

**RAÍCES DE INCLUSIÓN: SEMBRANDO CAMINOS PARA UNA EDUCACIÓN
QUE ABRAZA LA DIVERSIDAD**

Saray Quiñones Sánchez

Sistematización de experiencia de práctica profesional en el equipo de Gestión de la
Educación Inicial de la Secretaría de Educación de Cali

Director: Mg. Diego Fernando Mercado Lenis



Universidad del Valle

Facultad de Psicología

Profesional en Primera Infancia

Santiago de Cali, Colombia

2025

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de grado, junto con el esfuerzo y el recorrido académico que implicó, a las múltiples, diversas y complejas infancias. A aquellas que me rodean y que, día tras día, luchan por sanar heridas, apostándole a reconectar con ese niño o niña interior que habita en lo profundo y que observa, aprende y se maravilla con el mundo.

A las infancias marginalizadas, vulneradas y olvidadas, que merecen espacios de amor, contención, redes de apoyo, miradas comprensivas y acogida genuina.

A las comunidades que resisten frente a un sistema que prioriza la competencia y la individualidad. Que valoran, en cambio, la conexión con la vida a través de espacios espirituales, intercambios de saberes, círculos solidarios y voces diversas. Que abren sus puertas a las infancias, no para silenciarlas, sino para permitirles hablar, actuar, participar y pertenecer más allá del núcleo familiar.

Y, por último, a mi niña interior, que se negó a perder su capacidad de asombro, ternura e inocencia. Ella me motivó a convertirme en la adulta que necesitaba, despertando en mí una vocación profunda que hoy guía mi rol profesional, y me recordó siempre la importancia de un acompañamiento sensible y respetuoso en esta etapa vital. Comprendí, gracias a ella, el poder transformador que puede tener una palabra, una mirada, un gesto o un vínculo.

AGRADECIMIENTOS

Por echar raíces en mi corazón y abonar mi alma cuando lo necesité para crecer, agradezco infinitamente a quienes me acompañaron, sostuvieron y apoyaron en todos mis procesos académicos. Gracias por enseñarme que los primeros y más poderosos recursos para derribar barreras son el amor y la empatía.

A mis padres y hermano, quienes me cargaron, arrullaron, cuidaron y acompañaron en mis primeros pasos, y que aún me sostienen de la mano en los más grandes trayectos de la vida. Ellos fueron los primeros en nombrarme y reconocirme, permitiéndome también a mí hacerlo, desde mis cualidades y diferencias, en medio del caos del mundo. Siempre me invitaron a abrazar la diversidad que me habita, fortaleciendo así la sensibilidad con la que hoy me encuentro con los demás y me brindaron su escucha, abrazo, cuidado y apoyo en los mejores y peores momentos de mi vida, enseñándome la importancia del sostén y el cuidado.

A Valentina, la hermana que me regaló la vida. Me enseñó el valor del arte y la amistad como salvavidas, rescatándome una y otra vez de los obstáculos que enfrenté. Desde su amor y paciencia, me mostró la importancia de las diversas maneras de conectar con el mundo, y de reconocer las múltiples formas de sentir y comprender. Gracias por sostenerme en momentos de crisis y por sembrar en mí la semilla que me permitió acercarme al arte como forma de expresión, encuentro y sanación.

A Kelly, la hermana que me regaló esta carrera. Me adoptó como parte de su familia y como su pupila, asumiendo un papel fundamental en mi camino profesional y personal. Me enseñó con paciencia, generosidad y compromiso. Fue un ejemplo inspirador, mostrándome que con metas claras y un profundo deseo de transformación, el amor y la acción política pueden sembrar esperanza en medio de la incertidumbre. Me brindó no solo referentes y teorías, sino también luchas compartidas en escenarios comunitarios, siempre

guiadas por la convicción de acompañar las infancias desde sus propios contextos y realidades.

A Legión, quien apareció en la etapa final de mi formación, pero cuya presencia fue tan significativa como reveladora. Agradezco que el espacio universitario nos haya permitido una conexión tan genuina. Su acompañamiento honesto, sabio y sensible me brindó herramientas y espacios ricos en afecto, reflexión y creación. Me ayudó a reconocermme a mí misma a través de su mirada, ofreciéndome lugares seguros y devoluciones profundas que me acercaron a mi propósito vital y profesional. Gracias por mostrarme el poder transformador del arte y la sensibilidad crítica.

Y por último, pero no menos importante, a mis maestras y maestros, quienes me enseñaron que el aprendizaje atravesado por el amor, la empatía y una mirada crítica puede mover fibras, abrir caminos, crear universos y tejer redes profundamente poderosas. Me hablaron de realidades duras que, aunque me estremecieron, también me sostuvieron y guiaron para descubrir posibilidades. Gracias por brindarme espacios de escucha y contención, devoluciones llenas de humanidad, y aprendizajes desde una mirada integral que reconoce la diversidad como potencia y no como límite. Por guiarme y acompañarme en incontables viajes a mi infancia, con el cuidado y la ternura que hoy me habitan y que deseo ofrecer a las múltiples realidades de las infancias con las que camino.

A todas las personas, experiencias y saberes que abonaron este trayecto: gracias por caminar conmigo.

RESUMEN

Este trabajo de grado sistematiza la experiencia de práctica profesional realizada en el Subproceso de Gestión de la Educación Inicial de la Secretaría de Educación de Cali, bajo el enfoque sociocrítico. Aunque inicialmente se propuso diseñar una “Caja de recursos para la educación inclusiva”, el proceso práctico evidenció que las verdaderas necesidades se encontraban en el fortalecimiento del acompañamiento a maestras de transición frente a la atención a la diversidad y discapacidad en el aula. La tesis recoge las voces, emociones, retos y aprendizajes surgidos en espacios de capacitación y diálogo con maestras, en los cuales se reconocieron tanto las barreras estructurales como las fortalezas de la práctica docente. Esta sistematización visibiliza la importancia de generar rutas de acompañamiento contextualizadas, sensibles y respetuosas, donde la reflexión, la escucha y la construcción conjunta permitan resignificar el rol docente y promover una educación inicial verdaderamente inclusiva. El documento se convierte así en una herramienta de aprendizaje y transformación, más centrada en los procesos humanos que en la entrega de productos materiales.

ABSTRACT

This undergraduate thesis systematizes the professional practicum experience carried out within the Subprocess of Early Childhood Education Management at the Secretariat of Education of Cali, under a socio-critical approach. Although the initial proposal aimed to design a “Resource Box for Inclusive Education,” the practical process revealed that the real needs lay in strengthening the support provided to preschool teachers regarding attention to diversity and disability in the classroom. The thesis gathers the voices, emotions, challenges, and learnings that emerged from training and dialogue spaces with teachers, in which both structural barriers and the strengths of teaching practices were recognized. This systematization highlights the importance of generating contextualized,

sensitive, and respectful support pathways, where reflection, listening, and joint construction allow for a redefinition of the teaching role and promote truly inclusive early childhood education. The document thus becomes a tool for learning and transformation, focused more on human processes than on the delivery of material products.

Palabras clave Primera infancia, Educación inicial, Inclusión, Discapacidad, Diversidad, Acompañamiento docente, Escucha activa, Formación docente.

Tabla de contenido

1. Abriendo trocha mientras aro mi camino: Punto de partida.....	11
Cuando tu presente y tu pasado se entrelazan.....	15
Hacia una propuesta que aporte al reconocimiento de la diversidad... ..	16
2. Caracterización del sitio de práctica	18
2.1. Reseña histórica	18
2.2. Estructura Organizativa	20
2.3. Planta física:	20
2.3.1 La oficina compartida	21
2.3.2 La cafetería	21
2.4 Información sobre los profesionales del subproceso.....	22
2.5. Acerca los dos grandes procedimientos o líneas de acción:	24
<i>Fomento de la Educación Inicial.....</i>	24
<i>Seguimiento y Monitoreo de la calidad de la Educación Inicial.</i>	25
2.6. Concepciones que subyacen al discurso institucional:.....	26
2.6.1. Concepción de niño/niña y agentes educativos.	29
2.6.2. Concepción de Enseñanza y Aprendizaje.	29
2.6.3. Concepción de Familia.....	30
2.7. Relaciones interinstitucionales (Principalmente con instituciones educativas): ...	30
2.8 Relaciones Intersectoriales.	31
2.9. Acompañamiento para niños y niñas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva:	32

3.	Plan de sistematización	34
4.	Objetivos	36
	Objetivo General:	36
	Objetivos Específicos:	36
5.	Fases de la sistematización	37
6.	Antecedentes	41
7.	Recuperación del proceso vivido	53
	Observar, comprender y proponer.	55
	Construcción y diseño de talleres formativos para maestras y maestros.	57
	Recolección de material educativo: “Los saberes son poder”	58
	“Poder para poder” Talleres para maestras y maestros.	58
	Navegando en un océano de símbolos entre voces y experiencias.....	64
	<i>I. La disposición del espacio: creación de un entorno sensorial</i>	<i>64</i>
	<i>II. Actividades rompehielos: la comunicación más allá de las barreras</i>	<i>65</i>
	<i>III. “Viajemos al pasado”: la memoria como herramienta pedagógica.....</i>	<i>67</i>
	<i>IV. Conceptos y Reflexiones: Voces Silenciadas y Reconocidas</i>	<i>68</i>
	Red para tejer (Red de Maestras, encuentros interinstitucionales y conexiones)	71
8.	Punto de llegada.....	79
	Mi experiencia en el equipo de gestión de la educación inicial desde mi rol de futura profesional en primera infancia	79
9.	Referencias	87

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado surge del deseo de comprender, transformar y visibilizar los procesos de acompañamiento pedagógico en contextos de educación inicial, desde una perspectiva inclusiva y situada. A través de la sistematización de la experiencia de práctica profesional en el Subproceso de Gestión de la Educación Inicial de la Secretaría de Educación de Cali, se buscó resignificar el papel del profesional en Primera Infancia como agente sensible, crítico y comprometido con la equidad educativa.

Inicialmente, el proyecto se planteó con el objetivo de diseñar una "Caja de recursos para la educación inclusiva". Sin embargo, el contacto directo con las maestras de transición, sus contextos, preocupaciones y desafíos cotidianos, permitió reconducir el sentido de la propuesta hacia una necesidad más profunda: fortalecer el acompañamiento humano, reflexivo y sensible frente a la diversidad y discapacidad en las aulas.

Desde el paradigma sociocrítico, este trabajo se entiende como una construcción colectiva que nace del diálogo de saberes, la escucha activa y el reconocimiento de las múltiples formas de ser, aprender y enseñar. La sistematización no solo permitió identificar barreras estructurales que dificultan la inclusión, sino también evidenciar las potencias transformadoras que emergen cuando se dignifican las voces docentes y se promueven espacios de formación contextualizados.

Esta tesis es, por tanto, un ejercicio de reflexión situada, que busca aportar a la consolidación de rutas de acompañamiento docente coherentes con los principios de la educación inclusiva, centradas en las relaciones humanas y en el reconocimiento profundo de la diversidad. No se trata de entregar soluciones empaquetadas, sino de abrir preguntas, caminos y estrategias para construir colectivamente una escuela más justa, sensible y respetuosa con todas las infancias.

En las páginas siguientes se presenta una reconstrucción rigurosa del proceso vivido, acompañado de una revisión conceptual, normativa y metodológica que sustenta la propuesta. Se espera que este documento pueda convertirse en una herramienta útil para maestras, profesionales, formadores y tomadores de decisiones comprometidos con la transformación educativa desde la primera infancia.

1. Abriendo trocha mientras aro mi camino: Punto de partida

¿Profesional en primera infancia?

Esta fue la pregunta que inició un universo de comprensiones y aprendizajes; el motor que me llevaría al más grande viaje de mi vida, sin necesidad de maleta ni pasajes. Pero *¿qué me llevó a pensar en esta profesión? ¿Por qué fue esta la que despertó mi interés?*

Seré honesta: esta carrera llamó mi atención por ser parte de la Facultad de Psicología; mi interés principal era estudiar Psicología para poder comprender la complejidad de la mente humana, pero, sobre todo, la complejidad de mi caos interior. También sentía un llamado para ofrecer algo diferente a lo que quizá yo recibí en un sin número de terapias psicológicas a lo largo de mi niñez y adolescencia.

Tenía una fuerte conexión con esta vocación al saber qué era estar en el otro lugar: ser una paciente en búsqueda de mejorar mi calidad de vida; lograr trascender la confusión, el dolor, el agotamiento. Sabía que, si yo no me comprendía, nadie lo haría. Pero, sobre todo, sabía que el inicio de muchos de estos malestares, sentires y caos interiores sobre los cuales he trabajado en las diferentes etapas de mi vida, tenían origen en esa etapa olvidada y subestimada llamada *infancia*.

A partir de mis propias vivencias, comprendí el inmenso valor que puede tener una persona con sensibilidad al escuchar y al hablar, aquel valor que podría transformar vidas. Había experimentado en carne propia la falta de humanidad en el área de la psicología; pero yo quería ofrecer otras formas de relación, con un tinte más empático.

Me decidí, entonces, a indagar más de este nuevo pregrado en tan anhelada facultad; por ello, al profundizar un poco más acerca de qué hace un profesional en primera infancia, descubrí que no hablaban de una profesión propiamente, sino de los múltiples campos de acción profesional que acompañan y atienden a las madres gestantes, niños y niñas en este momento de vida. Asumí, entonces, que, al ser de la Facultad de Psicología, esta profesión era lo que se

comprende como *Psicología infantil*. Así hemos transitado estos cuatro años de carrera, preguntándonos qué es y qué hace un profesional de la primera infancia. En este trayecto, he descubierto que no es un psicólogo infantil, tampoco un pedagogo infantil; esta es una profesión con un sello propio y con un objetivo específico: *acompañar a los niños y niñas en la primera infancia desde la sensibilidad necesaria y un conocimiento profundo sobre su desarrollo*.

Así que esa gran pregunta con la que inicio este escrito, no sólo me ha rondado a mí, sino también a mis compañeros. Somos la primera cohorte y, por ello, más que respuestas y caminos definidos, hemos encontrado preguntas, incertidumbres y senderos aún en trocha, muchos todavía por construir.

Algunas personas suelen preguntarme, posteriormente a estas afirmaciones y después de explicar el perfil profesional de mi carrera, acerca del campo laboral. Pero más allá de esto, me he dado cuenta de que realmente el mayor desafío no radica en mi proyección a futuro en el mundo laboral y en lo que implica posicionarnos en él. Lo que realmente representa un desafío es la necesidad de llevar a que la sociedad se plantee **la pregunta**. Me sorprende la incredulidad de las personas en relación con por qué es necesario formar un profesional en primera infancia, alguien que se cualifique desde los fundamentos con todas las características necesarias para acompañar este momento vital. *¿Por qué no es sorprendente que un pediatra no sea lo mismo que un médico general o que un psicólogo debe tener una especialización para poder atender a niños y niñas en la primera infancia?*

Es así como opté por esta formación, y a través de los diferentes cursos de la carrera, he podido reconocer el gran trabajo que hay por hacer, partiendo del reconocimiento de la concepción que se tiene de esa etapa tan olvidada, abandonada y subestimada; la sentimos tan distante o romántica, ignorando la complejidad que constituye el ser humano, sobre todo comprendiendo la diversidad de problemáticas que se viven día a día: explotación infantil, abusos, traumas. Ni siquiera nos detenemos a pensar desde el privilegio de ser quienes

habitamos esos espacios sin recordar lo doloroso que fue estar en el otro lugar al principio de nuestra vida, sin voz, ni voto, sin espacios ni reconocimiento: “*no llores*”, “*debes ser esto y no aquello*”, “*porque sí*”, “*porque yo lo digo*”. Parecemos robots que repetimos sin pensar, robots sin empatía ni memoria; convirtiéndonos en eso que algún día pensamos evitar ser, porque ser adulto en un mundo donde nadie sabe ser adulto tampoco es fácil, los avatares del día a día nos invaden la cabeza desconectándonos del corazón; aquel corazón donde se encuentra ese niño o niña que algún día fuimos, creyendo que eso nos hará más productivos o al menos podremos seguirle el ritmo al acelerado que nos demanda la sociedad.

