



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Percepciones y emociones presentes desde la experiencia de ser maestro en la educación inclusiva en primera infancia

Sandra Catalina Moreno Cárdenas

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión Social
Bogotá, Colombia
2024

Percepciones y emociones presentes desde la experiencia de ser maestro en la educación inclusiva en primera infancia

Sandra Catalina Moreno Cárdenas

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Director (a):

PhD. Sol Mercedes Castro Barbosa

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Medicina en Discapacidad e Inclusión Social

Bogotá, Colombia

2024

(Dedicatoria o lema)

Para mis padres, mi hija, mi hermana, mi sobrina, mis amigas y a las docentes que con sus experiencias encarnadas me permitieron ver más allá de las barreras. La vocación y el amor puede hacer la diferencia en la educación para nuestra niñez.

La diversidad en la familia humana debería ser causa de amor y armonía, como lo es en la música donde diferentes notas se funden logrando un acorde perfecto.

Abdul Baha

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Sandra Catalina Moreno Cárdenas

Fecha 06/09/2024

Agradecimientos

A la profesora Sol Mercedes Castro Barbosa por su acompañamiento, apoyo y respaldo en este trabajo de tesis. A mis colegas licenciadas en pedagogía infantil y a las docentes en educación inclusiva quienes desde su rol le dieron valor a este trabajo.

A Dios y a la Virgen por permitirme encaminar esta maestría y por esta gran oportunidad.

A mi papá, mi mamá, mi hija, mi hermana, mi sobrina, mi tía y prima por ser esa motivación y apoyo en este camino que, aunque no ha sido fácil lo hemos recorrido trabajando en equipo. Esto es para ustedes.

A mis amigas Laura, Luz Miriam, Paola, Zulay por sus palabras y buena energía y a cada uno de mis compañeros de la maestría, quienes me ayudaron a reflexionar y entender la sociedad desde distintas perspectivas. A quienes creyeron en este proceso, mi gratitud.

Resumen

Título en español: Percepciones y emociones presentes desde la experiencia de ser maestro en la educación inclusiva en primera infancia.

Esta investigación busca visibilizar las experiencias, subjetividades y emociones de los docentes de primera infancia en relación con la educación inclusiva, destacando el papel fundamental que tienen en garantizar los derechos de los estudiantes diversos. El estudio reconoce y dignifica el esfuerzo de los docentes que, a menudo sin capacitación específica, implementan prácticas inclusivas que mejoran la calidad educativa. La metodología utilizada es cualitativa, con un enfoque fenomenológico, en la que se recoge un aspecto poco explorado en investigaciones anteriores: las emociones y percepciones de 8 docentes de primera infancia sobre los procesos de inclusión en Bogotá, Colombia. Para ello se ponen en práctica dos instrumentos de recolección de información, el cuestionario y el grupo focal donde se propone la cartilla narrativa "cuentos de aula".

Palabras clave: Educación inclusiva, primera infancia, estudiantes neuro diversos, vivencias de docentes, emociones y percepciones.

Abstract

Título en inglés: Perceptions and emotions present from the experience of being a teacher in inclusive early childhood education.

This research aims to highlight the experiences, subjectivities, and emotions of early childhood educators in relation to inclusive education, emphasizing their key role in ensuring the rights of diverse students. The study acknowledges and values the efforts of teachers who, often without specific training, implement inclusive practices that enhance educational quality. The methodology employed is qualitative, with a phenomenological approach that captures a less-explored aspect in previous studies: the emotions and perceptions of 8 early childhood educators regarding inclusion processes in Colombia. To do this, two instruments for collecting information are put into practice: the questionnaire and the focus group where the narrative booklet "classroom stories" is proposed.

Keywords: Inclusive education, early childhood, neurodiverse students, teacher experiences, emotions and perceptions.

Contenido

Para quien al enseñar, aprende	16
1. Trazos preliminares	18
1.1 Objetivo generales	18
1.2. Objetivos específicos	18
1.3. Justificación	19
2. Entre libros y bases de datos, delineando la diversidad: la primera infancia y la labor docente	21
2.1. Desde una perspectiva anti-capacitista.	21
2.1.1 Dis-capacidad y capacitismo.	21
2.1.2 Diversidad funcional	23
2.1.3 Neurodivergencias	24
2.1.4. La discapacidad psicosocial	25
2.2. Devenir de la educación inclusiva en primera infancia	26
2.2.1. La educación inclusiva	26
2.2.2. Barreras en torno a la inclusión	28
2.2.3. Derecho a una educación digna e inclusiva	29
2.3. La escuela infantil como eje de transformación	31
2.3.1. Panorama histórico	32
2.3.2. Falencias y retos	35
2.4. Experiencia de ser docente en la educación inclusiva	37
3. Pinceladas metodologicas	40
3.1. Caracterización de la población	41
3.2. Fases de la investigación	43
3.2.1. Primer acto: Acopio de las percepciones y emociones	43
3.2.2. Segundo acto: Sistematización y resultados	44
3.2.3. Tercera acto: “Cuentos de aula”	43
4. Retratos de pasión: En el aula docente de primera infancia	46
4.1. Cuestionario	46
4.2. Grupo focal	48
4.2.1. Retos	48
4.2.2. Estrategias	53
4.2.3. Cuentos de aula	56
5. Colorin colorado	65
6. Referencias	68

Lista de figuras

Figura 1: Leyes, decretos y políticas colombianas en favor de la primera infancia.	31
Figura 2: Caracterización de la formación y experiencia de los participantes en torno a la inclusión educativa.	39
Figura 3: Categorías en torno a los retos que enfrentan los docentes ante la inclusión educativa.	46
Figura 4: Categorías en torno a las estrategias que proponen los docentes ante la inclusión educativa.	51

Lista de tablas

Tabla 1: Caracterización de las participantes en el Grupo focal.

40

Para quien, al enseñar aprende

Esta investigación tiene como propósito visibilizar las experiencias, subjetividades y emociones de un grupo de docentes de primera infancia, quienes participan en contextos escolares y que, de diversas maneras, se relacionan con la educación inclusiva. En este sentido, es esencial destacar el rol de las emociones y su incidencia en las diversas experiencias de ser docente, pues, según los contextos y prácticas inclusivas de los que participan, los docentes asumen un papel fundamental como garantes de los derechos de aquellos sujetos excluidos de espacios, procesos educativos y en diferentes escenarios de la sociedad. Es decir que el docente tiene un papel activo en la búsqueda del bien común y en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

La educación inclusiva es un proceso que tiene el propósito de velar por que cada sujeto tenga acceso a una educación de calidad y de equidad, respetando sus características y necesidades individuales. Esto, en función de identificar, visibilizar y eliminar las diferentes barreras que obstaculizan o evitan que los sujetos excluidos participen en espacios y procesos educativos en relaciones equitativas con otros (Decreto 1421 de 2017).

Tal comprensión da relevancia a la importancia de conocer la riqueza, la variedad y la complejidad de sentires que habitan en un aula de clase y el rol del docente como figura catalizadora de estas. Esta cantidad de elementos que cada docente identifica a partir de sus juicios emocionales, también, se convierten en un reflejo de su ser político, su ser cultural y su ser intelectual, especialmente cuando el Ministerio de Educación (2017) propone metodologías y directrices de inclusión sumamente subjetivas, abiertas a la interpretación según el contexto e, incluso, ambiguas a la hora de ser aplicadas.

En la misma línea, se busca dignificar el rol de los docentes de primera infancia que, incluso sin haber recibido capacitación inmediata en el campo de la educación inclusiva, la educación especial o la educación intercultural, logra promover y materializar prácticas inclusivas que mejoran la calidad educativa y la calidad de vida de estas poblaciones marginadas. Así pues, procuran el acceso equitativo al conocimiento, los espacios y los procesos, sino también se preocupan por sus formas, recursos, espacios y metodologías de enseñanza. En muchos de ellos se evidencia una preocupación por comprender los conflictos más allá de las cuestiones normativas y curriculares, fortaleciendo

indirectamente el currículum oculto y centrándose en las habilidades blandas de los estudiantes.

Este trabajo se enmarca en un reconocimiento de estos docentes que, con vocación, esfuerzo y, en ocasiones, pocas herramientas, buscan apoyar los procesos de aprendizaje de todos sus estudiantes. Recoge, analiza y difunde las experiencias, sentires y saberes de los docentes de primera infancia que velan por el bienestar de los actores involucrados en el aula de clase. Con este propósito, se planteó un estudio cualitativo a partir de un método fenomenológico, donde las voces de los docentes tienen la importancia de dar a conocer, desde sus propias concepciones, cómo leen la educación inclusiva y, sobre todo, qué sienten al respecto de su figura como docentes dentro de este esquema educativo. Si bien, el tema de la inclusión en el ambiente educativo ya ha sido trabajado en otras investigaciones, como se evidencia en los antecedentes, la perspectiva que se trabaja desde las voces y emociones de los docentes es un terreno poco explorado.

1. Trazos preliminares

1.1. Objetivo general

Desde las voces, percepciones y emociones de los docentes, dar a conocer, de manera didáctica, retos y estrategias de la educación inclusiva de niños y niñas de la primera infancia.

1.2. Objetivos específicos

- Recoger e indagar en las experiencias de los docentes de primera infancia en torno a su relación con la educación inclusiva y cómo ésta incide en la configuración de su ser integral reconociendo más allá de lo normativo, la labor y el impacto emocional de los docentes, visibilizando y dignificando su función dentro del marco de la inclusión.
- Interpretar y dar relevancia a las emociones y percepciones que adquieren los docentes al enfrentarse a la educación inclusiva y formular estrategias para desarrollar en estudiantes con capacidades diferentes.
- Divulgar de manera didáctica las estrategias identificadas, destacando los retos y desafíos que afronta el docente a la hora de llevar a cabo procesos de inclusión a conciencia, es decir, teniendo como foco el bienestar y el desarrollo integral de *todos* los participantes en el aula.

1.3. Justificación

El horizonte que mueve este texto es el de indagar y dar voz a las emociones y percepciones que el docente experimenta a la hora de dirigir procesos de inclusión en un aula de primera infancia. Para ello, es necesario saber qué rol ocupan las emociones y cómo estas configuran las construcciones experienciales en el docente, en un fenómeno que todavía causa tensiones e incertidumbres, como lo es la educación inclusiva. La educación inclusiva, aunque reconocida como un pilar fundamental para la equidad y la justicia social, sigue siendo un fenómeno que genera tensiones e incertidumbres entre los educadores. Por ello, resulta crucial indagar sobre el papel que juegan las emociones en la configuración de las experiencias docentes durante estos procesos de inclusión.

En este sentido, se busca destacar la importancia de la salud emocional y mental de los docentes durante la ejecución de su labor, ya que las transformaciones en el aula requieren preparación, autonomía y la capacidad de resolver problemas. Ignorar las consecuencias que estas demandas pueden tener en la salud del profesorado sería un error, pues estas influyen directamente en la calidad de la educación inclusiva que se ofrece. Es esencial reconocer al docente no solo como un transmisor de conocimiento, sino como un sujeto crítico, intelectual y político, con un papel importante en la vida pública y la transformación social, pues «más allá de ser el maestro un transmisor de conocimiento es este, un tema que viaja a través de múltiples emociones que marcan y determinan su trabajo» (León, 2013, p. 118).

Reconocer la humanidad y vulnerabilidad del docente es fundamental para comprender que la educación inclusiva no es solo una construcción conceptual, normativa o académica, sino un camino hacia el cambio social. Este enfoque permitirá dar voz a los docentes que, día a día, viven la educación inclusiva más allá de su comprensión teórica, lidiando con las realidades concretas y complejas que configuran su compromiso con esta. Las emociones políticas de los docentes, entendidas como juicios subjetivos y deseos, son clave para comprender cómo estos pueden movilizar acciones, actitudes y discursos que influyen en los procesos de inclusión o exclusión en el aula, afectando directamente la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes.

Además, es pertinente cuestionar si nuestra oferta educativa realmente atiende a la diversidad presente en las aulas, si las escuelas fomentan estrategias que promuevan la

presencia, participación y éxito de todos los alumnos, y si el profesorado tiene oportunidades de desarrollo profesional en prácticas inclusivas. Aunque estamos en un proceso de cambio, impulsado por la investigación y la colaboración, es crucial que revisemos las prácticas educativas inclusivas para avanzar hacia la transformación de las escuelas de educación infantil en espacios verdaderamente inclusivos.

Por otro lado, aunque Colombia cuenta con un sistema descentralizado, una ley de inclusión educativa y un marco legal de financiamiento, persisten importantes disparidades en la atención a los diferentes grupos poblacionales debido a la alta demanda de estudiantes, que supera la oferta educativa disponible. Esta situación refleja la necesidad de fortalecer las metodologías que defienden los derechos de las poblaciones vulnerables, ya que el sistema colombiano carece de un mecanismo riguroso de evaluación y seguimiento que permita medir el avance real de las políticas inclusivas (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015; Vásquez-Orjuela, 2015 citados en Pinzón y Barahona, 2018).

Aunque Colombia cumple con los lineamientos de la Unesco y ha mostrado compromiso con la educación inclusiva, aún no existe una metodología nacional que garantice la implementación exitosa de esta estrategia en las instituciones educativas. En conclusión, es necesario reflexionar sobre la eficacia de las políticas estatales en materia de inclusión educativa, asegurando que estas estén orientadas no solo a cumplir con los lineamientos internacionales, sino a responder de manera efectiva a las necesidades y realidades del contexto colombiano.

2. Delineando la diversidad: la primera infancia y la labor docente

2.1. Desde una perspectiva anti-capacitista

2.1.1. Discapacidad y capacitismo.

Históricamente, la discapacidad se ha abordado desde varias perspectivas. Desde un punto de vista biomédico, se asume como un problema individual derivado de una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere, igualmente, cuidados médicos individuales. Desde una perspectiva social, se entiende como un conjunto de condiciones, generalmente creadas por el entorno, que dificultan o impiden la participación de las personas con capacidades diferentes en las diversas actividades de la vida social.

Al respecto, Agustina Palacios y Francisco Bariffi (2008) mencionan a la *Prescindencia*, como uno de los modelos que han definido históricamente a la discapacidad. Según esta, las causas que ocasionan la discapacidad tienen un fundamento religioso, relegando a las personas en esta condición a considerarse innecesarias y prescindibles para la sociedad. En las palabras de la autora «porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas» (p.26). Lo anterior demuestra la exclusión que el sujeto vive en relación con su discapacidad, dejándolo a un lado o catalogándolo como un ser anormal. De la mano, incide la situación económica, pues se encasillan como dependientes al ser considerados sujetos vulnerables que requieren asistencia constante.

El segundo modelo es el rehabilitador (Palacios y Bariffi, 2008). Aquí, las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas, es decir, basadas en las limitaciones propias de cada sujeto. En este sentido «las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas» (p.26). Aunque, con lo anterior se quiere normalizar los cuerpos en discapacidad, se termina ocultando la diferencia, queriendo rehabilitarlos a cómo la sociedad y el contexto lo impone.

El tercer modelo es el social y afirma que «desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia» (Palacios y Bariffi, 2008, p.27). Desde esta perspectiva, se busca promover los derechos humanos, velando por la dignidad, la igualdad y la libertad en pro de la inclusión del contexto en el que habitan los sujetos. Lo anterior bajo la revelación de que la misma discapacidad es un constructo social que sirve como barrera de exclusión e indiferencia, por ello se hace primordial la autonomía de la persona con discapacidad sobre su propia vida.

En este contexto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) representa un cambio paradigmático, moviéndose del modelo médico al social. Este nuevo enfoque considera la discapacidad dentro del marco de los derechos humanos, viéndola como una cuestión de protección social que exige la garantía de derechos. Las políticas relacionadas no deben limitarse a proporcionar recursos económicos y materiales, sino que deben garantizar el derecho a la autonomía personal para que las personas con discapacidad disfruten de los mismos derechos que el resto de la población.

Si bien, el modelo social se enfoca apoyar los derechos y capacidades de las personas diversas, no está exento de caer en el capacitismo funcional. El capacitismo, un concepto que se ha estudiado a nivel global desde finales del S. XX, es entendido como aquella actitud, pensamiento, creencia, práctica, institución o relación social que estandariza una integridad corporal “normal” y sus capacidades como las ideales, devaluando a la población con discapacidad por salirse de este molde (Campbell, 2008; Chouinard, 1997; Linton, 1998; Wolbring, 2008 citados por Toboso, 2021). Adicionalmente, Campbell (2008) destaca que uno de los elementos fundamentales del capacitismo es «la creencia de que la discapacidad, de cualquier tipo que sea, es inherentemente negativa y debe ser, por ello, rehabilitada, curada o, incluso, eliminada» (Toboso, 2021, p. 69).

