

AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL INCLUSIVA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: UNA MIRADA DESDE LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD Y EL ENFOQUE DE GÉNERO

Progress and Challenges of Inclusive Initial Education in the Colombian Context: Perspective of Disability and Gender Attention

Jenny Natalia Torres Zambrano
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
natalia.torres@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0921-9343>
Colombia

Harold Andrés Aguilar Bastidas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
harold.aguilar@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5703-7600>
Colombia

Palabras clave: infancia; educación; discapacidad; género.

Keywords: Childhood; education; disability; gender.

Introducción

En Colombia gracias las leyes de infancia y adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006) y de primera infancia (Congreso de la República, 2016), se han afianzado procesos para que la primera infancia ocupara un lugar relevante en la agenda pública. Con ello, se movilizó a las administraciones locales a crear Rutas de Atención Integral (RIA) con enfoque territorial, de derechos y diferencial bajo esquemas participativos y de mejoramiento continuo. En ese sentido, se ejecutaron inversiones asociadas con infraestructura, organización de procesos administrativos, disposición de requerimientos para garantizar la salud y nutrición, mejorar la acción pedagógica y cualificar el talento humano (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017).

Para orientar los protocolos operativos, se establecieron unos mínimos básicos de funcionamiento, denominados *realizaciones*. Así, cada gobierno local asumió la responsabilidad de, a través de sus instituciones, garantizar que cada niño y niña fuera acogido por una familia; viva y disfrute de un alto nivel de salud; goce de un estado nutricional adecuado; crezca en un entorno que favorezca su aprendizaje y desarrollo; construya su identidad en un marco de diversidad; exprese sus sentimientos, ideas y opiniones, y sea tenido en cuenta en sus entornos cotidianos; y goce plenamente de sus derechos contando con atención prioritaria cuando presente algún riesgo de vulneración de los mismos (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013).

Particularmente, en el sector educativo el Ministerio de Educación Nacional desde el 2009, a cargo de la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, asumió el desarrollo de la línea técnica de la educación inicial y preescolar, desde el marco de la atención integral, es decir, como un derecho impostergable y un estructurante para el desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Bajo esa premisa, diseñó lineamientos para la comprensión y acompañamiento de las infancias y las familias desde una perspectiva de derechos. Con ello, se establecieron orientaciones para la organización curricular, disposición de ambientes y diseños de experiencias que posibilitaran dar respuestas oportunas, eficientes, reales y territoriales para el fomento del aprendizaje y el desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Lo anterior, permitió que en los diferentes territorios del país se adelantaran acciones entendiendo el desarrollo de los niños, las niñas y las familias, como un proceso singular de transformaciones de características, capacidades, cualidades y potencialidades hacia la conquista de la autonomía y la identidad, y que, solo se posibilita a través de la interacción con diferentes actores, contextos y experiencias con sentido (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019). Por ello, se espera que las acciones de los adultos para acompañar a las infancias sean conscientes e intencionadas, identifiquen de experiencias cotidianas oportunidades para potenciar el desarrollo

y el aprendizaje, y que reconozcan que las actividades rectoras⁵ son inherentes a la vida de los niños y las niñas.

En consideración, los adultos responsables de los entornos cotidianos de los niños y las niñas, son movilizados para que se cumplan los tres principios de la educación inicial y preescolar consistentes en que

los niños y las niñas construyan su identidad en relación con los otros, se sientan queridos y valoren positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo; [...] los niños y las niñas sean comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones, y con ello, imaginen y representen su realidad; [...] [y finalmente que], los niños y las niñas disfruten aprender, exploren y se relacionen con el mundo para comprenderlo y construirlo. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 43)

Con lo expuesto, la educación inicial en Colombia cuenta con importantes conquistas hacia una perspectiva de atención incluyente, pues por sus enfoques, sugiere el reconocimiento de la diversidad humana y la participación conjunta. Al respecto, se reconoce el género como una diferencia existente que no debe conducir a estigmatizaciones, discriminaciones sobre capacidades o mecanismos de expresión. Por lo tanto, desde el inicio de la construcción de la política pública se precisa que niños y niñas deben contar con igualdad de oportunidades para explorar espacios y materiales, preguntar, plantear hipótesis, jugar, compartir, experimentar y aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Por otra parte, es preciso señalar que cuando un niño, niña o familia enfrenta una condición de discapacidad, es requerido el reconocimiento de realidades particulares que posibiliten el establecimiento de apoyos diferenciales de corte humano, material y financiero que posibiliten accesos, comunicación y participación legítima, y con ello, se dé cumplimiento a los principios en mención de forma plena (Ministerio de Educación Nacional, 2014). A pesar de lo anterior, no existen lineamientos que pongan la reflexión hacia un balance más justo desde un enfoque de atención a la discapacidad.