En estos cuatro años de carrera, me he permitido adentrarme en la cruda realidad de las niñeces, reconociendo contextos que están a la vuelta de mi casa, en mi barrio, en mi ciudad, en mi país o en el mundo; esas realidades ante las cuales nos volvemos indiferentes. Soy consciente de que más allá de los casos y las cifras sobre las problemáticas que afectan a los niños, niñas y sus familias, hay personas y vidas; es una parte fundamental de la sensibilización que se requiere cuando la meta es construir recursos para acompañar a esta población, para aportar a la transformación de los contextos de vida desde el amor y la empatía; desde esa humanidad que damos por implícita, pero de la cual estamos desarraigados. Esta es una de las más grandes conquistas que me he permitido descubrir y con la que he podido conectar en mi travesía por la universidad.

Todas estas reflexiones se han tornado más profundas con mi llegada al escenario de práctica. Tuve la fortuna de elegir el equipo de gestión de la educación inicial, el cual hace parte de la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali. En el momento que supe que haría mis prácticas en este lugar, los miedos y posibles retos empezaron a aparecer en mi mente. No tenía muy claros muchos de los referentes que se trabajan en el equipo y, tal vez, consideraba que no tenía un buen manejo de los temas. Tampoco tenía mucha certeza sobre cuál iba a ser mi rol como practicante y qué podía ofrecer desde este lugar. No obstante, poco

a poco estos retos y temores se iban convirtiendo en posibilidades para aportar a mi grupo de trabajo y a las maestras que acompañamos en cada visita.

De la mano de una de las profesionales del equipo del subproceso, elegí adscribirme al procedimiento de Fomento de la Educación Inicial. Como su nombre lo indica, consiste en realizar acompañamientos solicitados por las instituciones educativas, donde se abordan los referentes técnicos de manera conjunta y práctica reconociendo el contexto, singularidad y necesidades de cada institución, articulando las ofertas que se hacen desde la institución y las maestras, y estos referentes de manera armoniosa.

Es así como en estos meses de práctica he podido conocer de cerca, desde la voz de las maestras, sobre aquello que las interpela, sus concepciones, sobre las relaciones con sus pares y con los niños y niñas. También he podido conocer sus procesos de construcción conjunta, donde todos los que participan de estas experiencias y acompañamientos tienen voz y reconocimiento; lo cual me parece vital, pues no se puede invitar a una educación que promueve y celebra la voz de todos los niños y las niñas, si no se ofrecen este tipo de espacios a los educadores y cuidadores. El tener la posibilidad de participar en estos encuentros tan cercanos y ser parte de este proceso también me ha permitido reconocer estas realidades y contextos que traen muchos retos y desafíos, que también van más allá de la vida escolar, reconociendo que así mismo hay otros agentes y situaciones que influyen tanto en la problemática como en la solución, aun así –desde el equipo de educación inicial– siempre estas situaciones se buscan transitar de la mejor manera donde la prioridad es llegar a una real calidad escolar para los niños y niñas, partiendo de la integralidad, teniendo en cuenta que al igual que todo proceso, necesita sus tiempos y recursos.

Uno de los desafíos o retos que enfrentan las maestras es implementar en sus aulas procesos educativos con enfoque inclusivo. La educación es un derecho fundamental, más aún para los niños y niñas con condiciones diversas, tal como se consigna en el Decreto 1421 de

2017 (MEN, 2017). Adicionalmente, considerando que en nuestras escuelas públicas hay un incremento sustancial en el ingreso de niños migrantes extranjeros o niños de comunidades indígenas o afrocolombianas, desplazados por la violencia en sus territorios. Y justo aquí fue donde empecé a vislumbrar una oportunidad de acompañamiento desde mi formación como profesional en primera infancia.

Cuando tu presente y tu pasado se entrelazan...

Las experiencias que me han compartido maestras y directivos me han reconectado con mis propias experiencias escolares, pero, sobre todo, experiencias vitales. Vienen a mi recuerdo aquellos recuerdos de mis inicios en la escolarización, donde las letras eran un universo de posibilidades que debía ir descifrando poco a poco, como un enigma que ocultaba un gran tesoro. Me hallaba yo en un cuerpo más pequeño y una mente más dispuesta, con muchas preguntas y pocas respuestas. Las letras y yo nos entendimos muy bien cuando empecé a leerlas, ellas tenían mucho por contar y yo tenía muchas ganas de escuchar.

Pero no tardaron en aparecer los problemas, había un obstáculo, era nada más y nada menos que el lápiz, aquel objeto tan frágil y a su vez tan poderoso; tan importante y dificultoso. Escribir tiene que ser fácil, creía, pues todos podían hacerlo. Pero esa no era mi realidad. Indague en mi cabeza y en mis manos ¿por qué todos lo hacen tan veloz y por qué el tiempo no juega a mi favor? Las horas de descanso se hacían eternas, pues no estaba jugando, estaba resolviendo problemas, o bueno, específicamente un problema: llenar las hojas de las letras que estaban en el tablero, cogiendo el lápiz de manera incorrecta. Recreos sin correr, saliendo siempre de última cuando terminaba la jornada y a pesar del esfuerzo que ponía en esto, llegaba a mi casa “atrasada”.

Esta dificultad se convirtió en dilema, este dilema se volvió en mi más grande problema, pero ni siquiera sabía que lo era; aparentemente nadie lo sabía, era más fácil inferir que me atrasaba por charlar mucho, que comprender que charlaba mucho porque escribir se me hacía

tortuoso. Amaba escribir cuentos, diarios y poemas; sin embargo, escribir a puño y letra ya me generaba malestar y pereza.

Por otro lado, estaba la rápida comprensión de mi cabeza, no tuve dificultades para aprender en las múltiples materias, los números y yo construimos una gran relación, pues este idioma universal me recibió con las puertas abiertas, me encantaban las matemáticas, también crear diapositivas y exponer. Sentía que me desenvolvía muy bien. También construí recursos y herramientas para comprender desde diferentes perspectivas, pues mis papás me ayudaron a realizar mis tareas desde otras narrativas. Aprendí a comprender y no memorizar, esta fue una gran estrategia que me ayudó a avanzar, pero mejor aún, esta herramienta me ayudó a poder ayudar, pues cuando mis compañeros no comprendían tenía la facilidad de explicarles de diferentes maneras y así, compartía estas estrategias. Aprendí a comunicarme desde diferentes puntos de vista, pues comprendía que, a pesar de hablar el mismo idioma, todos comprendemos de forma distinta.

Todas esas vivencias en mi experiencia escolar se han actualizado con el acompañamiento que se realizó a las escuelas públicas y a las maestras desde mi lugar de practicante de primera infancia. He tratado de acercarme al conocimiento de las realidades desde una observación y escucha cuidadosa de los desafíos que enfrentan las maestras en su cotidianidad.

Hacia una propuesta que aporte al reconocimiento de la diversidad...

La práctica ha tenido un valor incalculable en mi vida y me ha conectado enormemente con mi vida escolar, pues he podido reconocer el valor de estos primeros acercamientos a la escuela en la vida general de las personas, y específicamente, he podido comprender cómo se ha relacionado mi vida escolar con mi desarrollo personal.

Me parece fundamental comprender que el acompañamiento pedagógico debe surgir de una valoración indiscutible de la diversidad, reconociendo que la educación no es “inclusiva”

por el hecho de brindar experiencias diferentes a un grupo de niños y niñas en específico. Por el contrario, es necesario comprender que cada niño y niña tienen su propia historia, contextos particulares, formas para acercarse al aprendizaje, habilidades y necesidades distintas que, a su vez, requieren ofrecimientos que nazcan una caracterización rigurosa.

Poder realizar e interiorizar esta apreciación ha sido el punto que me conecto entre mi historia de vida y mi propuesta de abordaje autónomo, ya que estas propuestas y estrategias dirigidas al objetivo de partir de la diferencia y el reconocimiento de las habilidades y necesidades desde la observación y el acompañamiento sensible, empático, amoroso distinguiendo los cursos de vida como singulares, me parece que es un gran avance que diferencia mi etapa escolar a las concepciones bajo las que desde las políticas públicas, referentes de la educación inicial y estrategias pedagógicas buscan ofrecer las propuestas hoy en día.

2. Caracterización del sitio de práctica

Nombre:	Equipo de gestión de la educación inicial, Subsecretaría de calidad de la Secretaría de Educación.
Ubicación:	Av. 4 Nte., Granada, Cali, Valle del Cauca
CARÁCTER: (público, privado, programa de prevención, de protección, otro)	Público
Líneas de acción o procedimientos:	● Fomento ● Seguimiento y monitoreo
Población Beneficiaria:	Las niñas y los niños desde los cinco años hasta cumplir los seis años. Maestros y maestras del sector oficial y privado de educación inicial y preescolar.

2.1. Reseña histórica

El subproceso de Gestión de la Educación Inicial nace en el 2016, donde se constituye el equipo de Educación Inicial, con el propósito de brindar una atención integral a los niños y niñas de transición. Este equipo nace siendo *Multidisciplinario*, contando con psicóloga, trabajadora social, nutricionista, arquitecto, pedagogos, artista plástico, financieras, entre otros,

con el fin de acompañar a las maestras, familias y niñas y niños de educación inicial, desde la Política pública de primera infancia.

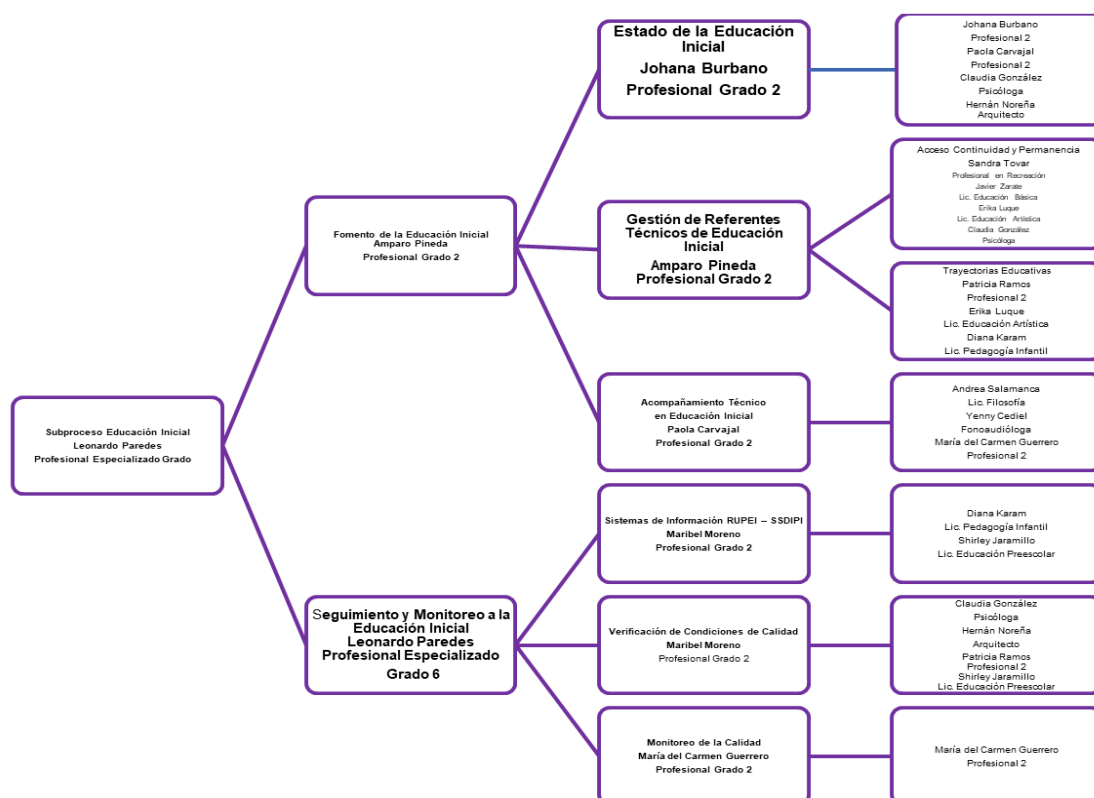
Sus primeras incidencias fueron en el fortalecimiento a las maestras en aspectos de planeación pedagógica, herramientas lúdico-pedagógicas para la atención a los niños y niñas; se les hacía seguimiento de medidas antropométricas, talla, peso, así como la minuta.

De igual manera se adecuaron los espacios físicos y ambientes pedagógicos intencionados; para potenciar el aprendizaje de las niñas y niños del grado transición.

A partir de la creación de este equipo de Gestión de la Educación Inicial se logra conseguir recursos para apoyar a las IEO con la apropiación de la política pública y la atención integral en las aulas, las cuales contaban con el apoyo de auxiliares para acompañar a las maestras oficiales, enfermera, psicóloga y la ración complementaria. Además, también se gestionaron espacios de aprendizaje, fortalecimiento del conocimiento y aspecto socioemocional a maestras y maestros de Educación Inicial, con temáticas de su interés a partir de sus voces e intereses, el cual, a su vez, terminó impactando a las familias indirectamente. Se logró dotar de materiales didácticos y pedagógicos para que los niños y niñas tuvieran mejores experiencias enriquecidas y retadoras.

A medida que se iba avanzando se convirtió en un referente a nivel nacional, por las diversas iniciativas y propuestas innovadoras dependiendo de los contextos en los que se fue desarrollando, teniendo grandes logros reconocidos desde el empoderamiento de maestras que se fueron enamorando y transformando su quehacer pedagógico, dispuestas a brindar lo mejor de sus prácticas, en las creaciones de experiencias, siendo conscientes de la importancia de sus propuestas para el desarrollo integral de las niñas y de los niños, hasta el día de hoy.

2.2. Estructura Organizativa



2.3. Planta física:

La Secretaría de Educación cuenta con un edificio ubicado en Av. 4 Norte, Granada, Cali, Valle del Cauca. El cual cuenta con 2 entradas, la de atención al público que es por la Av. 6 y solo pueden acceder al primer piso, y la segunda entrada que es la de la Av. 4 y cuenta con 12 pisos.

El equipo de gestión de la educación inicial comparte una oficina con el equipo del programa “Todos y todas a estudiar” en el piso 11. Este espacio es utilizado para la creación de insumos digitales y físicos, ya que cuenta con las condiciones adecuadas para su elaboración, así como con una bodega interna donde se almacenan los materiales necesarios.

Si bien esta oficina está destinada a dichas actividades, todos los miembros de la Secretaría tienen acceso a espacios compartidos, siempre que los soliciten con anticipación. Entre estos, hay dos que resultan clave para el equipo del subproceso, ya que son los más frecuentados dentro del edificio:

2.3.1 La oficina compartida

Además de servir para el trabajo administrativo y la creación de insumos, esta oficina también funciona ocasionalmente como espacio de reunión para el equipo. Su distribución favorece el diálogo y la participación, permitiendo que las ideas y opiniones sean escuchadas con el objetivo de alcanzar acuerdos efectivos. Aunque carece de elementos simbólicos o decorativos específicos debido a la naturaleza de sus reuniones, cumple adecuadamente su función.

