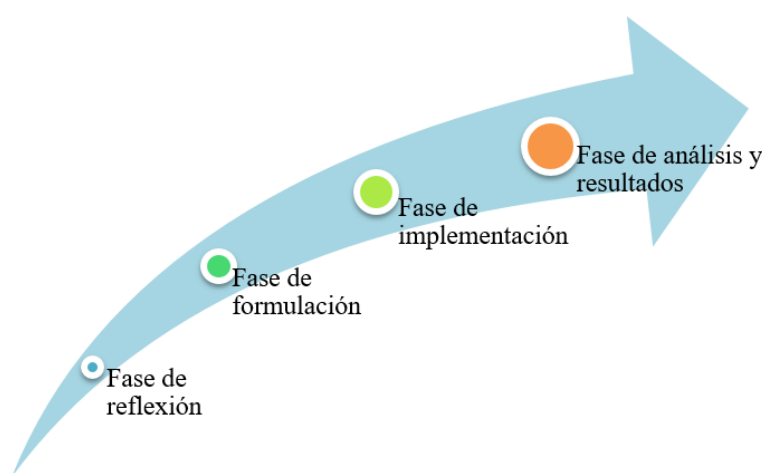
Así, en esta modalidad, el trabajo versó particularmente en temas como: la infancia, la educación y la pedagogía, lo que permitió pensar la infancia desde la política pública para hacer educación inclusiva, en donde se llevó a cabo un recorrido histórico tanto en el ámbito internacional como nacional, que permitió comprender las transformaciones acerca de la educación para la primera infancia.

7.3. Fases de la investigación

A continuación se presentan las fases de investigación las cuales fueron la ruta metodológica que se siguió para el avance de la misma, dichas fases orientaron y dieron pie a la formulación de una guía para la elaboración e implementación de una propuesta a la Licenciatura en Educación Infantil, la cual está proyectada para enriquecer la formación de docentes, aportando al currículo actual del programa algunas herramientas teórico prácticas que permitan a los maestros y futuros

maestros contribuir en la garantía de una educación de calidad para niños y niñas desde la diversidad, y específicamente con la población infantil en situación de discapacidad en un contexto de educación inclusiva.

Para el desarrollo de las fases, se retomaron algunas de las propuestas por Hernández et al, (2010), éstas son presentadas en líneas generales en la Gráfica 1. Fases de la investigación, y luego se presentará el paso a paso de las mismas.



Gráfica 1. Fases de la investigación

1. **Fase de reflexión:** En esta fase se encontraron distintas etapas como la idea inicial, el planteamiento del problema y la inmersión inicial en el campo, entendida como la recolección de literatura para el desarrollo de la investigación.
2. **Fase de formulación:** En la que se expuso la concepción del diseño del estudio y la definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta, es decir, se presentaron los formatos para las entrevistas y para la recolección de datos.
3. **Fase de implementación:** En esta fase se presentó la recolección de los datos, entendida como la realización de las entrevistas, visitas y encuentros con los distintos participantes.

4. **Fase de análisis y resultados:** Aquí se analizaron los datos encontrados en la puesta en práctica de los instrumentos de investigación, así mismo se hallaron las categorías y por consiguiente la interpretación de los resultados para la posterior elaboración del reporte de resultados.

7.3.1. Fase de reflexión

La idea inicial del presente trabajo de grado surgió de las experiencias de práctica del grupo investigador y de la reflexión constante por la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos cuestionamientos, llevaron a problematizar, el actual plan de estudios de la licenciatura, pues se consideró importante indagar por la relación de éste, y las actuales políticas públicas que definen y promueven la educación inclusiva para niños y niñas de 0 a 6 años.

Es así como se da lugar entonces, al planteamiento de la pregunta problema que orientó esta investigación:

¿De qué manera las experiencias, voces y pensamientos de estudiantes, maestros y egresados, acerca de lo que implica llevar a cabo la educación inclusiva de niños y niñas de 0 a 6 años en situación de discapacidad en Colombia, en el marco de política pública, puede aportar elementos al currículo del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, enriqueciendo tanto las prácticas pedagógicas, como los diferentes seminarios para los docentes en formación, de acuerdo con las necesidades actuales en el tema?

La pregunta se formuló con la intención de indagar por las concepciones que docentes, estudiantes y egresados de Educación Infantil de la UPN tienen sobre la educación de niños y niñas con discapacidad, así como por las acciones que el Estado está llevando a cabo en este tema, entendiendo que la educación debe ser su principal asunto para un óptimo desarrollo de la sociedad.

Situando dichas acciones a una institución formadora de formadores, la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto a la problemática de la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Infantil, quienes al finalizar sus estudios tienen falencias en su perfil profesional para realizar propuestas educativas incluyentes. También, se pretende analizar la incidencia de las políticas públicas en dicha problemática.

Definido el tema, el problema y los objetivos que guían la investigación, se dio paso a la búsqueda concisa y puntual de fuentes teóricas. Primero, se revisaron los conceptos los cuales están fundamentados por algunos autores de Norteamérica y Latinoamérica como, por ejemplo: Ainscow, Blanco, Echeita y Skliar quienes abordan la educación inclusiva desde la equidad, la alteridad, el enfoque de derechos.

Segundo, se reconocieron experiencias a manera de antecedentes en torno al tema en algunas instituciones educativas para la primera infancia en Bogotá, como, por ejemplo, el Colegio República de Venezuela, el Colegio Nuevo Gimnasio y el colegio distrital Federico García Lorca, ubicado en la localidad de Usme. Tercero, se realizó una indagación en algunas universidades que ofertan Licenciaturas con relación a la infancia, como la Universidad de San Buenaventura y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el fin de conocer sus planes de estudio y evidenciar si en ellos se refleja el interés por la educación inclusiva y la política pública educativa. En estas Universidades se hallaron los siguientes espacios académicos: Necesidades Educativas Especiales de la infancia y Política para la Infancia (Universidad Distrital) y TPII Educación Inclusiva y Políticas y legislación educativa (Universidad San Buenaventura).

Cuarto, se hizo una búsqueda por el concepto de discapacidad, mediante los documentos de política pública del MEN, los cuales fueron: Orientaciones Generales para la atención educativa de

las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación (2012), Estrategia de atención a la primera infancia. Fundamentos políticos técnicos y de gestión (2013), Ruta de atención intersectorial a la población con discapacidad. De acuerdo con la Sentencia T- 974 de 2010 y Ley 1618 de 2013. (2014) y AUTO 173 DE 2014 de la corte constitucional de Colombia (2015) y el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017). Los cuales permitieron dar claridades alrededor del significado y uso actual de dicho término, esto mediante Resúmenes Analíticos de Estudios (RAE) que ayudaron a sintetizar la información.

En quinto lugar, se hizo un rastreo histórico mediante la elaboración de tres matrices que permitieron ahondar en el tema del marco legal internacional (Tabla 1. Marco jurídico internacional), cuyos documentos comprenden desde el año 1948 hasta el 2008, los analizados en el marco nacional (Tabla 2. Marco jurídico nacional) abarcan desde el año 1991 hasta el 2017 y en el marco distrital (Tabla 3. Marco jurídico distrital) la información se encontraba entre los años 2009 hasta el presente 2017. Dichas matrices, reflejan los procesos que ha tenido la política pública en el ámbito de la educación, brindando información concreta y específica acerca de las leyes, normas, decretos, estatutos y demás políticas, que se han creado con el propósito de garantizar el derecho de todos los ciudadanos a una educación de calidad en igualdad de condiciones.



Gráfica 2. Proceso de la Fase de reflexión

7.3.2. Fase de formulación

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la información.

Una vez finalizada la fase de reflexión, se diseñó una ficha técnica que permitió reconocer a cada participante y su conocimiento de los distintos conceptos fundamentales de la investigación (Tabla 5. ficha técnica). Así mismo, resultó pertinente diseñar un instrumento, que permitió el acopio de información, con el propósito de validar los hallazgos encontrados durante el rastreo teórico para confrontarlos al saber y sentir de la muestra que se seleccionó para ser entrevistada. De esta manera, el instrumento (Tabla 6. ficha de recolección de datos) se diseñó con el fin de profundizar al respecto, recogiendo la voz de docentes, egresados, estudiantes, coordinadores del programa y expertos, para tener claridades acerca de sus conceptos, percepciones, experiencias, procesos e interacciones frente al tema.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Infantil		
Proyecto de grado titulado	Análisis de las políticas públicas para la educación inclusiva en Colombia, en niños y niñas de 0 a 6 años en situación de discapacidad y su relación con la apuesta curricular y plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional		
Entrevista			
Objetivo			
Ficha técnica de indagación de entrevistados			
Nombre del entrevistado			
Profesión			
Entidad en la que trabaja			
Experiencia en el tema	Educativo	Temas de discapacidad	Temas de política pública educativa
Docente			
Investigador			
Consultor			

Tabla 5. Ficha técnica

Se realizaron entrevistas como recurso para indagar sobre las nociones, concepciones y sentires de los distintos actores que influyen en la educación inclusiva y en la política pública educativa, así como lo define Hernández et al. “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (2006: 597).

Resultados de la entrevista					
Fecha de entrevista					
Objetivo					
Categorías	Preguntas	Respuestas			Categorías emergentes
		D1	D2	D3	
Conocimiento de la política pública					
Experiencia en educación inclusiva					
Currículo de la formación de maestros					

Tabla 6. Ficha de recolección de datos

De esta manera, el tipo de entrevista pertinente para la investigación es la *entrevista semiestructurada*, pues según los aportes brindados por Hernández et al. “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (2006: 597); con la entrevista semiestructurada tenemos la posibilidad de ir más allá en el proceso de investigación con las fuentes vivas. Este tipo de entrevista es de orden etnográfico, ya que se habla de población exclusiva con particularidades exclusivas.



Gráfica 3. Proceso Fase de formulación

7.3.3. Fase de implementación

Para la recolección de esta información, se usó una grabadora de voz con el consentimiento y autorización de las personas entrevistadas, enseguida la información se transcribió (Ver Anexo 14 a Anexo 20) para obtener todos los elementos, respetando la fidelidad de las entrevistas. Dichas entrevistas se realizaron desde septiembre de 2016 hasta marzo de 2017.

6.3.3.4. Participantes de la investigación.

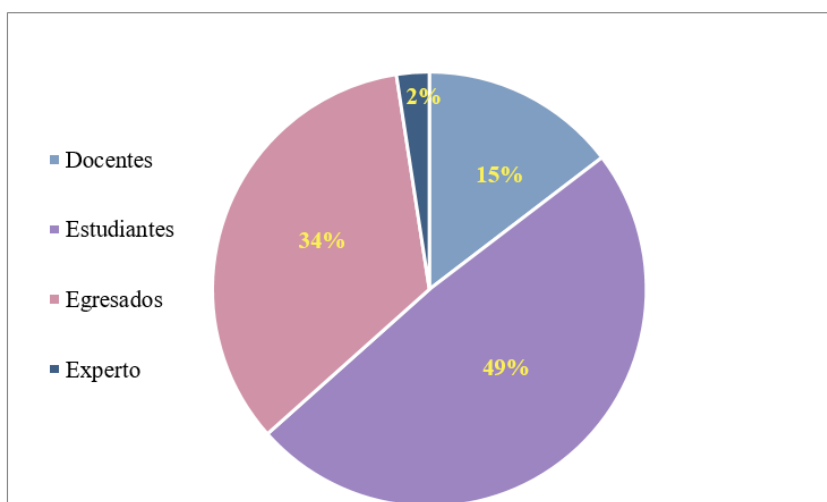
Es importante resaltar el conocimiento y las experiencias de algunos colaboradores que seleccionamos de acuerdo con su formación profesional y conocimiento en el tema ya sea en discapacidad o por su trayectoria en el fortalecimiento académico; con el propósito de evidenciar diferentes perspectivas que aportan a la construcción y deconstrucción de saberes. Cabe aclarar, que dichos colaboradores son docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, exactamente de la Licenciatura en Educación Infantil y la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, y un experto en el tema tanto de educación inclusiva como de política pública.

Los docentes de educación infantil fueron escogidos porque en sus espacios académicos, evidencian la importancia de un discurso en educación inclusiva por las temáticas que allí se abordan y que vale la pena vincular al reconocimiento de la diversidad. Los docentes de educación con énfasis en educación especial fueron escogidos por su experticia en el tema de la discapacidad. Además, este instrumento se compartió con los estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, considerando que han tenido varias experiencias en su práctica pedagógica. De igual manera, se compartió con los egresados por su experiencia tanto académica formativa como laboral.

Se seleccionaron siete docentes, de los cuales, seis pertenecen a la Licenciatura en Educación Infantil (L.E.I) entre ellos está, la coordinadora, y el ex coordinador del programa, una docente de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial (L.E.E), 20 estudiantes y 14 egresados de la licenciatura en educación infantil. El instrumento se dio a conocer en redes sociales, grupos virtuales y algunos espacios académicos, de manera que pudieron participar de la investigación quienes voluntariamente respondieron la entrevista. (Ver Anexo 21. Ficha entrevistas a docentes, Anexo 22. Entrevista a Estudiantes y Anexo 23. Entrevista a Egresados)

Aunque se contaba con la voz de cinco expertos en el tema, solo se concretó la entrevista con uno de ellos, el rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela, el señor Hugo Florido, experto en Educación Inclusiva, quien fue escogido luego de la visita a su institución educativa realizada durante la práctica pedagógica de V y VI semestre, donde de primera mano, el grupo investigador tuvo un acercamiento a la propuesta de educación inclusiva de dicha institución, al observar los importantes procesos y avances en este campo que son llevados a cabo en este lugar. Lo anterior se evidencia en la gráfica 4. Participantes de la investigación.

Cabe mencionar, que se tenían otros seis docentes de la Licenciatura en Educación Infantil y tres de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, no se pudieron realizar las entrevistas por disponibilidad de tiempo.



Gráfica 4. Participantes de la investigación

Las preguntas que se desarrollaron en las entrevistas a los docentes fueron las siguientes:

1. ¿Qué conocimientos tiene sobre política pública en educación para la atención a la primera infancia en Colombia y cómo incorpora dichas políticas al plan de estudios en su espacio enriquecido del programa de pregrado de educación Infantil?
2. ¿Ha tenido alguna experiencia pedagógica en cuanto a la educación inclusiva? ¿Cuál o cuáles? Según dicha experiencia, ¿qué retos enfrentó y que cree que es necesario para llevar a cabo una educación inclusiva?
3. ¿Cómo cree usted que Colombia se encuentra frente a la creación e implementación de políticas públicas a la atención en el aula de niños y niñas con discapacidad?

4. ¿De qué manera, la formación de licenciados en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional tiene en cuenta la educación inclusiva?
5. ¿Cómo aportaría usted, a la realización de un currículo efectivo que brinde a los estudiantes de educación infantil de la UPN herramientas pedagógicas basadas en la educación inclusiva?
6. ¿Cómo cree que la licenciatura en educación especial puede apoyar los procesos de formación de la licenciatura en educación infantil y viceversa?

Las siguientes son las preguntas de la entrevista a estudiantes y egresados:

1. En su práctica docente, ¿Tiene usted estudiantes con alguna discapacidad o conoce algún caso cercano en cuanto a la formación como docente de educación infantil, que haya afrontado el reto de llevar a cabo una práctica con niños en condición de discapacidad? Mencione brevemente los retos afrontados.
2. ¿Cree usted, que es necesario formar a las futuras maestras en educación infantil acerca de la educación inclusiva? Argumente su respuesta.
3. ¿Qué aspectos son necesarios en la práctica del docente de educación infantil, como condición para generar experiencias pedagógicas alrededor de la educación inclusiva?
4. ¿Qué se necesita para reestructurar el currículo de la licenciatura en educación infantil de la UPN, que responda a la demanda de una educación inclusiva? ¿Qué temas considera usted que se deben abordar?
5. ¿Cómo cree que las licenciaturas en educación infantil y en educación especial se complementarán, para llevar a cabo una educación inclusiva?

7.3.4. Fase de análisis y resultados

Luego de finalizada la fase de implementación y obtenidas las respuestas de los participantes de la investigación, se seleccionó pregunta por pregunta, sintetizando conceptos y nociones clave en cada respuesta dada por los participantes, con el propósito de identificar algunas categorías emergentes que surgieron de la aplicación del instrumento. Este proceso de categorización de las respuestas permitió al grupo investigador identificar puntos de vista comunes y disímiles entre los entrevistados.

A partir del análisis de las entrevistas, mediante la identificación de categorías emergentes, las indagaciones en otras instituciones y del marco teórico, surgió la iniciativa de formular una guía para la elaboración e implementación de una propuesta a la Licenciatura en Educación Infantil, orientada al plan de estudios de la formación de docentes, que aporte elementos para el trabajo con la población infantil en situación de discapacidad, en un contexto de educación inclusiva.

8. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

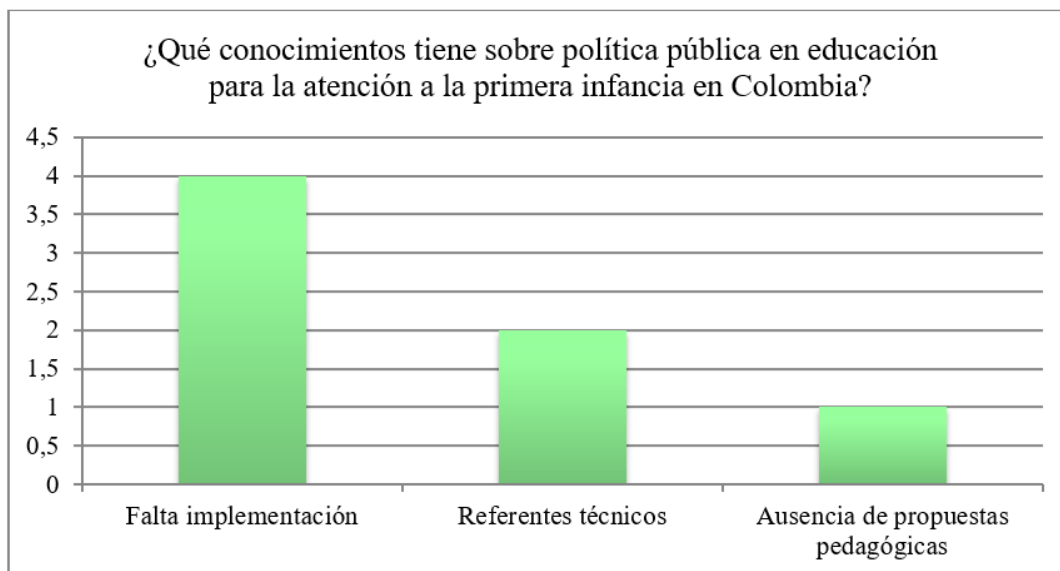
En este capítulo se evidencian los resultados de la presente investigación, los cuales provienen del rastreo de antecedentes de trabajos de grado de algunas universidades del país, indagación acerca de política pública educativa, consulta de fuentes teóricas y la aplicación del instrumento entrevista, sobre el tema de educación inclusiva a niños y niñas con discapacidad.

En ese orden de ideas, la investigación luego de haber expuesto las respectivas indagaciones teóricas, legales y el estado de arte, se dan a conocer a continuación las respuestas de los participantes de este trabajo investigativo, que busca recoger las voces, el sentir y las percepciones de la comunidad educativa de la LIC. de Educación Infantil de la UPN.

8.1. Resultados de entrevistas a la comunidad educativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN

8.1.1. Entrevista a docentes

A continuación, se presenta un análisis a las entrevistas realizadas al grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Infantil que participaron de la investigación. La interpretación de resultados se llevó a cabo mediante la formulación de gráficos que permitieron evidenciar la tendencia en las respuestas de los entrevistados.



Gráfica 5. Conocimiento acerca de las políticas públicas en primera infancia

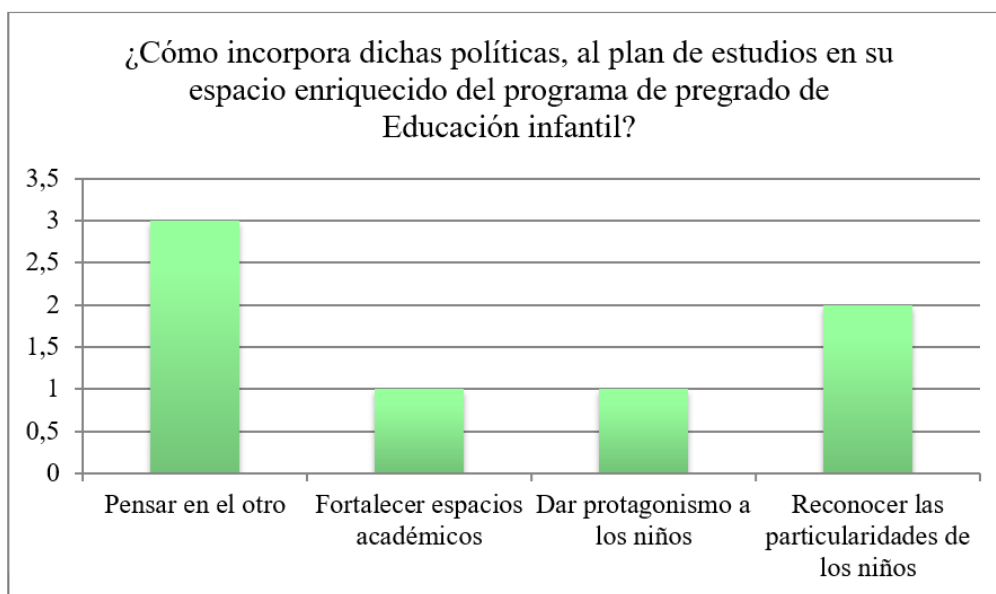
Los docentes afirmaron que en Colombia existen las políticas públicas y que su formulación se realiza de manera acertada, sin embargo, hace falta más compromiso en cuanto a la implementación de éstas. Lo anterior se argumenta con una de las respuestas dadas por una docente de la licenciatura en Educación Especial; ella afirma que: *“aunque se firmó la convención de los derechos, el estado no proporciona todas las estrategias necesarias para que esto se cumpla a cabalidad, lo cual desencadenó que nos fuera muy mal en la revisión de la convención que salió últimamente”* (Hilba Jiménez).

La garantía de derechos debe trascender la formulación de políticas y normatividades de parte del Estado, dando lugar a la participación ciudadana, reconociendo el rol fundamental de ésta en dicha tarea, siendo la ciudadanía la primera interesada y la realmente afectada con las decisiones que se toman en un marco político y legal.

En Colombia se ha venido avanzando en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, pero aún es necesario aunar los esfuerzos por lograr transformar los

imaginarios sociales sobre la discapacidad para así lograr la plena inclusión social de esta población. (...) la Corte Constitucional ha señalado en distintas oportunidades que “*el fortalecimiento y la profundización de la democracia participativa fue el designio inequívoco de la Asamblea Nacional Constituyente*” (Corte Constitucional, 1994) y que, por lo tanto, el objetivo principal de toda política pública debe ser permitir que el ciudadano sea incluido en los debates que inciden en su vida cotidiana. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p.8)

Lo cual quiere decir que si hay empoderamiento ciudadano la implementación de políticas sería más efectiva, ya que se tiene pleno conocimiento de lo que se está realizando.



Gráfica 6. Incorporación de políticas al ejercicio docente

Al tener en cuenta la falta de implementación en las políticas públicas, los docentes en su plan de estudios incorporan el *pensar en el otro* como un aporte a dicha implementación, así se ve reflejado en una de las respuestas: “*En cuanto a mi espacio académico, siempre intento manejar un discurso que ponga a mis estudiantes a pensar en los sujetos que tenemos al frente, en poder*

desinstaurar a los maestros y las maestras en formación de una mirada homogeneizante”. (Clara Quinche).

El reconocer al otro desde su contexto, desde sus intereses, desde su cultura, pero sobre todo desde sus posibilidades, permite ampliar el panorama de la educación,

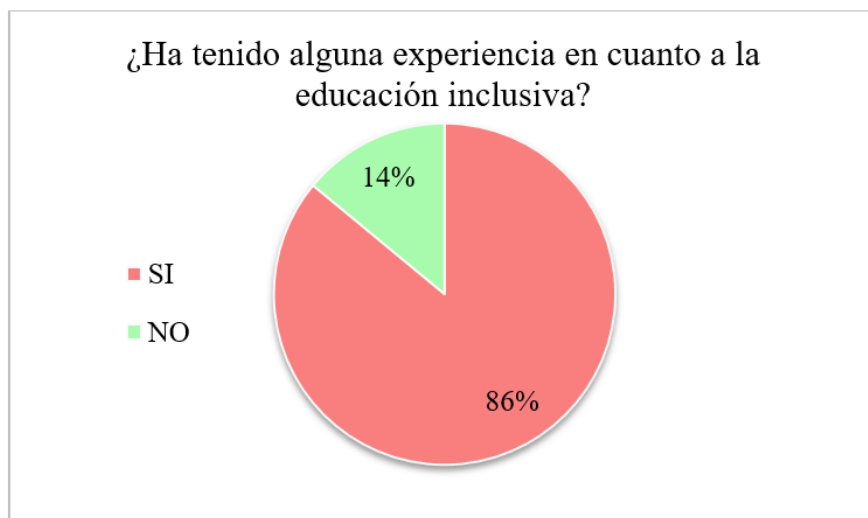
Por tanto, es el sistema educativo el que tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad. (MEN, 2012, p. 9)

Como señala Touraine (1996) citado por el MEN (2012, p. 13)

Una sociedad capaz de reconocer la diversidad de los individuos, los grupos sociales y las culturas, y que sabrá hacer a la vez que se comuniquen entre ellos, suscitando en cada uno el deseo de reconocer en el otro el mismo trabajo de construcción que efectúa en sí mismo (p. 189).

Lo anterior, también se evidencia en el Documento de Renovación Curricular (2017), pues se resalta la importancia del reconocimiento a las distintas infancias, a sus contextos y los escenarios que habitan y modifican;

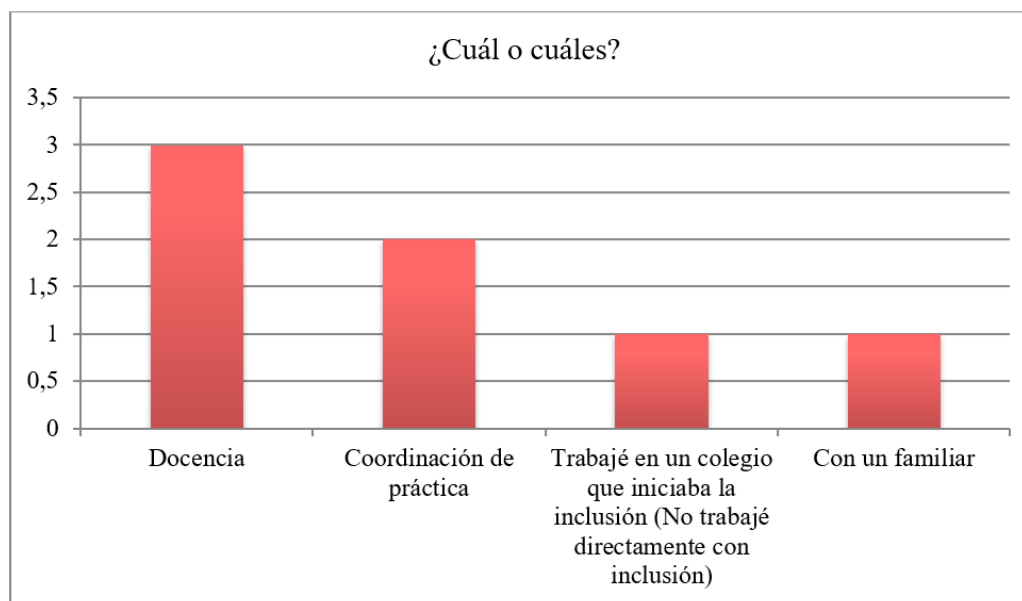
lo pedagógico en términos críticos no permite homogeneizar en una sola concepción, las múltiples manifestaciones de las infancias, menos aún en una realidad socio cultural tan diversa como la nuestra. Si bien, la pedagogización de las infancias las ubica mayoritariamente en las instituciones educativas formales, los contextos con los cuales interactuamos nos muestran que las niñas y los niños habitan otros escenarios donde también se constituyen y que, a su vez, son modificados con sus presencias. (2017, p.93).



Gráfica 7. Experiencia en cuanto a educación inclusiva

Se mostró que, de los siete docentes entrevistados, seis si han tenido experiencias en torno al tema de la educación inclusiva, el otro docente tuvo la oportunidad de trabajar en un colegio que empezaba a llevar a cabo dicha educación, pero no realizó un trabajo directo con el tema.

Este tipo de construcciones se realizan de manera colectiva, con equipos interdisciplinarios y directamente desde la práctica; las teorías y enfoques son valiosos referentes que muestran sus potencialidades y sus límites en la experiencia pedagógica de la escuela. Por ello, resulta fundamental compartir experiencias entre los docentes, con las directivas y en diálogo con los grupos familiares de las PcD, para derivar aprendizajes y continuar en la construcción de posibilidades pedagógicas para todos. (MEN, 2012, p.54)



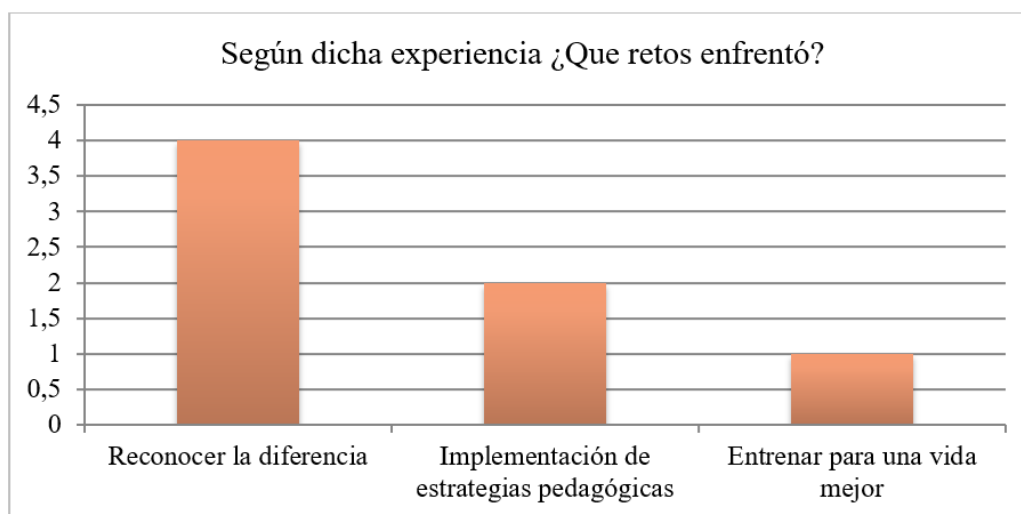
Gráfica 8. Ámbitos de la experiencia

Se manifestó que la docencia es el ámbito en que los maestros han tenido experiencia en cuanto a educación inclusiva, lo cual refleja la relación directamente con su desempeño laboral, y en ningún caso se tuvo relación con el ámbito académico en cuanto a la formación docente. *“Durante mi seminario en la Universidad, he tenido varios semestres estudiantes no oyentes, creo que como maestros eso nos implica unos procesos y unas preguntas (...)”* (Clara Quinche)

La formación que ofrecen los establecimientos de enseñanza superior debería atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas. Esto comprende la promoción de la investigación con miras a elaborar y aplicar nuevas tecnologías y a garantizar la prestación de capacitación técnica y profesional, la educación empresarial y los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior³², 2009, p.4)

³² Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)

Por lo anterior, es necesario que los docentes en formación estudien y analicen temas de inclusión y de discapacidad, igualmente que se instruyan en temas acerca de todas aquellas necesidades sociales que existan y las que pueden aparecer con el tiempo, para que así lleven a cabo su labor, con calidad.



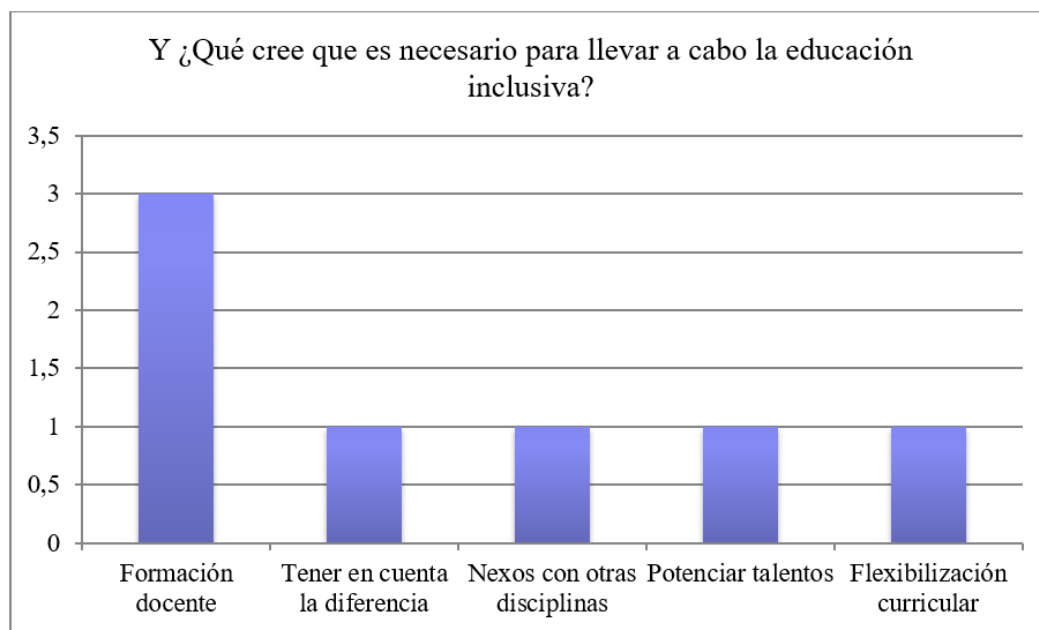
Gráfica 9. Retos en la educación inclusiva

Los docentes manifestaron que su mayor reto, ha sido el reconocer la diferencia. *“Creo que hoy tenemos retos y desafíos muy importantes no solo frente al tema de la discapacidad, sino frente a comprender y reconocer la diferencia, creo que reconocer y comprender que somos distintos, que somos diferentes desde las historias, desde las interacciones, pero también desde los contextos, desde los vínculos que se tejen con los entornos, con los objetos, creo que es fundamental”* (Sandra Durán).

