

pp. 110 - 123

Recibido: 01 | 12 | 2013

Evaluado: 25 | 04 | 2014



Inclusión y discapacidad en primera infancia*

Inclusion and disability in early childhood

Inclusão e deficiência na primeira infância

Leydy Viviana Camacho Gamba | Divanne Nisett Hernández Rhenals

* Este artículo recopila los elementos más relevantes de la investigación denominada "Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia". Es presentado por las autoras para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Leydy Viviana Camacho Gamba

Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, candidata a Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Educadora especial de la SDIS. Correo electrónico: spin_ld@yahoo.es

Divanne Nisett Hernández Rhenals

Licenciada en Educación Especial, Especialista en Lúdica para el Desarrollo Social, candidata a Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Educadora especial de la SDIS. Correo electrónico: educadoraespecialsiempre@hotmail.com

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación, que tiene como fin comprender, a través de las prácticas pedagógicas, las subjetividades que se configuran en maestras y niños**, en torno a procesos inclusivos de personas con discapacidad, en jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (Bogotá -Colombia). Es un estudio de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico y empleo de técnicas etnográficas.

A partir de este estudio, se evidenciaron cambios sustanciales en los agentes en la manera de comprender, pensar, sentir y expresarse frente a esta población y el proceso de inclusión, pasando de una subjetividad estructurante a una emergente; pues lograron construir a partir de las relaciones: lazos afectivos, sensibilidad, comprensión, tolerancia, respeto, valoración, aceptación y compromiso frente a sus características particulares. Reconociéndolos como sujetos de derechos, activos, con potencialidades que les permiten interactuar en su medio, participar activamente y desarrollar habilidades a través de las prácticas pedagógicas propuestas.

Abstract

This article exposes the results of a research which aims at understanding teachers and children subjectivities around the inclusive processes of people with disabilities in kindergartens of Secretaria Distrital de integración social (Bogotá-Colombia). This project was focused as a qualitative project with a hermeneutic approach and some ethnographic techniques.

Based on this study, involved agents had important and substantial changes in their way of understanding, thinking, feeling and communicating with people with disabilities in an inclusion process; from a structuring subjectivity to an emergent one. The agents were able to build on relationships: emotional ties, sensitivity, understanding, tolerance, respect, esteem, acceptance and commitment to their special characteristics. This allowed to recognize them as active people, people with rights and potentials which should allow them to interact and take part actively in their contexts by developing skills through the proposed teaching practices.

** En el desarrollo del documento, sin desconocer la perspectiva de género se nombrará niños, por economía del texto y para facilitar la comprensión del mismo.

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender, através das práticas pedagógicas, as subjetividades que se configuram em professoras e crianças ao respeito dos processos de inclusão de pessoas com deficiência em creches da *Secretaría Distrital de Integración Social* (Bogotá-Colômbia). Foi um estudo qualitativo, com enfoque hermenêutico e uso de técnicas etnográficas.

A partir do estudo evidenciaram-se mudanças importantes nos agentes, na forma de compreender, pensar, sentir e se expressar sobre esta população e o processo de inclusão, passando de uma subjetividade estruturante a uma emergente, pois lograram construir a partir das relações: laços afetivos, sensibilidade, compreensão, tolerância, respeito, valoração, aceitação e compromisso frente às características particulares, reconhecendo-lhes como sujeitos de direitos, ativos, com potencialidades que lhes permitem interatuar com seu entorno, participar ativamente e desenvolver habilidades através das práticas pedagógicas propostas.

Palabras clave

práctica pedagógica, discapacidad, inclusión, primera infancia y subjetividad.

Keywords

pedagogical practice, disability, inclusion, early childhood and subjectivity.

Palavras chave

prática pedagógica, deficiência, inclusão, primeira infância, subjetividade.

La población con discapacidad, a lo largo de la historia, ha sido objeto de vulneración de derechos debido a acciones de discriminación, segregación social y desconocimiento frente a su condición; sin embargo, distintas acciones han hecho que esto se transforme de manera gradual, permitiéndoles ser reconocidos como sujetos de derechos, con distintas habilidades y posibilidades de participación activa en los diferentes espacios de la sociedad.