2.3.2 La cafetería

Este lugar se ubica en el séptimo piso del edificio. Si bien su propósito principal es ser el comedor de los funcionarios del edificio, su amplitud, buena ventilación y facilidad de transformación lo han convertido en un espacio estratégico para encuentros de la Red de Maestras y capacitaciones ocasionales, para hacer uso de este espacio, se debe de solicitar con anterioridad y se estipula un horario para su uso. Su flexibilidad permite la creación de ambientes acogedores, llenos de simbolismos y elementos que priorizan la sensibilidad y el bienestar, factores esenciales en espacios de intercambio de saberes, además el equipo ha aprovechado estas características para diseñar rincones y actividades que enriquecen la experiencia formativa y fortalecen la comunidad educativa.

Estos dos espacios, aunque distintos en función y características, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de actividades del subproceso de gestión de la calidad en la educación inicial, proporcionando entornos adecuados para la planificación, el trabajo colaborativo y la formación continua.



Figura 1. Encuentro Red de Maestras en la Secretaría de Educación. Elaboración propia

2.4 Información sobre los profesionales del subproceso

Nombre	Rol	Perfil
Leonardo paredes gil	Líder de subproceso Profesional especializado	Esp. Cultura de paz y derecho internacional humanitario Mg. En antropología jurídica.
Talento humano nombrado en carrera administrativa		
Amparo Pineda Gómez	Profesional universitario Lic. En educación preescolar	Esp gestión pública
Gloria Inés Moya Caicedo	Técnico operativo Lic. En administración educativa	Esp pedagogía de la lúdica

Johana Luceny Burbano Timaná	Profesional universitario Lic. En educación especial Trabajadora social	Esp. Formulación y evaluación de proyectos de desarrollo social Esp. Desarrollo integral de la infancia y la adolescencia
Liza Maria Llanos Mayor	Técnico operativo Lic. En pedagogía infantil	
Maria Del Carmen Guerrero Gonzalez	Lic. En pedagogía infantil Profesional universitario Psicóloga	Lic. En español y literatura
Maribel Moreno Campeón	Profesional universitario Lic. En educación preescolar	Esp. Psicología infantil Mg. En alta dirección de servicios educativos
Paola Jennyfer Carvajal Taborda	Profesional universitario Psicóloga	Esp. Pedagogía infantil Mg. En educación desarrollo humano
Sandra Patricia Ramos Arteaga	Profesional universitario Psicóloga	Esp. En pedagogía infantil Mg. En educación desde la diversidad
Talento humano- contratistas		
Claudia Patricia Gonzalez Vidales	Psicóloga	Esp. En psicología clínica
Diana Carolina Delgado Erazo	Comunicadora social y periodista	Esp. En gerencia del talento humano
Diana Milena Karam Varela	Lic. En pedagogía infantil	

Erika Luque Hincapie	Técnica profesional en dibujo arquitectónico, con énfasis en expresión gráfica	Especialización técnica en visual merchandising.
Hernan Noreña Duque	Arquitecto	Esp. En construcción
Janeth Milena De La Cruz	Técnico en primera infancia	
Javier Adriano Zarate Cardenas	Licenciado en educación básica con énfasis en artes	
Maria Andrea Salamanca Jaramillo	Licenciada en filosofía	Mg. En educación con énfasis en desarrollo comunitario
Sandra Tovar	Profesional en recreación	
Shirley Jaramillo Pineda	Lic. En educación preescolar	Esp. En pedagogía infantil
Yenny Cediél Quintero	Fonoaudióloga	Esp. Gerencia social

2.5. Acerca los dos grandes procedimientos o líneas de acción:

Fomento de la Educación Inicial.

El procedimiento de Fomento de la Educación Inicial, tiene como objetivo desarrollar estrategias que promuevan la calidad de la educación inicial en condiciones de equidad, a partir del reconocimiento de su estado, el fortalecimiento de las trayectorias educativas, la gestión de referentes técnicos y la cualificación del talento humano. A partir de esto, se definen las líneas de acción y las actividades a desarrollar, que se desprenden de lo planteado por la modelación del Subproceso, así como de las situaciones y problemáticas contextuales que emergen en cada vigencia.

Objetivo

Desarrollar estrategias que promuevan la calidad de la educación inicial en condiciones de equidad, a partir del reconocimiento de su estado, el fortalecimiento de las trayectorias educativas, la gestión de referentes técnicos y la cualificación del talento humano.

Metodología

Las acciones desde el procedimiento de *Fomento de la Educación Inicial* tienen estrategias metodológicas diversas, de acuerdo con el tipo de actividad a realizar. Se parte de la escucha y atención a las necesidades e intereses de las comunidades con quienes se trabaja, impulsando el diálogo de saberes, la construcción colectiva y los procesos participativos.

Seguimiento y Monitoreo de la calidad de la Educación Inicial.

Este procedimiento cumple con la función de diseñar e implementar estrategias para la valoración, seguimiento y mejora continua de la calidad de la educación inicial, a través de la gestión de sistemas de información (RUPEI y SSDIPI), la verificación y fortalecimiento de condiciones de calidad, y el monitoreo de indicadores internos y externos de gestión.

Justificación

Fundamentalmente el procedimiento de *Seguimiento y Monitoreo a la Educación Inicial* hace parte del engranaje de la modelación del subproceso de Gestión de la Educación Inicial, que se logra a través de estrategias metodológicas propuestas en los planes de acción de Fomento y Seguimiento y monitoreo de las actividades que lo integran.

Objetivo General:

Fortalecer las capacidades de los prestadores de servicio a través del Registro Único de Prestadores de Educación Inicial - RUPEI, con el fin de identificar la oferta en educación inicial en el Distrito de Santiago de Cali.

Objetivos Específicos:

- * Identificar toda la oferta oficial y privada de prestadores y sus unidades/sedes que ofrecen Educación Inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia en el país.
- * Reconocer la oferta privada en el territorio
- *Fortalecer la oferta privada (Foros, Talleres, capacitaciones etc.)
- *Orientar la prestación de la educación inicial desde los referentes técnicos.

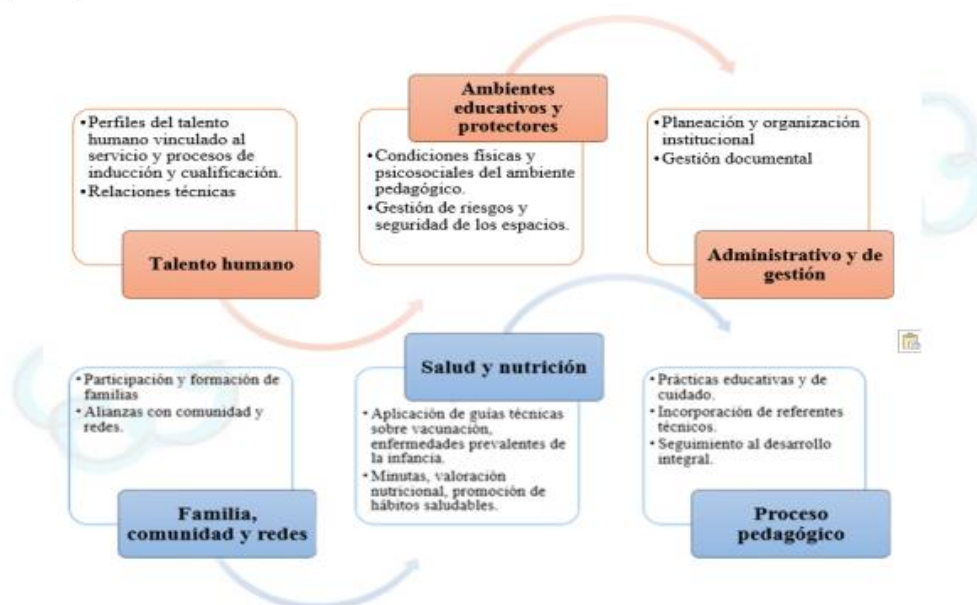
2.6. Concepciones que subyacen al discurso institucional:

Figura 2. Marco legal y normativo de la Educación Inicial y Preescolar

Convención de los derechos del niño 1989	• Expresa el marco internacional de derechos para la niñez
Ley 12 de 1991	• Por medio de la cual Colombia adopta como país la Convención de derechos del niño.
Constitución Política de Colombia 1991	• Formula los derechos fundamentales de los niños y niñas, así como su prevalencia.
Ley 115 de 1994	• Expide la Ley General de Educación y da el marco de la educación preescolar.
Ley 1098 de 2006	• Visión del niño y niña como sujetos de derechos y derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
Decreto 1075 de 2015	• Compila los decretos reglamentarios del sector educación.
Ley 1804 de 2016	• Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia y define el derecho a la educación inicial.
Decreto 1411 de 2022	• Se incorpora al Decreto 1075 de 2015 para reglamentar el servicio de educación inicial.

Fuente: Elaboración propia tomando como fuente referente normativos

Figura 4. Componentes de calidad de la educación inicial



Fuente: Elaboración propia tomando como fuente el documento Modalidades y Condiciones De Calidad Para La Educación Inicial del MEN.

2.2.3. Atención Integral

Entendida como el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones sociales, humanas y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones tal como se describe en la ley 1804 de 2016 deben ser planificadas, continuas y permanentes, involucrando aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social en los ámbitos tanto nacional como territorial. En ese sentido, la Educación Inicial es uno de los cinco estructurantes de la Atención Integral a la Primera Infancia.

Cuando se habla de atención integral se hace referencia, adicionalmente, a los estructurantes que contribuyen al desarrollo infantil, que según la Estrategia De Cero a Siempre son:

Figura 3. Estructurantes de la atención integral



Política Pública De Primera Infancia, Infancia Y Adolescencia

Por medio del Acuerdo 0392 de 2015, Santiago de Cali adoptó la Política pública de primera infancia, infancia y adolescencia 2015 - 2024 “Cali, Municipio responsable y amigo de los niños, niñas y adolescentes”, la cual se encuentra vigente en la actualidad.

Los principios generales y enfoques en los cuales se basa esta política pública son el de protección integral, interés superior, universalidad, progresividad y sostenibilidad, igualdad y no discriminación, corresponsabilidad, participación, perspectiva de género, integralidad y articulación, eficacia y eficiencia, transversalidad y protección especial. Por su parte, el objetivo que se propone es: “Forjar a Santiago de Cali como un municipio responsable y amigo con los niños, niñas y adolescentes donde se les protejan integralmente, se garantice que tengan derecho a ser reconocidos como el eje del desarrollo social, económico, cultural y ambiental y se priorice la inversión en acciones encaminadas a la promoción, prevención, garantía y restablecimiento de sus derechos humanos”. El Plan de Acción de esta política pública, está organizado en cuatro áreas de derecho: Existencia, Desarrollo, Ciudadanía y Protección, que a su vez cuentan con diferentes estrategias e indicadores. Ahora bien, los indicadores en los ejes de Desarrollo y Ciudadanía. De igual manera, los procesos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas de esta política se realizan por intermedio de la Secretaría de Bienestar Social, la cual lidera y coordina, con el apoyo de las instancias de participación.

El rol de este espacio me parece fundamental ya que es un espacio pensado y destinado para la población de primera infancia en el sector educativo, reconociendo las particularidades y necesidades específicas de esta etapa de la vida a diferencia de las otras etapas escolares. Teniendo en cuenta que los documentos, referentes y políticas públicas actuales sobre la primera infancia tienen una visión más amplia y centrada en la integralidad, reconociendo el valor de la sensibilidad y las actividades rectoras como principales recursos de los niños y las niñas para su desarrollo integral me parece de gran valor y necesario un equipo compuesto por

profesionales de diversas áreas con diferentes conocimientos que aportan distintas perspectivas y sensibilidades no solamente a los niños y niñas sino a toda la comunidad educativa, basándose en puntos clave como el cuidado al cuidador, estrategias pensadas desde las necesidades e intereses de los niños y las niñas reconociendo su individualidad y contextos particulares, proponiendo así mismo estrategias ideales para su desarrollo pleno. De acuerdo con esto, me parece que el hecho de que haya un subproceso focalizado en fomentar y darle seguimiento a estos espacios con una amplitud de panoramas que se complementan así mismo como los múltiples contextos de la primera infancia, me parece que le aporta validez y coherencia a los discursos e ideas que se evidencian en los documentos, referentes y políticas públicas actuales tanto a nivel nacional como a nivel distrital.

2.6.1. Concepción de niño/niña y agentes educativos.

Concepción de niño/niña:

Según los referentes del equipo de gestión de la educación inicial, la concepción de niño/niña de este equipo se basa en considerarlos como seres en desarrollo con derechos, necesidades y potencialidades propias. Se enfatiza en su individualidad, respeto, dignidad y capacidad de construir su conocimiento a través de la interacción con el entorno.

Agentes educativos:

Los agentes educativos identificados en los referentes incluyen a los docentes, directivos, supervisores y personal de apoyo involucrados en la educación inicial. Se resalta su importancia como facilitadores del aprendizaje, mediadores entre el niño/niña y el entorno educativo, y promotores del desarrollo integral.

2.6.2. Concepción de Enseñanza y Aprendizaje.

La concepción de enseñanza y aprendizaje en el subproceso de gestión de la educación inicial se fundamenta en enfoques constructivistas y socioconstructivistas. Se promueve un enfoque centrado en el niño/niña como protagonista de su propio aprendizaje, donde se le

brinda un ambiente propicio para la exploración, la experimentación, la interacción social y la construcción activa del conocimiento.

Se destaca la importancia de estrategias pedagógicas adecuadas a las características y necesidades de los niños y niñas, fomentando su participación activa, la autonomía, la creatividad y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

2.6.3. Concepción de Familia.

En cuanto a la concepción de familia, se reconoce a la familia como el primer y principal agente educativo en la vida de los niños y niñas. Se enfatiza la importancia de establecer una relación de colaboración y corresponsabilidad entre la institución educativa y la familia.

Se busca involucrar a las familias en el proceso educativo, reconociendo su diversidad y valorando su participación activa en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Se promueve la comunicación fluida, la escucha activa, el respeto mutuo y la construcción conjunta de estrategias para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas.

2.7. Relaciones interinstitucionales (Principalmente con instituciones educativas):

En Santiago de Cali hay un total de 92 Instituciones Educativas Oficiales y 6 Rurales, actualmente trabajan con 7 instituciones educativas oficiales.

El Subproceso, por su misionalidad, tiene la responsabilidad de desarrollar acciones de asistencia técnica y acompañamiento con las instituciones que presten el servicio de educación inicial, sean oficiales o privadas. En este sentido, cada año se definen las estrategias para trabajar con las instituciones y ello también depende de si hay o no financiación de los proyectos de inversión que tienen. Cuando tienen financiación, se revisan las actividades que tienen presupuesto asignado, puesto que varias de ellas solo se pueden desarrollarse en instituciones oficiales, por ser recursos públicos; en ese sentido cubren con el recurso financiado a las oficiales y se destina más acciones de gestión propia (personal del equipo) para las privadas.

Cuando no hay financiación, definen cómo se trabajará con cada población en el plan de acción. De cualquier manera, deben atender las solicitudes que expresamente les hagan llegar a través de los canales de comunicación oficiales (correo electrónico, SAC, solicitudes presenciales); ya sea una solicitud por parte de una I.E. oficial o una I.E. privada. En este momento tienen como estrategia con los oficiales el *Acompañamiento pedagógico integral* y algunas acciones desde otras líneas (como el convenio con la Universidad del Valle en la Álvaro Echeverry Perea, o en las instituciones donde tenemos practicantes de la Escuela Nacional del Deporte). También cuentan con la estrategia del *Ciclo de orientaciones pedagógicas* que se hace cada mes para los privados principalmente y unidades de servicio de ICBF. Por último, desde *Seguimiento y monitoreo*, las visitas de verificación de condiciones de calidad se hacen con instituciones educativas oficiales y privadas, pero principalmente con instituciones privadas porque es la población que menos cubre con acompañamiento situado directo. Cuando las solicitudes llegan, la profesional Paola Jennyfer Carvajal es la persona encargada de responder y trasladar al equipo la solicitud para ver quiénes la pueden atender.

