

Fotografía: Stock.XCHNG

Vínculo afectivo: discapacidad e inclusión. Una experiencia en jardines del Distrito

Affective bond: disability and inclusion.
An experience in the District kindergartens

Leidy Cristina Sáchica Cepeda | Diana Emilse Moreno Peña | Dorián Iván González Mendoza

Artículo recibido 4 de diciembre de 2012 | Artículo evaluado 22 de marzo de 2013

pp. 158 - 173

Leidy Cristina Sáchica Cepeda

Licenciada en Psicopedagogía. Magister en Desarrollo Educativo y Social.

E-mail: cristina.sachica@yahoo.com

Diana Emilse Moreno Peña

Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial. Magister en Desarrollo Educativo y Social.

E-mail: nanamoreno@gmail.com

Dorián Iván González Mendoza

Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial. Magister en Desarrollo Educativo y Social.

E-mail: dorvan17@gmail.com

Resumen

El artículo presenta los procesos y reflexiones de la investigación "Vínculo afectivo: discapacidad e inclusión. Una experiencia en jardines del Distrito". Este proyecto de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, identifica las relaciones existentes en la triada familia, jardín y niños con discapacidad, inmersas en procesos de inclusión de dos instituciones: la Fundación para la Adopción de la Niñez Abandonada (FANA) y el Jardín Infantil Casa Vecinal Nuevos Timanquitos de la localidad de Suba en Bogotá. Su desarrollo metodológico se centró en el análisis e interpretación de catorce entrevistas semiestructuradas; seis a familias y ocho a maestras. Como conclusión se resalta que el vínculo afectivo es indispensable en la creación y fortalecimiento de los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad y es punto de partida en la articulación de los procesos educativos orientados en el jardín. Finalmente se señalan recomendaciones en torno al abordaje, comunicación y acompañamiento.

Palabras clave

Vínculo afectivo, niño con discapacidad, inclusión, familia, maestra.

Abstract

The article presents the process and reflections of research "Affective bond: Disability and Inclusion. An experience in the District kindergartens". The qualitative project with hermeneutic approach identifies the existing relations in the triad family, kindergartens and children with mental and motor disability immersed in the inclusion process in places such as Foundation for adoption of abandoned children (FANA) and Casa Vecinal Nuevos Timanquitos in Suba locality, Bogotá. The methodology focused on fourteen semi-structured interviews to six families and eight teachers. As a conclusion, the research points out the affective bond, as an indispensable condition in the creation and strengthening of inclusion process of children with disability, and the family as the starting point in the coordination of educative process directed by the kinder garden. Finally recommendations are brought around approach, communication and support.

Keywords

Affective bond, child with disability, inclusion, family, teacher.

El vínculo afectivo está presente en cada escenario de la vida social del individuo. Desde que nace hasta su vida adulta, la persona establece relaciones afectivas con los que le rodean: en primer lugar, con su madre, padre, familiares cercanos o cuidadores y, posteriormente, con otros agentes. Estas relaciones brindan la posibilidad de percibir el mundo de una manera más confiable, agradable y le permiten construir relaciones asertivas y duraderas. Esta investigación buscó conocer y comprender cómo se manifiesta el vínculo afectivo en la triada familia, jardín y niños con discapacidad, que pertenecen a un programa de inclusión.

La inclusión en el campo educativo es vista por los licenciados que realizan esta investigación, como la celebración de las disparidades existentes en la vida humana, y como el derecho que tienen todas las personas de participar y aprender sin ninguna restricción. También reconocen en la práctica pedagógica, la necesidad de contar con mecanismos de interacción basados en la construcción de un vínculo afectivo, entre los niños, las familias y las maestras, favoreciendo procesos inclusivos y enriqueciendo las relaciones entre pares. En lo que respecta a la visión del concepto de discapacidad de los ponentes, es importante resaltar que no se centra en el déficit, sino más bien en identificar y abordar las barreras existentes en el entorno que interfieren en su aprendizaje y participación.

Esta investigación se realizó a partir de la información obtenida a través de 14 entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo con los miembros de las familias en visita domiciliaria y con las maestras vinculadas a la Fundación para la Asistencia de la Niñez Abandonada (FANA) y la Casa Vecinal Nuevos

Timanquitos. También fue valioso el registro de diario de campo de la observación participante en los jardines.