En ese sentido, este capítulo busca reconocer y presentar los avances de la educación inicial en el contexto colombiano, desde una perspectiva inclusiva hacia la atención de niños y niñas con discapacidad y con enfoque de género, y los retos que, desde la política pública se siguen enfrentando para la garantía plena de sus derechos. Al respecto, el tema se aborda considerando la relación con patrones culturales, procesos comunicativos, el aporte que podría tener el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos de educación inicial y preescolar, y la necesidad de articulación y reconocimiento de los servicios y tecnologías de asistencia para favorecer la participación colectiva.

⁵ Se entienden como actividades rectoras aquellas que son inherentes al aprendizaje y al desarrollo y, por tanto, son medio para posibilitarlos. Se establecen cuatro categorías en el marco de la política pública en Colombia: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Discusión

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional busca promover en todas las trayectorias del sistema educativo el enfoque de educación inclusiva como eje central en la articulación y consolidación de un sistema democrático (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Lo anterior implica que, para alcanzar los retos y desafíos en la atención educativa a la diversidad, se cuente con aspectos curriculares centrados en la justicia, en donde las personas desde los diferentes roles deben estar abiertos a realizar negociaciones en las dimensiones políticas, sociales, económicas y, en general, lo humano (Correa y Restrepo, 2017).

En consideración, Lansdown (2005) afirma que, en los contextos de educación reconocer las voces de los niños y las niñas es un asunto de justicia social y la única manera de garantizar el cumplimiento de sus derechos, pues todos los seres humanos deberían tener la oportunidad de ser partícipes de las situaciones de su vida, influir sobre lo que ocurre en ella e implicarse en la configuración de su entorno. Por lo tanto, los niños y las niñas deben ser coopartícipes en la construcción de alternativas sobre qué, cómo y para qué aprender en el marco del momento histórico que atraviesan.

Adherido a lo anterior, la autora sostiene que cuando los niños y las niñas participan en las decisiones que los afectan aumenta su autoestima, confianza, se fomentan sus capacidades generales, se producen mejores rendimientos, se refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso con los mismos, además, garantiza mejores condiciones de protección para ellos y ellas (Lansdown, 2005). Por lo tanto, fomentar su participación legítima es una oportunidad hacia los retos propios del siglo XXI (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018), pues permite el desarrollo de la autonomía, independencia y adaptabilidad social.

Con un argumento similar, en la década de los 70, las personas con discapacidad formalizaron el movimiento a favor de la vida independiente, en este, se expresa la idea que ninguna decisión que influya sobre este grupo poblacional se debe tomar sin su plena participación. Lo anterior, controvierte perspectivas asistenciales o paternalistas, pues bajo el lema “Nada sobre nosotros, sin nosotros”, exigen que la garantía de sus derechos se realice considerando sus voces (Consejo privado de competitividad, 2022). Es decir, que pensarse una educación incluyente implica la capacidad legítima de participación y opinión de las personas con discapacidad.

En ese marco, es requerido que puedan contar con apoyos que reduzcan los obstáculos de expresión de identidad y garantizar el acceso a servicios, información y oportunidades para participar en las decisiones que los afectan (Agencia de la ONU para los refugiados, s.f.). Sin embargo, Jaramillo y Mejía (2020) manifiestan que en los contextos educativos nacionales, se ha consolidado una idea limitada de participación, dado que se ha reducido a la acción en la que los niños y las niñas

levantan la mano para responder preguntas por temor o para agradar al docente, deslegitimado sus propias posturas.