El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes implica la búsqueda de alternativas didácticas en la educación. En Colombia, se practican modelos educativos flexibles, así como la organización de la enseñanza por ciclos, como otras formas de responder a la diversidad. Estos modelos implementan metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica y articulación de recursos pedagógicos que, a través de la formación de docentes y

el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema.
(MEN, 2012, p. 53)

Lo cual permite al docente conocer a sus estudiantes en todos los aspectos, sus necesidades, sus potencialidades, sus intereses, sus maneras de comunicarse, de expresarse, de estar, de relacionarse y mucho más. No se trata solamente de reconocer por reconocer, sino de crear, implementar, diseñar y llevar a cabo todo aquello que permita a los estudiantes ser en su esencia, y educarse sin barreras.

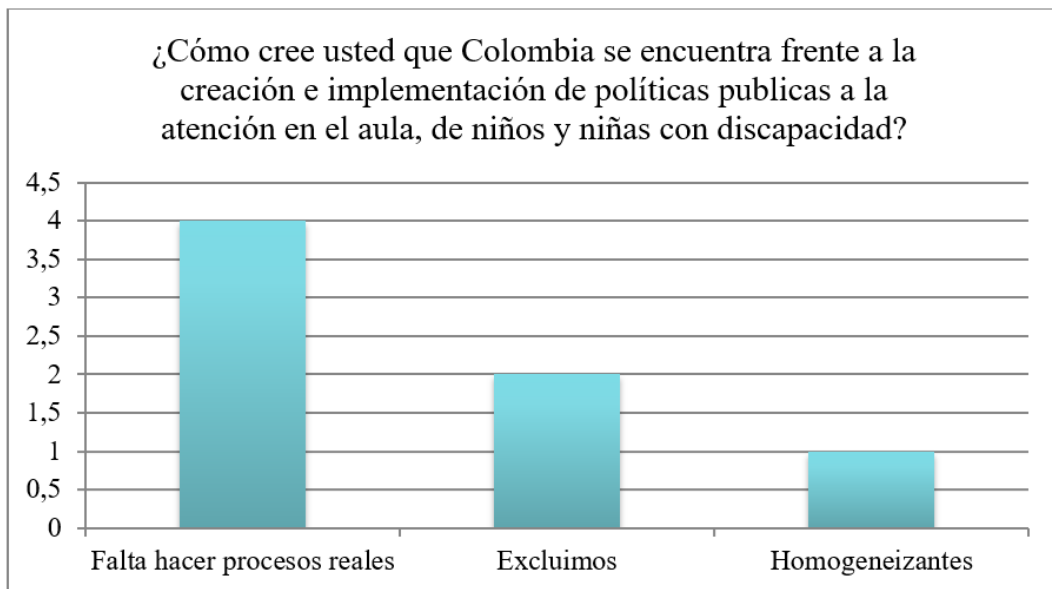


Gráfica 10. Herramientas para llevar a cabo la educación inclusiva

Se constató que la formación docente es fundamental para llevar a cabo la educación inclusiva, *“creo que si hablamos de formación de maestros de educación infantil, ese debería ser un tema fundamental, así como debería serlo el elemento de atención a la diversidad” (...)* *“lo que se dice internacionalmente es que debemos trabajar en la formación de maestros que le apunten a la educación inclusiva o atención a la diversidad”* (Claudia Molina).

Por lo anterior, es indispensable la formación docente en educación inclusiva, teniendo en cuenta los elementos que van de la mano con dicha formación, como, por ejemplo: investigaciones, foros, ponencias, congresos, sistematización de la experiencia, etc., los cuales, la universidad debe apoyar y guiar.

La formación de directivos y docentes se constituye en uno de los elementos centrales para la atención educativa de las PcD, en tanto que son principalmente ellos quienes están directamente comprometidos con la garantía de su derecho a la educación y especialmente, el objetivo de lograr su permanencia en el sistema; sin embargo, también es claro que su acción no es suficiente para alcanzar este propósito, si no cuentan con los apoyos, asesorías y asistencias técnicas que proporcionan los otros sujetos de los niveles territoriales del sistema educativo nacional. (MEN, 2012, p. 50)



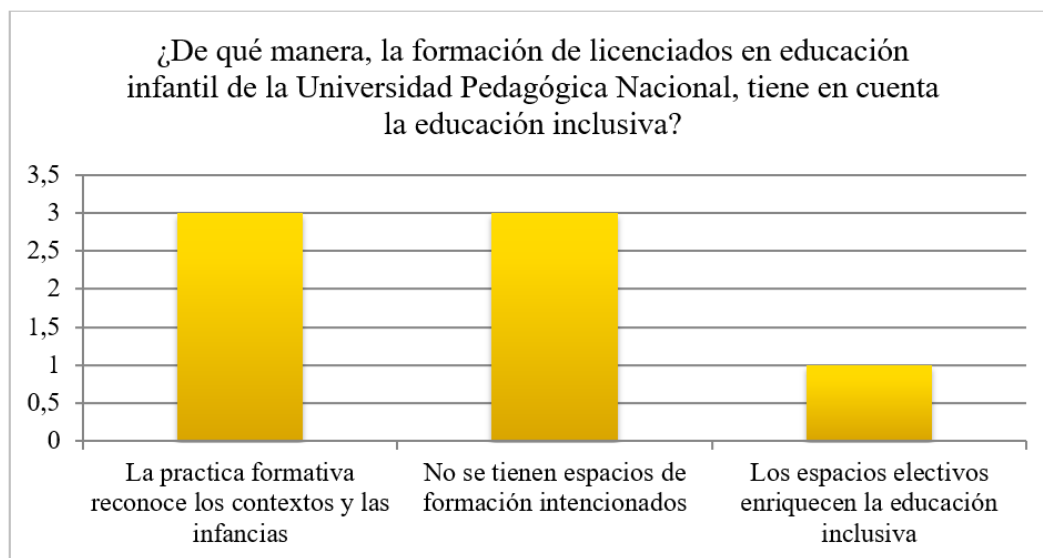
Gráfica 11. Balance de políticas públicas en Colombia

Se reconoció que las leyes y normas están presentes, pero indiscutiblemente falta evidenciar procesos reales de dichas políticas, *“Colombia está en mora y en deuda, con poder hacer de verdad*

procesos de inclusión reales, en poder hacer un trabajo desde un enfoque diferencial” (Clara Quinche).

Una política de educación inclusiva, por lo tanto, necesariamente debe proceder ante todo a un análisis y un cuestionamiento a fondo de su realidad. En todo el mundo, los sistemas educativos parecen seguir funcionando a menudo sobre la base de las "representaciones" o de las "creencias" heredadas del pasado o incluso de varios "mitos" (como el del "alumno medio" o del carácter "natural" y normal del fracaso escolar o aún la idea -muchas veces inconsciente- de que no es la escuela la que está hecha para el niño, sino la inversa y que, por consiguiente, lo que se pide prioritariamente al alumno es que se adapte al sistema a toda costa). (UNESCO³³, 2008, p.11)

Lo anterior refleja que la política debe propender por las necesidades del estudiante y no por las de la escuela, de esta manera se podrán crear e implementar políticas educativas efectivas que no solo quedarán plasmadas en el papel.



Gráfica 12. Formación de licenciados para la educación inclusiva

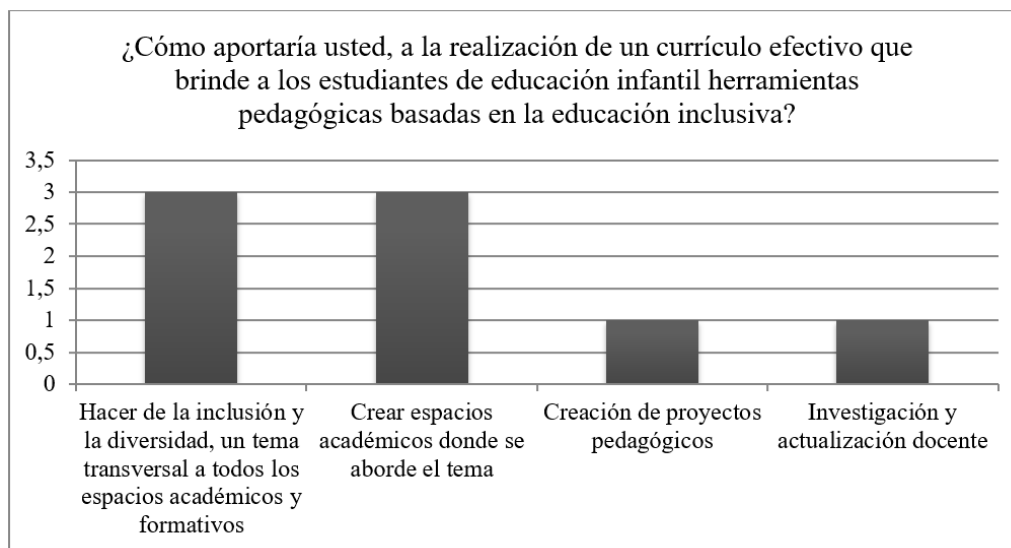
³³ Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"

La tendencia en la respuesta evidenció la ausencia de espacios de formación intencionados que reconozcan la diversidad y que hagan énfasis en el trabajo de los actuales modelos de educación inclusiva que existen en el país, sin embargo, los docentes reconocieron la práctica formativa de la licenciatura, como un espacio que favorece el reconocimiento de contextos y especialmente de las infancias.

Como se ha mencionado con anterioridad y en concordancia con el sentir de los docentes entrevistados, la práctica formativa es el escenario más influyente del programa, siendo el eje articulador de los planes de estudios de todas las propuestas educativas. Particularmente, este espacio de formación es el escenario donde los maestros en formación se acercan al contexto laboral real, poniendo en acción los saberes pedagógicos adquiridos en los demás seminarios de formación.

Con ella se busca tener en cuenta el contexto real de trabajo de los futuros licenciados, siendo de gran importancia el rol del docente que acompaña la práctica, ya que de esta manera se fortalece el saber pedagógico y didáctico del maestro(a) en formación. (Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2016, p.37)

Las experiencias que los futuros educadores viven durante la práctica formativa son un motor importante para la reflexión por el quehacer docente y por el lugar del niño en su propio proceso educativo, “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.” (Freire, 2006, p. 24). Afirmaciones como esta, sitúan en un importante lugar, la reflexión crítica que se genera durante la práctica, la manera en que dichas reflexiones enriquecen la labor de enseñar y los procesos de aprendizaje de cada niño y niña.



Gráfica 13. Currículo efectivo que aporte a la educación inclusiva

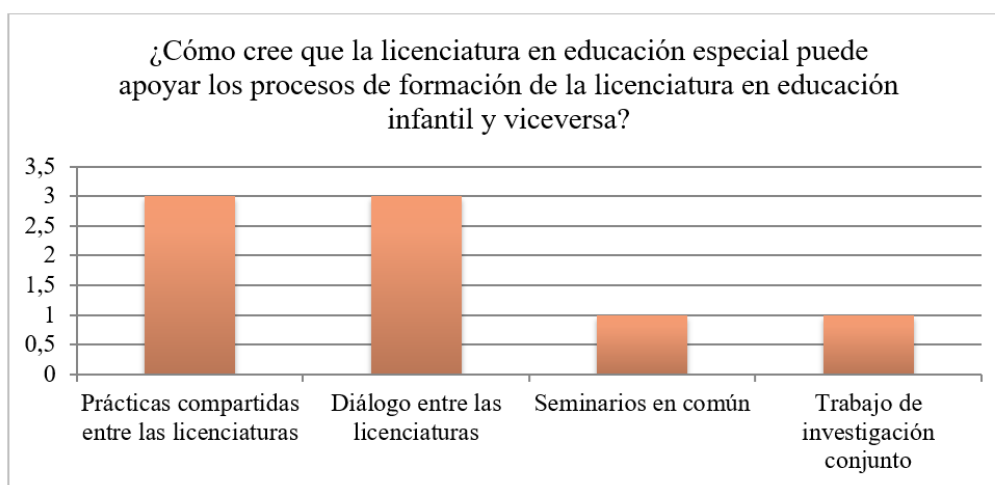
Ante la falta de un currículo que de manera intencionada asuma el reto actual que propone la educación inclusiva, los docentes coinciden en pensar en la posibilidad de crear espacios académicos donde se aborde puntualmente el tema de la diversidad y de educar para brindar atención, a las infancias existentes. De igual manera, otro grupo de maestros entrevistados coincidieron en creer que la apuesta curricular que se plantea debe abordar todo el tema de diversidad y de inclusión de manera transversal en todos los espacios de formación.

Los avances que ha tenido la sociedad en la implementación de la educación inclusiva, ha trascendido los límites de la escuela y de los colegios donde ésta es llevada a cabo, llegando hasta los sujetos que facilitan este proceso, los maestros y maestras del sistema educativo, lo que a su vez sitúa todo el tema de las políticas públicas educativas inclusivas, la investigación en este campo, el diseño, la implementación y evaluación de propuestas que reconocen la diversidad de niños y niñas que llegan a la escuela, en las instituciones de educación superior, formadoras de profesionales en pedagogía, tal como lo señala Infante (2010)

Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. La construcción de

políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas. (p. 292)

De esta manera, se demuestra que la formación de maestros capaces de implementar modelos pedagógicos y prácticas educativas incluyentes, tiene una repercusión positiva directa en los avances que logra hacer el sistema educativo en este tema, aumentando así las garantías al derecho que tiene todo niño de recibir educación de calidad, teniendo en cuenta sus habilidades y capacidades para ser potenciadas de manera asertiva por los educadores, y es precisamente, en la educación superior, donde ha de iniciarse este importante desafío.



Gráfica 14. Trabajo conjunto entre las licenciaturas

Ante la pregunta por la posibilidad de realizar un trabajo conjunto con el programa de educación especial, el 85% de los docentes entrevistados se mostró a favor de esta posibilidad y propusieron las siguientes opciones de trabajo para llevar a cabo esta iniciativa:

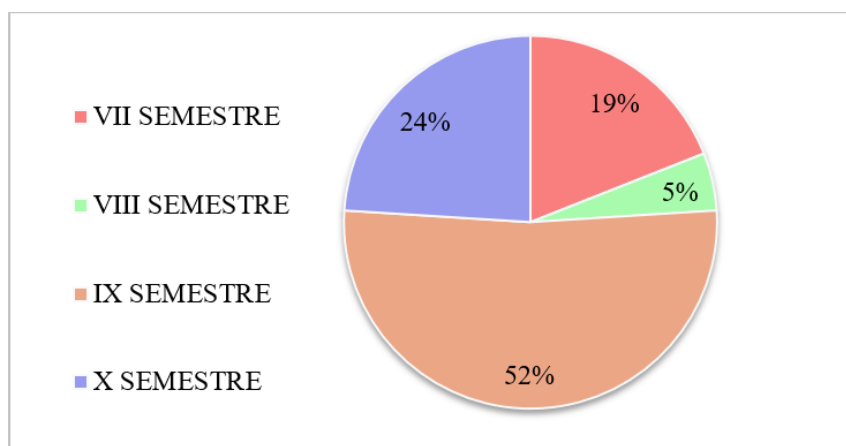
Se reconoció la importancia de procurar un diálogo constante entre ambas licenciaturas, donde se compartan experiencias, aprendizajes e investigaciones que aporten a la formación de licenciados para la atención de niños y niñas de acuerdo con el modelo actual de educación inclusiva. Se llegó incluso a contemplar la posibilidad de compartir escenarios y experiencias de

práctica entre las licenciaturas, como un aporte valioso a la formación de maestros, la comprensión y significación que éstos tienen para con la diversidad. “Claramente, la selección de metodologías y estrategias de enseñanza se construyen a partir de la comprensión y significación que tienen los docentes sobre el aprendizaje y los aprendices” (Rice, 2006).