Al realizar la revisión teórica, se evidencia que hoy la discapacidad es concebida como la relación entre las características biológicas del sujeto y las condiciones que genera el ambiente para restringir su participación (OMS, 2013). Es decir, que las posibilidades que tenga un individuo de participar activamente en su medio, no dependen únicamente de él, debido a que las barreras sociales y físicas que se encuentran en su entorno, pueden llegar a limitar significativamente este ejercicio, sino se tiene en cuenta las formas diversas de estar en la vida.

En este sentido, el Movimiento de Educación para todos, concibe la inclusión de personas con discapacidad como un proceso de cambio y flexibilización de las prácticas educativas; que permitan que todos los niños, niñas y jóvenes puedan aprender y formarse juntos. En donde se priorice el acceso y permanencia, garantizando el derecho a la educación sin importar sus características (UNESCO, 2004).

Respaldando lo anterior Moraña (2004) considera que la educación es un derecho no de un grupo particular con ciertas características, es para todos y todas, es universal y como tal debe brindarse, pero no basta con ofrecerse de cualquier manera, debe ser

de calidad, con reestructuraciones profundas en la práctica pedagógica y la filosófica de la institución, con posibilidades de dar respuesta a todos y cada uno de los individuos.

En consecuencia, se genera un marco normativo legal internacional, nacional y local que busca ser apropiado por los Estados, que deben realizar las acciones necesarias para garantizar la inclusión de personas con discapacidad a la sociedad. Es por ello que la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en respuesta a las políticas establecidas, impulsó a partir de 2004 un proceso de inclusión de niños menores de seis años con discapacidad y alteración en el desarrollo en jardines infantiles del Distrito, lo cual generó evidentemente diferentes reacciones en los agentes vinculados a estos establecimientos. Por tal motivo, se hace necesaria una investigación que dé cuenta de los siguientes aspectos: primero, lo que representa el proceso de inclusión en primera infancia, y, segundo, que se resalten las voces de docentes y niños que hacen parte activa del proceso de inclusión. Se considera relevante hacer aportes a la construcción del conocimiento en el campo de la discapacidad a través de la socialización de resultados de una investigación que refleje el sentir, las experiencias, pensamientos, acciones, prácticas pedagógicas de los actores relacionados directamente; de aquellos que han vivido, puesto en marcha y aportado de una u otra manera al proceso de inclusión.

Marco metodológico

La presente investigación desarrolló un trabajo de campo, de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico y metodología etnográfica, que buscó comprender cómo se manifiestan a

través de las prácticas pedagógicas las subjetividades que se configuran en maestras y niños que participan en procesos inclusivos de personas con discapacidad en jardines infantiles de la SDIS de las localidades de Usme y Kennedy.

Se empleó una metodología de tipo *etnográfica*, con la cual se buscó comprender, a través de la observación participante, las realidades sociales desde la perspectiva de los miembros que hacían parte del estudio, pues eran ellos los únicos que podían dar cuenta de lo que experimentaban, sentían y pensaban en su diario vivir (Guber, 2001). Además, se implementaron diarios de campo y entrevistas a profundidad los cuales se constituyeron como una herramienta que permitía sistematizar de manera descriptiva las prácticas pedagógicas.

Esta investigación se realizó por fases que permitieron la organización, ejecución y análisis de resultados del proyecto, estas fueron: fase exploratoria, donde se identifica el tema por investigar y se realiza una búsqueda sobre temas relacionados; fase de planificación, en la que se estructuran los pasos sobre la manera como se desarrolla el proyecto; fase de entrada al escenario (inicio del estudio), en la cual se identifica la muestra; fase de recolección y análisis de la información, la cual se organiza en una matriz de categorías establecidas a priori y las subcategorías emergentes; fase de cierre del proceso de investigación, allí se realiza la reflexión y el análisis de toda la información obtenida, y por último se ejecuta la fase de elaboración de informe de investigación, interpretando los datos y estableciendo una discusión entre los hallazgos de la investigación y otros autores.

Comprensión de la discapacidad

“Primero pensaba, ¡ay, pobrecita esa persona o ese niño! Solo por el hecho de mirarlos como diferentes y porque uno piensa que no tienen las mismas oportunidades y facilidades que la mayoría de personas *normales* (D/ED/J1/DJG)”¹.