El informe de investigación se presenta en tres apartados en los que se hace una aproximación comprensiva sobre los vínculos afectivos existentes en la triada, mediante el análisis de los aportes de familias y maestras a la luz de los planteamientos de algunos autores con relación al vínculo afectivo, la discapacidad y la inclusión. Por último se relacionan en las conclusiones las reflexiones y hallazgos que permitieron tener mayor claridad de los aspectos relevantes del proceso y de aquellos que deben seguirse fortaleciendo.

Metodología

Para dar cumplimiento al interés de estudio se acudió a la investigación descriptiva con perspectiva hermenéutica, con el fin de conocer las manifestaciones del vínculo afectivo en la triada familia, jardín y niños con discapacidad vinculados a un programa de inclusión. La aproximación a cada escenario donde están inmersos los agentes, a partir del ejercicio profesional de los investigadores en el que se conoce el territorio, permitió la comprensión de realidades; relaciones sociales, lenguajes, situaciones y formas locales de ver la vida.

La afirmación de que las acciones humanas tienen significado implica más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. El carácter social de las acciones implica que estas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su realidad (Carr y Kemiss, citados por Gaitán, 2010, p. 91).



Por medio de la visita domiciliar y la búsqueda de espacios convencionales de comunicación no jerárquicos se posibilitó un ambiente armonioso en el que principalmente se establecieron lazos de simpatía y confianza para la realización de entrevistas semiestructuradas a los miembros de la familia y las maestras, como un compartir de experiencias que implicaron "un ejercicio de diálogo sustentado en una capacidad de 'escucha' que permite estar atento a lo que 'el otro dice, expresa, silencia'" (Vasilachis, 2009, p. 129).

En el análisis, las entrevistas se codificaron según el orden en que fueron realizadas, las iniciales de los nombres de los entrevistados y el jardín al que pertenecen:

- F: Corresponde al Jardín Cofinanciado FANA.
- T: Corresponde a la Casa Vecinal Nuevos Timanquitos.

La información obtenida en las entrevistas fue complementada con la realización de diarios de campo que aportaron al proceso de investigación desde la perspectiva de sus autores. Este instrumento se codificó de la siguiente manera:

- La letras DIGM, más el número correspondiente a cada uno.

Los actores partícipes de la investigación son seis niños con discapacidad en su mayoría con síndrome de Down. Sus edades oscilan entre 2 y 6 años, actualmente están inscritos en los niveles párvulos y jardín. Las familias son nucleares, de estratos 1 y 2 con padres en edades entre 18 y 43 años (madres), y 24 y 51 años (padres), que actualmente trabajan y residen en su totalidad en la localidad de Suba. Las

ocho maestras entrevistadas tienen una formación técnica y otras cuentan con una formación profesional en Licenciatura en Educación Preescolar; con experiencia laboral de más de cuatro años en atención a primera infancia y actualmente forman parte del programa de inclusión.

La familia y el niño

Cada niño, al nacer, nos trae el mensaje de que Dios no ha perdido todavía la esperanza en los hombres.

Rabindranath Tagore

Generalmente, cuando una pareja se entera de la llegada de un bebé a sus vidas, entran en una etapa de visualización de quién será su hijo, se imaginan entonces, su género y sus rasgos físicos, pero lo importante para ellos, es que nazca sano y normal según los estereotipos sociales establecidos, es decir, que se vea y comporte como el común de la gente.

Uno siempre dice, que sea lo que sea, pero que venga bien, completo y normal, siempre uno piensa eso, no le da por otras cosas (madre, entrevista familia4-SEB/T).

Según Díaz y Aguilar (1999), es natural que existan preocupaciones y temores en el embarazo; inquietudes referidas a la salud, el dolor, la muerte, malformaciones congénitas. La manera como se asume el embarazo dependerá de la situación por la que atraviese la familia, puesto que cuando un hijo se desea, estos imaginarios son más frecuentes que cuando surgen dinámicas emocionales, económicas y familiares complejas en las que el bebé puede percibirse como una barrera en sus vidas.

Esto se complejiza aún más cuando se recibe la noticia de la discapacidad. Cárdenas (2010) expone que las familias atraviesan por

diversos momentos (*shock*, negación, desesperanza y reorganización) frente al conocimiento del diagnóstico, los cuales se dan de distintas maneras de acuerdo con las dinámicas implícitas en cada una de estas.

En concordancia, Verdugo (2004) indica que el estrés que se genera en la familia ante el conocimiento de la discapacidad afecta su integridad, estabilidad física y mental, lo cual crea un sentimiento de rechazo hacia el niño, porque no cumple con las expectativas del bebé deseado. El proceso de visualización del nuevo ser, cambia de la ilusión a la angustia, por los cuidados y demandas que requiere el niño a nivel terapéutico y educativo.