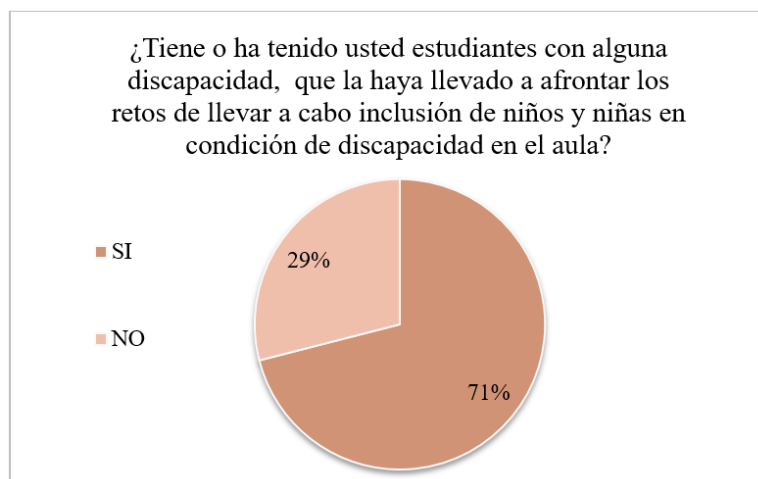
Al compartir experiencias de aprendizaje con otras profesiones se fortalecerán las nociones de inclusión, haciendo de éste un tema transversal a todas las esferas sociales. Tal como lo señala Infante (2010) al mencionar a Slee (2001) quien al referirse a las prácticas inclusivas destaca la necesidad de que los futuros docentes y los formadores de éstos tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión, para construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela.

8.1.2. Entrevista a estudiantes

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a 20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de los semestres del ciclo de profundización.

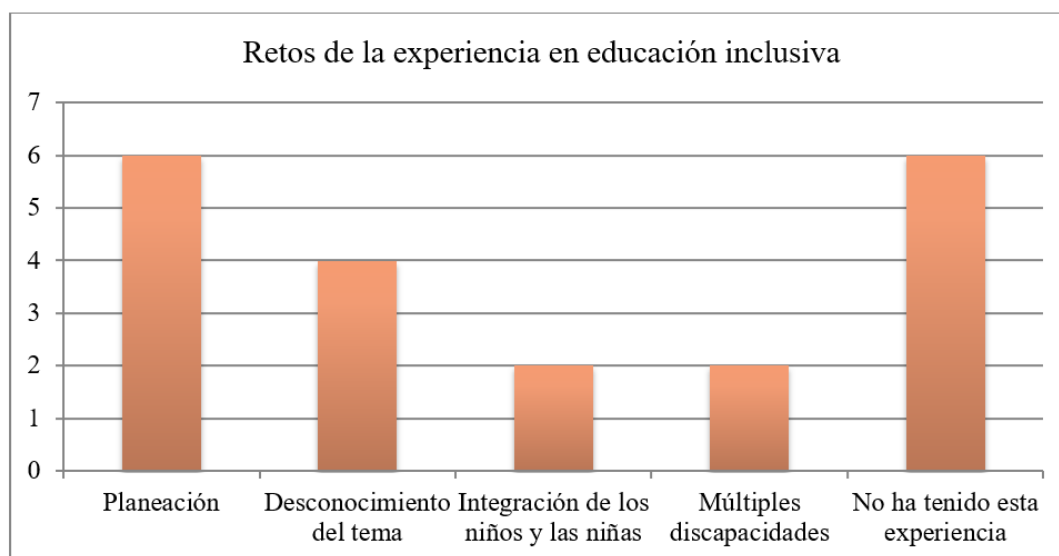


Gráfica 15. Nivel académico de las estudiantes



Gráfica 16. Experiencias en educación inclusiva

Se destaca que el 71% de la población entrevistada ha tenido experiencias en educación inclusiva. Así mismo, en esta pregunta se hallaron los retos que han afrontado las estudiantes, en las vivencias en educación inclusiva.



Gráfica 17. Retos de la experiencia

De acuerdo con lo anterior, se logró identificar dos tendencias en relación a los retos a los cuales se enfrentan las maestras en formación en medio de sus prácticas, cuando deben guiar niños en situación de discapacidad en el aula. El mayor reto que manifestaron las estudiantes es la elaboración de la planeación, y con ello el comprender y conocer cómo desarrollar las clases con

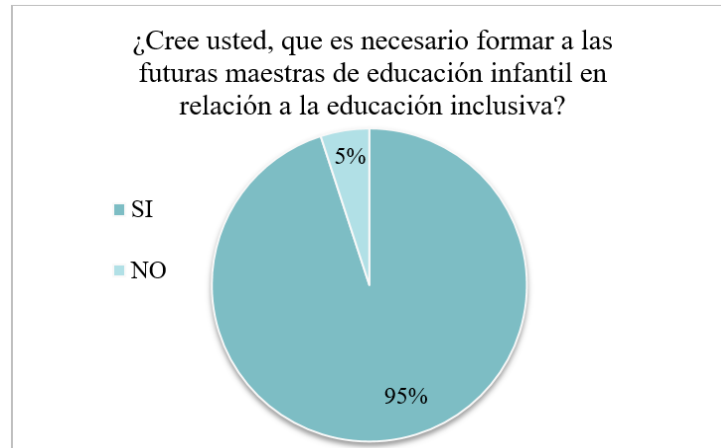
niños en situación de discapacidad, pues en sus planeaciones y la implementación de las mismas resulta complejo hacer procesos inclusivos en el aula. Sin embargo, el MEN (2017) propone algunas orientaciones que permiten a los maestros, familias y personas en situación de discapacidad, comprender el suceso de la inclusión en el aula empezando desde la formación de maestros;

En la actualidad contamos con diversas experiencias provenientes del ámbito educativo, según las cuales son los establecimientos educativos los que deben encargarse, directamente, de la educación formal de estudiantes o estudiantes con discapacidad. Para lograr esta meta, debemos formar a los maestros en discapacidad (y ellos deben ser sujetos activos e impulsar sus propios procesos de aprendizaje a este respecto), ofrecerles acompañamiento a través de la labor de los docentes de apoyo de los establecimientos educativos, y empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol en la formación de los estudiantes con discapacidad. (2017, p. 38)

En consonancia con lo anterior, se manifiesta otro reto de las maestras en formación, puesto que, por el desconocimiento del tema, de las estrategias pedagógicas y otros conceptos en general, la planeación e implementación de sus actividades resultan en ocasiones excluyentes para los niños. Esto se presenta como una de las “barreras que impiden la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa” (MEN, 2017, p.16),

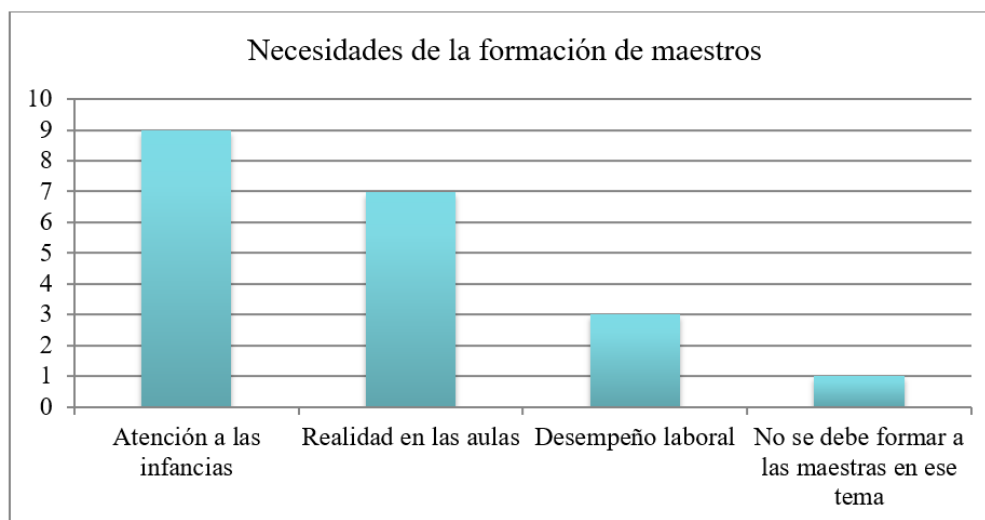
Barreras relacionadas con el desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes. Estas se vinculan con las dificultades de los docentes para enseñar a estudiantes con discapacidad, porque no saben del tema y desconocen cómo apoyar los procesos de aprendizaje de este colectivo. (MEN, 2017, p. 17)

Siguiendo con esta línea se plantea la siguiente pregunta:



Gráfica 18. Necesidad de formación en educación inclusiva

Se encontró que para el 95% de la población, es necesario formar a las futuras maestras en educación inclusiva, y en medio de las respuestas se hallaron las siguientes tendencias,



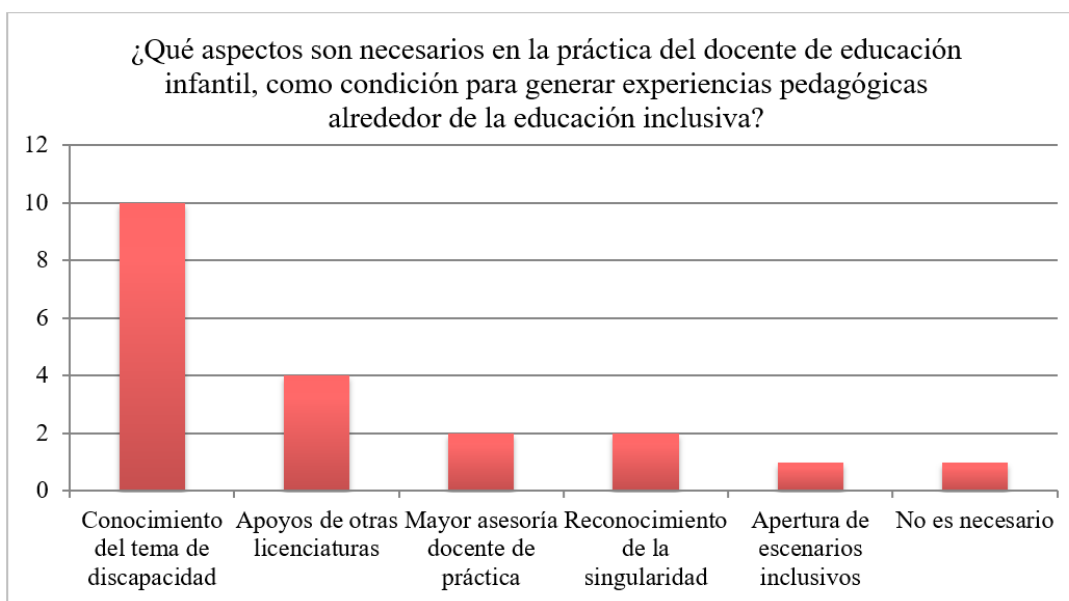
Gráfica 19. Argumentos de la necesidad de formar maestros en educación inclusiva

La atención a las infancias es la principal necesidad que manifestaron las estudiantes, esto se encuentra relacionado con lo planteado en la Ley 1804 del 02 de agosto de 2016, Ley de cero a siempre, allí se plantea la importancia a la formación integral a la primera infancia sin distinción alguna.

En la ejecución e implementación de la política se toma en consideración la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica,

contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias, así como la prioridad de su atención ante estados de vulnerabilidad. El Estado: trabajará por restablecer los derechos y brindar reparación integral de manera prioritaria a aquellos niños y niñas que hayan sido víctimas del conflicto armado y violencias asociadas, del maltrato infantil, de la violencia intrafamiliar, del abandono, de la discriminación o de cualquier situación de vulneración de derechos. (2016, p.4)

Por lo tanto, en pro de la atención integral a su desarrollo, resulta necesaria una formación de maestros en temas relacionados con educación inclusiva, pues de esta manera, se garantiza el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, teniendo en cuenta sus condiciones, cultura y contextos. Por otra parte, las estudiantes manifestaron que teniendo en cuenta la diversidad de infancias, la inclusión se presenta como una realidad en las aulas, y no tienen las herramientas necesarias que les permita abordar estos temas.



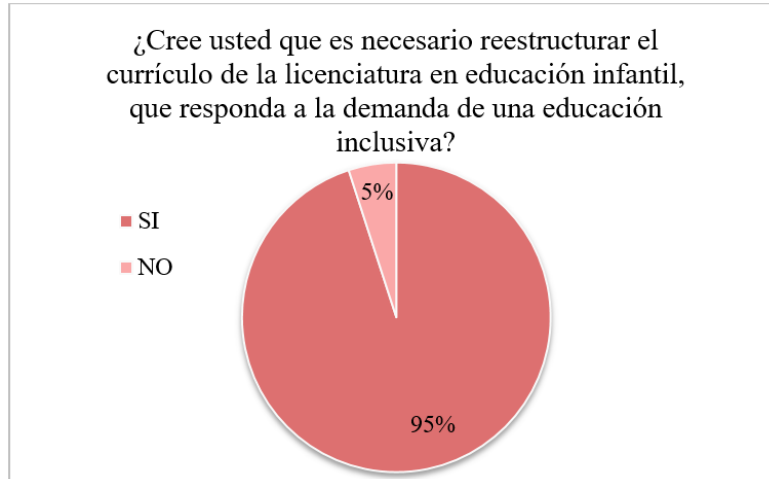
Gráfica 20. Aspectos de la práctica docente para la educación inclusiva

El conocimiento sobre el tema de discapacidad es el aspecto más importante para desarrollar en la práctica pedagógica, cuando se presenta una experiencia en educación inclusiva, pues, como se

mencionaba anteriormente, es fundamental para el desarrollo de las planeaciones y enriquecedor para el quehacer docente; además la práctica pedagógica es asumida como uno de los escenarios más importantes, donde se evidencia la diversidad y por ende las distintas realidades de la infancia;

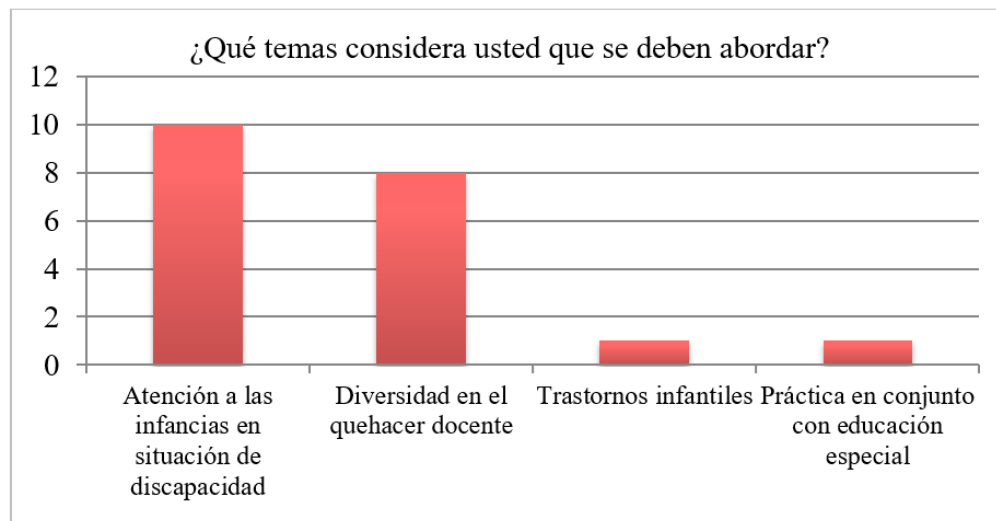
la licenciatura en Educación Infantil, asume la práctica educativa como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diferentes contextos educativos. En este sentido la práctica deja de ser pensada homogéneamente para ser considerada desde la pluralidad, con un sentido ético, en un contexto histórico y mediado por la puesta en escena de un discurso en construcción permanente. Implica entonces una acción intencionada, guiada por valores y principios que le confieren sentido. (Comité de Prácticas Pedagógicas, LEI, 2015, p. 2-3)

Por lo tanto, es desde la práctica, donde se construye una serie de experiencias que les permite a las maestras fortalecer la teoría vista durante varios semestres; así, el tema de discapacidad resulta imprescindible de conocer y esclarecer, para hacer realidad el sentido de la práctica pensado desde la pluralidad.



Gráfica 21. Necesidad de reestructuración del currículo

Se identificó que el 95% de las estudiantes entrevistadas, están de acuerdo y consideran necesaria una reestructuración de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, en miras de llevar a cabo una educación inclusiva, sin embargo, las temáticas propuestas son diversas; a continuación, se presentan las tendencias en relación con los temas que son necesarios abordar.