2.8 Relaciones Intersectoriales.

Mesas Técnicas

Escuela Nacional del Deporte - Acompáñame

Programa Primera Infancia Univalle

Secretaría de Gobierno - Talleres para Familias - Estrategia Manitos

Secretaría del Deporte o cultura - eventos. Día de la Niñez.

Subsecretaría de primera infancia de la Secretaría de bienestar social. Construcción de documento sobre la discapacidad en la educación inicial.

2.9. Acompañamiento para niños y niñas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva:

Cuando un estudiante llega a una de las Instituciones Educativas Oficiales del Distrito de Santiago de Cali y cuenta con un diagnóstico de discapacidad y su historia clínica, desde el nivel central de la Secretaría, se procede a enviar la documentación para revisión por el profesional de apoyo de la IEO más cercana, quién determinará si la IEO se ajusta a las necesidades del estudiante; de ser así, le asignan un cupo educativo. Posterior a la matrícula y al inicio del año lectivo, se procede a realizar por el maestro de aula la valoración pedagógica y con este resultado y, en compañía de la profesional de apoyo, realizan el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Cuando el estudiante no tiene diagnóstico, pero hay alertas en su condición, la maestra de aula reporta al profesional de apoyo, quien le realizará valoración pedagógica, junto con la maestra y activan la ruta de socializar con la familia para que -a su vez- active ruta para valoración clínica en el servicio de salud.

Este proceso desde mi perspectiva es el más adecuado para darle la atención y las herramientas pertinentes al niño o la niña con discapacidad o alerta en el desarrollo y a su familia, teniendo en cuenta la importancia del trabajo conjunto para abatir los obstáculos y barreras del aprendizaje reconociendo que estas surgen del entorno y no del niño o niña en cuestión. Sin embargo, pude observar múltiples factores que me llevaron a reflexionar sobre las dificultades, obstáculos o situaciones adversas que se pueden presentar en estos procesos, como lo es la ineficiencia del sistema de salud que en muchas ocasiones por cuestiones económicas dificultan los debidos procesos, también como lo es la cuestión de los tiempos y los recursos económicos que necesitan los cuidadores del niño o la niña de los cuales muchas veces carecen; y por otro lado, que en muchas ocasiones por cuestiones de desplazamientos forzados u otros tipos de violencia es un solo cuidador quien cuida y acompaña al niño o a la

niña sin una red de apoyo, y la carencia de esta tiene una connotación bastante considerable en cuestiones emocionales y nuevamente en la disponibilidad del tiempo del cuidador o cuidadora. Por lo cual si bien son barreras estructurales y sistemáticas, no son inexistentes y partiendo de esto es vital reconocer la influencia y el impacto que tienen los contextos en los diversos contextos, reafirmando así que no se puede omitir una parte del contexto para trabajar otra, ya que todos los escenarios y múltiples dimensiones componen la realidad del niño o la niña. Y es gracias a estas reflexiones que surgen dudas como “¿qué puedo hacer desde mi rol para poder facilitar estos procesos?”

3. Plan de sistematización

Esta obra de escritura se inscribe en un enfoque de sistematización de experiencias, desde el paradigma sociocrítico. En este sentido, tendremos como referente metodológico a Jara (2018), quien propone que la sistematización de experiencias nos permite realizar reflexiones individuales y colectivas donde somos sujetos y objetos al mismo tiempo, desde la particularidad de las realidades.

El autor plantea la sistematización como:

Un ejercicio intencionado que busca penetrar en el tramo próximo de la experiencia y recrear sus saberes con ejercicios interpretativos de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. La sistematización permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas para poder comprender más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo (Jara, 2018, p.55).

Al situarse desde el paradigma sociocrítico, se fundamenta con un marcador de carácter autorreflexivo, considerando que a partir de las necesidades e intereses de los grupos se construye el conocimiento. Nos brinda la posibilidad de realizar una mirada introspectiva a la experiencia y desde allí ser gestores de conocimiento frente a las diferentes preguntas que surgen sobre cómo crear estrategias que permitan aportar a una educación incluyente incorporando las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como vectores fundamentales de los procesos escolares.

Alvarado (2008), citando a Popkewitz (1988 p.190), afirma que algunos de los principios del paradigma sociocrítico son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica, integrando conocimiento acción y valores.

- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.
- Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en proceso de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas.

Es así como, en esta sistematización, pretendo documentar el ejercicio de creación y pilotaje de la caja que contuviera diversos materiales especialmente seleccionados para proponer actividades lúdico-estéticas en el ámbito de la educación inicial, dirigidos a niños y niñas durante su primera infancia, la cual denomine ***Descubriendo Juntos: Caja de experiencias lúdico-estéticas***. La premisa fundamental de esta propuesta fue la promoción de experiencias inclusivas que ofrecieran beneficios significativos y fortalecieran el desarrollo integral de todas las niñas, partiendo del reconocimiento de la diversidad, singularidad y capacidades de cada niño y niña. Para lo cual tuve en cuenta que la diversidad se considera como un aspecto esencial, y cada material y actividad estuvieran diseñados para ser accesibles y adaptarse a las necesidades individuales, asegurando así la participación plena de todos los niños en estas experiencias enriquecedoras.

Presentaré el documento de sistematización a partir de los cinco puntos que plantea Jara (2018):

- Punto de Partida.
- Plan de sistematización.
- Recuperación del proceso vivido.
- Reflexiones de fondo.
- Puntos de llegada.

4. Objetivos

Objetivo General:

Promover una atención a la diversidad de calidad en el proceso educativo de los niños y niñas con discapacidad en la primera infancia, a través del diseño de una caja de recursos para la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, dirigida a maestras y directivos de la educación inicial para instituciones educativas oficiales de Cali.

Objetivos Específicos:

- Identificar las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los niños y niñas con discapacidad en el contexto de la educación inicial de algunas instituciones educativas oficiales de Cali.
- Promover el desarrollo integral de los niños y niñas con discapacidad, partiendo del diseño de actividades pedagógicas, que permitan transformar los obstáculos del sistema educativo y del entorno en oportunidades para su participación plena en el proceso educativo.
- Brindar herramientas prácticas a las maestras y maestros que les permitan acompañar de manera más efectiva y asertiva a los niños y niñas con discapacidad, a través de capacitaciones en el uso adecuado de la caja de recursos para la educación inclusiva asegurando un enfoque educativo que favorezca la igualdad de oportunidades para todos.

5. Fases de la sistematización

Fases	Actividades	Periodos	Actores
Momento de caracterización e identificación de necesidades y oportunidades de acompañamiento	1. Caracterización de la población a quienes va dirigido el proyecto, identificando y reconociendo los contextos a los que pertenecen, mediante los acompañamientos que se hacen por parte del subproceso de educación inicial. 2. Focalizar dentro de las instituciones educativas iniciales con las cuales se está	Abril-Junio 2023	Equipo de Subproceso de Educación Inicial, maestras de dos IEO, Maestras participantes de la Red de Maestras

	realizando un acompañamiento desde el subproceso de educación inicial, quienes estén interesadas en el acompañamiento 3. Establecer una mesa de diálogo donde las maestras puedan expresar sus sentires y necesidades frente a la educación inclusiva; donde a su vez se les invite a participar del proyecto, explicándoles en		
--	---	--	--

	qué consiste y permitiéndoles brindar posibles ideas sobre este.		
Momento de creación de la caja Descubriendo Juntos	1. Escoger los recursos con los que contará mi proyecto. 2. Financiar mi proyecto, con recursos propios. 3. Llevar a cabo la elaboración de la caja.	Febrero-Marzo de 2024	Practicante y tutora
Momento de pilotaje	Organizar diferentes encuentros con las instituciones educativas oficiales donde se aborden los temas pertinentes sobre la educación inclusiva, se presente la caja y se realice un acompañamiento donde	Abril 2024	Maestras de transición 2 IEO

	se comparta toda la información pertinente sobre este recurso y las maestras y directivos puedan dar devolución de esta.		
--	---	--	--

6. Antecedentes

A continuación, presentaré detalladamente las líneas de antecedentes que he construido a partir de exhaustivas indagaciones en documentos relevantes sobre la educación inclusiva en el ámbito de la educación inicial y la primera infancia en el contexto nacional e internacional. Estos documentos ministeriales destacados no sólo proporcionan información sustancial, sino que también constituyen pilares esenciales que respaldan el enfoque de este estudio. A través de su análisis, se pretende arrojar luz sobre los logros y desafíos que nuestro país ha enfrentado en la promoción de la inclusión educativa en las etapas iniciales del desarrollo académico.

- Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) (2014)
- Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha (2016)
- Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017)
- El decreto 14.21 del año 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Informe de empalme, Ministerio de Educación Nacional (2018-2022)
- La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (2018)
- Uso adecuado de la caja de herramientas para la atención a la diversidad en el desarrollo integral de la primera infancia (2019)
- Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo (2020)
- Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación (2021)
- Circular 20 del 2022 [Ministerio de educación nacional]. Disposiciones para la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación (2022)

- El decreto 14.11 del año 2022, por el cual se reglamenta la prestación del servicio de Educación Inicial en Colombia.

Teniendo en cuenta que actualmente, nuestra ciudad no cuenta con una ruta de orientaciones específicas para el acompañamiento de niños y niñas con discapacidad en la educación inicial en instituciones educativas oficiales dirigidas a maestras y maestros de Cali; lo cual podría generar obstáculos significativos en la inclusión y atención de estos estudiantes. Para abordar esta problemática, se tiene en cuenta el marco normativo y político a nivel internacional, nacional y territorial que revela la necesidad de contar con herramientas adecuadas y estructuradas para abordar las necesidades particulares de los y las estudiantes de educación inicial y preescolar. Es menester pensar las rutas posibles de atención y acompañamiento de manera que las I.E.O. del Distrito de Santiago de Cali puedan garantizar el enfoque de educación inclusiva en sus currículos y articularse con las políticas nacionales e internacionales.

A partir de lo que se habla a nivel internacional, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006, la cual estableció la importancia de garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad, así como su derecho a la educación inclusiva, y resaltó la necesidad de eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad en entornos educativos. De manera similar, a nivel nacional, Colombia ha adoptado medidas para promover la educación inclusiva de las personas con discapacidad, como se puede observar en el Decreto 366 de 2009, el cual establece los lineamientos para aplicar un enfoque inclusivo en el sistema educativo colombiano.

Por otro lado, el Decreto 1421 de 2017 regula la educación inclusiva en el país, define los derechos y deberes de los estudiantes con discapacidad, y promueve su acceso a una educación de calidad. Se reconoce que, a lo largo de la historia y en la actualidad, se ha otorgado

un valor importante a la diversidad, específicamente a las personas en situación de discapacidad. Esto nos brinda no solo pautas y metas, sino también objetivos claros sobre cómo orientar un contexto realmente inclusivo, que se inicie desde la dignificación y la educación.

Así mismo el contexto territorial de Cali, la Secretaría de Educación y la Subsecretaría de Primera Infancia han identificado la necesidad de promover la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la educación inicial. En documentos como el Decreto 1421 de educación inclusiva, el decreto 1411, el libro sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Circular 20 del 2022, brindan orientaciones y lineamientos específicos para abordar la inclusión de estos estudiantes en el ámbito educativo.

De la misma manera, el decreto 1421 de educación inclusiva establece los lineamientos para la implementación de la educación inclusiva en Colombia. Entre las orientaciones que proporciona se destacan:

- Garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en entornos educativos inclusivos.
- Promover la formación de docentes en estrategias pedagógicas inclusivas.
- Adaptar los recursos y materiales educativos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
- Propiciar la participación activa de los estudiantes con discapacidad en el proceso educativo.

Por su parte, el decreto 1411 se enfoca en la atención integral a la primera infancia en Colombia y destaca la importancia de garantizar un ambiente educativo inclusivo que atienda las necesidades particulares de los niños y niñas con discapacidad desde los primeros años de vida. También resalta la importancia de promover la participación activa y el desarrollo de habilidades de estos estudiantes en el contexto de la educación inicial. Igualmente, el libro DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) proporciona orientaciones para el diseño de currículos

y materiales educativos inclusivos y algunas estrategias que se destacan en este documento, incluyen el uso de enfoques pedagógicos flexibles y adaptados a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, así como la provisión de recursos y apoyos adecuados para favorecer su acceso, participación y aprendizaje.

Por su parte, la Circular 20 del 2022 brinda orientaciones específicas para la implementación de la educación inclusiva en la primera infancia. Algunas de las estrategias recomendadas en este documento incluyen la realización de adaptaciones curriculares y pedagógicas para garantizar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, la formación de docentes en estrategias inclusivas que promuevan su participación y aprendizaje y el fomento de la participación de las familias en el proceso educativo.

Estas orientaciones y lineamientos proporcionados en los documentos mencionados buscan promover la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad y brindan pautas para garantizar su acceso, participación y aprendizaje en entornos educativos inclusivos y, a su vez, revelan la necesidad de contar con herramientas que permitan a los profesionales de la educación abordar de manera efectiva las necesidades y desafíos específicos de estos estudiantes, asegurando su inclusión plena y garantizando su acceso a una educación de calidad. Sin embargo, a pesar de estos avances normativos y orientaciones, parece que la falta de una guía específica y estructurada que proporcione orientación clara y práctica a las maestras y directivos de las instituciones educativas oficiales de Cali en el acompañamiento de niños y niñas con discapacidad en la educación inicial puede dificultar la inclusión y atención efectiva de estos estudiantes, afectando su derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Por lo tanto, es necesario desarrollar una Ruta de Acompañamiento, que en este caso es presentada como una caja de recursos la cual surge como implementación de los recursos y ajustes razonables presentados en el “fichero de recursos para explorar juntos” elaborada y distribuida por el Ministerio de Educación Nacional, desde la inclusión a niños y niñas con

discapacidad, dirigida a las maestras y directivos de la educación inicial en instituciones educativas oficiales de Cali. Esta ruta y caja se fundamentan en los principios de inclusión y equidad establecidos en el marco universal y los ODS, y tomará en consideración las recomendaciones y estrategias proporcionadas en los documentos mencionados. Asimismo, se buscará la colaboración de los actores relevantes, como la Secretaría de Educación y la Subsecretaría de Primera Infancia, para garantizar que esta caja sea contextualizada y tenga en cuenta las necesidades específicas de la comunidad educativa de Cali.

De esta manera, se buscó promover una educación inicial inclusiva y de calidad, en coherencia con los lineamientos internacionales y nacionales en materia de derechos de la infancia y desarrollo sostenible, y brindar un recurso práctico y accesible para las maestras y directivos, fortaleciendo su capacidad para abordar de manera efectiva las necesidades y desafíos de los niños y niñas con discapacidad en el contexto de la educación inicial en Cali.

La efectividad de cualquier estrategia que sea usada para los procesos de inclusión en las aulas se logra a partir de abarcar diferentes dimensiones que comprenden lo normativo, lo teórico y lo práctico, por lo tanto, es necesario rescatar el componente actitudinal de las maestras y maestros con los que enfrentan las situaciones y las particularidades que nacen en la diversidad de las infancias. En este caso, la actitud docente es primordial para la implementación de cualquier tipo de estrategia, según (Fishbein, 1967, citado en Stefani, 2005, pág. 25) la actitud es “Una predisposición aprendida a responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de su conducta”, por lo tanto la disposición de las maestras y maestros frente a las niñas y niños es fundamental para determinar el éxito de las estrategias.