En este proceso, también incide la forma en la cual el personal médico y terapéutico proporciona la noticia de la condición, porque en la mayoría de las ocasiones, la forma de comunicarlo genera mayor inestabilidad, confusión e interrogantes en las familias.

A mí me tenían psicológicamente muy mal, yo me imaginaba la cabeza del niño de una manera como tan deforme. Los médicos me decían que los niños que nacían con ese problema iban a estar por siempre en silla de ruedas. También me expusieron que iba a tener síndromes, retraso mental y me nombraron otras cosas que yo no me acuerdo. (Madre, entrevista familiar1-DAN/F).

Desde la perspectiva de Cyrulnik (2002), la familia en este tipo de situaciones debe asumir un ejercicio de resiliencia, entendido como la capacidad de los padres para superar la adversidad, de tal forma que generen un entorno favorable al desarrollo del niño, y a sus procesos de vínculo (figura 1). En la medida en que los padres asuman y afronten

de manera activa la condición de su hijo, alcanzan la estabilidad emocional que los dispone para forjarle un camino que conduzca al niño a ser autónomo e independiente, a pesar de los obstáculos que se le presenten. Tener conciencia de los aspectos negativos y positivos del diagnóstico de un niño con discapacidad, facilita el reconocimiento de sus necesidades reales y permite desarrollar estrategias de intervención dirigidas a reducir los posibles efectos. (Lizasodin, s.f.).

Figura 1. Estrategias y procesos de adaptación en las familias.



Estrategias y procesos de adaptación de las familias. Tratamiento educativo de la diversidad (on line) (visitado el 10 de agosto de 2012) disponible en la dirección: http://ted-master.blogspot.com/2010/06/blog-post_22.html

Para cada ser humano el vínculo afectivo, construido inicialmente en la infancia y fortalecido durante el resto de la vida, se constituye en una herramienta eficaz de interacción con el mundo, en tanto que permite



asegurar y construir relaciones asertivas y duraderas con quienes le rodean. Según Howe (1997), en el caso de los niños con discapacidad, puede representar un punto de partida para el éxito futuro, por ello para familias y maestros, en una meta personal.

El entorno familiar deberá realizar diversos ajustes en el hogar (alimentación, organización de los elementos y muebles de la casa, cambiar horarios laborales para llevar a los niños a terapias, diseñar rutinas, entre otros aspectos), de manera que se cree un ambiente que promueva el desarrollo del niño y atienda a sus características individuales.

Las relaciones vinculares construidas en el entorno familiar fueron ampliamente estudiadas por Bowlby (1993), en su teoría del apego, que hace referencia a cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de proximidad con otro individuo claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Lo cual resulta sumamente obvio cada vez que el niño está asustado, fatigado o enfermo, y se siente aliviado con el consuelo y los cuidados que le brinda (p. 40).

En dichas relaciones se establece que las madres, por lo general, asumen el rol de cuidadoras y están pendientes del desarrollo de sus hijos, cuando existe una figura paterna, su responsabilidad se orienta a llevar los recursos económicos al hogar y desconoce muchos de los aspectos que deben ser importantes en la crianza de los niños. Lo mismo se evidencia con los padres que no viven con sus hijos, aunque se observe una relación cercana y afectiva entre ellos.

Realmente *el niño no sabe quién es el papá*, porque viene dos veces por año. Él

trata de demostrarle afecto al niño pero la relación no es como la establece con mi tía. Está más pendiente de otras personas de la familia (otra tía) que del papá. (Prima, entrevista familiar1-DAN/F).

En muchas situaciones, los niños con discapacidad se convierten en el centro de atención de la familia, esto afecta a sus hermanos, los cuales se sienten desplazados y piensan que no se ejercen las mismas reglas de los padres hacia ellos por relaciones preferenciales. Por lo general, en la dinámica familiar se evidencian situaciones de sobreprotección, permisividad, falta de autoridad y límites.

Entonces ella empezó: "¡Ay!, ustedes quieren más a mi hermanito! ¡Y a mí siempre me regañan! ¡Y a mí siempre me pegan! Y ¿por qué a él no?". Yo los quiero mucho a los dos, pero el centro de atención es el niño, yo a los dos los adoro pero que pena decirlo, ¡más al niño! Yo creo que ella se ha dado cuenta y es un error de nosotros. Ahora que está el niño, prácticamente el papá no la voltea a mirar, ya no juega con ella. Ella le busca juego y él le dice: "¡Ay!, no me moleste que estoy cansado". Yo le he dicho que eso no está bien, que no solamente es el niño; se lo he dicho varias veces cuando la regaña a ella. (Madre, entrevista familiar4-SEB/T).