El proceso de inclusión de niños con discapacidad de 0 a 6 años establecido en espacios de jardines infantiles de la SDIS estuvo mediado en sus inicios por imaginarios contruidos por las maestras, los cuales se generaron desde sus experiencias previas, que enmarcaban a esta población desde una perspectiva deficitaria; esto condujo a la manifestación de sentimientos confusos y en algunos casos a acciones de resistencia, debido a que desconocían su abordaje, etiología y formas de interactuar con ellos; además, debían asumir y enfrentar prácticas desconocidas, que implicaban generar esfuerzos a los que no estaban acostumbradas y creían que no podían asumir.

Estos imaginarios podrían comprenderse desde la perspectiva de Egües y Rodríguez (2007), pues se construyeron a partir de acontecimientos desconocidos para las maestras, los cuales llevaron a generar conjeturas de un acumulado de conceptos, que fueron asumidos por sus procesos socioculturales. Así mismo, desde la perspectiva de Chanquia (citado por Torres, 2006), la apropiación subjetiva que hace el individuo de una realidad dada configura una subjetividad estructurante.

1 Esta convención hace referencia a la fuente de donde se extrajo el apartado, parte de una entrevista a maestra de jardín infantil.

Sin embargo, una vez empezaron las maestras a relacionarse con niños con discapacidad en su cotidianidad de forma directa, conocerlos y establecer vínculos, cambiaron sustancialmente su manera de comprender, pensar, sentir y expresarse frente a la población, dado que han tenido la posibilidad de vivenciar desde su quehacer diario este proceso. En esa medida, en la actualidad las maestras reconocen al grupo en mención no como personas con discapacidad o desde una perspectiva deficitaria, sino como niños con habilidades diferentes y potenciales que les permiten interactuar en su medio y participar activamente de acuerdo con sus posibilidades, al igual que cualquier otro niño.

Ahora de las personas con discapacidad pienso que tienen muchas capacidades, que tal vez ese término de DISCAPACIDAD no está bien utilizado... no sé mucho del tema, pero lo que he aprendido en este tiempo es que sí son capaces de hacer muchas cosas y de lograr que avancen y eso me lo ha dado la práctica diaria. (D/ED/DAG /J2)

Ante este fenómeno, Torres (2006) refiere que el sujeto no se configura por sí mismo, sino a través de la interacción y la trayectoria social; es decir, la historia, la cultura y la experiencia hacen de la subjetividad un proceso dinámico, cambiante y orientado hacia diferentes direcciones. Este autor retoma las ideas de Chanquia, quien refiere que en la subjetividad se establece una distinción entre subjetividad *estructurada* y *emergente*, donde la segunda corresponde a elaboraciones de tipo cognitivo que permite involucrar lo nuevo; es decir, aquellos elementos que posibilitan dinamizar su manera de percibir el mundo.

En esa medida, la subjetividad configurada por las maestras frente a los procesos inclusivos de personas con discapacidad se dio gracias a la posibilidad de relacionarse de manera directa y reconocer al otro como sujeto de derecho y con múltiples habilidades. Y pese a que durante un tiempo se privilegiaban los imaginarios que se construían frente a la población en mención, estos fueron modificados por las relaciones establecidas, las cuales pudieron dar cuenta de una comprensión cercana de lo que representa la discapacidad; valorando la diversidad presente en los niños.

Por otra parte, los niños que acompañan los procesos inclusivos de la población con discapacidad en los jardines infantiles de manera natural construyen lazos afectivos e interacciones apropiadas, reflejando sensibilidad, comprensión, tolerancia, respeto y aceptación por su compañero. Además, identifican y se apropian de sus características diversas, que generan en ellos el reconocimiento tanto de sus habilidades como de sus necesidades de apoyo; estos últimos son brindados de manera solidaria e incondicional, promoviendo y motivando su vinculación en las actividades de juego y rutina en general.

(...) Algo que realmente me impactó fue evidenciar cómo los otros niños se asocian con él, creando una convivencia adecuada, que incluso me ayudaban tanto, que me tocaba decirles, no me ayuden más, él puede solo, porque ellos querían hacerle todo, lo identificaban, lo respetaban sin tener que la maestra decirles "respétalo", este niño les inspiraba esa tolerancia que a nosotros los adultos nos hace falta, a ellos les nacía de manera espontánea. (L/ED/J1/DSP)

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, Torres (2006) refiere que las relaciones sociales emanadas del entorno permiten vislumbrar el concepto de sujeto social, que supone una construcción de realidad y de interacción originada de los intereses, intenciones y particularidades del individuo, que a su vez afectan o involucran a un colectivo. En este orden de ideas, la subjetividad presenta “una naturaleza simbólica, histórico social, intersubjetiva, vincular ” (p. 11), visible en las múltiples formas en que el ser humano actúa y se configura desde ejercicios de prácticas sociales.

Así mismo, los niños con discapacidad reflejan alegría al participar de espacios sociales como el jardín infantil, lo cual manifiestan a través de afecto, besos y abrazos, que resultan de agrado para sus compañeros. Aunque a su ingreso al jardín les cuesta comprender las dinámicas en curso, de manera gradual se apropian y se configuran como sujetos activos, queridos, aceptados, respetados, valorados y partícipes del espacio social. Pueden realizar actividades, al igual que los demás niños, potenciando habilidades en todas las dimensiones de su desarrollo, que les permiten dar respuesta a la demandas del medio, de acuerdo con sus posibilidades.

(...) Karen cambió mucho desde el inicio, pues sus pautas, hábitos y palabras han mejorado (...) al inicio ingresó diciendo algunas palabras sencillas, ahora es satisfactorio evidenciar que ella ya entiende una instrucción, sabe en cierta medida cuál es el proceso que se tiene dentro de la rutina, qué comportamiento debe presentar en los diferentes lugares, como en el comedor, pues antes ni siquiera comía verduras, ahora lo hace; ha aumentado

su vocabulario, comparte más con los demás, todo el proceso ha sido satisfactorio para mí. (L/ED/J2/DLI)

Lo anteriormente expuesto se identifica, primero, con los planteamientos de González (2008), quien hace un análisis sobre la subjetividad configurada a partir de las relaciones sociales establecidas por los sujetos, pues el sentido subjetivo se establece a partir de elementos emocionales, que se organizan en la experiencia y en lo vivido. Y segundo, con los planteamientos de Urie Bronfenbrenner (1987), quien refiere que el desarrollo hace referencia a la manera como el sujeto concibe su entorno y se desenvuelve en él.

Comprensión del proceso de inclusión

(...) Es un proceso adecuado y enriquecedor, porque no se nota la diferencia de un niño con discapacidad y uno *normal*. El proceso, como su nombre lo dice, es inclusión, es no hacer separación o distinción de nada, ni de discapacidad, ni de color de piel, ni de ningún aspecto, entonces eso es un proceso que ya está instaurado dentro del jardín. (D/ED/J1/DJG)

En cuanto al proceso de inclusión de niños con discapacidad en jardines infantiles, las maestras lo conciben de acuerdo con lo que han experimentado en su quehacer. Parten de reconocer que todas las personas, independientemente de sus características y particularidades, tienen el derecho de participar en distintos escenarios. No basta solo con vincularlos a un espacio social, sino con brindar todas aquellas oportunidades que propicien la participación activa en las dinámicas esta-

blecidas por el jardín infantil y realizar los ajustes necesarios que requiera ese niño por su condición, dado que comprenden que es el sistema el que debe adaptarse a el niño y no él a este.

Respaldando lo anterior, Moriña (2004) considera que la educación es un derecho, no de un grupo particular con ciertas características, sino para todos, es universal y como tal debe brindarse. Pero no basta con ofrecerse de cualquier manera, debe ser de calidad, con reestructuraciones profundas en la práctica pedagógica y la filosofía de la institución; con posibilidades de dar respuesta a todos y cada uno de los individuos.

Además, las maestras consideran las diferencias como una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento de valores, llevándolas a celebrar la diversidad y a actuar desde el respeto y la tolerancia hacia el otro; donde las personas con discapacidad son vistas desde sus potencialidades e iguales al resto de la comunidad en cuanto a la garantía de derechos, sin importar su condición, pues se deben brindar como a cualquier otro ser humano las posibilidades suficientes para mejorar su calidad de vida.

Lo anterior está relacionado con los planteamientos de Ainscow y Booth (2000), quienes refieren que se deben tener en cuenta las características de los niños, sus ritmos de aprendizaje, los apoyos y respuestas que requieren, así como la incorporación de principios de tolerancia, respeto, equidad y generación de espacios acogedores, colaboradores y estimulantes.

Pero es diferente cuando tienes la experiencia, la viví, lo importante para empezar fue buscar por Internet, leer sobre

síndrome de Down, que era la discapacidad que tenía este niño y realmente, ah, y también me enfoqué viendo videos sobre estos niños y no, la verdad fue increíble, no, es que aún siento que uno de verdad, lo que realmente es... lo que hace al maestro es la práctica; sí, es vivir ese niño, esa experiencia, volverla significativa, cada momento con ese niño, lo más hermoso. (L/ED/J1/DSP)

Asimismo, las maestras consideran que, para que se dé un proceso de inclusión de manera adecuada, se deben tener en cuenta lo siguientes elementos: establecer contacto directo con los niños con discapacidad, para comprender mejor sus necesidades y características; participar de procesos de formación y recibir orientaciones por parte de educadoras especiales y otros profesionales; generar iniciativa por indagar a través de diferentes medios de información sobre lo que representa la discapacidad y la manera de abordarla; realizar ajustes a infraestructura y brindar todas aquellas ayudas que sean requeridas con el fin de garantizar atención de calidad.

Frente a la formación de los maestros que abordan procesos inclusivos, el temario abierto sobre educación inclusiva elaborado por la Unesco (2004) refiere que es de vital importancia asegurar que "todos los docentes tengan algún grado de comprensión acerca de los enfoques inclusivos" (p. 51), donde reconozcan la diversidad y puedan realizar un proceso reflexivo sobre las implicaciones de su práctica en procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, el Estado y la sociedad deben generar las condiciones físicas y materiales que permitan a los ciudadanos acceder y ser parte activa de la comunidad (Alcaldía

Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaria de Educación Distrital, 2010).

Lo más difícil del proceso con David José fue manejar el cambio de pañal, pues es un niño de tres años al que me toca sobre una colchoneta en el piso cambiarlo, no hay lava colas y eso hace que se me dificulte. (L/ED/J2/DBC)

Por último, reconocen como valioso el proceso de inclusión en los niños con discapacidad en la medida en que potencian las habilidades que poseen y las que aún se encuentran por fortalecer. Por tanto, esta población ha venido avanzando de manera integral, gracias a la interacción generada con sus pares, el contacto con el espacio o el medio y la participación activa en experiencias pedagógicas.

El proceso de inclusión que se lleva en el jardín es excelente, yo veo que con las actividades que se planean los niños salen con logros, se podría decir que desarrollan muchas capacidades. (D/ED/DAG/J2)

Prácticas pedagógicas inclusivas

La práctica subyace a una concepción de la realidad social tomando un lugar central, donde no es concebida en términos de actividad instrumental/operativa, sino como un proceso cargado de sentidos que conectan a los individuos con su pasado y su futuro (León, 1997). De este modo, podría decirse que las prácticas son realizaciones de los seres humanos que representan en sí mismas todas las cualidades de su subjetividad, en cuanto es una muestra de lo que son ellos en relación con el mundo. En ese sentido, se podría mencionar que la práctica pedagógica

es constituida por la articulación de los siguientes elementos: “conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos aquellos propósitos de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre” (Zuluaga, 2005, p. 25), elaborada por un sujeto, en este caso maestra de jardín infantil, que al ejecutarla imprime parte de su subjetividad.

En esta línea, es importante reconocer que en la práctica pedagógica desarrollada, en espacios de jardines infantiles de la SDIS, se instituye una relación de poder, en la que, a través de su rol como maestra, direcciona al grupo en pro del fortalecimiento de los procesos de desarrollo de los niños con discapacidad, exigiendo la eliminación de cualquier forma de discriminación y promoviendo respeto hacia las características particulares de esta población; es así que motivan a estos niños de acuerdo con sus posibilidades para lograr que se configuren como sujetos independientes y capaces.

Yo he aprendido algo, para que la niña avance no necesito realizar ninguna actividad diferente, yo hago que ella participe de todas las experiencias que yo planeo, a veces necesita ayuda, pero les digo a unas niñas que les encanta estar pendientes de Dayanna (niña con retraso global en el desarrollo) que la ayuden, pero que no le hagan las tareas, porque yo a ella le exijo, la idea es que no se sienta apartada o que hace algo diferente... eso hace que la niña se sienta feliz, segura. Yo estoy segura de que Dayanna a veces requiere de su espacio, de estar sola, eso hace parte de su integralidad, por ello he tratado de inculcar en sus compañeros y compañeras que juegan con ella que cuando manifieste que no quiere jugar más, que

la dejen sola, esto ha generado en la niña que se sienta libre y, lo más importante, tranquila. (D/DC/ 13-02- 2013/NJ/DMO)

En esa medida, la relación de poder es comprendida como aquellas maniobras o estrategias para que los sujetos se nombren y se reconozcan a sí mismos a través de la práctica y el funcionamiento de la estructura social. El poder se ejerce a través de la práctica y es entendido como mecanismos, estrategias, relaciones multiformes, omnipresentes, infinitas, lo que lleva a la creación de subjetividades (Hernández, 2006).

Por tanto, la relación establecida entre docentes y niños a través de las prácticas pedagógicas inclusivas está basada en el reconocimiento del otro desde sus potencialidades, pues a partir de la interacción directa se evidencian expresiones afectivas hacia la población, construyendo vínculos significativos con los niños con discapacidad que fortalecen e influyen en la adquisición de habilidades y la participación activa, sin importar sus características.

Mi nombre es Marcela Torres, mi perfil es docente en pedagogía infantil, pues la experiencia con niños con discapacidad, de verdad solo he tenido una, un niño que se llevó mi corazón, era muy inteligente, nunca pensé que un niño con discapacidad pudiera aportar tanto al grupo como a la misma maestra (...). (L/ED/J1/DSP)

Este ejercicio de relaciones sociales y de aprendizaje que emanan del entorno permite vislumbrar el concepto de sujeto social, el cual supone una construcción desde la interacción, partiendo de los intereses, intenciones y particularidades del individuo, que a su vez afectan e involucran a un colectivo

(Torres, 2006). De ahí que la subjetividad presenta un componente vincular asociado a distintos elementos afectivos y de acciones concretas, que permiten identificarse y acercarse al otro, haciendo visible las múltiples formas en que el ser humano actúa y se configura desde un ejercicio de prácticas sociales.

Por consiguiente, durante el proceso de inclusión de niños con discapacidad, las maestras identifican la importancia de generar experiencias pedagógicas a partir del reconocimiento del otro, desde sus características diversas y como sujetos de derechos; en esa medida, buscan empoderarse y transformar su práctica pedagógica, con el fin de favorecer la participación activa y el fortalecimiento de las habilidades de esta población, respondiendo a sus necesidades y generando una mejor calidad de vida.

Según Correa (2007), las prácticas pedagógicas inclusivas se enmarcan en la gestión académica que promueva la atención a la diversidad y en la que se superen dificultades como falta de pertinencia, rigidez y desactualización de los docentes para atender a la diversidad; pues "limitan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes" (p. 25). Por tanto, es de vital importancia generar a través de esta práctica, nuevas culturas en las que se tenga en cuenta las características del contexto educativo y se trascienda al reconocimiento de la diversidad de la población.

El proceso de inclusión que se lleva a cabo en el jardín me parece bueno, desde que uno como docente tenga claro a dónde quiere llegar con ese chiquito y cuáles son los objetivos, su proceso en el jardín va a ser excelente. En esa medida, yo como docente debo ajustarme a las necesidades

que tiene el niño para poderle brindar las herramientas que él necesita, él no debe adaptarse a mí o al grupo de compañeros. Por tanto, sí se evidencia proceso de inclusión dentro del jardín, se involucra en todas las actividades. Todas las profesoras estamos comprometidas; todas las maestras están dispuestas, así el niño no pertenezca a su aula, ellas se comprometen a ayudar; si el niño lo necesita, están ahí pendientes, lo involucran en todas las actividades. (L/ED/J2/DSL)

En esa medida, las maestras de los jardines infantiles de la SDIS realizan ajustes en su práctica pedagógica y brindan los apoyos requeridos para responder a las necesidades de los niños con discapacidad, diseñados de acuerdo con sus características particulares, su condición y la identificación de ritmos de aprendizaje.