En este orden, cuando se referencia la actitud en el tema de la inclusión, se intuye que se construyen relaciones interpersonales, por lo tanto, hay un cúmulo de factores que se

relacionan entre sí como, lo emocional señalado anteriormente, percepciones, construcciones creencias personales; (Triandis, 1971, citado en Aigner, 2009, pág. 6), indica precisamente que esta actitud es “Una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales”; por otro lado José Francisco Morales señala en 1999 que esto implica "la coexistencia de tres tipos de respuestas como formas de expresión de un único estado interno [la actitud]".

El componente cognitivo está relacionado con la evaluación y abarca hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, y expectativas sobre un objeto o situación. El componente afectivo se refiere a procesos que apoyan o desafían las creencias, preferencias, imaginaciones, estados de ánimo y emociones frente al objeto, mientras que el componente conductual, o conativo, trata sobre las maneras de actuar respecto al objeto en cuestión.

En el contexto específico de la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual, estos tres componentes llevan consigo una carga emocional que refleja deseos, motivaciones y sentimientos del docente. Esta forma de actuar manifiesta una actitud que puede ser positiva o negativa hacia las niñas y niños y hacia el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Jenny Artavia, en su artículo “Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas,” menciona diversas actitudes de los maestros.

Por lo tanto, las actitudes de los docentes se componen de múltiples factores, como las pautas de crianza, experiencias, imaginarios, prejuicios, prácticas sociales y tradiciones provenientes del entorno en el que se desenvuelven. En este contexto, estas actitudes se reflejan en su interacción con las niñas y niños con discapacidad a través de sus prácticas pedagógicas, las cuales pueden fomentar un proceso de educación inclusivo o excluyente.

Barreras contextuales:

La discapacidad es, efectivamente, una preocupación creciente en términos de salud pública tanto a nivel mundial como en Colombia. Con una estimación global de cerca de mil millones de personas afectadas, el impacto de la discapacidad no solo se manifiesta en términos de salud física, sino también en la calidad de vida, la inclusión social y el acceso a servicios. En Colombia, el dato del 6.3% de la población con alguna discapacidad subraya la necesidad de políticas públicas eficaces que promuevan la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación, el empleo y la participación activa en la sociedad.

La tendencia al aumento de la prevalencia de la discapacidad se asocia a factores como el envejecimiento de la población y el aumento de enfermedades crónicas. Por lo tanto, es esencial que los gobiernos y las sociedades trabajen juntos para implementar estrategias que mejoren la accesibilidad, la movilidad, la atención médica y los derechos de las personas con discapacidad.

Además de las medidas de salud pública, también es crucial fomentar una cultura inclusiva que elimine las barreras físicas y actitudinales, pero sobre todo las barreras sociales que a menudo enfrentan estas personas. Esto implica desde la infraestructura adecuada hasta una mayor sensibilización y educación en torno a los derechos y capacidades de las personas con discapacidad.

En este sentido, las barreras son factores que dificultan en este caso, la participación y el desarrollo de las niñas y niños, ya que afectan directamente tanto el funcionamiento de los órganos y estructuras corporales como la capacidad de realizar las actividades diarias y participar en la vida social o actividades escolares. Entre estos factores se incluyen la accesibilidad al entorno físico, la tecnología, las actitudes de la sociedad hacia la discapacidad y los sistemas, servicios y políticas existentes.

Para el año 2004, Rimmer y sus colaboradores, realizaron un esfuerzo por identificar tanto las barreras como los factores facilitadores para la participación en programas de ejercicio y recreación. A través de cuatro grupos focales, que incluyeron a personas con discapacidad, planificadores, entrenadores físicos y administradores gubernamentales, se encontró que la participación de las personas con discapacidad física en estas actividades está influenciada por diversos obstáculos como los altos costos de los programas, la falta de accesibilidad, la ausencia de políticas específicas, la falta de apoyo familiar y social, las actitudes negativas de otros, el miedo a lo desconocido y la falta de equipamiento adecuado en los centros de acondicionamiento físico para personas con discapacidad.

“El resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. Edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. Baja disponibilidad de dispositivos de ayuda)”. (OMS, 2001, p. 27)

Se seleccionó esta definición debido a su uso global y su enfoque biopsicosocial, que considera las dificultades del individuo como el producto de la interacción entre él y su entorno. Esta definición incluye conceptos clave que orientan la investigación, tales como los factores contextuales, los facilitadores y las barreras. Los factores contextuales se definen como aquellos elementos personales y ambientales que afectan, de manera positiva o negativa, la realización de actividades o el desempeño del individuo en su rol dentro de la sociedad.

En este mismo sentido, hoy en día, se prefiere hablar de inclusión en lugar de integración, ya que el término integración puede llevarnos a pensar que se trata simplemente de introducir a los niños con discapacidad en un entorno heterogéneo, sin considerar sus necesidades específicas para una verdadera adaptación. La inclusión, por el contrario, va más allá de este concepto limitado. No se trata sólo de permitir que los niños con discapacidad estén en aulas regulares, sino de garantizar su participación activa y su desarrollo integral, especialmente en el ámbito cognitivo, junto con sus compañeros sin discapacidad. Como subraya Echeita et al. "comprender el significado de la discapacidad y sus implicaciones en nuestras sociedades es una de las claves, una lente muy adecuada, para interpretar la naturaleza de la relación entre diversidad, diferencia y desigualdad, tanto en el plano social como educativo". (Echeita et al., 2008, como se citó en Echeita et al., 2008 p.5) Esto pone de manifiesto que la discapacidad debe ser reconocida como una característica más dentro de la diversidad humana y que su atención debe ser adecuada dentro del sistema educativo.

El fin de la educación inclusiva es asegurar el bienestar y el aprendizaje de todos los estudiantes, tanto aquellos con discapacidad como los que no la tienen. Este proceso requiere que todos los niños, sin importar sus características, reciban el apoyo necesario para su desarrollo, lo que incluye tanto la adaptación de materiales y métodos como el acompañamiento emocional y social dentro del aula. El papel del docente es crucial, ya que debe actuar como guía y mediador, garantizando que cada estudiante pueda participar plenamente en las actividades del aula, con estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan el desarrollo de todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas específicas.

La inclusión no se limita al aula, sino que tiene implicaciones en diversos aspectos de la vida social, como la política, la salud y el empleo. Su propósito es reducir la exclusión social, un fenómeno más amplio que va más allá de la pobreza económica, e incluye problemas de acceso a vivienda, salud, educación y empleo. Tal como destacan Echeita y Sandoval (2002),

"el fenómeno de la exclusión social es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo". (Echeita & Sandoval, 2002, p. 32). En este sentido, la educación inclusiva puede actuar como un motor de transformación social, brindando a todos los individuos las mismas oportunidades de participación.

En este mismo orden de ideas, la inclusión social es un proceso continuo que está en constante evolución. Echeita y Sandoval (2002) explican que "no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno solo se puede producir por la reducción significativa del otro".(Echeita & Sandoval, 2002, p. 36). Por tanto, la inclusión no es un proceso finalizado, sino que requiere una revisión constante de las dinámicas sociales, los procesos culturales y las políticas públicas. Esto implica que la inclusión debe ser entendida como un proceso dinámico que se adapta a las realidades cambiantes de la sociedad.

Por lo tanto, el objetivo de la educación inclusiva es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, sean parte activa de la comunidad escolar. No se trata sólo de integrar a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, sino de crear un entorno educativo que sea accesible, equitativo y respetuoso de la diversidad. Esto fomenta una visión de la escuela como un espacio que valora las diferencias y celebra la diversidad, en lugar de forzar a los estudiantes a adaptarse a un modelo homogéneo. La educación inclusiva, entonces, no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también contribuye a construir una sociedad más justa y libre de discriminación.

En concordancia con lo anterior, Pilar Arnaiz (2003) destaca que para lograr una verdadera educación inclusiva es necesario transformar tres áreas fundamentales: el currículo, los agentes educativos y los recursos materiales. Estas transformaciones deben asegurar que los

estudiantes con discapacidad no solo sean integrados, sino que participen activamente en su proceso educativo, con el desarrollo pleno de sus capacidades

De igual manera, la educación inclusiva no debe reducirse a un sentimiento de pertenencia o bienestar emocional, sino que debe incluir una preocupación real por el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes con discapacidad. ECHEITA (2013) enfatiza que "la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante". Así, los estudiantes con discapacidad no deben ser vistos únicamente como receptores de apoyo, sino como individuos con capacidades que merecen ser desarrolladas y potenciadas.

La educación inclusiva debe ser sensible a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, promoviendo un entorno que no solo sea inclusivo de manera general, sino también ajustado a las características de cada niño. Como señala la UNESCO (2008), "la educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje".(Unesco, 2008, p. 5). Este enfoque implica reconocer la importancia de ofrecer acceso, participación y logros educativos para todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos en riesgo de exclusión.

Finalmente, la transformación hacia una educación inclusiva exige que las escuelas no solo adapten sus prácticas pedagógicas, sino también sus estructuras, actitudes y políticas. La inclusión no solo implica integrar a los estudiantes con discapacidad en el aula regular, sino también crear entornos educativos que valoren la diversidad y favorezcan el desarrollo pleno de todos los estudiantes. En este proceso, es fundamental ofrecer apoyos específicos, como

materiales adaptados y recursos tecnológicos, que aseguren una participación efectiva de los estudiantes con discapacidad.

En conclusión, la educación inclusiva es un proceso que requiere un compromiso profundo para transformar las instituciones educativas y garantizar que todos los estudiantes, sin importar su condición, tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse. La inclusión educativa no debe considerarse un acto de integración, sino un derecho fundamental que debe ser asegurado a través de políticas, prácticas y recursos adecuados. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también contribuye a construir una sociedad más equitativa, justa e inclusiva.

7. Recuperación del proceso vivido

Talleres de acompañamiento a un desarrollo integral valorando y fortaleciendo la diversidad

La igualdad no significa que todos obtengan lo mismo, sino que todos obtengan lo que necesitan. - Rick Riordan.

Una vez se tiene en cuenta el gran valor del cuidado al cuidador y que los acompañamientos a cuidadores y cuidadoras de las infancias son fundamentales, pues de aquí parten las herramientas para el acompañamiento, surgen los acompañamientos a maestras y maestros de transición por parte del equipo de fomento del subproceso de educación inicial, donde se reconocen los diferentes referentes teóricos y normativos a nivel nacional, y a raíz de estos se ofrecen las capacitaciones a las maestras que lo deseen para que puedan acompañar a las infancias de la mejor manera sin que esto implique dificultades adicionales, sino por el contrario tengan las herramientas necesarias donde también se reconozcan las necesidades de las maestras y maestros.

Al poder ser partícipe de estas actividades y poder reconocer dicho valor, pude permitirme también fortalecer mi sensibilidad al escuchar para así mismo poder acompañar de la manera más adecuada dichos encuentros y a su vez brindarles desde mi rol profesional respuestas coherentes a dichas necesidades.

En virtud de esta sensibilidad y de las múltiples charlas con mi tutora dentro del equipo, Paola Jennifer, logramos identificar que para las maestras puede resultar bastante desafiante atender a la diversidad y a las necesidades de niños y niñas con discapacidad, bajo la presuposición de que esta población tiene necesidades diferentes a los demás niños y niñas cuando realmente no es así, ya que todos los niños y niñas poseen diferentes necesidades, intereses y capacidades independientemente de si presentan un diagnóstico, una alerta en el desarrollo o no, comprendiendo las infancias pensadas de forma plural y no singular, pues las

infancias son múltiples y no van en una sola vía. Al tener en cuenta esto es importante comprender que desde herramientas como el curriculum reconozcan y acojan a todos los tipos de infancias, de una forma fluida e inclusiva, donde temas como el rol de género, etnias, discapacidad, no sean temas aislados, sino por el contrario, las propuestas nazcan a partir de esta diversidad.



Figura 2. Acompañamientos a maestras y maestros de transición por parte del equipo de fomento del subproceso de educación inicial. Elaboración propia.

Al comprender la necesidad de proponer esta línea de trabajo enfocada en la discapacidad, se realizaron reuniones con Paola Jennifer y Jenny Cediell, quienes fueron las encargadas del equipo del subproceso de educación inicial para trabajar en la línea de diversidad con enfoque en discapacidad, en las que definimos las temáticas de posible interés para las maestras basándonos en nuestras observaciones pasadas, de esta manera, veo conveniente dar apertura a la recuperación del proceso vivido en la práctica profesional, con la recopilación de mi experiencia en los espacios de observación y reflexión que se dieron con la tutora y el equipo del subproceso de educación inicial.

Observar, comprender y proponer.

El primer acercamiento a este espacio de práctica se dio en el marco de la Mesa Departamental “Desafíos en la formación de docentes para educación inicial” que, a pesar de ser un encuentro de forma virtual, me permitió contextualizar en el horizonte proyectado en el especial trabajo de la educación inicial, comprendiendo la dignificación y reconocimiento de las infancias, no solo como “futuras personas” que van a cumplir un rol productivo en la sociedad. Reorganizar el sentido de la educación en relación a las infancias y la experiencia más cercana a la felicidad y al goce, no desde un sentido exacto o con la pretensión de conceptualizar esa “felicidad” como algo netamente subjetivo, sino desde la construcción de las identidades; el goce de los derechos; las bondades de las relaciones interpersonales; la propuesta y construcción de espacios comunes con un otro y sobre todo, ampliar el espectro del imaginario antagónico que nos dibujamos entre la institucionalidad y el libre desarrollo de las infancias.

En continuidad, este primer paso al mundo de la intervención por medio de la educación inicial, para transformar nuestras formas de concebir, reconocer y acompañar a las infancias, dejó una claridad en mi manera de concebir el trabajo a partir del currículo. Empecé a dejar la idea de este como una simple herramienta de planeación de contenidos, para ahora percibirlo con una fuerte carga de contenido político, en la que la postura del reconocimiento de las infancias como actores activos y de incidencia política, abre la posibilidad de constante evaluación y transformación en los procesos de educación y acompañamiento al desarrollo de las niñas y niños.



Figura 3. Espacios de acercamiento, diálogo y construcción.
Elaboración propia.

En este orden, hay una visión muy optimista referente a los procesos emergentes en la educación inicial que ha tenido conquistas en el campo político, institucional y de derecho, sin embargo, estas son conquistas que deben de articularse a un esfuerzo conjunto que incluya a todas y todos los maestros y agentes educativos que estén involucrados en el acompañamiento al desarrollo de las infancias y más aún cuando hay barreras institucionales y sociales que a diario son el caballo de batalla de las familias, docentes y las niñas y niños. Retomando esta idea, es necesario tener en cuenta que estos procesos no surgieron de forma espontánea partiendo de simples ideas desarticuladas, sino que respondieron a conocimientos en los que hubo insumos, planeación y evaluación. Por lo tanto, vi necesario poder observar y comprender las diferentes realidades de maestras y maestros, para así poder analizar y proponer herramientas que puedan ser útiles para la construcción de estos caminos de saberes y de conquistas para las infancias en nuestra región.

Construcción y diseño de talleres formativos para maestras y maestros.

Como primer paso para poder desarrollar talleres con las maestras y maestros que pudiesen ser de utilidad en las diversas realidades de las aulas de aprendizaje, fue de fundamental importancia las reuniones con la tutora de práctica, en donde el diálogo y el encuentro ayudó a definir las líneas de trabajo, el dispositivo al que se le apuesta en este trabajo académico en el proyecto de inclusión. Fue fundamental en este tipo de intercambio de ideas, reconocer las necesidades o requerimientos del espacio de maestras en el que se iban a realizar las actividades, puesto que ellas son las que reconocen las problemáticas más sensibles de sus contextos inmediatos con relación al acompañamiento a las infancias y su desarrollo.