Según Turnbull y Turnbull (2001, citado por Moreno, 2011), todo lo que afecta a la persona con discapacidad afecta a la familia, y en concordancia, todo lo que afecta a la familia, también afecta a la persona, en la medida en que están relacionados en su funcionamiento, en vínculos relacionales como afecto, autoestima, economía, vida cotidiana, cuidado diario, socialización, recreación y educación.

Es una constante en las familias la frustración por la condición particular de los niños, situación que aún no es superada; no obstante es evidente cómo se han creado relaciones afectivas que fortalecen las dinámicas familiares, en donde es el niño con discapacidad el lazo vincular que moviliza a cada uno de sus integrantes a favor de él mismo. (Diario de Campo. DIGM-1).

Según Unicef (2011), la puesta de límites es la gran herramienta de crianza que impacta sobre la fortaleza emocional de los niños y les permite desarrollar la capacidad de ajustarse inteligentemente a las normas. Cuando se establecen adecuadamente los límites, los niños se sienten más seguros, cuidados y valorados, se les da una estructura comprensible que les permite entender lo que pasa a su alrededor (p.10).

El niño y el jardín

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamin Franklin

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), el jardín infantil conforma un microsistema al igual que la familia, un contexto que le permite al niño crear relaciones afectivas con adultos y pares como parte de su proceso de adaptación. A su vez, Barudy (2005) señala al adulto como responsable de crear los ambientes sociales y culturales que favorezcan la construcción de vínculos.

Por eso, uno de los agentes más importantes en el jardín infantil es la maestra, quien articulada a la familia del niño, tiene el potencial de producir experiencias de aprendizaje acordes a sus intereses. Estas acciones peda-

gógicas implican un reconocimiento y respeto a la diferencia existente en los seres humanos que le permitan establecer una relación vincular con el niño con discapacidad y su familia, que a su vez favorezcan el proceso de inclusión.

[...] Con el niño sí hay una relación de afecto, él se alegra al vernos a nosotras, se hace entender, cuando quiere algo lo señala. Procuro como exigirle al máximo y así llevarlo al mismo ritmo que los otros niños aunque no se puede; sí para que él sea más autónomo, más independiente pero de todas maneras uno si siente como esa mayor fragilidad ante las cosas que le pasan a él. (Entrevista a maestras 4-YOL/T).

Por el contrario, cuando la maestra no está inserta al proceso de inclusión del jardín y está desprovista de estrategias didácticas de abordaje, esta situación se refleja en la dinámica del aula (aprehensión del niño, comunicación, seguimiento de instrucciones). En algunas ocasiones, las reglas de convivencia no funcionan de la misma manera para un niño con discapacidad como para sus pares, ya que es recurrente que la maestra adquiera actitudes permisivas y diferenciadoras ocasionadas por los imaginarios sobre discapacidad, suponiendo que el niño no está en capacidad para responder a las actividades educativas.

Otra acción recurrente es la sobreprotección que ejerce tanto la maestra, como la familia del niño por miedo a que se lastime o se frustre, actitud que restringe la consecución de su autonomía. Por tanto, es recomendable que la maestra por un periodo corto, trabaje simultáneamente con él en espacios lúdicos, donde no solo se involucren los agentes educativos, sino que la participación de la familia sea activa dentro de dicha transición.



[...] Este año está con otra profesora, ella nunca había manejado niños con discapacidad. Entonces el niño nos empezó a decir que la profesora le decía que gateara y caminara cuando quisiera, y entonces la educadora especial, me contó que la maestra no tenía claro en este momento hasta qué punto exigirle y constantemente solicitaba su orientación. (Prima, entrevista familiar1-DAN/F).

Es clara la necesidad de promover en la maestra mayor independencia en el niño, evitar la permisividad y la sobreprotección, que en diversas situaciones se percibe, igualmente promover el establecimiento de reglas y normas. (Diario de campo. DIGM-4).