La situación tiende a complejizarse debido a los estereotipos de género que, desde la primera infancia, inciden de manera determinante en los procesos de construcción de identidad, eliminando la expresión de sus capacidades y habilidades. En muchos casos, los estigmas alrededor del género reducen el espectro sobre la construcción de proyectos personales y sociales, y la disposición de barreras por parte de la sociedad a unos campos de conocimiento o experiencias específicas⁶ (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Bajo este contexto, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado herramientas que validan el lugar profesional de los maestros de primera infancia y los reconoce como actores intelectuales que construyen conocimiento en sus realidades con los niños y las niñas con perspectiva territorial, de derechos y diferencial (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Particularmente, para los servicios de atención a la primera infancia, sugiere la organización de prácticas pedagógicas alrededor de cuatro elementos clave —indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso—, en función de los momentos transformadores de los cursos de vida de los niños y las niñas —entre nacer y caminar, hablar y explorar, preguntar y representar el mundo, y compartir y crear con otros— (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con ello, se espera que el maestro sea consciente de sus capacidades personales para acompañar desde la corporalidad, la palabra y la disposición del ambiente, asegurando el cumplimiento de los propósitos de la educación inicial y preescolar, configurando las oportunidades para que todos los niños y las niñas tengan iguales oportunidades de participar legítimamente para aprender —comprender situaciones, interactuar y vivir en comunidad— y desarrollarse —ganar autonomía, mejores formas de expresión y aprovechar su creatividad— (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

No obstante, si no existe una apertura cultural —concepciones, actitudes y prácticas— para la atención a la discapacidad y la mitigación de los estereotipos de género, los lineamientos, aunque representan un avance importante, son insuficientes para romper círculos viciosos alrededor de la comprensión de la discapacidad y las brechas alrededor del género (Unicef, 2018). Esto se explica en que muchas veces el acercamiento a las infancias se realiza desde perspectivas reduccionistas que se centran en aspectos biológicos (Vanegas y Gil, 2007), conllevando a que, los niños y las niñas con discapacidad están a menudo expuestos a entornos poco favorables que incrementan su vulnerabilidad y limitan sus oportunidades para aprender de manera significativa (Unicef, 2018).

⁶ Riveros (citada en Ministerio de Educación Nacional, 2021) afirma que existe una disposición cultural a entender que las niñas son más emocionales y no racionales, y que eso conlleva a que no se les dispongan desafíos complejos porque se cree que no serán capaces de resolverlos, porque no controlan sus emociones. Así mismo, se presume que los niños no tienen derecho a expresar sus emociones o a comprender problemáticas emocionales o comunicativas.

Teniendo en cuenta que, en el sector educativo se han generado diversas definiciones y conceptualizaciones alrededor del tema. Para entender las reflexiones propuestas en este capítulo, se precisa que los niños y las niñas con discapacidad son entendidos bajo la definición de la Convención de las Personas con Discapacidad, es decir, como quienes cuentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes y que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, y que, además deben tener los mismos derechos de acceso independientemente de su género (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

En consideración, la discapacidad no puede ser asociada exclusivamente a una condición física, sino que es producto de la dinámica de dicha característica con los factores personales y ambientales, por lo tanto, es un fenómeno multidimensional que se hace visible en situaciones específicas de la vida (Unicef, 2018). En el caso de los niños y las niñas con discapacidad, se sugiere, sea entendida en el reconocimiento de las particularidades físicas y la interacción con un entorno que, puede ser facilitador o barrera para fomentar su participación plena, garantizar sus derechos y cumplir con los propósitos de educación inicial.

Por ello, entender la educación inicial inclusiva no solo se asocia con la reducción de brechas frente a discriminación o exclusión causada por factores sociales como la religión o las características étnicas, sino que implica una visibilización y disposición de factores de apoyo que garanticen el acceso, la salud y el bienestar sobre dominios humanos fundamentales como la comunicación, la movilidad y la vida independiente, no para “curar una deficiencia”, sino para entender que es permanente, y que es necesario garantizar apoyos que promuevan una participación plena, el aprendizaje y el desarrollo, y que, además, requiere una consciencia sobre los accesos a la actividad que involucra el género como condición biológica, pero que no debería ser determinante social (Unicef, 2018).

Al respecto, desde los lineamientos de atención para la primera infancia, es posible afirmar que existen avances relevantes asociados con entender el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva holística, que requiere una participación activa por parte de los niños y las niñas, la familia y el entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sin embargo, es necesario situar que, en la acción con los niños y las niñas, existe un carácter relativo e interactivo sobre lo que se aprende, y en el caso de la presencia de una discapacidad y el reconocimiento del género, es fundamental precisar esquemas de apoyo que se concreten como una respuesta oportuna que moviliza la equidad, llevando a que el niño o la niña, transite por lo educativo de una manera digna, enriquecedora y equitativa (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Lo anterior, suscita que se agudice la percepción de la respuesta sobre situaciones de vinculación social, cultural, física o lingüística. Con ello, garantizar que no solo se posibilite el acceso a la educación inicial, también, desde este servicio en el

marco de la acción de acompañamiento, se propenda no solo por la participación de “estar” o “responder a estímulos”, sino que se establezcan apoyos que permitan que cada niño y niña, particularmente con discapacidad, se involucre, se exprese y se construya cognitiva, lingüística, social, cultural y políticamente en interacción con otros (Hart, 1993). Es por ello, que se requieren condiciones organizativas institucionales que permitan el reconocimiento de desventajas sociales y educativas de orden biológico, social y cultural, y las aborde de manera prioritaria (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