Figura 4. Espacios de acercamiento, diálogo y construcción con las maestras. Elaboración propia.

Cabe resaltar que cada una de las reuniones anteriormente nombradas con la tutoría se realizaban para seleccionar, analizar y proponer aspectos de estructura y objetivos. Así como, también, eran espacios con la complejidad de la reflexión, de profundizar en las necesidades, las metas y logros, pero, sobre todo, para poder comprender las diversas perspectivas que

emergen desde el quehacer de los y las maestras que tienen a su cargo el acompañamiento a los niñas y niños de las Instituciones Educativas.

Recolección de material educativo: “Los saberes son poder”

En este importante proceso, fue fundamental en la experiencia la revisión de los documentos, avances y contenido del material que hay sobre la educación inclusiva; en este punto ya se vislumbra el enfoque del trabajo, teniendo como guía y sendero de tránsito las experiencias previas, es decir los antecedentes, las necesidades ubicadas por las y los docentes y la normativa acompañada por material de apoyo como herramienta para abordar la problemática. En el material estaban incluidos documentos elaborados por el equipo de gestión de educación inicial, así como estrategias pedagógicas enfocadas a personas con discapacidad.

En relación con lo anterior, me aventuro decir que más allá de realizar consultas a textos o experiencias y del papel, hay una recolección de saberes que se ha construido a partir del reconocimiento de las necesidades que enfrentan los niños y niñas con discapacidad en el contexto educativo; por lo tanto, el saber tiene poder, dado que es de carácter transformador de condiciones, gracias a los esfuerzos realizados desde los agentes educativos y entes institucionales y que aún hay mucho por aportar y recursos por construir.

“Poder para poder” Talleres para maestras y maestros.

En esta parte, quisiera utilizar la expresión “El poder para poder”, partiendo de que los saberes traen consigo un poder transformador, ese mismo poder debe de ser usado para poder expresar, poder recopilar, poder identificar, poder reconocer, poder defender y poder realizar los cambios estructurales y políticos que se requieren para el reconocimiento del trabajo de las maestras y maestros en las aulas llenas de diversidad, el poder de involucrar a todos los actores en el acompañamiento del desarrollo integral de las niñas y niños con discapacidad y de la primera infancia en general. En concordancia, poder usar los saberes para identificar, crear y

multiplicar las herramientas para realizar el acompañamiento de manera efectiva, teniendo en cuenta la importancia de escuchar de primera mano las voces de las maestras y maestros.



Figura 5. Experiencias sensibles de formación. Elaboración propia.

En las visitas a las instituciones educativas aparte de entregar insumos para el trabajo con las maestras y maestros, tuve la oportunidad de caracterizar, entrevistar y dialogar sobre las necesidades identificadas sobre los acompañamientos, los avances o retrocesos desde sus perspectivas y las proyecciones que se estructuran en el marco de cada espacio educativo. En el caso de los niños y niñas con discapacidad, encontré personas que en su vocación de acompañamiento solicitaban más ofrecimientos de recursos y estrategias que fortalezcan las ofertas pedagógicas enfocadas a la diversidad de las aulas.

El diálogo entre las maestras y maestros alrededor de la necesidad de las capacitaciones y talleres para nutrir los saberes es muy importante. Tuvimos experiencias de acompañamiento sobre atención a la discapacidad desde la Primera Infancia y caracterización en las IEOs El diamante, Álvaro Echeverri Perea, General Alfredo Vásquez Cobo sede Nuestra Señora de Los Remedios, donde trabajamos en unas caracterización y conceptos como discapacidad,

educación inclusiva, PIAR, barreras para el aprendizaje y la participación, DUA, y ajustes razonables. En este punto la exploración de los saberes previos de las maestras y maestros fue fundamental para generar un diagnóstico y ofrecer un espacio de retroalimentación guiada desde el subproceso, así como de forma conjunta. Uno de las conclusiones que emergieron de estos espacios la importancia de reconocer primero que todas las personas somos todo un universo diverso con necesidades, intereses y habilidades diferentes y que la discapacidad solo es una pequeña parte de todo este enorme universo interior y exterior, por lo cual el principio del que debemos partir al referirnos a una persona con discapacidad, es que “la persona va primero”, por lo cual en lugar de decir “niño o niña discapacitada” es “niño o niña con discapacidad”.



Figura 6. Actividades en el marco de acompañamiento sobre atención a la discapacidad desde la Primera Infancia en las IEOs. Elaboración propia.

En este orden de ideas también he de reconocer que a veces caemos en el error de considerar despectivas o fuertes las palabras como “sorda o ciego” y por ende para que “suene mejor” o “más suave” se refieren a los niños y niñas como “sordito o cieguito” limitando toda su identidad a su discapacidad y de una manera inadecuada, cuando realmente en el momento

que se debe hacer mención de la discapacidad del niño o la niña, es sin diminutivo y conservando el principio de que vaya la persona primero.

También es importante hacer hincapié que en los casos de las niñas y niños que presentan algún tipo de alerta en su desarrollo por observación de la maestra o maestro, se debe de referenciar justo de esa manera “niño o niña con alerta en su desarrollo” y así mismo al activar la ruta adecuada que es observar, registrar e informar a la familia de los momentos que llaman la atención de la maestra en la caracterización y valoración pedagógica donde se vea algún tipo de alarma en el desarrollo sin sugerir algún tipo de diagnóstico tanto en el informe escrito dirigido al personal médico, como en el momento de hablar de la situación con la familia del niño o la niña y solo ser descriptiva, ya que el diagnóstico le corresponde al área de la salud, con quien posteriormente junto a la familia se debe de hacer una articulación coherente pensada en brindar la mejor oferta pedagógica al niño o la niña.

Sumando a estas experiencias, en la institución educativa oficial Gabriela Mistral, hubo un encuentro en donde se presentaron las docentes, de las personas del equipo y se exploraron las expectativas que tenían las docentes sobre este acompañamiento, en donde también se presentó el motivo y objetivo de este. Desde mi percepción la disposición de las maestras fue excepcional, ya que se mostraron muy amables e interesadas por la información que se socializaría. Este aspecto lo destaco porque es muy importante reconocer el valor de un ambiente ameno para compartir saberes debido a que cuando hay afinidad entre las personas involucradas generando un ambiente activo y participativo en el encuentro, hay mejor comunicación y comprensión de la información.

En este espacio se trabajaron temas como la ley 1804 de 2016; la estructura general, aspecto generales de la educación inicial, relaciones técnicas y el ingreso a la educación como lo establece el decreto 1411 de 2022; los referentes técnicos de la educación inicial, la metodología de los acompañamientos y los ejes que busca fortalecer el mismo, los cuales son,

caracterización y acogida, ambientes pedagógicos, valoración y seguimiento al desarrollo y aprendizaje, transiciones armónicas, proyecto educativo institucional y las características del acompañamiento.

En este orden, además de percibirse la disposición y participación de las maestras, se manifestó la preocupación por la desarticulación de las maestras de transición de la institución con las maestras de grado primero debido a que las de primero exigen que los niños y niñas ingresen a este grado con ciertos aprendizajes previos propios de la escolarización, por lo cual se les habló de la posibilidad de abordar la temática de las transiciones armónicas como una opción que podría abordar la problemática de forma amable para las maestras, padres y niños niñas.



Figura 7. Actividades en el marco de acompañamiento sobre atención a la discapacidad desde la Primera Infancia y caracterización en las IEOs. Elaboración propia.

En este caso, siento que las conquistas en los espacios de capacitación a maestras y maestros son enormes, precisamente porque se tuvo la oportunidad de reflexionar, dialogar,

revisar, cuestionar y abordar premisas de complejidad como la de las barreras en la que se parte del hecho de que no parten de las personas con discapacidad ni la discapacidad, sino que las barreras son externas y son cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad, en este caso, las infancias en el sistema educativo.



Figura 8. Actividades en el marco de acompañamiento sobre atención a la discapacidad desde la Primera Infancia y caracterización en las IEOs. Elaboración propia.

Sin embargo, no deja de existir una sensación de abandono por parte del Estado, ya que se identifica que los y las maestras deben de capacitarse mucho más sobre el tema, dado que más allá de las estadísticas, saben que existen muchos casos en las aulas que aún no han sido reportados, pero que en el quehacer diario de la docencia logran observar. Además, en el registro del SIMAT solo se exige la ruta de acompañamiento por un profesional de apoyo para los niños y niñas con discapacidad y no para las niñas y niños con algún trastorno diagnosticado. Desde mi perspectiva personal, también comparto este sentir de parte de las maestras y

maestros, teniendo en cuenta que al final de las sesiones me hablaron de casos puntuales donde se requería de una orientación profesional y continua.

Navegando en un océano de símbolos entre voces y experiencias

Reconocer el valor de lo simbólico, la influencia del ambiente en la experiencia y la importancia de la voz de los y las participantes de los espacios es lo que permite ofrecer experiencias que realmente resulten significativas no solo para quienes va dirigida sino también para quienes la orientan. Al tener presente esta introducción, me parece vital para esta sistematización de experiencias retomar algunos de estos elementos profundamente esenciales ya que son los que le dan el verdadero sentido a esta sistematización.

I. La disposición del espacio: creación de un entorno sensorial

El ambientar un lugar comprendiendo un ambiente como un espacio pensado con una intención definida es de suma importancia para el ofrecimiento de un encuentro de acogida, ya que la disposición de quienes participen de estos espacios se ve influenciada por este factor, teniendo en cuenta esto, en el primer encuentro organizado y liderado por mí, dirigido a la Subsecretaría de Educación Inicial, organice las sillas en un semicírculo, como una invitación implícita a la cercanía y el diálogo. La mesa, preparada con pandebonos, buñuelos y café, reflejó la importancia y familiaridad con el contexto local, mientras las flores, dispuestas con esmero, suavizaron la tensión de lo formal simbolizando a su vez un ambiente de acogida. En otra mesa, el incienso tejió una atmósfera sensorial, un aroma que susurró paz y apertura. No solo se preparó un lugar para el encuentro, sino que se tejió una experiencia multisensorial, en la que los objetos, más allá de su función decorativa, crearon el espacio de reflexión y apertura necesario para el intercambio genuino, lo cual tuvo un impacto positivo en el equipo, ya que reconocen que esta es una herramienta enriquecida en símbolos que no solo puede generar dicho impacto en los cuidadores y cuidadoras, sino también en los niños y las niñas, generando

una invitación a un espacio de acogida, diálogo y escucha, donde la vulnerabilidad y sensibilidad se abrazan y fortalecen.

II. Actividades rompehielos: la comunicación más allá de las barreras

Estas actividades se realizan con la intención de promover espacios de confianza y dinámicas que a través del juego inviten a la reflexión por medio de símbolos clave que se relacionen con la temática del encuentro, por ejemplo en el caso de la actividad rompehielos realizada en el encuentro con el equipo de Educación Inicial, la cual consistió en jugar un teléfono roto con diferentes estrategias y recursos, el cual inició pidiéndoles a los participantes que conformarán dos grupos, quedando en dos grupos de 3 integrantes cada uno, ubicándose en una fila. Al primer miembro de cada grupo se le puso un antifaz de ojos, al segundo se le pusieron unos audífonos con música alta, y el tercero era el receptor y principal transmisor del mensaje. La instrucción que se les dio, fue que podían usar los recursos necesarios para transmitir el mensaje, menos escribir el mensaje explícito y a la persona con audífonos quien debía transmitir el mensaje a la persona con los ojos vendados no se le permitía hablar.

Los ojos vendados, los audífonos aislando el sonido, y la exigencia de transmitir un mensaje sin el uso de palabras se convirtieron en metáforas vivientes de las barreras invisibles que definieron la experiencia de muchas personas con discapacidad. Mientras unos recurrieron a gestos, mímica o trazos en la espalda, otros fracasaron en la transmisión del mensaje, pero el sentido del juego trascendió la frustración. Entre risas y gestos exagerados, se desveló la esencia de la comunicación: no residió en la perfección del mensaje, sino en la voluntad compartida de entender y ser entendido, lo cual llevó a la reflexión de esta actividad por parte del equipo fue que este tipo de actividades aparte de ser muy entretenidas, son necesaria para lograr comprender que con las estrategias necesarias y pertinentes podemos quebrantar las barreras de la comunicación, que además no solo son propias de una población, en este caso las personas con discapacidad, sino que también en esta vulnerabilidad de los retos a los que nos

enfrentamos a diario por nuestras singularidades hay algo que nos hace distintos, lo que requiere un entorno que responda a nuestras necesidades, siendo esta una condición esencial para todos los seres humanos.



Figura 9. Actividades en el marco de acompañamiento sobre atención a la discapacidad desde la Primera Infancia con el Subproceso de Educación Inicial. Elaboración propia.

Por otro lado, en otra ocasión donde el encuentro fue dirigido a las maestras y maestro de la IEO Alvaro Echeverri Perea, se realizó una actividad rompe hielo que fue llamada “la dinámica del río”, en la cual se les solicitó a las maestras y maestro que se dividieran en 3 grupos, donde el propósito era llegar de un lado determinado a otro sin tocar la superficie de ese espacio usando hojas reciclables de papel como rocas que pueden usar como puente para poder cruzar. En este caso la estrategia en grupo es primordial, la comunicación asertiva y la creatividad; sin embargo, hay diversos obstáculos relacionados con la cantidad desigual de rocas para cruzar por grupo, que pusieron a prueba la creación, ejecución y obtención de resultados.

La importancia de la actividad era socializar como el río representa la educación, con diferentes desafíos y barreras; y las piedras (hojas de papel reusadas) representan las herramientas que poseemos para hacerle frente a estas, no contando todos con las mismas ni con la misma cantidad, pero aun así a pesar de que sea diferente el recorrido, la meta es la misma, cruzar al otro lado del río (los propósitos de la educación inicial), poniéndonos así en el lugar del otro comprendiendo que las barreras son externas y con un acompañamiento con las estrategias y herramientas adecuadas teniendo en cuenta el contexto y singularidad de cada quien es posible lograr llegar a la meta.

III. “Viajemos al pasado”: la memoria como herramienta pedagógica

Recordar, para muchos, es un viaje de descubrimiento, lo cual tuve presente al proponer una actividad en el encuentro con el Subproceso donde dicha propuesta consistió en invitarlos a recordar una experiencia específica donde en su etapa escolar se enfrentarán a algún obstáculo y cuál fue la posición de la maestra o maestro que acompañaba este proceso, ya fuera positiva o negativa. A través de anécdotas escolares, los participantes trajeron al presente momentos de lucha, frustración, pero también de aprendizaje profundo. Las intervenciones de los docentes, ya fuera para ayudar o para obstaculizar, fueron reveladoras del poder que tuvo la figura del educador en la vida de cada alumno. En ese espacio compartido de recuerdos, se entendió que el aprendizaje no fue solo un proceso cognitivo, sino un tejido emocional que se vio afectado por la relación entre docente y alumno. Cada memoria trajo consigo una lección de empatía, donde se permitió reconocer la situación desde la posición del estudiante, recordando esta etapa de la vida para no sentirse distantes de las diferencias y de la necesidad de un acompañamiento cercano en esta etapa escolar, contemplando así mismo el valor e impacto de un acompañamiento adecuado y la huella que este puede dejar en la vida de las personas.