Según la Secretaría Distrital de Integración Social (2011), en la metodología y la didáctica del ejercicio pedagógico, se deben realizar ajustes razonables y flexibilizar el currículo, para de este modo, reconocer la diversidad como un trabajo centrado en el aprendizaje cooperativo que permita la interacción en equidad y sin discriminación. No se trata de un ejercicio de currículos paralelos, sino de acciones basadas en ejes de desarrollo en torno al saber construido. (p.7)

En el proceso de inclusión, cuando un niño reconoce a su par, se gesta una relación natural que se mantiene con el tiempo. Entonces, las diferencias entran a un segundo plano, el espacio estimula ese acercamiento y la maestra participa y dinamiza el establecimiento del vínculo. Cinde (2010) expresa que cuando se logra establecer un vínculo afectivo en las relaciones, estas se concentran en la expresión de cariño, afecto, visible en la reciprocidad y empatía. Esto

sentimientos y emociones afianzan la autoconfianza del niño, le permite reconocer y aceptar al otro.

Muy compañeristas, se integran mucho con él, lo protegen mucho, le colaboran y lo toman de la mano. Por ejemplo, ayer tuvimos la actividad de la arenera y él sentía miedo de entrar por la sensación en sus pies, entonces una niña lo tomó de la mano y le dijo: "¡Vamos a jugar!". Y entonces se puso feliz y se integró a la actividad. La relación con sus compañeros es muy bonita, ya es muy amigable con los otros niños, ha cambiado muchísimo" (Entrevista maestra 5-TC/T).

La función de los compañeros del niño con discapacidad, es imprescindible en la adaptación al jardín, teniendo en cuenta que luego de la separación de sus padres, la maestra y el grupo, pasan a ser su apoyo, su familia. Los niños desarrollan una sensibilidad frente a la discapacidad y comprenden su rol dentro del proceso de inclusión, promueven la participación, la interacción, la solidaridad e incluso impulsan a su compañero con discapacidad en la consecución de logros y objetivos.

La inclusión de los niños con discapacidad en los jardines infantiles del Distrito es una apuesta que comenzó hace poco más de tres años, y sin duda, ha sido la oportunidad de transformar las concepciones, los mitos y los tabúes persistentes en el entorno y de promover el reconocimiento y respeto a la diversidad. Gracias a este proyecto de inclusión, hoy los niños con discapacidad viven una experiencia de alteridad, que promueve el desarrollo de sus potencialidades y les da la posibilidad de dar continuidad a su proceso de educación formal.

La familia y el jardín

Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza, tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa

El tipo de relación establecida entre la familia y el jardín, afecta al niño. Todo lo que sucede en cada microsistema por separado influye en su desarrollo, por este motivo, los esfuerzos deben ser articulados entre dichos agentes para que se logre realmente un proceso de inclusión, en el que el niño se sienta querido, deseado, aceptado y que forma parte esencial de ese núcleo o círculo social. Consolidar esta concepción de sí mismo no solo depende de él sino de cómo su familia y maestra establecen acuerdos y pautas de manejo, abordajes pedagógicos que deben ser explícitos en la retroalimentación que desde el jardín se realiza por los diferentes profesionales involucrados (educador especial, fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional y física).

Igualmente se constituyen en punto de apoyo los otros padres de niños con discapacidad, de forma que cada encuentro pedagógico se transforme en el espacio ideal para socializar e intercambiar experiencias del hogar, para compartir anhelos y expectativas sobre sus hijos y para establecer vínculos entre ellos.

Por otro lado, no se puede desconocer la angustia de los padres frente a la discapacidad de su hijo y su proceso educativo, por este motivo es importante que encuentren en el jardín un espacio de liberación, orientación y aceptación en el que se inicie con un ejercicio de corresponsabilidad, donde las reglas y compromisos están presentes día tras día, un trabajo mancomunado que inte-

gre todos los agentes que directa o indirectamente forman parte de la institución; en el caso de la familia, son promotores cercanos tanto los padres, como los hermanos, primos y abuelos, quienes se constituyen en el nuevo camino que emprende el niño hacia su autonomía e independencia.

En ocasiones la relación familias-maestras se ve afectada por causa de los incumplimientos por parte de las familias respecto de obligaciones adquiridas, como documentación y reportes médicos, así mismo la exigencia del cumplimiento de la normatividad del jardín. Son frecuentes los llamados de atención a algunas familias que al parecer piensan que por tener a un niño con discapacidad, pueden pasar por alto o vulnerar las normas establecidas por la institución. (Diario de Campo. DIGM-2).

Los imaginarios y conocimientos previos sobre discapacidad e inclusión circulan en la cotidianidad de familias y maestras. En las entrevistas se logra establecer que para la familia la inclusión es un concepto no comprendido en su totalidad, sin embargo, tienen conocimiento de lo que implica en el desarrollo de los niños. "Es la dificultad que se le presenta a cualquier persona para realizar una actividad, a todos nos puede pasar (entrevista familiar1-DAN/F).