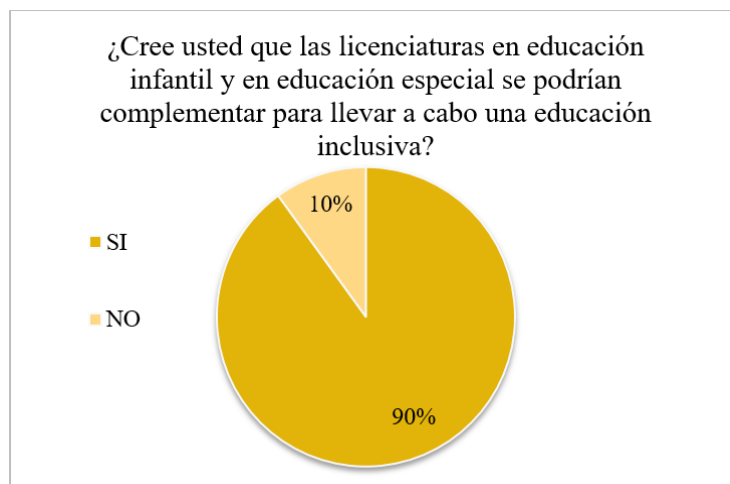
Gráfica 22. Temas necesarios para abordar

La atención a las infancias en situación de discapacidad es uno de los temas que las estudiantes entrevistadas, consideraron pertinentes abordar en una reestructuración a la malla curricular, pues éste se establece como uno de los objetivos primordiales de la educación inicial

Establecer condiciones y propuestas pedagógicas desde un enfoque de atención diferencial, que garantice a niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos sociales (indígenas, afrodescendientes, raízales, rom, víctimas del conflicto armado, en condición de discapacidad, entre otros) su inclusión educativa y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos. (Alcaldía Mayor de Bogotá 2013, 43)

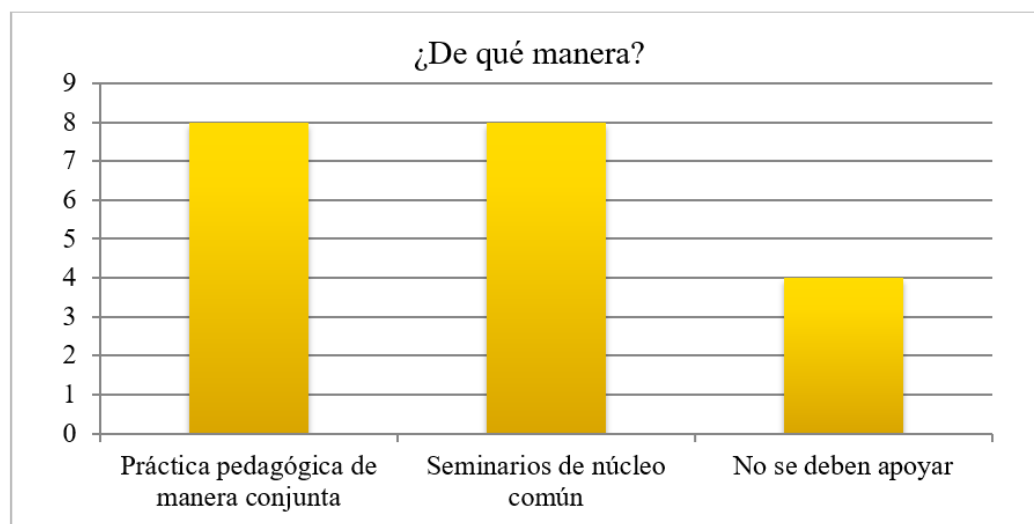
Así mismo, se establece desde la Licenciatura en Educación infantil, la importancia de la diversidad en el quehacer docente, teniendo en cuenta éste, como una de las tendencias identificadas en las entrevistas; el reconocimiento de la diversidad por parte de los licenciados (as) es un eje fundamental en los planteamientos de la renovación de la malla curricular de la licenciatura.

El (la) licenciado(a) en Educación Infantil de la UPN es un(a) profesional que, en razón a su compromiso y posicionamiento crítico frente a la educación y a las realidades de las infancias del país, puede incidir en éstas y sus entornos familiares, escolares y comunitarios, mediante alternativas educativas, pedagógicas, políticas, sociales y culturales. Es un maestro con actitud investigativa que identifica problemas conceptuales y prácticos, referidos a la complejidad y las necesidades formativas de las infancias en sus múltiples contextos, desde discursividades emergentes que reconocen la diferencia, la diversidad, el género, el cuidado y el medio ambiente. (LIC. en Educación Infantil 2017, p. 24-25)



Gráfica 23. Trabajo en conjunto de licenciaturas

Se halló, que el 90% de las entrevistadas, consideraron importante que ambas licenciaturas se apoyen, para lograr procesos de inclusión más coherentes.



Gráfica 24. Maneras de abordar el tema

Se identificaron dos tendencias: el trabajo mancomunado con la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial en la práctica pedagógica y la participación conjunta de las licenciaturas en los seminarios de núcleo común. Al tener la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, experticia en un tema tan importante como es la atención a la población en situación de discapacidad, puede hacer valiosos aportes a la formación de maestras en educación infantil, en el marco de una educación inclusiva.

Desde la conjugación entre los espacios enriquecidos, la práctica y los demás espacios formativos, se busca el diseño de ambientes enriquecidos que permitan identificar las diferentes manifestaciones del crecimiento de las infancias en pro del fortalecimiento de sus potencialidades, de tal manera que se flexibilice el acceso a las experiencias que promueven la construcción de conocimiento. (LIC. en Educación Infantil 2017, p. 32)

Predominó la importancia de reconocer la diversidad en medio de la formación de maestros, sin embargo, aún es necesario ahondar más en temas donde el acompañamiento de otras licenciaturas logre enriquecer la formación de los mismos, y así sean conscientes de la diversidad que existe en las aulas.

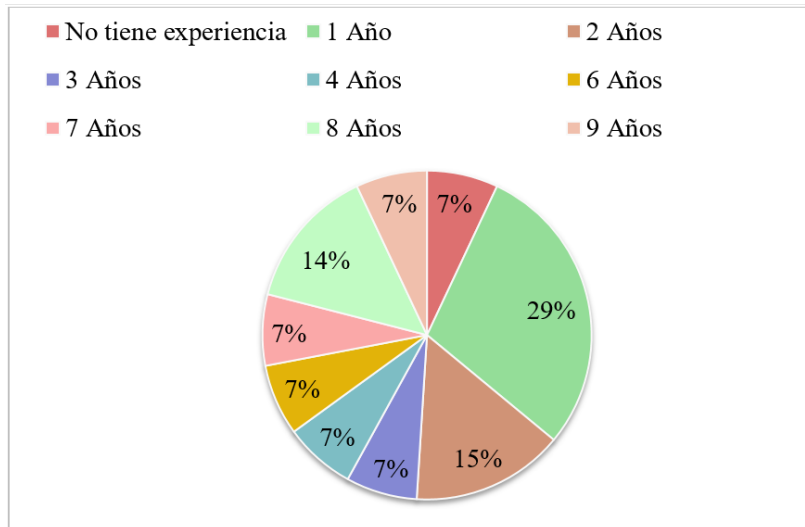
Se reconoce la diversidad y la interculturalidad como discursos emergentes que problematizan las miradas homogéneas sobre la infancia y la educación, a la vez que plantean el ineludible reto de pensar pedagógicamente las diferencias asociadas a categorías como etnia, clase, género, territorio, discapacidad, entre otros. (LIC. en Educación Infantil 2017, p.32)

Es así como se resaltaron las voces de las estudiantes, pues son ellas quienes han vivenciado estas situaciones y enfrentado estos retos, los cuales aparecen para pensarse la diversidad de infancias que retroalimentan el quehacer del maestro.

8.1.3. Entrevista a egresadas

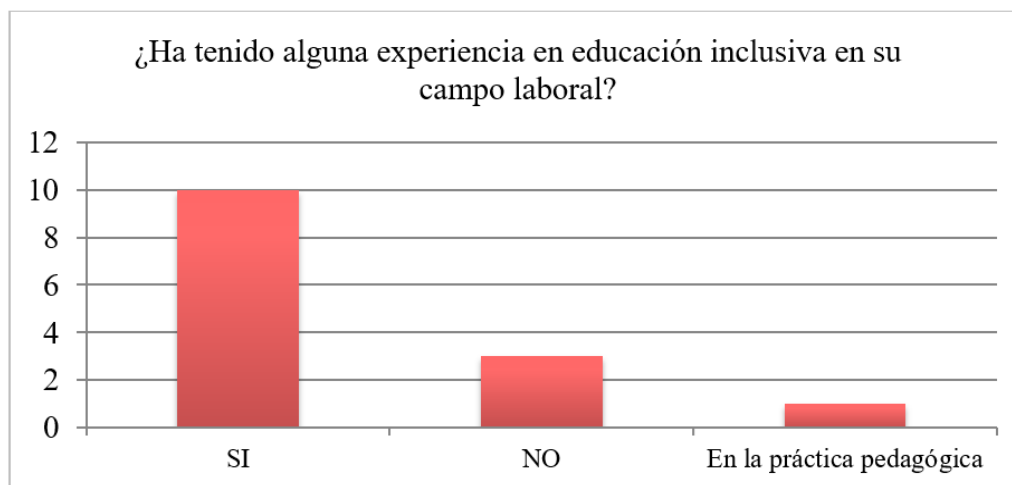
A continuación, se presentan los hallazgos de las entrevistas realizadas a 14 egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil.

En la siguiente gráfica se evidencian los años de experiencia laboral que han tenido las egresadas entrevistadas.



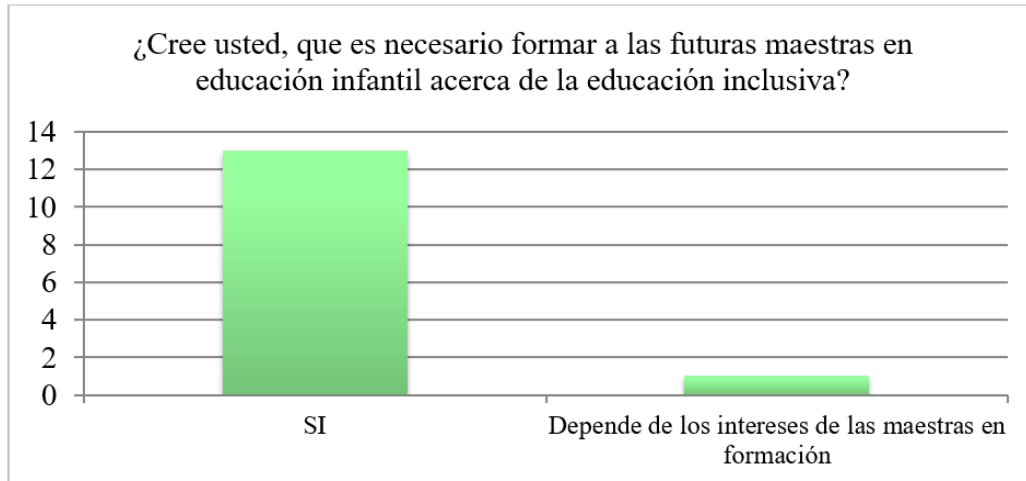
Gráfica 25. Años de experiencia de las egresadas

Se encontraron las siguientes tendencias en las respuestas dadas por las egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil



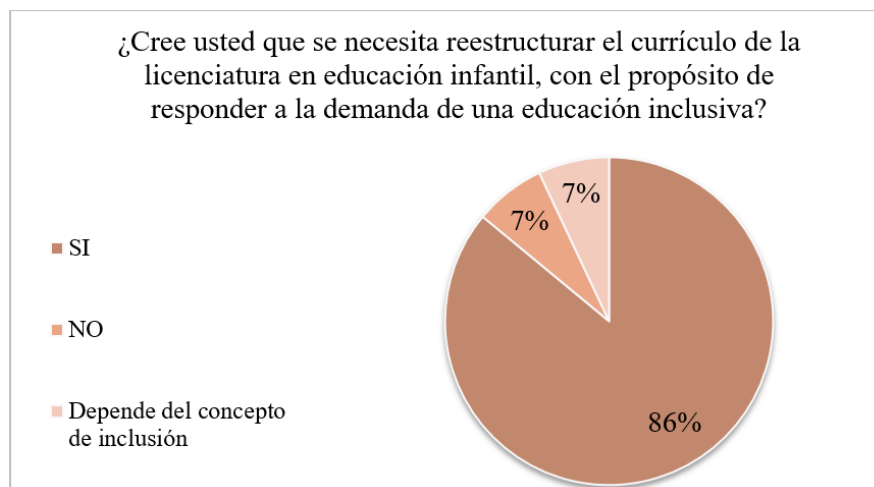
Gráfica 26. Experiencias laborales en educación inclusiva

La respuesta de las egresadas entrevistadas mostró que más del 70% de las maestras al llegar al contexto laboral se encuentran con situaciones que requieren o que se relacionan con educación inclusiva. Lo cual, demuestra y ratifica la gran responsabilidad que tienen los educadores y futuros educadores, de formarse para asumir los desafíos que rodean el trabajo con la diversidad y puntualmente, con la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad al sistema educativo.



Gráfica 27. Necesidad de formar a las maestras en educación inclusiva

Las anteriores preguntas reafirman algunas tendencias identificadas en las entrevistas realizadas a las estudiantes, pues allí se evidenció que la educación inclusiva es una realidad en las aulas, y que las maestras de educación infantil sí se enfrentan a estos retos en su vida laboral.

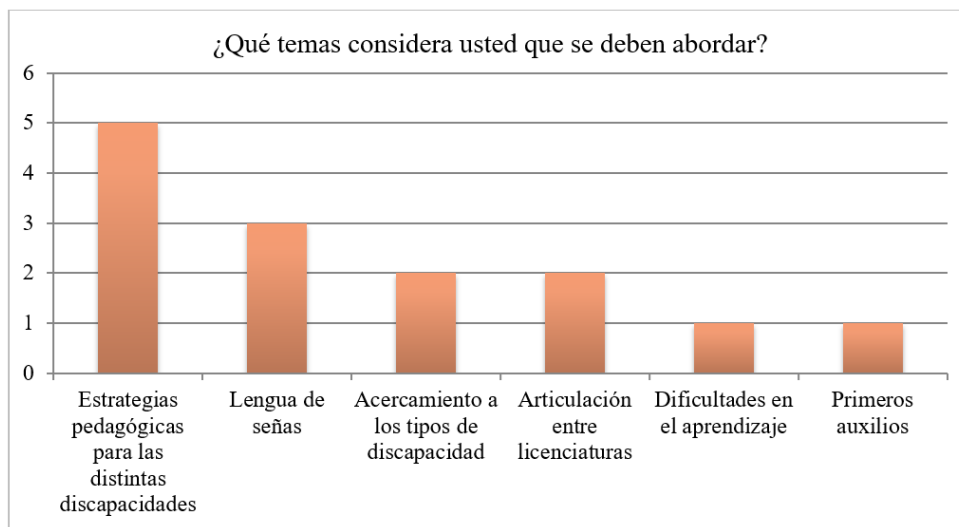


Gráfica 28. Reestructuración del programa de Educación infantil

Se logró evidenciar que el 86% de las egresadas entrevistadas coinciden en que es pertinente una reestructuración al currículo de la Licenciatura en Educación Infantil, que responda a la demanda de una educación inclusiva, sin embargo, un 7% de dicha población se muestra en desacuerdo con una reestructuración, pues manifiestan que hay otras licenciaturas que cuentan con la experticia en esta disciplina y por tanto no sería pertinente. Sin embargo, la Licenciatura está

culminando el proceso de renovación curricular, por lo tanto la reestructuración que se plantea es desde los espacios académicos, los cuales se tuvieron en cuenta para abordar de manera intencionada temáticas relacionadas a la educación inclusiva.

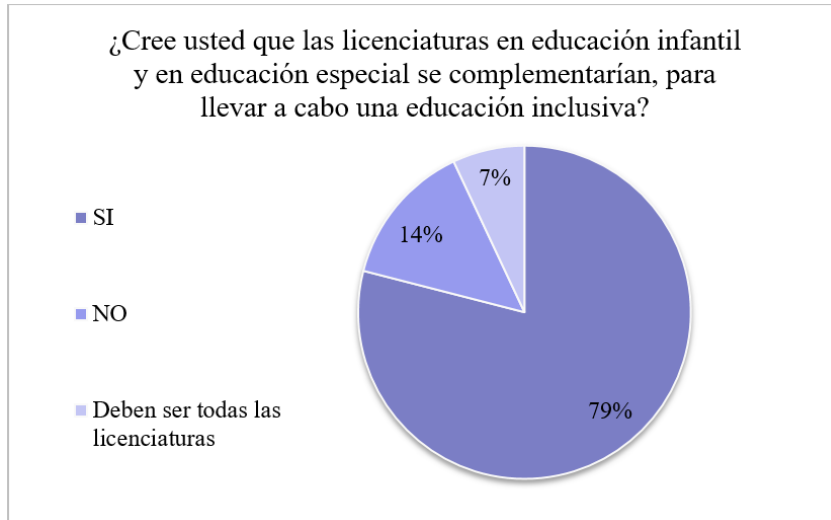
Por último, otro 7% de las egresadas, consideran que el concepto de inclusión se debe tratar de manera amplia, reconociendo la diversidad desde la alteridad.