El capacitismo en sí mismo es una estructura compleja de transformar, pues está inmerso en el sistema de producción capitalista que predomina mundialmente. En este sentido, es asimilado en el diario vivir a partir del pensamiento de mercantilización y consumo (Mara, 2019). Entendiendo que los centros educativos son el reflejo de la sociedad misma, no es de extrañar que este fenómeno llegue a los más pequeños. Particularmente, la escuela

como otros espacios de encuentro social son propicios para reproducir el capacitismo, «en ocasiones de manera sutil e inconsciente, en las relaciones interpersonales, intergrupales e institucionales, extendiéndose a toda la comunidad escolar. En consecuencia y a pesar de la implementación de normativas de inclusión los niños, niñas y adolescentes con discapacidad experimentan diferentes tipos de desventajas como resultado del capacitismo en el entorno escolar. (Bezerra, 2021).

Sostengo que la discapacidad en la educación inclusiva debe ser abordada desde una perspectiva que reconozca la dignidad y el potencial de cada individuo. Romper con los esquemas tradicionales y adoptar prácticas pedagógicas que se adapten a las necesidades específicas de cada estudiante no es solo una exigencia normativa, sino una apuesta por una sociedad que valore y potencie la diversidad. La verdadera inclusión se logra cuando cada miembro de la comunidad educativa se compromete a construir juntos un espacio de aprendizaje donde la diferencia sea entendida como una fortaleza y no como una limitación.

2.1.2. Diversidad funcional

Históricamente, se han utilizado diversos términos para referirse a lo que hoy conocemos como diversidad funcional. En Colombia, uno de los términos más comunes fue "necesidades educativas especiales" (NEE). Este término se utilizó durante muchos años para referirse a estudiantes que tenían mayor dificultad para alcanzar los aprendizajes propuestos en el currículo debido a factores internos, sociofamiliares o experiencias de aprendizaje previas desajustadas (Fernández, 2003 citado por Díaz y Rodríguez, 2016). Sin embargo, tras la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), dicho término fue reemplazado por "personas con discapacidad", ya que "NEE" se consideraba contradictorio en el contexto de la inclusión, por su relación con la educación especial.

El concepto de discapacidad, definido por la Organización Mundial de la Salud en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (1980), fue

modificado en 2001 con la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), que amplió la definición al incluir la interacción entre la persona y su entorno social y físico. Esta evolución terminológica refleja un cambio de paradigma, que desplaza la visión médica de la discapacidad hacia una concepción basada en derechos humanos, donde la inclusión y participación plena se convierten en una responsabilidad social (Díaz y Rodríguez, 2016).

El concepto de *diversidad funcional* fue propuesto en 2005 por Manuel Lobato y Javier Romañach en oposición a términos comunes (lenguaje cotidiano y legislativo) de connotación claramente negativa como discapacidad, minusvalía, invalidez, incapacidad, etc. En este sentido, este término se desarrolló en oposición al capacitismo, que como mencionamos anteriormente, se basa en estructuras sociales y de pensamiento que privilegia ciertas capacidades físicas y mentales (Toboso, 2021).

A partir de este enfoque, Agustina Palacios y Javier Romañach (2006) presentaron el modelo de la diversidad, basado en tres principios clave: la sustitución del término discapacidad por diversidad funcional, la aceptación de esta como otra forma de diversidad humana, y el reconocimiento de la plena dignidad de todas las personas, garantizando los mismos derechos y oportunidades para todas. En este sentido, la diversidad hace referencia a las personas que realizan alguna de sus funciones de manera distintas, exaltando la diversidad del ser humano en el ámbito del funcionamiento (físico, psíquico y sensorial), y considerando que esta diversidad es una fuente de riqueza para la sociedad.

2.1.3. Neurodivergencias

La neurodiversidad surgió hace una década dentro del movimiento de personas diagnosticadas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), quienes abogaban por ser vistas como diferentes, pero no discapacitadas. El concepto se refiere a las variaciones naturales en el funcionamiento mental, como el autismo, TDAH, dislexia y discalculia. Tiene su origen en la obra de 1998 'Neurodiversidad: el nacimiento de una idea', escrita por la socióloga Judy Singer, «quien defiende la variedad de configuraciones neurológicas y formas singulares de ser, sin que estas sean patologizadas» (Lollini, 2018 citada por Cornejo, 2024). Por tanto, estas diferencias cognitivas no deben ser vistas como deficiencias, sino como formas distintas de funcionamiento cerebral.

Se estima que entre el 10% y el 20% de la población mundial es neurodivergente (World Economic Forum, 2022), lo que significa que estas variaciones en el desarrollo cerebral son comunes y deben entenderse como normales. Por ejemplo, algunas personas con autismo suelen destacar en creatividad, lógica y pensamiento visual, mientras que aquellas con TDAH muestran una gran imaginación y capacidad para hiper concentrarse en áreas de interés. Así mismo, las personas disléxicas también destacan en el razonamiento y la resolución de problemas de manera innovadora.

La neurodiversidad resalta la importancia de reconocer las diferencias individuales en el funcionamiento cerebral como parte de la diversidad humana. Este enfoque, promovido por la neurociencia y la psicología positiva, busca transformar la educación mediante la creación de aulas inclusivas que valoren las variaciones en el aprendizaje y comportamiento. En este sentido, reafirma la necesidad de adaptar las metodologías y estrategias en las aulas para que todos los estudiantes, independientemente de sus características, participen plenamente (Martínez y Redondeo, 2016).

El cambio hacia una verdadera inclusión exige una transformación de las creencias y una adaptación de los entornos educativos para acoger la diversidad, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa y participativa, contribuyendo así al éxito tanto académico como social. La inclusión enriquece las prácticas pedagógicas, permitiendo que la escuela refleje la diversidad inherente a la sociedad. Este proceso garantiza que todos los estudiantes accedan a una educación equitativa y participativa, lo cual contribuye a su éxito académico y social.

La neuroeducación, basada en la plasticidad cerebral, demuestra que el cerebro es moldeable y puede reorganizarse a lo largo de la vida. Esta capacidad es clave para mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sugiere que el potencial de los estudiantes con dificultades puede desarrollarse mediante un proceso educativo inclusivo. Para lograrlo, la cooperación y la empatía son herramientas esenciales en este proceso, ya que estimulan el aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas (Martínez y Redondeo, 2016).

2.1.4. La discapacidad psicosocial

La discapacidad psicosocial es «un proceso que aparece cuando el entorno no permite a una persona participar de la misma manera que todos a causa de un proceso o antecedente en salud mental» (Arenas y Melo-Trujillo, 2021, párr. 3). En otras palabras, la discapacidad psicosocial es un fenómeno social que se da cuando el entorno no proporciona las mismas garantías de participación plena e igualdad de condiciones a personas con alguna diversidad funcional en comparación al resto de la población, propendiendo a la exclusión, estigmatización y discriminación.

Cuando se revisa a fondo el término discapacidad psicosocial se evidencia que esta se construye socialmente como una alternativa para etiquetar las limitaciones de las personas diagnosticadas con problemas o trastornos mentales, lo cual, se justifica en la unificación y estandarización de la corporalidad como una anulación de la diversidad psíquica y el sufrimiento y con ello la patologización con respecto a condiciones sociales o ambientales presentes (Garsten & Jacobsson, 2013). En particular, la discapacidad psicosocial es definida como «un proceso que aparece cuando el entorno no permite a una persona participar de la misma manera que todos a causa de un proceso o antecedente de salud mental» (Arenas y Melo-Trujillo, 2021, p. 72).

De acuerdo con las dos definiciones anteriormente citadas, existen barreras, basadas en estigmas, miedos e ignorancia, que limitan la participación plena e igualdad de condiciones para las personas con discapacidad psicosocial y, en esta medida, definen cómo será su relación con el entorno.

2.2. Devenir de la educación inclusiva en primera infancia

2.2.1. La educación inclusiva

El recorrido histórico de la educación inclusiva puede rastrearse a través de diversos autores y entidades internacionales, quienes la definen como la participación de alumnos con discapacidades en los espacios escolares parte de que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias (discapacidades, origen étnico, socioeconómico, cultural, etc.), tienen derecho a aprender juntos en entornos que valoren y respeten esa diversidad. Se trata de transformar el sistema educativo en su conjunto, modificando estructuras,

currículos, metodologías y actitudes, para eliminar barreras y garantizar la participación plena de todos. Durante las décadas de 1960 y 1970, surgieron las nociones de necesidades educativas especiales e integración escolar, formuladas bajo el principio de normalización (Giné et al., 2013). Estas ideas sentaron las bases conceptuales de la evolución hacia la educación inclusiva, introduciendo cambios fundamentales en las políticas y prácticas educativas. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 fue otro hito clave, al enfocar esfuerzos en garantizar la educación como un derecho universal, sin importar las diferencias individuales.

La educación inclusiva ha sido un campo en constante transformación, lleno de incertidumbres, disputas y tensiones (Ainscow y Echeita, 2011). Estas dinámicas han impulsado la creación de sistemas educativos más inclusivos, como lo evidenció la Conferencia de Salamanca en 1994, donde representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales abogan por cambios en las políticas educativas, orientados a la inclusión de todos los niños y niñas, especialmente aquellos con necesidades educativas. Se hizo un llamado a las escuelas regulares para avanzar hacia la integración escolar y a los gobiernos para garantizar la participación de todos los estudiantes.

Es crucial destacar el interés de la comunidad internacional por garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. En el contexto latinoamericano, Mellado et al. (2016) subrayan la necesidad de eliminar las barreras que impiden este derecho: «la inclusión debería reconocer el derecho que tiene la totalidad de estudiantes a una educación de calidad, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, su etnia, su sexo o su capacidad diferente» (p. 3). Este enfoque de derechos ha ampliado el concepto de inclusión educativa, más allá de la mera integración de personas con discapacidad. Hoy, la educación inclusiva se concibe como un conjunto de estrategias, recursos y acciones que buscan garantizar el derecho a la educación de calidad para todos sin distinción alguna, con un enfoque particular en aquellos grupos históricamente excluidos (Parra, 2011).

Para comprender plenamente la educación inclusiva, es útil considerar los indicadores propuestos por Tomasevski (2004), que evalúan los avances en la garantía del derecho a la educación:

El primer indicador es la asequibilidad, que implica que los gobiernos deben asegurar una educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar, respetando la diversidad cultural, en particular los derechos de las minorías e indígenas. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad, inherente a la humanidad, es esencial para garantizar el derecho a la educación para todos. Entender la educación como un derecho implica considerar los diferentes momentos formativos de los estudiantes y garantizar su acceso. En palabras de Tomasevski (2004) «el estándar global mínimo exige de los gobiernos la educación gratuita para los niños y niñas en edad escolar» (p. 12). Así, la educación inclusiva, con su demanda inherente de garantizar el derecho a la educación, va más allá de la educación infantil y la eliminación de barreras, exigiendo la integración y modificación de los sistemas educativos en su totalidad.

El segundo indicador es la aceptabilidad, es el indicador que hace referencia a los criterios de calidad de la educación, tomando en cuenta elementos que van desde la seguridad y la salud en la escuela, la pertinencia de los libros de texto, hasta las cualidades profesionales de los maestros, «como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas» (Tomasevski, 2004, p. 13). Es responsabilidad de los gobiernos establecer, implementar y evaluar estándares de calidad para todas las instituciones educativas, públicas y privadas.

El tercer indicador es la adaptabilidad, el cual reitera la necesidad de que las instituciones educativas se ajusten a las características, demandas, necesidades y capacidades de sus estudiantes, eliminando cualquier barrera que impida su acceso a una educación de calidad y salvaguardando los derechos humanos, pues «esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos» (Tomasevski, 2004, p. 14). Es precisamente este último indicador el que permite centrar la atención sobre otro asunto necesario para la construcción de la educación inclusiva: la necesidad de identificar, visibilizar y eliminar todo tipo de barreras “que dificultan o imposibilitan el aprendizaje y la participación de ciertos sujetos y grupos poblacionales en los contextos físicos y sociales de los sistemas educativos” (Parra, 2011, p. 148).

2.2.2. Barreras en torno a la inclusión

En el ámbito de la educación inclusiva, las barreras pueden ser de diversa índole, como físicas, culturales, políticas o actitudinales, y pueden surgir en distintos niveles del sistema educativo. Según Booth y Ainscow (2015):

[...] Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (2015, p. 44).

Estas barreras, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, subrayan la complejidad de la educación inclusiva, la cual está en constante interacción con las dinámicas sociales que pueden incluir o excluir a los estudiantes. La relación dual entre inclusión y exclusión en los sistemas educativos, como señala la UNESCO (2017), está influenciada por diversos factores, como las capacidades y actitudes de los docentes, la infraestructura, las estrategias pedagógicas y el currículo. Estos factores afectan no solo a los estudiantes, sino también a otros miembros de la comunidad educativa, como maestros, directivos y familias, quienes desempeñan un papel crucial en el éxito o fracaso de la inclusión educativa (Giné et al., 2013).

Es fundamental considerar las diversas perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva, ya que ellos también son diversos en cuanto a sus motivaciones, prácticas y experiencias. Las barreras que enfrentan, no solo físicas sino también emocionales y contextuales, sólo pueden entenderse plenamente al estar inmersos en las dinámicas escolares.

2.2.3. Derecho a una educación digna e inclusiva

La inclusión educativa se fundamenta en los principios establecidos en los artículos 2 y 26 de la 'Declaración Universal de los Derechos Humanos' (), que destacan, respectivamente,

la libertad de discriminación y el derecho universal a la educación (OHCHR, 2018). Estos principios globales han guiado la evolución de las políticas educativas en múltiples contextos. Un punto clave en este proceso fue la "Conferencia Internacional de Educación" (CIE) de 2008, titulada "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro," la cual marcó un cambio transformador en la conceptualización de la educación inclusiva en América Latina y el mundo. Esta conferencia impulsó la creación de políticas de inclusión educativa adaptadas a las particularidades y contextos plurales de cada país.

En el contexto colombiano, el derecho a una educación integral está consagrado en la "Constitución de 1991" y en la "Ley 115 de 1994 de Educación". La Constitución establece que «la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social», además de afirmar que «el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación» (art. 67). Estos marcos legales se complementan con la 'Ley de Educación Superior' (Ley 30 de 1992), que, junto con la Ley General de Educación, constituye la base normativa para garantizar la prestación del servicio educativo en todos los niveles.

El modelo institucional educativo colombiano se organiza en torno a un ente principal y dos agentes complementarios. El "Ministerio de Educación Nacional" (MEN) actúa como el ente central que coordina el sistema, mientras que las secretarías regionales de educación y las entidades territoriales asumen responsabilidades locales, asegurando la aplicación de las políticas nacionales en cada región (Vásquez-Orjuela, 2015). En este marco, el "decreto 1421 de 2017" fue un avance significativo en la promoción de la inclusión educativa, aunque todavía persisten desafíos en la atención integral de la población neuro diversa.

Uno de los mecanismos clave en la inclusión educativa es la "resolución 2565 de 2003", que exige a cada entidad territorial establecer instancias para la caracterización de estudiantes con discapacidad. Estas instancias deben identificar las barreras para el aprendizaje y proponer los ajustes necesarios en las escuelas para garantizar una educación pertinente y ajustada a las necesidades de cada estudiante.

La "Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022" refuerza el compromiso del Estado con la inclusión (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013). Su objetivo es generar y fortalecer las capacidades humanas de las personas con

discapacidad, garantizando su acceso, cobertura y permanencia en el sistema educativo. En este sentido, el MEN tiene la responsabilidad de garantizar, mediante políticas públicas, el derecho y acceso a un sistema educativo inclusivo y de calidad en todos los niveles, desde la atención integral en la primera infancia hasta la educación superior.

Este marco normativo y de políticas públicas establece las bases para una educación digna e inclusiva en Colombia, aunque la plena implementación y los retos en la atención de la diversidad funcional aún requieren atención continua.

2.3. La escuela infantil como eje de transformación

La diversidad es una característica intrínseca del aula, pues en esta confluyen no sólo saberes sino también experiencias de vida, historias familiares, personalidades propias y metas particulares, pertenecientes a cada uno de los sujetos que hacen parte de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, no es sino hasta el auge de los estudios sobre diversidad que esta realidad suscita discusiones e investigaciones más profundas, sobre la naturaleza del aula y el rol de la educación para la formación de sociedades más inclusivas. En la contemporaneidad están siendo reconocidos los efectos positivos que tiene la acogida de la diversidad en las aulas, pues «se ha constatado que los contactos positivos y de cooperación entre personas diversas (edad, raza, sexo, capacidad, etc.) mejora las actitudes entre los grupos y sus relaciones» (Manaster y Jobe, 2012 citado en Grande y González, 2015, p.148).

La educación en la primera infancia ocupa un papel primordial, pues esta época de formación contiene tres aspectos claves en el desarrollo del sujeto. En primer lugar, debido a la edad de los estudiantes, ya que es cuando los niños y las niñas tienen entre cero a seis años de edad que enfrentan transformaciones cerebrales importantes en la adquisición de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas. En segundo lugar, por ser la primera etapa de formación pre obligatoria que acoge alumnos de distintas edades y con diversas experiencias de aprendizaje, ya sea educación formal (escolarizados desde los primeros meses) o sin formación (ingresan hasta los tres años).

En tercer lugar, por su enfoque en la atención temprana y prevención, especialmente para alumnos en condiciones de vulnerabilidad o con indicios de dificultades en el desarrollo (GAT, 2005 citado en Grande y González, 2015).

Por lo anterior, en Colombia se plantea la educación inicial como un derecho impostergable para la primera infancia, el cual, se enmarca en la atención integral de sus necesidades con el fin de promover la generación de mejores condiciones de vida para los niños y las niñas (Min Educación, 2024). Por medio de experiencias retadoras y el juego, esta estrategia de atención integral apuesta por la permanencia de los más de 55 mil niños y niñas inscritos actualmente en la Educación Inicial (OpaNoticias, 2024). Pues, además de mejorar el acceso y la permanencia en el sistema educativo durante la etapa más importante para el desarrollo del ser humano, una atención integral a la primera infancia también disminuye la desigualdad social, genera una alta rentabilidad económica e impacta positivamente procesos sociales y culturales (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2009).

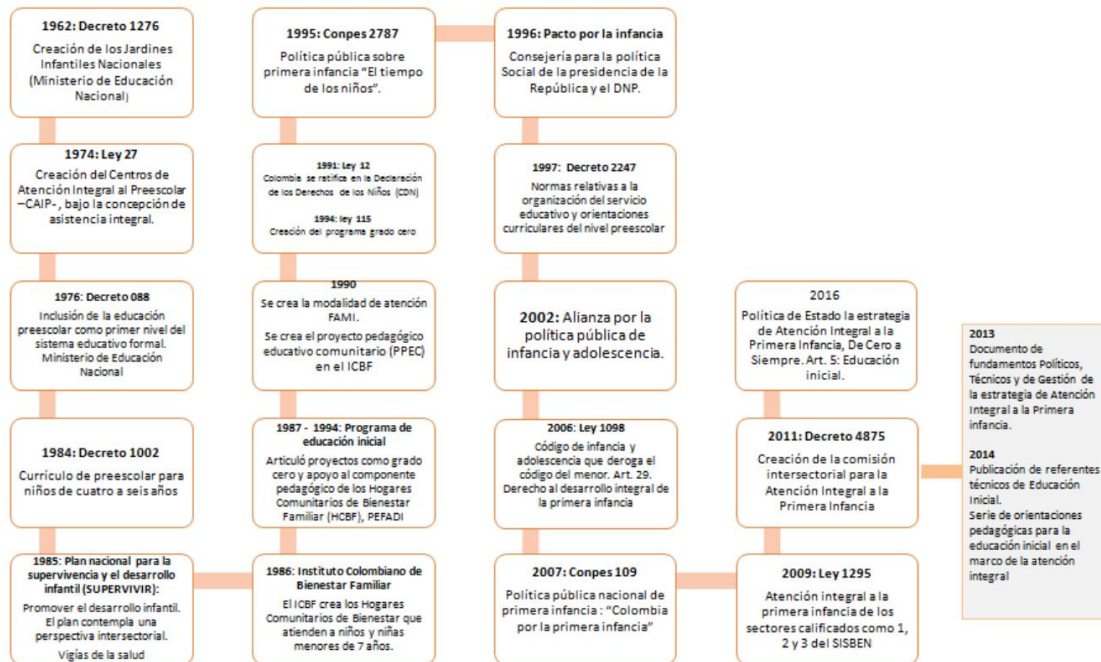
En este sentido, la transformación de la escuela infantil es una tarea prioritaria para la educación inclusiva, la cual tiene por objetivo lograr una oferta educativa de calidad, universal y sin exclusiones. Sin embargo, este cambio requiere de una reestructuración de «las culturas, políticas y prácticas educativas de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de todos los niños [y las niñas]» (Grande y González, 2015, p. 145). Las escuelas deben ser un medio para contrarrestar las actitudes discriminatorias, promover la participación social y propender por el bienestar y el desarrollo integral, teniendo en cuenta el punto de vista y las necesidades de la población estudiantil neuro diversa. Dicho de otra manera, la inclusión exige que de manera interdisciplinaria la comunidad educativa (especialmente los docentes) plantee y promueva metodologías que potencien las fortalezas de los estudiantes neuro diversos, «superando la idea de que discapacidad es sinónimo de déficit» (MinEducación, 2017, p. 17).

2.3.1. Panorama histórico

Ahora bien, es necesario preguntarse si la oferta educativa en primera infancia que actualmente se ofrece en el país tiene en cuenta la neuro divergencia y, en qué medida este enfoque se refleja en las dinámicas del aula. Para ello, es debido recordar que el

enfoque en atención a la primera infancia y la educación inicial en Colombia han sido el resultado paulatino de las consignas por los derechos de todos los niños y niñas. Desde los años 60 con la creación del ICBF [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar] y la fundación de Jardines Infantiles Nacionales en las principales ciudades del país, se han creado y actualizado más de 20 leyes y decretos que regulan la atención a primera infancia, como se evidencia en la Figura 1.

Figura 1: Leyes, decretos y políticas colombianas en favor de la primera infancia.



Nota: Tomado de Convenio Universidad de la Sabana y Ministerio de Educación Nacional. (2016).

Contextualización de la educación en Colombia y caracterización de la educación inicial en el marco de la atención integral de la primera infancia. [Producto N°1]

En el marco del convenio interdisciplinar que apostó en el 2016 por desarrollar la educación inicial desde la atención integral, el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de La Sabana publicaron el documento "Contextualización de la educación en Colombia y caracterización de la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral de la Primera Infancia". Este recoge la evolución de las normativas ilustradas en la figura 1. desde los

años 60, pasando por la creación del "Código de la Infancia y adolescencia" en el 2006, hasta el 'Plan Nacional de Desarrollo: Todos por un nuevo país 2014-2018'.

Según esta cronología, la preocupación por promover la educación inclusiva sólo se menciona desde hace relativamente poco tiempo en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que establece que el Ministerio de Educación deberá diseñar «los programas tendientes a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad» (p.9) y como parte de la normativa del PND 2014-2018 que buscaba dentro de una de sus retos lograr «la transición armónica de los niños y niñas de la educación inicial al grado transición» (Convenio Universidad de la Sabana y Min Educación, 2016, p. 36).

Paralela, nace la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre " por medio de la Ley 1804 de 2016, la cual, tiene un enfoque de acción territorial, diverso y particular. Según el enfoque de atención diferencial, allí consignado, es necesario conocer las particularidades de los niños y niñas «derivadas la cultura, la pertenencia étnica, la discapacidad, las experiencias particulares, las experiencias derivadas» (Gobierno de Colombia, 2018, p. 57) para poder brindarles una atención adecuada. En este sentido, reconoce que las necesidades de los niños y niñas de entre 0 y 5 años dependen y varían según contexto, por ello, deben ser trabajadas desde las administraciones territoriales, locales y comunitarias.

En suma, los avances en torno a la escolarización y acompañamiento de los niños y niñas diversas son evidentes, significativos y progresivos, sin embargo, estos se han visto impulsados más que todo por las normativas, lo cual, acarrea que, aunque el número de instituciones educativas, privadas o públicas, que abrieron sus puertas a la inclusión sigue aumentando, la realidad dentro de las aulas dista de ser plural, adecuada e integral. En su investigación 'Educación Inclusiva en primera infancia, una mirada a la investigación de los últimos 10 años en Colombia (2010-2020)' Saenz (2020) realizó un análisis de corpus para identificar tendencias en las propuestas investigativas para llevar a cabo procesos de inclusión en primera infancia durante la última década. Gracias a la revisión de alrededor de 40 investigaciones situadas en jardines públicos y privados de distintas partes de Colombia, estableció cuatro tendencias destacadas: «Implementación de estrategias pedagógicas adaptadas, formación a adolescentes en inclusión, la familia como parte del

proceso incluyente y la infraestructura amable para la discapacidad» (p. 46), las cuales, se relacionan directamente con las falencias que presenta actualmente la inclusión educativa.

2.3.2. Falencias y retos

Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación inclusiva en la primera infancia es la homogeneización de los planes de estudio y la planificación de clases de manera uniforme para todos los estudiantes, sin tener en cuenta las particularidades de aquellos con neurodivergencia u otras condiciones de diversidad funcional. Esta práctica impide que se den las condiciones necesarias para una verdadera integración social dentro de las aulas, lo que afecta directamente la calidad de la educación recibida por los estudiantes diversos (Sáenz, 2020). A pesar de la existencia de herramientas como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que es un instrumento que permite identificar y establecer las adaptaciones necesarias en el entorno educativo para atender las necesidades específicas de cada estudiante, asegurando que se implementen las adecuaciones pertinentes en la planificación y en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es una estrategia pedagógica que promueve la creación de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los alumnos. Su objetivo es ofrecer múltiples maneras de representar la información, expresar el conocimiento y fomentar el compromiso, reconociendo la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. De esta forma, el DUA contribuye a eliminar barreras y a garantizar una educación inclusiva y de calidad, pero no siempre se dispone de un profesional de apoyo o de un especialista en educación especial o conocimiento en estas herramientas, lo que puede ocasionar que no se apliquen las modificaciones necesarias en la planificación, contribuyendo a una enseñanza descontextualizada y excluyente.

A esta problemática se suma otro aspecto crucial: la formación insuficiente de los docentes en materia de educación inclusiva. La diferencia entre el rol del docente de inclusión y el docente regular crea un desequilibrio que agrava las dificultades, ya que muchos educadores no tienen el conocimiento ni las herramientas pedagógicas necesarias para abordar las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad (Sáenz, 2020). Esta situación evidencia una clara falencia en la preparación del personal docente, que no está debidamente capacitado para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva.

Otro obstáculo significativo es la prevalencia de barreras que impiden la participación, el aprendizaje y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. Estas barreras, definidas como «todas aquellas limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes» (Booth y O’Conor, 2012; Marulanda et al., 2013, citados por MinEducación, 2017), se manifiestan en dos formas principales. En primer lugar, el desconocimiento de las necesidades específicas de los estudiantes diversos, lo que refleja la falta de capacitación docente en el uso de estrategias pedagógicas inclusivas. En segundo lugar, las barreras actitudinales derivadas de creencias erróneas sobre la discapacidad, que perpetúan la segregación y la marginación en lugar de fomentar un ambiente educativo inclusivo (Decreto 1421 de 2017).

Estas barreras estructurales y actitudinales crean una desconexión entre las políticas públicas de inclusión y las prácticas pedagógicas reales. En particular, en los jardines distritales de Colombia, esta desconexión tiene como consecuencia la discriminación de niños, niñas y sus familias, quienes se sienten excluidos del proceso educativo. La planeación y ejecución de actividades educativas de forma generalizada vulnera el derecho de los estudiantes a una educación digna e inclusiva, lo que, a su vez, puede generar efectos psicológicos adversos que conducen al alejamiento del sistema educativo.

Finalmente, la precariedad en la cualificación docente constituye una de las principales brechas en el sistema educativo colombiano, particularmente en lo que respecta a la inclusión de niños y niñas con discapacidad. La falta de recursos, tanto por parte de las instituciones educativas como de los docentes, refleja una exclusión estructural que dificulta el proceso de aprendizaje y la plena participación de los estudiantes con discapacidad. Estos factores refuerzan las desigualdades existentes y perpetúan la exclusión en un sistema educativo que aún tiene mucho camino por recorrer para ser verdaderamente inclusivo.

2.4. Experiencia de ser docente en la educación inclusiva

El 'Decreto 1421 de 2017' establece la obligación de las secretarías de educación de «incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad», fortaleciendo este enfoque en los procesos de inducción y reinducción de los docentes (p.8). Este mandato está en consonancia con lo establecido en la 'Convención Internacional sobre los Derechos del Niño', que en su artículo 2 garantiza que todos los niños y niñas, sin importar su estado de salud, origen social o cualquier otra característica, tienen derecho a la igualdad y a que se respeten sus derechos (UNICEF, 1989). Sin embargo, la implementación de estos principios en el aula presenta desafíos que trascienden la normativa.

El rol del docente en la educación inclusiva implica ir más allá de una atención asistencialista y ver al estudiante como un sujeto activo en su proceso de formación, independientemente de su condición. Los docentes deben aplicar métodos pedagógicos que no solo respeten, sino que también potencian las particularidades de cada estudiante, adaptando las herramientas de enseñanza a sus necesidades y contexto. Este enfoque refuerza la importancia de que el sistema educativo sea flexible y cambiante, reconociendo la diversidad como una fortaleza dentro del aula.

Uno de los grandes retos que enfrentan los docentes en los "Centros Educativos de Primera Infancia" es hacer realidad la educación inclusiva. Históricamente, muchos grupos han sido marginados de los espacios educativos regulares, como personas de origen indígena o en condición de discapacidad (Cruz, 2019). Las infancias con discapacidad, en particular, siguen enfrentando barreras que dificultan su inclusión plena en las aulas, ya sea por motivos sociales, económicos o culturales. La situación se agrava cuando los docentes carecen de las herramientas y recursos para enfrentar estas barreras, y la precariedad del entorno educativo se convierte en un obstáculo adicional para lograr una inclusión efectiva.

La investigación de Cruz (2019) expone, a través de una metodología cualitativa, las experiencias de 41 profesores que han trabajado con estudiantes con discapacidad. El análisis revela que la educación inclusiva no solo es una cuestión de derechos o de aprendizaje, sino que también implica un esfuerzo por desmontar representaciones

sociales que ubican a las personas con discapacidad en los márgenes de lo que se considera normal. Es crucial, entonces, que los docentes reconozcan el valor de la inclusión como una oportunidad para transformar las dinámicas sociales dentro del aula, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan participar plenamente en el proceso educativo.

En este contexto, es importante reconocer que la inclusión no es solo un desafío pedagógico, sino también emocional. El bienestar emocional de los docentes y su capacidad para gestionar las emociones dentro del aula juegan un papel crucial en el éxito de la educación inclusiva. Un ambiente emocionalmente seguro y positivo permite a los docentes conectar mejor con sus estudiantes, comprender sus necesidades y responder adecuadamente a las diversas dinámicas que surgen en el aula. La formación emocional del docente es tan relevante como su formación académica, ya que enfrentarse a las dificultades de la inclusión sin el apoyo emocional adecuado puede generar estrés, frustración y síndrome de burnout que es un estado de agotamiento emocional, físico y mental que surge como respuesta al estrés laboral prolongado caracterizado por la fatiga extrema, el distanciamiento o despersonalización (una actitud negativa hacia el trabajo y las personas con las que se interactúa) y una sensación de baja realización personal., afectando tanto su bienestar como el de sus estudiantes.

“La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006) refuerza la importancia de la dignidad inherente de las personas con discapacidad y destaca la necesidad de eliminar las barreras, tanto físicas como actitudinales, que impiden su plena participación en la sociedad. En este sentido, los docentes deben tener no solo el conocimiento pedagógico necesario, sino también la empatía y las herramientas emocionales para proteger y promover el bienestar integral de sus estudiantes, reconociendo sus derechos y necesidades particulares.

Por otro lado, la precariedad en la educación inclusiva se hace evidente en las condiciones en las que se desenvuelven muchos docentes en Bogotá y otras partes del país. La falta de recursos, la carencia de cualificación docente en temas de discapacidad y la desigualdad social son obstáculos constantes que impiden la inclusión efectiva. Según datos recientes, más de una cuarta parte de los hogares con niños y niñas de primera infancia en Bogotá vive en condiciones de pobreza, lo que agrava las dificultades para

acceder a una educación inclusiva y de calidad (Semana, 2020). Estos contextos vulnerables añaden una capa de complejidad al desafío que enfrentan los docentes, quienes además de luchar por la inclusión, deben lidiar con la precariedad y las carencias del sistema.

En conclusión, la experiencia de ser docente en la educación inclusiva no solo implica adaptar métodos y estrategias pedagógicas, sino también gestionar las emociones propias y las de sus estudiantes, en un entorno donde la precariedad y la falta de recursos son barreras constantes. Los docentes deben estar preparados para responder a estas realidades, manteniendo el enfoque en la dignidad y el bienestar de sus estudiantes, mientras promueven un aula verdaderamente inclusiva. La convivencia en ambientes diversos enriquece las habilidades de empatía, respeto y solidaridad, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con una sociedad más justa. Así, el desafío de la inclusión se convierte en una oportunidad para repensar nuestras estructuras sociales, orientándolas hacia una cultura que entiende la diversidad como un motor de innovación y crecimiento.

3. Pinceladas metodológicas

En el contexto de los estudios sociales, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en la perspectiva hermenéutica y fenomenológica que reconoce que la realidad es construida socialmente a través de definiciones individuales o colectivas de situaciones específicas. (Taylor y Bogdan, 1984 citado en Chariéz-Cordero, 2012) Este marco metodológico es particularmente adecuado para explorar la complejidad de las experiencias humanas, ya que permite una inmersión profunda en las percepciones, emociones y experiencias de los actores involucrados. En este caso, el estudio se centrará en capturar y analizar las voces y emociones de los docentes que trabajan en el ámbito de la educación inclusiva para niños y niñas de primera infancia. La metodología cualitativa habilita la recolección de datos ricos y detallados a través de técnicas como cuestionarios y análisis de testimonios, que serán fundamentales para comprender cómo los docentes perciben y enfrentan los desafíos de la educación inclusiva.

Para garantizar que los hallazgos reflejen fielmente las experiencias y realidades de los participantes, se empleará un enfoque metodológico que enfatiza en la participación activa de los sujetos estudiados en el proceso de investigación, facilitando no solo la recolección de datos, sino también su análisis y interpretación en colaboración con los docentes. Al hacerlo, la investigación se convierte en un proceso interactivo donde los educadores no solo son fuentes de información, sino también colaboradores activos en la generación de conocimiento. Este método es especialmente valioso en contextos latinoamericanos, ya que respeta y refleja la diversidad cultural y contextual de las prácticas educativas. Al final, el objetivo es producir conocimiento que no solo documente las estrategias y retos enfrentados por los docentes, sino que también promueva la reflexión y el desarrollo de nuevas prácticas inclusivas que puedan ser compartidas y aplicadas dentro de la comunidad educativa (Rodriguez et al., 2007)

Como parte de la investigación se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos y uno de divulgación. En primer lugar, una entrevista semiestructurada que brindó un panorama general sobre la población; en segundo lugar, un grupo focal conformado por 8 de los 12 participantes y, por último, una cartilla narrativa como herramienta didáctica para difundir las emociones, percepciones, en torno a los retos y falencias de la inclusión educativa en primera infancia.

3.1. Caracterización de la población

En total, teniendo en cuenta a los participantes de la entrevista semiestructurada y de grupo focal, se tuvo en cuenta a una muestra de 12 docentes. Los participantes poseen diversos perfiles y trayectorias académicas en el ámbito educativo, con especial enfoque en la educación inclusiva y especial. 9 de los 12 tienen licenciaturas en pedagogía infantil y educación especial, con estudios complementarios en universidades reconocidas como la Universidad Minuto de Dios y la Universidad Rafael Núñez. Algunos han enriquecido su formación con magísteres en educación especial y diplomados en áreas como parentalidad, crianza afectiva, neuro psicopedagogía, y metodologías para la educación inclusiva. Además, hay quienes han participado en cursos sobre inclusión educativa y adaptaciones curriculares, mostrando un compromiso continuo con su desarrollo profesional. Cabe resaltar que 11 de los 12 participantes son mujeres.

Figura 2: Caracterización de la formación y experiencia de los participantes en torno a la inclusión educativa.



Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 1. Se presenta la caracterización de las participantes en el grupo focal de manera más detallada

Tabla 1: Caracterización de las participantes en el Grupo focal.

Part.	Formación	Experiencia	Áreas de Enfoque e interés
C			
K	Licenciada en educación con énfasis en educación especial. Maestría en discapacidad e inclusión social. Master en inclusión, exclusión social y educativa con énfasis en políticas públicas.	Ha trabajado con infancia con discapacidades psicosociales e intelectuales. Experiencia en investigación con grupos de Latinoamérica, como Claxon y la UNAM.	Enfoque en pedagogía humanizadora en procesos de inclusión y diversidad. Participa activamente en investigaciones sobre educación inclusiva.
N	Licenciada en pedagogía infantil. Maestría en ciencias de la educación especial.	Trabajo con personas ciegas, sordas, autistas y con síndrome de Down. Ha diseñado estrategias pedagógicas para estas discapacidades.	Considera que en Colombia los profesores no están capacitados para la inclusión, lo que genera deserción de personas con discapacidad.
M	Licenciada en educación especial.	Poca experiencia directa en educación especial, pero ha liderado procesos inclusivos en aulas con niños regulares.	Enfatiza en la falta de capacidad en procesos inclusivos, lo que genera deserción.
P	Licenciada en pedagogía infantil.	Trabaja en un colegio de inclusión con niños con	Coincide en la falta de capacitación docente. Se aprende a través de la

		discapacidades cognitivas. Se basa en terapias académicas y terapéuticas.	experiencia diaria y reuniones con terapeutas.
CL	Licenciada en educación especial y especialista.	Trabaja en el sector público como docente orientadora, tratando de eliminar barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidades.	Las instituciones públicas enfrentan grandes barreras para la inclusión debido a la falta de formación docente.
L	Educadora especial.	Trabaja con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Experiencia limitada con discapacidad.	Subraya la falta de profesionales especializados en instituciones, especialmente en Cartagena, lo que afecta a la población autista.

Elaboración propia.

3.2. Fases de la investigación

3.2.1. Primer acto: Acopio de las percepciones y emociones

Posterior a definir la población del estudio, se aplicó un cuestionario. Para ello, se utilizó la herramienta de Google para recoger los resultados de manera más eficaz, permitiendo recopilar la información de forma rápida y eficiente, lo cual puede ser muy útil en diversas fases de una investigación cualitativa. Esto ayuda al investigador a comprender mejor la realidad social o personal que condiciona dicha experiencia. Aunque los cuestionarios suelen asociarse a menudo a estudios cuantitativos, pueden adaptarse para explorar percepciones, experiencias y opiniones en investigaciones cualitativas al incluir preguntas abiertas y flexibles. Esto permite obtener datos narrativos y ricos en matices que, analizados de manera inductiva, ofrecen una comprensión profunda de los fenómenos estudiados (Creswell, 2013).

El realizar los cuestionarios de manera asincrónica impidió una comunicación directa con los participantes, lo cual se tradujo a respuestas un tanto superficiales e incluso de sí o no. Por esta razón se propuso ejecutar un grupo focal donde las y los participantes, pudiesen ahondar en los retos y estrategias expresando abiertamente sus emociones y percepciones en torno a la educación inclusiva en primera infancia. El grupo focal es un método más flexible que permite proponer preguntas imprevistas para profundizar en las temáticas propuestas, minimizando datos ambiguos o confusos. En este sentido, propicia

ambientes seguros donde los participantes se sientan en confianza para expresar sus opiniones e, incluso, historias de vida (Thofehrn et al., 2013).

3.2.2. Segundo acto: Sistematización y resultados

En esta fase, se sistematizó la información recogida, tanto del cuestionario como del grupo focal. Para ello se empleó el formato de tabla de resultados de Excel para el cuestionario, mientras que para el grupo focal se diseñaron dos matrices de clasificación. La información pertinente, recogida por medio de la grabación del grupo focal y la transcripción de este dio como resultado una matriz detallada, donde se adjuntan los testimonios extraídos de la transcripción y organizados en categorías y subcategorías, como se evidencia en el Anexo A [Matriz en torno a los retos de la inclusión en primera infancia] y el Anexo B [Matriz en torno a las estrategias de la inclusión en primera infancia]. Para la sistematización del grupo focal se diferenció entre los retos y las estrategias obtenidas sobre los procesos de inclusión en la primera infancia. De los retos se extrajeron 7 categorías, mientras que de las estrategias se recogieron 4 categorías, ambos con sus respectivas subcategorías. Estas se evalúan con mayor detenimiento en el cuarto capítulo de esta investigación. ¹

¹ De la mano con lo anterior, las características de la historia de vida como método de investigación permiten reconstruir la historia del individuo como actor humano y participante de la vida social por medio de la recolección de información acumulada sobre escolaridad, salud, familia, entre otros. Aquí se emplea variedad de recursos como «grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, en las que incorpora las relaciones con los miembros del grupo y de su profesión, de su clase social.» (Chariéz-Cordero, 2012, p. 53). Para el trabajo en cuestión se emplearon grabaciones del grupo focal.

3.2.3. Tercer acto: “Cuentos de aula”

En esta última fase se trabajó bajo la metodología cualitativa de la investigación narrativa como generadora de conocimiento. Esta metodología trasciende la investigación tradicional y se acoge a nuevas formas interdisciplinarias de generar conocimiento para su difusión. En este sentido, «a diferencia del quehacer tradicional de las ciencias sociales, el narrar o contar historias no es sólo un elemento más en todo el proceso de investigación, sino que, para esta vertiente, se constituye en "un método de investigación"» (Blanco, 2011, párr. 4).

Para esta investigación se planteó que la mejor herramienta para difundir los resultados de esta investigación es por medio de un material didáctico dirigido a docentes de primera infancia, a aquellos que se enfrentan a procesos de inclusión con pocas herramientas y a todo aquel interesado en la diversidad funcional, neurodivergencias y formación en primera infancia. En este sentido, la cartilla ‘Cuentos de Aula’ (Anexo c) resalta la validez de implementar y poner en práctica diferentes modalidades de presentación de resultados dentro de las ciencias sociales y las humanidades. Cabe señalar que este texto narrativo fue construido a partir de las encuestas y el grupo focal.

4. Retratos de pasión: docente de primera infancia.

En este apartado se plasman los retos y las estrategias recogidas en torno a la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional, especialmente, con neurodiversidades en primera infancia. Con este propósito, se expondrán a continuación las emociones y percepciones de los y las docentes, de acuerdo con las fases de investigación y las categorías extraídas en el cuestionario y grupo focal:

4.1. Cuestionario en Google

En torno a la pregunta ***¿Cuáles han sido sus actividades pedagógicas dentro del aula de clase?*** Los docentes de primera infancia respondieron que se enfocan en desarrollar habilidades a través del juego, la lúdica y el arte, promoviendo vivencias y experiencias inclusivas. También destacan la planeación y ajuste de currículos, adaptaciones pedagógicas, y la elaboración de módulos. Además, aplican actividades específicas como talleres de lectura, juegos de memoria, resolución de problemas cotidianos, rondas infantiles y dramatización de cuentos. Finalmente, algunos lideran proyectos pedagógicos y gestionan actividades curriculares para asegurar la inclusión de niños y niñas con diversas capacidades y habilidades.

A la pregunta ***¿Ha personalizado en algún momento la clase o las actividades para promover la participación de todos en el aula?*** El 100% de los docentes respondieron que sí y que según fuera el caso emplean diversas estrategias pedagógicas para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes en el aula. Estas incluyen la modificación de materiales para hacerlos más interesantes o manejables, como el uso de pintura para

actividades sensoriales que permiten a los niños y niñas explorar texturas con manos y dedos. Algunos educadores no han tenido la oportunidad de realizar adaptaciones. Otros aplican la estrategia educativa el DUA, que considera las diferentes maneras de aprendizaje de los alumnos, o personalizan las clases para atender las formas únicas en que cada niño o niña aprende, asegurando así un aprendizaje significativo para todos.

A la pregunta ***¿Cuáles han sido los avances institucionales para garantizar la educación de los estudiantes con barreras en el aprendizaje?*** Los docentes afirmaron que las instituciones contienen una mezcla de esfuerzos y desafíos a la hora de garantizar la educación inclusiva para estudiantes con barreras en el aprendizaje. Resaltan la utilización creativa de recursos ambientales y la adaptación de materiales existentes como avances significativos. Sin embargo, critican la falta de recursos suficientes, la necesidad de más herramientas didácticas adecuadas y la indiferencia estatal hacia la inversión en educación inclusiva. Subrayan la importancia de una mayor responsabilidad institucional y la necesidad de capacitar a los docentes para mejorar las intervenciones educativas, enfatizando que, a pesar de las leyes y decretos, la implementación práctica de estos avances es a menudo insuficiente.

A la pregunta ***¿Cuál es su postura frente a la precariedad de recursos y herramientas institucionales para abordar un enfoque inclusivo?*** Los docentes expresan diversas posturas frente a la falta de recursos institucionales para implementar la educación inclusiva. Algunos adoptan una actitud participativa y resolutiva, utilizando recursos del entorno y fomentando la creatividad para superar las limitaciones. Otros destacan la necesidad urgente de más recursos y herramientas que permitan avances significativos en la educación de todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables. Varias respuestas critican la falta de estrategias didácticas adecuadas y la indiferencia gubernamental, señalando un desfase entre las leyes y su aplicación práctica. Asimismo, subrayan la responsabilidad institucional de proveer los insumos necesarios y la necesidad de capacitar a los docentes para mejorar la calidad educativa bajo condiciones limitadas.

4.2. Grupo focal

4.2.1. Retos

Figura 3: Categorías en torno a los retos que enfrentan los docentes ante la inclusión educativa.



Elaboración propia

De las siete categorías en torno a los retos que atraviesan los y las docentes a la hora de desarrollar procesos de inclusión en un aula mixta, que se entiende como es un espacio en el que conviven estudiantes con diversas características y necesidades ya sean diferencias en capacidades, estilos de aprendizaje, orígenes culturales o condiciones de discapacidad y se les brinda la oportunidad de aprender juntos en un entorno común. En este modelo, en lugar de segregar a los alumnos con discapacidad, se adaptan los

contenidos, la metodología y el ambiente del aula para responder a la diversidad de cada estudiante.

La educación inclusiva

Capitalización de la inclusión: Las docentes señalaron que la inclusión se ha convertido en un tema más económico que educativo. Incluir no es simplemente tener al niño y niña con discapacidad en el aula, sino garantizar que no haya distinciones entre los estudiantes. Sin embargo, la falta de recursos y profesionales capacitados sigue siendo un obstáculo para una verdadera inclusión.

La no cualificación docente: Las participantes del conversatorio expresaron que la falta de cualificación docente es un reto significativo en la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional. A menudo, los profesores aprenden sobre la marcha, sin recibir capacitación formal, lo que limita su capacidad para abordar las necesidades específicas de los estudiantes. En algunos casos, se apoyan en terapeutas para obtener herramientas, pero esto no sustituye la formación adecuada. En instituciones como las de Cartagena, la carencia de docentes especializados es notoria, especialmente ante el incremento de población con autismo. Las barreras persisten, especialmente en el sector público, donde los docentes no están suficientemente preparados para implementar estrategias inclusivas. A pesar de que la Secretaría de Educación exige que todos los docentes incluyan a estos niños y niñas, en la práctica, muchas veces esto no es posible por la falta de capacitación, lo que afecta la atención y la integración efectiva de los estudiantes en las actividades pedagógicas.

La inclusión en los colegios: Las docentes señalaron que las instituciones educativas deben aceptar a niños y niñas con discapacidades, pues están obligadas por la Secretaría de Educación. Sin embargo, esto genera desafíos porque muchas veces las instituciones no cuentan con el personal capacitado para abordar estas necesidades. Aunque hay un consenso de que la inclusión es un derecho, las escuelas mienten sobre sus capacidades reales para implementar la inclusión efectiva. Además, no todas las instituciones están obligadas a tener educadores especializados, lo que limita la posibilidad de desarrollar

estrategias adecuadas. En casos donde la población con discapacidad es mayor, las instituciones a menudo se excusan por la falta de personal especializado.

El rol docente

Falta de preparación desde la universidad en diversidad: Las docentes señalaron que la universidad no las prepara adecuadamente para manejar la inclusión y la diversidad en el aula. Se ven obligadas a buscar herramientas por su cuenta para apoyar a los niños y niñas con necesidades especiales. Durante sus prácticas y en su trabajo, enfrentan desafíos que no fueron abordados en su formación académica, lo que genera un desajuste entre la teoría y la realidad.

Precarización de la labor docente: Las docentes comentaron que, aunque desarrollan herramientas pedagógicas por vocación, enfrentan una realidad laboral difícil. Al salir de la universidad, se sienten desorientadas ante la falta de apoyo institucional y las limitaciones impuestas. En muchas ocasiones, deben enfrentarse solas a las complejidades del aula. Además, señalaron que el entorno laboral, tanto en instituciones públicas como privadas, está marcado por violencia, opresión y explotación, lo que precariza aún más su labor y afecta su bienestar.

El rol de las instituciones educativas

La falta de acompañamiento y seguimiento de los procesos de inclusión: Las docentes mencionan que, en muchos casos, no reciben apoyo ni información suficiente sobre las condiciones de los niños y niñas, lo que dificulta la planificación de estrategias adecuadas. Además, señalaron que los directivos a menudo no asumen su rol de apoyo, dejándolas improvisar con poca orientación. Esto provoca un ambiente de incertidumbre, ya que deben enfrentar las situaciones sin un plan claro ni un seguimiento adecuado de los casos

Normativas de la educación inclusiva

Lineamientos de la inclusión educativa: Las docentes señalaron que los ajustes razonables, como el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), presentan muchas

limitaciones en su aplicación práctica. A menudo, estos planes no se adaptan a las necesidades reales de los niños y niñas ni a las situaciones que enfrentan los docentes. Aunque reconocen que es un avance en la educación inclusiva en Colombia, su efectividad depende en gran medida del conocimiento y el apoyo que tenga el docente en el aula. Además, mencionan que no se espera que las maestras sean expertas en educación especial, sino que deben conocer a los niños, niñas y adaptar las estrategias según sus necesidades.

El currículo: Las docentes manifestaron frustración al intentar adaptar el currículo a las necesidades de los niños y niñas con diversidad funcional. Mencionan que el currículo es rígido y, aunque quisieran implementar otras estrategias, deben seguir las pautas establecidas, lo que limita su capacidad de adaptación. Esta situación genera sentimientos de impotencia, ya que no pueden ajustar completamente el aprendizaje al ritmo y las necesidades de cada estudiante, lo que afecta su bienestar emocional y les dificulta cumplir con las expectativas institucionales.

Discapacidad y diversidad

Perspectiva capacitista: Las docentes señalaron que la perspectiva capacitista impone expectativas rígidas basadas en estándares de edad y logros que generan presión tanto en los niños y niñas como en los educadores. Criticaron cómo estas normas afectan el bienestar de los niños y niñas al no permitir que cada uno avance a su propio ritmo, lo que perpetúa la exclusión. Además, mencionaron que la verdadera discapacidad reside en no aceptar la diversidad y que todos tienen habilidades diferentes que deben ser valoradas. Fomentan una visión más inclusiva, en la que cada individuo enfrenta y supera sus propias dificultades, sin compararse con estándares universales.

Incertidumbre en los conceptos: Las docentes manifestaron incertidumbre sobre el uso adecuado de conceptos como "discapacidad". Expresaron preocupación por la posibilidad de herir o malinterpretar a la población con diversidad funcional, ya que no siempre tienen claridad sobre cómo manejar o diferenciar términos como "capacidades diferentes", lo que genera controversia y confusión en su labor diaria. La discapacidad en la educación inclusiva representa, ante todo, una oportunidad para replantear y enriquecer la forma en que concebimos el aprendizaje y la convivencia en nuestras escuelas. Adoptar una postura

a favor de la inclusión implica reconocer que la diversidad humana, en todas sus manifestaciones, es un valor esencial para el desarrollo integral de cada individuo. Sostengo que la discapacidad en la educación inclusiva debe ser abordada desde una perspectiva que reconozca la dignidad y el potencial de cada individuo. Romper con los esquemas tradicionales y adoptar prácticas pedagógicas que se adapten a las necesidades específicas de cada estudiante no es solo una exigencia normativa, sino una apuesta por una sociedad que valore y potencie la diversidad. La verdadera inclusión se logra cuando cada miembro de la comunidad educativa se compromete a construir juntos un espacio de aprendizaje donde la diferencia sea entendida como una fortaleza y no como una limitación.

La niñez diversa en la inclusión

Retroceso de los niños y niñas: Las docentes expresaron su preocupación por los posibles retrocesos en el progreso de los niños y niñas con diversidad funcional. Señalaron que, aunque su trabajo es vocacional, enfrentan miedos e inseguridades sobre si están haciendo lo correcto para apoyar el avance de los niños y niñas. Esta incertidumbre emocional les genera dudas constantes sobre el impacto real de su labor en los procesos de inclusión.

Pensamiento adultocentrista: Las docentes criticaron el pensamiento adultocentrista que predomina en la educación, donde los adultos toman todas las decisiones y se desvaloriza la experiencia y aprendizaje de los niños y niñas. Señalaron que, aunque se habla de centrar al niño en las estrategias pedagógicas, en la práctica son los adultos quienes controlan el proceso, sin involucrar al niño y niña en la toma de decisiones. Esta perspectiva genera brechas, desigualdades y opresión, negando la oportunidad de aprender de la creatividad y transparencia que los niños y niñas pueden aportar.

La familia

Funcionalismo desde los deseos de los progenitores: Las docentes comentaron que muchos padres y madres priorizan la independencia de sus hijos con discapacidades, buscando que sean "funcionales" según sus expectativas. Esto genera presión sobre los niños y niñas, limitando su proceso de exploración y aprendizaje al ritmo impuesto por las

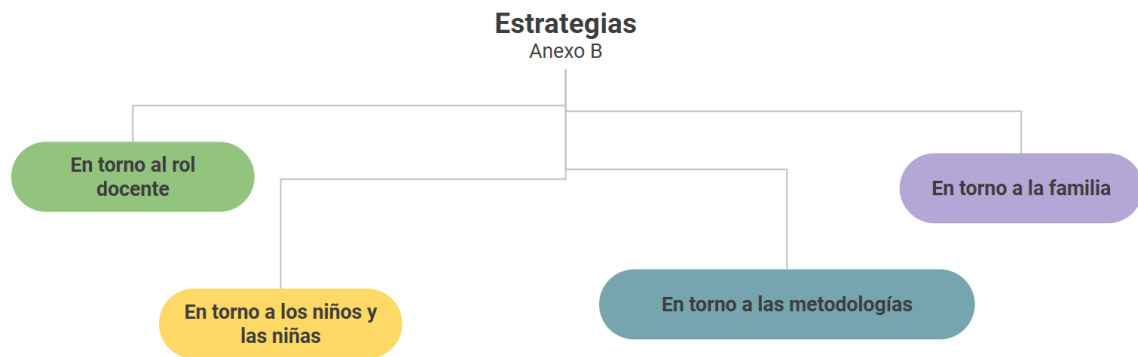
familias. Los deseos de estos, como que el niño(a) coma solo o se vista de manera independiente, a menudo ignoran las necesidades y tiempos individuales de cada niño y niña, lo que resulta en una experiencia educativa coaccionada y violenta para los pequeños.

Deserción de las familias: Esto se debe en parte a la falta de transparencia de las instituciones educativas, según mencionan los docentes. Las familias a menudo no están seguras de si sus hijos están progresando o retrocediendo, ya que lo que se muestra durante las visitas oficiales no siempre refleja la realidad. También destacaron que es crucial que los docentes comprendan las necesidades reales de los niños y niñas para que estos deseen regresar a la institución, lo que puede evitar la deserción.

Negación ante la diferencia: Las docentes señalaron que aún padres y madres viven en negación ante la condición diversa de sus hijos lo que dificulta el proceso educativo y terapéutico. En algunos casos, los progenitores mienten sobre llevar a sus hijos a consultas médicas o no aceptan que su hijo tiene una discapacidad, lo que retrasa el apoyo necesario. La negación del padre o madre es un gran obstáculo para el progreso de los niños y niñas con diversidad funcional.

4.2.2. Estrategias

Figura 4: Categorías en torno a las estrategias que proponen los docentes ante la inclusión educativa.



Elaboración propia

En torno al rol docente

La incidencia de las emociones en el aula: Las docentes destacaron cómo las emociones influyen significativamente en su labor en el aula. Mencionaron que los sentimientos negativos pueden actuar como barreras, pero también impulsan a buscar estrategias para mejorar el aprendizaje. Además, reconocen que las emociones son cambiantes y que es importante mostrar su mejor versión, ya que los niños y niñas, especialmente aquellos con diversidad funcional, son muy sensibles a las emociones de los docentes. La emoción de enfrentar desafíos novedosos también impulsa la implementación de prácticas pedagógicas como el aprendizaje cooperativo y la flexibilización curricular, ajustándose al ritmo y habilidades de cada estudiante.

En torno a los niños y las niñas

La comunicación: Las docentes subrayan la importancia de la comunicación en el aula para facilitar el trabajo con los niños. Mencionaron que el primer paso es conocer al niño(a), crear un vínculo de confianza y trabajar en equipo con las directivas. Además, destacaron que la comunicación es clave para enfrentar los temores y desafíos en aulas inclusivas, señalando que es un esfuerzo compartido entre docentes y demás actores educativos.

Finalmente, enfatizaron la importancia de comunicar cualquier situación que ocurra en el aula, por pequeña que sea.

Rol activo en el aprendizaje: Las docentes señalaron la importancia de dar al estudiante un rol activo en su proceso de aprendizaje, donde tanto adultos como niños(as) participan de manera recíproca. Criticaron el enfoque adultocentrista que invisibiliza las experiencias de los niños, destacando que estos también aportan al proceso de enseñanza. Afirmaron que es indispensable fomentar una relación horizontal basada en el respeto, reconociendo que los niños y niñas tienen mucho que enseñar a los docentes. Además, subrayan que enfrentar los desafíos del aula implica estar abiertos a aprender todos los días, superando las inseguridades personales para poder avanzar en la educación inclusiva.

El desarrollo no es lineal sino diverso: Las docentes reflexionaron sobre la diversidad en el desarrollo infantil, destacando que no todos los niños y niñas avanzan de manera lineal, especialmente aquellos con discapacidad intelectual o psicosocial. Mencionaron que el desarrollo no debe entenderse sólo desde una perspectiva biológica, ya que muchos niños y niñas tienen habilidades cognitivas que no corresponden a su edad biológica. También señalaron que el aprendizaje es un proceso gradual, donde los niños progresan según las oportunidades y estrategias que se les brinden. Subrayan la importancia de respetar los tiempos y etapas individuales de cada niño, sin generalizar ni apresurar su desarrollo.

En torno a la familia

Conocer a la familia: Las docentes enfatizaron la importancia de entablar canales de comunicación asertivos con las familias para comprender mejor su contexto y necesidades. Señalaron que antes de trabajar directamente con el estudiante, es esencial realizar una caracterización sociofamiliar para saber cómo vive, cómo se maneja la discapacidad en casa y cuál es la estructura familiar. Además, resaltaron que la aceptación o negación de los progenitores ante la condición del niño influye en su integración escolar, y trabajar de la mano con la familia es clave para superar barreras y adaptar estrategias pedagógicas adecuadas.

En torno a las metodologías de inclusión

Flexibilidad: Las docentes destacaron la importancia de la flexibilidad en el proceso educativo, señalando que deben tratar a los niños y niñas con discapacidad como si no la tuvieran, adaptando las actividades a sus necesidades específicas. Subrayan que las instituciones deben proporcionar herramientas y apoyo para permitir esta flexibilización, lo que facilita una mejor organización y evita que los docentes se sientan sobrecargados o desafiados por falta de experiencia. La clave está en ajustar las estrategias sin perder de vista los objetivos educativos.

Trabajo en equipo e interdisciplinar: Algunos docentes enfatizaron la importancia del trabajo en equipo y el apoyo interdisciplinar. Señalaron que es fundamental no quedarse en silencio ante los desafíos, ya que expresar las dificultades permite recibir la ayuda necesaria. Reconocieron que no siempre tienen todas las respuestas y que el apoyo de otros profesionales y directivos es clave para brindar estrategias efectivas en el aula.

Ajustes razonables: Las docentes señalaron que aun sin ser expertas en psicología o educación especial podían y debían aplicar ajustes razonables. Para ello, lo más importante es conocer al niño, entender cómo aprende y qué le facilita el acceso al conocimiento. A partir de esta comprensión, se pueden implementar diversas estrategias, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), para apoyar su proceso educativo.

4.2.3. Cuentos de aula

A partir de los resultados extraídos del cuestionario y el grupo focal, se propuso la cartilla narrativa 'Cuentos de Aula', la cual se adjunta a continuación. A partir de esta se busca difundir los retos y estrategias planteados por los docentes, enfatizando en una serie de emociones y percepciones que las docentes afirmaron sentir en distintos momentos y detonantes en el aula de primera infancia, especialmente cuando se enfrentan a la educación inclusiva. Las emociones y percepciones recogidas son: miedo, temor, angustia, frustración, desconcierto, explotación, inconformidad, presiones por expectativas, descontento, tristeza, oscuridad, encierro, sentirse limitada, necesidad de adaptar el espacio, sentirse desafiada, es gratificante enfrentar un reto, vocación, iniciativa,

dedicación, creatividad, confrontación, rabia, novedad, inseguridad, disposición, ingenio, reconocimiento de sus capacidades, impotencia, incógnitas e incertidumbre y habilidad de superación.

En función de la coherencia narrativa, se eligieron 11 emociones: felicidad, tristeza, enojo, miedo, confusión, estrés, indignación, motivación, descontento, frustración, tranquilidad. Estas emociones están representadas gráficamente por medio de un personaje ficticio llamado Emilia. Emilia es una profesora con 20 años de experiencias enseñando en un jardín a niños y niñas neurodivergentes y con diversidad funcional en general. El otro personaje que participa de la narración es la profesora o profesor que le escribe a Emilia en busca de un consejo, este es la representación de todos y cada uno de los docentes que se enfrentan diariamente a la inclusión con pocas herramientas.

La trama de la historia va del reto al consejo, en este sentido, la profesora novata le cuenta los retos que va enfrentado en el jardín Arcoíris y Emilia le responde con consejos, estrategias y observaciones que plasman los resultados extraídos de esta investigación. En concordancia con los sucesos, los distintos trajes de Emilia representan las emociones por medio del color y la expresión corporal. Este insumo, está planteado para apoyar a aquellos docentes que están o han estado en situaciones similares a las del profesor novato, además los invita a que reconozcan y se reconcilien con sus emociones como eje central en los procesos de formación.

¡HOLA!

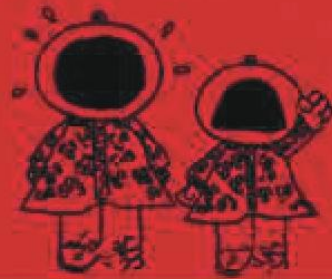


SOY EMILIA, HE SIDO
PROFE POR MÁS DE
VEINTE AÑOS

© Ilustrado por Laura Vanessa
Aguirre y diseñada
por Vivian Lamilla.



¿CUÁNTAS EMOCIONES SE DEBEN
VIVIR EN MI CLASE?



A veces me siento....



FELIZ



TRISTE



ENOJADA



ASUSTADA



CONFUNDIDA



ESTRESADA



INDIGNADA



MOTIVADA



DESCONTENTA



FRUSTRADA

Cuentos de Aula

CON LA PROFE EMILIANA

© Ilustrado por Laura Vanessa Aguirre y diseñada por Vivian Lamilla.

Soy docente de primera infancia recién titulada, entusiasta pero novata entré a enseñar esta semana en el Jardín Arcoíris, sin embargo pronto descubrí que en mi curso hay varios niños de inclusión con necesidades diversas en sus procesos de aprendizaje. Me ha costado encontrar el tiempo para trabajar con ellos de manera individualizada, además durante mi formación como docente nunca trabajé la discapacidad, diversidades, capacidades múltiples, etc. Por lo que siento que no tengo las estrategias necesarias para afrontar este escenario.



TRANQUILA, ENTIENDO LO QUE SIENTES... LA EXPERIENCIA ME HA ENSEÑADO ALGUNAS COSAS. ASÍ QUE DÉJAME ACONSEJARTE EN ESTE PROCESO.



EXPRESA TUS INCERTIDUMBRES CON LAS DIRECTIVAS PARA BUSCAR AYUDA Y RECIBIR APOYO EN ESTRATEGIAS. ACEPTAR TUS EMOCIONES Y QUE NO TE LAS SABES TODAS ES UN PASO IMPORTANTISIMO PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN. ES NECESARIO QUE DESDE LA CABEZA DE LA INSTITUCIÓN HAYA APOYO Y SEGUIMIENTO EN LOS PROCESOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS, PARA QUE HAYA CONTINUIDAD Y SE PLANTEEN LOS AJUSTES RAZONABLES Y PERTINENTES PARA CADA CASO.

Aquí estoy para tí y te cuento que para proponer aprendizajes significativos para los niños es muy importante que haya un seguimiento continuo en su proceso. Hay que entablar lazos de comunicación con tu estudiante y su familia e identificar si él tiene ya acompañamiento desde terapia ocupacional, psicología, fonaudiología y demás. Reconocer sus dificultades nos ayuda a evitar los retrocesos en el aprendizaje.

Organiza talleres y reuniones que faciliten un diálogo abierto y constructivo va a fortalecer el vínculo entre la escuela y el hogar.



Emilia no sé que hacer, esta semana tuve una reunión con la directora del jardín y los demás docentes, En esta pregunté sobre los procesos de mis estudiantes de inclusión y las estrategias que aplican en el jardín para apoyar su aprendizaje. Se tocaron temas importantes como el PIAR y el DOFA para realizar ajustes razonables en el currículo; sin embargo, cuando pregunté sobre los antecedentes de ajustes razonables que se habían aplicado a mis niños, me respondieron que había un seguimiento a lo que los docentes habían trabajado antes que yo llegara. Además, al aplicar prácticas inclusivas, me di cuenta de la brecha entre el discurso y la práctica. En la inclusión la infraestructura y el soporte institucional son insuficientes.

Te cuento que luego de reunirme varias veces con los padres de familia pude entablar una mejor relación con ellos, comprender su historia y la manera en que afrontan la educación de sus hijos. En este tiempo he comprendido que uno de los principales intereses de los padres, sino es que es el más importante, es que su hijo aprenda a ser independiente, osea, que se amarre los zapatos, vaya al baño, coma solo. Eso me ha hecho cuestionarme qué es lo verdaderamente importante. También he notado que muchos de ellos, al no sentir un apoyo adecuado deciden desertar de la institución e ,incluso, detener la escolarización del niño.

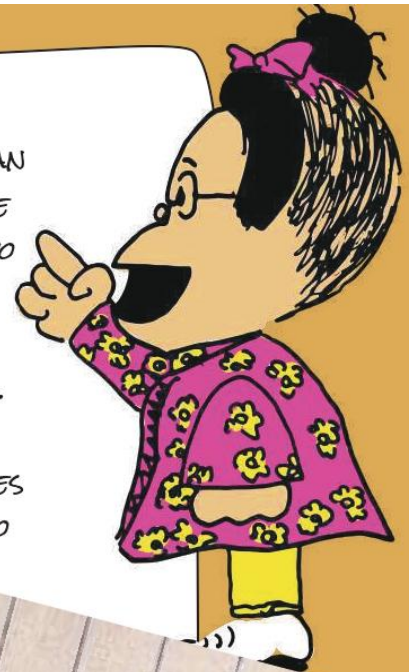


LAMENTABLEMENTE, ESTA PERSPECTIVA SOBRE LO QUE QUIEREN LOS PAPÁS ESTÁ MUY ATRAIGADA AL PENSAMIENTO CAPACITISTA QUE BUSCA QUE LA PERSONA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL O NEURODIVERGENCIAS SEA FUNCIONAL A NIVEL SOCIAL, ADEMÁS, ES ADULTOCENTRISTA, PORQUE SE HABLA DE LO QUE QUIERE LA MAMÁ, DE LO QUE QUIERE EL PAPA, LO QUE QUIERE EL PROFESOR, PERO NO SE PREGUNTA QUÉ QUIERE EL NIÑO. SIN EMBARGO, ES DEMASIADO COMÚN ESTE PENSAMIENTO, INCLUSO, NOSOTROS MISMOS COMO DOCENTES A VECES LO REPRODUCIMOS.

CREO QUE HEMOS PASADO POR ALTO LO MÁS IMPORTANTE DE TODO, LA COMUNICACIÓN CON EL NIÑO O NIÑA DIVERSO, ESTO NOS AYUDARÁ A CONOCER Y ENTENDER DE PRIMERA MANO CÓMO SE RELACIONA EL NIÑO O NIÑA Y QUÉ NECESIDADES Y DESEOS TIENE.

ES IMPORTANTE INTEGRAR ACTIVIDADES QUE RECONOZCAN Y VALDEN LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS, PUES LO PEOR QUE PODEMOS HACER COMO DOCENTES ES IGNORAR EL IMPACTO DE LAS EMOCIONES EN LA CAPACIDAD DE SU APRENDIZAJE. TAMBIÉN DEBES RECORDAR QUE EL DESARROLLO DE CADA NIÑO ES ÚNICO, CON SUS PROPIOS DESAFÍOS Y NO ES LINEAL.

ES INEVITABLE SENTIR FRUSTRACION PUES LAS ACTIVIDADES QUE PLANTEAMOS NO SIEMPRE VAN A TENER EL RESULTADO DESEADO; SIN EMBARGO, ESTAS DIFICULTADES Y DESACIERTOS SON MOTORES QUE NOS MOTIVAN A PROPONER NUEVAS ACTIVIDADES CON ENFOQUES MÁS FLEXIBLES Y PARTICIPATIVOS. OPTAR POR EJERCICIOS DE MINDFULNESS Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA CREA UN ENTORNO MÁS ACOGEDOR Y EMOCIONALMENTE SEGURO.



He estado estresada constantemente. Como me aconsejaste, he estado estableciendo puentes de comunicación con los niños y niñas de inclusión pero me afecta ver que en vez de aprender, pareciera que están retrocediendo en sus procesos. además me ha costado comprender sus necesidades, entonces cuando no logro comprenderlos se han impacientando y llaman mi atención por medio de rasguños o gritos, en otras ocasiones simplemente se muestran apáticos a las actividades que les propongo y hay uno que se quita son zapatos. Veo que uno de los problemas es que el currículo no aborda adecuadamente la influencia de las emociones en el aprendizaje.

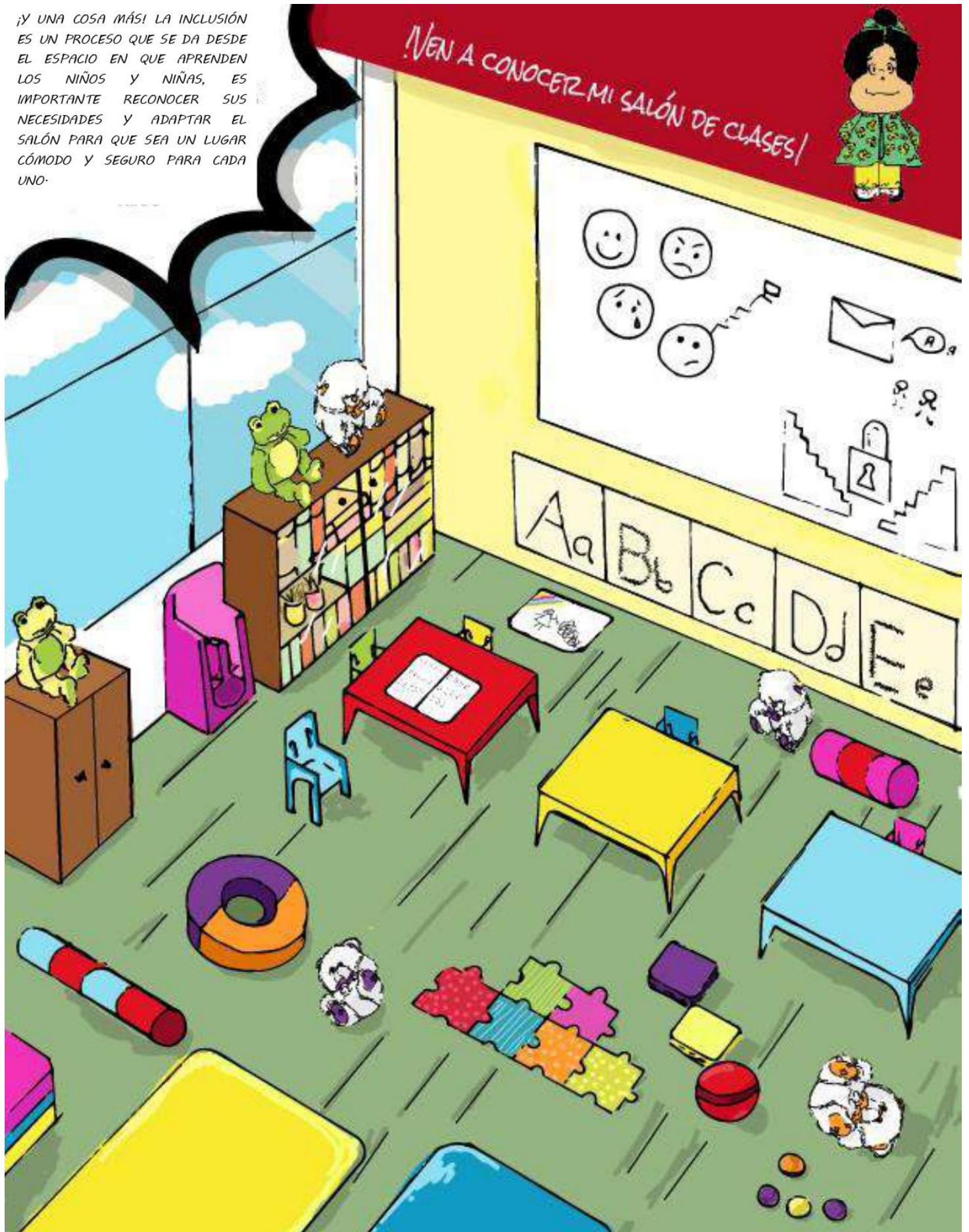


Emilia esta semana cerramos este semestre escolar. Poco a poco he visto como los desafíos se han transformado en oportunidades aprendizaje para mí como educadora. Si bien siguen presentándose momentos de descontento, frustración, felicidad, tristeza, confusión, miedo, motivación, enojo, indignación, estrés reconozco que el reconocer la importancia de las emociones en el aula no ha beneficiado a todos.



LA ENSEÑANZA ES UN VIAJE CONTINUO DE APRENDIZAJE Y ADAPTACIÓN. CON ESTA NUEVA COMPRESIÓN DE LA INCLUSIÓN, ME SIENTO PREPARADO PARA SEGUIR SIENDO UN AGENTE DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, HABIENDO APRENDIDO A CONSTRUIR PUENTES EN LUGAR DE BARRERAS EN SU ENTORNO EDUCATIVO. LA VIDA ES UNA ESPIRAL, Y LOS NIÑOS SON UN CÍRCULO QUE NOS IMPULSA A AVANZAR; ASÍ COMO EL MUNDO GIRTA Y CAMBIA, NUESTRAS EMOCIONES TAMBIÉN VARÍAN DÍA A DÍA.

¡Y UNA COSA MÁS! LA INCLUSIÓN ES UN PROCESO QUE SE DA DESDE EL ESPACIO EN QUE APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS, ES IMPORTANTE RECONOCER SUS NECESIDADES Y ADAPTAR EL SALÓN PARA QUE SEA UN LUGAR CÓMODO Y SEGURO PARA CADA UNO.



5. Colorín colorado

Los resultados obtenidos del cuestionario y el grupo focal revelan que las docentes enfrentan numerosos desafíos en su labor inclusiva. Entre estos se destacan la falta de cualificación en temas de diversidad funcional, la precariedad de recursos y apoyo institucional, y las barreras actitudinales que perpetúan la exclusión. La falta de preparación desde su formación universitaria es un aspecto recurrente en las respuestas, lo que las ha obligado a aprender sobre la marcha, apoyándose en la experiencia y el acompañamiento de terapeutas y colegas. Este escenario está vinculado al análisis sobre la discapacidad psicosocial y las barreras actitudinales, especialmente en las percepciones de los docentes respecto a las dificultades que enfrentan en su día a día.

Las emociones y percepciones de las docentes en torno a la inclusión educativa, estructurados en siete categorías de retos y cuatro categorías de estrategias reflejan la dificultad de su labor y la vocación que ellos persiste para buscar estrategias de cambio. A pesar de los obstáculos, las maestras demuestran un firme compromiso con la inclusión, adaptando creativamente sus estrategias pedagógicas para superar las barreras que enfrentan. En el cuestionario y el grupo focal, los docentes identificaron diversas estrategias implementadas para enfrentar los retos de la inclusión. Entre las más destacadas se encuentran la personalización de las actividades pedagógicas para atender las necesidades individuales de los estudiantes, el uso de metodologías flexibles como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), y la colaboración con terapeutas y familias. No obstante, estas estrategias, aunque exitosas en algunos casos, se ven limitadas por la falta de recursos y formación especializada.

En consonancia con los objetivos establecidos, la incidencia de las emociones en la capacidad de gestionar el aula de manera inclusiva es innegable. Tanto los resultados como la teoría reconocen que las emociones influyen en la capacidad de las y los docentes para crear un ambiente inclusivo en el aula, pues su bienestar emocional afecta directamente la dinámica educativa. Como lo enuncia Goleman "La inteligencia emocional

de los docentes influye significativamente en la creación de climas de aula positivos, ya que quienes son capaces de gestionar sus emociones logran establecer relaciones empáticas y un ambiente de confianza que favorece la inclusión de todos los estudiantes".

Estos hallazgos subrayan la necesidad de considerar el componente emocional en los programas de formación docente y en las políticas educativas. Lo anterior, evidencia el peso emocional que recae sobre los docentes al implementar prácticas inclusivas y la importancia de darles relevancia. Ante esto, expresan sentimientos de estrés y frustración, derivados de la precarización de su labor y la falta de apoyo institucional, pero también resaltan momentos de satisfacción y orgullo cuando logran avances con sus estudiantes diversos.

La investigación no solo recoge las voces de los docentes, sino que también articula sus experiencias con un análisis teórico que resalta las implicaciones del capacitismo y las barreras estructurales en el contexto de la educación inclusiva. El reconocimiento del rol docente, más allá de lo normativo, y la importancia de las emociones, cumple con los objetivos iniciales de visibilizar y dignificar la labor de los docentes en primera infancia dentro del marco de la inclusión. Además, exalta la vocación y la labor docente, pues ellos, a pesar de las barreras, continúan innovando sus prácticas inclusivas con el objetivo de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos sus estudiantes, cumpliendo así con el objetivo de visibilizar y compartir sus experiencias y soluciones.

Así mismo, la investigación nos invita a cuestionar y a generar debate: ¿Es suficiente lo que las universidades e instituciones nos ofrecen para atender las diversas necesidades de estos niños y niñas? ¿O debemos replantearnos la historia y buscar soluciones asertivas que vayan más allá de una simple integración? Es necesario adaptar las actividades promoviendo un aprendizaje significativo basado en las habilidades de cada estudiante, eliminando barreras, y fomentando que desde el aula, la institución y la familia surjan soluciones conscientes y efectivas frente a dichas necesidades.

Es evidente que la vocación es uno de los aspectos más importantes para transformar positivamente la educación de los niños y las niñas, especialmente en esta etapa crucial de su desarrollo. Además, resulta fundamental destacar la importancia del bienestar

emocional del docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se requiere un educador dispuesto e innovador, capaz de eliminar las barreras presentes en el aula. Finalmente, es vital llegar a esa comunidad de docentes que enfrentan contextos de incertidumbre, motivándolos a explorar nuevas estrategias para que el aula sea no solo integral, sino verdaderamente inclusiva, igualitaria y equitativa.²

² Integración se centra en la simple incorporación del alumno al entorno general sin modificar sustancialmente las estructuras preexistentes. Aunque busca evitar la segregación, a menudo mantiene una división implícita al no modificar el contexto para favorecer plenamente la diversidad.

Referencias

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. España. Educación
- Arenas, A. P. y Melo-Trujillo, D. E. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 26(1), 69-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2021.26.1.7>
- Alarcón, R. A. Y. et al. Síndrome de Burnout, Estado nutricional y conducta alimentaria en trabajadores de la salud., *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*. Available at: <https://revista.nutricion.org/index.php/ncdh/article/view/448>
- Bezerra, F. (2021). Capacitismo en la escuela: una barrera difusa y multiforme para la inclusión. *CIID2021 Identidades, Inclusión y Desigualdad*. Capacitismo
- Booth, T. y A. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento. *Argumentos revista mexicana* 24(67). ISSN 0187-5
- Chárriez-Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Sexagésimo primer período de sesiones de la Asamblea General mediante la resolución A/RES/61/106. Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad | OHCHR

- Convenio Universidad de la Sabana y Ministerio de Educación Nacional. (2016). Contextualización de la educación en Colombia y caracterización de la educación inicial en el marco de la atención integral de la primera infancia. [Producto N°1]
- Cornejo, H. (2024). Análisis del autismo desde la neurodiversidad en los estudios de revistas académicas en los últimos cinco años. Universidad Andina Simón Bolívar. T4256-MTDI-Cornejo-Analisis.pdf
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. El presidente de la república de Colombia.
- Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte 24.
- Diferencias entre integración e Inclusión Educativas (2020b) Universidad Europea. Available at: <https://universidadeuropea.com/blog/diferencias-entre-integracion-e-inclusion-educativas/> (Accessed: 17 February 2025).
- Emotional intelligence - issues in Paradigm Building. Available at: https://www.eiconsortium.org/reprints/ei_issues_in_paradigm_building.html (Accessed: 23 February 2025).
- en la escuela: una barrera difusa y multiforme para la inclusión – CIID2021"
- Garsten, C. y Jacobsson, K. (2013). Sorting people in and out: The plasticity of the categories of employability, work capacity and disability as technologies of government. *ephemera journal, theory & politics in organization* 13(4) 825-850. Garsten ~ Jacobsson (Sorting people in and out).pdf (ntnu.no)
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E.(2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsi Editorial, pp. 182. Revista Latinoamericana de Psicología, 42(3). <http://ref.scielo.org/gfhywd>

Gobierno de Colombia. (2018). Guía para la Implementación Territorial de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. De Cero a Siempre.

Grande, P. y González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas* 26, 145-162. Universidad Complutense de Madrid

inclusiva como derecho. Ainscow y Echeita (psicologiauam.es)"

inclusivas: reflejo de la neurodiversidad cerebral | Escuela con cerebro

León, A. M. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Textos y contextos: Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. El

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214, 8 de febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia.

Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial* No. 40.700, 29 de diciembre de 1992. Congreso de la República de Colombia.

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de Colombia

maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación

Mara, P. (2019). Discapacidad y Matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina en Yarza et al. (Ed.), *Estudios críticos en discapacidad una polifonía desde América Latina*. Lacso.

Martínez, M. y Redondo, J. (2016), Aulas inclusivas: reflejo de la neurodiversidad cerebral. *Escuela con cerebro: un espacio de documentación y debate sobre Neuro didáctica*. Aulas

Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación* 41(1) 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>

- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Gobierno de Colombia. [articles-360293_foto_portada.pdf](#) (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional (2024). Educación Inicial. Gobierno de Colombia. Educación inicial | Ministerio de Educación Nacional (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2009). Desarrollo infantil y competencia en la Primera Infancia. Revolución Educativa Colombia Aprende N° 10. [articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf](#) (mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022. Bogotá, Colombia: Ministerio de Salud y Protección Social.
- neurodiversidad es una forma esencial de diversidad humana, esto es lo que
- OHCHR (2018). UDHR 30 artículos sobre los 30 artículos. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2018/11/30-articles-30-articles-universal-declaration-human-rights>
- OpaNoticias. (2024). Ampliación histórica: más de 55 mil niños acceden a Educación Inicial en Colombia en el primer trimestre de 2024. Ampliación histórica: Más de 55 mil niños acceden a Educación Inicial en Colombia en el primer trimestre de 2024 (opanoticias.com)
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2008). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. [La-discapacidad-como-una-cuestión-de-derechos-Humanos.pdf](#) (infed.edu.ar)
- Palacios, Agustina y Javier Romañach (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas-AIES, Valencia. http://www.diversocracia.org/docs/Modelo_diversidad.pdf

- Parra, C. Educación inclusiva. Un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social* 5(1) 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Pinzón, A. y Barahona, E. (2018). Inclusión educativa en Colombia: Orígenes y direcciones actuales. Universidad Cooperativa de Colombia Sede Arauca. doi: <https://doi.org/10.16925/gclc.06>
- Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. República de Colombia.
- Rodriguez, R. P., Ballén Ariza, M. y Zuñiga López, F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas* (Segunda). Universidad Cooperativa de Colombia. https://books.google.com.co/books?id=B2L6wakmplwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Sáenz, N. (2020). Educación inclusiva en primera infancia, una mirada a la investigación de los últimos 10 años en Colombia (2010-2020). [Tesis de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. TM.ISE_SáenzAbrilNardaMaría_2020.pdf (uniminuto.edu)
- significa | Foro Económico Mundial (weforum.org)"
- Thofehrn, M., López Montesinos, M. J., Rutz Porto, A., Coelho Amestoy, S., Oliveira Arrieira, I. de, y Mikla, M. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Revista internacional de Éticas Aplicadas* 36, 69-85
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. UNLP. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

- Troncoso, C. y Amaya, A. (2016). Entrevista: guíapráctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina* 65(2). <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación "Leducación inclusiva: el camino hacia el futuro". https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Vásquez-Orjuela (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores* 18(1) 45-61. World Economic Forum (2022). ¿Qué es la neurodivergencia? Esto es lo que necesitas saber.

Se adjunta matrices de sustentación.

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	DOCENTE	TRANSCRIPCIÓN
En torno al rol docente	La incidencia de las emociones en el aula	M	Hice un candado y unas escaleras que suben escaleras que bajan el candado representa de pronto toda esa limitación y todos esos de alguna manera todos esos sentimientos negativos que podemos tener dentro del aula que son los que nos permiten buscar las estrategias para subir o bajar en la calidad de nuestro quehacer educativo entonces yo creo que más que mostrar como tal una emoción es como aprender a superar aquellas que nos hacen dudar en el aula de clases y que sea un éxito para el aprendizaje de nuestros niños.
		N	la vida es circular sí la vida es como una espiral entonces digamos que para mí los niños son un círculo que nos permiten avanzar en muchas cosas y somos muy cambiantes como la vida como el mundo gira nosotros también sí las emociones siento que son algo muy importante todos los días no estamos con la misma emoción y pues lo importante siempre mostrar nuestra mejor versión sí yo sé que a veces nos llevamos cosas de la casa para el trabajo e inverso pero pues eso no debería ser así cierto porque nosotros lo sentimos lo transmitimos y más cuando trabajamos con diversidad ellos sienten todo mucho más rápido que lo que podemos sentir nosotros
		K	En ese momento eran 28 estudiantes todos con discapacidad, habían desde motora, psicosis, parálisis cerebral, estábamos mezclados todos con todos, súper interesante y como entonces esa emoción de desafío de reto de esto es totalmente novedoso me impulsó a llevar ciertas prácticas pedagógicas en escena sobre todo lo que tiene que ver con aprendizaje cooperativo con trabajo en pares con flexibilización en ciertos aspectos curriculares en temas de tiempo. que creo que la mayoría aquí de pronto lo conocen o lo o lo llevan a cabo que es que todos los estudiantes pues van a un ritmo totalmente diferentes distinto y el tiempo de presentación para alcanzar alguna meta o algún objetivo curricular, pues va a variar dependiendo también sus habilidades
		M	Lo primero que uno debe hacer es conocer al niño, ganarse la confianza, crear un vínculo y eso lo hace posible uno como docente, profesional y personas, sino también las directivas.
		L	algo muy importante que resaltó [...] sobre el miedo o el temor la angustia de pronto llegar aulas de clase con estas características, es que pienso que el pilar principal aquí es la comunicación y el trabajo es 50/50
		N	eso también es una invitación muy grande que por mínima cosa que sea o que usted le haya pasado en su aula durante la jornada hay que comunicarla
En torno a los niños y las niñas	Rol activo en el aprendizaje	K	Bueno la imagen me evoca esto desde los adultos, desde soy un adulto responsable entonces yo soy el que lleva todo al aula de clase si y no permito que mis estudiantes también me retroalimenten en el proceso de aprendizaje que siempre voy a tener a lo largo de la vida, es como que si nosotros de adultos nos hubiéramos desconectado el aprendizaje y ahora solo nos dedicamos a procesos de enseñanza y hay una invisibilización bien grande con la primera infancia porque es como si no tuviese voz como que sus experiencias encarnadas no son válidas para la construcción de la humanidad "adulto centrista".
		K	es algo que también se apuesta desde el trato con él con las otras personas en otras etapas de la vida y estos tratos horizontales, entonces yo también como logro entrar a un grupo de personas que no están en mi mismo ciclo vital en edad, pero desde el respeto y desde saber que ellos también me aportan a mí y me enseñan.
		K	nosotros como docentes de aula, orientadoras, investigadoras lo que seamos que estemos haciendo, también cómo aportamos para que empecemos a cambiar ese chip y reconocer que la riqueza y de toda la oportunidad de nutrimos como es la humanidad, pues radica, justamente, en eso y mezclamos de manera más horizontal entre todos y todas eso te quería compartir
		N	siento que como docente todos los días hacemos un trabajo recíproco yo aprendo de los niños los niños aprenden de mí cierto y eso es lo más importante que pese a todo lo que se nos presente en el aula pueda yo crear estrategias que me permitan entender las diferencias y entenderme a sí a mi misma porque la frustración nace desde mi inseguridad desde lo que yo me creo incapaz hacer entonces la invitación es a siempre estar en la disposición de aprender en poder entender que todos los días no son fáciles pero que si estamos acá trabajando con inclusión es porque realmente amamos nuestra profesión y queremos avanzar.
		K	Después cuando entro y conozco los chicos pues aquí me viene una cuestión Catalina y es como entendemos esto de la infancia cuando hablamos también de la discapacidad, porque que con esto de la discapacidad intelectual tenemos chicos que biológicamente están en los 10 años pero cognitivamente están en una etapa de 5 años o de 6 años. Entonces cómo entendemos esta etapa de la infancia en donde la estamos ubicando y si solo la estamos ubicando a nivel biológico, porque ahí las personas con discapacidad se escapan totalmente sobre todo cuando estamos hablando de discapacidad intelectual discapacidad psicosocial o multi-discapacidad.
		CL	reflexión frente al tema de inclusión y es que nosotros como maestros tenemos que tener presente que el aprendizaje es un andamio y los niños van avanzando en el proceso siempre y cuando nosotros digamos le demos esas posibilidades esas estrategias necesarias para cada caso
En torno a la familia	El desarrollo no es lineal sino diverso	N	Yo hoy en día, que soy docente, digo no hay que generalizar los procesos de los niños, porque pretendemos que ejemplo a los 6 años ya tienen que aprender a leer bien [...] entonces entender que el aprendizaje se da uniformadamente y dependiendo también cómo han sido sus otros desarrollos. A veces uno no se ha puesto a ver, uno decía: bueno mejor que mi hijo camine y no gatee, pero el gatear es muy importante en la infancia, el tener todos esos procesos en el desarrollo le permiten al niño también que todo su parte neurológica motora y esto avance.
		L	Yo siempre digo que el daño principal es la familia y pienso que si antes de conocer al niño como tal debemos conocer la familia, hacer una caracterización socio familiar y saber cómo viven, cómo manejan esta discapacidad, cómo es el trabajo que se está haciendo, si hay una intervención interdisciplinaria partir de esas necesidades e intereses y así buscar estrategias pedagógicas para trabajar dentro del salón de clases, porque yo puedo querer conocer al niño pero si yo no sé su historia, si yo no conozco de repente cuáles fueron los antecedentes familiares, cuál es la condición socio familiar, si de verdad hay una familia, si hay un papá o una mamá, normal o si de repente el niño solo con la abuelita, los primos.
		C	Definitivamente lo primero que debe hacer uno como docente es conversar y hablar primeramente con las familias, reconocer ese ese contexto familiar, y cómo es su aceptación en torno a ese niño, a ese hijo, porque en algunos padres todavía existe esa negación, ese miedo al rechazo o que al niño no lo respeten en el aula
		CL	entonces la idea es como eliminar esas barreras no es fácil a veces nos frustramos porque nos llega cierto el niño con algún diagnóstico por decirlo y no sabemos cómo manejarlo pero para eso es importante trabajar de la mano con el padre de familia, más que todo conocerlo todo lo que hace el niño en la casa porque si nosotros no conocemos toda la dinámica familiar va a ser difícil.
		L	porque yo puedo querer conocer al niño pero si yo no sé su historia, si yo no conozco de repente cuáles fueron los antecedentes familiares, cuál es la condición socio familiar, si de verdad hay una familia, si hay un papá o una mamá, normal o si de repente el niño solo con la abuelita, los primos.
		M	Entonces es el secreto está en que nosotros también tratemos esos niños como si no tuvieran ningún tipo de discapacidad, y que nos permita la institución en ese caso es darnos las herramientas para que nosotros podamos hacer una flexibilización en nuestro quehacer y las actividades puedan ser adaptadas a también a los niños, teniendo en cuenta claro está, el tipo de discapacidad que presentan. Entonces es más que todo pensaría, el tema es de organización pues lo que decía la compañera anterior que uno no sienta que lo están explotando que lo están enfrentando a algo a lo que nunca he tenido experiencia y por lo que uno tenga que luchar para poder lograr los objetivos
En torno a las metodologías de inclusión	Trabajo en equipo e interdisciplinar	N	Entonces como invitarías a todas que a veces digamos no quedamos callados, eso no quiere decir que uno va a perder el trabajo tal vez por decir la verdad, pero sí es hacer caer en cuenta que estamos cayendo en el error, porque no hablamos para que nos puedan ayudar más. No hay un apoyo desde la cabeza y no brindan esas estrategias, yo no me las sé todas necesitamos que me ayude necesito a alguien que me acoja.
		CL	Nosotras no tenemos que ser expertas ni psicólogas ni educadoras especiales, nosotras debemos conocer al niño, qué le gusta, cómo aprende, cuál es la manera en la que a él se le hace más fácil que el conocimiento le llegue y ahí aplicar distintas estrategias, aplicar DUA, PIAR, etc
		CL	
En torno a las metodologías de inclusión	Ajustes razonables		

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	DOCENTE	TRANSCRIPCIÓN
La inclusión educativa	Capitalización de la inclusión	M	El tema de inclusión yo creo que lo han es como capitalizado, se va más hacia el tema del dinero que hacia lo que es la inclusión como tal. Porque incluir a un niño con discapacidad no es sentarlo ahí, hacerles unas actividades diferentes a los otros niños, no, la idea es que podamos en medio de los niños que nosotros llamamos "normales", no haya ninguna distinción. Si, sabemos que ellos tienen ritmos diferentes de aprendizaje, pero igualmente se presentan esos referentes ritmos de aprendizaje en una población que no presenta ningún tipo de discapacidad.
		P	sí, realmente, no nos capacitan, aprendemos a sobrellevar que es algo importante, que deberían capacitarnos para nosotros poder ejercer nuestra labor. Lo que aprendemos lo aprendemos del día a día y lo que hablamos en las reuniones con los terapeutas que se tiene una base que es la terapia y ellos nos dan las herramientas, pero si no tenemos capacitación como tal, lo cual, es muy importante para que los niños se esfuercen a superar cada uno de los obstáculos, el día a día es siempre un reto.
		L	A la actualidad nos damos cuenta de que las instituciones, lamentablemente, carecen de profesionales en esta área, sobre todo aquí hablo con esto por mi ciudad Cartagena. Son muy pocas las instituciones, estamos viendo día a día mucha población autista y habló sobre todo por la experiencia que he tenido con la institución de mi hija, donde carecemos de docentes especializados donde sepan abordar a este tipo de población y, como bien han dicho ustedes, la respuesta fácil es decir yo prefiero sacar a mi hijo de la institución.
	La no cualificación docente	CI	pero el tema con las instituciones del sector público sí es bastante complejo en el tema de inclusión puesto que ya las docentes que están en el aula ellas no manejan este tema, las barreras que se dan con los chicos que llegan con alguna tipología con la experiencia que ha tenido tratan como en lo posible de eliminar esas barreras que hay todavía porque si las hay y bastante.
		N	Para nadie es un secreto que para la Secretaría de educación sí o sí nosotros como docentes tenemos que estar en la capacidad de incluir a estos niños en todas las estrategias pedagógicas que hagamos con ellos. [...] , generalizan que todas estamos capacitadas para enseñar, pero si tener en cuenta que eso no es una realidad, es una farsa decir que si estamos capacitadas. ¿Qué pasa todavía hoy en día? [...] todavía hay docentes que sienten al niño al lado de ellas para poder controlar entre comillas el grupo, ¿por qué? porque no están capacitadas para generar estrategias pedagógicas que le permitan al niño hacer una actividad igual o parecida a la que están haciendo.
		N	Pero que las instituciones qué hacen lo que pasa es que ya no es si quieren recibir niños con inclusión, sino que deben recibir a esos niños y acogerlos. Entonces qué pasa por eso es que a nuestras aulas están llegando diferentes niños y lo que hace la institución es recibirlo porque no puede aceptar un no, pese a que la institución decía que ellos deciden a quien recibían y a quienes no, la secretaria de educación los obligan a tener personas con discapacidad por eso les decía anteriormente que las instituciones hoy en día deben atender a estas necesidades educativas especiales porque es un derecho.
		N	digamos que eso se ha llegado a un consenso con la Secretaría de educación y es que ellos saben que las instituciones mienten frente a lo que tiene que ver con inclusión porque es muy desvalorizado decir inclusión cuando no es capacitado el personal.
		N	no todas las instituciones están obligadas a tener un educador especial que ahí es donde está otra falencia en la educación que no nos permite a nosotros como docente desarrollar diferentes estrategias, por qué puede solamente usar la psicosocial que es la que ayuda en esos procesos, pero ya la secretaria de educación no obliga a tener una educadora especial que porque para eso hay unos comités y hay un día al mes (con las profes que trabajamos con el estado) que estamos en capacitación constante en todo lo que tiene que ver con diversidad aunque eso es mentira.
		N	cuando la institución ya tiene más de 5 personas, 10 personas con discapacidad ellos ahí sí pueden hacer lavarse las manos porque no tiene personal capacitado para atender esa necesidad.
		N	Realmente a uno no lo preparan para afrontar la inclusión, inclusive, para conocer todo lo que implica conocer este concepto tan amplio y que describe tantas cosas en los niños o niñas[...] Actualmente, trabajo para los jardines sociales de Colsubsidio y, sí, en el trabajo también de colegios privados, y me he visto confrontada. en muchas ocasiones, a trabajar con distintas diversidades. Cuestión en la que la maestra se ve en la obligación, el deber, la necesidad de buscar esas herramientas de cómo atender o cómo ayudar a este niño a esta niña a hacer todo su proceso de desarrollo integral.
La inclusión en los colegios	N	Yo me enfrente desde mis prácticas a este contexto de los profesores. En la universidad a uno no le abordan ciertos temas, a uno no le dan esas bases sólidas más fuertes para abordar este contexto. Sé que la teoría no es todo y que la práctica es donde nos hace docentes, donde de alguna manera debemos solucionar o mediar estas situaciones.	
	N	Cuando ya conozco a los chiquis, cuando ya empieza como esta relación hay unas emociones de reto de desafío de confrontación con la realidad de poner en escena lo que en la formación teórica y de alguna hay una cuestión, también un poco práctica pues fueron cosas no había aprendido en la Universidad y me enfrenté todo ese escenario.	
	A	La cualificación docente es importante, pues es importante tener esas herramientas que no las da la universidad ni la malla curricular o el jardín, en definitiva esa construcción las hacemos nosotros como docentes desde la vocación desde la decisión de hacer una diferencia.	
	C	y me adentro como estas estrategias que aprendí teóricas a una parte práctica y fue muy gratificante cierto, como esa primera experiencia fue muy grata muy gratificante, pero si me generó en un principio esas esas emociones de novedad, de sorpresa, de que ahora ¿qué voy a hacer? de desconcierto de porque me sueltan todo esto en un momentico. Cuando venía de una burbuja académica y ahora me tengo que enfrentar a una realidad que se sale de mis comprensiones de mis entendimientos y para después, pues la tarea como de ahondar un poco más en la práctica y termina siendo gratificado entonces.	
El rol docente	Falta de preparación desde la universidad en diversidad	C	Otra cosa, lo que pasa es que las instituciones nos limitan a nosotros como docentes, por eso yo siempre y lo he tenido muy claro y es que de la puerta para adentro mando yo como docente y las estrategias pedagógicas. Antes no pensaba de esa manera, pero cuando fui conociendo un poco de la realidad que hay dentro del aula y que somos nosotros como docentes las que tenemos que enfrentar esas realidades entendí, que yo podía hacer otras estrategias saliéndome un poquito de lo que tiene que ver en lo que se supone que nos lo dan, pero no lo van a dar aquí
		K	Lo voy a hablar desde la experiencia encarnada que tuve en un primer instante cuando salgo en la Universidad, que tú lo dijiste en la universidad te pueden dar más estrategias o menos estrategias, las puedes afianzar más o menos, pues ya está en tu formación y tu desarrollo como profesional cuando estás en la Universidad, pero no obstante cuando llegas a la realidad institucional, pública o privada, pues las realidades son totalmente distintas, hay una violencia continuamente, hay opresiones, hay desigualdades, sufrimos en muchas ocasiones este esta explotación laboral ¿cierto? que entra nos pone una emoción ¿sí? una emoción que no es no aporta al bienestar sino que todo lo contrario aporta al que nos precarice más la labor docente.
		K	Entonces mi primera experiencia fue entrar a un colegio consertado (público-privado) donde todos, el 90% de su población era población con discapacidad, niños desde primera infancia, desde el grado cero pues hasta 11. Cuando ingreso a este contexto mi primera sensación dentro de lo institucional para afrontar los procesos de inclusión escolar es como de desconcierto por parte del acompañamiento que hacen los directivos para afrontar todo un proceso de enseñanza-aprendizaje con esta población. Entonces, como que no tengo un apoyo por parte de administrativos, ni tengo de pronto un acompañamiento más personalizado, considerando que era mi primera experiencia y que se los dejó claro desde el inicio, entonces, lo primero que tuve que enfrentarme fue a una reunión de padres de familia. Ni siquiera conocía a mis estudiantes, o sea, ni siquiera había tenido la oportunidad de dialogar con los chicos, entonces ahí tengo como un primer impacto que me desubica que me descoloca y me dice como "esta es la realidad y aquí está tu otro 50% de la Formación Profesional, de cómo tú lo asumes y cómo llevas a la realidad pues eso que aprendiste a nivel teórico".
	Precarización de la labor docente	N	En los diagnósticos me pasó que me dijeron: el niño, es un niño autista, pero nunca me dijeron ese niño sufre epilepsia, cuando fui a ver la carpeta a revisar fue porque el niño convulsión en el aula. Imagínese, no le cuentan a uno la realidad de los niños que se reciben porque a veces que son datos sensibles y que solamente la educadora especial lo puede ver, cuando uno es el que debe rendir esas estrategias o mostrarle qué es lo que debe hacer con el niño [...] Entonces qué hace la directora, se supone que es la cabeza de nosotros, pero ella se limpió las manos y la responsabilidad cayó en mí, que, gracias a Dios, pude manejar la situación. Por eso es muy importante el apoyo, sí, el apoyo de decir oiga mire ese niño tiene esto, yo le puedo ayudar y así crear estrategias o entre todos le vamos a ayudar, para que el niño que tiene una dificultad o una necesidad diferente yo le pueda aportar desde lo que yo les estoy enseñando y hacer una adaptación en el currículum. Pero sí me parece muy importante que las instituciones. [...] desafortunadamente nos dicen va a llegar un niño a su aula con autismo, pero nunca nos han mostrado una carpeta que podamos leerla nosotros y decir ese niño tiene autismo esto viene así y han trabajado esto y yo puedo trabajar.
		K	A mi me tocó conocer al niños por intervención de los padres de familia, sin apoyo de la institución y eso sí lo llena a uno de muchas inseguridades, porque no hay como un plan establecido para esa población. Entonces nos toca improvisar y lo peor que hay en este ámbito es improvisar, tu llegar a hacer medio lo que te parece porque el niño medio puede hacerlo, eso es muy feo. Pensaría yo que es más que todo apoyo administrativo lo que se necesita, una organización que te permita a ti tener la oportunidad de acercarte con esa seguridad a esos niños y que ya tú puedas ver el historial que se ha presentado con ellos, para tú poder seguir fortaleciendo esos procesos que ya se han llevado a cabo con anterioridad. No es empezar tú de cero un proceso que no han conocido y empezar como en un vacío que eso es lo que más yo veo que se presenta en las instituciones.
		A	[...] en algunas instituciones ofrecen los piar algunas cosas pero en la realidad cuando se van a aplicar se ven muchas limitaciones, depende del tipo de caracterización que tenga el niño. Muchas veces esos formatos no están acordes a las necesidades o realidades que el docente debe enfrentar.
La falta de acompañamiento y seguimiento de los procesos de inclusión	C	En este momento trabajo en un jardín infantil privado e inclusivo, ha sido un aprendizaje en un camino de descubrimiento que no es fácil. Un sube y un baja, pues mi formación es pedagogía infantil, pero no como tal en educación inclusiva, entonces me presentan en el jardín algunos parámetros como el PIAR para yo poder trabajar con ellos, pero también me he dado cuenta de que yo como docente debo hacer unas propuestas para que mis chiquitos en el aula puedan alcanzar ciertas metas en su formación, aunque mi enfoque no sea inclusivo donde debo proponer algunas actividades para que este en el aula.	
	M	El piar hay varias cuestiones, primero porque es una herramienta pedagógica que tiene muchos vacíos ¿cierto? es como muy rígida y hace que tenga muchos vacíos a la hora de realmente planificar un ajuste razonable, pero también tenemos que resaltar que es uno de los pocos avances que dentro de este espectro de esta perspectiva la educación inclusiva, pues Colombia ha intentado llevar a cabo. En muchos casos no funcionan en otros casos sí funciona y también depende del docente del apoyo que está acompañando o el docente de aula que si de pronto tiene un poquito más de conocimiento, pues lo plantea, pues se van a ver algunos resultados o sino eso no sirve para nada definitivamente. No nos sirve para nada trabajar en un piar, cuando no hay una conciencia real de lo que es un ajuste razonable.	
	K		
El rol de las instituciones educativas	Lineamientos en la inclusión educativa	M	
		A	
	C		

Normativas de la educación inclusiva			
Discapacidad y diversidad	El currículo	C	A veces, hay esas emociones de frustración, en mi caso, que dure un mes con 19 chiquitos y siete o seis de inclusión y ellos son mundos diferentes, yo decía pero cómo voy a copiar lo que se y el currículum con los otros chiquitos, cómo voy a adaptarlo. Eso fue un proceso de conocerlos muy muy difícil para saber hoy adivinar que necesita y quiere cada uno de ellos, algunos se dispersan o les cuesta mucho el trabajo en mesa o su manera de llamar la atención es rasguñar.
		P	cada una de estas yo creo que las vivimos a veces en cualquier momento, yo creo que las vivo a diario a veces digamos paso a un curso y estoy feliz con algo, pero de pronto me dicen algo y entonces como que me da rabia y tengo que hacerlo como decían, alguna de las compañeras que decía que tenemos que seguir un currículo eso es verdad debemos seguirlo, uno quisiera implementar muchas cosas pero cuando hay algo establecido pues lastimosamente uno como docente tiene que conseguir ese currículo y si uno se salta pues lastimosamente es un regaño y así es la educación y en la que yo he vivido pues he tenido que enfrentar esto me da mucha tristeza y a veces frustración yo creo que a diario vivo frustración y lloro
	C	digamos como un pizarrón acá un círculo que está dos personas y acá digamos que estos son los niños, están en rojo porque siento la verdad frustración y rabia, llega un cierto momento de impotencia de no poder hacer las cosas fuera de un currículo o ciertas cosas que tal vez los otros esperan. Entonces llega esa impotencia esa rabia de no lograr lo que lo que se quiere, pero también caemos otra vez a lo que estábamos diciendo de que no todos vamos a cumplir ciertas metas, que todo es a un ritmo y que todos somos muy diferentes.	
	K	Nos jodieron la vida perdón la palabra cuando hicieron una clasificación de que a esta edad tienes que llegar a esto a esta otra tienes que llegar a esto porque es de allí se han planteado todas las políticas se han planteado todos los currículos se han planteado todas las competencias y todo lo que tenemos que tener como seres humanos, entonces a tanta edad tienes que tener esto tienes que tener maestría tienes que tener doctorado tienes ... y vamos en una carrera en una competencia que no entendemos realmente, que aportamos en las diferentes etapas de la vida y porque los niños son tan violentados y son tan opacos en esta sociedad que es totalmente violenta y	
La niñez diversa en la inclusión	Perspectiva capacitista	C	a veces se cae también como en esa caracterización clasificación como tú dices Kelly en qué edad tiene que hacer ciertas cosas y si no pues entonces no entra como tal en la sociedad y es verdad bueno tal vez como padres también podemos caer en ese error de que imponemos ciertas cosas que el niño a su ritmo debe lograr por sí solo y pues también hay muchos miedos por parte de ella. [...] C Tal vez ellos tengan algunas barreras para lograr ciertas cosas, pero todos tienen un tiempo y si caemos, tal vez, en el capacitismo donde creemos que todos tienen que cumplir una meta, según estándares de edades en una etapa de su vida.
	Incertidumbre en los conceptos	N	me di cuenta que la discapacidad y aunque a veces no se debe utilizar ese término la discapacidad está en la mente muchas cosas las podemos hacer cuando nosotros soltamos y aceptamos la diversidad. [...] un día me vi un comercial y decía los niños especiales todos somos especiales porque todos podemos hacer algo útil tú puedes hacer algo que yo no puedo hacer porque tenemos la diferencia, sí tenemos unas habilidades diferentes que a veces no las dejamos explotar por el miedo de entender que esa otra persona la puede hacer diferente que a uno.
	Retroceso en los niños	C	yo les digo a ellos y me pongo en ellos y siempre hablo con ellos y trato de entenderlos y yo les digo siempre tú puedes, para mí ninguno tiene discapacidad porque yo digo bueno en este mundo nacimos todos con alguna dificultad y yo les digo así como alguno tiene TDH alguno tiene una dificultad diferente Paola también tiene dificultades pero tiene que superar entonces, es importante cuesta ese estándar de que tenemos que alcanzar la meta en el Everest entonces pues en y todos podemos tener ciertas dificultades así es y todo es como un sube y baja, es válido frustrar y llorar.
	Pensamiento adultocentrista	K	A veces uno entra en controversia sobre ciertos conceptos, conceptos como discapacidad. No sé si de pronto yo puedo caer en herir a esta población o caer en el error de mezclar estos conceptos de capacidades diferentes...
La familia	Funcionalismo desde los deseos de los padres - independencia	C	En momentos se realiza uno preguntas si surge en ellos un retroceso en su proceso o si se ha avanzado. Entonces pregunto e indago, pero me pregunto si estoy haciendo bien las cosas. Es vocación, pero a veces ciertos miedos sobre todo en torno a los retrocesos en el proceso de los niños. La verdad son de las cosas que me preocupan. Son emociones, porque en ese contexto hay muchas emociones.
	Deserción de las familias	K	se me viene así de a la mente La imagen una silueta de una persona adulta, esta imagen me hace pensar en esta cuestión "adulto centrista" que nos moviliza a toda la sociedad para pensar que los adultos son los que tienen la razón, los adultos son los que marcan las pautas, los adultos son los que proponen las iniciativas, los adultos son los que están en todo el escenario de la actuación para que los niños las niñas reciba cierta información cierto conocimiento. [...] esta perspectiva adultocentrista castra la experiencia encarnada de los niños en la primera infancia en la infancia y en la adolescencia; es como que si su experiencias no fueran dignas de ser reconocidas como aprendizaje y como enseñanza, también, para la vida humana en general. Entonces por qué la primera infancia no nos está enseñando a nosotros los adultos a ser más creativos a tener imaginación a ser más sensibles a no juzgar cierto, porque los niños en la primera infancia no tienen nada de culpa o sea van diciendo las cosas, porque los niños en la primera infancia no nos están enseñando a ser más transparentes.
	Negación ante de la diferencia	K	Este niño necesita que le ajustemos esto y lo otro, pero nunca le estamos preguntando al niño, nunca le estábamos colocando realmente en el centro al estudiante y en el discurso es coloqueme todo el tiempo en el centro al estudiante, alrededor de este tiene que girar la estrategia pedagógica, pero quienes tomamos las decisiones terminamos siendo los adultos y no le estamos, realmente, invitando al niño que participe de su proceso de ajuste y por eso se quedan brechas desigualdades opresiones y violencia frente a esas experiencias.
	Negación ante de la diferencia	C	entonces qué les queremos aportar realmente [a los niños] si les queremos aportar desde dónde desde mis vacíos desde mis necesidades como adulto y mis frustraciones como adulto o le quiero aportar desde de pronto esas alegrías o esos momentos que he tenido o esas habilidades bonitas interpersonales que he desarrollado a lo largo del ciclo vital que me permiten estar con un niño de aportar, hay un cambio de chip como de conciencia en la práctica y en la narración cuando los adultos no nos pensamos desde los adultos sino nos pensamos desde la humanidad sí y la humanidad nos compete todos los ciclos vitales.
La familia	Deserción de las familias	C	Cuando se habla con algunos padres de familia lo que más les importa es que el niño sea más independiente. Algunos ya tienen 6 o 10 años y lo que los padres necesitan es que él sea de alguna manera "funcional. Entonces uno entra a pensar sobre el capacitismo, como al ver que uno cae en esas cosas. Entonces uno dice, qué es lo más importante allí
	Negación ante de la diferencia	C	Ahorita , como les comentaba, hay papas que lo único que quieren es una independencia porque, me decía una mamita, ya el otro año ellos entran al colegio, entonces tiene que ser más independiente y, pues claro que me importaría que él aprenda letras y colores, pero más que todo eso su independencia y que él pueda comer solo e ir al baño y todo eso
	Negación ante de la diferencia	K	Entonces si la mamá pretende que su hijo sea independiente, pone sobre su hijo de manera violenta lo que espera de él quiere de esta forma que el próximo año se pueda sentar a comer solo, que el próximo año se amarre los zapatos. La mamá, la mamá es la que quiere, el niño dentro de su proceso de exploración con el mundo está siendo totalmente limitado y coaccionado por los deseos de su madre, porque la mamá es la que está imponiendo que él llegue a ciertos aprendizaje, cuando su ritmo de aprendizaje y su estilo, pues le tome más tiempo, requiera otro tipo de apoyos de otro tipo de ajustes, pero siempre es eso como la mamá quiere esto que el papá quiere esto los papás quieren esto ¿y el niño?
	Negación ante de la diferencia	N	A qué hago referencia que las instituciones nos dicen: usted tiene ese niño y cuando van a hacer la visita se le hace una estrategia diferente porque es una realidad que se vive, cuando hay una visita todo es maravilloso bonito pero en realidad no sabemos qué es lo que estamos haciendo con ese niño o a qué lo estamos enfrentando. Por eso la deserción de parte de los padres porque ellos no están seguros si su hijo si está avanzando o está retrocediendo.
		N	no dejarnos de pronto agobiar por situaciones difíciles y entender que los niños son muy cambiantes igual que los papás, sí está en nuestras manos que esos niños quieran cada día volver a una institución solo con una mirada con un gesto podemos entender qué es lo que esos niños realmente necesitan.
		N	Yo era maestra de cuarto de primaria y yo decía pero ese niño porque hace esto así y así pues lógicamente porque el niño necesita una terapia de escritura de cómo poder hacer y cómo poder escribir bien a los 10 años y porque no lo lograba hacer, entonces ver que es un proceso y la familia es clave a veces las familias nos mienten mucho y constantemente profe ya los llevé al médico y me dijeron eso y eso es pura mentira farsa o mamita mire tienes que llevarlo somos los padres de familia a veces somos muy negados para nadie es un secreto y se los voy a decir yo no aceptaba que mi hijo tuviera una discapacidad que tuviera esta falencia tal vez su desarrollo y si yo todo lo negaba, yo decía no pero es que mi hijo no ya no quería aceptarlo porque hay que entender que en todo lo que tiene que ver con la diversidad para nosotros como papás es muy duro entender esto, si una cosa es aceptar y aprender a vivir con la realidad.
		M	El tema de Juan es más negligencia de los papás los papás todavía no han alcanzado como a aceptar el hecho de que el niño no escucha, ni siquiera ellos han permitido que el niño se le enseñe lengua de señas porque ellos dicen que el niño escucha con el implante, el niño escucha pero mira que el niño ni siquiera ha aprendido a hablar es porque realmente el niño no está escuchando bien y él necesita su refuerzo para poder comunicarse que en ese caso sería la lengua de señas pero los papás todavía están ensimismados en que no posee ninguna dificultad y entonces es más negligencia de los papás.