En las maestras, el discurso adquiere otro matiz, aunque algunas lo refieren con certeza, otras difieren de su sentido real, una apreciación que impacta el desarrollo de las actividades en el aula.

Inclusión es la posibilidad de tener diferentes poblaciones dentro de la comunidad, aparte de las personas con discapa-



cidad, son los indígenas, afrocolombianos, son todas las poblaciones de una u otra manera *diferente*, tradicional que es el común de todos, respetándole a cada uno sus particularidades, sus costumbres. (Entrevista a maestras2-ER/T).

Como la palabra lo dice, es incluir a los niños con discapacidad, por eso se incluyen para que de los niños que son, entre paréntesis, *normales*, aprendan muchas cosas. (Entrevista a maestras4-YOL/T).

Al respecto, Infante (2010) destaca la necesidad que los futuros docentes y los formadores 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 (p. 293).

No solo el currículo debe ser adaptado para los fines educativos que la inclusión sugiere, los recursos, la preparación y experiencia de las maestras marcan la pauta a la hora de trabajar con los niños y sus familias, es una constante, que expongan su falta de conocimiento en la atención educativa de personas con discapacidad.

En lo personal me ha servido para crecer como persona, pues—admiro mucho a la gente que maneja estos niños, pero al mismo tiempo ha sido difícil, porque muchas veces no se tiene ese conocimiento, ese desenvolvimiento, deberían prepararnos más, para saber qué hacer cuando lleguen estos niños. (Entrevista a maestras1-YEN/T).

Pese a ello, en su mayoría, estas promotoras de la educación inclusiva trabajan con determinación y vocación porque reconocen

el aporte de este tipo de experiencia a su formación profesional, incluso a sus propias vidas; asumen el reto de educar sin restricciones, de compartir sin reparos y de aprender de dicha relación.

Actualmente, la discapacidad no se centra en la condición que tenga una persona, sino en los factores ambientales y personales que influyen en su desarrollo, por ese motivo, no se habla de personas discapacitadas. Si bien es cierto que este concepto incluye las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, también implica las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación que se generan en los contextos, como lo señala la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento y Discapacidad (CIF). En la figura 2 se muestra dicha concepción por medio de la relación realizada por Brant y Pope (1997).

(Ver Figura 2)

Según Echeitta (2008, p. 1), hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquiera, sino a una de calidad con igualdad de oportunidades.

Desde la reflexión derivada del quehacer del maestro y la cotidianidad de la familia, las expectativas y metas están latentes, el proceso de inclusión ha servido para que cada agente, transforme su visión sobre la discapacidad y viabilice un futuro no lejano de nuevas y mejores experiencias y aprendizajes para los niños. Un propósito que debe multiplicarse en otros contextos sociales hacia el reconocimiento de la diversidad existente en los seres humanos y de las personas con discapacidad como sujetos de derechos.

Figura 2. Definición relacional de discapacidad.



Duque, C. Definición relacional de la discapacidad. Recreación y desarrollo humano: un camino hacia la inclusión. Centro de Documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio. FUNLIBRE y Universidad Pedagógica Nacional (on line) (visitado el 10 de mayo de 2012) disponible en la dirección: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/CDuque.html>

Conclusiones

En relación a la dinámica familia/niño, es importante resaltar que el diagnóstico para las familias es un proceso traumático por la forma en la que se les comunica y por las pocas expectativas que da el personal médico y terapéutico frente al desarrollo de los niños. Esta situación somete a las familias a diversidad de señalamientos que generan sentimientos de culpa que los lleva a aislarse del entorno.

Se evidencia la necesidad de promover espacios vivenciales en los cuales las familias puedan interactuar con otras que han logrado

un proceso de reorganización asertivo, de manera que les orienten en la perspectiva que tienen de la discapacidad, adquieran mayores herramientas en la crianza de sus hijos y genere la conciencia de establecer reglas, normas sólidas y unificadas en el hogar, en las cuales los hermanos de los niños con discapacidad no se sientan desplazados ni carentes de afecto.

Es fundamental buscar estrategias que permitan aumentar los niveles de autonomía, independencia en los niños con discapacidad, en este proceso se requiere de un trabajo articulado entre las maestras y la familia, como también un empoderamiento en la garantía



de los derechos de los niños y la búsqueda de apoyos que fortalezcan su desarrollo. Cuando hay situaciones difíciles en las familias, solo la búsqueda de estrategias de comunicación con el jardín infantil permite que se logren realmente avances en el proceso de inclusión.