IV. Conceptos y Reflexiones: Voces Silenciadas y Reconocidas

En el espacio de diálogo durante el acompañamiento a la IEO Alvaro Echeverri Perea una maestra intervino manifestando que en su percibir de la situación como se plantean el deber ser de los acompañamientos a niños y niñas con discapacidad de parte de las maestras existe un sentir de abandono debido a que haciendo la comparación del plan de acompañamiento que se realizaba anteriormente con escuelas especializadas que contaban con un personal integral y las adecuaciones pertinentes para atender a dicha población, adicional al tiempo que pasaba el niño o la niña en las escuelas oficiales, sintiendo que ahora se les pide y se les demanda a las maestras suplir dichos acompañamientos sin ningún otro agente que acompañe y fortalezca las necesidades del niño o la niña con discapacidad. Esta intervención me pareció prudente y necesaria para poder identificar que las maestras pueden llegar a desconocer la importancia de la articulación con la familia y el sector salud, sintiendo que deben de suplir con responsabilidades para las cuales no tienen herramientas ni la formación necesaria, por lo cual también me brindó la oportunidad de profundizar en este tema, y explicar que parte del acompañamiento de las maestras y el debido proceso esta dicha articulación, pero más allá de poder dar claridad sobre el tema, también me permitió comprender la importancia de brindarles espacios de diálogo sensibles donde las maestras puedan compartir sus sentires y vulnerabilidades sin recibir un juicio de vuelta, sino respuestas y acompañamientos adecuados donde a través de un compartir de saberes y escucha todos se puedan manifestar con libertad y respeto.

Por otro lado, también manifestaron de nuevo la inconformidad de no sentirse acompañadas para el acompañamiento que le brindan a los niños y niñas con trastornos del comportamiento diagnosticados y con los niños y niñas que alteran la convivencia en las actividades, debido a que consideran que la ruta y el acompañamiento propuesto para niños y niñas con discapacidad, también debería de ofrecerse para esta población, ya que para ellas es

algo más complejo y desafiante trabajar con dicha población que con los niños y niñas con discapacidad.

Desde mi perspectiva personal, también comparto este sentir de parte de las maestras, más teniendo en cuenta que al final de la sesión me hablaron de casos puntuales donde uno de estos casos es de un niño diagnosticado con el trastorno de oposición desafiante, donde el niño se muestra física y verbalmente agresivo con los compañeros y la maestra al punto de agredirlos con mordidas y patadas, lo cual al transgredir su integridad física la hace sentir vulnerada y de alguna manera abandonada, donde de nuevo se evidencio la necesidad de espacios de cuidado al cuidador.

Seguido de este momento hubo una retroalimentación donde las maestras y maestros manifestaron que si les parece muy importante abordar los temas que se presentaron en este acompañamiento, que muchas de sus dudas fueron resueltas, pero que también era importante un encuentro con énfasis en los niños y niñas con trastornos diagnosticados, los niños y niñas que presentan alertas en su desarrollo y no cuentan con diagnóstico, y las niñas y niños que de alguna manera alteran la convivencia en el aula; a través de espacios sensibles y de acogida donde puedan manifestar sus múltiples pensamientos y sentimientos, con el acompañamiento adecuado.

Para cerrar, los participantes ofrecieron reflexiones llenas de humanidad. Comprendieron que las barreras que enfrentan las personas con discapacidad no nacieron de sus limitaciones, sino de los prejuicios y las expectativas erróneas de la sociedad. Se habló de la importancia de la sensibilización, entendida no como un acto puntual, sino como un proceso continuo de desaprendizaje de los prejuicios que nos alejaron de la verdadera inclusión. La empatía fue señalada como la herramienta principal para transformar la mirada sobre las diferencias, reconociendo que la verdadera inclusión se construye cuando entendemos que las diferencias no son obstáculos, sino puertas hacia nuevas posibilidades.

Como conclusión y hallazgo, se evidencia que la ruta desarrollada consolida una propuesta integral y sensible, en la que el profesional de primera infancia asume un rol fundamental para acompañar la experiencia de la discapacidad. Este abordaje parte del reconocimiento del niño o la niña en su individualidad e integralidad, considerando la situación de discapacidad no como una etiqueta aislada, sino como una dimensión más de un universo complejo. De esta forma, el acompañamiento trasciende la mera ilustración o conceptualización, invitando a adentrarse en una escucha íntima y empática que cobija a quienes enfrentan la discapacidad y reconoce sus vulnerabilidades y aprensiones inherentes al sentido de la inclusión.

En mi experiencia, este enfoque me permitió conectar con las sensibilidades de quienes participan en estos espacios, logrando que la inclusión se perciba no como un requisito impuesto, sino como una invitación a reconocer y valorar las diferencias. Este enfoque integral que parte de una mirada característica del profesional en primera infancia, posibilita la creación de espacios de sensibilización que van más allá del ámbito estrictamente educativo, fomentando la apertura de diálogos y la construcción de redes de apoyo que integran a docentes, cuidadores, familias y a la comunidad en general. Al reconocer la complejidad tanto del niño o niña como de los diversos agentes que participan en su desarrollo, estos encuentros facilitan el reconocimiento y la gestión de las propias vulnerabilidades, permitiendo que quienes acompañan a la población en situación de discapacidad vivan de forma empática los desafíos que esta experiencia implica.

Por ejemplo, en el encuentro con las maestras se evidenció cómo, al compartir casos específicos de niños desafiantes, se abrió un espacio para que las historias personales y las experiencias vividas se transformaran en aportes significativos hacia una inclusión más genuina. En este sentido, mi papel como profesional de primera infancia no consistió en ofrecer

una explicación teórica sobre la discapacidad, sino en generar una aproximación que permitiera cobijar a quienes la enfrentan, brindándoles la oportunidad de una escucha íntima y comprensiva. Esta estrategia facilitó que las participantes pudieran expresar sus aprensiones y reconocer las vulnerabilidades inherentes a la experiencia de la inclusión, al comprender que adaptar el contexto a las necesidades individuales responde a una necesidad humana generalizada. Además, se invitó a los participantes a activar todos sus sentidos, trascendiendo la visión para integrar también la sensibilidad del tacto y la resonancia afectiva, lo que evidenció que la verdadera inclusión se sustenta en una experiencia multisensorial. Cada taller, por pequeño que haya sido, demostró ser una fórmula efectiva para expandir las posibilidades de abordar el tema de la discapacidad en el ámbito educativo.

En definitiva, la propuesta se consolida como una herramienta que transforma las barreras en oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo, fortaleciendo la construcción de saberes y prácticas inclusivas. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fomenta una comunidad más empática y comprometida con la plena inclusión, en la que el diálogo y el apoyo mutuo se erigen como pilares fundamentales para el bienestar de cada niño y niña.

Red para tejer (Red de Maestras, encuentros interinstitucionales y conexiones)

En este espacio me parece de suma importancia resaltar mi experiencia en espacios que el trabajo en la secretaría me permitió conocer. En este apartado hay varias percepciones que considero son de gran riqueza para mi desarrollo profesional en el campo del acompañamiento a las infancias. Para dar apertura me gustaría señalar el Encuentro Fundapres (Charla del decreto 1411); este encuentro me pareció de gran valor desde la perspectiva de mi rol como futura profesional de primera infancia, ya que esta institución brinda servicios dirigidos a la educación inicial, sin embargo son funcionarios del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar

Familiar), lo cual implica que los servicios que ofrecen y la forma de vincularse es distinta a las instituciones educativas oficiales, en este sentido, vi un enfoque diferente en el que el decreto funciona como nodo en la interconexión de diferentes instituciones. En este encuentro las actividades fueron ejecutadas de muy buena manera haciendo de cada una de ellas un espacio significativo de aprendizaje para mí, puesto que las actividades me parecieron muy bien intencionadas, dinámicas que invitan al juego, reconociendo el valor de este en la etapa de la educación inicial y se articula posteriormente a los temas que se hablan en estos encuentros, de tal manera en la que no solo se habla desde lo teórico, sino que también nos permite estar en la posición del jugador, además de promover un ambiente de confianza.



Figura 10. Encuentros y charlas interinstitucionales Universidad del Valle. Elaboración propia

Dentro de los encuentros de articulación, me parece importante resaltar que, dada la naturaleza del trabajo, los espacios compartidos con el equipo de cobertura, donde los puntos neurálgicos giraron alrededor de la propuesta de acompañamientos a las maestras sobre la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación inicial, destacaron la importancia de realizar estos acompañamientos y de ajustar los instrumentos que se puedan implementar para la educación inclusiva a estudiantes con discapacidad. Además, se mencionó que lo anterior es necesario debido a que en la primera infancia las necesidades, características, desarrollo de los niños y niñas, y el sentido de la educación inicial son diferentes a los de los niños y adolescentes de primaria básica y secundaria.

Partiendo del reconocimiento de las diferentes necesidades de los niños y niñas en las diferentes etapas de vida y el desarrollo integral, me parece fundamental el ejercicio eficiente de hacer valer los derechos de los niños y niñas brindando las herramientas adecuadas y pensadas en acompañar y fortalecer el desarrollo integral. En esta articulación se llegó a la conclusión de que las capacitaciones y los ajustes propuestos si son necesarios y van de la mano con el trabajo que ya se está realizando por parte del equipo de inclusión y habilidades excepcionales.



Figura 11. Equipo de Subproceso educación inicial, Secretaría de educación - Cali. Elaboración propia.

Otro encuentro, bastante significativo y que ha marcado gran parte de la experiencia de la práctica, no solo con reflexiones alrededor de las infancias, sino con el compromiso político con las mismas es la Mesa departamental “Desafíos en la formación de docentes para educación inicial”.

Este encuentro fue convocado y organizado por la mesa departamental de primera infancia de la nueva licenciatura de educación inicial, por medio de una metáfora de todo lo que se aborda en la educación y todo lo que hace parte de la infancia, como un enorme océano desde una perspectiva más profunda en su mirada frente a las infancias y el rol del maestro o la maestra en el acompañamiento a estas, me pareció muy interesante y bello que habla de la educación en vía de reconocer y dignificar las infancias, su felicidad y herramientas para la

vida, lo cual me permitió reflexionar sobre cómo la concepción de la educación y la infancia actual ha sido transformada de manera que los objetivos ya no van en vía de “formar seres productivos” como era anteriormente, sino, en pro de niños, niñas y personas felices. Si bien la felicidad puede ser completamente subjetiva, me parece que la apuesta siempre tiene que dirigirse en vía de brindar herramientas para facilitar que cada uno puede construir una identidad y un estilo de vida, principalmente de calidad, donde primen sus derechos y se reconozcan sus deberes, pero también donde cada quien pueda construir con sus recursos su propia idea de felicidad.



Figura 12. Actividades en el marco de Mesas departamentales de articulación. Elaboración propia.

El enfoque del fortalecimiento del currículo sigue primando en los espacios formativos, sin embargo, más allá de una formalidad procedimental, es un proyecto político, teniendo en cuenta todo lo que está implícito en estas propuestas para los niños y las niñas, ya que este es un instrumento también cultural y hay que empezar a transformar el cómo se propone y se lleva a cabo, como una herramienta que no sea un impedimento a la libertad, sino por el contrario como una herramienta posibilitadora, lo cual me parece bastante acertado dado que muchas veces este instrumento se ha visto más como una barrera para la nueva concepción de educación; la cual parte de los intereses y necesidades de los niños y las niñas dado a que en muchas ocasiones se exigen temas y conquistas puntuales y planeaciones con mucho tiempo de

anticipación, en contra del otro tipo de propuesta de educación tradicional. Pienso en esta idea de currículum como no solo la más apropiada, sino también como una gran herramienta que brinde facilidades para mejorar las ofertas pedagógicas.

Por otro lado, la perspectiva de entender las infancias de forma plural y no singular, pues las infancias son múltiples y no van en una sola vía. Teniendo en cuenta esto, es importante que las propuestas del currículo reconozcan y acojan a todos los tipos de infancias, de una forma fluida e inclusiva, donde temas como el rol de género, etnias, discapacidad, no sean temas aislados, sino por el contrario, las propuestas nazcan a partir de esta diversidad.

Es entonces, la apuesta a una educación inclusiva, diversa y que parte de una formación a profesionales diferente a la tradicional, parta de las necesidades e intereses de los niños y del reconocimiento de los múltiples contextos que habitan las infancias, lo cual me parece sumamente valioso, ya que estos son factores primordiales para las ofertas educativas que se construyen para los niños y las niñas. En este sentido me gustaría retomar una parte de una intervención de una docente de preescolar, quien dice que:

“la escuela no es una caja de colores, puesto a que presenta una diversidad caótica y desordenada, reconociendo esto como posibilitador de la reconstrucción de lo aprendido, de las metodologías y de las experiencias, partiendo de la consciencia de que a diferencia de si fuera organizado como se plantea en la metáfora de los colores, esto no sería tan viable”.

En este mismo orden de ideas, el encuentro también invita a retomar el tema del rol de género en las instituciones educativas, y cómo se ha posicionado el rol de género en la infancia de manera violenta pues en el momento en que se hace un reconocimiento de este, es violentando a las niñas, por lo cual parece valioso el aporte resaltando la importancia de hablar de temas “tabú” en la primera infancia, como lo es este tema, pero a su vez temas más profundos

como la muerte. Esto se puede trabajar desde múltiples estrategias, dentro de las que se encuentra la literatura, puesto que al hablar de estos temas no solo se brindan herramientas, sino también cómo esto permite realizar una comprensión de la finitud, lo cual es sumamente importante para los múltiples cierres y duelos a los que nos enfrentamos a lo largo de la vida.

Una intervención que llamó mucho mi atención fue la de Alejandro Álvarez Gallego, rector de la universidad pedagógica nacional. En la que plantea la problemática de la “desarticulación entre las instituciones formadoras de maestras y maestros”, partiendo de cómo su formación debe ir dirigida para diferentes propuestas educativas. De lo cual hay que tener en cuenta que cuando se habla de “diferentes propuestas educativas” se entienden desde la comprensión de que las propuestas y que estas no deben de ir en una sola vía, sino por el contrario, contar con diferentes estrategias que surjan de la diversidad de los niños y niñas, dado que, si se comprende desde este punto de partida, no se va a hablar de un solo modelo o de un solo tipo de propuesta.

En este orden de ideas, es importante que a su vez estén articuladas entre sí, de manera que una persona con estudios de normalista tenga la posibilidad de estudiar una licenciatura de manera armoniosa y coherente, debido a que en la actualidad esto no está siendo así. También, dentro de este punto se expuso no solo la importancia de los normalistas en el país, sino también las barreras a las que se enfrentan cuando quieren continuar sus estudios, dentro de las cuales está el desplazamiento de zonas rurales a zonas urbanas, teniendo en cuenta lo que esto implica en la formación, ya que no solamente tiene implicaciones emocionales y económicas, sino que la formación en sí tiene las herramientas para formadores en zonas urbanas.



Figura 13. Espacio de articulación Red de Maestras.
Elaboración propia.

Por otro lado, el rector hizo énfasis en la importancia de reconocer los contextos que habitan los niños y las niñas, verlos, observarlos, acompañarlos y ofrecerles propuestas que les permitan herramientas para sus contextos específicos y no de manera generalizada. Lo cual me parece es la base para ofrecer unas propuestas más asertivas. Frente a esto surge una pregunta movilizadora que me conmovió y me pareció bastante pertinente, la cual es “¿De quién son los niños y las niñas?” para darle continuidad a este tema reconociendo que no se puede pensar en los niños y las niñas sin pensar en sus orígenes, en los múltiples grupos a los que pertenecen, las comunidades que los acogen y como todo este contexto tiene una gran influencia en su desarrollo y aprendizaje.

Siguiendo la línea de la importancia de reconocer los múltiples contextos, no se deben de estandarizar los programas, estrategias ni la formación en sí, pues es algo que ya se ha visto

en estos escenarios y en la actualidad se reconoce que esto obstaculiza una co-creación de saberes, aprendizajes y acompañamiento en pro del desarrollo integral de los niños y las niñas.