Gráfica 29. Temas por tratar en la reestructuración

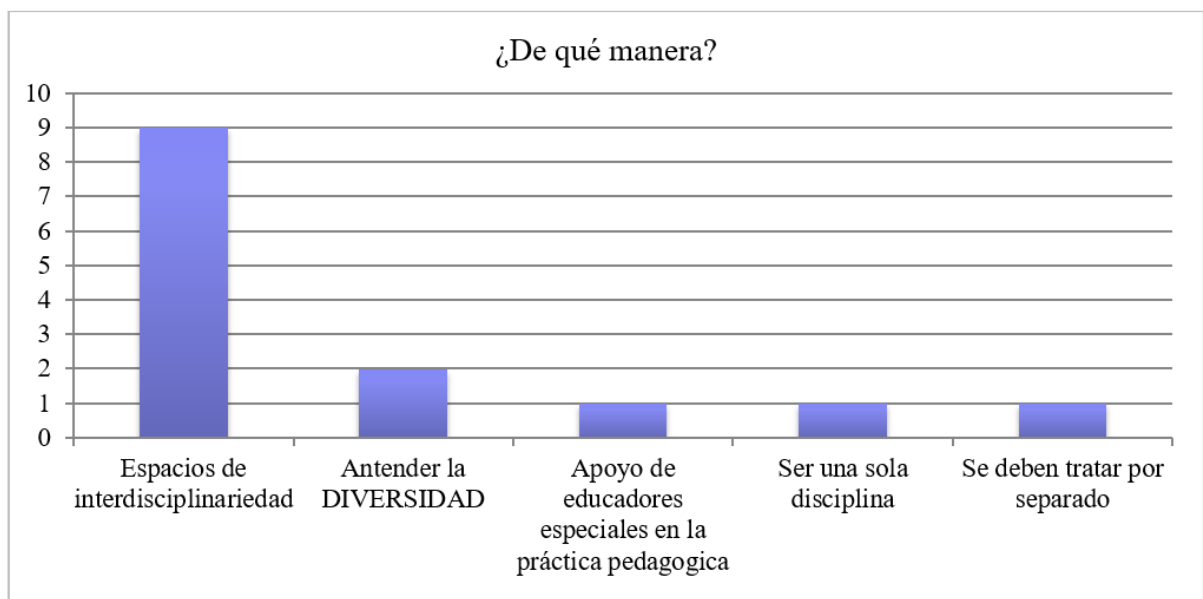
Se evidenció, que los temas que las egresadas consideran pertinentes a tratar en la formación son aquellos relacionados a la didáctica, es decir, a las estrategias pedagógicas necesarias para llevar a cabo la inclusión en el aula de una manera consciente y acertada.

Por lo tanto, resulta fundamental abordar temáticas como “el uso de estrategias pedagógicas de diversa índole, entre estas, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y diversas adaptaciones a los sistemas de evaluación.” (LIC. en Educación Infantil 2017. p. 33)



Gráfica 30. Articulación entre licenciaturas

La tendencia en las respuestas demostró que las egresadas del programa de Educación Infantil, en su experiencia laboral con el sistema educativo, han identificado la importancia de formarse para el trabajo en cuanto al tema de inclusión, y a su vez se reconoció el fortalecimiento profesional que podría resultar de un trabajo mancomunado con la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial.



Gráfica 31. Maneras de articulación entre licenciaturas

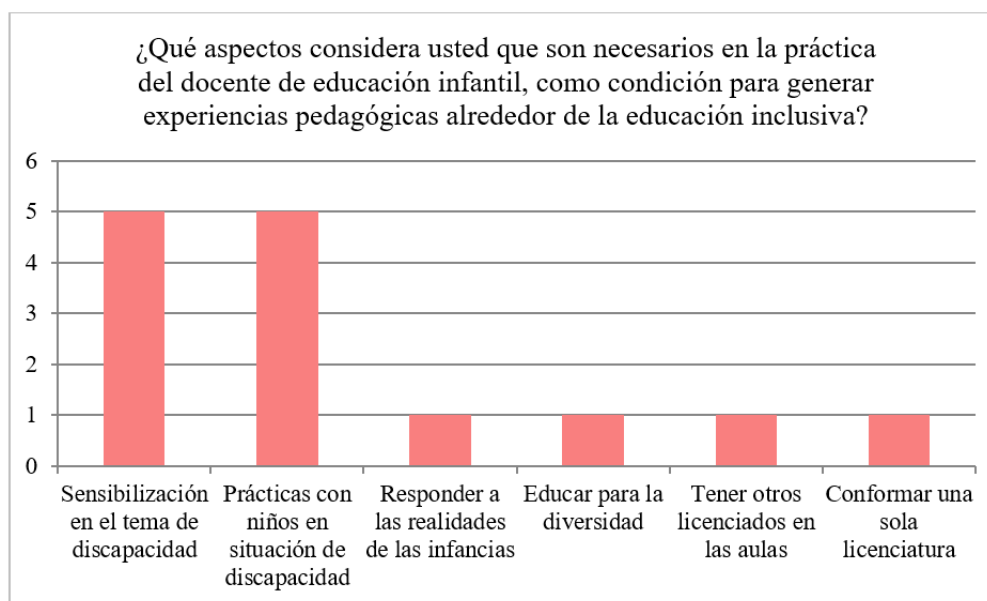
En esta pregunta, se destacó la importancia de los espacios interdisciplinarios, aquellos donde desde los distintos campos del saber se logra un aprendizaje más enriquecedor, pues se trabaja de manera conjunta para un objetivo claro, que en este caso es la puesta en marcha de la educación inclusiva.

Se reflejó, que la formación de maestros es fundamental para llevar a cabo procesos de educación inclusiva de calidad, teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario,

las adaptaciones que se generan para estudiantes con discapacidad, por lo regular, favorecen a un colectivo más amplio de estudiantes. Suponen que los maestros se formen y conozcan sobre discapacidad, así como el acompañamiento de un docente de apoyo o de un equipo interdisciplinario que guíe el diseño e implementación de dichos ajustes. (LIC. en Educación Infantil 2017, p. 37)

Por otra parte, la atención a la diversidad resulta ser otro punto nodal para la articulación de las licenciaturas, pues al entender este concepto y garantizar dicha atención en el sistema educativo, se logra el reconocimiento del otro desde su diferencia.

Es el sistema educativo el que tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad. (MEN, 2012, p. 9)



Gráfica 32. Aspectos en la práctica pedagógica

Por último, en esta pregunta se destacaron dos tendencias, que se relacionan entre sí; ya que, de la sensibilización en el tema de discapacidad, surgen las prácticas pedagógicas con niños y niñas en esta situación, pues en el momento en que los maestros logran sensibilizarse con procesos inclusivos, las prácticas en el aula con niños y niñas en situación de discapacidad se incrementa, y así se afianza el interés por este tema.

Una de las estrategias de participación y construcción de documentos de política pública es precisamente “desarrollar procesos de sensibilización y brindar formación actualizada en discapacidad y educación inclusiva a los docentes de aula y otros actores de los establecimientos educativos (p. ej.: rectores, coordinadores, docentes de apoyo, orientadores escolares, etc.).” (LIC. en Educación Infantil 2017, p. 26)

Es de acuerdo a lo anterior, que se visibilizó la importancia que tiene la formación de maestros en educación inclusiva, pues al reconocer las voces de estudiantes y egresadas, se hace evidente que éste es un tema fundamental en los procesos de formación de los licenciados (as) en educación

infantil, y por ende, es un tema que se debe trabajar de manera interdisciplinar apoyada de otras licenciaturas.

8.2. Análisis de categorías

Presentadas las respuestas al instrumento entrevista que se utilizó en la investigación, se procede entonces a la lectura de estas respuestas bajo la mirada de la política pública educativa y las actuales concepciones de educación inclusiva de niños y niñas en situación de discapacidad, y su relevancia en la formación de educadores de primera infancia de la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta fase de análisis de resultados se establecieron tres categorías predeterminadas y otras categorías emergentes, que surgen de las voces de la comunidad educativa de la LIC. en Educación Infantil de la UPN, las cuales serán el eje articulador entre los hallazgos de la investigación. A continuación, se presentan las categorías predeterminadas y las categorías emergentes que surgieron a partir de estas:

Conocimiento de política pública de educación inclusiva para la primera infancia, los resultados obtenidos acerca de esta categoría demuestran que los docentes de primera infancia requieren indagar, conocer y analizar la política pública educativa para niños y niñas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y así poder aplicarla en sus aulas, teniendo en cuenta que no solo se atribuya al acceso y cobertura, sino que además los estudiantes con discapacidad tengan la garantía de participar en un sistema educativo, que brinde experiencias pedagógicas de calidad, pensadas en las particularidades de los estudiantes.

Es así como los participantes de esta investigación consideran necesario **formar maestros capaces de contribuir en la construcción de proyectos y planes para ser implementados**, en el ejercicio de una educación que le apuesta a la inclusión.

(...) puesto que en la vida laboral y desde las políticas públicas vamos a tener que enfrentarnos a esta población por ende sería bueno el no sentir que no sabemos qué hacer con ellos y los terminamos excluyendo". (Estudiante 2)

"... va a haber un espacio sobre políticas y tendencias en educación infantil en Colombia y en el mundo, que creo que eso es muy importante para darles a las estudiantes en el marco de política que les ayude a comprender qué es lo que se está discutiendo, incluso debatiendo en términos de política." (E5, p.2)

Así mismo, desde la política educativa se plantean las acciones que los actores pedagógicos deben realizar, para garantizar que los niños y las niñas gocen de una educación pensada para ellos. La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia "De Cero a Siempre",

cuenta con un conjunto de atenciones diferenciales, que son la expresión concreta de la manera como una atención universal se materializa teniendo en cuenta las características de las niñas y los niños en cuanto a su particularidad como seres humanos únicos y singulares. No se trata de una atención distinta, sino de una aproximación, un acompañamiento y una atención sensible y pertinente, por parte de quienes brindan atenciones. (MINSALUD, 2014, p.36)

Precisamente, el acompañamiento y la atención, son los factores que hacen pensar a los participantes de la investigación, en la importancia del conocimiento e **implementación de la política pública educativa**. No solamente es importante conocer las políticas, sino, además participar de su elaboración, por ejemplo, en los debates que se realizan para llegar a un posible plan de acción. La sociedad está en todo el derecho de participar en la creación de políticas y más aún las personas que tienen que ver con los temas que convocan a realizarlas, es así como "en términos de la Convención, la construcción colectiva de propuestas políticas permite reconocer

que las personas con discapacidad tienen el derecho de participar activamente en las decisiones políticas que los afectan (...)” (MINSALUD, 2014, p. 9) de esta manera las personas toman conciencia de sus derechos y sus deberes lo cual será más efectivo para realizar procesos reales en **la implementación de la política pública.**

“(...) pero al Estado si le falta mucho, porque hay mucho compromiso, mucha formulación de políticas, pero el tema de la implementación si falta mucho, además porque eso requiere de mucha capacidad técnica y de muchos profesionales, es decir, de una contratación importante de recurso humanos, de talento humano que le apunte a garantizar esa permanencia de los niños y las niñas en condición de discapacidad en la escuela y el costo para el Estado es alto.” (E2 p. 6)

La anterior afirmación, permite pensar que no solo basta con la formulación de políticas sino que es indispensable que realmente se logre una implementación pertinente y eficaz, lo cual se obtiene al realizar un seguimiento minucioso que permite atender a tiempo inconsistencias que se puedan presentar, además de verificar lo realizado. “El seguimiento es una herramienta fundamental para garantizar que las intervenciones de política se vean reflejadas en un cambio positivo en el bienestar de las personas con discapacidad” (MINSALUD, 2014, P.94)

Ligado a la implementación de políticas públicas está presente la **formación docente** esto al reconocer que los maestros son actores clave en la acción educativa, que la escuela forma ciudadanos autónomos, críticos y ante todo sujetos políticos,

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación obligatoria de todos sus maestros en aspectos básicos de atención a la diversidad, desde la necesidad de trabajar con las múltiples diferencias que existen, en el marco de la atención a todas las poblaciones. Esta

formación deberá incluir aspectos relacionados con la atención educativa a la discapacidad (MEN, 2017, p.189)

“considero que sí es importante, puesto que nuestra formación está sujeta a diferentes tipos de poblaciones a su vez estamos en una sociedad en continuo cambio y la bases de formación con las que salimos no cumplen lo suficiente para trabajar con educación inclusiva”. (Estudiante 8)

Para alcanzar una sociedad que sea partícipe activa de la democracia y de la política, es indispensable trabajar eso desde la niñez, enseñando a reconocer al otro, a respetar y aprender a convivir con la diversidad en su amplio sentido de la palabra.

“yo creo que necesitamos una formación distinta de los maestros, donde se valore cada quien, por su posibilidad, donde podamos pensar en ambientes donde se reconozca al otro como un legítimo otro desde la diversidad” (E4 p.3)

Experiencias en educación inclusiva con primera infancia con discapacidad

La experiencia es la que atraviesa el quehacer pedagógico del maestro, la que nutre de reflexiones la práctica pedagógica y de donde surgen las mayores inquietudes con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, la experiencia aparece como un punto nodal de la investigación, puesto que es a partir de esta que surge y se desarrolla la misma. De igual manera, se logra evidenciar que las experiencias en educación inclusiva son determinantes en las investigaciones abordadas por el grupo investigador, allí se ven reflejadas distintas inquietudes que han permitido el abordaje de este tema y, por ende, ha sido desde la experiencia que se han logrado distintas construcciones conceptuales en el mismo.

La formación es la experiencia de un sujeto por construirse conscientemente a sí mismo y en relación con el mundo exterior para la realización de su vida. Desde esta perspectiva,

pensar la formación como la experiencia del sujeto, es pensarla como el camino que se va haciendo para ir más allá de las fronteras que impone el mundo dado y el papel que se supone se tiene en él. (LIC en Educación Infantil, 2017, p. 38-39)

Es así, que teniendo en cuenta los datos obtenidos, para la mayoría de los participantes de la investigación, la experiencia en educación inclusiva con niños y niñas en condición de discapacidad ha estado dotada de situaciones que han permitido aprendizajes importantes; en su mayoría, esta experiencia se presenta en el ámbito laboral ya sea como docentes y en algunos casos como coordinadores de práctica.

“...en las diferentes prácticas, yo he sido coordinadora de práctica muchos años y si he estado en relación con niños y niñas en condición de discapacidad, y creo que ha sido una posibilidad de aprender y de encontrar mi lugar como maestra allí.” (E5, p. 3)

Estas experiencias han permitido una **construcción de maestro más diverso, incluyente y flexible**, capaz de reconocer que no existe solo un tipo de infancia, sino que son múltiples y entre ellos se encuentra la infancia con discapacidad. Esto se encuentra plasmado en el proceso de renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, pues se resalta el valor de reconocer las infancias de acuerdo con sus distintas condiciones y situaciones, y con ello se pretende hacer una práctica más diversa.

Las realidades sociales y culturales de un país diverso como Colombia convocan también a reconocer esas muchas maneras de ser niño- niña en territorios situados. Así esta propuesta curricular incorpora perspectivas teóricas que contemplan el abordaje cultural, político, social e histórico y los estudios sobre inclusiones y exclusiones, desde los cuales es posible una mirada plural sobre las infancias, pero además propende por una práctica pedagógica a

través de la cual los (as) maestros(as) en formación se puedan acercar de manera vivencial a esta pluralidad. (LIC en Educación Infantil, 2017, p. 38)

Es de lo expuesto anteriormente que en medio de las experiencias surgen los retos que han sido significativos para la formación de maestros tanto personal como profesionalmente; y que han llevado a cuestionar distintos aspectos con relación a la formación de maestros, pues desde los retos afrontados se evidencian vacíos conceptuales que son determinantes para llevar a cabo procesos inclusivos de calidad.

El reto que más destacan los entrevistados es el **relacionado al reconocimiento de la diferencia,**

“Uno de los retos más notorios es afrontar las capacidades diferenciales que poseen estos niños con el fin de posibilitar y con ello, potenciar un aprendizaje enriquecedor y significativo.” (Estudiante 20)

Si bien se entiende que cada sujeto es único y singular en distintos aspectos, resulta necesario reconocer que hay niños y niñas con condiciones inherentes las cuales requieren un poco más de atención y preparación para garantizar sus derechos y con ello proveer experiencias que seas significativas para llevar a cabo procesos educativos basados en la alteridad. Al reconocer la diferencia en las aulas de clase, se crean procesos más conscientes y significativos, puesto que

En lo que toca a la discapacidad puede afirmarse que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normotípicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias. (MEN, 2017, p. 16)

De esta manera, surge el segundo reto de la experiencia, **implementación de estrategias pedagógicas**; el cual ha sido determinante en las experiencias pedagógicas de los entrevistados, pues se reconoce que en muchas ocasiones no se cuenta con las herramientas necesarias para desarrollar propuestas inclusivas.

“en la práctica estuve con una estudiante con discapacidad, y era un poco complejo lograr que las planeaciones que se llevaban a cabo involucraran a la estudiante y el grupo en general. A su vez sentía que en medio de mi formación no tenía las bases necesarias para llevar a cabo esta realidad.” (Estudiante 9)

“Retos como generar intervenciones que permitan a los niños con discapacidades desarrollarlas sin complicaciones y participando activamente. Así mismo pensar en actividades en las cuales los ayude en su desarrollo.” (Estudiante 14)

De acuerdo con esto, resulta necesario que desde la Licenciatura se aborden temáticas de manera intencionada, que permitan a los maestros planear e implementar experiencias pedagógicas donde se tenga en cuenta la singularidad de cada niño, aprovechando sus capacidades y permitiendo potenciar otras;

se parte del hecho de que es preciso empoderar a los maestros, los docentes de apoyo y a todos los agentes educativos a que haya lugar, incluida la familia, para que trabajen, de modo mancomunado, en la puesta en marcha de diversas estrategias pedagógicas, emocionales y sociales, con el fin de potenciar el aprendizaje y una vida feliz para los estudiantes con discapacidad, aprovechando todas y cada una de sus fortalezas e intereses, más allá de los déficits que puedan presentar. (MEN, 2017, p.11)

Finalmente, se reconoce en medio de la experiencia la necesidad de abordar tópicos que permitan el reconocimiento de la diversidad desde distintas temáticas relacionadas a la

discapacidad, pues el **desconocimiento en el tema** es uno de los mayores causantes de exclusión y procesos de inclusión erróneos que afectan el acceso y la calidad de niños y niñas con esta condición.

“Se presentó una situación con varios niños y niñas, algunos tenían una discapacidad cognitiva leve, por lo que en sus procesos iban un poco atrás respecto a sus compañeros. También había un niño en especial que, aunque no se reportaba un diagnóstico él no hablaba bien, no coordinaba física ni cognitivamente y necesitaba la ayuda constante de su hermana que estaba en el mismo curso. La profesora titular no sabía nada acerca de cómo asesorarlos pedagógicamente y yo tampoco, por lo que trataba de explicar de manera individual los temas propuestos con diferentes dinámicas” (Estudiante 5)

Así mismo, en medio del desconocimiento surgen situaciones de predisposición al tener niños con alguna condición diferencial, lo que hace que el reto sea aún mayor, pues se van creando barreras que afectan la posibilidad de los niños con discapacidad a acceder a una educación de calidad donde se potencien otras capacidades y se logren transformaciones importantes desde el aula.

“Yo digo que el reto mayor es quitarse esas prevenciones, yo creo que cuando uno entra al aula de clase pensando que tiene un niño discapacitado, pues efectivamente va a encontrar un niño discapacitado, pero si tú vas y encuentras una diversidad de estudiantes, donde a cada quien empiezas a ubicar sus talentos, sus posibilidades y potenciarlos, es una condición distinta; yo creo que las prevenciones, aunque también generan angustias, porque yo también las viví, ¿cómo es que voy a hacer? ¿Cómo voy a enfrentarme a un aula de clase con un niño en esta condición?, pero en la medida en que uno lo conoce, conoce a los niños y empieza a generar acercamientos, ellos son unos niños muy afectivos, muy afectuosos, que

lo que requieren son encuentros cercanos, la preocupación, el saludo, una sonrisa, para que desde allí se vaya conectando, ellos son seres de luz que tienen mucho que enseñarnos a nosotros.” (E2, p. 2)

La reflexión de la experiencia pedagógica sobre todo en el campo de la educación inclusiva obliga a maestros y estudiantes, pensar y reconocer la importancia del otro, permite analizar las fortalezas y debilidades que se presentan en el ámbito educativo, motivando a quienes pertenecen a él, a generar posibles transformaciones que garanticen el derecho a la educación, respetando los tiempos, habilidades, capacidades y características que constituyen a cada sujeto como un ser único que se puede complementar del otro.

Currículo de formación de maestros de la LIC. en Educación Infantil

Luego de realizada la indagación por las políticas públicas de educación inclusiva de la primera infancia en situación de discapacidad y las experiencias educativas que se recogieron de las voces de los participantes, la investigación llega entonces a la pregunta por la formación de maestros para trabajar en este campo de la educación.

Al respecto, se reconocen cuatro aspectos del programa de la LIC. de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, que hacen necesaria la reflexión por el plan de estudios actual de la licenciatura, en pro de contribuir desde la formación de maestros con los avances que está teniendo Colombia en el marco de educación inclusiva y los lineamientos reguladores de educación de los niños y niñas con discapacidad.

El primer aspecto que mencionar tiene que ver con el **carácter público y nacional de la Universidad Pedagógica Nacional**, lo que la constituye en una institución de educación superior cuyos aportes a la educación son de gran importancia y se ponen en consideración por el Estado,

por el Ministerio de Educación, por la Secretaría de Educación Distrital y por otras entidades gubernamentales.

La Universidad será reconocida como la institución universitaria del Estado y de la sociedad colombiana que, interpretando los profundos cambios del entorno nacional e internacional, responde con propuestas e innovaciones al desarrollo y transformación de la educación, aportando al nuevo Proyecto Político Pedagógico para la educación colombiana. (UPN,1997)³⁴

Al ser la UPN, la Universidad del Estado, se vuelve indispensable la formación de maestros acorde a los lineamientos y normatividades establecidos por el Gobierno, al tiempo que se hace también necesario que la comunidad universitaria esté en capacidad de contribuir en la elaboración de dichas normatividades desde sus saberes, desde el conocimiento pedagógico, desde el reconocimiento que en la universidad se hace de la diversidad y particularmente desde la LIC. de Educación Infantil, desde el reconocimiento a las infancias y el derecho que tienen todos los niños y niñas de recibir educación de calidad.

El segundo aspecto, que se pretende resaltar, tiene que ver precisamente con el **reconocimiento a las infancias** que realiza el programa de educación infantil, tal como se plasma en el documento de renovación curricular de la Licenciatura,

lo pedagógico en términos críticos no permite homogeneizar en una sola concepción, las múltiples manifestaciones de las infancias, menos aún en una realidad socio cultural tan diversa como la nuestra. Si bien, la pedagogización de las infancias las ubica mayoritariamente en las instituciones educativas formales, los contextos con los cuales interactuamos, nos muestran que las niñas y los niños habitan otros escenarios donde también

³⁴ UPN, PEI 1997 consultado en www.pedagogica.edu.co el 2 de noviembre de 2017

se constituyen y que, a su vez, son modificados con sus presencias. (Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2017, p.93).

Este reconocimiento a las infancias estuvo presente en la mayoría de las respuestas de los participantes de la investigación, quienes usaron términos como particularidad, diversidad, infancias, entre otros.

“todos los seres humanos somos particulares, pues hay unos niños y niñas que tiene unas condiciones que digamos los hacen un poco más particulares, y que merecen y que requieren que haya una atención diferencial, es decir, que se ponga la mirada muy fija sobre ellos y que se empiecen a definir o hacer algún tipo de adecuaciones y adaptaciones específicas para que logremos su participación” (E2, p. 1)

“creo que reconocer y comprender que somos distintos, que somos diferentes desde las historias, desde las interacciones, pero también desde los contextos, desde los vínculos que se tejen con los entornos” (E5, p.3)

“las educadoras necesitamos preparación para atender las necesidades particulares de cada contexto” (Estudiante 9)

El reconocimiento de la diversidad, hoy por hoy es un punto de partida obligatorio para el diseño, planeación, ejecución y evaluación de cualquier propuesta educativa. Pues, es a partir de la concepción de cada sujeto como un ser único y diverso, que puede pensarse en estrategias pedagógicas que permitan que todos los seres humanos accedan a la educación de calidad y bajo el principio de equidad.

De esta manera, los niños y niñas colombianos son reconocidos a partir de su diversidad y maneras particulares de ser, hacer y aprender. Una importante tarea de la educación inclusiva es

precisamente ese reconocimiento a las infancias y los distintos ritmos y maneras de aprender de cada niño y niña que llega a la escuela.

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los Derechos Humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2010, p.8-9).

Diversidad e inclusión suelen ir de la mano, puntualmente este trabajo se centró en la infancia en situación de discapacidad al ser este el propósito de la investigación, luego de constatar que pese a que el país ha tenido importantes avances en el reconocimiento de lo diverso y apuestas educativas incluyentes. El trabajo educativo con la población infantil con discapacidad sigue acompañado de temores y desconocimiento, lo cual ha llevado a la creación de normatividades y lineamientos específicos para la atención pertinente y de calidad.

La diversidad es constitutiva de los seres humanos, ha sido la tendencia controlarla más que reconocerla y comprenderla. De ahí que dentro de los instrumentos internacionales, si bien se habla de todos, se ha requerido de instrumentos específicos que den cuenta de lo particular en la atención de la población con discapacidad. (MEN, 2012, p. 14)

Es justamente este aspecto del reconocimiento a las infancias, el que hace del programa de Educación Infantil de la UPN, un escenario adecuado para reflexionar e incluir en su discurso a la población infantil en situación de discapacidad. Aclarando que este reconocimiento no parte de las limitaciones físicas, cognitivas o emocionales de esta población, sino del reconocimiento a su diversidad, a que, como todos los niños y niñas, ellos también tienen sus propios ritmos y maneras

de aprender, que tienen derecho de recibir oportunidades educativas que contribuyan a su proyecto de vida y a formarse como seres sociales.

En ese mismo orden de ideas, el tercer aspecto que llamó la atención sobre el currículo de la Licenciatura, tiene que ver con el **proceso de renovación curricular** en el que se encuentra el programa de Educación Infantil, motivado tanto por fines externos como internos a la Universidad, de una parte para dar cumplimiento a las exigencias de acreditación de los programas académicos, y por otra parte, como un ejercicio de revisión permanente de la propuesta de formación de los educadores infantiles,

proceso permanente de reflexión académica, que, desde una perspectiva comprensiva, autocrítica y relacional, se ubica como oportunidad para el análisis y reconocimiento de los retos sociales y educativos de la formación educadores infantiles; promoviendo la construcción colectiva de alternativas de transformación que potencien tanto maestros y estudiantes de la Licenciatura, como a la Universidad en general. (IARAC³⁵, 2010) (Citado por Equipo de trabajo de la LIC. Educación infantil UPN, 2017, p. 14)

La renovación curricular por la que está pasando el programa, es una buena oportunidad para proponer un currículo de formación que entre su plan de estudios además de reconocer la diversidad de infancias y las múltiples posibilidades de trabajo pedagógico con estas, se de un reconocimiento intencionado a la infancia con discapacidad, promoviendo la reflexión, investigación y el diseño de propuestas pedagógicas que propendan por la inclusión educativa y equidad en la misma para esta población.

³⁵ 'Informe de Autoevaluación con fines de Renovación de la Acreditación de Calidad' (IARAC), presentado en Abril de 2010, por el programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Se pretende lograr que los maestros de la primera infancia sean capaces de asumir el reto de la atención educativa de niños y niñas en situación de discapacidad, desde el reconocimiento a la diversidad y desde la implementación de las herramientas pedagógicas antes descritas (flexibilización curricular, plan individual de ajustes razonables, diseño universal de aprendizaje, teoría de las capacidades y apoyos educativos).

“...vamos a hacer una apuesta importante por la inclusión, que ha sido un tema que reiteradamente nos han aportado los egresados como una dificultad del programa, al no tener muy explícito en el plan de estudios en torno a lo que tiene que ver con la diferencia, la inclusión y con niños y niñas con discapacidad, y eso es una cosa que vamos a trabajar, y que estamos trabajando en este plan de estudios.” (E5, p. 3)

“...En la nueva propuesta del plan de estudios, en la renovación curricular que se está haciendo con el programa y para el departamento va haber una asignatura sobre inclusión para todos los estudiantes del departamento de psicopedagogía, todos los estudiantes de las cuatro licenciaturas, eso va a ser una nueva asignatura del núcleo común, allí por lo menos va haber un espacio para hablar del tema, no de discapacidad específicamente, de inclusión, donde obviamente la discapacidad tiene un espacio.” (E3, p. 5)

“...la malla curricular debería tener unos espacios, unos créditos, unas horas, unas asignaturas, orientadas a estos temas como, educación inclusiva, atención a la diversidad, niños y niñas vinculados al conflicto armado, etnias, que hubiera por lo menos tres grandes temáticas que se relacionan y que estuvieran en el ciclo de profundización.” (E2, p.8)

Durante la revisión de la propuesta de renovación curricular, la investigación se percató de la importancia del espacio de la práctica formativa en la formación de los maestros y maestras de la

primera infancia, la cual es considerada la columna vertebral y eje articulador de los planes de estudios de los programas académicos, siendo esta posibilitadora de múltiples experiencias en diversos contextos y realidades de la niñez.

Por lo tanto, concibe la práctica educativa como los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador. Así, con su carácter investigativo, busca intervenir y transformar concepciones que confluyen en la elaboración participativa del tejido social' (PEI. p. 57).(Comité de práctica, 2015, p. 2)

Contemplada la práctica como un espacio enriquecido de suma importancia en la formación de los futuros educadores infantiles, siendo este escenario una oportunidad para reflexionar, investigar y adquirir experiencias significativas, cobrando importancia entonces aprovechar este escenario para formar maestros para la educación inclusiva.

El último aspecto de la investigación surgió de las voces de los participantes entrevistados y de la revisión a lo que la Nación espera de la Universidad, este tiene que ver con el **perfil profesional y cualificación docente** de los educadores de primera infancia, al considerar que:

La Universidad Pedagógica Nacional forma seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad.³⁶ (UPN, misión)

Estas reflexiones por el currículo de la LIC. de Educación Infantil, ponen de manifiesto los importantes avances que ha tenido el programa en el reconocimiento de la diversidad e incorporación a su discurso, especialmente el reconocimiento a las infancias. Sin embargo, la investigación logró constatar que aún falta ahondar más en la infancia con discapacidad y en las

³⁶ Proyecto Educativo Institucional – PEI, de abril de 2010, aprobado mediante el Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior. Consultado en <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=52> el 4 de noviembre de 2017

herramientas pedagógicas que los maestros pueden implementar en su ejercicio educativo con el fin de proporcionar educación equitativa y de calidad a todos sus estudiantes.

Si bien, la falta de garantías de parte del Estado en la implementación y ejecución de propuestas y proyectos para la realización efectiva de educación inclusiva es evidente; desde la Universidad, esta situación no debe ser un limitante para la reflexión pedagógica por la infancia con discapacidad. Este asunto, es lo que lleva al grupo investigador, a pensar por el plan de estudios actual del programa, y por la posibilidad de modificarlo con el propósito de enriquecer la formación de los futuros educadores, y contribuir a la educación inclusiva de calidad del país.

9. CONCLUSIONES

9.1. En relación con los objetivos

- Es preciso reconocer las políticas públicas educativas en las que el país ha tenido en cuenta el marco internacional para la creación e implementación de sus propias políticas que garanticen la educación equitativa y de calidad, puesto que éstas propenden por el derecho a la educación para todos, teniendo en cuenta la prevención y mitigación de la desigualdad y la exclusión.

Gracias a las transformaciones conceptuales, sociales y culturales que han tenido las políticas públicas en educación de personas en situación de discapacidad, se han ido alcanzando significativos avances en las perspectivas y concepciones que los actores educativos tienen acerca de la discapacidad, para así apreciarlas desde la oportunidad más no desde el problema. Es precisamente, desde el reconocimiento a la diversidad que se hace importante incorporar nociones de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades al plan de estudios de la Licenciatura, pues desde allí es posible garantizar la formación de maestros capaces de realizar procesos educativos incluyentes.

Por lo anterior, se destaca el lineamiento de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005), que permite analizar el aporte que éste hace al currículo de la Licenciatura en Educación Infantil, puesto que apoyó a las entidades territoriales en la caracterización e identificación de poblaciones vulnerables, **propone orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar el currículo, implementar y desarrollar modelos educativos flexibles, formación y capacitación docente**, (éstas dos últimas, reflejadas en el decreto 366 de 2009) entre otros. Es aquí en dónde el grupo investigador reconoce que los docentes tienen que hacer una transformación tanto en su perfil como en su rol, además de velar por el seguimiento y evaluación al currículo,

para adaptarlo a los intereses y necesidades de sus estudiantes lo cual también compete a todo el sistema educativo en apoyo por el Estado.

- La política pública para la primera infancia en Colombia visibiliza a los niños y las niñas desde su concepción, tal como se menciona en la estrategia de cero a siempre, focalizada en la población más vulnerable con el fin de canalizar acciones en favor de estos sujetos, lo cual es primordial para garantizar sus derechos. De esta manera, se logra reconocer las distintas infancias, haciendo visible entre esta gran diversidad a la población infantil en situación de discapacidad, y con ello la definición, promoción e implementación de políticas públicas que sirvan como garante de sus derechos y de los deberes que tiene el estado con ellos.