Ahora pienso que los niños con discapacidad son personas iguales a nosotros, TODOS tenemos derecho de estar en diferentes escenarios, a participar de la educación y de la salud, entonces no veo la razón por la cual deban ser excluidas, cuando ellos tienen la oportunidad de ingresar a un lugar en donde se va a mejorar su calidad de vida y se van fortalecer como personas en un futuro. (L/ED/J2/DSL)

Conclusión

Las maestras, al iniciar el proceso de inclusión, poseían imaginarios deficitarios sobre la discapacidad debido al desconocimiento de las características y el abordaje de la población. Sin embargo, la posibilidad de relacionarse de manera directa con niños con discapacidad en

jardines infantiles de la SDIS generó cambios sustanciales y positivos en la manera de verlos, vincularse y actuar frente a ellos, basándose principalmente en sus potencialidades, al punto de considerar que aportan de manera significativa dentro del grupo como cualquiera de sus compañeros. Es decir, reconocen que la diversidad es un potencial en la comunidad.

En esa medida, la posibilidad de contar con niños con discapacidad en su nivel fue considerado como una oportunidad de aprendizaje para las maestras, pues aportaron elementos significativos a su vida personal y rol profesional, dado que se establecieron relaciones vinculantes que configuraron sus modos de pensar y sentir. Concibiendo la inclusión como un proceso donde se valora la diversidad, se propicia el respeto, la tolerancia y la solidaridad, lo cual condujo a generar acciones sensibilizadoras no solo para ellas, sino para los demás niños y agentes del jardín infantil.

Las maestras comprendieron que la población con discapacidad posee habilidades y potencialidades, al igual que el resto de la población; por tanto, en su práctica pedagógica diseñan ciertas acciones y promueven relaciones que aumentan los niveles de independencia y participación activa de los niños con discapacidad en su entorno.

La práctica pedagógica de las maestras es en sí misma expresión y promoción de una subjetividad que incorpora en su manera de pensar, sentir y actuar una valoración positiva de la inclusión y la diversidad. Que implica un proceso de interacción recíproco con los niños en su cotidianidad.

En esa medida, los niños con discapacidad que hacen parte del proceso de inclusión manifiestan agrado y alegría ante la posibilidad de participar activamente de las expe-

riencias propuestas en jardines infantiles junto con sus demás compañeros, configurándose como sujetos activos que desarrollan gradualmente habilidades sociales y en sus demás dimensiones, viéndose fortalecidos en su desarrollo, gracias al jalonamiento de aprendizaje que se genera por la observación de las acciones ejecutadas por sus compañeros y la motivación brindada para alcanzar distintas metas.

Por otra parte, los compañeros de niños con discapacidad reconocen y naturalizan sus características al punto de respetarlas, acogerlos de manera espontánea, generar acciones de solidaridad, cuidado y afecto hacia ellos; por tanto, se configuran como sujetos que conviven y valoran la diversidad.

Por último, las maestras y niños comprendieron que la discapacidad no es concebida como una limitante en la participación de los sujetos, pues, aunque requieren de unos apoyos específicos, cuentan con distintas habilidades que les permiten interactuar y responder a las demandas del medio.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Unesco.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Correa, J. (2007). Prácticas educativas inclusivas. *Alteridad. Una revista del Instituto Nacional para Ciegos INCI*, 9, 23-29.
- Egües, S. y Rodríguez, H. (2007). Imaginarios y discapacidad. Modelo psicoeducativo para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad al sistema educativo, en la Parroquia Yaruquí. (Tesis de Pregrado). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4, 225-243.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hernández, G. (2006). El poder y la acción en el discurso de Michel Foucault. En M. Tijoux, e I. Trujillo (ed.) (s. f.), *Foucault fuera de sí, deseo, historia, subjetividad* (pp. 240-244). Chile: Arcis.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En E. León, y H. Zemelman, (s. f.) *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social* (pp. 36-72). México: Anthropos.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Discapacidades*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectiva para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 509, pp. 1-24.
- Unesco. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. Zuluaga, C. Noguera y H. Quiceno, (s. f.) *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-37). Bogotá: Delfín Ltda.