En referencia a la relación jardín/niño, se concluye que cuando las maestras conocen las potencialidades de los niños, movilizan el entorno para promover el logro de su independencia y autonomía. Cuando no creen en las capacidades de los niños, al igual que ocurre en las familias, se establece una relación de dependencia en la que se limitan las posibilidades de aprender y participar.

Es importante resaltar que los niños con discapacidad en el proceso de inclusión en el jardín infantil, logran establecer relaciones sólidas con sus pares, quienes les apoyan y orientan en las diferentes actividades y rutinas desarrolladas. Estas relaciones, por lo general, están basadas en el respeto mutuo, la solidaridad y la aceptación de las diferencias, que inclusive son un ejemplo en las relaciones que se establecen los adultos.

En la relación familia/niño, es necesario que algunas familias tengan una mayor corresponsabilidad en el proceso de inclusión de sus hijos, el cual implica asistir a reuniones, estimular al niño en el hogar y proporcionarle apoyos complementarios, como llevarlos a terapias, piscina, espacios para el baile, música y recreación, entre otros.

Es fundamental que la familia y el jardín creen mecanismos y estrategias permanentes de comunicación que permitan la unificación de mínimos que aporten en el proceso de desarrollo de los niños, puesto que solo el trabajo en equipo permite el fortalecimiento

de sus diversas dimensiones: comunicativa, cognitiva, personal social, artística y corporal.

Con respecto a las representaciones sociales y actitudes frente a la inclusión y la discapacidad, se observa que una de las mayores barreras es la actitudinal, pues aún se asume que la carencia y pérdida de un sentido genera incapacidades en las personas. Cuando no es posible identificar las habilidades de los niños, va a ser más complejo promover estrategias que permitan estimular el proceso de enseñanza/aprendizaje y su plena participación.

El establecimiento de vínculos afectivos y desarrollo de los niños con discapacidad está mediado por las relaciones que establecen con sus diferentes sistemas: microsistemas (familia y jardín), mesosistema (relación familia- jardín), exosistema (como lo es el trabajo de los padres, en el que no se encuentra el niño pero sí lo afecta) y macrosistema (religión, creencias, políticas, etc.), en donde no existe una relación concéntrica, ni lineal sino un proceso relacional (intersecciones) entre los que influyen en su desarrollo.

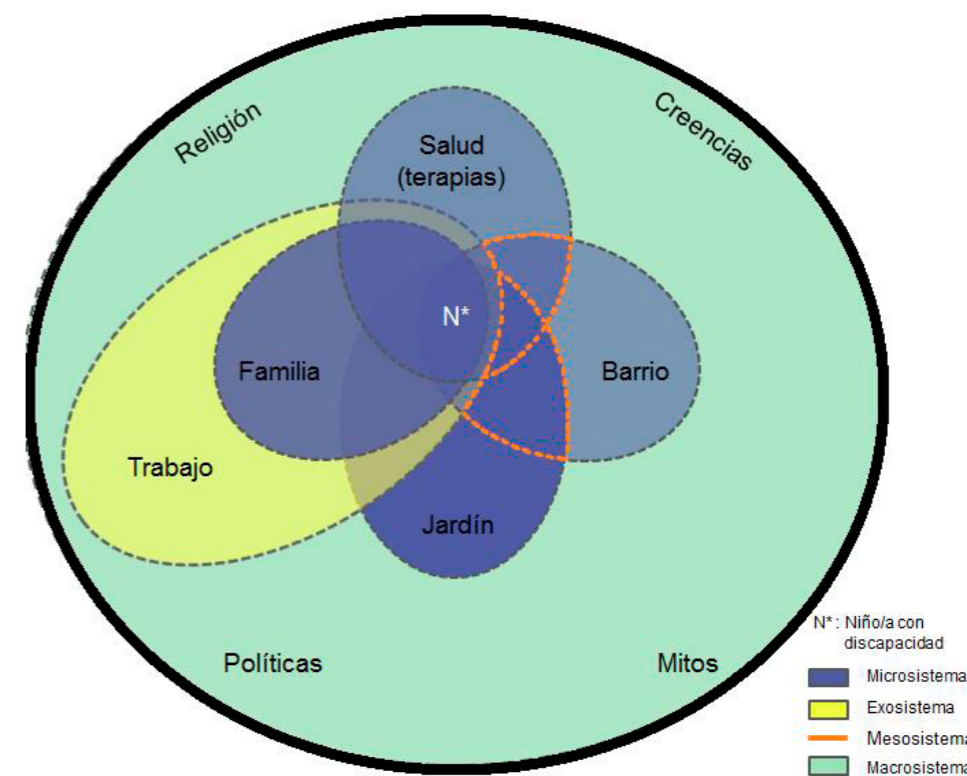
(Ver Figura 3)

Recomendaciones

El proceso de aceptación de la condición del niño se logra gracias al apoyo de la familia, amigos cercanos y profesionales que les permitan ver la discapacidad de una manera distinta, esto les convoca a reorganizarse y empezar a buscar posibilidades en las cuales puedan aprender y compartir con otros.

Los profesionales del campo de la salud, requieren formación y sensibilización frente a la forma en la que se da la noticia de la con-

Figura 3. Nueva perspectiva de la ecología de desarrollo.



Tudge, J. (s.f.). *A teoría de Urie Bronfenbrenner: ¿Uma teoria contextualista?* Universidad de da Carolina do Norte em Greensboro, EUA. Disponible en la dirección: <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>

dición, puesto que este aspecto va a incidir directamente en la manera como las familias asuman y afronten la discapacidad.

Es necesario seguir generando encuentros pedagógicos con las maestras, en relación a la discapacidad y la inclusión. Lograr en ellas una actitud abierta y flexible frente a la diversidad existente en el aula, en la que no hay recetas de intervención para cada discapacidad, sino habilidades en la identificación de los gustos y potencialidades de los niños.

Las familias requieren de espacios que les permitan conocer y aprender de experiencias

de otros y lograr empoderarse frente al proceso de los niños. Es necesario que su intervención trascienda de los talleres y charlas tradicionales con los profesionales que trabajan con el niño y se promuevan espacios reales de participación y toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

Barudy, J. (2005) *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa. S.A.

Bowlby, J. (1993) *El vínculo afectivo. Psicología profunda*. Barcelona: Ediciones Paidós.



- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: Formación Desarrollo y Pérdida*. 5a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cartilla de Vinculación Afectiva. (2010). Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Cárdenas, A. (2010). *Familias creciendo en la diferencia*. Diplomado en Detección Temprana, un Paso a la Inclusión. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Saldarriaga Concha.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Díaz, R. y Aguilar, V. (1999). Estrés y embarazo. *Revista ADM*. Recuperado el 15 de junio de 2012 de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-1999/od991f.pdf>
- Duque, C. Definición relacional de la discapacidad. (Figura 2). Recreación y desarrollo humano: un camino hacia la inclusión. Centro de Documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio. FUNLIBRE y Universidad Pedagógica Nacional (on line)(visitado el 10 de mayo de 2012) disponible en la dirección: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/CDuque.html>
- Echeita, G. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2). Recuperado el 14 de agosto de 2012 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>.
- Estrategias y procesos de adaptación de las familias (Figura 1). Tratamiento educativo de la diversidad (on line) (visitado el 10 de agosto de 2012) disponible en la dirección: http://ted-master.blogspot.com/2010/06/blog-post_22.html
- Gaitán, C. (2010) *Enfoque de la investigación en ciencias sociales. Módulo de investigación*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
- Howe, D. (1997) *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. 1a. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lizasodin, O. (S.F). *Discapacidad y familia: el papel de los hermanos*. Madrid: Universidad de Navarra, Departamento de Educación. Recuperado el 2 de agosto de 2012 de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962840.pdf
- Moreno, M. (2011). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) (2011). *Orientaciones para el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en los jardines infantiles de la secretaria de integración social*. Subdirección para la infancia. 35 págs.
- Tudge, J. (s.f.). *A teoría de Urie Bronfenbrenner: ¿Uma teoria contextualista?* Universidad de da Carolina do Norte em Greensboro, EUA. (Esquema 3) Disponible en la dirección: <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2002). *Educar en la diversidad*. Mercosur. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- SARTO, M. María Pilar (2001). *Familia y Discapacidad*. Universidad de Salamanca. (Visitado 10 de mayo de 2012) Disponible en dirección: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2001). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2011). *iMucho poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños de 0 a 5 años de edad*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Guia_crianza_capitulo_03_web.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Verdugo, M.A. (2004). *Calidad de vida y calidad de vida Familiar*. II Congreso internacional de discapacidad intelectual. Colombia Medellín: Universidad de Salamanca.