El primer desafío, por tanto, involucra la transformación de patrones culturales hacia la definición, comprensión, aceptación y abordaje de las infancias con discapacidad y sus características de género. Esto se afirma, porque el abordaje implica disponer esfuerzos actitudinales, administrativos y operativos, que se traduzcan en acceso y calidad de la atención de manera pertinente, para que se garantice la participación legítima. Por tanto, es necesario reconocer que existe un contexto que puede vulnerar, en la medida que, aunque se cuenten con lineamientos que movilizan nuevas comprensiones sobre los niños y las niñas, algunos factores sociales y culturales se reflejan en conocimientos, actitudes y prácticas que ponen en riesgo la participación de los niños y las niñas con discapacidad, pues no solo se requiere una transformación de la perspectiva adultocentrista, sino la capacidad misma asociadas con patrones biológicos.

En esa línea, la educación inicial y preescolar requiere un abordaje ecológico que potencie una comprensión contextualizada para el reconocimiento de facilitadores y barreras que viven los niños y las niñas con discapacidad, en el contexto local y que, desde el currículo se movilicen para su potenciación o mitigación, respectivamente. También, requiere la participación interdisciplinar e intersectorial, sin segmentación, que permita comprender la situación, establecer objetivos comunes y definir estrategias de acompañamiento. Así mismo, es importante mantener un enfoque interactivo que fundamente la actuación entre la comprensión del niño o la niña, las actividades que desarrolla y los factores contextuales. Por último, es trascendental que todo esto se enmarque en un enfoque investigativo que favorezca la reflexión, discusión teórica y democratización del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Se concluye, por tanto, que el segundo desafío corresponde con la garantía de un proceso comunicativo que posibilite a los diferentes actores el reconocimiento de las características individuales de cada niño y niña con discapacidad, la garantía del derecho a ejecutar actividades fundamentales del contexto de educación inicial —de aprendizaje, de rutinas sencillas y complejas, de movilidad, de autocuidado, de la vida comunitaria y de ocio—, y, por tanto, la consolidación de apoyos que posibiliten la participación plena y vital —productos y tecnología, del entorno natural y físico, de relaciones, de actitudes, pedagógicos, de servicios, de sistemas, y políticas— (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Así mismo, los lineamientos para la primera infancia cuentan con manifestaciones explícitas frente al reconocimiento de las maneras de expresión de los niños y las niñas desde su nacimiento, con énfasis en la diferencia de las formas lingüísticas de los adultos y, además, reconoce cómo el modelamiento de la interacción es fundamental para conquistar formas más asertivas de acercamiento con el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sin embargo, en las orientaciones no se precisa que algunos niños y niñas requieren que se les proporcione adaptaciones o formatos que faciliten su acercamiento al mundo.

Con lo expuesto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se constituye en un aporte fundamental para la educación, y en el caso particular de la reflexión de este capítulo, para la educación inicial. Insertar este recurso como parte de la acción de acompañamiento a la primera infancia, permitiría que se proporcione mayor flexibilidad para el fomento de la participación, dado que implica que se consideren diferentes formatos para la representación y expresión, y con ello, se establezcan niveles de compromiso por parte de las personas que interactúan. Es decir, es la oportunidad para insertar al contexto nuevas alternativas que den respuesta a la diversidad y se propicien mejores funcionamientos. En este sentido, la inserción de un apoyo no debe concebirse como un soporte para una persona sino para el contexto de la persona y quienes participan en él (Amate y Vásquez, 2006).

Bajo los argumentos expuestos, se puede afirmar que la educación inicial en Colombia, vista desde un enfoque de inclusión para la atención de niños, niñas y familias con discapacidad, presenta importantes avances a nivel conceptual sobre el reconocimiento de la diversidad, y con ello, el establecimiento de propósitos coherentes con un modelo de sociedad democrático que requiere personas que comprendan situaciones, interactúen asertivamente y participen en comunidad. Con lo anterior, se cuenta con esquemas operativos que buscan integrar la acción intersectorial, aunque a la fecha, se siguen presentando desafíos en la segmentación de responsabilidades para la atención que, en muchos casos, se traduce en la vulneración de derechos.

A pesar de lo expuesto, no hay lineamientos precisos que orienten a maestros de educación inicial que les permitan enriquecer sus herramientas, para brindar una atención equitativa, flexible, intuitiva y segura para los niños y las niñas con discapacidad, y con ello, abordar a las familias para que activen las rutas de una manera tranquila y responsable. Así mismo, involucrarse activamente en los procesos para la mitigación de barreras estableciendo apoyos naturales y activando alertas y rutas en los sistemas en los que se involucra su acción —microsistema, mesosistema y exosistema— (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Aún existen retos para que, en el marco de la educación inicial, se precisen los mecanismos de acceso y disposición de orientaciones de las diferentes tipologías de apoyos. Frente a los apoyos de tipo *personas*, es importante que los actores cuenten con orientación para disponer de su capacidad de manera natural, y que se pueda contar con profesionales específicos cuando se requiera —intérpretes, guías,

tiflólogos, tutores o monitores—. Así mismo, es importante que se pueda contar con orientaciones frente a las *mediaciones discursivas* para que, maestros y familias, reconozcan alternativas verbales y no verbales cuando se presentan restricciones producto de un patrón biológico.

Sumado a lo mencionado, existe un reto fundamental en la articulación para la activación y funcionamiento de los sistemas de atención, pues algunos niños y niñas con discapacidad requieren apoyos *de productos y tecnología* para facilitar su desempeño cotidiano y con ello, alcanzar los propósitos de la educación inicial; solo la acción articulada permitirá que sea posible que se dispongan recursos para la movilidad —bastones, sillas de ruedas y muletas—, de postura —dispositivos que brindan estabilidad para tronco y cabeza—, para la comunicación y la información —tableros, señalización, adaptación de tipografías, contrastes visuales, entre otros—, de amplificación sensorial —audífonos, lupas, implantes cocleares, gafas, sistemas de frecuencia modulada, entre otros—, para el desempeño en actividades de autocuidado y deportivas —implementos para alimentación adaptados, dispositivos de ayuda en el baño, balones sonoros, entre otros— y para las actividades lúdicas —juguetes sonoros, materiales visuales, instrumentos musicales, entre otros—.

En los lineamientos actuales, aún se presentan vacíos que orienten a los establecimientos de educación inicial sobre la disposición *de entornos físico-arquitectónicos accesibles*, es decir, que puedan contar con herramientas para el diseño o adaptación de espacios, equipos y materiales que favorezcan la atención a niños, niñas y familias con discapacidad. Lo anterior, involucra aspectos para la distribución y organización del mobiliario escolar, garantía de espacios y alturas, señalizaciones en diferentes formatos y condiciones físico-ambientales —ventilación, iluminación y niveles de ruido—. Con lo anterior, se deben establecer apoyos *socioeducativos*, a través de estos se deconstruyen concepciones, representaciones y formas de relación hacia los niños y las niñas con discapacidad, se establecen políticas más accesibles y se realiza una gestión institucional que acoga a todos los actores sin distingo por su capacidad.

En conclusión, la resignificación de la educación inicial en Colombia que tuvo auge a partir del 2009, y los documentos que la orientan, presentan importantes conquistas para garantizar el reconocimiento de la diversidad y la convergencia en una acción más democrática, con ello, una alternativa de educación para la participación, la interacción y la protección del mundo desde una perspectiva integral y universal. No obstante, la reflexión sobre la atención a niños y niñas con discapacidad, pone en tensión aspectos de la gestión que involucran protocolos para el reconocimiento y la articulación de los sistemas de apoyo, y con ello, fortalecer la educación inicial en sus condiciones de accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Conclusiones

En Colombia, desde el 2009, se afianzaron procesos para que la primera infancia ocupara un lugar relevante en la agenda pública. Al respecto, se consolidaron Rutas de Atención Integral (RIA) y lineamientos técnicos para la educación inicial. Con los recursos señalados, se evidenciaron importantes conquistas para la atención con enfoque territorial, de derechos y diferencial para los niños, las niñas y las familias, pues el horizonte se constituyó con propósitos de aprendizaje y desarrollo hacia la participación, la interacción y la relación sostenible con el mundo.

La política pública nacional cuenta con avances significativos hacia la reducción de estereotipos de género, pues en los lineamientos se precisa de manera explícita que tanto niños como niñas deben disfrutar de experiencias que potencien sus procesos de desarrollo y aprendizaje de manera holística, reconociendo sus ritmos, intereses, necesidades y particularidades personales. Sin embargo, es necesario que de las orientaciones tornen explícito la necesidad de trascender prácticas discursivas cotidianas en el que las niñas sean reconocidas con potencia intelectual y los niños desde su capacidad de ser sensible y expresar sus emociones.

En la actualidad, se presentan importantes retos asociados con la gestión y el diseño de protocolos para la atención de niños y niñas con discapacidad, que promuevan la accesibilidad, el reconocimiento de apoyos naturales y la respuesta oportuna de los sistemas, de tal forma que se garantice la participación legítima en todos los casos, considerando la configuración sujeto-actividad-contexto para el desempeño en áreas vitales.

Aún se presentan importantes desafíos para la atención de niños y niñas con discapacidad, relacionados con la necesidad de transformación de patrones culturales hacia su aceptación y abordaje. Lo anterior debe reflejarse en actitudes más abiertas y esquemas administrativos y operativos accesibles y pertinentes, que garanticen la participación legítima. Al respecto, se precisa que no solo se requiere una transformación de la perspectiva adultocentrista, sino la capacidad misma.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se constituye en un aporte fundamental para la educación inicial. Insertar este recurso como parte de la acción de acompañamiento a la primera infancia, permitiría que se proporcione mayor flexibilidad para el fomento de la participación, dado que implica que se consideren diferentes formatos para la representación y expresión, y con ello, se establezcan niveles de compromiso por parte de las personas que interactúan.

Referencias

Agencia de la ONU para los refugiados. (s.f.). *Grupos minoritarios y pueblos indígenas*. Recuperado el 22 de Octubre de 2023. <https://www.acnur.org/grupos-minoritarios-y-pueblos-indigenas>

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2019). *Fortalecimiento de las estrategias para el desarrollo integral de la primera infancia del municipio de Santiago de Cali*. Neuromedia SAS.
- Amate, E. y Vásquez, A. (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/719/9275316163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arenas, P. y Trujillo, D. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 26(1), 69-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2021.26.1.7>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Estrategia para la atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Panamericana Formas e Impresos S.A. Recuperado el 22 de Octubre de 2023, <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/3.Fundamentos-Tecnicos.pdf>
- Consejo Privado de Competitividad. (2022). *Índice departamental de competitividad*. Punto y aparte editores.
- Correa, J. y Restrepo, N. (2017). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. In *Trends and challenges in higher education in Latin America* (pp. 179-190). Adaya Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7815018>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Editorial nueva gente.
- Huertas, D. O., Londoño, V. M. y Ruiz, H. A. (2017). Garantía de los derechos a la educación y acceso a la justicia. Una mirada a partir de la perspectiva de las personas con discapacidad. Caso: Universidad Nacional de Colombia. *Revista Criterio Jurídico Garantista*, 98-128.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). *Guía para la construcción del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI)*. Recuperado el 22 de Octubre de 2023 https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g2.mo12.pp_guia_para_la_construccion_del_plan_operativo_de_atencion_integral_poi_v1_1.pdf
- Jaramillo, S. y Mejía, M. (2020). La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios. *Infancias Imágenes*, 19(2), 96-108. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14800>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y Adolescencia. Instituto de Bienestar Familiar; Ministerio de la Protección Social. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

- Ley 1804 de 2016. *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.* 2 de agosto de 2016. D.O. 49953. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Fundación Siemens Stiftung y Organización de los Estados Americanos. (2021). *Steam + género. Una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad.* <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/guia-steam-genero>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva.* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013, 5 de enero). *Referentes técnicos. Orientaciones pedagógicas para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar.* Recuperado el 22 de Octubre de 2023. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías didácticas para el desarrollo de la estrategia rehabilitación basada en la comunidad.* Exilibris Publicaciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial.* Rey Naranjo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2016, 13 de diciembre). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* <http://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Marco de competencia global estudio PISA: preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa. [https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- Unicef. (2018). Definition and classification of disability. En Unicef, *Definition and Classification of Disability* (pp. 2-38).
- Vanegas, G. J. y Gil, O. L. (2007). La discapacidad desde la teoría de sistemas desde el modelo biopsicosocial. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 51-61. <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126689005.pdf>