- La investigación mostró la necesidad de articular las políticas públicas que en aprobación por el Estado y el MEN, se implementan en todo el sistema educativo, es decir, es importante procurar una conexión entre las directrices y las disposiciones en atención educativa, esto con el fin de garantizar procesos de enseñanza y de aprendizaje equitativos, accesibles y de calidad, con el propósito de garantizar la continuidad y permanencia de los estudiantes, disminuyendo significativamente la deserción escolar y la falta de oportunidades.

Se pretende alcanzar un sistema educativo que funcione similar a un sistema de engranajes, donde cada pieza es responsable del correcto funcionamiento de las demás, donde todas se relacionan entre sí, y donde se hace necesario un trabajo en equipo entre todos los actores del Sistema de Educación Nacional. Esta afirmación surge luego de constatar que la atención educativa de la primera infancia en situación de discapacidad trasciende la escuela, llegando a varias instituciones sociales, entre esas la educación superior formadora de maestros.

Tal como lo señala el Decreto 1421 de agosto de 2017, luego de citar y acogerse a los principios de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad (incorporados en la Ley 1346 de 2009).

Estos principios están enfocados a favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo (2017, p. 4)

- Visibilizar la voz de los participantes, permitió evidenciar las fortalezas y debilidades de la Licenciatura en Educación Infantil, en la formación de maestros que lleven a cabo educación inclusiva específicamente con población en situación de discapacidad. Allí, se refleja que aunque la actual política pública educativa está haciendo importantes avances en inclusión, aún se hace evidente la necesidad que tiene el país de recibir garantías de parte del Estado (de financiación, de infraestructura, de actualización y cualificación profesional, entre otros).

Desde la UPN y la LIC. en Educación Infantil, también se puede avanzar en este campo, aportando ideas y estrategias que sirvan al MEN y al gobierno como referentes para la formulación de políticas, normas y lineamientos, entre otros.

El sistema educativo puede flexibilizar condiciones administrativas y pedagógicas, en pro de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. (MEN, 2017, p. 18)

Lo anterior, requiere la formación de maestros capaces de atender la educación inclusiva pensada en los niños y niñas con discapacidad, población infantil que nos es muy visible en la apuesta curricular del programa, generando vacíos notables en el desempeño laboral con esta infancia al momento de ejercer la profesión docente.

9.2. En relación con el marco teórico

- Al reflexionar acerca de lo que significa la inclusión en el ámbito educativo, nos remitimos a usar con frecuencia este término ya que implica procesos de reconocimiento de los sujetos en tanto contextos, ambientes, habilidades, limitaciones para lograr enfocar la accesibilidad, la participación y el aprendizaje en implementaciones que garanticen el derecho a la educación.

La inclusión responde al llamado que se hace en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), según la cual ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación (Artículo 2) todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades (Artículo 26). (MEN, 2017, p.16)

Sin embargo, durante el ejercicio investigativo, se evidenció cierto desacuerdo con el uso de la palabra inclusión, pues paradójicamente al pretender incluir a otros, si no se es bastante cuidadoso, se puede estar diferenciando muy cerca de la discriminación y de situaciones excluyentes. Por esta razón, se hace una invitación a reconocer las infancias desde la diversidad y no desde las limitaciones. Lo particular de cada sujeto, no lo hace el hecho de tener alguna situación física o cognitiva, sino su diversidad, esto conlleva a reconocer que tiene sus propias maneras de ser y de hacer, en el caso específico de lo educativo, sus propias maneras de aprender.

(...) la educación inclusiva hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad (MEN, 2017, p.17)

- El término discapacidad empleado con el propósito de velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas que tienen cierto tipo de limitación física, afectiva, cognitiva o comunicativa, en ninguna circunstancia ha de ser objeto de exclusión de los mismos. Pues, la diversidad es una característica humana, y la discapacidad como lo asume la ley, no resta o aporta más o menos humanidad a los sujetos, de manera tal, que todos los seres humanos han de ser considerados diversos, pero iguales ante la ley para efectos de derechos y la garantía de los mismos, tal como lo reconoce en el artículo 1ro. de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” (art. 1)

- La Constitución Colombiana (1991) es clara al señalar que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Artículo 13, 1991)

Sin embargo, el nacer libres e iguales, no garantiza que todos los seres humanos gocen de las mismas posibilidades en todos los aspectos de la vida, pues si se carece de un principio de equidad, dichos derechos, libertades y oportunidades, no serán del todo accesibles. Es indispensable considerar la individualidad de los sujetos y brindarles lo necesario para el disfrute pleno de sus derechos, reconociendo sus necesidades particulares, teniendo presente que la igualdad si no se acompaña de equidad pierde validez, dando lugar a la discriminación y exclusión fomentada por las barreras que impiden que todos gocen de sus derechos.

9.3. En relación con el marco contextual

- La educación inclusiva y la educación para la diversidad, ha de hacerse desde las instituciones superiores, formadores de maestros (as), reconociendo en sus planes de estudio, la diversidad de sujetos y los efectos que tiene consigo dicho reconocimiento, tales como: brindar igualdad de condiciones a todos los seres humanos, siempre bajo un principio de equidad, respeto a la diversidad y sus múltiples maneras de expresión, investigación y reflexión, por el fin de la educación y por el quehacer del educador en esta tarea, el cual ha mostrado trascender las fronteras del conocimiento para interesarse en la formación de ciudadanos libres y dignos, que saben vivir en armonía entre sí.

- La práctica pedagógica en su papel fundamental en la formación docente como espacio posibilitador de valiosas experiencias y aprendizajes en contextos reales con la niñez y el sistema educativo, constituye un escenario importante que enriquece y fortalece el proceso formativo de los futuros maestros y maestras. Razón por la cual, se logra afirmar que la práctica pedagógica que de manera intencionada reconoce la diversidad y que propende por el respeto de la misma impactará significativamente tanto a educadores como a estudiantes y a toda la comunidad educativa, pues dará lugar a la investigación, reflexión crítica, actualización docente, creación, implementación y evaluación de propuestas educativas que velan por la garantía de los derechos humanos y por la construcción de una sociedad armónica.

9.4. En relación con la proyección de una propuesta

- La investigación pudo demostrar la existencia de temores y falta de conocimiento que manifestaron estudiantes y egresados al enfrentarse con niños y niñas en situación de discapacidad, en sus prácticas formativas o en su quehacer profesional.

“...En la vida laboral y desde las políticas públicas vamos a tener que enfrentarnos a esta población por ende sería bueno el no sentir que no sabemos qué hacer con ellos y los terminamos excluyendo” (Estudiante 1)

“...los colegios del distrito en especial están recibiendo todos estos niños y niñas para ser una educación "incluyente" pero lo cierto es que están recibiendo un trato excluyente por parte de sus compañeros y hasta de sus profesores ya que no saben cómo tratar estos casos y al final terminar ignorando esto” (Estudiante 4)

Esta situación guio al grupo investigador a pensar una posible solución para mitigar la falta de conocimiento y romper los prejuicios que existen en cuanto a la discapacidad en el aula escolar, se considera entonces que investigar, reflexionar y actualizarnos en este campo, es una manera de contribuir a las propuestas inclusivas pensadas para esta población.

- El trabajo mancomunado con otras ramas del conocimiento y con otros profesionales, ha de convertirse en una estrategia importante para alcanzar y dar cumplimiento a los propósitos de la educación, sabiendo que los intereses de los niños y niñas son el motor que impulsa y guía los esfuerzos del sistema educativo, reconociendo la diversidad como una característica inherente a la humanidad, y a partir de ésta, orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada sujeto que llega a la escuela.

Un primer paso en la transformación de la formación consistiría en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.). (Infante, 2010, p. 293)

9.5. En relación con el proceso de investigar

- El proceso de investigar, consultar fuentes teóricas, diseñar y aplicar un instrumento de recolección de información, dialogar con sujetos cada uno perteneciente a un contexto diferente que a su vez permitió reconocer distintas posturas frente a un mismo tema, conocer de experiencias y propuestas relacionadas a la pregunta orientadora de la presente monografía, contribuyó a que el grupo investigador comprendiera el compromiso que requiere la investigación, más allá de la obtención de resultados y de la materialización del presente trabajo de grado. La labor de investigar y aprender metodologías de investigación fue de una significación valiosa para la formación profesional de las investigadoras.

Se pudo constatar la importancia que tiene la investigación en el desarrollo de la humanidad, siendo ésta un elemento indispensable para el progreso y las mejoras en la calidad de vida de todos los seres humanos. Se trata entonces, de descubrir posibilidades y nuevos panoramas que permitan la solución de problemas, así como lo indica Einstein en la siguiente frase célebre: “Descubrir una nueva teoría es como subir a una montaña desde donde podemos tener más amplios y nuevos panoramas” (Albert Einstein) (Citado por Baena 2014, p. 6)

Es por esto por lo que la sociedad progresa, porque cada investigación da lugar a múltiples posibilidades, las cuales se resuelven con nuevas investigaciones, y es así como funciona. La mente

humana es inagotable y con una inmensa capacidad creativa e innovadora, la cual alcanza importantísimos alcances tras un buen trabajo investigativo.

- Es fundamental resignificar el sentido que docentes y estudiantes le otorgan a la práctica, teniendo en cuenta sus aportes a la formación de los futuros maestros del país, por lo tanto es pertinente considerar uno de los objetivos que se propone la UPN para el programa de Educación Infantil: Fortalecer las prácticas pedagógicas, como espacios generadores de propuestas alternativas para la atención y educación de la infancia.

De allí, se hace necesario que las experiencias e investigaciones surgidas durante las prácticas logren ser visibles fuera de la Universidad y todo el trabajo de la academia formadora de maestros sirva de insumo para el diseño e implementación de propuestas educativas incluyentes que no sólo respondan a las actuales políticas públicas, sino que también aporten a éstas.

Los maestros al reflexionar permanentemente por su quehacer, proceso que se fortalece en la práctica, logran reconocer lo positivo y lo que se debe mejorar respecto a las prácticas educativas con la población infantil en situación de discapacidad. Y, son precisamente dichos saberes de los que es necesario nutrir la política educativa, de las vivencias y situaciones reales que a diario se dan en los escenarios educativos de la infancia.

10. RECOMENDACIONES

- Que el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional revise las actuales políticas públicas que propenden por la garantía de los derechos de los sujetos en situación de discapacidad, poniendo especial énfasis en el derecho a la educación, con el propósito de identificar qué de estas políticas se debe ajustar e incorporar al plan de estudios de la Licenciatura.
- Se hace extensiva la invitación a los futuros educadores para investigar y capacitarse en temas de inclusión y diversidad, como insumo necesario para el diseño de metodologías y estrategias de enseñanza.
- Se recomienda la elaboración de propuestas para la educación inclusiva, para ser incorporadas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil, con el propósito de que desde la educación superior se contribuya y se den aportes significativos a la educación en y para la diversidad. En ese sentido, se invita a revisar la propuesta diseñada por el grupo investigador, la cual se encuentra anexa al documento (Anexo 1. Proyección de propuesta para la licenciatura en educación infantil)

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea Ediciones

Alba, C. Sánchez, P. Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0). Madrid: Universidad de Complutense.

Alcaldía mayor de Bogotá, SDIS, SED. (2012). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Decreto 470 de 2007. Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital.

Baptista, P., Fernández, C., Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación cuarta edición. México: Mc Graw Hill.

Bardaech, E. (1998). Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas. CIDE

BID. (2015). Los Primeros Años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas.

Comité de Prácticas Pedagógicas. (2015). Anexo 13. Lineamientos para la práctica educativa. Documento de trabajo.

Convención Internacional de los Derechos del Niño. (2006). Convención Sobre Los Derechos Del Niño. 20 de noviembre de 1989. UNICEF Comité Español.

Declaración De Salamanca Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España, 7- 10 de junio de 1994

Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, pp. 187-210.

Dussan, C. (Enero- Junio 2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social- N° 5, Vol. 5, Colombia, Universidad Militar “Nueva Granada”*

Echeita G., Ainscow M. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Siglo Veintiuno Editores. Mexico

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*

Ferreira, H. (2012). *Pedagogía inclusiva: la educación como fuerza de paz. Diversidad e inclusión en la Bogotá Humana- Aula Urbana, edición No.87, Colombia*

Gamba, S. (2011) *Camino hacia la educación inclusiva. Facultad de educación- Educación Especial Universidad Pedagógica Nacional*

García, D. Jutinico, M. (junio, 2014) *Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. Pedagogías otras identidades e inclusión. Educación y Ciudad N° 26. Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*

Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 100, 177-202.*

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297*

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad. Fundamentos conceptuales y normativos.

Latorre, A. (2005). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Graó, de IRIF, S.L

Martínez M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia hacia el conocimiento útil. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento- Vol. 8, No. 1. Colombia

MEN. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

MEN, INCI, INSOR. (2012) Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. página.21

MINSALUD. (2014) Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022

OECD. (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.

OMS, Banco Mundial. (2011). Resumen informe mundial sobre la discapacidad.

OMS, UNICEF. (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre 2008.

Pabón, G (2012) Diversidad, inclusión y derecho a la educación para todos y todas. Aula Urbana No. 87

Quintero, L & Navarro, P. (2011) La inclusión como una alternativa pedagógica y social desde la primera infancia. Facultad de educación- Educación especial Universidad Pedagógica Nacional

Rice, N. (2006). Teacher education as a site of resistance. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 17-31), NY, New York: Peter Lang.

Roth, A. (2002). Políticas Públicas, formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora.

Sklair, C. (2007). Y si el otro no estuviera ahí. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. España. Miño y Dávila

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Revista Edetania*, 46, 63-80.

Consulta web

Constitución Política de Colombia (1991).
<http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>. Consultado el día 14 de mayo de 2016

Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf. Consultado el día 19 de mayo de 2016

Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo. www.fonade.gov.co. Consultado el día 30 de mayo de 2017

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Primera Infancia.
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF>. Consultado el 30 de mayo de 2017

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>. Consultado el día 21 de junio de 2017

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Consultado el día 21 de junio de 2017

Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social.
<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/politica-publica.aspx>. Consultado el 21 de junio de 2017

Qué es el Plan Nacional de Desarrollo. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Qu-es-el-PND.aspx>. Consultado el día 11 de julio de 2017

Sobre la UNESCO. <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Consultado el día 14 de julio de 2017

Naciones unidas. Información general. <http://www.un.org/es/sections/about-un/overview/index.html>. Consultado el día 14 de julio de 2017

Más de 13.000 alumnos con discapacidad estudian en colegios oficiales de Bogotá.
<http://www.bogota.gov.co/content/temas-de-ciudad/educacion/13000-alumnos-discapacidad-estudian-colegios-oficiales>. Consultado el día 14 de julio de 2017

Colombia aprende. Normatividad. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/86497>.

Consultado el 18 de julio de 2017

Bogotá lidera la educación inclusiva en el país. <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/bogota-lidera-la-educacion-inclusiva-en-el-pais>. Consultado el 18 de julio de 2017

Atención educativa a estudiantes con discapacidad. http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Matriculas/2017/files/ATE_NCION_EDUCATIVA-Circular_0001_2016.pdf. Consultado el 18 de julio de 2017

Acuerdo 645 de 2016. http://www.ipes.gov.co/images/informes/Acuerdo_645_de_2016_plan_de_desarrollo_2016-2020.pdf. Consultado el día 19 de julio de 2017

La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf
Consultado el día 26 de Julio de 2017

Decreto 1421 de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>. Consultado el 1 de Septiembre de 2017

ANEXOS

- Anexo 1. Proyección de propuesta para la licenciatura en educación infantil
- Anexo 2. RAE Antecedentes 1
- Anexo 3. RAE Antecedentes 2
- Anexo 4. RAE Antecedentes 3
- Anexo 5. RAE Antecedentes 4
- Anexo 6. RAE Antecedentes 5
- Anexo 7. RAE Antecedentes 6
- Anexo 8. RAE Antecedentes 7
- Anexo 9. RAE Antecedentes 8
- Anexo 10. RAE 1. Altablero 49- Primera infancia, desarrollo humano e inclusión
- Anexo 11. RAE 2. Altablero 43- Educación para todos
- Anexo 12. RAE 3. Desarrollo de sistemas Educativos Inclusivos
- Anexo 13. RAE 4. Educación Inclusiva o educación sin exclusiones
- Anexo 14. Entrevista 1. Clara Quinche
- Anexo 15. Entrevista 2. Claudia Molina
- Anexo 16. Entrevista 3. Gabriel Benavides
- Anexo 17. Entrevista 4. Rosa Maria Galindo
- Anexo 18. Entrevista 5. Sandra Durán
- Anexo 19. Entrevista 6. Hilba Jiménez
- Anexo 20. Entrevista 7. Hugo Florido
- Anexo 21. Ficha entrevistas a docentes
- Anexo 22. Entrevista a Estudiantes
- Anexo 23. Entrevista a Egresados