8. Punto de llegada

Mi experiencia en el equipo de gestión de la educación inicial desde mi rol de futura profesional en primera infancia

En el momento en que supe que haría mis prácticas en este lugar, los miedos y posibles retos comenzaron a aparecer en mi mente. No tenía muy claros los muchos referentes que se trabajaban en el equipo y, tal vez, consideraba que no tenía un buen manejo de los temas. Tampoco tenía mucha certeza sobre cuál sería mi rol como practicante y qué podía ofrecer desde mi rol.

En un inicio, antes de la primera capacitación donde me explicaron de forma detallada los procesos, desconocía exactamente qué era lo que se hacía desde el equipo y, por ende, desconocía cómo me acoplaría a él. Pero una vez me expresaron con claridad las dos líneas de trabajo y me permitieron la libertad de decidir a cuál de ellas incorporarme, me sentí más cómoda; sentí que todos los retos y temores se convirtieron en posibilidades.

Le solicité a la representante del subproceso Paola Jennifer, quien sería mi acompañante y guía de prácticas de parte del equipo, adscribirme al procedimiento de Fomento a la educación inicial, el cual, como su nombre lo indicaba, consistía en realizar acompañamientos solicitados por las instituciones educativas, donde se abordaban los referentes técnicos de manera conjunta y práctica, reconociendo el contexto, singularidad y necesidades de cada institución, articulando las ofertas que se hacían desde la institución y las maestras, y estos referentes de manera armoniosa.

En mi rol como futura profesional en primera infancia, logré acoplarme de una manera muy orgánica a las dinámicas propuestas en la Secretaría de Educación, debido a que, durante mi recorrido en la carrera, se me brindaron las herramientas necesarias para esto. Gracias a que, a través de espacios donde la sensibilidad y la empatía se lograron entrelazar con la normativa de forma coherente, pude conectar e interiorizar la teoría de manera práctica,

partiendo de una mirada crítica y facilitadora que me permitió observar, analizar y comprender cómo se daban estos procesos; de tal manera que participé de ellos de una forma más activa y propositiva, desde su organización hasta el momento de llevar a cabo los acompañamientos a las instituciones.

También hice parte de este proceso desde la oficina, en la creación de instrumentos que facilitaran el registro de información, lo cual fue parte de mi rol. En esta área, pude elaborar rejillas que permitieran recolectar información sobre las dotaciones de material que había hecho el MEN (Ministerio de Educación Nacional) a diferentes maestras en diferentes instituciones educativas oficiales, el uso que ellas estaban haciendo de él en función de fomentar y fortalecer las actividades rectoras, las estrategias pedagógicas y los ambientes. La elaboración de estas rejillas fue un reto para mí y una oportunidad, dado que pude apropiarme más de algunos referentes técnicos y de la realización de este instrumento, puesto que, desde cursos como ambientes de juego, familia, cultura y sociedad, gestión y administración entre familias e instituciones en la primera infancia, entre otros, habíamos trabajado sobre la elaboración y aplicación de instrumentos similares.

Por otro lado, en cuanto a los referentes técnicos de la educación inicial, si bien como mencioné anteriormente no me sentía muy segura de tenerlos completamente claros, ya estaba bastante familiarizada con ellos, dado que también los habíamos trabajado en diferentes cursos de la carrera. Sin embargo, debo reconocer la importancia con la que se asumen y se interpretan desde la práctica, dado que no solo pude apropiarme más de ellos, sino realizar unas comprensiones más integrales partiendo de las voces no solo del equipo de gestión, sino también de las maestras y directivos de las instituciones.

Además de estos acompañamientos y elaboraciones, también pude participar en espacios de ciudad donde se articulaban diferentes instituciones en función de favorecer las ofertas a la primera infancia, donde incluso estudiantes de diferentes pregrados relacionados

con la primera infancia eran participantes. Sin embargo, del Programa Profesional de Primera Infancia de la Universidad del Valle, yo era la única; esto llamó mi atención y me pareció una oportunidad para proponer la articulación del programa con estos espacios como una de las líneas de trabajo de mi proyecto piloto, aprovechando mi rol como practicante en el Subproceso de gestión de la educación inicial, pues podía contar con información de primera mano de los espacios que se aperturaban en la ciudad. Descubrí que estos espacios de articulación interinstitucional e intersectorial eran recientes, lo cual llamó mi atención, dado que suponía que estos espacios se venían dando y construyendo desde hace más tiempo; no obstante, me alegró que ya se estuvieran realizando.

Sentí que, desde mi formación profesional, los diferentes cursos me brindaron las herramientas suficientes que me posibilitaron construir una mirada crítica y una visión de la infancia desde una concepción integral que pude compartir con el equipo y las maestras de manera que fortalecimos saberes colectivos y, a su vez, me acoplé de una manera armoniosa en el equipo de gestión de la educación inicial.

En cuanto al contexto de las capacitaciones a maestras, me sorprendió de manera grata su recibimiento, disposición y compromiso con mi presencia y propuestas, ya que siempre mi interacción partió de proponer espacios de participación, respeto y reflexión, a la cual sentí que las maestras y maestros correspondieron de manera bastante activa y coherente, promoviendo estos espacios de tal manera en la que se lograron construir espacios de diálogos y compartir de experiencias y saberes teniendo en cuenta los contextos no solo de las instituciones y los niños y las niñas, sino también los contextos profesionales y personales de las maestras y maestros. Este último punto me pareció muy importante siempre debido a que desde diferentes cursos de la carrera, se habló y enfatizó mucho en la importancia del cuidado al cuidador y dentro de esta es importante reconocer sus contextos, concepciones e ideas a través de espacios

donde realmente se sientan escuchados, atendidos y acompañados, para así mismo ellos adquirir herramientas y estrategias que puedan implementar en las aulas de clase.

En términos personales, para mí estos espacios representaron un gran reto, debido a mi falta de experiencia en el contexto escolar ya que nunca he sido docente y el realizar capacitaciones y acompañamientos a personas que ejercen una labor que solo conocía desde la teoría me generó un conflicto interno, sin embargo siento que este conflicto era necesario para poder prepararme desde la disposición a aprender desde la escucha y la observación para así mismo ofrecerles realmente recursos que se ajustaran a sus necesidades y no simplemente caer en el error de repetir un discurso o hablar desde mis conocimientos teóricos; esta experiencia además siento que me brindó esta posibilidad en mi vida personal, pues siento que partir del respeto es reconocer nuestros desconocimientos no como limitantes sino como posibilidades de aprender desde la humildad y el compartir de saberes mutuo y no unilateralmente.

Por otro lado, el primer objetivo que buscaba generar un espacio de diálogo y socialización de orientaciones sobre educación inclusiva, se cumplió de manera efectiva durante los encuentros con las maestras y maestros. En estos espacios, se promueve un entendimiento profundo de los conceptos fundamentales relacionados con la discapacidad, la educación inclusiva y la importancia de los ajustes razonables y el DUA, lo que permitió a las maestras reconocer la relevancia de estos enfoques pedagógicos en su labor diaria. La participación activa y la disposición a aprender y reflexionar sobre estos temas demostraron el impacto positivo de los acompañamientos, así como el interés de los docentes por mejorar sus prácticas pedagógicas inclusivas.

En cuanto al segundo objetivo, relacionado con el diseño y la entrega de recursos y estrategias para mejorar la atención a la diversidad en el aula, se evidenció que hubo un espacio de reflexión sobre las barreras y dificultades que enfrentan los docentes para atender a los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, también se reconoció que la falta de formación

específica en la atención a esta población representa un reto para las maestras. Las dinámicas propuestas, como la del "río" y las actividades de estiramiento, fueron bien recibidas y ofrecieron herramientas prácticas que las maestras pueden incorporar en su labor. A pesar de esto, se identificó la necesidad de una mayor entrega de recursos pedagógicos concretos y material didáctico específico para facilitar la inclusión.

Además, desde la experiencia con el trabajo con Secretaría de Educación y el subproceso de Primera Infancia, logre identificar que es de suma importancia el reconocimiento de las necesidades educativas específicas en cada Institución educativa, que fueron manifestadas por las maestras y maestros, dado que ellos son de primera mano, testigos y partícipes de los procesos en el desarrollo de las infancias que habitan las aulas de clases. Más allá de estar ceñidos a un currículo que tiene una gran importancia, el poder tejer desde las narrativas, el diálogo y el intercambio, es una experiencia de gran trascendencia para transformar las prácticas en la educación que requiere de no solo de herramientas prácticas para el abordaje de las prácticas, sino de un componente sensible que permita conectar con los niños y las niñas en sus sentires y en su reconocimiento como sujetos de derechos.

En este mismo orden, para afrontar las barreras que se presentan, es de suma importancia el diseño de actividades y recursos como herramientas no solo desde las instituciones, sino como un brazo articulado a las comunidades y familias, en el sentido de poder dar un acompañamiento integral en los espacios habitados por las infancias, ya que, se ha normalizado las etiquetas basadas en diagnósticos o en información tomada de diferentes fuentes que no alcanzan a profundizar los aspectos de sensibilización en la sociedad en general.

Sumado a lo anterior, es pertinente que, más allá de contar con propuestas de capacitación y formación, el acompañamiento incluya un componente de seguimiento que brinde soporte a los procesos iniciados por las maestras y maestros, y que permita evidenciar avances o retrocesos, experiencias satisfactorias, así como las voces tanto de las maestras como

de las infancias. Este seguimiento debe, además, servir de insumo para realizar una evaluación constante de las propuestas, en términos de efectividad y eficacia, especialmente para las maestras que trabajan con niños y niñas que presentan trastornos del comportamiento o alertas en su desarrollo sin diagnóstico. Durante los encuentros, las maestras expresaron la necesidad de un acompañamiento más cercano y especializado, particularmente en lo relacionado con el manejo de conductas disruptivas en el aula y el abordaje de situaciones emocionales complejas, como las que se presentan en niños diagnosticados con trastornos como el TDAH o el trastorno de oposición desafiante.

Asimismo, aunque se trabajaron los conceptos fundamentales sobre la discapacidad y la inclusión, algunos maestros manifestaron que la capacitación sobre la identificación temprana de necesidades y la activación de la ruta de derivación hacia el sector salud aún no está suficientemente clara. Este aspecto podría mejorarse mediante talleres prácticos que permitan a las maestras reconocer de manera más efectiva las alertas en el desarrollo de los niños y niñas, así como estrategias claras para activar los procesos de acompañamiento interinstitucional.

A su vez, es necesario mantener los espacios de diálogo con las maestras y maestros, pues son ellos quienes a diario en las aulas, están enfrentando situaciones, experiencias de vida no solo de las infancias sino de los núcleos familiares inmediatos de los niños y niñas; el cuidado al cuidador inicia desde el proceso de dar voz a los malestares, alegrías, narraciones, anécdotas y descripciones que ellos y ellas traen, por lo tanto, un espacio de escucha y de construcción de propuestas, no solo da vitalidad a la dinámica, sino que permite la articulación de los diferentes esfuerzos para poder; poder comprender, poder compartir y poder transformar. El poder para poder.

De la anterior reflexión es importante reconocer que para la efectividad de la propuesta y el cumplimiento de los objetivos se sugieren las siguientes recomendaciones:

I. Fortalecer la Capacitación Continua: Aunque se brindaron bases teóricas y prácticas sobre educación inclusiva, es necesario proporcionar un acompañamiento continuo y más personalizado, especialmente en la implementación de estrategias inclusivas para niños con discapacidad y trastornos del comportamiento. La capacitación debe incluir no solo herramientas pedagógicas, sino también un enfoque práctico y continuo de retroalimentación en el aula.

II. Diseñar Recursos Pedagógicos Específicos: Una recomendación clave es desarrollar y entregar materiales didácticos y recursos pedagógicos que aborden las necesidades específicas de los niños con discapacidad. Estos recursos deben ser variados, accesibles y adaptados a diferentes tipos de discapacidad, con el fin de facilitar la inclusión de todos los niños y niñas en el aula.

III. Enfoque en la articulación con el Sector Salud y Familia: Es fundamental reforzar la importancia de la colaboración entre las maestras, la familia y el sector salud en el proceso de atención a los niños y niñas con discapacidad. Proponer herramientas que faciliten la comunicación entre estos actores y que permitan coordinar esfuerzos para el acompañamiento integral es crucial para el desarrollo y bienestar de los niños.

IV. Atención a los Niños con Alertas en su Desarrollo: Aunque se abordaron los niños y niñas con diagnóstico de discapacidad, también se debe dar mayor atención a aquellos que presentan alertas en su desarrollo, pero no cuentan con diagnóstico formal. Crear estrategias específicas para esta población permitirá prevenir futuros trastornos y garantizar que todos los niños reciban el apoyo necesario desde la primera infancia.

V. Promover la Sensibilización y Cultura Inclusiva: Finalmente, es importante continuar con la sensibilización de toda la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y el respeto a la diversidad. Esto debe ir más allá de la capacitación formal,

implicando un cambio cultural dentro de las instituciones educativas que promueva el reconocimiento de todos los niños, independientemente de sus condiciones.

Por último, y no por ello menos importante, estos espacios y experiencias, me posibilitaron conectar con mi vocación como futura profesional en primera infancia, ya que en el camino logre resolver las dudas y temores con los que inicie las prácticas e incluso la carrera, a través de la sensibilidad, ambientes donde se promovieron compartir de saberes; y el apoyo de mis compañeras, compañeros, docentes, tutores y maestras y maestros de las instituciones. Si bien para mí la primera infancia es una etapa que representa muchos retos, también es una etapa llena de posibilidades y oportunidades con el acompañamiento adecuado, por lo cual siento y agradezco que mis capacidades personales, sensibilidad y herramientas adquiridas en la carrera tengo un llamado para poder compartir y ofrecer estos recursos a los niños y niñas de primera infancia, a las comunidades, madres, padres, familias, cuidadores y diferentes profesionales que acompañan a los niños y niñas.

9. Referencias

- Aignerren, M. (s.f.). Técnicas de medición por medio de escalas. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6552/6002>
- Alemañy, C. (2009). Cuadernos de educación y desarrollo. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Alba, C. P., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv. Pdf.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Arnáiz Sanchez, Pilar (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Murcia: Aljibe
- Brown, M., Reyes, N., Miño, C., Vélez, R., Anchundia, A., Paz, D., & Elosua, J. (2020). Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo.
- Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016). Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. 41p.

Circular 20 del 2022. Disposiciones para la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación. 05 de agosto de 2022.

Concha, F. S. (2021). Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.

Duk, C., & Echeita, G. (2008). Inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 11-12.

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo: “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, España.

Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Informe de Empalme Ministerio de Educación Nacional 2018-2022 <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Planeacion/Informes-de-empalme/411409:Informe-de-Empalme-Ministerio-de-Educacion-Nacional-2018-2022>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Decreto 1411.

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.

OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. España: Edición Propia Organización Mundial de la Salud.

Rimmer J, Riley B, Wang E, Rauworth A, Jurkowski J. Physical activity participation among persons with disabilities barriers and facilitators. Am J Prev Med. 2004; 26(5):419-425.

Rodriguez Triana, Y.I y Alzate Rivera, S.E. (2019). USO ADECUADO DE LA “CAJA DE HERRAMIENTAS” PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. [Proyecto de investigación, Universidad de Pamplona]. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/3910/1/Rodriguez_2019_TG.pdf

Stefani, D. (2005). Teoría de la acción razonada: una propuesta de evaluación cualitativa de las creencias acerca de la institucionalización geriátrica. *Revista Evaluar*, 5(1), 22-37.

Unesco, P. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

Unesco. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa