



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial.

Deisy Paola Barreto Munévar

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2014

Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial.

Deisy Paola Barreto Munévar

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora:

Marisol Moreno Angarita

Ph.D Salud Pública

Línea de Investigación:

Comunicación y Educación

Grupo de Investigación:

Discapacidad, Política y Justicia Social

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2014

Dedicatoria

*A mis cómplices personales y académicos,
Fredy y Ruth Barreto y a la mujer que nos dio la
bendición de ser hermanos, nuestro ángel, mi mamá.*

Agradecimientos

A mi papá ejemplo de amor verdadero y sabiduría y a mis hermanos y hermanas, quienes día a día siguen aportando a mi formación y crecimiento personal, junto a ellos, a dos personajes que completan mi familia y la hacen maravillosa, mi cuñada y mi sobrino, a todos ellos, el agradecimiento más grande.

A la profesora Marisol Moreno Angarita, quién con su profesionalismo ha abierto tantas puertas y orientado tantos caminos que aportan a procesos y avances académicos y sociales.

A Deisy Galvis, Cristian Rojas, Diana Arcos, Leidy Quintanilla y Juan Camilo Celemín, grandes seres humanos, grandes profesionales y grandes amigos con quienes he compartido experiencias profesionales y personales ante la discriminación social, educativa y cultural.

A la Universidad Nacional de Colombia, la Maestría en Educación, la línea de investigación Comunicación y Educación, y por supuesto a su directora, la profesora Rita Flórez, ejemplo de academia e investigación. De igual forma, a quien fue tutora de la Línea en este proceso de formación y construcción, Diana Gómez.

Por último, sin ser el menos importante, a mi ser de luz, Dios.

Resumen

Esta investigación tiene como propósito brindar unas recomendaciones a nivel de formación inicial, in situ y continua en el marco de la Política de Educación Inicial, que le permita a las diferentes instancias formadoras (instituciones de educación superior) revisar y orientar los procesos de formación con relación a la comprensión y desarrollo de los lenguajes expresivos en el aula diversa como medio de participación de los niños y niñas a partir de la exploración y el reconocimiento de las concepciones de dos grupos de agentes educativos (madres comunitarias y docentes) de dos municipios certificados, con relación a los lenguajes expresivos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la política de educación inicial.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo - descriptivo. Por un lado, identificó, desde la política de educación inicial (2006 – 2013) las definiciones sobre educación inicial, primera infancia, lenguajes expresivos y discapacidad, y por otro, las concepciones que tienen algunos agentes educativos (madres comunitarias y docentes) sobre los lenguajes expresivos desde una perspectiva de inclusión en la primera infancia. Los resultados encontrados en el análisis categorial, generaron las recomendaciones en torno a los procesos de formación relacionados con la comprensión de la importancia de la educación inicial y de los lenguajes expresivos en el desarrollo integral de los niños y las niñas, y de igual forma, recomendaciones relacionadas con los procesos de formación para la atención y el abordaje pedagógico de la población con discapacidad en este mismo marco de desarrollo. Esto con el fin de articular las propuestas hechas en documentos normativos y oficiales referente a los procesos de educación inicial en un marco de atención integral a la primera infancia y las prácticas diarias que se están desarrollando por parte de los agentes educativos (madres comunitarias y docentes).

Palabras Claves: Lenguajes expresivos, educación inicial, primera infancia, discapacidad, concepciones, formación docente.

Abstract

This research aims at providing some recommendations for initial training, and continuous in situ within early childhood education policy, that allows different instances forming (HEIs) to review and guide the processes of training relation to the understanding and development of expressive languages in the diverse classroom as a means of involving children from exploration and recognition of the conceptions of two groups of educational agents (community mothers and teachers) two certified municipalities with respect to expressive languages from the perspective of inclusion of children with disabilities as part of early childhood education policy.

This research was conducted under a qualitative approach - descriptive. On the one hand, identified from politics early education (2006 - 2013) definitions of initial education, early childhood, expressive languages and disability, and secondly, the conceptions that have some education agents (community mothers and teachers) on expressive languages from the perspective of inclusion in early childhood. The results found in the categorical analysis, generated recommendations around the process related to the understanding of the importance of early education and expressive languages in the comprehensive development of children training, and similarly, recommendations related to training processes for care and pedagogical approach of the disabled population in this development framework. This order, to articulate the proposals made in normative and official documents relating to the processes of initial education within a framework of comprehensive early childhood care and daily practices that are being developed by the education agents (community mothers teachers).

Keywords: expressive languages, early childhood education, early childhood, disability, conceptions, teacher training.

Contenido

Pág.	
	Resumen VII
	Lista de figuras y gráficas..... XI
	Lista de tablas 1
	Introducción..... 2
	1. Capítulo 1 3
	1.1 Antecedentes 3
	1.2 Planteamiento del Problema..... 21
	1.3Pregunta de Investigación..... 28
	1.4 Objetivos..... 28
	1.4.1 Objetivo General..... 28
	1.4.2 Objetivos específicos..... 29
	1.5 Marco Normativo..... 29
	1.6.1 Concepciones..... 52
	1.6.2 Formación Docente en el contexto de diversidad..... 54
	1.6.3 Primera Infancia..... 55
	1.6.3.1 Desarrollo infantil, el papel del lenguaje..... 59
	1.6.4 Educación Inicial..... 61
	1.6.5 Discapacidad..... 70
	1.6.6 Lenguajes expresivos..... 74
	2. Capitulo 2..... 82
	2.1 Método 82

X Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la política de educación inicial.

2.2 Participantes	82
2.3 Estrategias de análisis de datos	91
2.4 RESULTADOS Y ANÁLISIS	92
2.4.1 Definiciones:	86
2.4.1.1. Primera Infancia	93
2.4.1.2. Educación Inicial	93
2.4.1.3 Lenguajes expresivos	94
2.4.1.4. Discapacidad	95
3. Capítulo 3 Conclusiones y Recomendaciones	137
3.1 ¿Y cómo asumir el reto de la educación inicial?	137
3.1.1 Recomendaciones en torno a los procesos de formación en educación inicial	139
3.2 ¿Cómo entender los lenguajes expresivos en la educación inicial?	139
3.2.1 Recomendaciones a los lenguajes expresivos en los procesos de formación	140
3.3 ¿Y sobre la atención educativa de niños y niñas con discapacidad, qué?	141
3.3.1 Recomendaciones en torno a la formación para la atención de niños y niñas con discapacidad en el aula diversa	142
A. Anexo: Formato / Cuestionario	144
Bibliografía	151

Lista de figuras y graficas

Figura 1.1 Línea evolutiva etapa I.....	33
Figura 1.2 Línea evolutiva etapa II.....	35
Figura 1.3 Línea evolutiva etapa III.....	38
Grafica 1. Participantes (madres comunitarias).....	86
Grafica 2. Años de experiencia (madres comunitarias).....	86
Grafica 3. Participantes (docentes).....	87
Grafica 4. Años de experiencia (docentes).....	87
Grafica 5. Concepción lenguaje M.C.....	99
Grafica 6. Variedad de lenguajes M.C.....	100
Grafica 7. Objetivos Educación inicial M.C.....	101
Grafica 8. Transformaciones en la educación inicial M.C.....	102
Grafica 9. Proceso de formación M.C.....	103
Grafica 10. Diversidad Poblacional con la que han trabajado M.C.....	104
Grafica 11. Concepción lenguaje Docentes.....	105
Grafica 11. Variedad de lenguajes Docentes.....	116
Grafica 12. Importancia desarrollo lenguajes.....	116
Grafica 13. Importancia desarrollo lenguajes.....	117
Grafica 14. Objetivos Educación Inicial Docentes.....	118
Grafica 15. Transformaciones Educación inicial Docentes.....	119
Grafica 16.1 Procesos de formación Docentes.....	120
Grafica 16.2 Procesos de formación Docentes.....	121
Grafica 17. Diversidad Poblacional con la que han trabajado.....	122
Grafica 18. . Diversidad Poblacional con la que no han trabajado.....	122

Lista de tablas

Tabla 1.1. Comprensión del concepto Discapacidad en la normativa.....	41
Tabla 1.2 análisis concepto de discapacidad normativa referente.....	50
Tabla 1.3 objetivos de la educación inicial	66
Tabla 1.4 Objetivos lenguajes expresivos	76
Tabla 1.5 acercamiento a los lenguajes expresivos en los documentos oficiales.....	77
Tabla 1.6 Desarrollo Lenguajes expresivos –actividades rectoras- (MEN).....	78
Tabla 2.1 Participantes.....	84
Tabla 2.2 Procedimiento	89
Tabla 2.3 Categorías de análisis	92
Tabla 2.4 Síntesis concepto de discapacidad documentos oficiales y normativos.	97
Tabla 2. 5 Estrategias pedagógicas M.C	107
Tabla 2.6 Estrategias pedagógicas Docentes	124

Introducción

La presente investigación titulada *Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la política de educación inicial*, buscó analizar las concepciones que tenían algunos agentes educativos (Madres comunitarias y docentes de preescolar) con referencia a los lenguajes expresivos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, con el fin de proponer recomendaciones a nivel de formación inicial, in situ y continua en el marco de la política de educación inicial.

El presente Informe está organizado en tres capítulos. En el capítulo 1, se describen los antecedentes investigativos Internacionales y nacionales relacionados con el objeto de investigación, se referencian los procesos de formación, concepciones y prácticas de agentes educativos en la atención a la población infantil en el contexto de educación inicial desde un enfoque inclusivo.

A continuación, se plantea el problema central de la investigación y las preguntas que pretende responder el estudio, a saber ¿Cuáles son las concepciones que se expresan en la Política de Educación Inicial y Cuales expresan algunos agentes educativos, con relación a los lenguajes expresivos en la educación inicial desde una perspectiva de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en un marco de atención a la diversidad? Y ¿qué recomendaciones podrían incluirse para promover el desarrollo de los lenguajes expresivos en la formación de agentes educativos en un marco de atención a la diversidad dentro de la estrategia “De Cero A Siempre”? Ante estos Interrogantes se plantean los objetivos generales y específicos. El siguiente apartado desarrollado en este capítulo 1 hace referencia al cuerpo normativo, teórico y referencial de la investigación. Finalmente, se abordan los conceptos claves del estudio: concepciones, formación docente, primera infancia, educación inicial, discapacidad y lenguajes expresivos.

En el capítulo dos, se desarrolla el método de estudio, teniendo en cuenta la metodología de investigación, los participantes, los resultados y el análisis y discusión de los instrumentos aplicados. En el último capítulo, se desarrollan las conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos de la investigación.

1. Capítulo 1

En el presente capítulo se describen los antecedentes investigativos Internacionales y nacionales relacionados con los procesos de formación, las concepciones de los maestros y el impacto de las mismas en las prácticas pedagógicas en la atención a la población infantil en el contexto de educación inicial desde un enfoque inclusivo. Seguidamente se plantea el problema central de la investigación y las preguntas que pretende responder el estudio, los objetivos generales y específicos, el cuerpo normativo, teórico y referencial de la investigación y los conceptos claves del estudio: concepciones, formación docente, primera infancia, educación inicial, discapacidad y lenguajes expresivos.

1.1 Antecedentes

A partir de la Convención de los Derechos del Niño adoptada por el país, se conciben la niña y el niño como sujetos titulares de derechos desde el momento de su gestación. Con respecto a la educación, los artículos 28 y 29 hacen referencia a la misma considerándola como un derecho de los niños y las niñas. Sin embargo, aunque se observa un énfasis en la educación primaria, secundaria y superior, las características de la educación que se describen en el artículo 29, son compartidas de manera general, por la Educación Inicial hoy.

Según esta Convención, los fines de la educación son: a) Desarrollar la personalidad, las actitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; c) Inculcar al niño el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y sus valores, a los valores nacionales del país donde vive, del país donde sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) inculcar el respeto por el medio ambiente natural. (UNICEF, 2006)

Una vez ratificado el derecho en diferentes países, se han realizado diversas investigaciones con el objetivo de analizar los fenómenos relacionados no solo con los procesos pedagógicos en el aula de los niños y niñas, sino también con los procesos de formación de los educadores para indagar y reflexionar acerca de las prácticas profesionales diarias.

Un estudio realizado en Europa sobre los requisitos de competencias en la educación y atención de la primera infancia (Urban, 2011) llevado a cabo por la Universidad de East London (UEL) y la Universidad de Gante (UGent), Liderado por el profesor Matias Urban, exploró los conceptos de competencia y la práctica profesional en la primera infancia, e identificó las condiciones sistémicas para desarrollar, apoyar y mantener la competencia en todas las áreas del sistema de la primera infancia. El estudio se basó en la investigación internacional de la calidad, las competencias y la profesionalidad en la primera infancia

En el estudio se articula una revisión de literatura, una contextualización con expertos y siete estudios de caso. Un hallazgo clave es que la competencia en la atención y la educación infantil tienen que ser entendida como una característica del sistema de toda la primera infancia. El sistema de competencia se desarrolla en las relaciones recíprocas entre los individuos, los equipos e instituciones y el contexto sociopolítico más amplio. Una característica clave de un "sistema competente" es su apoyo a las personas a dar cuenta de su capacidad para desarrollar prácticas responsables y sensibles que respondan a las necesidades de los niños y las familias en contextos siempre cambiantes de la sociedad. Aunque es importante contar con un "cuerpo de conocimientos", los profesionales y los equipos también necesitan competencias de reflexión, ya que trabajan en contextos de alta complejidad, impredecible y diversa. Para lo anterior, el estudio ofrece unas recomendaciones para la acción en las diferentes capas del sistema de la primera infancia, incluyendo el nivel de la política europea.

El proyecto *Diversity and social Inclusion*, realizado por DECET (Diversidad en la Educación Infantil y la Formación) y la ISSA (asociación internacional paso a paso) (DECET; ISSA, 2011) redes que abogan por la "alta" calidad en la prestación de la primera infancia, que reconoce y respeta la diversidad y promueve la igualdad para cada niño, explora las competencias para el Ejercicio Profesional en el cuidado y la Educación Infantil y las enmarca en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño.

Para este estudio, realizaron una encuesta en la que solicitaron responder a los pensamientos sobre lo que era importante para satisfacer las necesidades de las diversas comunidades con respeto y reconocimiento, junto con el reto de abordar la discriminación y la desigualdad. Además, exploraron lo que los profesionales pensaban que era importante para la práctica. A través del cuestionario y de entrevistas realizadas a profesionales con experiencia se recogieron reflexiones y opiniones sobre cómo trabajar con la diversidad y la igualdad. Se evidencia la necesidad de conocimiento específico pertinente a su contexto y no necesariamente un 'experto' dirigido. Como resultado, realizan un folleto, el cual no ofrece una lista estándar de las competencias que los profesionales deben adquirir para poder trabajar en un contexto de diversidad e inclusión sino lo presenta como un documento dinámico que está abierto para el debate y la reflexión crítica.

En América Latina, Sanchez, Diaz, Sanhuenza, y Carrillo (2008) realizaron una investigación en Chile con 50 estudiantes de pedagogía en educación general básica y pedagogía en historia y geografía en la cual pretendían identificar las percepciones y las actitudes con referencia a la educación inclusiva y analizar si existían diferencias significativas entre las mimas. En los resultados de este estudio, las autoras exponen que los estudiantes han incorporado conocimientos teóricos relativos a las características de los estudiantes con discapacidad y esto les ha permitido desarrollar una actitud favorable ante los procesos de educación inclusiva. Sin embargo, reconocen que una sola asignatura específica como parte del programa de formación inicial no es suficiente para conseguir un adecuado compromiso y una mejor preparación del profesor regular en la atención a las necesidades educativas especiales (N.E.E). Además, señalan las autoras que la Universidad debe dotar a los profesionales de la educación de los conocimientos y herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, es decir, se deben contar con asignaturas en los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores.

En este mismo país, Morales, Quilaque y Uribe (2010), realizaron una investigación en la ciudad de Temuco, al sur de Chile, con la cual buscaban comprender el saber pedagógico y disciplinario que poseían las maestras de educación inicial (en ejercicio) en dicha región y de igual forma ver de qué manera influía su rol profesional en la pertinencia y calidad de la educación. Para esto, entrevistaron a 20 maestras y realizaron una observación en el aula. Las preguntas estaban relacionadas con los avances que la neurociencia ha dado a la educación y a la importancia de una estimulación adecuada durante los tres primeros años de vida y cómo esto se relaciona con las prácticas pedagógicas. Pese a que las maestras dan repuestas con referencia a procesos cerebrales y hacen mención a diferentes prácticas pedagógicas que promueven la comunicación y el desarrollo cognitivo y corporal, los autores exponen que se evidencian vacíos conceptuales importantes y un desconocimiento de los mayores aportes y cambios de énfasis de la pedagogía actual, basados en los descubrimientos de las neurociencias en el campo de la educación.

El informe realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC "Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente" (OREALC; UNESCO, 2006) reconoce la formación inicial de los docentes como uno de los factores relevantes en el análisis de la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros. En este estudio se analizaron en profundidad siete modelos institucionales de formación docente de América Latina y Europa caracterizados por desarrollar propuestas innovadoras capaces de dar una respuesta eficaz a las necesidades de los sistemas educativos en el que se encuentran.

En el caso de Colombia Unda, León y Rojas (2006) exponen un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia a través de la experiencia y formación en la licenciatura en educación para la infancia de la Universidad Pedagógica Nacional. En el actual programa se exponen los

propósitos y objetivos de los cuales es pertinente resaltar el planteamiento que realizan en cuanto al desarrollo del docente en formación como una persona crítica que asume su formación como construcción propia en interacción con su conocimiento, sus posibilidades expresivas y comunicativas y su autonomía, y en cuanto a la formación docente como profesionales capaces de proponer y realizar prácticas innovadoras de atención a la infancia. De igual forma busca la participación junto a instancias nacionales e internacionales para debatir políticas de atención y educación a la primera infancia. El conjunto de actividades académicas, están orientadas a proporcionar los fundamentos conceptuales, metodológicos y contextuales necesarios para el desempeño como profesional de la educación.

Ante el reconocimiento que se da de la formación docente en el marco de la diversidad para el ejercicio asertivo en la educación inclusiva como un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de todos los estudiantes, Castro (2011) realiza una revisión y reflexión del proyecto educativo de la facultad de Educación de la universidad Javeriana, en la que articula tres niveles de análisis : 1) La comprensión de la educación como proceso social, crítico y humanizante, y su relación con referentes amplios como la globalización; 2) las maneras como la Facultad comprende esos referentes de contexto y los convierte en intencionalidad formativa por medio de sus funciones sustantivas; y 3) los retos que se le plantean a la Facultad en relación con su proyecto educativo y las prácticas educativas que de él se derivan.

El documento “Referentes que orienten la construcción del lineamiento técnico para la formación de talento humano que trabaja con la primera infancia” realizado por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- (2011) por solicitud de la Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional en el marco de la estrategia “de cero a siempre”, expone una documentación sobre los referentes y las experiencias dadas en un contexto nacional e internacional relacionadas con los elementos pertinentes para dicha construcción. Este documento expone avances obtenidos en un marco legal y político en relación con la atención a la primera infancia e incluye la descripción de las principales experiencias de formación de talento humano. Esta formación se comprende en cuatro marcos macros relacionados con los derechos a la existencia, desarrollo, ciudadanía y protección.

Este documento expone que la construcción de conocimiento pertinente tiene que ir acompañada de transformaciones en las maneras de su circulación a través de los procesos de formación en los programas de educación inicial. Para agenciar nuevas formas de construcción de conocimiento, expone que los procesos de formación de talento humano para la educación inicial requieren estructuras, procesos y dinámicas cada vez más flexibles y pertinentes, de tal manera que se requiere reconceptualizar el papel de las facultades de educación, superando la producción fragmentada, identificando las líneas de investigación relevantes para el continente y consolidando

los procesos interdisciplinarios de producción y circulación de conocimiento, que contextualicen el saber, integren la teoría y la práctica, y atiendan al reconocimiento y resignificación de las diferencias culturales.

Seguidamente, expone El segundo Congreso mundial y noveno Encuentro internacional de educación inicial y preescolar: Formación y desarrollo profesional de docentes y agentes educativos, realizado en Monterrey en septiembre de 2009, el cual indica en las conclusiones de los paneles de trabajo de las mesas de discusión, que existen importantes desafíos para la formación de talento humano docente, de agentes comunitarios y de comunicadores. En el caso particular de los docentes, expone que el desafío está en el cambio de perspectiva del desarrollo profesional que supere una visión fragmentada y homogénea, y que teniendo en cuenta la complejidad del contexto, integre enfoques de reconceptualización de su rol en la sociedad de hoy, así como las actitudes necesarias para ejercer como agentes de transformación social. Ante este desafío relaciona aspectos a considerar en la formación del docente tales como una formación que tenga un enfoque integral y sucesivo tanto en los procesos de formación inicial y como en la formación de posgrado y que todos los procesos de formación deben tener como ejes centrales al niño y la niña y su desarrollo integral, por una parte, y el saber pedagógico desde una perspectiva amplia que integre el trabajo con los distintos actores involucrados en el proceso. Además, expone que el currículo de formación debe estar sustentado en un análisis permanente del micro y macro contexto en los que se desarrolla la acción educativa, por ende es necesario que el currículo de formación se enriquezca y se amplíe con la formación en humanidades, filosofía, cultura y con arte para facilitar la comprensión y aceptación de maneras distintas, estéticas y sensibles de pensar y relacionarse con el mundo.

Continuando con este mismo documento realizado por CINDE, aborda la formación del talento humano en cuatro marcos macro relacionados con los derechos a la existencia, desarrollo, ciudadanía y protección. En relación con el Derecho al desarrollo, realiza una descripción de las experiencias latinoamericanas de formación de agentes educativos que trabajan con niños y niñas y una descripción de las experiencias colombianas de formación de agentes educativos que trabajan con niños y niñas.

Para efectos de este estudio, se resalta una investigación realizada por Pineda, N., Isaza, L.; Camargo, M. y Cols. (2009), titulada “La Perspectiva de Derechos en los Programas Universitarios de Colombia que Forman Educadores Iniciales” (Bogotá, CINDE – Colciencias), en la cual analizaron 34 currículos universitarios de pregrado que preparan docentes para trabajar en educación inicial y en 11 de estas universidades se entrevistaron directivos de los programas. El estudio profundizó en cuatro estudios de caso de programas de Bogotá en los cuales entrevistó a docentes, estudiantes de último año y egresados de los últimos tres años. Las principales

Conclusiones de este estudio señalan que existen pocos programas curriculares que evidencian una concepción de niñez como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y de decisiones de la vida cotidiana, así, los egresados y estudiantes de programas con esta mirada, llevan a cabo prácticas pedagógicas que responden a estas concepciones, aunque también se marca la influencia de los ámbitos laborales, pues en espacios más tradicionales, los egresados tienden a acoplarse a perspectivas en las cuales el niño y la niña son considerados más pasivos y receptivos que activos y participativos. La mayoría de los programas, tiende a entender la niñez temprana como una etapa de la vida destinada a preparar al individuo para su futuro. A esto se añade el abordaje desde las necesidades y no desde las capacidades y potencialidades propias de los niños y niñas; en varios de los programas el desarrollo infantil está concebido principalmente como un proceso lineal marcado por períodos de edad en los cuales deben presentarse una serie de destrezas y habilidades. De igual forma expone que un número importante de los programas de formación no refieren de manera específica a pedagogías que estén acordes a las características de los primeros años de desarrollo y pocos programas dan importancia a la valoración y el respeto por la diversidad y el pluralismo.

En el año 2007, la Pontificia Universidad Javeriana publica *Políticas de Infancia y Políticas del Lenguaje en Colombia* como resultado de la Ponencia inaugural de la Cátedra de Pedagogía e Infancia organizada por la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de esta universidad y realizada por la Coordinadora para Colombia de Save the Children- Canadá, Tatiana Rey. Este documento hace referencia inicialmente a los diferentes argumentos internacionales y nacionales que se han desarrollado sobre la importancia de la primera infancia y por ende, las iniciativas que han surgido a favor de esta población. Inicialmente, en el marco internacional resalta la Cumbre Mundial de Educación para Todos de Dakar- Senegal en el año 2000, en donde se estableció como primer objetivo básico “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desprotegidos” (Rey, 2007 p.3).

La ponente resalta investigaciones y aportes realizados por premios Nóbel de economía como James J. Heckman (2000) y Amartya Sen (1998) quienes aportan que “No hay ninguna inversión que tenga la más alta tasa de retorno que la que se efectúa en Primera Infancia” (Rey, 2007 p.4). En el marco nacional, en articulación con lo anterior, menciona como en el país se ha desarrollado a través de los impuestos parafiscales, un modelo de financiamiento que ha permitido mantener durante más de cuatro décadas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF y sus programas dirigidos a la población menor de 6 años, de igual forma resalta otras iniciativas que han aportado al reconocimiento y valoración de la primera infancia en un marco de atención a sus derechos, entre los mencionados se encuentra la estrategia de madres canguros para la supervivencia de los bebés prematuros, la Promesa de CINDE sobre atención integral en comunidades marginales del pacífico colombiano. Como ejemplos de iniciativas de construcción de

política de gobiernos locales con énfasis en primera infancia, resalta las generadas por PEFADI, PAFI y SUPERVIVIR y los programas “Buen Comienzo” de Medellín o “Quiéreme bien, quiéreme hoy” de Bogotá, generadas en coordinación interinstitucional entre los ministerios de Educación, Salud e ICBF. La ponente menciona como estos y otros ejemplos citados, condujeron a que en el año 2005 se iniciara un ejercicio analítico sobre la situación de los niños y niñas menores de 6 años con el fin de generar una movilización nacional y así establecer las rutas posibles para atender y transformar la situación de esta población. Como resultado de este análisis, 19 instituciones coordinadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, dan inicio al Programa de Apoyo para la Política de Primera Infancia. Para la preparación de este documento, se realizaron unas mesas de trabajo, entre las cuales la ponente resalta una denominada “la mesa de lectura en primera infancia” en la cual se discutió y aportó en el tema de la formación inicial de lectores y escritores, definiendo algunos “derroteros para implementar acciones que garantizaran el derecho de los niños y niñas a formarse como usuarios plenos del lenguaje desde sus primeros años de vida” (p.6) generando así el pilotaje del programa denominado “la fiesta de la lectura” .

Con relación al Desarrollo del lenguaje como política pública, la ponente destaca el lenguaje como uno de los ejes claves de cualquier definición de política educativa en materia de primera infancia y retoma las discusiones de las mesas de trabajo y menciona como en las discusiones de la mesa de lectura en primera infancia se afirma que “es necesario referirse a *los lenguajes* en lugar *del lenguaje*, pues es en la primera infancia donde más se explora la diversidad de lenguajes expresivos que tiene el ser humano” (Rey, 2007 p.17), por tal razón resalta la importancia de “continuar trabajando en el mejoramiento de la calidad educativa de los niños y niñas menores de 6 años, a través de estrategias que fortalezcan el desarrollo de los lenguajes expresivos”(Rey, 2007 p.3).

Dando continuidad al interés de generar procesos de formación de calidad en las educadoras iniciales, en la Universidad de La Sabana, la línea de investigación en infancia de la facultad de Educación bajo la dirección de la Docente Rosa Julia Guzmán, realizó un estudio exploratorio titulado *Las concepciones de infancia de las educadoras Infantiles*, con la cual pretendían indagar cuales eran las concepciones de infancia y analizar las implicaciones que éstas tenían en la educación y las prácticas pedagógicas. Con los resultados de esta investigación, las autoras pretendían aportar elementos teóricos y conceptuales que contribuyeran a enriquecer el programa de pedagogía Infantil en la misma Universidad.

Para este estudio, se realizaron dos investigaciones en el municipio de Chía (Cundinamarca). La primera investigación titulada “Concepciones de infancia que tiene las educadoras y los educadores infantiles” desarrollada entre 2005 y 2007, se desarrolló con educadoras de las diferentes modalidades (Hogares comunitarios, jardines infantiles e Instituciones Educativas) y de

diferentes contextos socioeconómicos y la segunda investigación “Concepciones de infancia que tienen las estudiantes de primer semestre y las de últimos semestres del programa de pedagogía infantil de la Universidad de la Sabana” se desarrolló entre 2007 y 2008.

A través de entrevistas, encuestas y grupos focales se recogió la información pertinente para la investigación, posteriormente, los resultados de las dos investigaciones fueron comparados para identificar las similitudes y las diferencias existentes en los dos grupos. En los dos grupos se establecieron diferentes categorías que aludían a motivaciones individuales que de igual forma aportaban información valiosa acerca de las concepciones en primera infancia.

En el grupo de educadoras en ejercicio, las autoras observaron concepciones referidas a la infancia como sujetos de prácticas y con determinadas condiciones, lo anterior relacionado con las motivaciones surgidas de experiencias personales o familiares y con condiciones básicas relacionadas con la vocación, el amor, la tolerancia, el carisma, la entrega y el cariño. En el estudio se reconoce que estas condiciones son necesarias, pero se llama la atención de cómo ninguna de las educadoras hace mención a los conocimientos que se deben adquirir en el proceso de formación académica. Otra categoría relacionada con la práctica, refiere la consideración de la infancia como un grupo con el que se puede desarrollar una práctica fácil de educación dado el nivel de control que aún pueden tener del grupo y el nivel alto de enseñanza que pueden brindar como educadoras. Otra concepción resaltada es la que hace referencia a la infancia como sujeto de cuidado, afecto y formación en valores para el futuro, concibiendo la infancia como población de protección.

Otra categoría generada hace referencia a la eternidad o finalidad de la infancia, ante esto, se exponen manifestaciones en las que las educadoras relacionaban el final de la infancia con el paso de los niños y niñas al colegio o al grado primero, esto por el nivel de exigencia y el cambio de dinámica que se da en este grado. Por otra parte, se consideraba la infancia como algo que todos los seres humanos tenemos y desarrollamos en diferentes momentos.

Las diferencias en los grupos radican en que las madres comunitarias expresan tener mayor dominio de los grupos porque se dan el tiempo para conocer los niños, contrario, a lo que hacen las educadoras profesionales (dicen ellas), quienes vienen con tanta teoría que se preocupan por enseñar todo lo que les dijeron y no tienen en cuenta los tiempos de los niños. Otra diferencia se marca en los contextos socioeconómicos, puesto que dependiendo de las políticas educativas de las instituciones, se configuran concepciones relacionadas con potenciar habilidades (estratos altos) o enseñarles todo porque no saben nada (estratos bajos).

La segunda investigación de este estudio, realizada con el grupo de estudiantes de primero y último semestre permitió observar similitudes y diferencias significativas en torno a las concepciones relacionadas con infancia y su educación.

Para las estudiantes de primer semestre, la decisión de ser educadoras está identificada como un don o una vocación, configurando la idea de aportar al futuro. Similar al grupo de la investigación anterior, se considera la infancia como una etapa sin fin, es decir, una continuación de este espíritu en las diferentes etapas del ser humano. De igual forma, se concibe la educación inicial como una práctica fácil en relación a lo “manejables” que son a esta edad.

El grupo de estudiantes de último semestre, en lo relacionado a la decisión de trabajar con primera infancia, categoría que aporta de manera significativa acerca de las concepciones de esta etapa, alude a la importancia que tiene la educación y por ende, se debe tener una buena formación para poder aportar significativamente en esta etapa que permita guiar el proceso de los estudiantes hacia la autonomía. Con relación al final del periodo de la infancia, se encuentra una categoría similar a la de los grupos anteriores en cuanto a la eternidad de la misma. Sin embargo, en este grupo de estudiantes, se mencionan categorías relacionadas con el desarrollo biológico y con las determinaciones jurídicas.

En esta segunda investigación, la autora expone la gran diferencia que establece y demarca el recorrido académico, en los primeros semestres aún se concibe al niño y la niña como “personas pasivas, carentes de conocimiento y habilidades cognitivas a quienes hay que formar en conocimientos básicos (...) tienen necesidades de orden motriz, acompañadas de un impedimento físico para aprender otras cosas”, contrario a las estudiantes de último semestres quienes consideran al niño y la niña como “sujetos activos en la construcción del conocimiento (...) cuya promoción debe fomentar la escuela para respetar sus derechos” (Guzmán, 2010 p. 109).

Con referencia a las concepciones que tienen las maestras en educación inicial con relación a los procesos comunicativos asertivos en el aula de los niños y niñas con discapacidad, Barreto, D (2012), realizó una investigación con la Universidad Pedagógica Nacional con el objetivo de generar una propuesta para un programa de formación para docentes en educación inicial en comunicación aumentativa y alternativa para el abordaje pedagógico del aula diversa, que permitiera generar estrategias y herramientas de comunicación efectiva dentro del proceso de inclusión educativa. Para esto realizó una encuesta a 20 maestras de educacional inicial de 3 jardines sociales de la ciudad de Bogotá con preguntas relacionadas al proceso de inclusión de las personas con discapacidad y frente al proceso comunicativo de las mismas, también indagó sobre las acciones pedagógicas que realizaban en el aula en un marco de educación inclusiva y los procesos de formación recibidos.

Con referencia a los procesos de formación, observó cómo un grupo de las docentes responde que sí recibieron información en la formación de pregrado acerca del abordaje pedagógico de los niños y niñas con discapacidad en el aula diversa, no obstante precisan que éstas no fueron suficientes dado que se abordaron en un tiempo corto (uno o dos semestres o en cátedras) y fueron

superficiales. Sin embargo, se puede rescatar la evidencia que es un tema del cual ya se está hablando en las instituciones educativas profesionales.

El concepto de educación inclusiva es fuertemente evidenciado desde el reconocimiento en un marco de derechos, dado que un porcentaje alto de la población encuestada considera que los niños y niñas en condición de discapacidad están en aulas regulares porque tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones.

La autora expresa que aunque en la práctica directa se observan estrategias comunicativas en el aula como canciones, lectura de cuentos, dramatizaciones, espacios de conversación entre los niños y niñas y con las maestras y el uso de láminas, texturas y olores, en la encuesta sólo hacen mención de láminas, gestos, señas, dibujos y mímicas al cuestionar sobre la manera de comunicarse si no está la oralidad.

Fue común encontrar puntuaciones altas en el momento de calificar el nivel de comprensión que logran cuando un niño o niña en condición de discapacidad con alteraciones comunicativas expresa en relación a sus necesidades fisiológicas o a sus sentimientos, sin embargo, se observan calificaciones bajas en comparación con las anteriores con referencia a la comprensión del mensaje cuando éste tiene la intención de transmitir acciones que no suceden en el momento. Con lo anterior, se sustentan que la comunicación llega a limitarse en acciones del momento o comprensiones fisiológicas, como si los verdaderos procesos de comunicación “oral” tuvieran la misma restricción.

La autora expresa como se evidencia que la maestras no tienen el conocimiento sobre las estrategias y herramientas que puedan emplear en estos casos, pese a que muchas de éstas como las imágenes, los gestos naturales y las fotografías puedan ser de apoyo, tal vez, el desconocimiento frente a la potencialidades dadas desde las diferentes discapacidades, hacen que no sean conscientes de las estrategias que ya manejan y de la diversidad de estrategias y ayudas técnicas que existen para este proceso.

Se observan cambios actitudinales en la mayoría de las docentes encuestadas, lo cual hace que los procesos se lleven a cabo de mejor manera, no obstante, manifiestan temor frente a los retos que pueden generales tipos específicos de discapacidad, en la diversidad de respuestas dadas ante los diferentes tipos, hubo una prevaleciente y es la de “no saber cómo comunicarse, no saber cómo hacerse entender, el no saber cómo “decirle”. Por último, las maestras reconocen y manifiestan que para que estos procesos avancen significativamente, necesitan procesos de formación donde les informe sobre los diferentes tipos de discapacidad y como pueden abordarse desde acciones pedagógicas.

La autora manifiesta que es necesario hablar sobre discapacidad, no para conocer qué restricciones genera en comparación con la norma, si no por el contrario, cuales son las potencialidades que tiene estos niños y niñas y así poder enriquecer sus procesos formativos a través de procesos comunicativos asertivos. Las prácticas deben cambiarse, pero debe apoyarse y dirigirse ese cambio desde acciones inmediatas que permitan generar procesos constantes de reflexión que lleven a emprender cambios significativos.

En el año 2013, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, publica en su revista *Aletheia*, una investigación realizada por Ávila, Martínez y Ospina titulada "Procesos de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia". Esta investigación fue realizada con seis docentes de un jardín de la localidad San Cristóbal (Bogotá) y seis docentes de un instituto de integración cultural de la localidad de Puente Aranda y tuvo como objetivos comprender las narrativas de los docentes sobre los procesos de inclusión educativa de niños en condición de discapacidad en primera infancia, de igual forma identificar los relatos alternativos de los docentes frente a dicho proceso y dicha condición e identificar los fenómenos sociales alrededor de la inclusión y la discapacidad. Durante el proceso de rastreo bibliográfico con el que pretendían determinar el nivel investigativo y conceptual realizado en Colombia durante los últimos años en torno al tema de interés central, las autoras reportan un "Vacío investigativo", dado que la mayor parte del cuerpo investigativo encontrado, hacía referencia a procesos de rehabilitación y restitución de derechos. Esta investigación se realizó bajo un marco metodológico cualitativo, realizando un análisis categorial de las narrativas. Las autoras exponen las diferentes categorías establecidas luego de analizar los diferentes relatos de las docentes indagadas, relatos que han sido constituidos a partir de las experiencias personales y profesionales y de los conocimientos académicos adquiridos.

Con referencia a la discapacidad, los dos grupos de maestras relacionaban la discapacidad con componente estrictamente biológico, manifiestan que la discapacidad "es una dificultad notoria del sujeto para vincularse de forma efectiva en su entorno de acuerdo con unos parámetros establecidos socialmente" (Ávila, Martínez y Ospina, 2013 p.18). De igual forma manifiestan que para una atención de calidad garantizada, esta población requiere un trato diferente haciendo énfasis a un trato especializado

Otra de las categorías estuvo relacionada con los sentimientos generados en los procesos de educación inclusiva y la condición de discapacidad. Las maestras hacen referencia inicialmente al miedo, éste relacionado con el desconocimiento tanto de las condiciones de discapacidad específicas, como de las diferentes estrategias pedagógicas que puedan desarrollar para tener

procesos efectivos en el aula de clase. Dicha afirmación, exponen las autoras, se presenta con mayor frecuencia en el jardín infantil.

Otro de los sentimientos refiere a la producción de ternura hacia las personas en condición de discapacidad, asociada a procesos de protección y acogida una vez conocen sus historias y sus familias. Ahora bien, exponen las autoras, estos sentimientos de protección y las prácticas exitosas narradas por las docentes, permiten ir “deconstruyendo” el concepto de discapacidad desde el déficit hacia las potencialidades, empezando a comprender nuevas formas de aprender e interactuar, partiendo de sus habilidades.

Lo anterior, fue sustentado por las expresiones de dos docentes (una de cada jardín), quienes reconocían habilidades en los niños y niñas con discapacidad sin anteponer diagnósticos, lo cual les permitía referirse a flexibilizaciones temporales y espaciales y a fortalecimientos de cada una de sus habilidades.

Esta diversidad de sentimientos expresados por las maestras, permite relacionarlo con las transformaciones personales y profesionales que ha traído consigo el trabajar con niños y niñas en condición de discapacidad. En el componente pedagógico, han reconocido cómo trabajar con esta población les ha generado retos que les ha permitido a algunas maestras indagar acerca de nuevas herramientas y desarrollar prácticas diferentes que respondan al fortalecimiento de las habilidades de todos los niños y las niñas de su aula, no sólo de los que se encuentran en condición de discapacidad si no en su aula en general, reconociendo la diversidad presentes en cada uno de sus estudiantes. De igual forma, las ha inquietado y por ende, ha promovido procesos de búsqueda y reflexión acerca de las diferentes condiciones que pueden encontrarse en su aula, permitiéndoles así no solo acercarse a un diagnóstico clínico, sino a conocer y desarrollar estrategias que puedan fortalecer las particularidades de cada niño o niña.

Las diferentes experiencias, como mencionan las autoras, ha generado en las maestras construcciones sociales acerca de la discapacidad y la inclusión educativa, reconociendo esta última como un proceso que responde al cumplimiento de los derechos de todas y todos, sin discriminación alguna, pues en sus relatos expresan el reconocimiento de la diversidad en el aula y no sólo en los niños y niñas con discapacidad.

En el año 2014, en la Universidad Nacional de Colombia, el grupo de Investigación Cognición y Lenguaje junto a otras entidades, desarrollaron diversas investigaciones referidas al tema de interés: *Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia en Bogotá. Una aproximación Cualitativa* (SED; IDEP, 2014) y *Caracterización de los perfiles, competencias, necesidades de cualificación y condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano que se desempeña en las modalidades de educación inicial (Centros de desarrollo Infantil -CDI y*

familiar) en el marco de una atención integral en cinco (5) regiones de Colombia (Flórez, y otros, 2014)

En el documento *Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia en Bogotá. Una aproximación Cualitativa*, se exponen dos investigaciones realizadas; la primera relacionada con las modalidades de atención integral a la primera infancia y la segunda, con modelos y prácticas pedagógicas. Este estudio fue realizado por el grupo de investigación, junto al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación Del Distrito (SED). El documento se encuentra organizado en tres capítulos. En el primero presentan los objetivos, el método y los resultados del estudio *Caracterización de las modalidades de atención integral a la primera Infancia AIPI a nivel internacional, nacional y distrital*; el segundo expone los mismos apartados de la investigación *Caracterización de los modelos y las prácticas pedagógicas de educación inicial en Bogotá D.C* y el tercero ofrece el conjunto de recomendaciones para la ciudad, las cuales tienen como objetivo apoyar la toma de decisiones relacionadas con la política pública y las modalidades de atención integral a la primera infancia.

El primer estudio *Caracterización de las modalidades de atención integral a la primera Infancia AIPI a nivel internacional, nacional y distrital* tuvo como objetivo general caracterizar contextos, componentes, estrategias, recursos, actores, dinámicas, evaluación, identificación de lecciones aprendidas y buenas prácticas, logro y dificultades de distintas modalidades de atención integral a la primera infancia a nivel internacional, nacional y distrital, con el fin de elaborar unas recomendaciones sobre las modalidades de atención integral de los niños y niñas de primera infancia en el Distrito Capital (Flórez, R; Galvis, D; Gómez, D et al 2014, p.5).

El documento expone inicialmente la ruta metodológica que emplearon los autores para realizar la caracterización de las modalidades de atención integral para la primera infancia en los diferentes contextos internacional, nacional y distrital, y seguidamente presenta los resultados obtenidos de la revisión documental desde los ámbitos político y académico.

Con relación a la ruta para realizar la caracterización y conceptualización, los investigadores realizaron una selección de países y agencias y una búsqueda y selección documental. Luego de esto, generaron una categorización de estos documentos y elaboraron una matriz con los criterios de selección y variables para la caracterización de las modalidades.

Los resultados de este primer apartado los exponen en tres secciones. El primer apartado: definiciones nucleares, donde presentan los conceptos: Primera infancia, atención integral, educación inclusiva y enfoque diferencial; conceptos surgidos de los consensos entre organismos internacionales, nacionales y distritales y entre entidades gubernamentales y académicas. El segundo apartado hace referencia a las modalidades de atención integral a la primera infancia en

el panorama internacional, nacional y distrital y expone la revisión de las modalidades y programas más significativos en estos tres contextos. En la última sección, exponen una síntesis de las tendencias de las modalidades AIPI con relación a los contextos, los componentes, las estrategias y dinámicas, los actores, los recursos, las buenas prácticas y la evaluación.

Con relación con los *contextos* enuncian que los programas AIPI son proveídos por entidades de los sectores públicos y privados y son pensadas desde las condiciones sociales, económicas, geográficas y culturales de cada país y hay una gran tendencia a desarrollarse en dos escenarios: institucional y familiar. Sin embargo resaltan como en algunos países se menciona también la modalidad comunitaria en reconocimiento de los acervos culturales, los saberes de los líderes comunitarios y familiares y son servicios prestados principalmente en regiones apartadas o de difícil acceso. En las modalidades identificadas con mayor éxito, exponen en el documento, son aquellas que logran una atención intersectorial, dado que son aquellas que reconocen que los niños y niñas se encuentran en el centro de la atención integral y todos los servicios deben ser diseñados para favorecer su desarrollo. De igual manera resaltan la tendencia de diferentes países a diseñar programas basados en un enfoque de derechos.

En relación a los *componentes* en la mayoría de las experiencias, los autores expresan que estos se focalizan en priorizar la atención a las necesidades básicas de los niños y las niñas, sus familias y la comunidad, sin embargo, exponen los autores, debería plantearse la ampliación y el mejoramiento de la atención en otros aspectos que no sean necesariamente los básicos, de manera que respondan a un enfoque de derechos en el cual prevalezca la supervivencia y el desarrollo, la protección, la educación y la participación.

Con relación a las *estrategias y dinámicas*, inician dando el concepto individual para comprender la interdependencia entre estos, sin embargo, dependiendo a la estructura que pertenezcan, pueden relacionarse en los objetivos o finalidades de los servicios AIPI, el tipo de recursos y la población a la cual se dirige. Desde otra perspectiva, también pueden articularse en las estrategias de participación, estrategias de atención y cobertura y en las estrategias de gestión, inspección, vigilancia y control.

En relación con los *actores*, los autores concluyen que estos dependen de las instancias de donde se generan las políticas, de la población a la cual se dirige la modalidad y de quienes interviene o proveen los servicios.

Para el caso de la modalidad institucional están los educadores, auxiliares pedagógicos, administrativos y otros profesionales que proveen servicios especializados. Para el caso de la modalidad familiar, los actores están representados por líderes y miembros de la comunidad y sus organizaciones, acompañados de educadores y otros profesionales que brindan asesorías y seguimiento de los programas. Se reconocen también como actores, los diferentes profesionales

que conforman los equipos interdisciplinarios de atención y asesoría. Otros actores están relacionados con la familia y los consultores.

Con relación a los *recursos*, los autores mencionan como los estados comprometidos con la primera infancia destinan recursos económicos para responder y ejecutar planes propuestos para esta etapa. Sin embargo, en ocasiones los recursos no son suficientes y se generan recursos importantes y estratégicos para ejecutar programas y políticas públicas. Otra categoría referida en este apartado es la que tiene que ver con la infraestructura, las dotaciones, y los materiales para desarrollar los programas a la atención de la primera infancia.

En relación con las *buenas prácticas*, mencionan cómo estas se identifican luego de evaluaciones sistemáticas, asociadas a programas exitosos propuestos en los diferentes planes de desarrollo dirigidos a la primera infancia. En la revisión documental realizada en el distrito capital, en el estudio identificaron algunas prácticas exitosas.

En temas relacionados con nutrición, expresan como parte del éxito estuvo en la coordinación interinstitucional. Con relación con el trabajo infantil, los autores observaron una buena práctica al lograr la disminución progresiva con miras a la erradicación de esta inobservancia; en educación inicial bajo la modalidad de atención integral en el ámbito institucional, identificaron otra buena práctica por cuanto reúne el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde una perspectiva diferencial; en el sector salud identificaron como buena práctica el programa ampliado de inmunizaciones que contribuye a la eliminación, erradicación y control de enfermedades inmunoprevenibles con el fin de impactar a las condiciones de calidad de vida y salud de los niños y las niñas menores de 5 años del distrito capital.

En relación con la evaluación, la cual puede entenderse desde logros y dificultades, los autores exponen algunas experiencias significativas que refieren a extender los programas exitosos en algunos países hacia otros contextos en los que los intereses y las necesidades se puedan atender a partir de la propuesta del programa. Mencionan también otros programas a nivel internacional y nacional que han sido exitosos por la recursividad en la manera de llegar a la población y brindar los servicios de educación en pautas de cuidado y crianza de los niños y las niñas. En las propuestas relacionadas con la educación inicial, identificaron logros relacionados directamente con el desarrollo y el aprendizaje alcanzado por los niños y las niñas a partir de la influencia de los diferentes momentos y estrategias educativas planteadas a nivel institucional.

En el segundo apartado *Modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá*, los autores plantearon como objetivo caracterizar los modelos y las prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la capital con el fin de establecer las lecciones aprendidas, las buenas prácticas y las

recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente pedagógico. Para el cumplimiento de este objetivo, plantearon una metodología que responde a la naturaleza cualitativa del estudio de corte descriptivo-comparativo. Para el estudio seleccionaron instituciones que atendían dos criterios fundamentales: zona de la ciudad y tipo de institución con el fin de contemplar la diversidad de lugares de Bogotá.

Para la realización de este proyecto, elaboraron siete instrumentos que les permitiera realizar la recolección documental, una observación en el aula, la entrevista a coordinador, al docente, al niño o niña y al familiar y un grupo focal. Tuvieron unos referentes conceptuales, en los cuales mencionaron los referentes del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, el cual describe los fines de la educación inicial, su organización y su estructura dada como lineamiento en el distrito capital, las orientaciones conceptuales generales del estudio, centradas en la definición de modelo y prácticas pedagógicas, y en los modelos pedagógicos en educación inicial.

En los resultados y análisis, los autores presentan el análisis desde dos perspectivas, descriptivo y comparativo de acuerdo a las categorías metodológicas sugeridas. La descripción se basa en la categorización preestablecida de concepciones, metodología, prácticas, contexto, recursos, percepciones y relaciones.

En el último apartado, expresan las recomendaciones a la política de Bogotá, reconociendo que hacer esto es un reto dada la reciente expedición de la misma. Los autores recomiendan continuidad en la política pública, es decir, que debe ser sólida y mantenerse en los cambios de administración, sin embargo, mencionan que la continuidad no significa que no se realicen modificaciones, sino que los autores recomiendan construir sobre las bases que se han venido elaborando.

Otra investigación realizado por el grupo, junto al Observatorio sobre Infancia de esta misma Universidad y el profesor Mathias Urban de la Universidad de Roehampton, Dentro del marco del Contrato para el Desarrollo de Actividades de Ciencia y Tecnología No. 0766 de 2013, celebrado entre la Fundación Saldarriaga Concha y la Universidad Nacional de Colombia, fue el estudio *Caracterización de los perfiles, competencias, necesidades de cualificación y condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano que se desempeña en las modalidades de educación inicial (Centros de desarrollo Infantil -CDI y familiar) en el marco de una atención integral en cinco (5) regiones de Colombia*. El fin de este estudio fue construir unas recomendaciones para los estándares de las modalidades de AIPI, la formación inicial, la cualificación y el plan territorial de cualificación del talento humano. Como antecedente inmediato de este proyecto, tuvieron el estudio *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CORE)*, liderado por el profesor Mathias Urban, de la Universidad de Roehampton (Inglaterra).

Para el desarrollo de este estudio, contaron con la participación de grupos de investigación de la Universidad del Valle, Magdalena, Tolima, la Universidad Santo Tomás de Villavencio y profesionales del Departamento del Amazonas. Además contaron con aliados de la Universidad de la Sabana, de la Universidad Santo Tomás y el Politécnico Gran Colombiano. Adicional, participaron 50 Unidades de Servicio del ICBF de cinco (5) regiones del país, donde se seleccionaron cinco unidades familiares y cinco institucionales para el trabajo de campo.

Esta investigación la desarrollaron en tres fases. En la primera realizaron una revisión documental internacional y nacional sobre el talento humano de la AIPI y seleccionaron las unidades de servicio que participaron. En la segunda fase llevaron a cabo el trabajo de campo desarrollado por los socios regionales y sus auxiliares de investigación. En esta fase participaron los miembros del talento humano de las modalidades, las familias, los niños y las niñas y los miembros externos con experiencia en el campo. En la tercera fase, transcribieron y analizaron la información recolectada para construir los resultados del estudio. El análisis de la información lo desarrollaron en cuatro niveles de indagación o categorías (perfiles, competencias, condiciones de bienestar y satisfacción y mecanismos de seguimiento a perfiles, competencias y condiciones sistémicas), las cuales a su vez fueron subdivididas.

Para la recolección de la información, desarrollaron diferentes estrategias e instrumentos. La revisión documental la desarrollaron a partir de una matriz que contenía diferentes categorías que definían las competencias o perfiles de talento humano de AIPI; la Entrevista a equipos de trabajo a través de las cuales identificaron los perfiles y competencias, la aplicaron a los miembros de los grupos de talento humano a través de una entrevista semiestructurada que indagó sobre las opiniones e interpretaciones frente a perfiles, competencias (saberes, prácticas y valores), mecanismos de seguimiento, formación inicial y en servicio, y demás condiciones sistémicas del trabajo que realizan. Otra de las estrategias mencionadas en la investigación fue un Grupo focal con expertos, para lo cual organizaron reuniones con cinco grupos focales, uno por departamento, en los cuales participaron expertos regionales seleccionados de acuerdo con criterios de experiencia, contribución permanente en temas de atención integral y educación en primera infancia, al igual que tuvieran conocimiento sobre la labor al interior de las unidades de servicio y sobre la legislación relacionada con AIPI; la Entrevista a familias y a niños y niñas fue otra de las estrategias. Con la entrevista dirigida a familias identificaron las perspectivas y percepciones que tenía esta población sobre los perfiles, las competencias, las estrategias de identificación, seguimiento y valoración de las mismas, las condiciones sistémicas de apoyo al trabajo y la categorización de las necesidades de cualificación del talento humano. Con la dirigida a niños y niñas identificaron las perspectivas y percepciones de esta población acerca del programa de la AIPI en el que participan, a través de distintos instrumentos basados en el dibujo y el juego.

Para el análisis y la formulación de las recomendaciones acerca de los perfiles, los investigadores tomaron como referencia las competencias a nivel individual que sustenta el estudio *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (CORE) (Urban, Vandenberg, et al., 2011). Dichas competencias se conciben en tres dimensiones: conocimientos, prácticas y valores, las cuales se articulan con el nivel institucional, inter-institucional y de gobernanza de un sistema que busque ser competente.

El informe está organizado en tres apartados. La parte uno titulada *Condiciones y mecanismos para facilitar el cumplimiento de los estándares de calidad del componente de talento humano en las modalidades de educación inicial*, presenta la comparación de los estándares del talento humano formulados por la *Estrategia de Cero a Siempre* y la realidad encontrada en los 5 departamentos que participaron (Tolima, Valle, Magdalena, Amazona y Meta) y construye unas recomendaciones específicas. Las secciones planteadas son: (1) Perfiles y competencias del talento humano: el nivel individual de un sistema competente, (2) Condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano: nivel institucional, inter-institucional y de gobernanza de un sistema competente (3) Condiciones y mecanismos para facilitar el cumplimiento de los estándares.

En este primer apartado, los autores exponen la propuesta del estudio, la cual se sustenta en que todo el equipo de talento humano debe tener un marco común de competencias, según el grado de exigencia del cargo que permeen la actividad diaria llevada a cabo por los equipos de trabajo en las modalidades de educación inicial. Por tal razón, en el estudio describen las competencias que denominan a partir de los conocimientos, pues esto les permitió identificar la orientación de la competencia y la temática a desarrollar en la discusión de cada una.

Las ocho competencias propuestas desde el marco común son: El desarrollo infantil desde una perspectiva holística en el marco de los derechos de la niñez y sus realizaciones, Las diferentes estrategias pedagógicas que posibilitan los aprendizaje de los niños y niñas, La comunicación y participación de los niños, El trabajo con familia y comunidad, la Dinámicas de trabajo en equipo, El trabajo en contextos de diversidad, la Situación de la primera infancia en el contexto local, nacional e internacional y el Conocimientos básicos sobre salud, cuidado y protección social infantil. Estas a su vez, estaban articuladas con las dos dimensiones faltantes, prácticas y valores.

Cada competencia es descrita en articulación con las prácticas y metas y, según los resultados, proponen unas recomendaciones generales.

Tomando como base la propuesta del marco común de competencias y los niveles de competencia presentan las recomendaciones sobre el perfil individual y las competencias para cada cargo de los equipos de talento humano de educación inicial. Los diferentes cargos que ellos presentan, corresponden a los establecidos en los estándares que estipula la Comisión Intersectorial para la atención de la primera infancia en la modalidad institucional y en la modalidad familiar. De igual

manera, tuvieron en cuenta el Anexo 3 del ICBF en el que se presenta la directriz sobre perfil, competencias, habilidades y funciones del talento humano.

En este apartado, también referencian las condiciones sistémicas de apoyo al trabajo de talento humano a nivel institucional, inter-institucional y de gobernanza de un sistema competente; y los procesos de selección, inducción, seguimiento y evaluación del desempeño del talento humano. Para este último apartado, los investigadores diseñaron una guía por medio de la cual se puede hacer un análisis inicial de las competencias que deben tener o tienen los maestros y maestras que trabajan en la educación inicial en el marco de la AIPI. Fue construida como una alternativa para que las instituciones que brindan educación inicial en el país valoren los perfiles del talento humano a partir de sus competencias individuales teniendo en cuenta el marco común de competencias expuesto durante el estudio.

La parte dos, *Formación inicial y cualificación del talento humano involucrado en la atención integral a la primera infancia*, presenta dos secciones de recomendaciones establecidas de acuerdo con el enfoque sistémico que plantearon para el estudio y el marco de competencias. En la primera sección, se plantean recomendaciones para todos los actores involucrados en la educación inicial de los niños y niñas de primera infancia. La segunda sección contiene las recomendaciones dirigidas a la formación inicial y a los procesos de cualificación de los maestros y maestras.

Por último, en la tercera parte *Construcción nacional y territorial del plan de cualificación del talento humano involucrado en la atención integral a la primera infancia*, desarrollan las recomendaciones para la construcción nacional y territorial del plan de cualificación del talento humano involucrado en la AIPI.

1.2 Planteamiento del problema

La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. Es así, que el desarrollo integral (aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales), aparece como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. (Consejo Nacional de Política económica y Social, República de Colombia, 2007)

Lo anterior, ha generado acciones estatales en torno a la atención integral de la primera infancia en las diferentes políticas que buscan mejorar sus condiciones de vida con el fin de promover su desarrollo integral en el contexto familiar y social.

En 1991, a través de la Constitución política de Colombia, el Estado ratifica el compromiso con la primera infancia, lo cual ha permitido que en el país se haya promovido y se siga generando, la formulación de diferentes políticas que promueven la garantía de los derechos en la infancia.

Sin embargo, antes de la ratificación de la convención y la publicación de la nueva constitución política, en el país ya se venían realizando acciones que promovían la garantía de los derechos de los niños y niñas menores de 5 años.

A principios del siglo XX la atención y cuidado de los niños y las niñas estaba a cargo de instituciones que dependían de comunidades religiosas, en las cuales tenían niños y niñas en condiciones de pobreza, orfandad o abandono, la influencia en el campo de la pedagogía infantil de la Escuela activa, le permitió al país darle importancia al aspecto educativo en la primera infancia y construir los primeros jardines privados en donde se desarrollaban pedagogías orientadas a esta población (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013). Con este movimiento social, por primera vez en el país se define la educación inicial desde un marco legislativo como “aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con desarrollo armónico de la personalidad” a través del Decreto 2101 de 1939 (Cerdeña, 1996:12). A partir de esto, el Gobierno se hace cargo de los jardines infantiles nacionales populares adscritos al Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los cuales “se esperaba atender integralmente a los niños, proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar y servir de orientadores de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013). De esta forma, la educación inicial comenzaba a tomar mayor posesión en el campo educativo y a comprender la importancia de trabajar con las familias buscando el bienestar de los niños y las niñas.

Dada la importancia que se otorgó a este proceso educativo, a partir del Decreto 1710 de 1963, el nivel de educación inicial o preescolar, se adscribe a la educación primaria y se le otorga el grado de conveniencia más no de obligatoriedad, sin embargo, lo anterior permitía reconocer (sin mucha claridad) la relevancia de atender y ofertar procesos educativos y no una exclusividad de cuidado a los niños y las niñas a partir de los cinco años.

Si bien los movimientos sociales y las políticas generadas en torno a la primera infancia se venían desarrollando en el país, un hito histórico se marca en 1968 cuando a partir de la ley 75 se crea el Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF), el cual ha sido conocido y reconocido por velar por la plenitud en el cumplimiento y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y jóvenes del País. Uno de los objetivos con el cual se crea esta institución es con el de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista.

Ampliando la concepción de infancia gracias a los diferentes aportes que brindaban los movimientos sociales, académicos y económicos, el Ministerio de Educación Nacional, continuando con la formación preescolar, centró sus intereses y esfuerzos en la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares que aportaran al desarrollo y la formación integral de los niños y las niñas. Por su parte, el ICBF se centra en la atención de los niños y niñas menores de siete años bajo la concepción de una asistencia integral que les permitiera ayudar a las madres de familia en el cuidado de los niños y las niñas mientras ellas laboraban. Si bien se logra ampliar la concepción de infancia y atención a la misma, se observa un paralelismo sectorial que no permite definir aun con claridad la educación inicial de los cero a los cinco años.

Una reestructuración nacional se desarrollaría en el año 1976, cuando a partir del Decreto 088 se reestructura el sistema educativo, se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se incluye la educación preescolar en el sistema formal de educación y propone dos grados no obligatorios con el objetivo de “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares en acción coordinada con los padres y la comunidad” (Decreto No. 088 de 1976). Ocho años después, se formula y aplica el Plan de Estudios para Preescolar a partir del Decreto No. 1002 de 1984, con el cual se propone como objetivo de la educación preescolar el desarrollo integral y armónico de los “aspectos biológicos, senso-motores, cognitivo y socio afectivo y en particular, la comunicación, la autonomía y la creatividad y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica” (Artículo 1). Este Plan de estudios no determinó grados ni áreas, consideraba al niño como centro del proceso educativo.

Por su parte, el ICBF, crea un currículo relacionado con la estimulación y comienza un proceso de sensibilización sobre este aspecto con la comunidad. Al ver la importancia que esto estaba generando y de cómo podían apoyarse en las familias para beneficiar no sólo a los hijos de madres cabezas de hogar sino también de las familias más necesitadas, amplía su cobertura y cambia las modalidades existentes a hogares infantiles en 1979. En 1986 se crean los hogares comunitarios de bienestar enfocada en la atención integral de la primera infancia, como objetivo, planteaban promover el desarrollo infantil con un componente pedagógico y una intención educativa “que privilegiaba la interacción de las niñas y los niños con su entorno social, cultural y comunitario y una organización propicia para la autogestión comunitaria y del empoderamiento de las familias” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013 p:61).

Posterior a la constitución política de Colombia de 1991, en la cual se reconoció los derechos de los niños como fundamentales y por lo tanto su derecho a la educación, se da un hito fundamental para la educación en el país y la generación de la Ley 115 de 1994 (Ley general de Educación) y

con ella, la refrendación de la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y la elaboración de lineamientos generales para los procesos curriculares. Diferentes reestructuraciones y formulaciones se dieron en torno al avance pedagógico que debía desarrollarse en la educación preescolar, se generaron indicadores de logro para la educación formal, incluyendo el preescolar (resolución 2343 de 1996), las normas relativas a la organización del servicio educativo a nivel preescolar dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años en diferentes grados (Decreto No.2247 de 1997).

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional entregó la Serie Lineamientos Curriculares entre los cuales se encuentra el del Preescolar, para los niños entre los 3 y los 5 años. Para la elaboración de los lineamientos, el MEN partió de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión y tuvo en cuenta una visión integral de todas las dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. "De acuerdo con esta visión los núcleos temáticos que propusieron se basaron en una visión de los niños y las niñas "como sujetos plenos de derechos" y cuyo eje fundamental sería "el ejercicio de los mismos" (Lineamientos Curriculares para el Preescolar, 1998).

La introducción de principios constructivistas permite entender la función de la educación preescolar por sí misma y no como preparación para la educación primaria:

La educación preescolar tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de niños y niñas. Sus principios y objetivos se diseñan en función de la educación de las niñas y los niños de esta edad, de sus necesidades y posibilidades, del momento del desarrollo en que se encuentran (Lineamientos Curriculares para el Preescolar, 1998).

Igualmente los lineamientos realzan el papel del docente señalando que su misión es guiar a los niños en el mundo escolar y construir ambientes propicios para el aprendizaje y el logro de su desarrollo integral. Proponen a los maestros confrontar y construir sus propias herramientas conceptuales y técnicas, partiendo de los Lineamientos. (Orozco, M).

Si bien se observa un claro avance en la concepción y generación de políticas orientadas a los procesos educativos de calidad para los niños y niñas entre los tres y los siete años y que todo data desde mucho antes de la constitución política de 1991, hasta el año 2006 el Congreso de la República aprueba la Política Pública por los Niños y Niñas desde la Gestación hasta los 6 años, Colombia por la Primera Infancia, gracias a la acción coordinada de las agencias del estado y prestantes instituciones de la sociedad civil.

Un hito fundamental se marca en este mismo año con la promulgación de la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y adolescencia en que se les reconoce como sujetos de derechos y reemplaza el código del menor en el cual “se consideraba a las niñas y los niños como débiles e incapaces” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013). Con esta Ley, por primera vez el Estado, reconoce como sujetos de la educación los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años.

Un año después de la expedición del código, mediante el CONPES 109 de 2007, se aprueba la “Política Pública Nacional de Primera Infancia, Colombia por la primera infancia” cuyo propósito sería “Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (CONPES 109 de 2007). De manera tal, que si bien se comprende como una etapa vital del desarrollo del ser humano, de igual forma se reconoce que esta no puede ser estandarizada y homogeneizada, si no que por el contrario, debe reconocerse las múltiples características individuales que pueden caracterizar la diversidad humana.

Para el año 2009, el MEN crea la Dirección de Primera Infancia, equipo designado por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Viceministerio de Preescolar, Básica y Media, para definir la política educativa para la primera infancia y velar por su correcta implementación, a través de la asistencia técnica brindada a las entidades territoriales (Ministerio de Educación Nacional). Este equipo tiene entre sus objetivos, generar diferentes acciones como: 1. Desarrollar las acciones que permitan la apropiación del *Marco de Competencias para la Primera Infancia* por parte de los agentes educativos encargados de su atención, como la familia, la comunidad y los profesionales de la educación y otras áreas afines relacionadas con *el desarrollo integral*. 2. Definir y divulgar *orientaciones pedagógicas basadas en lenguajes expresivos como el juego, el arte, la música y la lectura* con el fin de lograr interacciones educativas de calidad entre los niños, las niñas, su entorno y los distintos agentes educativos encargados de su atención” (Hormaza, M. O).

En este mismo año se genera la Ley 1295 de 2009, con la cual se reglamenta la atención integral de la primera infancia, declarando que los derechos de las niñas y los niños comienzan desde la gestación y que se garantizarán los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos. El objeto de esta Ley expresa “Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 Y 3 del SISBEN, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud” (Congreso de la República. Ley 1295 de 2009). Para poder implementar lo anteriormente mencionado, propone cinco estrategias, entre las cuales se encuentra “la formación de agente educativos responsables dela educación inicial y atención

integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013 p: 83)

Con esta ley, se entregaría el documento No. 10 “El desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional, 2009), en el cual se abordan los conceptos de desarrollo, competencia y experiencias reorganizadoras y propone algunas recomendaciones para que los educadores reconozcan, valoren y favorezcan el potencial que los niños y las niñas tienen y actúen en consecuencia con el mismo. Este documento representó para el país un avance significativo en relación con la manera en que se concebía el desarrollo de la primera infancia: “Ahora, la nueva cara de las teorías del desarrollo muestra un funcionamiento desigual, que abandona la sucesión estable de las etapas”. (Ministerio de Educación Nacional, 2009: 19).

Desde el año 2007 el ICBF y el MEN suscribieron una alianza estratégica con el objetivo de “Aunar esfuerzos en recursos financieros, técnicos y humanos para la atención integral de niños y niñas menores de 5 años, desplazados y/o vulnerables, prioritariamente los de niveles I y II del SISBEN; diseñando un programa de Atención Integral para la Primera Infancia. El Plan de Atención Integral (PAIPI) permite organizar sistemáticamente el proceso de atención integral a la primera infancia y señalar la ruta de trabajo a seguir.

Actualmente en el país se está desarrollando una propuesta estratégica de Atención Integral a la Primera Infancia “de cero a siempre”, la cual está dirigida a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de las niñas y los niños, a través de la implementación de acciones, programas y proyectos dirigidos a la atención integral de acuerdo a la edad, el contexto y la condición de cada niño y cada niña en todo el territorio nacional, con el fin de

Asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños en la primera infancia (hogar, centros de salud, centros de desarrollo infantil, instituciones educativas, espacio público) existan las condiciones humanas, materiales y sociales que hacen posible su desarrollo y la garantía del pleno ejercicio de los derechos (Comisión intersectorial para la atención de la primera infancia, 2013).

Esta estrategia de atención integral tiene como soporte un marco normativo a nivel internacional y nacional (ya mencionado anteriormente en este mismo apartado) que busca el ejercicio pleno de los derechos para de los niños y las niñas. Para este cumplimiento, desde la estrategia se generan lineamientos para los diferentes actores y escenarios competentes en la atención integral de la primera infancia, esto, porque como lo especifica la estrategia, requiere de criterios unificados conceptuales y operativos, que iluminen y orienten la estrategia, y en esta medida la forma como se promueve el desarrollo integral de la primera infancia. (República de Colombia, 2012 b. p, 27).

Uno de los lineamientos desarrollados está relacionado con la atención integral dada desde el sector educativo en el marco de la educación inicial, allí reconoce que las actividades rectoras sustentadas en los lenguajes expresivos aportan significativamente al desarrollo social, personal y cognitivos de todos los niños y las niñas dado que como estrategias, permiten fortalecer la facultad de simbolizar a través de diferentes medios y formas.

Para el cumplimiento de esta política que reconoce la diversidad poblacional existente en el aula y la multiplicidad de lenguajes, los maestros cumplen un papel fundamental de generar verdaderos ambientes y prácticas que potencien el desarrollo, por esto “Se necesitan profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada estudiante de acuerdo a sus peculiaridades (...) Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula”. (López, M, 2009,p249)

Mariela Orozco Hormaza en su investigación titulada Pasado y futuro de la educación de la primera infancia menciona

“Hemos identificado igualmente la enorme distancia que aún persiste entre las concepciones, objetivos y planes de los decretos y las prácticas efectivas que se adelantan en las instituciones encargadas de la educación y la atención integral de la primera infancia. Falta mucho trabajo para que la enseñanza esté centrada en las capacidades de los niños y para que el juego y su capacidad reflexiva se conviertan en sus herramientas de aprendizaje.” (p.13).

Durante la práctica como profesional en los procesos de educación inclusiva en los jardines infantiles del Distrito y en la investigación realizada (citada en los antecedentes), ha sido evidente que las docentes presentan muchas inquietudes y percepciones con referencia a los procesos de inclusión y de atención a la diversidad desde un componente pedagógico, de igual forma, se observaba en que algunas prácticas pedagógicas, aunque el lineamiento propone los pilares sujetos a los lenguajes expresivos, no se realiza un ejercicio claro que permita visibilizar el desarrollo de los mismos en aula, llevando a cabo prácticas diversas que buscan la homogeneidad de los resultados esperados.

Adicionalmente, argumentan que muchas de las inquietudes relacionadas con el abordaje del aula diversa, están relacionadas con la falta de formación desde el pregrado con respecto al tema, es decir, ¿fueron formadas para un aula homogénea? ¿no se tiene claridad acerca de los lenguajes expresivos y de la importancia de los mismos en el desarrollo personal, social y cognitivo de todos los niños y las niñas?. Ante esta inquietud general, se plantean los interrogantes de este estudio en relación con ¿Cuáles son las concepciones que tienen los agentes educativos en educación

inicial con referencia a los lenguajes en la educación inicial y de qué forma estas podrían orientarse hacia una noción de participación activa de todos los niños y niñas en los procesos de formación inicial en un marco de atención a la diversidad? ¿La formación profesional que están recibiendo los docentes de educación inicial está orientada al desarrollo de las prácticas pedagógicas en un marco de atención diferencial, en respuesta a la política pública en desarrollo de la estrategia “de cero a siempre”?

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones que se expresan en la Política de Educación Inicial y Cuales expresan algunos agentes educativos, con relación a los lenguajes expresivos en la educación inicial desde una perspectiva de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en un marco de atención a la diversidad? Y ¿qué recomendaciones podrían incluirse para promover el desarrollo de los lenguajes expresivos en la formación de agentes educativos en un marco de atención a la diversidad dentro de la estrategia “De Cero A Siempre”?

1.4 Objetivos

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar las concepciones que tienen algunos agentes educativos (Madres comunitarias y maestras de preescolar) con referencia a **los lenguajes expresivos** desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, con el fin de proponer recomendaciones a nivel de formación inicial, in situ y continua en el marco de la política de educación inicial.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar en los postulados de la política pública de primera infancia construida entre los años 2006 y el 2013, las definiciones de educación inicial, primera infancia, *lenguajes expresivos y discapacidad*, con el fin de consolidar la comprensión que de estos temas se tiene en los documentos oficiales.

Caracterizar las concepciones de algunos agentes educativos indagados (madres comunitarias y maestras de preescolar), acerca de los lenguajes expresivos, desde una perspectiva de inclusión en la primera infancia y contrastarlos con los postulados en la política pública de primera infancia.

Proponer unas recomendaciones a la formación inicial, in situ y continua en el marco de la política de educación inicial acerca de la comprensión de lenguajes expresivos en una perspectiva de atención a la diversidad.

1.5 Marco Normativo

En el presente marco, se expone el desarrollo histórico de lo que a nivel nacional se ha hecho en cuanto a procesos de educación inicial y reconocimiento de la primera infancia. Por interés del estudio, se abordará igualmente lo que ha sido el marco normativo en cuanto a los procesos de educación inclusiva de la población con discapacidad.

En Colombia actualmente, se viene desarrollando una movilización social fuerte en pro del cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, quienes son reconocidos como sujetos de los mismos. Sin embargo, la primera infancia no ha estado siempre como materia de discusión y de acción prioritaria en las agendas de los diferentes gobernantes nacionales, distritales y locales. Reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos y la primera infancia como etapa trascendental en el desarrollo humano, social y económico de un país, ha sido un proceso de discusión y construcción un poco difuso o dispendioso en el país.

“La construcción de la política pública para la primera infancia, surge como respuesta a un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia”. (Consejo Nacional de Política económica y Social, República de Colombia, 2007 p. 3).

Para reconocer los diferentes hitos históricos en la postulación de políticas que reconocen la primera infancia y se expiden en pro del desarrollo de la misma, se desarrollará un marco cronológico dividido en tres etapas, a saber : ***Etapas I:*** Primera Infancia antes de la aprobación de la convención de los derechos de los niños y la constitución política de Colombia, eventos sucedidos en el año 1991, ***Etapas II:*** Primera Infancia en los eventos posteriores a estas expediciones y previo al 2006 cuando se expide el código de infancia y adolescencia y ***Etapas III:*** Primera Infancia desde la Expedición del Código de infancia y adolescencia.

Etapas I: Primera Infancia antes de la aprobación de la convención de los derechos de los niños y la constitución política de Colombia, eventos sucedidos en el año 1991.

En la primera etapa se reconoce como hito legal histórico El Decreto 2101 de 1939, con el cual se define por primera vez en el país la educación inicial desde un marco legislativo como “aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con desarrollo armónico de la personalidad” (Cerdeña, 1996 p. 12).

Veintitrés (23) años después, mediante el Decreto 1276 de 1962 se crea seis jardines infantiles nacionales populares adscritos al Ministerio de Educación Nacional (MEN). En estos jardines “se esperaba atender integralmente a los niños, proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar y servir de orientadores de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013).

De esta forma, la educación inicial comienza a tomar mayor posesión en el campo educativo e inicia la comprensión de la importancia de trabajar con las familias buscando el bienestar de los niños y las niñas. Dada la importancia que se otorgó a este proceso educativo, un año después a partir del Decreto 1710 de 1963, el nivel de educación inicial o preescolar, se adscribe a la educación primaria y se le otorga el grado de conveniencia más no de obligatoriedad, sin embargo, lo anterior permitía reconocer (sin mucha claridad) la relevancia de atender y ofertar procesos educativos y no una exclusividad de cuidado a los niños y las niñas a partir de los cinco años.

Durante esta primera etapa, otro hito se marca en 1968 cuando a partir de la ley 75 se crea el Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF), el cual ha sido conocido y reconocido por velar por la plenitud en el cumplimiento y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y jóvenes del País. El surgimiento del ICBF le permitió al país la reflexión en torno a la mujer y la reivindicación de sus derechos permitiendo reconocerla como un agente protagónico de la sociedad, desencastillándola del rol único establecido socialmente relacionado con el hogar. Ante esto, se empieza a pensar en el bienestar que debería brindarse a las familias, en particular a los niños y las niñas cuando no estuvieran bajo el cuidado y la protección de sus madres dado los roles sociales que empezaban a ejercer en los campos educativos y laborales, centrándose en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento (Documento 20 p: 19).

“La creación del ICBF mediante la Ley 75 de 1968, marca la institucionalización de la asistencia y protección a las madres, los niños y las niñas proceso que se continúa con la creación, mediante la ley 27 de 1974, de los Centros de Atención Integral al Preescolar CAIP, orientados a la atención de los hijos o hijas de trabajadores, los cuales posibilitaron el diseño y puesta en marcha de varios programas” (Fernández y Galvis, 2006).

A través del decreto 1576 de 1971 se crean otros 22 jardines infantiles nacionales, con lo cual se amplía la oferta tanto en las grandes ciudades como en las intermedias. Estos establecimientos

debían cumplir tres funciones esenciales, a saber: “a) Atender integralmente a los niños. b) Proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar y c) Servir de orientadores prácticos de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar.

Una reestructuración nacional se desarrolló en el año 1976, cuando a partir del Decreto 088 se reestructuró el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En el marco de este Decreto, se incluye la educación preescolar en el sistema formal de educación y se proponen dos grados no obligatorios con el objetivo de “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares en acción coordinada con los padres y la comunidad” (Decreto No. 088 de 1976). Luego, en el año 1979 se promulgó la ley 7, que además de establecer normas para proteger a los niños y niñas, creó el *Sistema Nacional de Bienestar Familiar* SNBF, con el fin de promover la integración familiar, garantizar los derechos del niño y de la niña y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor. El Título VII del Decreto No. 2388 de 1979, Reglamentario de la Ley 7 de 1979, se refiere a la atención integral al preescolar en su artículo 61, así: “la atención al preescolar que corresponde dar al Instituto, es la que se brinda de preferencia. Al menor de 7 años con el fin de suplir y complementar transitoriamente la protección familiar y obtener su desarrollo integral. Esta atención al preescolar no implica actividades de escolaridad, sino de preparación para ellas.

Ocho años después, se formula y aplica el Plan de Estudios para Preescolar a partir del Decreto No. 1002 de 1984. El Plan propuso como objetivo de la educación preescolar el desarrollo integral y armónico de los “aspectos biológicos, senso-motores, cognitivo y socio afectivo y en particular, la comunicación, la autonomía y la creatividad y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica” (Artículo 1). Este Plan de estudios no determinó grados ni áreas, consideraba al niño como centro del proceso educativo. El plan señala que “no se *determinarán grados ni áreas*”, que el “*centro del proceso educativo es el niño*” y que las modalidades de trabajo deberían desarrollarse mediante actividades integradas, ajustadas a los lineamientos pedagógicos (Política Pública de Primera Infancia. P: 19)

Durante este periodo, el ICBF crea un currículo relacionado con la estimulación, de manera autónoma pero soportado en teorías y modelos franceses y comienza un procesos de sensibilización sobre este aspecto con la comunidad. Al ver la importancia que esto estaba generando y de cómo podían apoyarse en las familias para beneficiar no sólo a los hijos de madres cabezas de hogar sino también de las familias más necesitadas, amplía su cobertura y cambia las modalidades existentes a hogares infantiles en 1979.

Para el año 1986 se crean los hogares comunitarios de bienestar enfocada en la atención integral de la primera infancia, como objetivo, planteaban promover el desarrollo infantil con un componente pedagógico y una intención educativa “que privilegiaba la interacción de las niñas y los niños con su entorno social, cultural y comunitario y una organización propicia para la autogestión comunitaria y del empoderamiento de las familias” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013 p:61). Desde su formulación, el programa de hogares comunitarios incorporó, como propósito central, la perspectiva del desarrollo de la primera infancia, orientándose a los niños y niñas menores de 7 años en condiciones de pobreza, entre las cuales se propiciaría el desarrollo psicosocial, moral y físico 45 (Política Pública de Primera Infancia. P:25)

En 1987 se presenta el segundo documento de lineamientos de preescolar, en el que se plantean las áreas y los temas que estructurarán el currículo, el cual estaba fundamentado tanto teórica como operativamente en lo relacionado con el trabajo pedagógico que se proponía para este nivel.

Durante este tiempo, tanto el Ministerio de Educación Nacional como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar asumen la responsabilidad de la educación de la primera infancia en el país: el Ministerio, a través del programa de preescolar y algunos programas no convencionales, y el Instituto mediante las diversas modalidades de atención —(Centros Comunitarios Infantiles (CCI), Hogares Infantiles, Centros de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIP)—. Estas entidades proponen con autonomía sus políticas y programas, autonomía que conduciría a un paralelismo en la atención y educación a la primera infancia.

En 1988 el Ministerio de Educación Nacional reestructura la División de Educación Preescolar y crea el Grupo de Educación Inicial, cuyo objetivo estaba centrado a desarrollar estrategias y programas que ofrecieran a los niños y a las niñas mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre estos programas se resaltan el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) para las zonas rurales del país, cuyo propósito era la educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional de la niña y el niño un programa similar pero para los sectores más vulnerables de las zonas urbanas fue Supervivir. Otro programa que se resalta es el de Apoyo al Componente Pedagógico en los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. Con este programa, el Ministerio de Educación Nacional, apoyado por maestras y maestros de preescolar, capacitaba a las madres comunitarias en aspectos pedagógicos con el propósito de fortalecer la atención que se brindaba a los niños y las niñas. Con este programa, hacia el año 1990 se realiza el aporte a la construcción del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el cual se centra en el desarrollo infantil y comunitario como ejes del desarrollo humano y de la educación de niñas y niños, haciendo énfasis en la interacción (consigo mismo, con los otros y con el entorno) como motor del desarrollo infantil y en la construcción de ciudadanía; de igual forma promueve el trabajo colaborativo y cooperativo de las

familias y la comunidad, y organiza la atención a través de seis momentos: *bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa* (Pineda y otros, 2012). El PPEC se complementa con la ficha integral, un instrumento que refiere tanto a las acciones de las niñas y los niños como al trabajo de formación de los educadores, las familias y la comunidad. Sobre este último punto posteriormente se elabora la Escala de Valoración del Desarrollo.

Hasta la fecha citada, se observa como la educación referida a la primera infancia, se reconoce desde los 5 años haciendo alusión a los grados preescolar. En los años inferiores a los cinco años, se observa la infancia como sujetos de cuidado por parte del Instituto colombiano de bienestar familiar. Se resalta, como en el concepto educativo, se reconoce el niño y la niña como sujeto en desarrollo y por ende se busca responder a las diferentes áreas que puedan aportar a su integralidad.

En el siguiente esquema, se presenta una línea de tiempo con los hitos marcados durante esta primera etapa.

Figura 1.1 Línea evolutiva etapa I

Etapa II: Primera Infancia en los eventos posteriores a la expedición de la constitución de 1991 y previo al 2006 cuando se expide el código de infancia y adolescencia

En Colombia a partir del año 1991, cuando se expide en la Ley 12 del 22 de enero de 1991 “Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”, se introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. Es así, como el desarrollo integral (aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales), aparece como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. (Consejo Nacional de Política económica y Social, República de Colombia, 2007).

La suscripción de Colombia a la convención sobre los derechos del niño representó un avance importante hacia el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos generando un cambio en la concepción tradicional sobre las políticas y programas orientados a mejorar las condiciones de vida durante la infancia. La Convención de los derechos del niño ha permitido consolidar una concepción de la infancia como un grupo sociocultural específico y no simplemente como una etapa de preparación para la vida adulta o como un bien futuro de la sociedad (Save the children (SSC), organización de los estados iberoamericanos (OEI) 2009).

Lo anterior, ha generado acciones estatales en torno a la atención integral de la primera infancia promoviendo políticas que busquen mejorar sus condiciones de vida con el fin de promover su desarrollo integral en el contexto familiar y social.

En el mismo año de aprobación de la convención sobre los derechos del niño en el país, Colombia ratifica su compromiso con la primera infancia a través de la Constitución política de Colombia de 1991, lo cual ha permitido que en el país se haya promovido y se siga generando, la formulación de diferentes políticas que promueven la garantía de los derechos en la infancia.

Posterior a la constitución política de Colombia de 1991, en la cual se reconoció los derechos de los niños como fundamentales y por lo tanto su derecho a la educación, En el artículo 67, la constitución establece *“la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo, un año de preescolar,* se da un hito fundamental para la educación en el país y es por la expedición de la Ley 115 de 1994 (Ley general de Educación) y con ella, la refrendación de la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal a través del artículo 11 y la elaboración de lineamientos generales para los procesos curriculares a través de los artículos 14 al 18 correspondientes a la sección segunda de esta Ley.

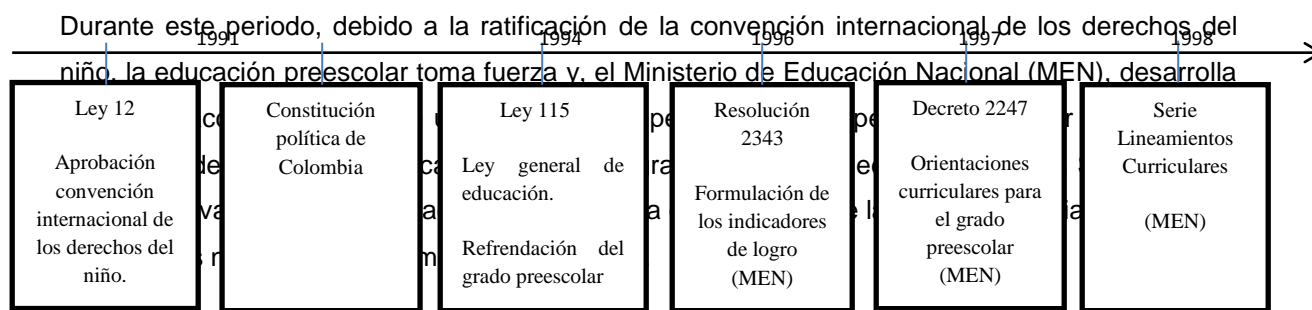
En 1996, a través de la resolución 2343, el MEN formula los indicadores de logro para los niveles de la educación formal, incluyendo el preescolar, basado en las dimensiones del desarrollo humano y sujeto a una pedagogía activa, que permitiera ofrecer oportunidades educativas de participación y espacios de socialización para el desarrollo de los niños y las niñas. Un año después, en Septiembre de 1997, el Decreto No. 2247 del MEN estableció las normas relativas a la organización del servicio educativo y las orientaciones curriculares del nivel preescolar. La prestación del servicio educativo de nivel preescolar se ofreció a los educandos de 3 a 5 años de edad y comprendía tres grados: *Pre-jardín*, dirigido a niños y niñas de 3 años; *Jardín*, a niños y niñas de 4 años; *Transición*, a niños y niñas de 5 años de edad; este grado reemplazó el grado Cero, hasta ese momento el grado obligatorio constitucional (Orozco, M). Como lo publica la Ley 115, debe haber un grado obligatorio en el nivel de preescolar, la ampliación de los niveles de atención de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la

programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo. “Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento (80%) del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y al menos del ochenta por ciento (80%) de la educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años” (Art. 18).

Para el año de 1998, el Ministerio de Educación Nacional entregó la Serie Lineamientos Curriculares entre los cuales se encuentra el del Preescolar, para los niños entre los 3 y los 5 años. Para la elaboración de los lineamientos, El MEN partió de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión, tuvo en cuenta una visión integral de todas las dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. “De acuerdo con esta visión los núcleos temáticos que propusieron se basaron en una visión de los niños y las niñas “como sujetos plenos de derechos” y cuyo eje fundamental sería “el ejercicio de los mismos” (Lineamientos Curriculares para el Preescolar, 1998). En los lineamientos, el desarrollo humano se entiende como “un proceso gradual que depende de las oportunidades y experiencias de interacción y aprendizaje que el medio proporciona a los niños y las niñas”.

El siguiente esquema, expone una línea de tiempo con los hitos marcados durante esta segunda etapa.

Figura 1.2 Línea evolutiva etapa II



Etapa III: Primera Infancia desde la Expedición del Código de infancia y adolescencia.

Si bien se observa un claro avance en la concepción y generación de políticas orientadas a los procesos educativos de calidad para los niños y niñas entre los cuatro y los siete años y que todo data desde mucho antes de la constitución política de 1991, hasta el año 2006 el Congreso de la República aprueba la Política Pública por los Niños y Niñas desde la Gestación hasta los 6 años, Colombia por la Primera Infancia, gracias a la acción coordinada de las agencias del estado y prestantes instituciones de la sociedad civil (Orozco, M).

Un hito fundamental se marca con la promulgación de la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y adolescencia en que se les reconoce como sujetos de derechos y reemplaza el código del menor en el cual “se consideraba a las niñas y los niños como débiles e incapaces” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013).

En el Artículo 29 del Código de infancia y adolescencia se establece el derecho al desarrollo integral de la primera infancia: “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas”. (Congreso de la república, Código de Infancia y Adolescencia, 2006). Por primera vez el Estado, reconoce como sujetos de la educación los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años, pues si bien se observa, la primera infancia en el sector educativo estaba referenciada a partir de los tres (3) años de edad.

Un año después de la expedición del código, mediante el CONPES 109 de 2007, se aprueba la “Política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia” cuyo propósito sería “Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (CONPES 109 de 2007). Esta política es el resultado de una movilización social generada “a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia” (P:2). La movilización por la primera infancia tuvo origen en el año 2002, en la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, a través de un grupo de trabajo integrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF , el Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE–, Save the Children y UNICEF. En el 2004 este grupo de trabajo se amplía a 19 instituciones bajo la coordinación del ICBF.

Para el año 2009, el MEN crea la Dirección de Primera Infancia, encargada de: 1. Desarrollar las acciones que permitan la apropiación del *Marco de Competencias para la Primera Infancia* por parte de los agentes educativos encargados de su atención, como la familia, la comunidad y los profesionales de la educación y otras áreas afines relacionadas con *el desarrollo integral*. 2. Definir y divulgar *orientaciones pedagógicas* basadas en lenguajes expresivos como el juego, el arte, la música y la lectura con el fin de lograr interacciones educativas de calidad entre los niños, las niñas, su entorno y los distintos agentes educativos encargados de su atención” y para este mismo año, entregaría el documento No. 10 “El desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia” que constituye el marco de referencia sobre desarrollo infantil y las competencias y propone algunas recomendaciones para que los educadores reconozcan, valoren y favorezcan el potencial que los niños y las niñas tienen y actúen en consecuencia con el mismo. Por primera vez se empieza a hacer mención de manera explícita de los “lenguajes expresivos” reconociendo entre estos el juego, el arte la música y la lectura, como soporte de las orientaciones pedagógicas para la educación inicial.

En este mismo año se genera la Ley 1295 de 2009, la cual tiene como objeto “Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 Y 3 del SISBEN, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud” (Congreso de la República. Ley 1295 de 2009). Para poder implementar lo anteriormente mencionado, propusieron cinco estrategias, entre las cuales se encuentra “la formación de agente educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013 p: 83)

Desde el año 2007 el ICBF y el MEN suscribieron una alianza estratégica con el objetivo de “Aunar esfuerzos en recursos financieros, técnicos y humanos para la atención integral de niños y niñas menores de 5 años, desplazados y/o vulnerables, prioritariamente los de niveles I y II del SISBEN; diseñando un programa de Atención Integral para la Primera Infancia. El Plan de Atención Integral (PAIPI) permite organizar sistemáticamente el proceso de atención integral a la primera infancia y señalar la ruta de trabajo a seguir.

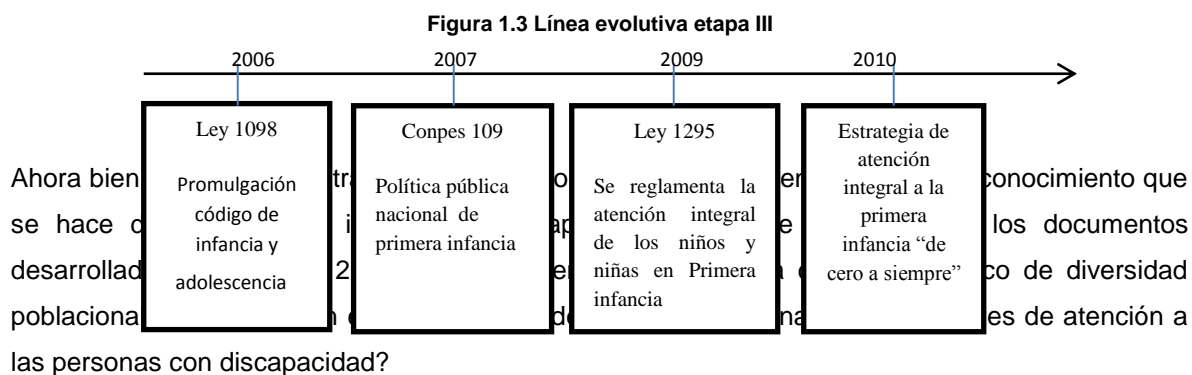
Actualmente en el país se está desarrollando una propuesta estratégica de Atención Integral a la Primera infancia “de ero a siempre”, la cual está dirigida a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de las niñas y los niños, a través de la implementación de acciones, programas y proyectos dirigidos a la atención integral de acuerdo a la edad, el contexto y la condición de cada niño y cada niña en todo el territorio nacional, con el fin de

Asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños en la primera infancia (hogar, centros de salud, centros de desarrollo infantil, instituciones educativas, espacio público) existan las condiciones humanas, materiales y sociales que hacen posible su desarrollo y la garantía del pleno ejercicio de los derechos. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, 2012).

Esta estrategia de atención integral tiene como soporte un marco normativo a nivel internacional y nacional (ya mencionado anteriormente) que busca el ejercicio pleno de los derechos para de los niños y las niñas. Para este cumplimiento, desde la estrategia se generan lineamientos para los diferentes actores y escenarios competentes en la atención integral de la primera infancia, esto, porque como lo especifica la estrategia “requiere de criterios unificados conceptuales y operativos, que iluminen y orienten la estrategia, y en esta medida la forma como se promueve el desarrollo integral de la primera infancia” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, 2012 p, 27).

A partir del año 2006, se pueden analizar diferentes factores. Primero, se logra el reconocimiento de la primera infancia como la etapa de desarrollo que tienen los niños y las niñas de los cero a 5 años 11 meses de edad, incluso, se reconoce la importancia de atender a las madres en los diferentes momentos de la gestación. Articulado al reconocimiento de una etapa vital de desarrollo, se reconoce que el desarrollo es individual porque todos los seres humanos somos diferentes, con lo anterior, los diferentes documentos comienzan a resaltar la diversidad que existe en cada uno de nuestros niños y niñas, y por ende, la diversidad que construimos como sociedad.

En el siguiente esquema, se presenta una línea de tiempo con los hitos marcados durante la tercera etapa.



A continuación, se presenta una tabla en la cual se pretende exponer la comprensión literal o inferencial que se realiza del análisis de estos documentos.

	Literal	Inferencial	No se evidencia	
<p>Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y adolescencia</p>	<p>ART. 36. Derechos de los niños, las niñas y adolescentes con discapacidad.</p> <p>Para efectos de esta Ley, la discapacidad se entiende como una limitación física, cognitiva, mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana.</p> <p>(...) Los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena, y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad</p>	<p>ART. 4º. Ámbito de aplicación: El presente código se aplica a Todos los niños, las niñas y los adolescentes nacionales o extranjeros que se encuentren en el territorio nacional.</p> <p>ART. 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia.</p> <p>(...) Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas</p>		<p>En la presente Ley, el concepto de discapacidad literal que se encuentra en el artículo 36, reconoce las personas con discapacidad desde un modelo rehabilitador (Palacios 2008) o modelo clínico (Moreno, 2011) centrándose de manera exclusiva en la condición del sujeto y en cómo ésta lo limita a participar en diferentes actividades sociales, ignorando por completo el componente social, es decir, el entorno que puede facilitarle u obstaculizarle las condiciones de participación.</p> <p>En dicha definición, reconoce la obligación del Estado en brindar los apoyos necesarios para promover la participación social, sin embargo lo plantea nuevamente desde el sujeto, mencionando que es él quien debe integrarse a la sociedad.</p> <p>Con referencia al modo inferencial, se asume que al decir Todos, no se está excluyendo a ningún niño, niña o joven por ninguna condición en particular. Acción que se articula al reconocimiento de la primera infancia sin clasificación alguna más allá de niños y niñas.</p>

Tabla 1.1. Comprensión del concepto Discapacidad en la normativa.

Documento expedido	Reconocimiento de la discapacidad			Comentario
	Literal	Inferencial	No se evidencia	
<p>CONPES 109 de 2007 “Política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia”</p>		<p>Principios: Equidad e inclusión social</p> <p>(...) Parte del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales y ciudadanos y ciudadanas con derechos.</p>	<p>Conceptualmente, el niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Estos principios de equidad e inclusión social, buscan el respeto e inclusión de la diversidad étnica y cultural, así como de la perspectiva de género en todas las acciones que se basen en ellos.</p>	<p>En los principios de equidad e inclusión social, menciona el reconocimiento de los niños y las niñas, sin hacer distinción alguna.</p> <p>No obstante, se evidencia una relevancia a “clasificar” la diferencia en aspectos relacionados con el género, la edad, la raza, la etnia o el estrato social. Ante esto, la discapacidad está siendo completamente desconocida, no se evidencia como parte de las diferencias que puede tener un ser humano en un marco de heterogeneidad homogenizada. Podría revisarse desde un sub modelo de marginación (Palacios, 2008) aún no se reconoce las personas con discapacidad como parte activa de la sociedad y perteneciente a la diversidad característica de la población.</p>

Tabla 1.1. Comprensión del concepto Discapacidad en la normativa.

Documento expedido	Reconocimiento de la discapacidad			Comentario
	Literal	Inferencial	No se evidencia	
Ley 1295 de 2009	<p>ART 10. De los Discapacitados físicos o Mentales.</p> <p>Los niños de la primera infancia con</p> <p>discapacidad física o mental, de los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN desde el nacimiento hasta los seis años, que por sus condiciones físicas o mentales no puedan estar en los centros tradicionales de formación, deberán recibir una atención especial y especializada en lugares adaptados para tales fines.</p>			<p>En la definición expresada por esta ley, se observa la discapacidad desde un modelo rehabilitador, (Palacios, 2008) o un modelo clínico (Moreno, 2011). La persona es quien tiene la dificultad y por ende, se plantea una norma que responde a un enfoque de segregación, en el cuál, se busca una institucionalizar la educación como un concepto de educación. Segrega de manera explícita la población con discapacidad, desconociendo los procesos de educación inclusiva que se buscan como garantía de derechos de las personas con discapacidad y el reconocimiento a la participación social sin discriminación alguna. .</p>
<p>Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia :</p> <p>Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión</p> <p>(2013)</p>	<p>Apartado: La ruta integral de atenciones (RIA):Orientadora de la gestión en los territorios</p> <p>Atenciones diferenciales (...) la cultura, la pertenencia étnica, la discapacidad, experiencias o dimensiones particulares o afectaciones particulares o transitorias en la vida de los niños (...) no se trata de una atención distinta, sino de una aproximación, un acompañamiento y una atención</p>	<p>El reconocimiento de las diferencias entonces, no solo toman en cuenta la cultura diversa que atraviesa al país, también considera la edad, el sexo, las particularidades de cada individuo y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias</p>		<p>En cuanto a la mención literal, se observa la discapacidad en desde un enfoque diferencial donde se reconoce como parte de la diversidad humana y, sujeto a un modelo social, se busca la manera de realizar ajustes razonables en la atención a esta población, de manera que se generen las condiciones para su participación activa .</p> <p>No se desarrolla un concepto específico de discapacidad, sin embargo menciona el término “particularidades” haciendo referencia a las múltiples diferencias que puede tener el ser humano, entre ellas la particularidad generada por una condición</p>

	sensible y permanente.			específica de discapacidad.
DOCUMENTO NO. 20 (2014) Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral	<p><i>En la educación se reconocen las diferencias.</i></p> <p>Existe una serie de diferencias que se derivan de condiciones y situaciones que históricamente han generado desigualdad y vulneración de derechos, por ejemplo, la edad, ser mujer, tener una discapacidad, pertenecer a un grupo étnico, ser víctima del conflicto o provenir del área rural.</p>			En este último documento, se evidencia una comprensión de la discapacidad desde un modelo social (Palacios 2008). Se observa de manera literal, explícita, la comprensión de la discapacidad como una relación entre el sujeto y el entorno y no como una condición única de la persona. de igual forma se comprende desde un enfoque diferencial.
Sentido de la educación inicial	<p><i>Educación para la primera infancia diferencial e inclusiva frente a la discapacidad</i></p> <p>Las niñas y los niños con discapacidad deben contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos (...) Es importante destacar que la discapacidad no es una enfermedad ni tampoco determina limitaciones en el desarrollo humano de niñas y niños, se trata de una condición que configura, junto con las demás características de cada niña y cada niño, su ser singular e individual. Generalmente las limitaciones son de corte ambiental, pues no se cuenta con escenarios que favorezcan la accesibilidad y permanencia de niñas y niños en el entorno de educación</p>			

	inicial, o de tipo cultural, pues existen muchos imaginarios relacionados con lo que significa la discapacidad			
--	--	--	--	--

Tabla 1.1. Comprensión del concepto Discapacidad en la normativa.

Puede observarse que el reconocimiento del concepto de discapacidad es evidente en muy pocos documentos de manera literal, y cuando éste se menciona, generalmente se hace desde un modelo clínico o rehabilitador que ve la deficiencia en la persona y que no permite ver cómo el entorno puede establecer barreras que dificultan la participación activa de las personas. Sin embargo, cabe resaltar, la mención que se hace de la misma en los últimos documentos, los cuales han sido expedidos posteriores al año 2009, año en el cual Colombia, a partir de la Ley 1346 de 2009, ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el país. Por lo anterior, es decir, por los diferentes reconocimientos que se han hecho del concepto discapacidad en los documentos públicos, se hace relevante revisar la normativa vigente con relación a los procesos de educación inclusiva y de reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad desde un marco de atención a la diversidad.

Partiendo de la Convención sobre los Derechos del Niño, que aplica a todos los niños y niñas del mundo, dos artículos de manera específica, hacen referencia a la población con discapacidad: el artículo 2 en el cual se establece el principio de la no discriminación e incluye a la discapacidad como motivo de protección frente a la discriminación, y el artículo 23 que destaca los esfuerzos especiales que los Estados Partes deben hacer para que se cumplan esos derechos.

En el país, también se ha realizado un avance importante en cuanto al desarrollo normativo que busca el ejercicio pleno de los derechos de las personas en condición de discapacidad. Este desarrollo responde a las diferentes construcciones teóricas y los diferentes movimientos sociales y políticos que se han generado en un marco internacional. Por interés del documento, se realiza una revisión de la normativa existente a partir del año 2006, año en que, como se expuso en apartados anteriores, en Colombia se expide el código de infancia y adolescencia y marca una pauta crucial en el reconocimiento de la primera infancia.

A partir de este año (2006), en materia atención a la discapacidad (sin desconocer toda la movilización social y legal que antecede al año 2009) se reconocen dos leyes importantes que generaron un hito en la evolución de los procesos de educación inclusiva y atención a las personas con discapacidad desde un enfoque de derechos.

La primera a resaltar es la Ley 1346 de 2009 *por la cual se aprueba la convención de los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de la naciones unidas el 13 de diciembre de 2006*. Lo que se busca con este documento es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Organización de las naciones unidas, 2006).

Colombia ratifica que el ejercicio de los derechos de todas las personas con discapacidad debe promover la participación social sin discriminación alguna. Con esta aprobación, el Estado reconoce y acepta la definición expuesta por este documento internacional

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

Con lo anterior, se busca que la sociedad comprenda y reconozca a las personas con discapacidad como sujetos sociales y no como pacientes eternos. De igual forma reconocer la diversidad en la discapacidad, es decir, no solo la condición física, sensorial, o cognitiva hace de la persona con discapacidad diferente a los demás, al igual que el resto de la humanidad, la diferencia también la marcan ideales, costumbres y creencias.

Por interés del presente documento, se resaltan los artículos 7 “Niños y Niñas con discapacidad” y 24 “Educación”. En el artículo 7 se resalta el primer apartado (tal vez como base para los siguientes) “Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas” y en concordancia el artículo 24 expresa “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”.

Se observa con claridad, como el desarrollo estos artículos están sustentados sobre la base conceptual de comprenderla discapacidad como una relación sujeto-entorno, pues estos artículos buscan con el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas, garantizar una participación plena en la sociedad y no en espacios sociales restringidos, construidos física y culturalmente por una sociedad mayoritaria, que si bien representa la heterogeneidad humana, desconoce la misma y la ha convertido en una homogeneidad social reducida.

Cuatro años después, el estado expide la Ley 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, esto mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la ley 1346 de 2009.

Reafirmando el compromiso que tiene el Estado con el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, en la presente ley se reconoce a las “ Personas con y/o en situación de discapacidad como Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales

o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Una vez más, se reitera la importancia de comprender la discapacidad como una relación entre el sujeto y el entorno, invitando a la reflexión individual y social de cómo como colectivo estamos restringiendo o facilitando la participación de las personas en condición de discapacidad, valorando y respetando cada una de sus capacidades.

Al igual que en la anterior ley mencionada, por interés del estudio se resaltan dos artículos en particular, el artículo 7 *Derechos de los niños y niñas con discapacidad* y el Artículo 11 *“Derecho a la educación”*. Por el mismo accionar de la presente Ley, a diferencia de la anterior (1346 de 2009), no sólo se reconoce la generalidad de la atención a los niños y niñas con discapacidad en cumplimiento a sus derechos, si no que se articula con las normatividad nacional y se dictan las disposiciones para el cumplimiento de las mismas. Para este caso particular, el artículo 7 se desarrolla de acuerdo con la Constitución Política, la Ley de Infancia y Adolescencia y el artículo 7° de la Ley 1346 de 2009, donde se resalta que “todos los niños y niñas con discapacidad deben gozar plenamente de sus derechos en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”. El artículo expone que para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, el Gobierno Nacional, los Gobiernos Departamentales y Municipales, a través de las instancias y organismos responsables, deberán adoptar algunas medidas, que, por interés y enfoque del estudio se resaltan los numerales 1, 5 y 6

1. Integrar a todas las políticas y estrategias de atención y protección de la primera infancia, mecanismos especiales de inclusión para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas con discapacidad.
5. El Ministerio de Educación o quien haga sus veces establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad.
6. El Ministerio de Educación diseñará los programas tendientes a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad.

Con relación al artículo 7 y los numerales anteriores, el artículo 11 *“Derecho a la Educación”* menciona que

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de

manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad. (Congreso de la República, 2013.)

Para el caso particular de educación inicial y primera infancia, el apartado e) expone:

En el marco de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, desarrollar Programas de Atención Integral a la Primera Infancia-AIPI que promuevan la inclusión, así como los pertinentes procesos de detección, intervención y apoyos pedagógicos relacionados con el desarrollo de los niños y las niñas. En este marco, se deben promover programas de educación temprana que tengan como objetivo desarrollar las habilidades de los niños y niñas con discapacidad en edad preescolar, de acuerdo con sus necesidades específicas (Congreso de la República, 2013.)

Ante estas exposiciones en la norma, el Estado está encargado de desarrollar y orientar los diferentes apoyos y ajustes necesarios para que la población con discapacidad pueda ejercer su derecho a la educación, no sólo con la garantía de un acceso institucional, sino con la garantía de una permanencia que promueva su participación activa, ésta desarrollada a partir de respeto y valoración de las capacidades individuales, sin intención alguna de una homogenización gradual, por el contrario, con el propósito de resaltar y respetar la diversidad humana.

Con esta Ley, el país ha avanzado en políticas de reconocimiento y valoración de las personas con discapacidad, buscando no sólo la garantía de los derechos sino propiciando que este accionar, conduzca a un reconocimiento y valoración de la diferencia y se apuesta (de manera directa e indirecta) a un proceso de convivencia y de paz.

A continuación, en la Tabla 1.2, se expone el análisis referente a esta normativa en comprensión a la evolución y comprensión del concepto de discapacidad.

Documento	Referente	Comentario
<p>Ley 1346 de 2009 por la cual se aprueba la convención de los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de la naciones unidas el 13 de diciembre de 2006.</p>	<p>La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás</p>	<p>Se avanza en el reconocimiento de la discapacidad en el marco de un modelo social y un enfoque de derechos, donde se reconoce a la persona desde un concepto de dignidad humana. Se busca su participación en los diferentes espacios sociales, propiciando el apoyo y los ajustes en el entorno, reconociendo en éste un medio facilitador u obstructor de dicha participación</p>
	<p>Art. 7 “Niños y Niñas con discapacidad”</p> <p>“Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”</p>	<p>Se reconoce la vitalidad de esta etapa de desarrollo integral en el ser humano, por ende, se busca reconocer a los niños y niñas unos sujetos de derechos humanos que promuevan el desarrollo integralidad y no como sujetos exclusivos de rehabilitación.</p>
	<p>Art. 24 “Educación”</p> <p>“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”.</p>	<p>Si bien las personas con discapacidad han ejercido su derecho a la educación en espacios privados, exclusivos y segregados, el Estado tiene el deber y la obligación de garantizar una educación en instituciones regulares, reconociéndolos como sujetos de derechos y participantes de la construcción social.</p>
<p>Ley 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, esto mediante la adopción de medidas de inclusión, acción</p>	<p>Personas con y/o en situación de discapacidad como Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás</p>	<p>Más que el concepto de discapacidad, reconoce que quien presenta esta condición es una persona. Articulado y respondiendo a la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, reconoce que es una relación entre la persona que presenta una condición y el entorno que puede generarle barreras. Con lo anterior, se reitera la importancia de trabajar los constructos sociales que limitan la participación activa de las personas con discapacidad.</p>

<p>afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la ley 1346 de 2009.</p>	<p>Art. 7 Derechos de los niños y niñas con discapacidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integrar a todas las políticas y estrategias de atención y protección de la primera infancia, mecanismos especiales de inclusión para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas con discapacidad. 5. El Ministerio de Educación o quien haga sus veces establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad. 6. El Ministerio de Educación diseñará los programas tendientes a asegurar la educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad. 	<p>Se reconoce al niño y a la niña con discapacidad como un sujeto d derechos con desarrollo integral, por ende, busca generar la articulación de los diferentes estamentos que proponen políticas y ejercidos de la misma para que se dé una atención integral y no sectorizada, respondiendo de tal forma a un reconocimiento de un sujeto integral.</p> <p>Se responsabiliza al MEN de promover estrategias que aseguren el acceso y la permanencia delos niños , niñas con discapacidad, garantizando a la vez , unos apoyos y ajustes razonables a las especificidades necesarias para promover la participación, el desarrollo y el aprendizaje.</p>
---	---	--

Tabla 1.2 análisis concepto de discapacidad normativa referente.

1.6 Marco teórico y referencial

A continuación, se desarrollan los conceptos teóricos y referenciales del estudio relacionados con Concepciones, formación docente, primera infancia, educación inicial, discapacidad y lenguajes expresivos.

1.6.1 Concepciones

Zimmerman (2000) define como concepción

Proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad

Articulado con lo anterior, Guzman, R (2012) expone que las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social. Con referencia a la construcción de tipo individual, enfatiza la idea de poder referenciarlas como imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. A cada concepción, afirma, le corresponde una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio, esto, dado el mismo proceso dinámico que conduce al ser humano a construir conocimiento. Esta autora, afirma y comparte (desde sus investigaciones) que conocer las concepciones personales de los docentes puede permitirnos replantear muchas acciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel inicial, sin embargo, resalta, que esta afirmación no responde a una intención técnica de reemplazar concepciones “defectuosas” por otras “correctas” sino a una perspectiva que propone abordar la práctica educativa como un fenómeno complejo, en un contexto particular y en el cual participan muchos factores. Articulado con lo anterior, en esta investigación no se pretende calificar como certeras o erradas las concepciones que puedan expresar los agentes educativos, sino se trata de comprender e interpretar un poco la realidad del momento en los procesos de educación inicial, ante la comprensión y el desarrollo de los lenguajes expresivos en el desarrollo de la educación inclusiva, de manera enfática de la población con discapacidad en un marco de atención a la diversidad.

Ahora, con referencia a la concepción social, en cuanto construcción de la realidad, es una guía para la acción, y determina los comportamientos o prácticas de los individuos. Sin embargo, esta relación no es lineal porque la concepción también ha sido construida mediante prácticas

instituidas que se vuelven constitutivas e identitarias de grupos y comunidades y están integradas a sistemas de valores que se han realizado a lo largo de la vida y en interacción con el contexto social y cultural en el que se desarrolla.

Por lo tanto, expresa la autora, si bien las concepciones sociales orientan la acción, comportamiento y prácticas de los individuos y grupos, también se puede decir que expresan prácticas sedimentadas que dan cabida a las interpretaciones del mundo por parte de los actores sociales. Desde este punto de vista, las concepciones y las prácticas se generan mutuamente, se arraigan en un pasado colectivo y se actualizan en la vida cotidiana. Lo anterior se articula con lo expuesto por Pozo (2006), quien expresa que las concepciones y las prácticas son dos aspectos indisolubles del proceso de enseñanza, de manera que, compartiendo con los autores, desde el conocimiento de las concepciones de los educadores (en este caso, de primera infancia) se pueden comprender las prácticas educativas cotidianas, así como las razones, motivos, creencias y supuestos que las orientan y de tal forma, buscar la manera de contribuir al desarrollo de prácticas más coherentes con las realidades inmediatas presentes en cada contexto.

1.6.2 Formación Docente en el contexto de diversidad

La responsabilidad que tiene los maestros en la educación inicial en el marco de atención a la diversidad conlleva a que desarrollen competencias aptas para esta labor. La atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Stainback y Stainback (1999) reconocen que uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado.

Por otra parte, Hamond-Darling, L (1997), plantea que todo profesorado que se dedique a la enseñanza en la sociedad diversa debe poseer un conocimiento de la materia que incluya más que las ideas básicas o procedimientos todo aquello que suponga su comprensión y la estructuración de la misma, de igual forma, su conocimiento le debe permitir entender las diferencias entre sus estudiantes tales como el género, la etnia, la cultura, sus distintas capacidades entre otras.

Con referencia al proceso actual que se vive en el país, el documento 20 “ Sentido de la educación inicial” de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, refiere que

Las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a

través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia (p.69) .

Talou, Borzi, Sánchez, Gómez y Escobar (2010) manejan el concepto “mediador” para referirse a los docentes, aludiendo a que son ellos quienes pueden potenciar en los niños no sólo su desarrollo cognitivo sino también -y no menos importante-, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias, a través de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas cotidianas, posibilitando de esta manera la trascendencia de esos valores hacia el contexto extraescolar. De manera articulada, el documento 20 refiere que los maestros, maestras y agentes educativos “son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de ellas y ellos para potenciar su desarrollo” (p:69)

Varios autores y organismos internacionales (Marchesi & Martín, 1990; Agencia Europea, 2003) coinciden en recomendar ciertas condiciones básicas para que los docentes puedan ejercer su rol en un contexto educativo dinámico y diverso. Destacan, entre otras, que se debe fomentar la toma de conciencia sobre las actitudes positivas y expectativas hacia la diversidad de sus estudiantes, en casos puntuales de problemas de aprendizaje, revisar las causas de los mismos, deben estar en procesos de actualización permanente, donde se les brinden métodos y estrategias de enseñanza flexibles, y enfoques pedagógicos alternativos para realizar las adaptaciones curriculares específicas y deben generarse espacios de enseñanza y aprendizajes cooperativos, tanto entre pares como entre colegas docentes y profesionales dentro y fuera del aula con el objetivo que puedan compartir y construir de manera conjunta, estrategias que permitan flexibilidad en sus prácticas.

1.6.3 Primera Infancia

A partir de la Convención de los Derechos del Niño, se conciben y toman en cuenta a la niña y al niño como sujetos titulares de derechos, desde el momento de su gestación hasta los 18 años de edad. Romero, T y Castañeda, E (2009) expresan que el cuidado y el desarrollo de la primera infancia no son una cuestión separada de los derechos del niño, por lo anterior, reconocer a los niños y niñas como sujeto de derechos es directamente reconocer la etapa de desarrollo en la que se encuentran y la vitalidad de la misma en el procesos del ser humano.

“Ser sujeto de derechos desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que posee las niñas y los niños participa en la sociedad y se desarrollan a partir de la interacción con otros” (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión: 100)

Para ser reconocida y valorada como etapa de desarrollo, fue necesario que cambiaran algunas condiciones históricas, sociales, políticas y económicas y se comprendiera como un ciclo con características propias y delimitadas y con un papel distinto en el mundo social (Save the children (SSC), Organización de los estados iberoamericanos (OEI) 2009).

Ciertamente, en la antigua sociedad tradicional no podía representarse bien el niño, la infancia no significaba tanto un estado sino un periodo leve cuya duración se limitaba mientras los niños aprendían a “desenvolverse físicamente” y por ende, ya podían realizar actividades compartidas con los adultos (Ancheta, 2011). La noción de infancia surge en Europa en el siglo XVI y establece los primeros indicios de su reconocimiento a partir del siglo XIII, luego de este periodos hacia el siglo XVII Teóricos de la educación como Montaigne, comienzan a expresar “la necesidad de mantener a los niños al margen del mundo adulto, de modo que en la modernidad comenzaría a ser comprendida y criada como una unidad sustancial activa e individual y presente en todos los seres infantiles de la especie humana” (Ancheta, A 2011.p: 45). Dicha concepción de la infancia como grupo diferente y separado de los adultos, empieza a generar de igual forma, pensamientos y movilizaciones para entender entonces el proceso educativo que debería empezar a darse. Ancheta, citando a Rousseau, específicamente su libro *Emilio*, expone que “el hombre no es un niño pequeño y por ello debe ser educado con una especificidad que tenga en cuenta el desarrollo psíquico de cada uno” (Ancheta, A 2011 p:49) por ende, empieza a resaltarse la importancia de una educación en este proceso que apoyara el desarrollo integral.

Ahora bien, reconocer el periodo exacto comprendido en este ciclo denominado “primera infancia” también ha sido un proceso por esclarecer. Guzmán, R (2010) expresa

“Hay un acuerdo en que la primera infancia comienza con el nacimiento, pero no se sabe cuándo se termina; en general la mayor incidencia es hasta los seis años de edad y en algunos países contemplan hasta los cinco años. En algunos países el sector salud suele utilizar cinco años porque la OMS utiliza cinco años como un umbral importante de sobrevivencia de los niños. Por otro lado, el sector educación suele utilizar seis años, porque ahí comienza normalmente la educación primaria” (2010 p.48).

Por su parte, la organización Mundial de la salud y la Unicef expresan que la primera infancia es el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad (p.22). De manera articulada, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, “propone como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad” (Comité de los Derechos del Niño, 2004 p:3). Lo anterior lo aclara expresando “Pese a que todos los países de la región han ratificado la Convención, salvo alguna excepción, la primera infancia se considera como una etapa que abarca desde la gestación hasta los 6 años, dado que

en la mayoría de los países la educación primaria comienza a esta edad” (Informe regional para América Latina y el Caribe p: 27). Esto, permite comprender que uno de los factores determinantes para limitar la primera infancia, tiene que ver con la edad en la que cada país garantiza el ingreso a la escolaridad formal.

Bojaca, P y Castañeda E (2011) resaltan cómo el reconocimiento de los niños y las niñas según sus particularidades y su edad dentro del ciclo vital, permite reflexionar y concebirlos como sujetos diferenciados, distintos a los adultos, a sus propias características y virtudes e identidad, de modo tal, que uno de los documentos, por no decir el principal relacionado con los derechos del niño, es decir la Convención, ha permitido consolidar una concepción de la infancia que la identifica como un grupo sociocultural específico y no simplemente como una etapa de preparación para la vida adulta o como un bien futuro de la sociedad. La infancia es vista así “no como una fase preparatoria o marginal, sino como un componente de la estructura de la sociedad- una institución social- que es importante en sí misma como un estadio más en el curso” (Bojaca, P & Castañeda E, 2011).

Para llegar a reconocer y comprender la vitalidad de esta etapa de la vida del ser humano, las ciencias han desarrollado diferentes estudios y teorías, uno de los aportes más grandes quizá ha sido la explicación del desarrollo cerebral expuesta desde las neurociencias. Mustard y Zuluaga exponen

Dentro del aspecto neurológico se sabe que es en la primera infancia cuando proliferan las condiciones neuronales conocidas como *sinapsis*. Estas conexiones posibilitan el adecuado funcionamiento de órganos sensoriales, entre otras funciones vitales para el ser humano (2013 p:20).

El cerebro se compone de muchas neuronas que tienen el mismo código genético, pero a medida que el cerebro se desarrolla a través de la experiencia durante la primera infancia, las neuronas en distintas partes del cerebro adquieren funciones que se relacionan con procesos sensitivos específicos. De este modo, se establece como el primer punto determinante en dicho proceso que el estímulo al que esas neuronas sensitivas están expuestas tiene lugar en los periodos críticos y sensibles los primeros años del desarrollo. Los conectores de las neuronas (sinapsis) se forman rápidamente en los primeros años de vida, alcanzando su densidad máxima hacia los tres años. Debido a esta característica de la formación de la sinapsis, los tres primeros años de vida se consideran los más importantes para el desarrollo del cerebro humano (Hensc, T.K, 2004).

El crecimiento acelerado de las células del cerebro y la proliferación de las conexiones neuronales durante los primeros años de vida, son la respuesta a los estímulos del ambiente y a la calidad de las relaciones e interacciones simbólicas, que se establecen con el niño y la niña, esto posibilita que la intervención temprana brinde al niño y a la niña el sustrato para su

desarrollo cognitivo, emocional, social y lingüístico (Pérez et al, 2006a). Se resalta que si bien esto es un proceso biológico, se presenta en respuesta a los estímulos del ambiente y la calidad de las relaciones e interacciones simbólicas que se establezcan, por ende se deben posibilitar procesos de estimulación e intervención que le brinden a los niños bases sólidas para el desarrollo cognitivo, emocional, social y lingüístico (Florez, R. Torrado, M. 2013).

Es clara la relevancia que se da tanto al proceso biológico cerebral, pero de igual forma se resalta como el ambiente, lo externo, contribuye a que se dé un desarrollo mayor o menor de las capacidades. El modelo de la doble herencia (herencia Biológica- herencia cultural) de Tomassello (2007) plantea, como los seres humanos individuales poseen una capacidad biológica heredada, pero como ésta le permite ingresar en un contexto para llevar una vida cultural. De igual forma, el protagonismo dado en la relación del sujeto con el entorno puede reconocerse en La ley de genética general planteada por Vygotsky, la cual describe como toda función psicológica de desarrollo aparece en dos planos, primero en el plano social y luego en el plano psicológico. Es decir, “toda función psicológica desde la ontogénesis aparece en un primer momento, gracias al entorno y los apoyos del mismo y en segundo momento en el plano intrapsicológico, cuando este entorno y estos apoyos han sido internalizados y posibilitan la autorregulación” (Montealegre, R. 2007). De esta manera, los diferentes estímulos externos dada la interacción con los mismos, estimulan y activan una variedad de procesos mentales que le permiten al ser humano interiorizarlos y apropiarse de los mismos de manera que pueda tener un crecimiento personal y social.

Durante su inserción en el mundo social, las niñas y los niños construyen su propia realidad, generan aprendizajes, se desarrollan, potencian sus capacidades y adquieren otras, todo ello como parte de los procesos de socialización en los que participan al interactuar con la familia y con quienes les rodean en los diferentes contextos en los que transitan en la vida.

Articulado con lo anterior, La Unicef reconoce la primera infancia como la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Sustenta que durante el último trimestre de la gestación y hasta los 3 años de vida se desarrollan muchas de las estructuras del cerebro y se establece todo un sistema de interconexiones esenciales para su correcto funcionamiento y el de todo el sistema nervioso central, por ende, lo que niños y niñas aprenden durante los primeros años va a determinar en gran medida tanto su desempeño en la escuela primaria como los logros intelectuales, sociales y laborales a lo largo de su vida.

De forma tal, debe considerarse que el desarrollo del niño y de la niña desde la gestación hasta los 6 años es un proceso complejo y dinámico de crecimiento, de continuos cambios y avances y está caracterizado por la actividad, lo que permite considerar que niñas y niños son sujetos activos de su propio desarrollo. Esta actividad se logra en los procesos a través de los cuales el niño y la niña interactúan con quienes lo rodean y lo que los rodea, los cuales son intencionados. Por su parte La Política Pública por los niños y las niñas, desde la gestación hasta los 6 años “Colombia Por La Primera Infancia” (República de Colombia, 2006), expone que debe reconocerse al niño como sujeto en desarrollo biológico y sociocultural, de tal modo que debe aceptarse la incidencia de factores como el aporte ambiental, nutricional y de la salud, como fundamentos biológicos, y los contextos de socialización (familia, instituciones, comunidad) como fundamentos sociales y culturales esenciales para su desarrollo. Por tanto, el desarrollo no puede dissociarse de procesos biológicos como la maduración y el crecimiento, ni de las dinámicas socioculturales, donde se dan las interacciones con otras personas y con el mundo social y cultural, propias del proceso de socialización.

Young (2002) expresa que está comprobado que una buena atención a la educación inicial, durante la primera infancia, está relacionada con el desempeño académico, el logro de mejores resultados en pruebas de inteligencia, y con menores tasas de repitencia y abandono escolar, de igual forma Ancheta, citando a Sternberg menciona como ese proceso estimulante en la primera infancia tendrá influencias determinantes en la inteligencia, la lectoescritura, el comportamiento y la salud mental y física.

1.6.3.1 Desarrollo infantil, el papel del lenguaje

Los seres humanos estamos expuestos a diferentes interacciones que nos permiten comprender realidades inmediatas, pero a la vez, abstracciones complejas del mundo al cual pertenecemos y que podemos modificar, reestructurar a través de nuevos conocimientos.

Owens (2003) menciona que el lenguaje puede llegar a definirse como “Un código socialmente compartido o un sistema convencional que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios” (p:7). A su vez, Niño (1994) Expresa que “Es el medio fundamental de desarrollo e integración de todas las dimensiones o manifestaciones humanas , por cuanto a través de él , los hombres expresan sus necesidades y sus estados afectivos, desarrollan y expresan el pensamiento, designan acciones , interactúan y realizan procesos históricos y culturales” (Niño V, 1994,p.5).

Es así, como el lenguaje sirve de medio fundamental para transmitir la información acumulada en la historia social de la humanidad, y permite al hombre (haciendo referencia al ser humano y no al

género) desligarse de la experiencia directa, asegurar el nacimiento de la imaginación y la creatividad. “El lenguaje es elemento vital por el cual se alcanza su condición humana en plenitud” (Moreno, M, 2013. P: 108).

Como lo menciona Flórez, R (2013) cuando se habla de desarrollo infantil, el lenguaje tiene un papel protagónico por su fuerte vínculo con el desarrollo social, emocional, cognitivo y de otras formas de expresión relacionadas con manifestaciones propias del acervo cultural, que tiene que ver con los diversos lenguajes expresivos: música, dibujo, pintura, danza, dramaturgia, literatura, entre otros.

En el desarrollo del niño como ser social, el lenguaje desempeña un papel importante, puesto que es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, y por el aprenden a actuar como miembros de una sociedad, por ende adaptan modos de pensar y de actuar, creencias y valores según su cultura (Halliday, M. 1982). Esta adaptación puede generarse ya que, como menciona Tomasello “el lenguaje moldea el pensamiento y las diversas lenguas hacen que los hablantes se formen conceptos distintos de la realidad” lo anterior, sujeto nuevamente la modelo de la doble herencia (p:18)

A partir de la interacción con su contexto inmediato, los niños y niñas van construyendo su identidad social, la existencia del lenguaje es posible ya que los usuarios del mismo se han puesto de acuerdo respecto a los símbolos que deben utilizarse y a las reglas que deben regirse, “los lenguajes existen en virtud de un acuerdo o convención social (...) un código compartido es un mecanismo que permite a cada interlocutor representar un objeto, un suceso y/o una relación” (Owens 2003, p: 7). Como menciona Halliday (1982) no se podría hablar de hombre social sin lenguaje ni tampoco se podría hablar de lenguaje sin un hombre social¹.

Pese a que el lenguaje es de todos como individuos, como se ha observado en el desarrollo del apartado, se necesita del contexto para adquirir y desarrollar los esquemas y estructuras mentales superiores que permitan organizar e identificar el conjunto de signos y reglas de combinación entre ellos, en pro de su evolución como ser social. Es así, como la comunicación se convierte en el eje transversal del desarrollo social del individuo, pues es a partir de ésta que se permiten los intercambios de significados, ideas, sentimientos y demás entre dos o más personas.

¹ Halliday, M. hace referencia al hombre social no en oposición al hombre individual, sino el individuo en su entorno social.

Entonces, puede referirse que el lenguaje y la manera de manifestarlo, la *comunicación*, son parte de la naturaleza humana.

Dada la facultad que tenemos de simbolizar, la comunicación no puede restringirse a la palabra como absoluta transmisora del lenguaje. Owens (2003) expresa que existen aspectos comunicativos que favorecen o modifican el código lingüístico, pueden ser de tipo paralingüístico (entonación, énfasis, velocidad del habla, pausas y vacilaciones), no lingüísticos (gestos, postura corporal, la expresión facial, el contacto ocular, el movimiento de la cabeza y del cuerpo y la distancia física) y los metalingüísticos (permite hablar sobre el lenguaje, analizarlo, pensar sobre él, juzgarlo y considerarlo como una entidad independiente de su contenido) (Owens, 2003 p, 9).

De esta forma, puede comprenderse que si bien la oralidad puede transmitir un significado, diferentes aspectos no verbales pueden atribuirle aún más significados, o por qué no, cambiárselos. Es así como podemos cuestionarnos y pensar si la única forma real de comunicación es la que se hace a través de la oralidad.

Si bien se ha resaltado la importancia que tiene esta etapa del desarrollo en el proceso madurativos del ser humano y se reconoce la vitalidad de ser reconocidos como sujetos titulares de derechos, debe resaltarse que aunque se busca un reconocimiento ante una igualdad de derechos y se enmarque un periodo específico de desarrollo para denominar la etapa de “primera infancia”, este mismo, el desarrollo, no ocurre de manera lineal y homogénea, es decir cada niño y cada niña es único e irrepetible y debe reconocerse y respetarse como tal.

1.6.4 Educación Inicial

El comité de los derechos del niño de las naciones unidas en 2005 establece y precisa en su observación general número 7 del derecho a la educación, entre muchos apartados que “la educación para la primera infancia debe estar directamente vinculada al derecho del niño a desarrollar su personalidad, actitudes y capacidad mental y física, y los programas de desarrollo de la primera infancia figuren entre las actividades destinadas a garantizar el respeto del derecho del niño a la educación”. Aunque los procesos educativos en primera infancia se vienen desarrollando desde tiempo previo a esta publicación, se resalta como en Colombia el hito fundamental que marca la primera infancia en Colombia es la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y adolescencia, y seguidamente, la publicación de la Política Pública por la primera infancia responde a esta observación en su definición de educación inicial, es decir, se empieza a exigir una educación inicial que piense y actúe por el desarrollo y no se limite con exclusividad al cuidado.

Ancheta (2011) menciona que esta generalmente aceptado que la atención y la educación de la primera infancia tienen asignados tres fines fundamentales que aparecen de una u otra forma reflejadas en la mayoría de las políticas institucionales mundiales y las resume en los siguientes enunciados:

- Lograr el desarrollo multilateral y armónico de los niños, así como la más sana formación de su personalidad.
- Fortalecer sus habilidades como sujeto que aprende y posibilitar la formación de intereses cognoscitivos
- Preparar a estos niños de manera efectiva para su ingreso a la escuela y la continuidad escolar.

Esta autora menciona que como el objetivo más general que se plantea, está relacionado el desarrollo máximo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños a esta edad, partiendo de lo propio y característico de esta etapa evolutiva del desarrollo (Ancheta, A p: 156). De igual forma, considera que la atención y educación de la primera infancia es no sólo un fin en sí misma si no también un aprendizaje posterior, esto en la medida que a través de sus programas puede preparar a los niños más pequeños para la escuela primaria. Ahora bien, reconoce Ancheta, este objetivo no puede cumplirse en el fin último y por ello resulta fundamental atender a los principales enfoques que se adoptan respecto a la transición de los niños más pequeños a la escuela primaria, determinando como requisitos factores propios del desarrollo global reconociendo cinco ámbitos : buena condición física y buen desarrollo motor, buen desarrollo social y afectivo, actitud positiva hacia el aprendizaje, buen desarrollo del lenguaje (vocabulario, gramática y aptitud para comunicar) y buen desarrollo cognitivo y buenos conocimientos generales. Con lo anterior, se puede mencionar que al expresar “preparación para la escuela” no tiene por qué pensarse exclusivamente en un aprestamiento o en el conocimiento de conceptos “básicos” determinantes para un grado transición, el dinamismo propio del ser humano, hacer que este en constantes procesos de formación y preparación para diferentes etapas, tengan estas o no un enfoque académico a desarrollar.

Por su parte, El Informe regional de atención y educación de la primera infancia de América latina y el Caribe, elaborado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires (IPE-UNESCO Buenos Aires), con la colaboración del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – (CINDE) de Colombia, resalta como los objetivos definidos para el nivel inicial hacen referencia a cinco grandes finalidades:

- Promover del desarrollo integral de los niños y niñas,
- Construir a los niños y niñas como sujetos de derechos,
- Formar y promover la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil,
- Favorecer la continuidad con el ciclo de educación básica primaria
- Generar procesos de integración social y equidad. (informe regional pag 30)

Reconociendo que los niños y las niñas, además de ser competentes, tienen intereses y saberes y, por lo tanto, hay que trabajar con estos y a su vez ampliarlos y complejizarlos, La Educación Inicial no se piensa desde la preparación para la escuela primaria, si no desde las características del niño y la niña. En ese sentido supera el concepto de Educación Preescolar, ya que piensa que potenciar el desarrollo, implica trabajar desde las actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Lo cual, desde luego, le permite llegar preparado y motivado a la educación escolar (Presidencia de la República, 2012). Con lo anterior se resalta que si bien no se espera una preparación conceptual para una educación básica, si se espera generar procesos elementales entre ellos la motivación para participar activamente en un procesos educativo posteriores, pues a través de los procesos que se adelantan en la educación inicial, las niñas y los niños de primera infancia disfrutan de experiencias, escenarios y ambientes que los convocan a la construcción y el reconocimiento de sí mismos y de los otros, desde sus capacidades y posibilidades y no desde sus dificultades.

Por su parte, El Ministerio de Educación Nacional la concibe como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida y se caracteriza por ser inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños y las niñas y por considerar que todos los niños y las niñas, independientemente del contexto socio cultural en el que crecen, tienen las capacidades para desarrollar sus competencias si se encuentran en ambientes sanos y seguros que garanticen sus derechos. (República de Colombia, 2011).

El documento número 20 “sentido de la educación inicial” de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional, expone que educar en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna. De igual forma reconoce que la educación inicial se caracteriza por complementar y

potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras. El entorno educativo se fortalece en la relación que establece con los otros entornos; por lo tanto, no pretende constituirse en espacio aislado que solo depende y se alimenta de lo que sucede en su interior. (Documento No. 20 p:45)

Como se menciona, “complementa y potencia la educación que se inicia en el entorno familiar” con esto, se quiere resaltar que el campo de la educación inicial se encuentran las que consideran que esta educación tiene sentido en sí misma, y no debe confundirse con los procesos propios de la crianza. La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social.

El objetivo de la educación Inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. (Documento 20, p: 47). Sí bien se ha resaltado que no es la preparación para la educación formal, no se debe oscurecer por completo la expresión, sin embargo más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, puesto que ésta se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, no debe entenderse esta preparación como un espacio obligatorio para desarrollar conceptos específicos y para tener como único fin un aprestamiento, puesto que la educación inicial también proporciona generar experiencias que se encargan de acompañar la transición de las niñas y los niños, a manera de andamiaje, en el paso de la crianza a la educación inicial y de esta a la educación preescolar.

Este mismo documento, hace énfasis en como la educación inicial favorece el desarrollo de la *participación infantil*, proceso fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores. Del mismo modo, potencia la *autonomía* como proceso que permite el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro de niñas y niños en los entornos en los que transcurre su vida; promueve la *creatividad* para resolver los problemas que se puedan presentar en su cotidianidad, para definir diferentes alternativas y

actuar en una situación, para crear y resignificar su propia realidad, para inventar nuevas formas de actuar y estar. Entonces, los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. Y ello toma en cuenta los propios ritmos de su desarrollo en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, es decir, todo aquello que la niña y el niño es y conoce, para comprenderlo mejor y, con esa base, promover su desarrollo. (p:77)

A continuación, se expone una tabla con los objetivos generales propuestos por los diferentes documentos que sustentan el desarrollo de la educación inicial en respuesta a la teoría y los principios expresados en la convención internacional de los derechos del niño.

<p>Convención internacional de los Derechos del Niño</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades • Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales • Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país donde vive, del país donde sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya • Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena inculcar el respeto por el medio ambiente natural
<p>Teoría (Ancheta, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el desarrollo multilateral y armónico de los niños, así como la más sana formación de su personalidad. • Fortalecer sus habilidades como sujeto que aprende y posibilitar la formación de intereses cognoscitivos • Preparar a estos niños de manera efectiva para su ingreso a la escuela y la continuidad escolar.
<p>Informe regional de atención y educación de la primera infancia de América latina y el Caribe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover del desarrollo integral de los niños y niñas, • Construir a los niños y niñas como sujetos de derechos, • Formar y promover la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil, • Favorecer la continuidad con el ciclo de educación básica primaria
<p>Fundamentos políticos, técnicos y de gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar de manera intencionada el desarrollo de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven. • Favorecer interacciones que se generen en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.
<p>Documento número 20 “sentido de la educación inicial” de la Serie de orientaciones pedagógicas para la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes • Generar experiencias que se encargan de acompañar la transición de las niñas y los niños, a manera de andamiaje, en el paso de la crianza a la educación inicial y de esta a la educación preescolar. • Favorecer el desarrollo de la <i>participación infantil</i>, proceso fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores.

- 66 Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial.
-

educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none">• Potenciar la <i>autonomía</i> como proceso que permite el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro de niñas y niños en los entornos en los que transcurre su vida• Promover la <i>creatividad</i> para resolver los problemas que se puedan presentar en su cotidianidad <p>Los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios.</p>
---	---

Tabla 1.3. Objetivos educación Inicial.

¿Qué sucede con la educación inicial y la educación inclusiva?

Ante el reconocimiento de la educación como un derecho de todos y todas sin discriminación alguna, se reconoce la diversidad humana como las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social (MEN, 2009), como medio para enriquecer los procesos educativos. Actualmente se menciona y reconoce el respeto a la diversidad en los diferentes contextos sociales, específicamente en el aula de clase se espera sea una comunidad donde se eduquen juntos sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno, haciendo realidad el principio de una educación para todos, con todos y para cada uno (Blanco, R. 2000).

Para responder ante ese respeto a la diversidad en accionar de un mismo espacio, la educación inclusiva propende y garantiza el derecho a la educación de todas las personas sin importar sus capacidades. Booth y Ainscow (2000) la definen como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños y una reducción de todas las formas de exclusión, estas referidas a todas aquellas presiones puntuales o a largo plazo que se interponen en el camino de la plena participación.

La educación inclusiva es el proceso de fortalecer la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, incluidos aquellos con discapacidad, por lo tanto puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos (OMS, Unicef. 2013). Si se parte de reconocer a las niñas y los niños como seres singulares y diversos, que viven en contextos particulares y con múltiples factores que intervienen en su crecimiento, maduración y desarrollo, se asume una postura educativa que se aleja de la homogenización en cuanto a cantidad y tipo de conceptos aprendidos por ellas y ellos, como por ejemplo, saber los colores o recitar los números.

Una educación inicial inclusiva hace parte de reconocer y valorar las diferencias individuales, haciendo de esto una práctica cotidiana que dirige procesos educativos en búsqueda de una cohesión social necesaria para asegurar el bienestar y la participación activa de cada uno de sus miembros en condiciones de equidad, respeto y solidaridad. Talau, Borzi, Sánchez, Gómez & Escobar (2010) mencionan que la construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, no solo haciendo énfasis en el ámbito escolar sino a la sociedad en su conjunto, pues es un proceso que permite reconocer la diversidad de los

individuos en diferentes escenarios como un valor en sí mismo y como fuente de enriquecimiento mutuo.

A diferencia de otros documentos oficiales, el documento No. 20 referenciado con anterioridad, reconoce de manera literal la *Educación para la primera infancia diferencial e inclusiva frente a la discapacidad*, expresando que las niñas y los niños con discapacidad deben contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos. El documento expresa como la educación de la primera infancia es fundamental para la potenciación del desarrollo integral de las niñas y los niños con discapacidad, teniendo en cuenta que sus pares son actores fundamentales en la promoción de aprendizajes y en el avance de su desarrollo.

1.6.5 Discapacidad

“La discapacidad debe dejar de ser una tragedia personal, para convertirse en un asunto de derechos humanos, de respecto a la vida digna y de inclusión social. Es además, un reto para que la sociedad en su conjunto, demuestre qué tanta capacidad tiene para ejercer la justicia.” Moreno, M. 2010

Actualmente, la discapacidad es definida y reconocida desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad como un “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Este concepto ha sido uno de los resultados de diferentes años de construcción social y teórica, sin embargo, pese a la actual definición y los diferentes ejercicios públicos y privados que se han realizado para empoderar a la sociedad general con referencia al mismo, aún es posible encontrar actitudes y concepciones individuales y colectivas que enmarcan la discapacidad como un aspecto exclusivo de la persona (no dimensionan la relación con el entorno) sin especificar las diferentes concepciones que originan dicha creencia.

Moreno, M (2011) expresa la complejidad que implica entender el concepto y la realidad de la discapacidad. Para comprender el por qué y el cómo se ha llegado a este concepto último de discapacidad citado y reconocido en la Convención, se realiza la revisión de los diferentes hitos que han marcado la evolución del término.

A través de la historia la discapacidad ha sido vista de diferentes formas, de acuerdo con la situación sociocultural de cada momento. Palacios (2008) realiza una descripción histórica del

desplazamiento que ha tenido este concepto a través de diferentes modelos que permiten reconocer la discapacidad desde un reconocimiento individual hasta una comprensión social de la discapacidad.

El primer modelo que menciona la autora, es el *modelo de la prescindencia*, en el cual refiere que existen dos presupuestos esenciales: 1. la justificación religiosa de la discapacidad y 2. La consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. (Palacios, 2008 p: 37). Lo anterior hace referencia inicialmente a la concepción que se tenía de la discapacidad como castigo divino resultado de un pecado cometido por los padres o como una advertencia de una catástrofe próxima a venir, por otra parte, considerarla como una persona no aportante a la sociedad, era resultado de considerarla improductiva, como una carga familiar y social.

Ahora bien, dentro de este modelo se distinguen dos submodelos: 1. *eugenésico* y 2. *marginación*. El primero (eugenésico) consideraba que la vida de una persona con discapacidad no valía la pena vivirla y en caso que naciera un niño con deformidades o enfermedades se optaba por el exterminio. Desde este submodelo se considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida. Como consecuencia de estas valoraciones, los niños y niñas afectados eran sometidos a infanticidio (Palacios 2008, p: 39). Sin embargo, si la discapacidad tenía origen posterior al nacimiento, el tratamiento se daba de manera diferente, llegando incluso a otorgarse ayudas a los fines de subsistencia a las personas que adquieren una diversidad funcional a causa de las guerras.

Con referencia al segundo submodelo, el de marginación, tiene una característica principal y es la exclusión, esto como “consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente (...) la exclusión parece ser la mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (Palacios, 2008: p:54) .

Si bien, a diferencia del primer submodelo ya no se cometía el infanticidio, muchos niños y niñas con discapacidad fallecían como consecuencia de falta de recursos económicos o técnicos , o por creencias particulares ante las cuales el único medio de atención era la fe y la oración. Con referencia a la población que adquiría la discapacidad posterior al nacimiento, recurrían a la caridad a través del ejercicio de la mendicidad y de ser objeto de diversión y burla.

El segundo modelo presentado por Palacio (2008), es el *modelo rehabilitador*. Este modelo tiene dos características fundamentales. La primera, hace referencia a la concepción de la discapacidad como causa natural o biológica, desligada de las concepciones religiosas. La segunda característica, está relacionada con la consideración de que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad. Sin embargo esto se reconoce en la medida que tenga un proceso de rehabilitación tendiente a la normalización (Palacio, 2008)

En este modelo, la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Así mismo, dentro de las prácticas habituales, aparece plasmado un fenómeno que lo caracteriza: la institucionalización. La mirada que se da de la discapacidad en este modelo se enfoca en lo que las personas por su condición, no pueden hacer, subvalorándolas y generando respuestas sociales paternalistas. El surgimiento de este modelo esta marcado en los inicios del Mundo Moderno a partir de las discapacidades originadas por la guerra y los accidentes laborales.

De manera articulada, Moreno, M (2011), hace mención al modelo médico de la discapacidad, en el cual ésta se resalta como enfermedad. Moreno, expresa como el desarrollo del modelo médico fue el construido por la Organización Mundial de la Salud(OMS) (1980)Para la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). En el cual, en su momento de publicación presentaba un avance importante en la comprensión de la discapacidad en cuatro aspectos: *Primero*, la concibe como consecuencia de condiciones de salud por enfermedad o lesión; *segundo*, diferenció las consecuencias y las localizó en tres niveles de la experiencia humana: cuerpo, persona y sociedad; *tercero*, concluyó que la discapacidad no podía ser una realidad unidimensional sino que se manifestaba en diferentes niveles del funcionamiento humano en la forma de deficiencias corporales, limitaciones en el desempeño y la vivencia de restricciones o desventajas sociales; y *cuarto*, ofreció una codificación numérica para describir situaciones correspondientes a estos tres niveles, útil en contextos clínicos y administrativos (Moreno, M 2011). Oliver (1996) Barnes, Mercer y Shakespeare, (1999) expresan que este modelo “fue criticado por ser lineal, causal y determinista (deficiencia/patología- discapacidad-minusvalía) y por no reconocer el papel fundamental que juega el ambiente en el desempeño de las personas y en la condición discapacitante” (Moreno, 2001p: 59). Moreno, M (2010) menciona que el uso del término *minusvalía* generó un rechazo generalizado y partir de este, en donde sólo se reconoce la discapacidad en la persona y más que como una condición es como una enfermedad y se ignora el contexto, surgen movimientos sociales de las personas con discapacidad y se genera lo que se conoce como el *Modelo social*.

“Los activistas con discapacidad y las organizaciones de personas con discapacidad se unieron para condenar su estatus como “ciudadanos de segunda clase”. Reorientaron la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos, que —según alegaban— discapacitaban a las personas con discapacidad. De este modo, la participación política de las personas con discapacidad y sus organizaciones abrió un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria” (Palacios, 2008.p:107)

Palacios (2008), menciona en este modelo social, al igual que en los modelos anteriores, dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, se menciona que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, “sino sociales o al menos, preponderantemente sociales” (p:104) . La autora menciona, que las limitaciones individuales no son las raíces del problema, sino las limitaciones que pone la sociedad en el momento de prestar servicios apropiados para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social y por ende se promueva una participación activa.

El segundo presupuesto, (referido a la utilidad que tiene para la comunidad) considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas. “De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios,2008. P:103).

Lo anterior, ha generado repercusiones en las políticas que se desarrollan en pro del cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Ahora bien, partiendo de esos presupuestos, la autora resalta que “La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad. Con esto, la autora resalta que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia”. El objetivo que se encuentra entonces es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades.

Ante este modelo, cabe aclarar, que si bien se da preponderancia al entorno, lo que se busca es comprender que la discapacidad no pertenece exclusivamente al cuerpo o exclusivamente al entorno social, si no que ésta es una relación entre la persona y el ambiente. Como expresa Moreno, M (2011) la discapacidad es una variable que resulta de la interacción entre una variable que tiene que ver con la funcionalidad de la persona y otra variable que tiene que ver con el ambiente y la organización social.

1.6.6 Lenguajes expresivos

Por interés del estudio, en este apartado se desarrollara el tema con el soporte de los documentos oficiales desarrollados posterior a la expedición de la política pública de primera infancia y en articulación con la estrategia nacional. Esto con el fin de comprender qué dicen los documentos nacionales, qué esperan del desarrollo de los lenguajes en los procesos de educación inicial y posteriormente poder hacer la contrastación con el ejercicio que se está haciendo de los mismos.

Como se ha mencionado, el incremento por reconocer la importancia de la educación inicial en el desarrollo de la primera infancia, no sólo como un aporte para el desarrollo personal sino para el desarrollo social de un país, ha conducido a generar diferentes políticas y estrategias que promueven principalmente el ejercicio de los derechos de todos los niños y niñas, pero de igual forma, que estos se den con calidad.

En sus recientes aportes a la Política de Primera Infancia, el Ministerio de Educación Nacional plantea que la educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos.

En este sentido hablar de interacciones y relaciones sociales de calidad supone que el desarrollo del lenguaje en la Primera Infancia es un aspecto crucial. “En la perspectiva conceptual que concibe al niño como sujeto de lenguaje, es en la primera infancia donde se construyen las condiciones para su ingreso a la vida social, cultural y educativa”. (Romero, T. p: 17)

Para aportar a este desarrollo en el marco de atención integral, el CONPES 109 de 2007 de primera infancia, menciona la educación inicial y plantea que: “favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos” (p.30)

Por su parte, Rey ,T. resalta que en las discusiones de la mesa de lectura en primera infancia se afirmaba la necesidad de referirse a *los lenguajes* en lugar *del lenguaje*, pues es en la primera infancia donde más se explora la diversidad de lenguajes expresivos que tiene el ser humano” (p.17). Tal vez, esta es la razón principal por la que la denominación “lenguajes expresivos” comienza a desarrollarse en la educación inicial.

Por naturaleza, el ser humano es social y para poder expresar y comprender ideas, pensamientos y sentimientos recurre a una diversidad de lenguajes que emplean diferentes símbolos y códigos que representan, organizan y agrupan significados y significantes, los cuales han sido construidos socialmente, constructos de los cuales empieza a ser participe desde el nacimiento, cada vez de manera más consiente y activa.

Para responder a esto, desde el marco pedagógico de la estrategia nacional, basada en la experiencia del Distrito, se plantea el arte, el juego, la literatura y la expresión del medio, inicialmente como pilares del desarrollo conceptualizándolos como las *actividades propias de la infancia* y proponiéndolas como el “soporte, el sostén, para construir de allí el armazón pedagógico de la educación inicial”.(República de Colombia, 2012) .

En articulación, se han definido como las actividades propias de la infancia como “las actividades con las que el niño y la niña se relacionan con el mundo y con los adultos y las actividades con las que los adultos se relacionan con ellos y ellas durante la primera infancia” (Bogotá, 2010). Esta definición de pilares permite mirarlos en una perspectiva pedagógica, es decir volcar el trabajo pedagógico a impulsar estas actividades, pero teniendo la claridad de que ellas en sí mismas, producen desarrollo. En ese sentido no son ni herramientas ni estrategias pedagógicas, lo que querría decir que ellas no se “usan para lograr otros aprendizajes”, sino que son válidas en sí mismas.

“El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático” (p.20)

Los pilares, sustentados en los lenguajes expresivos, aunque se exponen de manera separada, no se encuentran separados unos de otros, es decir, que cuando se juega se explora (...) igualmente el arte y la literatura están íntimamente relacionados en los primeros años, las canciones son parte de la literatura. Sin embargo, a partir de los tres años las investigaciones muestran que un niño o niña diferencia jugar, pintar y leer (Reyes, 1999).

Durante la primera infancia, se busca que a través de la educación inicial se da importancia a las diferentes estrategias pedagógicas que promuevan un desarrollo oportuno de las diferentes capacidades de los niños y niñas partiendo de los intereses y características de cada uno de ellos. De esta manera, se busca que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio aseguren

- 74 Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial.
-

un universo de experiencias capaces de despertar en el niño el interés por el conocimiento del mundo social y natural, una adquisición y dominio del lenguaje, una participación en la vida cultural de su tiempo y de relaciones plenas de sentido.

En articulación a lo expuesto en el lineamiento pedagógico de la estrategia, una de las definiciones más claras la realiza el bienestar familiar al decir que Los lenguajes expresivos son concebidos desde la estrategia nacional actual como “actividades rectoras” a través de las cuales los niños interpretan el sentido de las expresiones culturales, descubren que tiene mucho que decir y diversas formas de hacerlo. Complemento a esto, el Ministerio de educación, a través del documento público “al tablero” plantea algunos de los objetivos de los lenguajes expresivos en la primera infancia como transformador de los espacios de socialización en espacios educativos de encuentro con el arte, el juego y la literatura. A continuación, se expone una tabla con los objetivos propuestos (se aclara, que estos objetivos sólo se han encontrado de manera explícita en el documento mencionado).

Objetivos de los lenguajes Expresivos (MEN)
<ul style="list-style-type: none">• Favorecer la imaginación, la actividad creadora de niños y niñas en la resolución de las situaciones problema del día a día.• Ampliar las experiencias de aprendizaje que propician el desarrollo cognitivo, social y emocional, según los contextos en los que transcurre la vida del niño y la niña.• Proporcionar, de manera intencionada, medios técnicos y materiales para la experimentación física y sensorial en todas sus formas expresivas.• Facilitar la ejecución de actividades coordinadas por parte del agente educativo, de tal forma que lleven al desarrollo de competencias en la primera infancia.• Contribuir a la formación de los niños y las niñas como personas autónomas, creativas y sensibles, desde la primera infancia y a lo largo de toda su vida.

1.4 Tabla Objetivos lenguajes expresivos

Encontrar una sola definición o un manejo de un único concepto en diferentes documentos oficiales acerca de los lenguajes expresivos ha sido dispendioso, si bien se tiene claridad acerca de la importancia de la literatura, el juego y el arte como medios y estrategias para optimizar el desarrollo de los niños, la relación entre las diferentes definiciones o acercamientos se han desarrollado como lector, sin embargo dicha discusión se llevará a cabo en el siguiente capítulo.

A continuación, se expone una tabla con los diferentes acercamientos que existen en los documentos oficiales acerca de los lenguajes expresivos.

Lenguajes expresivos	
Actividades rectoras en la primera infancia	
Documento	Referente/ Referido
Política pública de primera infancia	<p>Acceso fácil de las niñas y niños menores de seis años, a prácticas de lectura, conversación, juego, arte, a los libros, los juguetes y a otros portadores de significado, como medios para el mejoramiento de la calidad de la educación de la primera.</p> <p>Promoción de eventos socioculturales que promuevan el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la expresión y el sentido estético.</p> <p>El contacto desde una edad temprana con buena literatura, desde el punto de vista estético, educa el oído del niño y de la niña, de la misma forma en que se educa el oído para el disfrute y la valoración de la música</p>
Lineamiento Pedagógico “Cero a Siempre” (documento base para la construcción)	<p>Reconociendo que las actividades rectoras en esta etapa del ciclo vital están determinadas por el juego, la literatura, la exploración del medio y las diferentes manifestaciones artísticas, las cuales se convierten para esta apuesta en los pilares de la educación inicial.</p> <p>La idea de pilares busca plantear el desarrollo de esa afirmación, en primer lugar, tomando estos elementos fundamentales mencionados y conceptualizándolos como las actividades propias de la infancia y denominando estas actividades como pilares, a símil de soporte, de sostén, para construir de allí el armazón pedagógico de la educación inicial.</p> <p>En segundo lugar, no reiterar lo de lenguajes expresivos, en tanto estarían subsumidos en la literatura y el arte. Y en tercer lugar, ampliar estos elementos con el de la exploración</p> <p>El término pilar, en su acepción de sostén, pero también de mojón para señalar caminos, remite a otra de las intenciones y es que con ellos se busca crear una “cultura de la Educación Inicial”</p>
Documento oficial del MEN “al tablero”	<p>Se invita a todos los agentes responsables de la educación de la primera infancia (padres y madres de familia, cuidadores, docentes y agentes especializados en el campo del desarrollo infantil) a realizar un acompañamiento con intención, pertinente y oportuno, a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas. Este acompañamiento implica liderar un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas basadas en los lenguajes expresivos de los niños como el juego, el arte y la literatura</p>
Conpes 109	<p>Favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos”</p>
Fundamentos Políticos,	<p>El juego, el arte la literatura y la exploración del medio se constituyen en las actividades propias de la primera infancia, por ser aquellas que permiten a los</p>

- 76 Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial.

técnicos y de gestión	<p>niños y al as niñas, construir y representar su realidad así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas.</p> <p>El juego, el arte la literatura y la exploración del medio son actividades rectoras de la primera infancia señalan el camino para crear una “cultura de la educación inicial” Significa lo anterior que lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes.</p>
------------------------------	---

Tabla 1.5 acercamiento a los lenguajes expresivos en los documentos oficiales.

El último documento nacional referido a la educación inicial, El documento número 20 “sentido de la educación inicial” de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional, expone que “promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. De esta manera, al ser el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear”.

Con relación a la comprensión general de cada lenguaje expresivo o actividad rectora, a continuación se expone una tabla con apartados generales encontrados en el documento Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia y en los diferentes documentos de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral

Lenguajes expresivos o Actividad rectora	Desarrollo (MEN)
Arte	<p>Observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. Dentro del ciclo vital es en la primera infancia cuando los seres humanos están más ávidos y más dispuestos a esas formas de interactuar con el mundo sensible. El hecho de "estrenar", palpar e interrogarse por cada cosa, de</p>

	<p>fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia.</p> <p>Más que enseñar arte, la educación inicial crea un entorno de libertad y gratuidad propicio para la expresión artística, sin llenar el tiempo de actividades dirigidas, pues el arte requiere de un tiempo especial.</p> <p>La música, las artes plásticas y la expresión dramática o corporal, son los múltiples lenguajes con los que se expresan los niños y las niñas para conectarse, en primera instancia con su cuerpo y sus sentidos, para hablar de muchas formas, para comprender y reelaborar su realidad y para comenzar esa tarea inacabable de representar y compartir sus experiencias.</p>
<p>Literatura</p>	<p>Las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos. Necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Por ello la literatura es también una de las actividades rectoras de la infancia. Las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras -descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas- es una manera de apropiarse de la lengua. Quizás por ello suele decirse que las niñas y los niños se parecen a los poetas en su forma de "estrenar" y de asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital. En sentido amplio, la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos.</p> <p>La necesidad de construir sentido, inherente a la condición humana impulsa desde la más temprana infancia a trabajar con las palabras para habitar mundos posibles y para operar con contenidos invisibles.</p> <p>La riqueza del repertorio oral que representan los arrullos, las rondas, las canciones, los cuentos corporales, los juegos de palabras, los relatos y las leyendas, hacen parte de la herencia cultural que, junto con la literatura infantil tradicional y contemporánea, constituyen un acervo variado y polifónico en el cual las niñas y los niños descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional.</p> <p>La literatura en la educación inicial significa apoyar incondicionalmente el deseo de las niñas y los niños de expresarse, comunicarse, fascinarse con mundos fantásticos que narran los adultos, de moverse o arrullarse al ritmo de los cantos y las nanas, de jugar con las palabras habladas y escritas y de contar sus propias historias.</p> <p>Para las niñas y niños, la maestra, el maestro y el agente educativo, al igual que los integrantes de sus familias, son el modelo para apropiarse de las complejidades de la lengua materna: sus tonos, sus encadenamientos y las rimas que cantan y leen, suscitan múltiples interpretaciones y les proporcionan un entrenamiento auditivo, que les ayuda a sentir y pensar en el funcionamiento de su lengua.</p>
<p>Juego</p>	

	<p>Es el reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón, el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña.</p> <p>El juego se constituye en un lenguaje natural de las niñas y los niños por cuanto en los momentos lúdicos se hace presente el interés de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones, sus sentimientos, y en donde gracias a la expresión corporal, se manifiesta el placer que provocan algunas acciones, o se proponen nuevas maneras de jugar, de esperar el turno y de compartir con otros.</p> <p>El juego moviliza estructuras de pensamiento por cuanto permite que las niñas y los niños se pregunten sobre el uso de los objetos y propongan diferentes formas de utilizarlos o transformarlos. A partir de estas interacciones se aporta al desarrollo de sus capacidades de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes, de resolver situaciones de la vida cotidiana, entre otros.</p>
<p>Exploración del medio</p>	<p>Las niñas y los niños llegan a un mundo construido. Un mundo físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse. En él encuentran elementos y posibilidades para interactuar gracias a sus propias particularidades y capacidades. Los sentidos gustar, tocar, ver, oler, oír- cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia. Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él. El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio son actividades en muchos casos interdependientes. Así por ejemplo, cuando la niña o el niño juega o explora, puede hacerlo manipulando materiales plásticos como pinturas o arcillas, con lo cual se acerca a una experiencia artística. También hay casos en donde el juego se combina con la expresión literaria y musical</p>

Tabla 1.6 Desarrollo Lenguajes expresivos –actividades rectoras- (MEN)

2. Capítulo 2

En este capítulo, en primer lugar se presenta el tipo de estudio y el enfoque empleado para el análisis de los datos obtenidos en el estudio. Luego se describen los participantes que colaboraron en la investigación, se categorizan por institución y nivel de formación. Posteriormente, se presenta el procedimiento y las estrategias utilizadas tanto para la recolección de los datos como para su análisis. Para este último, la información se organizó en dos apartados; el primero contiene los resultados obtenidos con las respuestas de las madres comunitarias y el segundo, con las docentes. Finalmente se presenta la discusión.

2.1 Método

Según el análisis, el alcance de los resultados y el método de indagación y aproximación a la realidad que se pretende comprender, esta investigación es de tipo cualitativo-descriptivo. Por un lado, identificó, desde la política de educación inicial (2006 – 2013) las definiciones sobre primera infancia, lenguajes expresivos y discapacidad, y por otro, las concepciones que tienen algunos agentes educativos (madres comunitarias y docentes) sobre los mismos desde una perspectiva de inclusión en la primera infancia. La investigación usó para el análisis de la información un enfoque de complementariedad de métodos cuantitativo y cualitativo, con una clara preponderancia cualitativa que, como lo argumentan Hernández, Fernández y Baptista (2010), se interesa por comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes, a partir de su cotidianidad. El método profundizó en las experiencias, opiniones y significados de los agentes educativos y permitió conocer la comprensión que existe en torno a los lenguajes expresivos en la educación inicial e inclusiva.

2.2 Participantes

Los participantes que colaboraron en la investigación fueron 11 madres comunitarias de los hogares infantiles: Asociación Carlitos y Hogar agrupado Fernandito; y 9 docentes, de cuatro Instituciones educativas municipales.

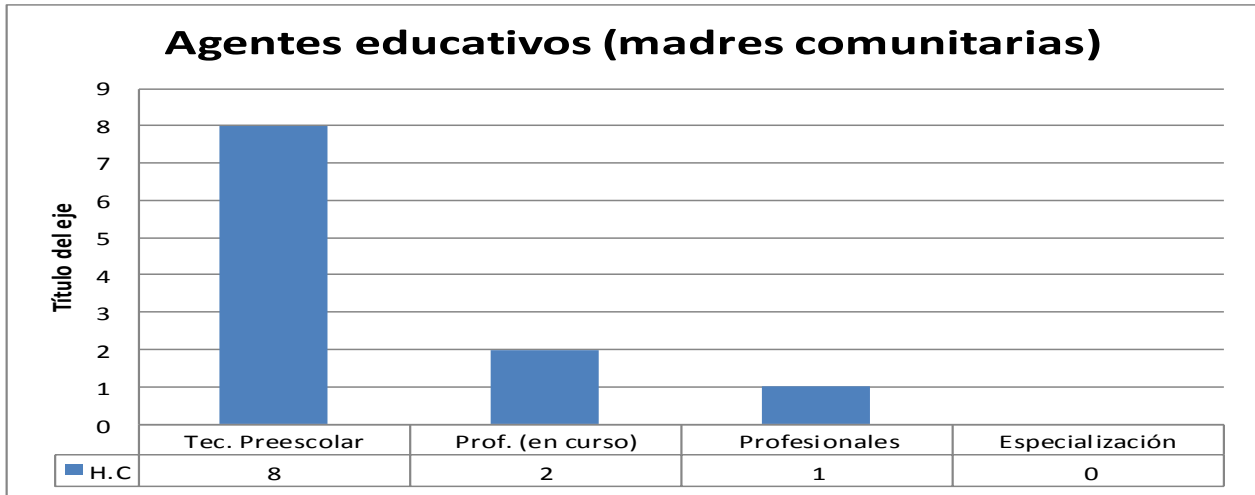
<i>Participante</i>	<i>Lugar</i>	<i>Estudios</i>
1. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
2. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
3. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
4. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
5. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
6. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
7. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
8. M.C.	Asociación Carlitos Soacha	Técnica en preescolar
9. M.C.	Hogar agrupado Fernandito Soacha	Estudiante de Licenciatura en preescolar
10. M.C.	Hogar agrupado Fernandito Soacha	Estudiante de Trabajo Social
11. M.C.	Hogar agrupado Fernandito Soacha	Licenciada en educación preescolar

M.C. Madre Comunitaria Tabla 2.1 participantes

Participante	Lugar	Estudios
1. Docente	Diversificado – Chía	Licenciada en Educación preescolar y promoción de la familia.
2. Docente	Diversificado – Chía	Licenciada en educación preescolar
3. Docente	I.E. Bojacá – Chía	Licenciada en educación preescolar y promoción de la familia
4. Docente	Diversificado – Chía	Licenciada en educación preescolar
5. Docente	Conaldi – Chía	Especialista en Lúdica y recreación
6. Docente	Diversificado – Chía	Especialista en Lúdica y recreación
7. Docente	San Josemaría Escriva de Balaguer – Chía	Especialista en Lúdica y recreación
8. Docente	Diversificado – Chía	Especialista en Lúdica y recreación
9. Docente	I.E. La Balsa – Chía	Especialista en Lúdica y recreación

Tabla 2.1 participantes

El total de madres comunitarias que participaron fueron (11) de las cuales (1) es licenciada en preescolar, (8) son técnicas en preescolar y (2) están en proceso de formación en educación superior (Licenciatura en preescolar y Trabajo social). La experiencia laboral oscila entre los tres (3) y los veintiséis (26) años. Esta información se ilustra en las siguientes gráficas.

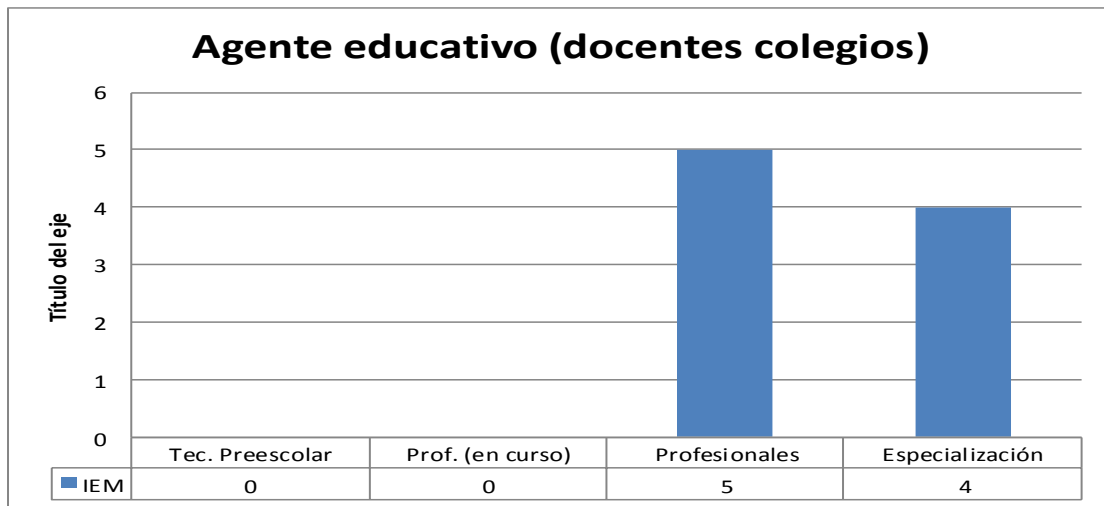


Gráfica 1. Participantes (madres comunitarias)

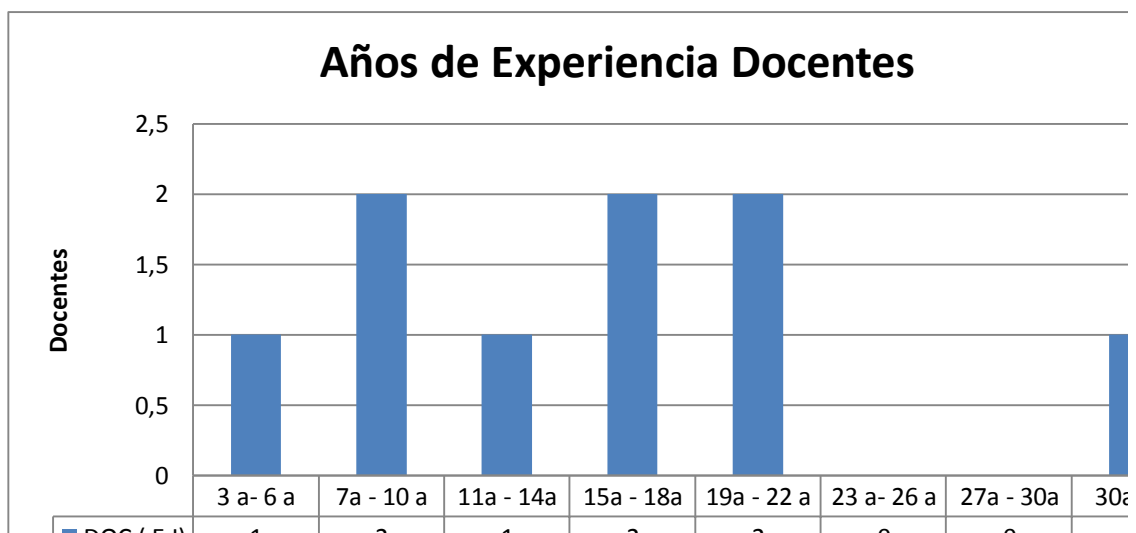


Gráfica 2. Años de experiencia (madres comunitarias)

En total fueron nueve (9) docentes participantes, de las cuales todas son profesionales en pedagogía infantil y cuatro de ellas tienen especialización en lúdica y recreación. La experiencia laboral con primera infancia oscila entre los ocho (8) y los treinta y siete (37) años, tal y como se ilustra en las siguientes gráficas.



Gráfica 3. Participantes (docentes)



Gráfica 4. Años de experiencia (docentes)

Procedimiento

En la siguiente tabla se presentan las cuatro (4) fases empleadas en el desarrollo de la investigación:

	Fase	Objetivo	Instrumento	Resultado
I	Revisión de los documentos oficiales y normativos referidos los lenguajes expresivos, a la primera infancia, la educación inicial, la atención a los niños y niñas con discapacidad en un marco de atención a la diversidad.	Identificar las concepciones presentes en los diferentes documentos y la articulación entre los mismos con las acciones presentes en los procesos de educación inicial.	Revisión documental.	Documento descriptivo y analítico que expone los fundamentos normativos y las concepciones que se han dado en torno a los conceptos de interés documental.
II	Exploración de saberes de dos grupos de agentes educativos (madres comunitarias- docentes)	Reconocer las concepciones que tienen los agentes educativos con relación a los procesos de educación inicial, lenguajes expresivos y atención a la población con discapacidad en un contexto de atención a la diversidad	Cuestionario de preguntas Madres comunitarias: entrevista Docentes: encuesta	Hallazgo sobre las concepciones que tiene el grupo de agentes educativos según sus procesos de formación y su experiencia profesional.
III	Construcción de categorías de análisis	Elaborar las categorías según las respuestas de los agentes educativos para un posterior análisis	Hoja electrónica de Excel	
III	Análisis de resultados	Interpretar y analizar los resultados encontrados	Ejercicio de análisis y	Resultados para abordar la pregunta de investigación

		en las entrevistas y las encuestas realizadas en cada grupo y contrastarlo con lo referido en la teoría y en los documentos oficiales y normativos.	contrastación	
IV	Discusión y recomendaciones	Realizar un análisis comparativo entre los dos grupos seleccionados que permitan reconocer las diferentes concepciones de forma tal que puedan realizarse unas recomendaciones par abordar la formación de los agentes educativos en articulación con las propuestas actuales de educación inicial y atención a la diversidad.	Ejercicio de análisis y contrastación	Conclusiones y recomendaciones.

Tabla 2.2 Procedimiento

Para dar inicio a la metodología planteada en la presente investigación, se realizó la revisión documental de la política pública de primera infancia construida entre los años 2006 y 2013, con referencia a las definiciones de educación inicial y primera infancia, así como las concepciones sobre lenguajes expresivos y discapacidad. Con esta información se pretendió vislumbrar el desarrollo de estos conceptos en los documentos oficiales. La revisión documental se presenta en los apartados de marco normativo y marco conceptual y referencial del presente documento.

Para la recolección de la información, orientada a responder la pregunta de investigación, se utilizó un cuestionario de pregunta abierta y entrevista.

El instrumento de recolección de información denominado como cuestionario de pregunta abierta, es uno de los más empleados en las investigaciones sociales, ya que permite el estudio de información tanto cualitativa como cuantitativa. En el caso de la presente investigación su utilidad giró en torno a un análisis temático, tal y como lo exponen Delgado y Gutiérrez (1999), elaborado generalmente sobre esquemas categoriales y permitiendo un análisis discriminante frente al cual se pueden detectar rasgos peculiares de cada escrito como singularidad y contraposición a posturas claras identificadas.

Por dinámicas institucionales, el cuestionario fue resuelto de manera escrita por el grupo de educadoras iniciales del municipio de Chía, quienes ejercen profesionalmente en instituciones municipales educativas y de manera verbal por las Madres Comunitarias del Municipio de Soacha, quienes ejercen en hogares comunitarios de este municipio.

Después de contar con la aprobación de las participantes para contestar el cuestionario, (Anexo 1) se inicia con la información descriptiva e intencional de ésta y se establece el rapport, lo que facilita el desarrollo de la misma en un contexto de confianza y sinceridad. La encuesta / entrevista se organizó de la siguiente manera:

- Preguntas referidas a concepciones sobre lenguajes expresivos
- Preguntas referidas a educación inicial
- Preguntas referidas a Educación inclusiva.

2.3 Estrategias de análisis de datos

Inicialmente los datos de la entrevista se transcribieron en Word y se organizaron de manera sistemática en formato excel. La indagación de los cuestionarios de investigación se transcribió en excel. Posteriormente toda la información obtenida, fue categorizando de manera inductiva. Para la codificación de las respuestas abiertas, se sigue el procedimiento que “consiste en encontrar y darle nombre a los patrones generales de respuesta, listar estos patrones generales y después

asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón, así cada patrón constituirá una categoría de respuesta” (Hernández, S.200, p 285). De esta forma, facilita la categoría de análisis.

Finalmente, se crearon los gráficos, y se extrajeron los datos importantes que constituyeron cada una de las categorías, y de esta forma ponerlos en discusión de acuerdo con el objetivo y la perspectiva teórica de la investigación. En las siguientes tablas se presentan las categorías construidas para el análisis de la información.

CATEGORÍA 1	CONCEPCIONES SOBRE LENGUAJES	
Subcategorías	1.1 Definición de lenguajes	1.2 Tipos de lenguajes e importancia de su desarrollo

CATEGORÍA 2	CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN INICIAL		
Subcategorías	2.1 Objetivos de la educación inicial	2.2 Transformaciones de la educación inicial	2.3 Formación de los agentes educativos para la educación inicial
CATEGORÍA 2	CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA		
Subcategorías	3.1 Experiencia con diversidad poblacional	3.2 Retos frente al trabajo con diversidad poblacional.	

Tabla 2.3 Categorías de análisis

2.4 RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en la investigación “Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la política de educación inicial”. Es importante recordar que los datos que a continuación se exponen, son producto de tendencias encontradas en las etapas de la metodología de la investigación y no pretenden hacer generalizaciones.

Este apartado se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan las definiciones de primera infancia, educación inicial, lenguajes expresivos y discapacidad, encontradas en la política pública y en los documentos oficiales que hicieron parte de la fase I, de la revisión documental, de este estudio. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a 11 madres comunitarias. Para tal fin la información se encuentra organizada en las tres categorías principales: concepciones sobre lenguajes expresivos, concepciones sobre educación inicial y concepciones sobre educación inclusiva. De igual forma, se expone el análisis de las estrategias pedagógicas realizadas en el mismo marco del cuestionario.

En tercer lugar, se exponen los resultados obtenidos de los 9 cuestionarios realizados por las docentes de colegios. Para tal fin se usaron las mismas categorías mencionadas con anterioridad y de igual forma, se expone el análisis de las estrategias pedagógicas.

2.4.1 Definiciones:

2.4.1.1. Primera Infancia

La siguiente definición es una articulación entre los conceptos encontrados en el código de infancia y adolescencia y la Política Pública de Primera Infancia.

Se resalta una sola definición entre las dos dada la complementariedad que puede darse con las mismas, esto es, un reconocimiento de un sujeto en desarrollo, entiendo éste como un proceso bio-psicosocial. De igual forma, se resalta como sujeto de derechos, parte activa de la sociedad y de igual forma se incluye a ésta última como factor importante en la puesta del desarrollo humano.

La primera infancia es la etapa del ciclo vital que comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en el código de infancia y adolescencia. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. En esta etapa, se reconoce que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. De modo tal que debe aceptarse la incidencia de factores como el aporte ambiental, nutricional y de la salud, como fundamentos biológicos, y los contextos de socialización (familia, instituciones, comunidad) como fundamentos sociales y culturales esenciales para su desarrollo. Por tanto, el desarrollo no puede dissociarse de procesos biológicos como la maduración y el crecimiento, ni de las dinámicas socioculturales, donde se dan las interacciones con otras personas y con el mundo social y cultural, propias del proceso de socialización.

2.4.1.2. Educación Inicial

La educación para la primera infancia es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. Este proceso está caracterizado por ser inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños y las niñas.

En esta definición dada por el MEN, se reconocen algunos de los objetivos propuesto de manera general para la educación inicial desde la convención de los niños y niñas. Sin embargo, se hace la observación que resalta el reconocimiento por el respeto por las diferencias sociales, étnicas y culturales, pero no hace visible las diferencias dadas por presentar condición de discapacidad, puede, implícitamente, decirse que a esta población hace alusión al mencionar necesidades educativas, sin embargo 1. Todos los niños y niñas pueden presentarlas independientemente tengan o no una condición de discapacidad, 2. Ésta no es la única característica de la población con discapacidad, es más, desde la reflexión del modelo social, debe pensarse en la influencia del medio y no solo en la persona.

2.4.1.3 Lenguajes expresivos

Como se mencionó en el capítulo anterior, encontrar una definición de “lenguajes expresivos” ha sido un poco dispendioso, porque si bien se va a hacer referencia a manifestaciones o formas de expresar, ya se estaría hablando de lenguaje. Ahora bien, en los diferentes documentos oficiales revisados, no todos comparten la misma información, inicialmente fueron mencionados como los pilares de la educación inicial (política distrital), en el marco nacional, este concepto de pilar pasa a ser articulado con el de lenguajes expresivos, el cual a su vez era articulado con lenguajes de expresión artística. Actualmente, el significado que se ha dado esta relacionado con “actividades rectoras”, las cuales se definen como “actividades propias de los niños y las niñas, posibilitan aprendizajes por sí mismas”.

El cambio de pilares de la educación inclusiva sustentada en los lenguajes expresivos a actividades rectoras, conceptualmente implica una transformación de la comprensión de las mismas en el desarrollo de la primera infancia.

Si bien el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio han transitado en el desarrollo conceptual de la primera infancia, como pilares, lenguajes y ahora como actividades rectoras, es pertinente aclarar que, para la autora de la investigación, el término preciso es actividades rectoras, en concordancia con los planteamientos del MEN (2014). Esta denominación permite comprender que el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio no son componente

inherentes en el desarrollo de los niños y las niñas, sino que estos corresponden a construcciones culturales que empleadas de maneras favorables en contextos de educación inicial promueven el desarrollo integral de los menores de 6 años.

2.4.1.4. Discapacidad:

Concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Este término es el referenciado en la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, como resultado de diferentes avances teóricos y sociales.

Sencillamente, concibe a la persona como el ser humano que es y como se ha concebido el desarrollo de todo ser humano, como una relación biológica y social.

Continuando con el orden mencionado, a continuación se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a 11 madres comunitarias. Para tal fin la información se encuentra organizada en las tres categorías principales: concepciones sobre lenguajes, concepciones sobre educación inicial, concepciones sobre enfoque inclusivo.

A continuación, se muestra una tabla con la síntesis de la tabla x expuesta con la comprensión de discapacidad que se maneja en las diferentes normas y documentos expedidas por el país, ubicándola por la comprensión que se da de las mismas en un modelo social o un modelo rehabilitador, lo que también permite realizar una reflexión acerca de cómo estamos concibiendo la discapacidad y por ende como estamos pidiendo el obrar desde la política.

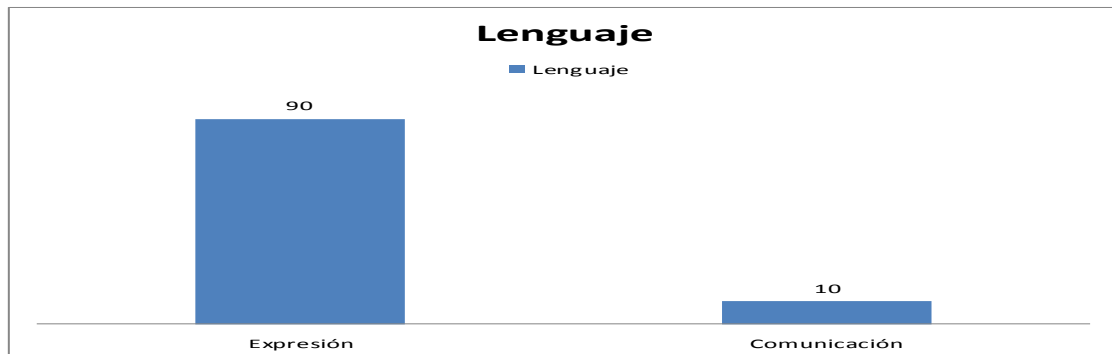
Norma referente	Modelo rehabilitador		Modelo social	
	Literal	Inferencial	Literal	Inferencial
Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y adolescencia	ART. 36. Derechos de los niños, las niñas y adolescentes con discapacidad.			ART. 4º. Ámbito de aplicación: El presente código se aplica a Todos los niños, las niñas y los adolescentes nacionales o extranjeros que se encuentren en el territorio nacional.
CONPES 109 de 2007 “Política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia”				Principios: Equidad e inclusión social (...) Parte del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales y ciudadanos y ciudadanas con derechos.
Ley 1295 de 2009	ART 10. De los Discapacitados físicos o Mentales.			
Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia : Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión				El reconocimiento de las diferencias entonces, no solo toman en cuenta la cultura diversa que atraviesa al país, también considera la edad, el sexo, las particularidades de cada individuo y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias

<p>DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral</p>			<p>Apartado: En la educación inicial se reconocen las diferencias</p> <p><i>Educación para la primera infancia diferencial e inclusiva frente a la discapacidad.</i></p> <p>Las niñas y los niños con discapacidad deben contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos.</p>	
---	--	--	---	--

Tabla 2.4 Síntesis concepto de discapacidad documentos oficiales y normativos.

A continuación, se exponen las respuestas de las madres comunitarias en las categorías mencionadas.

Concepciones de lenguaje



Grafica 5. Concepción lenguaje M.C

La sub categoría “**definición de lenguajes**” indagada con la pregunta “para usted, ¿qué es el lenguaje?” se evidencia que el 90% de las madres comunitarias responden que el lenguaje es la forma como los seres humanos nos expresamos atribuyendo al lenguaje un sentido único de expresión.

Testimonio 1:

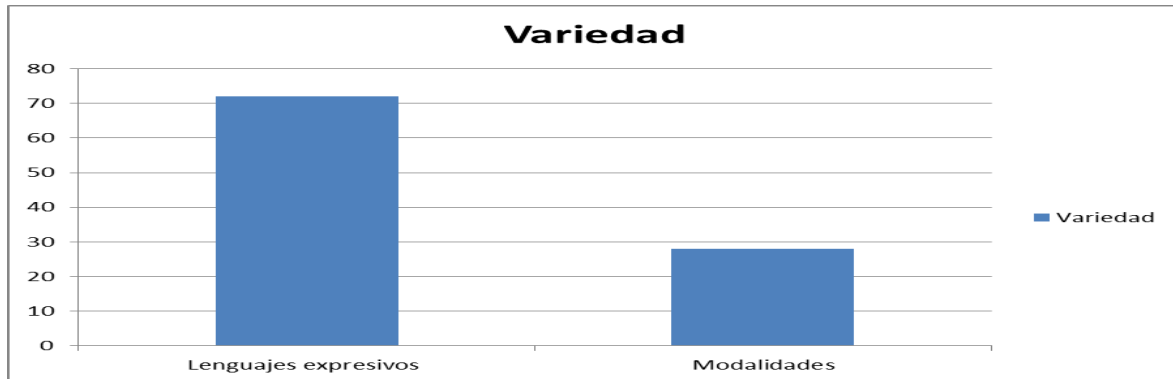
La expresión corporal, es el vocablo, se entiende como medio de expresión, El lenguaje es de lo principal así sea la expresión

Por otro lado, el 10% considera el lenguaje desde una dimensión comunicativa, asignándole un valor de socialización.

Testimonio 2:

es la forma de comunicarnos con los demás

La subcategoría “ **Variedad de lenguaje**” e “ **importancia de su desarrollo**”



Grafica 6. Variedad de lenguajes M.C

Se indaga a las participantes a través de la pregunta “¿existen varios lenguajes? ¿Cuáles? , de las cuales el 100% responde de manera afirmativa la existencia de una variedad de tipos, el 72% de la población hace referencia al arte y a la literatura, de este mismo porcentaje tan solo el 13 % hace referencia al juego.

Testimonio 3:

Sí, los cuentos, los gráficos, a veces expresan lo que sienten cuando pintan, pintan fuerte o juegan y expresan lo que pasa en la casa

Ahora, El 28 % de la población responde en categorías emergentes relacionadas con las modalidades del lenguaje como la oralidad y la escritura, de igual forma hacen referencia a la lengua de señas y al idioma, acento, y a expresiones corporales.

Testimonio 4: Muchos pues de todas tenemos el mestizo tenemos el afro esta hasta el inglés está el pastuso

Al preguntar sobre **la importancia del desarrollo de la diversidad de lenguajes** el 27% reconoce que el desarrollo de los diversos lenguajes interviene en los diversos procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, esto porque le permiten al niño explorar e indagar, por su parte el 27% restante hace referencia a los procesos de socialización y rescate o mantenimiento de la cultura.

Testimonio 5:

Ellos aprenden a conocerse a sí mismos, que habilidades tiene, que destrezas, que se les dificulta que no se

les dificulta.

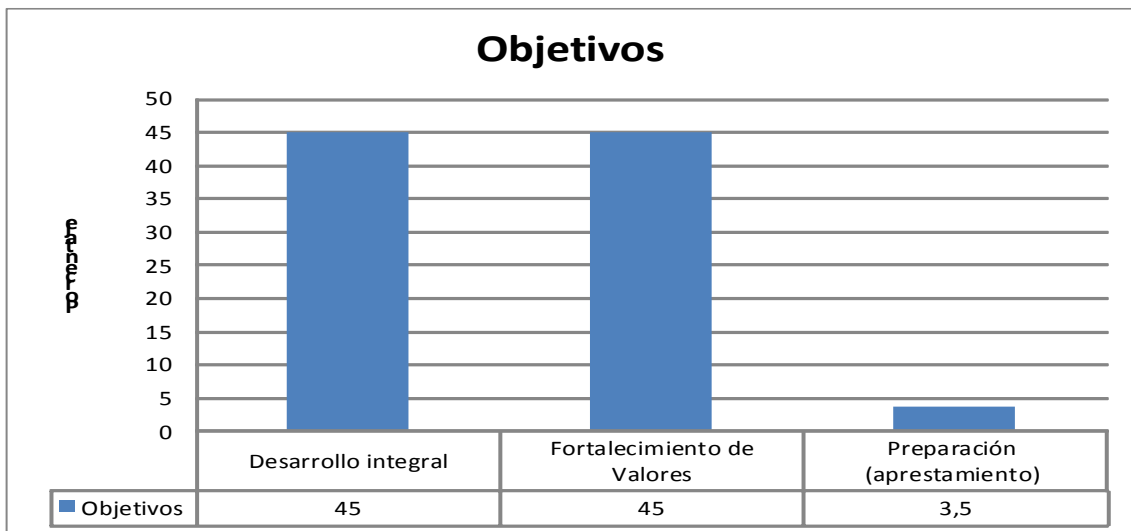
Ellos empiezan a desarrollarse más en su medio, no podemos matar nuestra cultura, entonces ellos aprenden a estar en la cultura que pertenecen y a respetar que existen otras.

Ahora, el 45% hace referencia a que la importancia es que aprendan a hablar bien.

Testimonio 6 :

Es hablarles claro, para que ellos se puedan comunicar mejor , expresarse mejor y se les entienda lo que dicen

Concepciones educación inicial



Grafica 7. Objetivos Educación inicial M.C

En la primera sub categoría relacionada con los **objetivos de la educación inicial**, las madres comunitarias expresan en un 45% que están dirigidos a propiciar un desarrollo integral de los niños y las niñas, donde se generen espacios de socialización, juego y aprendizaje, que les permitan desarrollarse cognitivas y físicamente.

Testimonio 7:

Empujar al niño a la realidad, interactuar con los demás niños, que aprendan muchas cosas y que se empapen de la vida cotidiana

Otro 45% hace referencia al fortalecimiento de valores, dado la pérdida que se ha tenido de los mismos.

Testimonio 8:

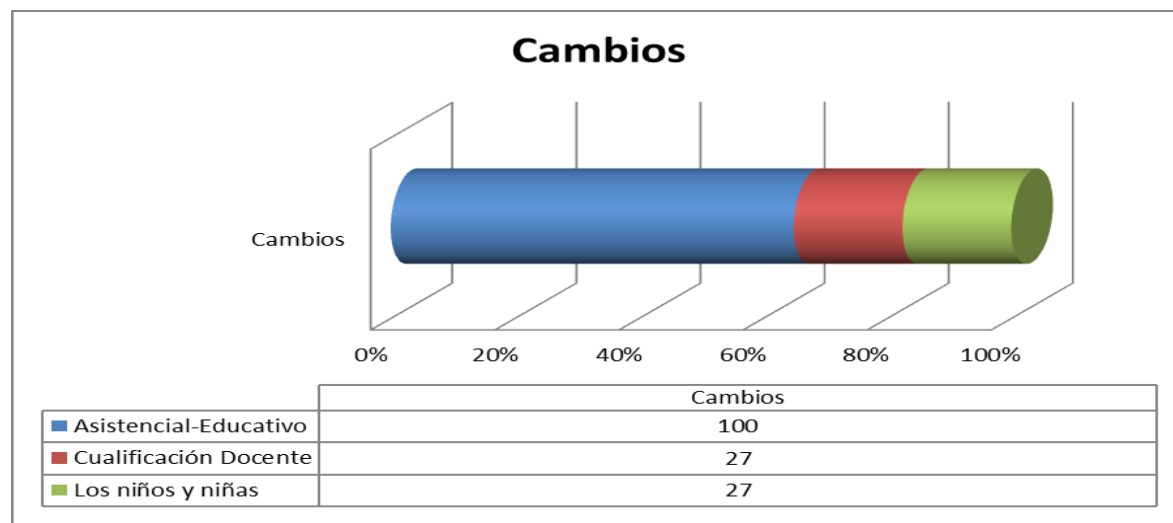
Fortalecer los valores, ahorita hay mucha delincuencia, se han perdido

Tan solo el 10 % considera como objetivo principal una formación para la educación formal en cuanto a contenidos y aprestamiento.

Testimonio 9:

Es un proceso que ellos deben tener hoy en día , porque ellos tiene que aprender a manejar su motricidad fina o gruesa para coger el lápiz

En cuanto al a subcategoría “transformaciones en la educación inicial”



Grafica 8. Transformaciones en la educación inicial M.C

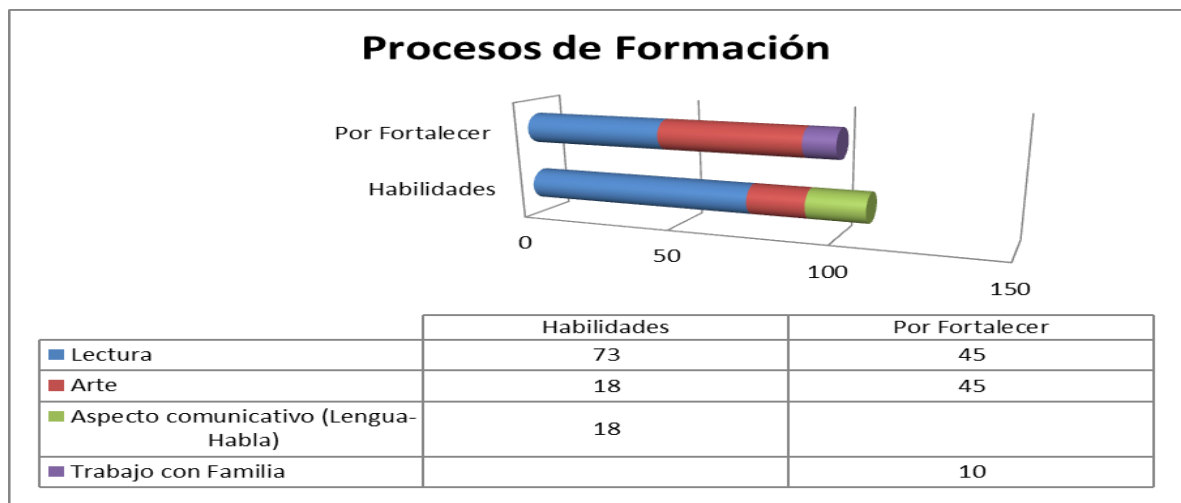
El 100% afirma que los procesos han cambiado en diferentes categorías, principalmente los cambios los han notado en los procesos pedagógicos en cuanto ya no hay limitación a procesos de cuidado y hábitos sino ya hay procesos de enseñanza aprendizaje es decir, se observa una clara distinción del cambio de un modelo asistencialista a un modelo que propicia el desarrollo.

Testimonio 10:

si claro, ahorita ha habido muchas capacitaciones, antes solo se hacía para darles un refrigerio y ya después nos empezamos asociar y recibir los niños y ahorita ya hay universitaria y me parece bueno, ha cambiado el estilo de formación de los docentes, ha avanzado la forma de trabajar con los niños.

Otras categorías relacionadas con estos cambios están la formación a docentes 27% y los propios ritmos de aprendizaje de los niños el 27 %.

Ahora bien, en articulación con una de las respuestas dadas por este grupo y relacionadas con otra subcategoría denominada **procesos de Formación para el desempeño en educación inicial**. Se indaga a través de las preguntas relacionadas con la consideración de habilidades para el fomento y desarrollo de los lenguajes y a la vez la consideración de los aspectos a fortalecer



Grafica 9. Proceso de formación M.C

Las madres comunitarias consideran que tiene habilidades en proceso de lectura haciendo referencia a cuentos infantiles, 73%, en habilidades artísticas reporta un 18% y el otro 18% considera que tiene habilidades en el momento de hablarles claro para que ellos escuchen bien y por ende hablen bien, ahora bien, pese a que el porcentaje mayor considera que tiene habilidades en procesos de lectura, el 45% considera que necesita fortalecer o desarrollar esta habilidad. El 45 % considera que debe fortalecer sus habilidades en el componente artístico, específicamente en las áreas de baile y manualidades. Ahora, el 9% considera que necesita habilidades para poder persuadir y trabajar con las familias para buscar apoyo.

Testimonio 11:

De pronto la música, uno les canta todos los días pero no desarrolla toda la creatividad que necesita la música, son las rondas de toda la vida

Con relación a **los proceso de formación relacionados con los lenguajes en el aula diversa**, el 64% responde de manera negativa, es decir, que no ha recibido formación acerca de cómo trabajar los lenguajes expresivos con población diversa, el 3% responde de manera afirmativa, sin embargo manifiesta que dicha formación no es suficiente.

Testimonio 12:

Si han dicho que son diferentes, que unos captan más otros menos, que hay diferentes edades, pero igual falta información

Concepciones sobre enfoque inclusivo

Al preguntar inicialmente sobre la **diversidad poblacional con la que han trabajado** y sienten que les han generado retos,



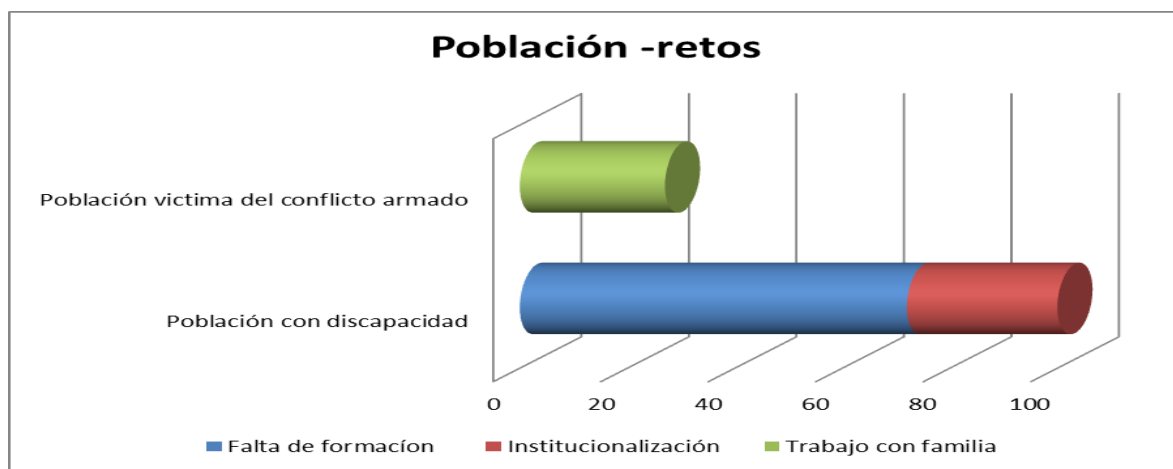
Grafica 10. Diversidad Poblacional con la que han trabajado M.C

El 36% manifiesta no haber trabajado con población diversa, haciendo referencia a “niños normales”. El 54% hace mención a la población en condición con desplazamiento, resaltando que el reto no está en el trabajo con los niños y niñas sino con las familias, dado que no se observa

compromiso por parte de ellos. El 9% hace mención haber trabajado con población en condición de discapacidad, haciendo referencia a “niños especiales”.

Testimonio 13: En la mayoría he trabajado con niños normales y con niños desplazados, los retos son los papás, no colaboran.

Un cambio radical se da cuando se pregunta con qué **población no ha trabajado pero considera que le generaría retos**,



Gráfica 11. Diversidad Poblacional con la que no han trabajado M.C

El 73% menciona población con discapacidad, refiriéndose al misma como “niños especiales, niños con necesidades educativas especiales y discapacitados” en las razones para encontrar retos, mencionan la falta de capacitación, el no saber qué hacer.

Testimonio 14: De pronto con un niño que sufra de síndrome de Down, toca experimentar cosas nuevas porque siempre he trabajado con niños normales y no tengo la formación para los otros niños, no se cómo se hace

Sin embargo, otro grupo de madres comunitarias, hace referencia a que esta población necesita un lugar especial donde tengan un cuidado especial.

Testimonio 15:

Con discapacidades, Seria un reto porque no puede coger un lápiz, porque no puede hacer lo de los otros niños y toca dedicarle más tiempo entonces.

A continuación, se expone una tabla con las actividades propuestas por cada una de las madres comunitarias ante un caso hipotético de ausencia planteado en la parte final del cuestionario.

Las madres comunitarias, debían plantear una actividad pedagógica ante un caso hipotético de tener que ausentarse y delegar a otra persona. Para desarrollar este punto debían plantear: Curso, rango de edad, diversidad poblacional, tema, objetivo, metodología, materiales y resultados esperados.

curso	Rango de edad	Diversidad poblacional	Tema	Objetivos	Metodología	Materiales	Resultados esperados.
jardín	5 años	14 niños, una chica desplazadita, pero no se debe rechazar, niños habitante de la calle, niño con síndrome de down moderado.	El cuerpo humano	Que los niños y las niñas conozcan su cuerpo y lo respeten. 2. Valorar mi cuerpo y el de los demás	Desvestir una muñeca y un muñeco, les enseño las partes como son y voy desglosando el tema (sirve para cuantificadores) Explico que no debemos dejarnos tocar las partes íntimas de nadie, y que si alguien lo hace le deben decir al papa, la mama o la maestra. Enseñar el baño, llevar la tina y alistar jabón toalla y entre todos los niños bañan la niña y la niña el niño e intercambiamos , mencionar partes como bañar, como secar, como vestirnos.	Juguetes respectivos.	Coger los muñecos y desvestir y bañarlos solos y van a decir las partes y preguntar qué se debe hacer con el cuerpo y como respetarlo.
gropal	3-4 años	Son niños normales	Los animales	Que los niños y las niñas reconozcan los animales domésticos y salvajes y hagan la diferencia. Conozcan el hábitat, que nos benefician y que nos proporcionan	Mostrar láminas de los animales domésticos, explicar cuáles son los animales, nombres, repetir los nombres, realizar un collage, cada uno recorta un animal domestico El día anterior se avisa para que los niños traigan el animalito que les guste (móvil, para pegar, peluches) Revistas y tijeras y les digo a cada niño que animal debe recortar Cantar una ronda de animales con los sonidos representativos e ir	Laminas, rimas, refranes, revistas, tijeras	Que el niño reconozca que animal recorto Que reconozcan los animales que le pregunten Decirle a los papas que traigan los animales domésticos que tengan en la casa para hacer un concurso Que los niños aprendan a reconocerlos,

					preguntando por los animales.		diferenciarlos y quererlos
grupal	4 -5 -6 años	14 niños, población común y corriente, hay unos atentos y otros dispersos	animales (mamífero- vaca)	Que el niño sepa cuál es animal mamífero y cuáles son sus características. Conocer los derivados	. Hablar del animal (vaca) (características, usos) . 2. Dar una hoja para que la pinten . Observar cuales pintaron bien y cuales no	hojas, crayolas, pincel con el color verde	El niño tenga conocimiento, no todos captan eso, deben ser 3 -4 días y los que lo captaron ayuden a los que no, es de varios días porque no todos tienen el mismo conocimiento Acá le trabajo el color verde, el color blanco y el color negro, la densidad, el cuerpo de la vaca, las nociones
Grupal		14 niños, 10 niños, 4 niñas, son	animales domésticos	conocer las clases de animales domésticos y saber por qué se llaman animales domésticos.	. Explicar a los niños que son los animales domésticos, si los conocen, que nombren cuales son, sino saben, explicarles. Se explica con laminas . Se les da una hoja con el dibujo de un animal doméstico para que lo		Mesa redonda, pregunto cómo les pareció el tema y que nombre por lo menos 5 animales de los que ya se les había explicado. A los q no hablan mucho se les muestra la lámina para que elijan y señalen cual les

		muy juiciosos			decoren como ellos deseen (a veces se dice como otras veces ellos lo escogen)		gusta, cual les llama la atención, por medio de eso uno se da cuenta si aprenden
grupál	3-5años	Diversidad poblacional: los niños no tiene ningún tipo de eso, ni desplazados ni eso, 14 niños, 8 niñas y 6 niños, son muy activos	Figuras geométricas.	conocer las figuras geométricas y las nombre	<ul style="list-style-type: none"> . Mostrar imagen . preguntar en el salón donde hay círculos. . Dar círculos para manipular y observar (bloques lógicos) . Pasar una hoja con la figura de un circulo para que lo coloreen 	Flores, plantas, palos, animalitos, agua, hojas, colores	<p>Resultado esperados: todo el grupo participo, evaluamos con los niños la actividad del día, evalúo el tema del día si no queda claro hay que reforzar.</p> <p>No he tenido niños pequeños, solo con los grandecitos.</p>
grupál	2-4 años	14 niños, muy activos y participativos. Cada día delego un monitor hasta que pasen todos .	Animales domésticos	Conocer los animales domésticos	<p>Explicar que tema vamos a trabajar con, títeres me invento como especie de un cuento cambiando la voz y haciéndolos sonidos de los animales.</p> <p>Después les paso un dibujo para que ellos lo coloreen y por la tarde les pongo carita feliz y les</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas y periódico, tijeras, pegante, lápiz 	<p>Por la tarde les pregunto que trabajamos hicimos, que animal vimos, que de color, como hace y así veo si captaron la información</p> <p>-</p>

					pongo en exposición.		
grupal	3-4 años	13 niños y una desplazada	Los animales	reconocer y que sepan la utilidad y las características del caballo	<ul style="list-style-type: none"> . Realizar la bienvenida, preguntares como esta que hicieron, y trabajar un valor del día y un derecho y el tema que van a ver y llamamos a lista. . Vamos a explorar: socialización inicial del tema. Mostrar las láminas de los animales, y pasamos las cartillas . Describir la lámina, características, como se alimenta, que hace, para que sirve. . Vamos a crear: se pregunta cómo quieren trabajar , pero como es muy difícil ponerlos de acuerdo, entonces decoran el caballo con tempera color blanco y negro . Vamos a jugar: juego libre. Martes y viernes educación física. . Vamos a comer: hábitos alimenticios, de aseo, comportamiento en la mesa, énfasis de alimentarse bien, darle e gracias a Dios, sin meternos mucho en la religión. . Fiesta de la lectura: cuento acorde al tema (cuando 		que les quede una enseñanza, y hablar con los papás para reforzar

					<p>hay) leo y luego se los presto para que lean y casi siempre les damos hojas para que ellos dibujen lo que les gusto del cuento</p> <p>. Vamos a casa: despedida, recorderis de los temas y se anticipa el día.</p>		
grupal	4-5 años	Grupo muy bonito, cariñosos, juguetones, a veces un poco desobedientes , población típica	Mi cuerpo	querer y cuidar el cuerpo . valorar el cuerpo	<p>que los niños y las niñas cuiden su cuerpo</p> <p>Bienvenida: se explica el tema del día que se va a trabajar, saludo, llamado a lista</p> <p>Vamos a explorar: enseñar las partes, mostrando las partes del cuerpo a través de láminas.</p> <p>Vamos a crear: darles una guía con el cuerpo para colear y decorar el cuerpo</p> <p>Vamos a jugar: movimientos del cuerpo, dibujar la silueta de cada niño en papel periódico</p> <p>Vamos a comer y vamos a casa</p>		<p>Que los niños conozcan las partes del cuerpo, las identifiquen, aprendan a quererse</p> <p>En vamos a casa se refuerza el tema del día y se pregunta, pase y me señala, que actividades hicimos.</p>
grupal		La familia	Reconocers e como un miembro más de su familia, querer y respetar a todo los		<p>Sentarlos todo en un círculo y que todos estén mirando sus caritas, empezar a preguntar nombre, con quien vive , como se llaman las personas con las que ellos viven, que son de</p>	Muñecos, juegos, herramientas, armar una casa con las mesas y las sillas.	<p>Conocer con que clase de personas vive, conocer como son los papas y los comportamientos dela familia.</p>

			miembros de la familia y así mismo, reconocer cuales son los miembros de su familia que no son solo papá, mamá y hermanos sino otras ramitas. Cuál es el miembro más importante de su familia y por qué, quien es él en su familia		ellos, hacer un juego de roles, prestarles losa decir que el papá tiene que ir a trabajar, ellos le enseñan que pasa en la casa, ponerles de tarea si no saben preguntar nombre de su casa.		
grupal	urbana, activos tener cuidado porque son muy agresivos, estar pendientes que a veces niños que no avisan, hay que estarlos	Figuras geométricas	diferenciar las diferentes figura geométricas "el círculo, el color rojo"		: jugar o hacer un círculo jugando, juegos sobre el círculo, jugar a la rueda, jugar al lobo feroz, luego hacer círculos imaginarios, luego dar una hoja donde está el círculo y van a vestir al señor círculo de color rojo	,hoja con dibujo, papel crepe rojo, los niños	los niños conocen totalmente el círculo, diferencian el círculo de cualquier otra figura

	leyendo .						
	Nivel 1 edad 3 a 4 años prejardin tenemos niños estrato 1 y 2 niños con madres cabezas de familia	Loa animales, la vaca	que lo identifiquen que identifiquen que utilidad nos da la vaca por ejemplo con el proceso de la leche que podría darnos la importancia de los materiales que se pueden sacar del cuero reconocer identificar		reciba a los niños con un fuerte abrazo y un beso les pregunta cómo les fue el día anterior en casa después de que les halla preguntado entonces ella da una corta oración y le pide a los niños que le digan cómo hacer la vaca y les empieza a decir que van a trabajar un animal y que se llama la vaca y que es doméstico y que tiene muchas cualidades y de esas cualidades van a sacar muchas cosas la cual ella nos va a dar a nosotros para un trabajo digamos los que trabajan con ella digamos ya después ya se va hablando de los animales se les hace una ronda cualquier cosa ya después se les muestra unas láminas del animal que va a ser la vaca y se les va mostrando sus respectivas partes los cachos las patas el cuerpo y después de eso ya se les pasa una hoja con un dibujo las crayolas para que ellos lo pinten lo pintan y todo eso y lo colocamos en exposición pero en horas de la tarde colocamos unas láminas con los respectivos ojetes que nos da ella por ejemplo del cuero podemos	Hojas con dibujo crayolas colores y lo colocamos en la exposición después se colocan en horas de la tarde se presentan nuevamente láminas de todos los objetos que ella nos proporciona como las correas los maletines las chaquetas se les pregunta a ellos digamos que ya se les ha hablado del proceso de cómo cuales son el proceso de la leche que nos da si de pronto en la fábrica donde llega la leche que le van a colocar y de ahí nos provee el yogurt el queso la cuajada	Ese mismo día no voy a obtener resultados porque hay unos que tienen una capacidad intelectual buena como otros que no pero el resultado que quiero es que de pronto identifiquen que nos da la vaca a nosotros como animal doméstico cual es la utilidad de ella

112 Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial.

					sacar las correas podemos sacar los maletines las billeteras hasta chaquetas entonces se les explica la importancia de lo que ella como animal doméstico nos aporta a nosotros		
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 2. 5 Estrategias pedagógicas M.C

Como se puede observar en la tabla anterior, hay una tendencia a desarrollar temas estandarizados en cuanto a contenido y en cuanto a estrategia. Las experiencias pedagógicas están dirigidas en su mayoría a la adquisición de conocimientos explícitos relacionados con temas específicos que no necesariamente (en su mayoría) pueden estar relacionados con los centros de interés de los niños y las niñas por no estar en contextos significativos para ellos. El arte se sigue evidenciando en prácticas relacionadas con la preparación para la educación formal en cuanto a aprestamiento se refiere (que pinten bien, que recorten y peguen). Como se ha mencionado, la dificultad no está en realizar esas actividades motoras, sino en la forma tradicional en que las realizan.

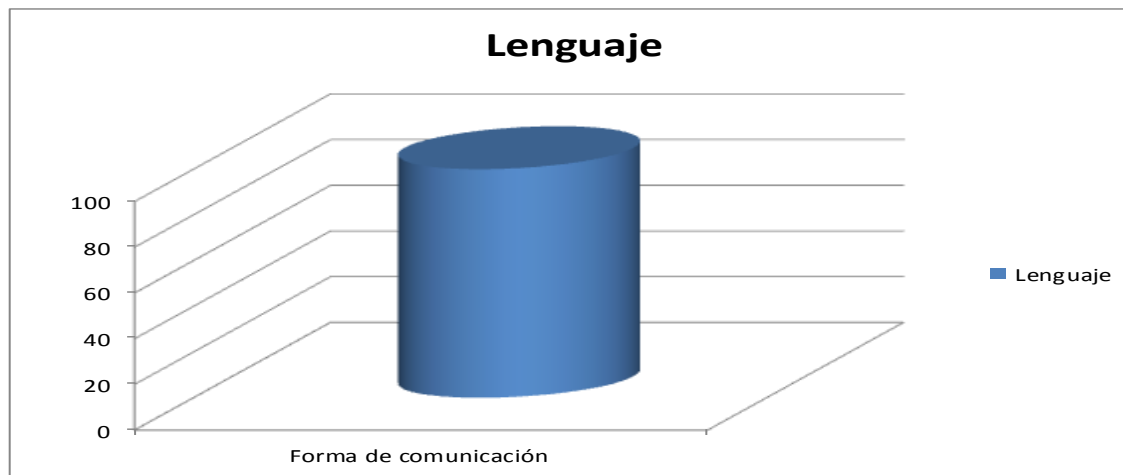
Se observan, en su mayoría, prácticas del lenguaje en un solo sentido, es decir, recibir o expresar la información indicada. Si bien las madres comunitarias expresaron un cambio en cuanto a los procesos asistenciales a los procesos educativos, las prácticas que se están haciendo de los mismos no están correspondiendo a las propuestas actuales relacionadas con los lenguajes expresivos o actualmente referidos como actividades rectoras.

Con referencia a la diversidad poblacional, se evidencia una referenciarían a una población “típica”.

Dando continuidad al desarrollo del capítulo, **En tercer lugar**, se exponen los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados por las docentes de colegios. Para tal fin se usaron las mismas categorías preestablecidas con el grupo de madres comunitarias: concepciones sobre lenguajes, concepciones sobre educación inicial, y concepciones sobre enfoque inclusivo. Se hizo un análisis cuantitativo frente a los resultados obtenidos para cada categoría.

Concepciones sobre lenguajes

La sub categoría **definición de lenguajes** indagada con la pregunta “para usted, ¿qué es el lenguaje”



Grafica 12. Concepción lenguaje Docentes

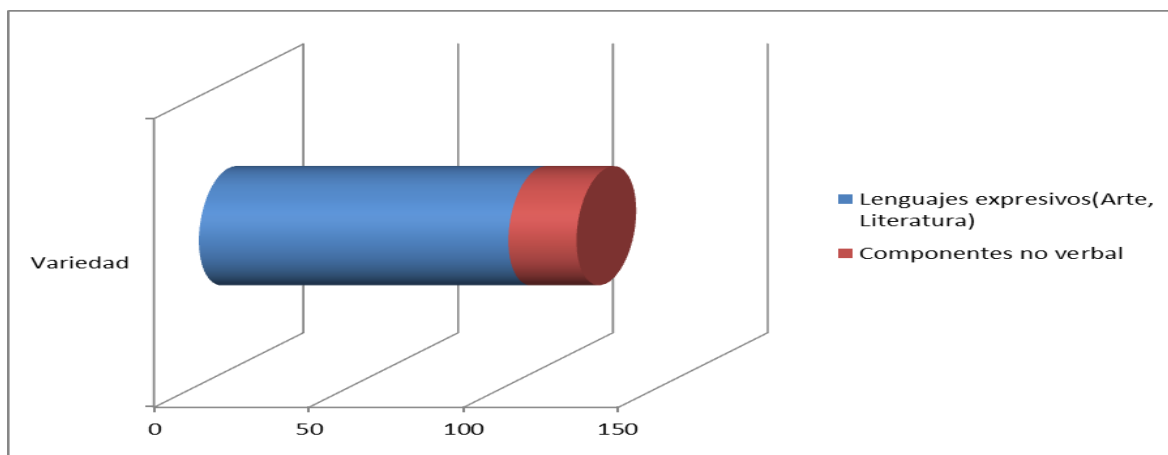
Se evidencia que el 100% de las docentes responden que el lenguaje es la forma como los seres humanos nos comunicamos, es la forma como logramos relacionarnos con otras e interactuarnos en diferentes ambientes que nos permiten formarnos como seres sociales y de igual forma crecer como seres individuales.

A continuación se presenta un testimonio que evidencia esta interpretación.

Testimonio 16:

Es toda expresión que conlleva a irradiar hacia los demás ya al comunicación en todas las circunstancias, expresando y comprendiendo.

Con referencia a la subcategoría **tipos de lenguaje** e **importancia de su desarrollo**, se indaga a las participantes inicialmente a través de la pregunta “¿existen varios lenguajes? ¿Cuáles?”,



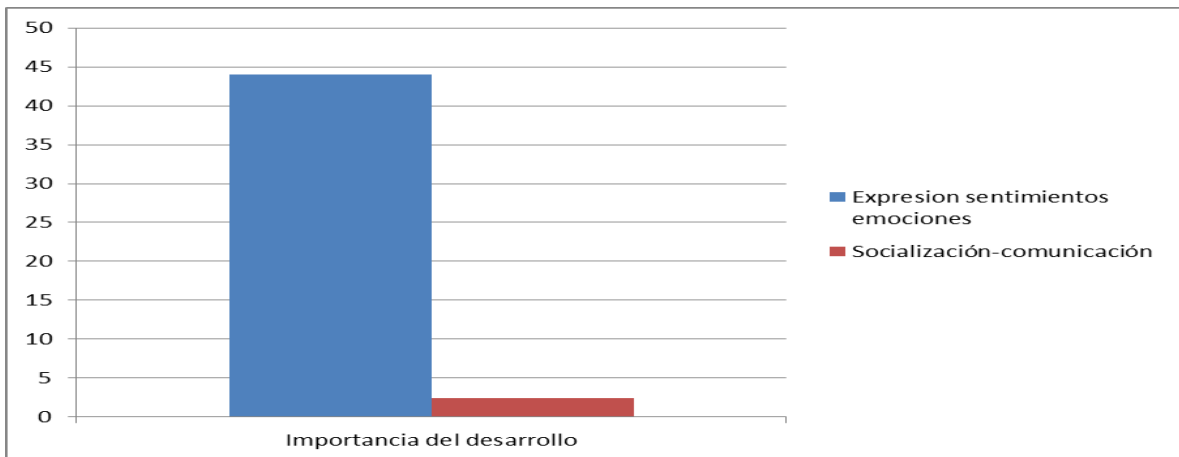
Grafica 12. Variedad de lenguajes Docentes

El 100% de las participantes responde manera afirmativa la existencia de una variedad de tipos, el 22% de la población hace referencia al arte y a la literatura, exclusivamente, el 55% hace referencia las dos categorías (arte y literatura) y el 22% este mismo porcentaje hace referencia a categorías referidas al componente no verbal.

Testimonio 17:

Lenguaje corporal, gráfico , gestual, mímico, los cuentos, oral, incluso, las miradas expresan

Al preguntar sobre la **importancia del desarrollo de la diversidad de lenguajes**



Grafica 13. Importancia desarrollo lenguajes

El 44% hace referencia a que el desarrollo de estos lenguajes es importante porque los niños y las niñas pueden expresar sentimientos y emociones y el 55% hace referencia a que a través de estos pueden socializar, intercambiar y comprender el mundo.

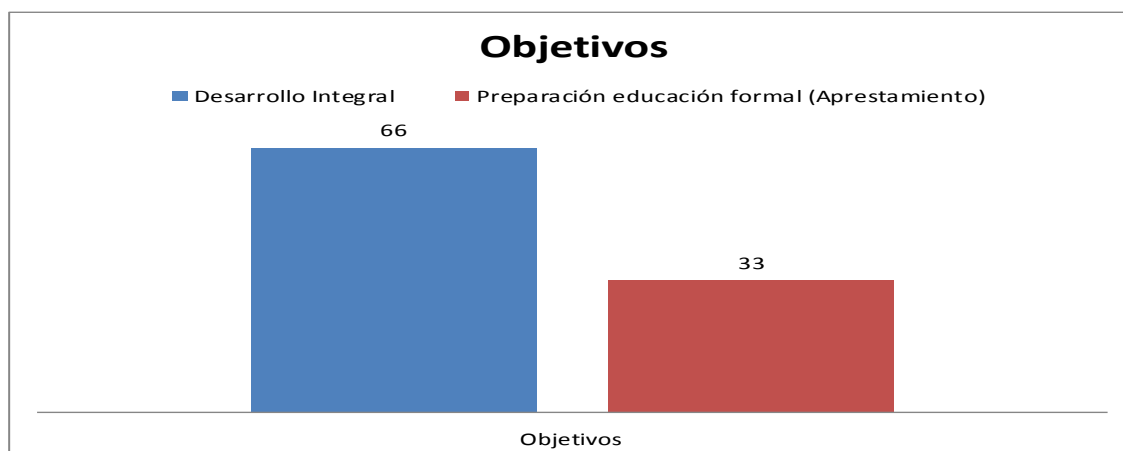
Testimonio 18

en esta etapa de los niños es muy importante es muy importante pues a través de los diferentes lenguajes el niño comunica emociones necesidades y sentimientos

Es pertinente rescatar como el 100% hace mención al lenguaje como herramienta de comunicación y ante esto, solo el 55% coincide, el porcentaje restante ve este desarrollo como factor importante de expresión de sentimientos y emociones, como si los niños y niñas no expresaran pensamientos, ideas, conocimientos entre otros.

Concepciones sobre educación inicial

En la primera sub categoría relacionada con los **objetivos de la educación inicial**,



Grafica 14. Objetivos Educación Inicial Docentes

El 66% las docentes expresan que los objetivos de la educación inicial están dirigidos a propiciar un desarrollo integral de los niños y las niñas, donde se generen espacios de socialización, juego y aprendizaje, que les permitan desarrollarse cognitivas y físicamente, de manera articulada a los objetivos propuestos en los diferentes documentos oficiales expuestos en el apartado anterior.

Testimonio 19

Proporcionar a todos los niños igualdad de oportunidades en la educación desde los primeros años de vida propiciando el desarrollo integral a nivel de todas sus dimensiones con el fin de generar mejor calidad de vida.

Sin embargo, El 33% considera como objetivo principal una formación para la educación formal en cuanto a contenidos y aprestamiento.

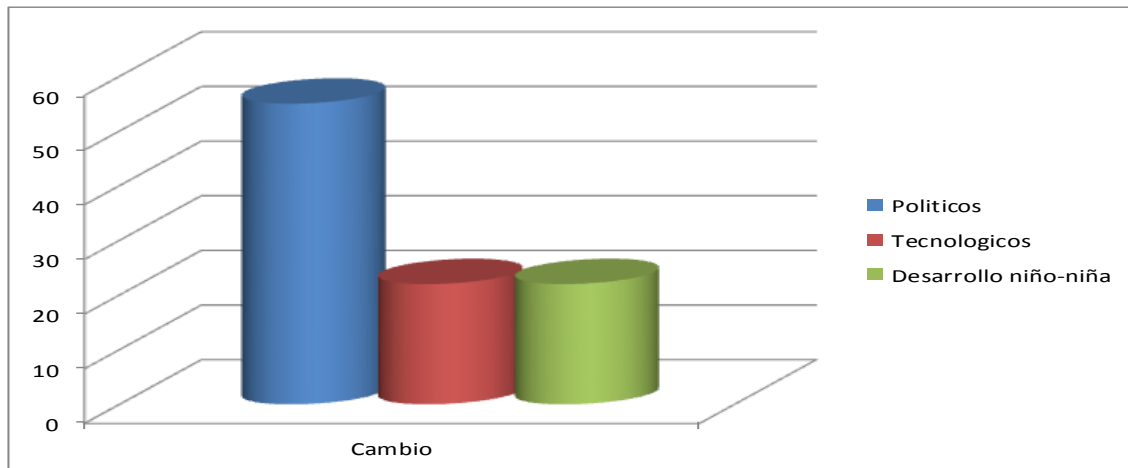
Testimonio 20:

el crecimiento armónico y equilibrado del niño de tal forma que facilite la motricidad, el aprestamiento, recortar bien, que aprendan algunas letras

Se puede evidenciar que un porcentaje alto tiene claridad en cuanto al objetivo de propiciar espacios y acciones que conduzcan al desarrollo de los niños y las niñas, sin embargo un porcentaje contempla como objetivo el aprestamiento y la preparación para la educación formal, contrario a los objetivos propuestos en los diferentes documentos oficiales para fortalecer los

procesos en la educación inicial. Ahora bien, como se ha mencionado en apartados anteriores, el inconveniente no es “preparar para la educación formal” la dificultad es de la manera sistemática y tradicional que interrumpe el desarrollo armónico y libre de la educación inicial.

En cuanto a la subcategoría “**transformaciones en la educación inicial**”



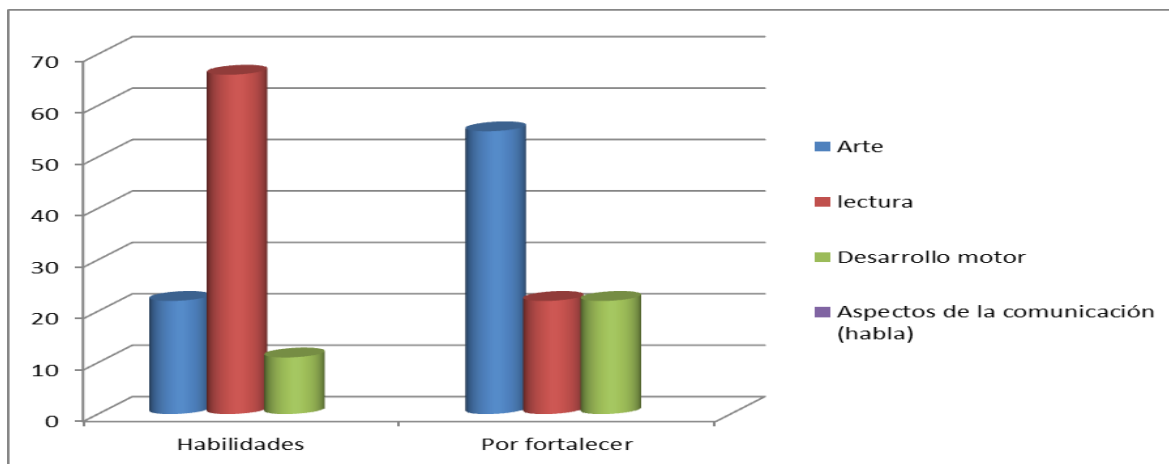
Gráfica 15. Transformaciones Educación inicial Docentes

El 100% afirma que los procesos de educación inicial han cambiado en diferentes categorías, principalmente los cambios los han notado en los cambios políticos (55%), haciendo referencia a los diferentes programas que se han dirigido desde el Estado o desde el municipio que han dado prioridad a la primera infancia, sin embargo, ante este reconocimiento, también hacen mención de que las políticas son dinámicas no por los contextos, sino por los periodos de los gobernantes, lo que hace que no se mantengan los procesos. Otro porcentaje expresa que los cambios son dados por los avances tecnológicos (22%), y un mismo porcentaje (22%) manifiestan que los cambios marcados en las prácticas son debido a los cambios que marcan los mismos niños.

Testimonio 21:

Hay cambios políticos, ahora se visibiliza más la infancia, sin embargo eso depende de cada gobernante.

Con relación a los **procesos de Formación para el desempeño en educación inicial**



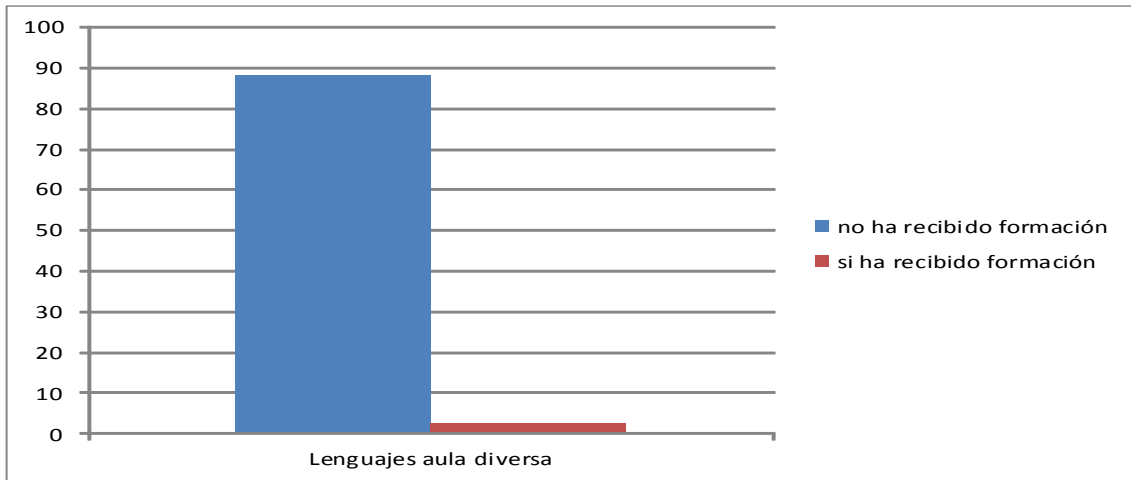
Grafica 16.1 Procesos de formación Docentes

Las docentes consideran que tiene habilidades en proceso de lectura haciendo referencia a cuentos infantiles, 66%, en habilidades artísticas reporta un 22% y el otro 11% habilidades en potenciar el desarrollo motor a través de los aeróbicos. Al preguntar sobre que habilidades podrían fortalecer, responde el 55% en habilidades artísticas haciendo referencia las manualidades, a la danza y al teatro, el 22 % hace referencia a “habilidades de pronunciación” y el 22 % en categorías combinadas como lectura y arte.

Testimonio 22:

No soy muy buena en artística, eso de las manualidades me queda muy difícil.

Con relación a los proceso de formación relacionados con el desarrollo de los lenguajes en un contexto de atención a la diversidad, el 88% responde de manera negativa, el 11% responde de manera afirmativa, sin embargo manifiesta que dicha formación no es suficiente.



Grafica 16.2 Procesos de formación Docentes

Lo anterior permite reflexionar acerca de los procesos de formación y actualización que están recibiendo los agentes educativos y en pro del agente educativo que se espera para el desarrollo de la primera infancia y el acompañamiento en la misma.

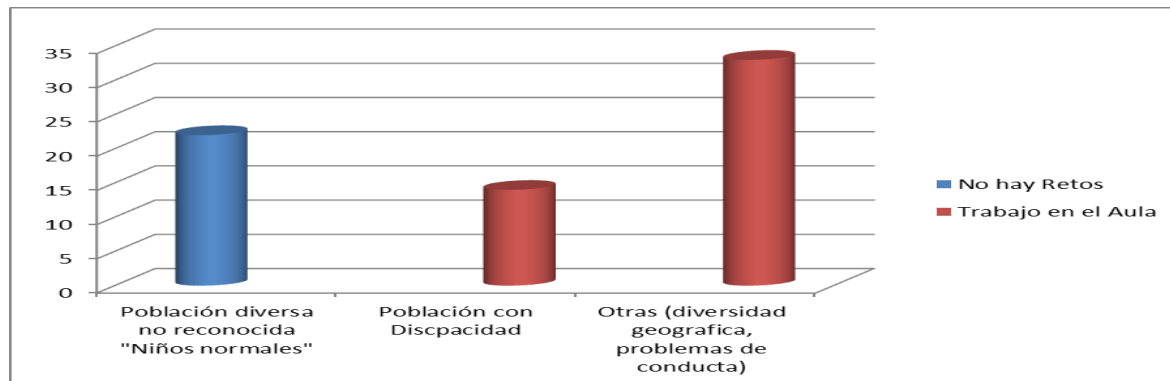
Testimonio 23: No, hasta ahora con esto de la inclusión como que se viene mencionando lo de discapacidad.

Concepciones sobre enfoque inclusivo

Al preguntar inicialmente sobre la **diversidad poblacional con la que han trabajado y sienten que les han generado retos**, El 22% manifiesta no haber trabajado con población diversa, haciendo referencia al trabajo con niños “normales” . Con discapacidad el 44% y el 33% hacen referencia a otras categorías como diversidad geográfica, problemas de conducta.

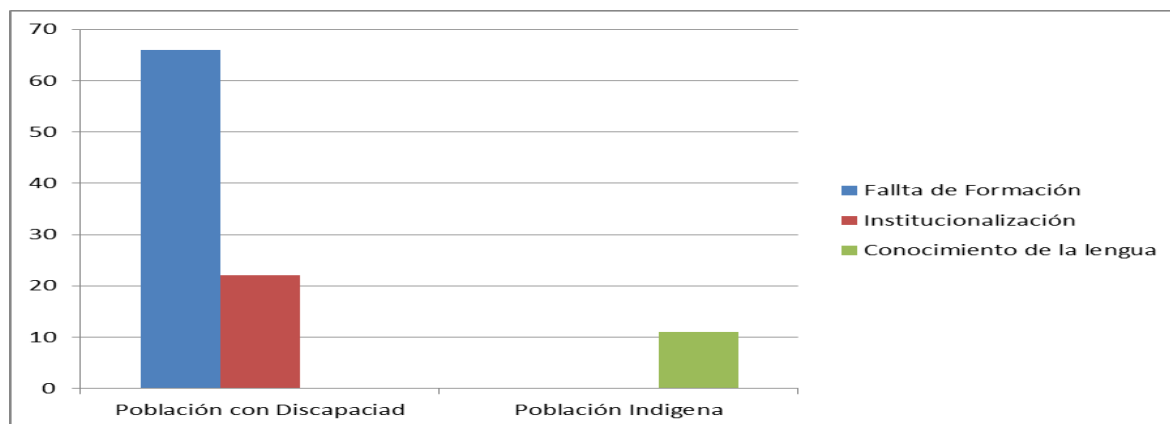
Testimonio 24:
con un niño con ataques de epilepsia una niña con labio leporino, no había retos, es tener cuidado

Con el anterior testimonio, cabe llamar la atención sobre las concepciones que se están teniendo de la discapacidad.



Grafica 17. Diversidad Poblacional con la que han trabajado

Un cambio radical se da cuando se pregunta **con qué población no ha trabajado pero considera que le generaría retos,**



Grafica 18. Diversidad Poblacional con la que no han trabajado

El 88% responde que la población con discapacidad haciendo referencia al mismo como discapacitados o niños con necesidades educativas especiales y el 11% con población indígena.

Testimonio 25:

un niño con retardo mental y estos niños en silla de ruedas que tiene 10 o 15 años pero hay que tratarlos como preescolares pero no tiene la parte cognitiva desarrollada, no siento la preparación , para eso hay gente especializada (...) tampoco están los recursos físicos, No tenemos juguetes para niños con capacidad mental mucho menos para los que no la tienen.

Se observa nuevamente, como la discapacidad es uno de los retos o porque no llamarlo, temores de las docentes en los procesos de atención a la diversidad, en sus manifestaciones, expresan no tener formación para asumir este reto o sencillamente, aun manifiestan resistencia al cambio y a

la participación de la población con discapacidad en el aula regular, considerando que deben tener procesos paralelos de educación especial.

A continuación, se expone una tabla con las actividades propuestas por cada una de las docentes ante un caso hipotético de ausencia, se da libertad en cada uno de los aspectos a desarrollar.

Curso	Rango de edad	Diversidad poblacional	Tema	objetivos	metodología	Materiales	Resultados esperados.
Transición 3 J,M	4 – 6	26 estudiantes 13 hombres- 13 mujeres en edad entre los 4 a 6 años, que vienen de familias compuestas o disfuncionales, de estrato socio económico bajo,	El cuerpo humano	Identificar el lado del cuerpo con el que realiza más fácilmente algunas acciones (brincar en un pie, colorear, lanzar la pelota)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar en el patio la ronda la batalla del calentamiento ✓ Dibujar en una cartulina la silueta del niño ✓ Trazar una línea que divida en dos partes iguales ✓ Realizar el juego del espejo por parejas 	Pliegos de cartulina, colores marcadores	Identificar los lados del cuerpo
Transición 1	4,41/2,y 5 y 6 años	Son niños normales de estratos 1 y 2	La vocal a	Reconocer la vocal a	<p>Presentar a los niños las adivinanzas de la a y hacer que la memoricen.</p> <p>Dos en mamá- una en pan- abre la boca y dime (la a)</p> <p>Presentar la vocal a gráfica y fonéticamente.</p> <p>Luego construir con ellos rimas que terminen en a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminación visual y auditiva- identificar la a en revistas y pegarlas en cuadernos. <p>Naturaleza, Canto “las vocales”</p>	Laminas, rimas, refranes, revistas, tijeras	Que los niños reconozcan las diferentes aces en donde quiera que estén.
Transición	4 -5 -6	Son tranquilos y muestran	Los árboles y su	Fortalecer y sensibilizar a los	Charlas sobre paseos realizados al campo con sus	Naturaleza	Fortalecer el amor y cuidado por la

A	años	agrado por el colegio. Progresan en su formación y aprendizaje. Se presentan casos de niños muy lentos en su aprendizaje en un porcentaje.	importancia en la naturaleza	niños en el cuidado y recuperación de zonas con arboles	familias a con sus compañeros. Observación de los árboles del colegio. Retirar hierba de los jardines.		naturaleza y sus cuidados
Transición C	4 a 6 años	Son 26 estudiantes 12 niñas y 14 niños, 4 niños con déficit de atención e inmadurez, un niño con ojo desviado.	La granja (animales domésticos)	Reconocer diferentes animales, sus características principales, su utilidad, su habita, etc.	-Escuchamos la canción “la granja del Tío Tom” - Dialogo acerca del tema escuchado, preguntas. - Guía de la granja, colorea, recorta y pega los animales que hacen parte de la granja - Actividad de refuerzo: Traer de la casa animales (recortes) para hacer una cartelera.	Cds, grabadora, hojas, colores, guía para recortar, revistas, papel periódico	Identificar animales que puedan convivir con el hombre.
Transición	5 – 6 años	Grupo de 27 estudiantes 112 niños 15 niñas de nivel socioeconómico o bajo, Con diversidad de costumbres, familias	Seres de la Naturaleza.	Reconocer algunos seres de la naturaleza, que nos brinda nuestro entorno, observando y recogiendo material que nos permita	Con un paseo por el colegio o sus alrededores cuestionar a los niños (as) sobre lo que ven e invitándolos a reconocer materiales que se puedan encontrar durante el recorrido como piedras palos flores hojas animalitos	Flores, plantas, palos, animalitos, agua, hojas, colores	Que los niños despierten su curiosidad mediante la observación recogiendo clasificando y contando los materiales recogidos orientándolos a

		desplazadas con buen porcentaje de padres separados, madres cabezas de familia que no cuentan con el tiempo suficiente para atender las necesidades de sus hijos.		reconocer algunas de sus características	agua etc. para que una vez que se lleven al salón atendiendo diferentes características, como color, forma, etc, y atendiendo características dibujarlos, atendiendo el cuestionamiento de donde vienen, si sienten se crecen etc (carac de seres vivos o no		reconocer algunos seres de la naturaleza y sus características
Preescolar	5 años	30 alumnos heterogeneidad de población geográfica 1 niña con retardo general de desarrollo	Relaciones espaciales y figuras geométricas	Identifica la figura del cuadrado a partir de un rompecabezas. Reconoce el cuadrado como figura geométrica. Sigue instrucciones y propone solución a problemas.	Usando imágenes de revistas o periódicos los estudiantes resolverán un rompecabezas creado a partir de cuadrados, para al final reconocerlo como una de las figuras geométricas.	- Revistas y periódico, tijeras, pegante, lápiz	- Solución de problemas que se presentan en el desarrollo de la actividad. - Reconocimiento de figuras geométricas. - Agrupación de objetos según sus atributos.
transición	5-6 años	12 niñas, 14 niños	El círculo	Reconocer dibujos que tiene forma circular, repasar el borde del círculo, y	Facilitar a los niños objetos que tengan base circular como monedas, frascos para copiar la silueta, antes de ello se realiza la	Frascos monedas, vasos	Conocimiento del círculo

				darle color, reconocer e identificar el círculo	explicación de cómo lo deben hacer. Organizados en el patio se forman un círculo los niños de la mano y cantamos algunas rondas dada una hoja previamente organizada el niño marca donde hay un círculo		
Pre-escolar	5 años	<p>El grupo básicamente lo conforman más niñas que niños, son 11 niñas, 9 niños son niños muy receptivos, siempre están atentos a lo que uno les trae o sea siempre están atentos, participativos. el niño que tiene la discapacidad,</p> <p>el trabajo con él es diferente es colocarle más actividades como plegados, atención, concentración, de muchas</p>	los sentidos	Identificar cada uno de los sentidos y su función	En Primera instancia, es preguntarles si ellos conocen porque sirve cada uno de los sentidos, ya después por medio de láminas de cada uno de los sentidos mostrárselos y decirles su función para que sirva cada uno de ellos y una tercera actividad sería lo palpable en cada rincón que haya unos elementos básicos que identifique los sentidos, por decir algo, los sabores entonces un sabor dulce. Uno ácido, uno amargo entonces para que puedan probar, en otros que puedan oler esto es como lo básico y ya en otra parte será una hoja guía que será mostrarles que identifiquen cada uno de ellos por medio de la guía, ya sea unir, digamos para que sirva tal sentido, cual utilizamos por cada	Láminas, objetos para oler, entonces perfumes, algo que huelan, puede ser algo rico, algo que huelan a feo "Una cebolla, Un ajo" y en esas actividades que ellos no puedan utilizar lo visual.	Que identifiquen la función de cada uno de ellos y para qué sirven y el desarrollo de la guía.

		cosas armables			elemento		
Jardín	4-5 años	Niños de la región 11 niños, 9 niñas, es un grupo homogéneo, no hay diferencia de comportamientos, niños alegres, en desarrollo del lenguaje entonces son habladores, no tengo niño con dificultad, las propias de la edad	Colores primarios (en inglés)	Identificar los tres colores primarios	Lúdica. Al niño hay que enseñarle de una forma exagerada, llamativa, muy jocosa. Se asocian los colores a movimientos (por ejemplo Yellow con el movimiento del hielo con la mano) Repetir color y acción y luego se pregunta ya sea con la acción	Lo que haya a la mano (pupitres de colores) Temperas colores,	Que identifique la acción y me diga el color.

Tabla 2. 6 Estrategias pedagógicas Docentes

Se observan experiencias pedagógicas divididas, si bien todas proponen temáticas referidas a conceptos específicos, las metodologías varían, se evidencia la intención de generar espacios y procesos significativos de interacción entre los niños y niñas y con los diferentes objetos significativos propuestos. Sin embargo se observa una alta tendencia a aterrizar la experiencia a la hoja, es decir a llevar al desarrollo de una guía que dé cuenta de los aprendizajes desarrollados.

Discusión

En el apartado anterior, se presentaron los resultados por categoría y por cada uno de los grupos establecidos, a continuación se presenta la discusión por categoría de análisis de manera articulada en los dos grupos de participantes, de forma tal que pueda enriquecerse la discusión.

Concepciones sobre lenguajes

Esta categoría fue subdividida en dos categorías: *Definición de Lenguajes y Tipos de lenguajes e importancia de su desarrollo*

En la subcategoría *Definición de lenguajes*, siguiendo a Moreno M (2013) quien expresa que “El lenguaje es elemento vital por el cual se alcanza su condición humana en plenitud” (Moreno, M, 2013. P,108) a Halliday (1982), Tomasello (2007) y Owens (2003) quienes expresan que no se puede hablar de lenguaje en un único sentido puesto que el lenguaje hace del hombre un ser social y por ende debe ser entendido como un acto conjunto de socialización y de igual forma debe pensarse como un vehículo para adquirir y desarrollar conocimiento, se observa una correspondencia con las respuestas dadas por las docentes quienes en su totalidad responden a éste como una forma de comunicación con la cual se logra la interacción en diferentes ambientes, permiti

tiendo la formación social e individual. Contrario a lo que referencian un porcentaje alto del grupo de madres comunitarias, quienes respondieron a este como una forma exclusiva de expresión.

Con referencia a la subcategoría *tipos de lenguaje e importancia del desarrollo*, en los dos grupos responden de manera afirmativa la existencia de varios lenguajes, una porcentaje alto de madres comunitarias y docentes hacen referencia a los lenguajes establecidos en la política de primera infancia haciendo referencia al arte y la literatura, un porcentaje menor de madres comunitarias hace referencia a el juego en los lenguajes. Articulado a lo mencionado por Rey, T (2007) “es necesario referirse a *los lenguajes* en lugar *del lenguaje*, pues es en la primera infancia donde más se explora la diversidad de lenguajes expresivos que tiene el ser humano” (Rey, 2007 p.17).

Los diferentes documentos oficiales consultados (Política Pública de Primera Infancia (2007), Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión (2103), “al tablero” (MEN, 2009), Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano (ICBF,2011)), refieren la literatura, el arte y el juego como los lenguajes expresivos en la primera infancia, por su reconocida influencia en el potenciamiento del desarrollo. Actualmente estos leguajes son denominados actividades rectoras dentro de la estrategia de atención integral para la primera infancia De Cero a Siempre y en los documentos recientes publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de esta estrategia (Documento 20, 2014). Sin embrago se observa como el juego es mencionado por pocas madres comunitarias y no es mencionado en el grupo de docentes de colegio. Puede pensarse que este aún sigue siendo comprendido como momentos de ocio y no en un marco de estructura conceptual formal en el que enmarcan la literatura y el arte, pese al reconocimiento del juego como uno de los lenguajes expresivos dados los procesos de representación, construcción y desarrollo de vida y contexto de todos y todas.

Llama la atención como un mínimo porcentaje de las madres comunitarias refiere los diferentes lenguajes a los acentos establecidos en las diferentes regiones, presentado una confusión no solo con relación a los lenguajes abordados en la educación inicial sino en relación a la complejidad del lenguaje.

Con relación a *la importancia del desarrollo de los lenguajes* se evidencia como en los dos grupos resalta una comprensión de estos como favorecimiento en los procesos cognitivos que soportan el aprendizaje y en los procesos de socialización y rescate o mantenimiento de la cultura. Como lo menciona Flórez, R (2013) cuando se habla de desarrollo infantil, el lenguaje tiene un papel protagónico por su fuerte vínculo con el desarrollo social, emocional, cognitivo y de otras formas de expresión relacionadas con manifestaciones propias del acervo cultural.

De acuerdo con los documentos oficiales, los lenguajes expresivos son concebidos desde la estrategia nacional actual como “actividades rectoras” a través de las cuales los niños interpretan el sentido de las expresiones culturales, descubren que tiene mucho que decir y diversas formas de hacerlo. De manera articulada con las respuestas de las maestras, se encuentra uno de los objetivos de los lenguajes expresivos en primera infancia, publicado en el periódico del Ministerio de Educación Nacional “al tablero” donde se menciona que estos lenguajes deben favorecer la imaginación, la actividad creadora de niños y niñas en la resolución de las situaciones problema del día a día.

Contrario a los diferentes sustentos teóricos y documentales que se dan a la importancia del desarrollo de estos lenguajes en la primera infancia, unas madres comunitarias refieren que la

importancia de este desarrollo está en “hablar bien”, dicha respuesta se encuentra en línea con la categoría anterior relacionada con los acentos. Si bien Owens (2003) expresa que existen aspectos comunicativos que favorecen o modifican el código lingüístico, pueden ser de tipo paralingüístico, no lingüísticos y los metalingüísticos, “hablar bien” no es uno de los objetivos principales del desarrollo de los lenguajes expresivos. Tal vez puede estar inmerso entre los diferentes desarrollos que potencia su ejercicio.

Concepciones sobre educación inicial

Esta categoría de análisis se subdividió en tres subcategorías: *Objetivos de la educación inicial*, *Transformaciones de la educación inicial*, *Formación de los agentes educativos para la educación inicial*

Con relación a los *objetivos de la educación inicial*, tanto las madres comunitarias como las docentes expresan que estos están dirigidos a propiciar un desarrollo integral, donde se generen espacios de socialización, juego y aprendizaje, que les permitan desarrollarse cognitivamente y físicamente. Un porcentaje menor refiere los objetivos a un proceso de formación para la educación formal en cuanto a contenidos y aprestamiento.

Con referencia al porcentaje mayor, las respuestas de los dos grupos se articulan con los diferentes objetivos referidos a la primera infancia en documentos oficiales (Conpes 109 de 2007, El Informe regional de atención y educación de la primera infancia de América latina y el Caribe, Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires (IPE-UNESCO Buenos Aires), con la colaboración del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – (CINDE) de Colombia, El documento número 20 “sentido de la educación inicial” de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional y La convención internacional de los derechos del niño) expresan que se debe promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, de manera que se aporte a la construcción de los niños y niñas como sujetos de derechos y permita potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Con respecto al porcentaje mínimo que refiere los objetivos a un proceso de formación para la educación formal en cuanto a contenidos y aprestamiento. La Educación Inicial no se piensa desde la preparación para la escuela primaria, si no desde las características del niño y la niña. En ese sentido supera el concepto de Educación Preescolar, ya que piensa que potenciar el desarrollo, implica trabajar desde las actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Lo cual, desde luego, le permite llegar preparado y motivado a la

educación escolar (Presidencia de la República, 2012: 37). Si bien se puede reconocer que todos los procesos de aprendizaje generan andamiajes y bases para procesos posteriores, y como menciona Ancheta (2011) si bien a través de estos programas se puede preparar a los niños más pequeños para la escuela primaria, este objetivo no puede cumplirse en el fin último y por ello resulta fundamental atender a los principales enfoques que se adoptan respecto a la transición de los niños más pequeños a la escuela primaria, determinando como requisitos factores propios del desarrollo global reconociendo cinco ámbitos: buena condición física y buen desarrollo motor, buen desarrollo social y afectivo, actitud positiva hacia el aprendizaje, buen desarrollo del lenguaje y buen desarrollo cognitivo y buenos conocimientos generales. Con lo anterior, se puede mencionar que al expresar “preparación para la escuela” no tiene por qué pensarse exclusivamente en un aprestamiento o en el conocimiento de conceptos “básicos” determinantes para un grado transición, el dinamismo propio del ser humano, hace que este en constantes procesos de formación y preparación para diferentes etapas, tengan estas o no un enfoque académico a desarrollar. Con lo anterior se resalta que si bien no se espera una preparación conceptual para una educación básica, si se espera generar procesos elementales entre ellos la motivación para participar activamente en un procesos educativo posteriores, pues a través de los procesos que se adelantan en la educación inicial, las niñas y los niños de primera infancia disfrutan de experiencias, escenarios y ambientes que los convocan a la construcción y el reconocimiento de sí mismos y de los otros, desde sus capacidades y posibilidades y no desde sus dificultades.

Como lo resalta el *documento 20* el objetivo de la educación Inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. (Documento 20, 2014).

Con relación a las *transformaciones en educación inicial*, los dos grupos responden de manera afirmativa y conducen sus argumentos a diferentes razones. Las madres comunitarias hacen mención a los cambios relacionados con el pasar de procesos asistenciales como el cuidado y los hábitos a poder generar procesos pedagógicos propiciando el desarrollo, otro de los argumentos, articulado a los cambios es el relacionado con la formación docente, ellas manifiestan que estos cambios de procesos han propiciado que el estado y diferentes organizaciones, se motiven a generar procesos de formación que fortalezcan las prácticas y la atención de los niños y niñas en primera infancia.

Lo anterior, se articula directamente con lo planteado en el documento no. 19 *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia* (2014) en el cual se menciona que las comprensiones que se tienen sobre la importancia del desarrollo infantil y del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos ha planteado un desafío a la hora de recontextualizar y reorientar las acciones de atención y de gestión que históricamente se han construido y realizado desde los diferentes sectores y contextos. De manera articulada se encuentran las respuestas de las madres comunitarias.

Por su parte, las docentes argumentan los cambios haciendo referencia a cambios políticos, refiriendo los diferentes programas que se han dirigido desde el estado, sin embargo menciona también como estas políticas son dinámicas y pertenecen a periodos gobernantes, lo que hace que no haya continuidad en los procesos, de igual forma relacionan los cambios están relacionados a los avances tecnológicos. Ante esto, se resalta lo expresado por (Flórez, Galvis, Gómez, et al., 2014) en la investigación referida a las modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá, cuando menciona que las políticas deben ser sostenibles, pues si bien estas marcan hitos en cuando al avance en los procesos de educación inicial y atención integral de los niños y niñas, pueden también marcar un retroceso en las mismas si no se da continuidad.

Con relación a la formación docente, relacionadas con las habilidades para fomentar el desarrollo de los lenguajes y a su vez, los aspectos que consideran deben fortalecer para el mismo objetivo, un porcentaje alto de los grupos, mencionan dentro de la categoría de las habilidades, los procesos de lectura y arte, este último, es para otro porcentaje de participantes, el aspecto que deben fortalecer, haciendo referencia a actividades específicas como el teatro y las danzas.

Otra subcategoría estaba relacionada con la formación para la atención del aula diversa, en los dos grupos expresan una respuesta negativa con referencia a la recepción de metodologías para desarrollar estrategias en un aula diversa, o menciona que la cantidad de clases referidas a este tema son mínimas.

El documento no. 20 refiere que los maestros, maestras y agentes educativos “son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de ellas y ellos para potenciar su desarrollo” (p:69).

Como bien lo establece la política, los agentes educativos deben formarse con un enfoque de competencias e inclusión, que les permita reconocer la diversidad existente en el aula y sobre todo, generar acciones pedagógicas que permitan no solo estimular y fortalecer el desarrollo

integral de los niños y las niñas a través de los diferentes lenguajes, sino que a su vez, esto genere que “todos los niños y las niñas puedan sentirse reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia” (Echeita, 2008, p. 10).

Retomando el documento 20, refiere que las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia.

Con referencia a los procesos de formación para la atención a los procesos de educación en el aula diversa, se articula con uno de los resultados expuestos por Barreto, D (21012), quien refiere que las docentes responden haber recibido información en la formación de pregrado acerca del abordaje pedagógico de los niños y niñas con discapacidad en el aula diversa, no obstante precisan que éstas no fueron suficientes dado que se abordaron en un tiempo corto (uno o dos semestres o en cátedras) y fueron superficiales. Si, bien en el presente estudio no se hizo énfasis en personas con discapacidad en el desarrollo de la pregunta, los dos grupos participantes si hacían referencia a ella y al falta de procesos formativos para atender a esta población.

Concepciones sobre el marco de educación inclusiva

Al preguntar la diversidad poblacional con la que ha trabajado y le genera retos, se encuentran diferentes respuestas. Inicialmente hacen mención a población normal haciendo referencia a una población homogénea que no ha generado retos. También hacen mención a la población víctima de desplazamiento, planteando los retos más grandes con las familias, más que con los niños. Un porcentaje muy bajo hizo referencia a población con discapacidad, lo anterior no porque no generara retos, sino porque ha sido poca la asistencia de esta población a las instituciones, lo cual lleva a pensar y reflexionar acerca de qué está pasando con los procesos de educación inclusiva.

Contrario a lo anterior, al preguntar por la población con la cual no han trabajado pero le generaría retos. El porcentaje mayor hace referencia a la población con discapacidad, justificando los retos en la falta de conocimiento de estrategias pedagógicas para atenderlos en el aula, de igual forma, consideran que estos niños y niñas deben recibir una atención especial porque no aprenden igual que los demás. Los términos aun referidos para esta población son los niños especiales o los discapacitados.

De manera similar a lo expuesto por Ávila, Martínez y Ospina, cuando referencian que las maestras participantes de su investigación relacionaban la discapacidad con un componente estrictamente biológico que requiere un trato diferente haciendo énfasis a un trato especializado, el grupo de maestras participantes de la presente investigación, expresan en sus respuestas la comprensión de la discapacidad desde un modelo rehabilitador (Palacio, 2008) o Clínico (Moreno 2011) donde aún se considera la niño con discapacidad como una persona exclusiva de terapia dado que el avance o retroceso depende de manera exclusiva de la condición particular. Por ende necesita de una atención y un lugar especial para su desarrollo. Articuladamente, (Flórez, Galvis, Gómez, et al., 2014) exponen en su investigación, como se evidencia que la concepción de diversidad se configura en la situación de discapacidad, la cual debe ser abordada por fuera del centro de cuidado y educación, o en relación con poblaciones étnicas, lo cual muestra una idea de diversidad asociada con características de una comunidad en particular, más no como una particularidad inherente al ser humano social.

Contrario a lo expresado en diferentes documentos, en particular en el documento 20, en el cual refiere la *Educación para la primera infancia diferencial e inclusiva frente a la discapacidad*, expresando que las niñas y los niños con discapacidad deben contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos, las respuestas de las participantes presentan cierto distanciamiento. Ahora bien, cabe resaltar el hecho que mencionen entre los retos la falta de formación con relación a la atención pedagógica que pueden brindar a esta población, pues esto permite tener un acercamiento al modelo social mencionado por Palacios (2008) y Moreno (2011) donde ya se hacen partícipes y reconocedoras como barreras o facilitadores de este proceso pedagógico y resignifican la comprensión individual de discapacidad.

Práctica pedagógica

Durante el desarrollo de este apartado, más que una contrastación con autores, se podrá observar una contrastación directa con las repuestas dadas por los agentes educativos participantes de la investigación.

En la tabla expuesta en el apartado anterior, donde se socializan las actividades planteadas por las participantes ante un caso hipotético de ausencia, se puede observar una alta tendencia a desarrollar temas estandarizados en cuanto a contenido y en cuanto a estrategia. Si bien las madres comunitarias y las docentes expresaron durante la entrevista habilidades en actividades rectoras relacionadas con literatura y arte, es poca la evidencia que se da de esto en las actividades propuestas. Las experiencias pedagógicas están dirigidas en su mayoría a la adquisición de conocimientos explícitos relacionados con temas específicos, ahora bien, temas que no necesariamente (en su mayoría) pueden estar relacionados con los centros de interés de

los niños y las niñas por no estar en contextos significativos para ellos. Ahora bien, se observan experiencias pedagógicas divididas, pues si bien todas proponen temáticas referidas a conceptos específicos, las metodologías varían y en algunas se evidencia la intención de generar espacios y procesos significativos de interacción entre los niños y niñas con los diferentes objetos significativos propuestos. Sin embargo se observa una alta tendencia a aterrizar la experiencia a la hoja, es decir a llevar al desarrollo de una guía que dé cuenta de los aprendizajes desarrollados. Aun se observa una clara tendencia a la enseñanza de contenidos, a través de experiencias lúdicas pero más que buscar propiciar el desarrollo integral, como bien lo mencionaban en la encuesta, lo que buscan es un proceso de adquisición de conceptos.

También se observa, en su mayoría, prácticas del lenguaje en un solo sentido, es decir, recibir o expresar la información indicada. Si bien las madres comunitarias expresaron un cambio en cuanto a los procesos asistenciales a los procesos educativos, las prácticas que se están haciendo de los mismos no están correspondiendo a las propuestas actuales relacionadas con los lenguajes expresivos o actualmente referidos como actividades rectoras.

Con referencia a la diversidad poblacional, se evidencia una referenciarían a una población “típica”, evidenciando aún temor por la diversidad poblacional relacionada con la población con discapacidad.

Si bien se buscan estrategias relacionadas con la exploración del medio y el arte, no se evidencian prácticas relacionadas con literatura, pese a que las docentes hacían referencia a dicha habilidad en la encuesta. El arte se sigue evidenciando en prácticas relacionadas con la preparación para la educación formal en cuanto a aprestamiento se refiere (que pinten bien, que recorten y peguen). Como se ha mencionado, la dificultad no está en realizar esas actividades motoras, sino en la forma tradicional en que las realizan. Lo anterior contrasta no solo con los objetivos de la educación inicial propuestos en los diferentes documentos oficiales, sino con las propias respuestas de las docentes.

3. Conclusiones y recomendaciones

3.1 ¿Y cómo asumir el reto de la educación inicial?

Los postulados en la política pública de primera infancia en Colombia evidencian una declaración de ésta como etapa trascendental para el desarrollo humano y social, y que reconoce al niño y niña como sujeto de derechos y por ende como sujetos activos de la sociedad. En cumplimiento de sus derechos, plantea la educación inicial como el proceso dinámico que permitirá a los niños y niñas desarrollar sus habilidades y potencialidades de manera integral. Los anteriores planteamientos responden a las demandas exigidas en los tratados y convenciones internacionales de los que hace parte el país.

Como se evidencia en los resultados de esta investigación, hay una distancia entre la normativa formulada, y la interpretación y práctica de la misma. Algunas docentes y madres comunitarias continúan argumentando la necesidad de preparar a los niños y niñas para la educación formal. Esta idea puede ser interpretada desde la postura de que durante el ciclo vital del ser humano se pasa por constantes procesos de preparación para nuevas etapas y aprendizajes, lo cual no es negativo. Lo que puede ser desfavorable es interpretar dicha preparación como procesos alejados de la lúdica y contruidos con base en actividades poco propicias o sin ninguna intención para el desarrollo y el aprendizaje (planas excesivas, copias de letras, palabras, oraciones, colorear sin salirse de las líneas establecidas).

Por otro lado, hay docentes y madres comunitarias que reconocen la educación inicial como el escenario propicio para el desarrollo integral de los niños y las niñas. La socialización, el desarrollo de la ciudadanía, de la autonomía, hacen parte de lo que denominan desarrollo integral.

Lo anteriormente mencionado se refleja en algunas de las estrategias pedagógicas que se construyeron como parte de la metodología de esta investigación.

En cuanto a las transformaciones de los procesos de educación inicial adelantados en el país, es evidente que hay una nueva concepción más allá de acciones asistencialistas y de cuidado básico, a una de educación, que garantiza el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños de cero a seis años. Esta transformación permite pensar en el cumplimiento de unos estándares de calidad básicos, en caso específico los referidos al talento humano. De hecho las madres comunitarias son quienes reconocen los cambios requeridos en su formación, para desempeñarse como docentes que promueven el desarrollo integral de niños y niñas.

Por su parte, las docentes de colegios reconocen que los cambios se han dado por la aparición de políticas que exigen y visibilizan la atención de calidad para los niños y las niñas. Sin embargo, estas interpretaciones pueden estar ocurriendo en la inmediatez del nuevo panorama de atención integral a la primera infancia, pero no necesariamente indican un verdadero conocimiento de lo que se espera que sean los procesos de educación inicial. Incluso, hacer referencia a los argumentos que soportan o sustentan la atención a los niños y niñas, está un poco alejado de los discursos de las docentes y madres comunitarias.

De igual manera, es necesario comprender los cambios que los avances tecnológicos y los diferentes grupos culturales que emergen han marcado en las nuevas generaciones de los niños y las niñas, es innegable que el desarrollo cultural impacta la manera como se da el desarrollo infantil. En términos de Tomasello (2007), la herencia cultural determina nuevas maneras de enfrentarse al mundo y a los objetos. Pese a estos conocimientos, la educación parece ajena a ellos, pues las prácticas que se privilegian siguen siendo las mismas de hace un par de décadas. Evidencia de este hecho se encuentra en las estrategias planteadas por las docentes y las madres comunitarias, donde los objetivos y metodologías se centran en acciones referidas de conocimiento (del cuerpo humano, de las figuras, de los animales domésticos), que, sin querer desconocer su valor, no toman en cuenta los saberes previos e interés de los niños y las niñas, como lo plantea la Política Pública de primera infancia y los fundamentos políticos, técnicos y de gestión, entre otros. Las estrategias no se enmarcan dentro de propuestas que sean realmente significativas, ni con enfoques claros que promuevan la comprensión. Sin embargo, se requeriría investigar con mayor profundidad, para determinar hasta qué punto las maestras construyen prácticas que favorecen el desarrollo de los niños y las niñas.

Articulado a lo planteado en el documento no. 19 *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia* (2014) que refiere que

Los procesos de cualificación de los actores que trabajan con la primera infancia responden así a la necesidad de armonizar las prácticas de gestión y de atención con los marcos de política y los horizontes de comprensión con los cuales cuenta el país sobre el desarrollo infantil, con la importancia de incorporar los nuevos conocimientos y desarrollos que, desde diferentes campos disciplinares y de práctica (pedagogía, pediatría, psicología, etc.), han venido ensanchando la comprensión de la primera infancia como momento del ciclo vital, con el imperativo de incrementar la calidad de la atención que se brinda a las

niñas y a los niños, reconociendo su estatus como sujetos de derechos, y con la importancia de contar, en medio de la diversidad de actores y prácticas, con un marco compartido de expectativas e intencionalidades en el trabajo que se realiza con y para las niñas y los niños. La cualificación constituye, entonces, un proceso permanente de aprendizaje del talento humano que trabaja con y para la primera infancia (p.15)

Se proponen las siguientes recomendaciones:

3.1.1 Recomendaciones en torno a los procesos de formación en educación inicial

De acuerdo con las anteriores conclusiones, al pensar en los procesos de formación inicial, in situ y continua se recomienda:

- Establecer en los programas de formación, módulos que se dediquen a profundizar en los planteamientos políticos, no solo en su difusión, sino en orientar un colectivo de interpretaciones que manifiesten comprensión de sus planteamientos.
- Tener programas de formación que, basados en las investigaciones recientes sobre la importancia de la educación inicial, acerquen a las docentes y madres comunitarias al reconocimiento de la importancia de su labor en el desarrollo de los niños y las niñas.
- Que los programas que sean ofrecidos para la educación inicial, in situ y continua se desarrollen de la mano con universidades de reconocimiento por su interés e investigación en la educación inicial, de manera que se aseguren conocimientos actualizados.
- Que los programas de formación inicial, in situ y continua, como parte de la responsabilidad social que tiene la educación inicial, acompañen a sus estudiantes en prácticas que hagan evidentes sus conocimientos teóricos.
- Que se sitúe en el centro de cualquier labor educativa a los niños y las, más allá de las exigencias del contexto.

3.2 ¿Cómo entender los lenguajes expresivos en la educación inicial?

Comprender las concepciones de los lenguajes expresivos en los documentos oficiales es una tarea demandante. Si bien es fácil distinguir que el arte, la literatura y el juego hacen parte de esta concepción, actualmente se ha anexado la exploración del medio. Aun así, el nuevo concepto “actividades rectoras de la primera infancia” (MEN, 2014) que hace referencia a los lenguajes de expresión artística, también llamados lenguajes expresivos, y que surgieron de los llamados pilares de la educación inicial en el distrito (SED, SDIS, 2010), incluyen la exploración del medio como una actividad propia de las primeras edades del desarrollo.

La dificultad no está en el nombre que reciban este conjunto de construcciones culturales y humanas (arte, literatura, juego y exploración del medio), sino en el significado y empleo que de ellas se haga en la educación inicial, con el propósito de promover el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es claro que el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio obedecen a actividades o estrategias en favor del desarrollo que tiene valor por sí mismas, siempre y cuando sean interpretadas por su doble valor, por un lado estético y por el lado instrumental.

Al hablar del valor estético de los llamados lenguajes expresivos se está haciendo referencia al universo de emociones y experiencias que a través de ellos se puede lograr, es decir, las experiencias que se generen en torno a los lenguajes expresivos están atravesadas por las emociones, las cuales deben ser vitales en cualquier procesos de aprendizaje y desarrollo. En cuanto a su valor instrumental, se hace referencia a la manera como a través de los lenguajes expresivos se realizan acciones con una intencionalidad pedagógica. Es la realización de prácticas que promuevan la construcción social, el desarrollo de la autonomía, el sentido terrenal y humano.

Sin embargo, en esta investigación no se evidencia claridad en las concepciones de las madres comunitarias y las docentes, en relación a los lenguajes planteados para el desarrollo en la primera infancia. Se puede inferir que los lenguajes expresivos están siendo abordados en las prácticas pedagógicas, pero quizá no bajo la comprensión amplia que exponen los documentos oficiales. Por ejemplo, la música está considerada como la ronda infantil de rutina para saludar o para marcar una pauta de autoridad como hacer silencio. Las artes plásticas, se llevan a cabo como una actividad de rutina para “decorar” el concepto trabajado en la jornada y la literatura, está siendo comprendida (en su mayoría) como la lectura de cuentos por parte de la maestra y en ocasiones, la lectura de imágenes por parte de los niños o las niñas, pero no se evidencia mayor claridad en la importancia del lenguaje en el desarrollo social, cultural, cognitivo y emocional de los niños y las niñas

3.2.1 Recomendaciones en torno a los lenguajes expresivos en los procesos de formación .

De acuerdo con las anteriores conclusiones, al pensar los lenguajes expresivos, los programas de formación inicial, in situ y continua deben:

- Crear comprensiones en torno a la complejidad del lenguaje por su papel dentro del desarrollo integral de los niños y las niñas.

- Comprender que los lenguajes expresivos o actividades rectoras son actividades que favorecen el desarrollo cognitivo, físico, social y afectivo de los niños y las niñas, siempre y cuando se usen de manera intencional, respetando las diferencias y las maneras particulares de acercarse a su uso.
- Conocer y manejar las nociones básicas de los llamados lenguajes expresivos o actividades rectoras de la primera infancia, de manera que puedan ser usados por los maestros y maestras en sus prácticas cotidianas.

3.3 ¿Y sobre la atención educativa de niños y niñas con discapacidad, qué?

Es de resaltar que el concepto discapacidad no es muy visibilizado en los documentos públicos referidos a la primera infancia antes de la expedición de la Ley 1346 de 2009, por la cual se aprueba la convención de los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de las naciones unidas el 13 de diciembre de 2006. Antes de este periodo, se observa que si bien se hace alusión a los niños y niñas como seres únicos y por ende pertenecientes a un marco de diversidad, estas diferencias suelen estar categorizadas en grupos poblacionales por la etnia, los contextos socioeconómicos o el género, pero no es visible en los documentos encontrar referencia a la población con discapacidad. Ahora bien, en los últimos documentos referenciados a partir de este año (Fundamentos Políticos, Técnicos y de gestión - 2013- y la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (documento 20)-2014) se hace visible el nombramiento de la población con discapacidad desde un enfoque diferencial y un modelo social, lo que permite evidenciar, por lo menos documentalmente, un primer avance en la articulación entre la política referida a primera infancia y la política referida al cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Por su lado, las docentes y madres comunitarias reconocen la discapacidad desde dos posturas: una basada en el modelo social y la otra en el modelo de la rehabilitación. El enfoque social es evidente en aquellas que dicen no contar con la preparación suficiente para el trabajo con niños y niñas con discapacidad. Se reconocen como maestras capaces de brindar las oportunidades para el desarrollo, siempre y cuando sean cualificadas para la atención a la diversidad. Este es un panorama pertinente para hablar de educación inclusiva pues se cuenta con el recurso humano sensible a las diferencias, a los estilos y a los ritmos de aprendizaje.

El enfoque de la rehabilitación es evidente en aquellas maestras que asignan el papel educativo a los profesionales especializados en la atención a los niños y las niñas con discapacidad. Se puede llegar a afirmar que estas expresiones se derivan del desconocimiento y poca sensibilización frente a la atención a la población diversa, que confluye en todos los escenarios educativos. Este desconocimiento se evidencia también en el uso de términos como niños especiales o con necesidades educativas especiales, que si bien hizo parte de planteamientos políticos anteriores, hoy en día se ve transformado por el reconocimiento de la diversidad. Necesidades educativas especiales debe ser una interpretación genérica, es decir, que aplica a todos los miembros de la sociedad, pues todos somos aprendices diversos, con necesidades específicas, por tal razón y articulado al modelo social de la discapacidad, se hace referencia a barreras para el aprendizaje y la participación, esto porque da protagonismo no solo a la persona si no también al entorno inmediato.

3.3.1 Recomendaciones en torno a la formación para la atención de niños y niñas con discapacidad en el aula diversa

De acuerdo con las anteriores conclusiones, al pensar en la de inclusión de niños y niñas con discapacidad, los programas de formación inicial, in situ y continua deben:

- Coordinar en los programas, cátedras, talleres o charlas donde se hable de la discapacidad desde un modelo social, que les permita a los y las estudiantes conocer las generalidades de las condiciones que puedan presentar los niños y las niñas, con el fin de reconocer la relación con el entorno.
- Formar a los y las estudiantes en estrategias pedagógicas que faciliten los procesos comunicativos con todos y todas las niñas y niños.
- Crear módulos de formación en política pública en discapacidad y diversidad, de manera que se asegure la comprensión de la educación como derecho para todos los niños y niñas sin discriminación alguna.
- Realizar procesos de sensibilización que promuevan la toma de conciencia en torno a: políticas, prácticas y culturas inclusivas para los niños y las niñas en la educación inicial.

- Formar en modelos pedagógicos flexibles que permitan reconocer los estilos, ritmos y formas de aprender (pedagogía por proyectos, Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA-).

A. Anexo: Formato cuestionario

Cuestionario de preguntas

Con el objetivo de buscar aportes que sean significativos para mejorar las prácticas pedagógicas en pro de la inclusión educativa, se realiza esta entrevista que permitirá conocer sus ideas, conocimientos, imaginarios e intereses y establecer asuntos en común.

Datos Personales

Nombres y apellidos: _____

Documento de identidad: _____

Teléfono _____

—

Dirección: _____

Datos Académicos:

Nivel académico:

Primaria___ Bachiller___ Normalista___ Técnico___ Tecnólogo___ Profesional___

Posgrado_____

Título

obtenido: _____

Institución: _____

Año _____ de
egresado: _____

Otros cursos (diplomados, cursos de actualización, seminarios) :

Datos laborales:

Institución dónde labora actualmente: _____

Cargo: _____

Años de experiencia en esta institución: _____

Años de experiencia con primera infancia: _____

Preguntas para la entrevista

En el tiempo que lleva laborando ¿han cambiado los procesos de educación inicial? ¿Por qué?

¿Con qué diversidad poblacional ha trabajado en su institución? ¿ con cuál ha sentido mayores retos? ¿Por qué?

¿Con que tipo poblacional no ha trabajado y considera que le traería mayores retos?
¿por qué?

¿Cuáles considera que son los objetivos principales de la educación inicial?

Para usted ¿Qué es el lenguaje?

¿Existen varios lenguajes? ¿Cuáles?

¿Cuál es la importancia de estos lenguajes en el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia?

¿Considera que tiene habilidades profesionales y personales para desarrollar estrategias con cada uno de estos lenguajes? ¿Cuáles?

¿En qué considera que debe fortalecer su práctica para favorecer el desarrollo de los lenguajes?

¿Ha recibido formación para el abordaje de los lenguajes en el aula diversa? ¿de qué manera?

Para terminar, teniendo en cuenta sus respuestas, piense que debe ausentarse de su aula y a la maestra que hará su reemplazo, debe darle una estrategia pedagógica para desarrollar la rutina escolar.

Curso: _____

Rango de edad: _____

Diversidad Poblacional (descripción del grupo)

Tema: _____

—

Objetivos:

Metodología:

Materiales: _____

Resultados esperados:

Bibliografía

Ancheta,A (2011). *La escuela infantil de hoy: Perspectivas internacionales de la Educación y atención a la primera infancia*. Valencia. Editorial Tirant Humanidades.

Avila, A. MArtinez, A. Ospina, M (2013). *Procesos de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia*. Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y social contemporáneo *Aletheia*. 2013, 5 (2). Disponible en <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/157/147>

Barreto, D (2012) *Propuesta de un programa de formación para docentes en educación inicial en comunicación aumentativa y alternativa para el abordaje pedagógico del aula diversa*. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional.

Blanco R. *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE, revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 2006, 4 (3). Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

Bojaca, P & Castañeda E (2011). *Bogotá: huellas del conflicto armado en la primera infancia. Caracterización de las afectaciones en niños y niñas residentes en el Distrito Capital*. Bogotá. Secretaria Distrital de Integración Social.

Bonilla E., Castro, P., Rodríguez, S., (1995). *Mas Allá del Dilema de los Métodos: Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: CEDE Ediciones.

Booth T y Ainscow M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE

Castro Y. (2011) *Proyecto educativo de la Facultad de Educación: nuestra apuesta pedagógica*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 2011, 3 (6). Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/magis-6-c-CASTRO-Y.html>

Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano CINDE. (2011). *Referentes que orienten la construcción del Lineamiento técnico para la formación de talento humano que trabaja con la primera Infancia*. Recuperado el 8 de Marzo de 2013, de www.oei.es:
www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_documento.pdf

Cerda, H (1996). *Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia - CIPI (2012).

Fundamentos técnicos de la estrategia de atención Integral a la primera Infancia.

Bogotá: Presidencia de la República

Congreso de la República (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia*.

Disponible en http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Consejo Nacional de Política económica y Social, República de Colombia (2007) *Política Pública*

Nacional De Primera Infancia "Colombia Por La Primera Infancia". Disponible en :

http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Congreso de la República (2013). Ley Estatutaria de 1618 de 2013. Disponible en

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York:

The National Commission on Teaching and America's Future

DECET; ISSA. (2011). *Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional*

Practice in ECEC. Recuperado el 10 de Marzo de 2013, de www.decet.org:

www.decet.org/fileadmin/decet-media/publications/diversity-and-Social-Inclusion

Declaración Mundial de los derechos del niño. Disponible en

<http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Proviclima/1LEGISLACION%20N%203InstrumentosInternacionales/E/Declaracion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

Delgado & Gutiérrez, (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias*

Sociales. Madrid: Síntesis Ediciones

Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Disponible en:

<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Fernandes M. I y Galvis,C.C. (2006). *Asistencia Preparatoria para la Realización de Arreglos Institucionales para Atención integral a la Población de 0 a 6 años en el Marco de la Construcción de la Política Educativa de Primera Infancia*. CERLALC, PAS Bogotá.

Flórez, R., Galvis, D., Gómez, D., Zárate, G., Acero, G., Castro, J., . . . Ramírez, P. (2014). *Estudio de caracterización de los perfiles, las competencias, las necesidades de cualificación y las condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano que se desempeña en las modalidades de educación inicial (Institucional y familiar)*. Bogotá: Sin Publicar.

Flórez, R Torrado, M (2013). *Primera infancia, lenguaje e inclusión social: Un asunto de ciudadanía* en Flórez, R Torrado, M (2013). *Primera Infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-Universidad Santo Tomás.

Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Estrategia de atención integral a la Primera Infancia. Disponible en <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Guzmán, R (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Guzmán, R y Bernal, G (2013) *Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial. Un estudio comparativo*. Revista Infancias imágenes, 7(1). Bogotá. disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4512/6252>

Halliday, M. (1982). *Lenguaje como semiótica social*. La Mexico: Fondo de cultura económica.

Hernández, R. Fernández,S y Baptista, P (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGRAW – HILL. Cuarta Edición

Hormaza, M. O. *Pasado y futuro de la educación de la primera infancia*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf

López, M (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga. España: Aljibe

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las Necesidades educativas Especiales*. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 3. Madrid: Alianza

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *El desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia*. Bogotá. Recuperado el 12 de Febrero de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Morales, S., Quilaque, D., & Uribe, P. (2010). *Saber Pedagógico y Disciplinario del educador de Infancia. Un estudio al sur de Chile*. Obtenido de www.journals.unam.mx: <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/20574/19490>

Montealegre, R. (2007). *Vigotsky y la Psicología histórico-cultural*. Transcripción de conferencia presentada en el 2007 en el marco de la primera cohorte de la línea de investigación Comunicación y Educación, de la Maestría en Educación. Editada por R. Flórez, J. Castro, N. Arias y I. Bermúdez del grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia.

Morales, S., Quilaque, D., & Uribe, P. (2010). *Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile*. Perfil Educativos. Vol.32 Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982010000400004&script=sci_arttext

Moreno, M. (2010). *Infancia, Políticas y Discapacidad*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, M (2013) *Lenguaje e inclusión social* en Florez, R. Torrado, M (2013). *Primera Infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-Universidad Santo Tomás.

Niño, V.(1994). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje*. Bogotá. Colombia: Ecoe..

OREALC; UNESCO. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Recuperado el 16 de Junio de 2013, de <http://www.oei.es>: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura (UNESCO) (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional América Latina y el Caribe* OREALC / UNESCO (2006). “*Modelos innovadores en la formación inicial docente*”. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>

Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid:Pearson.

Palacios, A (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. Cermis Palacio, Castañeda. *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf>

POZO,J.I. (2006). Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa, en Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Ma- teos, M., Martín, E. y De LaCruz, M.Nuevasformas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, pp. 29-54. Barcelona: Graó

Presidencia de la República (2012). Documento Base Para La Construcción Del Lineamiento Pedagógico De Educación Inicial Nacional. Comité técnico comisión intersectorial para la atención integral de Primera Infancia. Disponible en <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>

Presidencia de la República (2012). *Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Comité técnico comisión intersectorial para la atención integral de Primera Infancia. Disponible en <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>

Presidencia de la Republica (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

República de Colombia (2006) Política Pública por los niños y las niñas, desde la gestación hasta los 6 años “Colombia Por La Primera Infancia”.

Rey, T. (2007). *Políticas de Infancia y Políticas del Lenguaje en Colombia*. Recuperado el 6 de Febrero de 2014, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168929_archivo.pdf

Romero, T (2007) *Políticas de Infancia y Políticas del Lenguaje en Colombia*. Ponencia inaugural de la Cátedra de Pedagogía e Infancia organizada por la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana Departamento de Formación. Disponible en:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168929_archivo.pdf

Romero, T & Castañeda, E (2009) *El conflicto armado Colombiano y la primera infancia* en Save the Children Canada –SSC-, Organización de los Estados Americanos –OEI- (2009) . *Colombia: huellas del conflicto armado en la primera infancia*. Colombia

Sanchez, A., Diaz, C., Sanhuenza, S., & Carrillo, M. (2008). *Percepciones y Actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa*. Recuperado el 25 de Enero de 2014, de www.scielo.cl: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718000020001086script=sciarttext

Save the Children Canada –SSC-, Organización de los Estados Americanos –OEI- (2009) . *Colombia: huellas del conflicto armado en la primera infancia*. Colombia

Secretaría de Educación del Distrito; Instituto para la Investigación Educativa y del Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2014). *Modalidades de atención, Modelos y Prácticas para la primera infancia de Bogotá. Una aproximación Cualitativa*. Bogotá.

Secretaria Distrital de Integración Social. *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Disponible en de <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamientopedagogico.pdf>

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Documento 19. Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia Disponibles en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-305301.html>

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Documento 20 Disponibles en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-305301.html>

Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M. y Escobar, S. (2010). *Inclusión escolar. Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes*. Revista de Psicología (La Plata) .2010.11. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu

Torres, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender: sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México: Facultad latinoamericana de ciencias sociales.

Unda, M. d., León, E., & Rojas, L. I. (2006). Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia. En OREALC, & UNESCO, *Modelos Innovadores en la formación inicial Docente* (págs. 245-280). España: OREALC/UNESCO. Obtenido de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

UNICEF. (2006). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Recuperado el 23 de Octubre de 2013, de <http://www.un.org>: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Urban, M. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Recuperado el 4 de Diciembre de 2013, de ec.europa.eu: ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Zimmerman, M. & Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. Elichiry. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial