

Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali

Diversity and early childhood: an account of the experience of working with teachers, community leaders, families and children in Santiago de Cali

Miguel Enrique Cuesta Ordóñez*

<http://orcid.org/0000-0003-1231-2119>

Marcela Duarte-Herrera**

<http://orcid.org/0000-0001-5800-2381>

Edilson Monroy Machado***

<http://orcid.org/0000-0001-7799-5446>

* Universidad del Valle. Cali, Colombia.

✉ miguel.cuesta@correounivalle.edu.co

** Universidad del Valle. Cali, Colombia.

✉ marcela.duarte@correounivalle.edu.co

*** Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV)
Cali, Colombia.

✉ prensasutev@gmail.com

Cita este capítulo

Cuesta Ordóñez, M. E.; Duarte-Herrera, M. y Monroy Machado, E. (2020). Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 100-127). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Resumen

En este artículo, se plantea la experiencia de acercamiento a la caracterización de la primera infancia afrodescendiente, indígena y con diversidad funcional, atendida en 20 instituciones de Educación Inicial de Santiago de Cali. En esta investigación tipo acción-participación, se reconocen las voces de las familias, maestras, personal de apoyo, niños y niñas, sobre atención diferencial y atención a la diversidad, mediante la implementación de observaciones participantes, talleres con maestras, maestros y agentes educativos, referentes familiares y entrevistas semiestructuradas con los niños y las niñas beneficiarios de los centros encargados de la Educación Inicial en la ciudad. Adicionalmente, se hizo un análisis documental de los Planes Operativos para la Atención Integral (POAI). A modo de problematización y aporte a la discusión sobre la inclusión en contextos educativos de infancia, se plantean los resultados de investigación, así como algunos temas a trabajar para el fortalecimiento de la Educación Inicial con enfoque diferencial, donde se considera vital para el desarrollo infantil, abordar como eje transversal la temática de la identidad y el respeto a la diversidad.

Palabras Clave

Educación Inicial, enfoque diferencial, primera infancia, afrocolombianos, diversidad funcional, indígenas.

Abstract

In this article, the experience of approaching the characterization of afro-descendant, indigenous and functional diversity early childhood, attended by twenty (20) institutions of initial education in Santiago de Cali, is presented. In this action-participation research, the voices of families, teachers, support staff, boys and girls

on differential attention and attention to diversity are recognized, through the implementation of participant observations, workshops with teachers and educational agents, family referents and semi-structured interviews with the children benefiting from the centers responsible for initial education in the city. Additionally, a documentary analysis of the Operational Plans for Comprehensive Care (POAI) was made. By way of problematization and contribution to the discussion about inclusion in childhood educational contexts, research results are raised, as well as some issues to work for the strengthening of initial education with a differential approach, where it is considered vital for child development, address as a transversal axis the theme of identity and respect for diversity.

Keywords

Initial education, differential approach, early childhood, afro-colombians, functional diversity, indigenous.

Introducción

La Educación Inicial, en el marco de “una educación para todos” (Ainscow y Miles, 2008; UN, 2014; UNESCO, 2015), busca promover las oportunidades de acceso e inclusión social y educativa para los niños y niñas, como estrategia para el crecimiento de las naciones (Ancheta, 2013). En esta medida, se espera que los programas de atención integral a la primera infancia en Colombia, reconozcan y valoren las distintas condiciones de vida y la diversidad cultural de los niños y niñas, lo que les ayuda a conformar su identidad como sujetos inmersos en una cultura, a partir de las experiencias que faciliten los agentes encargados de su socialización primaria (Berger y Luckman, 1986). En ese sentido, la diversidad debe aportar a la riqueza intercultural en una ciudad como Santiago de Cali por la configuración étnica racial y de diversidad funcional.

Dos elementos fueron considerados en este análisis. En primer lugar, se identificó el contexto social y étnico racial de la población asociado a la diversidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros de desarrollo infantil y las unidades de servicio donde acontece la Educación Inicial. En segundo lugar, son consideradas las prácticas pedagógicas en la atención integral a la primera infancia que dan cuenta de la monocultura y/o el “ideal de normalidad”, como elemento unificador del aprendizaje en la primera infancia. En ambas dimensiones, se encuentra una negación de la diversidad como elemento de identificación y convivencia social, o en un factor de exclusión al centrarse en un solo grupo poblacional (Guzmán, 2011; Aguilar y Bello, 2014).

En este capítulo, se relata la experiencia de acercamiento a la caracterización de 20 instituciones –Centros de Desarrollo Infantil (CDI), Unidades de Servicio (UDS) y Modalidades Familiares (MF) –, que brindan Atención Integral a la Primera Infancia de Santiago de Cali, teniendo en cuenta el enfoque diferencial, particularmente con poblaciones afrodescendiente, indígena y/o con diversidad funcional. A partir de esta experiencia los investigadores problematizan algunos hallazgos y establecen ciertas conclusiones, que podrían aportar al debate sobre la educación inclusiva y las prácticas de inclusión/exclusión en la Educación Inicial.

Metodología

En la presente investigación, se problematiza la Educación Inicial diversa, en el contexto de la primera infancia, tomando como referencia el trabajo realizado por la Universidad del Valle en el convenio con la Secretaría de Educación Municipal denominado “Fortalecimiento de la atención integral en Educación Inicial a niños y niñas de la primera infancia en el municipio de Santiago de Cali”.

En este trabajo, se llevó a cabo un proceso de caracterización y acompañamiento in situ en 20 instituciones donde acontece la Educación Inicial en la ciudad, mediante observaciones participantes, talleres con maestras, maestros y agentes educativos, referentes familiares y, por supuesto, con los niños y las niñas que son el alma viva del proceso de la primera infancia, sumado a entrevistas semiestructuradas con el personal que atiende a las niñas y niños. Así mismo, se tomó información de los registros del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI) de los CDI, MF y UDS. Esta labor permitió reconocer algunas características de las comunidades, sus dinámicas relacionales y algunas de sus prácticas socioculturales, así como sus saberes y creencias en relación a la Educación Inicial y los procesos de atención diferencial.

Resultados

¿Por qué hablar de diversidad en primera infancia?

La atención y el cuidado en la Educación Inicial como primordial para sentar las bases de los procesos que la educación formal ha de potenciar, nos lleva a pensar que un sistema educativo puede ser de calidad y al mismo tiempo, reconoce los elementos determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos, se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños y niñas a lo largo de su vida. La Educación Inicial al ser un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, posibilita a la niñez potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos, por lo cual se requiere considerar las infancias diversas para facilitar el proceso de aprendizaje.

Esa visión particular de infancias diversas, la encontramos referenciada por Fayad (2015), en tanto, hace saber que en los pueblos indígenas y afrodescendientes se dan unas tradiciones y particularidades en las formas de cuidado y crianza. Además, que existen, o hay unos modos culturales o rasgos propios que determinan y definen al indígena o al afrodescendiente, aunque de manera más directa, en la interacción comunitaria en sus territorios de origen, donde la identidad cultural manifiesta se ve representada en tradiciones orales, expresiones musicales, la vestimenta, los arrullos o alabaos, entre muchos otros elementos que hacen parte de esa riqueza o influencia cultural que permea las familias y por supuesto a las infancias de manera distinta de las poblaciones urbanizadas.

En esa medida, la diversidad de las infancias que se encuentran en la Educación Inicial en primera infancia en la ciudad Cali obedece a la misma configuración y mixtura cultural de su población. De hecho, en las familias afrodescendientes es importante poner en consideración las huellas de africanía y sus diversas formas culturales, en tanto, las prácticas culturales ancestrales de esta población hacen parte de la tradición oral que representa el legado de sus rastros históricos en la diáspora africana donde hombres y mujeres llegados al territorio colombiano afrontaron afectaciones de orden social, político y cultural dadas en la esclavización impuesta para asegurar un modelo de dominación eurocéntrico.

Las culturas indígenas, desde sus cosmovisiones, reconocen la etapa de la primera infancia dentro de los ciclos de vida, que es una relación entre naturaleza, humanidad y cultura. Por tanto, sus procesos de Educación Inicial están íntimamente ligados a sus prácticas culturales, donde las lenguas maternas juegan un rol preponderante en la significación de esas prácticas. Al igual que las poblaciones afros, dentro de sí mismas las poblaciones indígenas

cuentan con una amplia diversidad expresada en distintos pueblos o naciones originarias, cada una con sus propias prácticas culturales que pueden variar en los modos de hacer y de ser. Ejemplo de ello es la diversidad cultural que se encuentra en las Unidades de Servicio y Centros de Desarrollo Infantil, a los cuales llegan niñas y niños pertenecientes a los cabildos indígenas Nasa, Inga, Quichua y Yanakuna de la ciudad de Santiago de Cali.

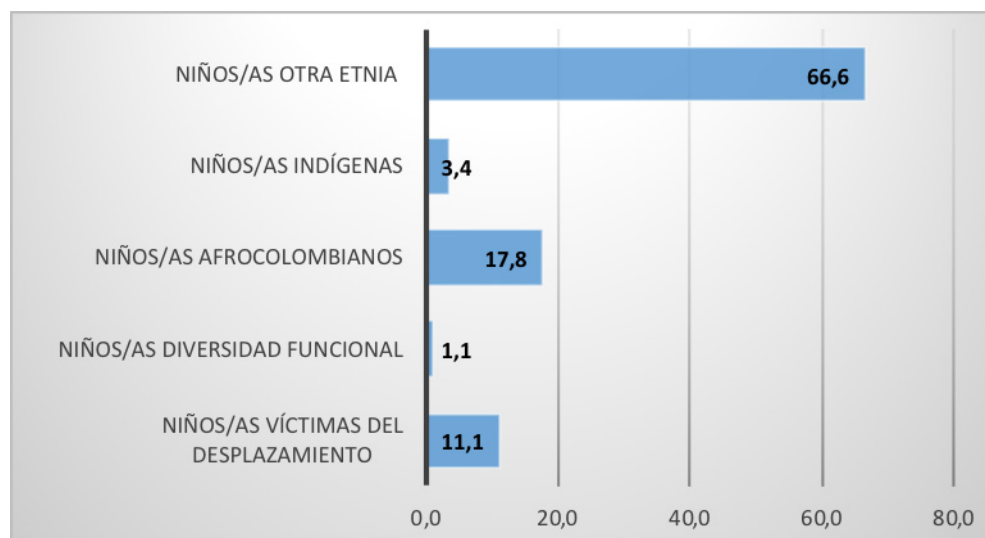
Otro elemento que es transversal a estas poblaciones, es la diversidad funcional o con capacidades diversas de algunos de los infantes atendidos en los procesos de Educación Inicial. En este caso, la narrativa que se conoce o se tiene de las mismas es que convocan a población con limitaciones en alguna de sus esferas del desarrollo físico, cognitivo, sensorial o psicoafectivo, en un medio o contexto de relación determinado que, a su vez, se reconoce con el potencial de afianzar otras de sus capacidades (Moscoso, 2011). Este factor, tiende a estar mediado por el “no saber”, y la dificultad para concebir al niño/niña en esta condición, siendo aún asociada la condición de vida con un fallo o limitación para la vida (emociones dolorosas asociadas a dicha posibilidad).

La Figura 1, nos muestra que el 17,8% de la población infantil atendida en CDI y UDS está reconocida como afro, el 3,4% hace parte de grupos indígenas. En tanto el 11,1% es víctima del desplazamiento forzado y el 1,1% tiene alguna diversidad funcional. El porcentaje más alto: 66,6%, corresponde a las niñas y los niños que no están reconocidos o identificados en las categorías anteriores. Por tanto, hace referencia a la población denominada como “blanca-mestiza” o “monocultural”.

Esta distribución de la diversidad poblacional está asociada a la composición socio-geográfica de Cali, donde la población indígena se sitúa en la zona de ladera (relacionada con el territorio de origen

por ser montañosa) y la población afrocolombiana que habita el oriente de la ciudad (conocido como un distrito de riego, que podría asociarse a los territorios de origen afro por su cercanía a las riberas de los ríos). En estos dos lugares de la ciudad la gente cuenta con mayores índices de necesidades insatisfechas, pero, además, son los territorios a los que llega la población víctima del desplazamiento forzado. Mientras que el grueso de la población infantil considerada monocultural o blanca-mestiza habita, en mayores proporciones, la zona céntrica de la ciudad.

Figura 1. Distribución porcentual de niños y niñas en Educación Inicial en UDS y CDI según diversidad étnica, funcional y situación de desplazamiento forzado.



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

La diversidad de los niños y niñas elemento enriquecedor y factor que dificulta proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Inicial

La premisa de la Educación Inicial desde su concepción, es reconocer y trabajar a partir de los imaginarios de los niños y niñas, los personajes que representan y lo que les gusta, donde aparecen modos culturales y de inserción a la cultura, lo cual juega un papel importante en el reconocimiento que posibilita valorar las cualidades personales, familiares y comunitarias. ¿En lo práctico cómo reconocer y realizar esas prácticas diferenciales? Considerando que en los primeros años de la vida se construyen los referentes de identidad, es pertinente importante contar con el acompañamiento de la familia y la sociedad. Los modelos y símbolos representan, significan y aportan a la formación y por ende a la construcción de una identidad. Es por eso que para la inserción en la cultura y aprensión del lenguaje es importante valorar y dar sentido a estos momentos de imaginarios y representación de identidades (Ancheta, 2013; *De Cero a Siempre*, 2014).

¿Qué significa ser niño o niña afro o indígena en el contexto urbano?

Ser niño o niña afrocolombiano o indígena carga consigo un peso cultural e histórico y más estando en el contexto urbano, en tanto no es lo mismo serlo en el área costera o rural, que implica a veces no ser reconocido por el nombre propio. En ese sentido, cada niño y cada niña representan un rasgo de identidad fundamental. Razón para no emplear apelativos referidos a su condición étnica racial que podrá vulnerar su ser, en tanto el lenguaje verbal tiene un poder que condiciona o realza al otro. Puesto que a veces, “la identidad personal de todo ser humano es construida mediante

actos sociales con sentido [...] los acervos sociales de conocimiento son construidos, mantenidos y en algunos casos transformados y divulgados en procesos comunicativos” (Luckmann, 2008, pp. 153 - 154), que pasan del plano subjetivo al objetivo de los sujetos, en este caso los niños y niñas.

Lo cotidiano de las prácticas materializan las relaciones de los niños y niñas; éstas prácticas mediadas por creencias en torno al otro y a sí mismo, pueden conformar su realidad objetiva, determinada por construcciones subjetivas que intervienen en sus relaciones sociales. Razón para que los discursos, creencias, ideologías y posturas perpetúen en ocasiones la exclusión que hacen más distante el desarrollo e inserción social de los niños y niñas afro e indígenas. En el sentido que Goffman (2006) da al término, la construcción de la imagen del otro relegada, tiene que ver con la identidad social estigmatizada creada como marca para exhibir lo malo o poco habitual de lo que nos diferencia a unos de otros.

Poniendo en consideración, la identidad étnica afro e indígena cimentada en la diversidad cultural, cosmovisiones, ancestralidad y saberes tradicionales potencia en los niños y niñas el auto reconocimiento de ser afrocolombiano o indígena, en tanto, la auto valoración desde la primera infancia mediada por su Educación Inicial. Posibilita el reconocimiento de la identidad colectiva y la construcción, reconstrucción y resignificación de la identidad étnica. Todo esto, respondería a la discriminación, estigmatización y exclusión, también a considerar los aportes históricos, cosmovisiones y valores que contribuyan a la erradicación de estereotipos infundados desde los primeros años en la Educación Inicial.

¿Qué significa ser un niño o niña con diversidad funcional en una sociedad “normalizadora”?

Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2010), en el municipio de Santiago de Cali se registran 7.764 niños, niñas y adolescentes con “alguna situación de discapacidad”. Pese a lo anterior, el reconocimiento de la diversidad funcional por fuera de la noción de “anormalidad”, resulta una primera barrera para el reconocimiento de esta condición, transitoria o de vida. La cuestión radica en ¿Cómo puedo reconocirme “distinto(a)” sin sentirme excluido?

La atención a la diversidad es sin duda el mayor reto pedagógico y didáctico que enfrenta actualmente la Educación Inicial. En tanto desde ahí, se determinan las capacidades para las relaciones vinculares afectivas que, en otras etapas de la vida, serán difíciles o casi imposibles de construir; se da el reconocimiento de sí mismo/a y del entorno físico y social, que luego se refleja en la construcción del auto concepto, autoimagen y de interacciones con el mundo, y se sientan las bases de la personalidad y de los procesos de comunicación individual y colectiva. Es importante que los elementos culturales de las comunidades afro e indígena, aparezcan en la Educación Inicial para no alejar a los niños y niñas de sus orígenes y tampoco del reconocimiento de sí mismos (Instituto de Educación y Pedagogía, 2016).

Espacios de aprendizaje

Según lo observado por el equipo caracterizador, así como lo manifestado por la Comunidad Educativa de las UDS, MF y CDI, en las entrevistas y talleres ejecutados, se encuentra la percepción común que “los niños, niñas y familias con diversidad funcional

desertan en gran medida de los procesos, pues no se cuenta con las condiciones necesarias, tales como: rampas, material lúdico especializado, literatura inclusiva, personal capacitado y conocimientos especializados por parte de las maestras”. En algunos casos, las UDS reportan nunca haber atendido población con estas características, o bien, no poseen las competencias para detectar estos casos (se conoce la categoría “discapacidad”, pero no es claro cuáles pueden ser los abordajes pedagógicos con esta población).

Figura 2. UDS de Cali



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

Teniendo en cuenta las prácticas y rituales identificados por el equipo caracterizador en la población intervenida (maestras, coordinadoras, equipo psicosocial, niñas y niños), se encuentra que se reconocen en los espacios educativos promovidos por las UDS, como “oportunidades para preparar a los niños y niñas para la vida adulta”, mejorando idealmente, las condiciones de vida de sus

familias de origen. En la planeación y ejecución de las actividades rectoras, se encuentra presente el referente técnico de ICBF, pero en algunos casos, se toman como entidades aisladas, que no se integran en una misma acción educativa.

Dentro de los talleres propuestos, se reconoce una mayor claridad conceptual frente a la diversidad étnica/cultural versus la diversidad funcional, mediada esta última, por temores y prejuicios (“sabemos que deben estar, pero no tenemos claro qué hacer con ellos”). Esto se evidencia en la realización de eventos o actividades donde se realiza la diversidad étnica/cultural, pero no se reconocen asuntos tales como las afectaciones por la violencia, el género o las capacidades diversas.

En algunas familias, como en el caso del CDI P3 el concepto de diversidad funcional se desdibuja, para equipararlo o generalizarlo a la diversidad étnica/cultural (lo anterior, se evidencia en el proceso de elaboración y socialización de un elemento gráfico, donde se muestran las “capacidades diversas”). Pese a este fallo en la delimitación conceptual, se destaca el lugar que las madres y abuelas participantes de los talleres dan a la convivencia pacífica y a la aceptación del otro en su diferencia.

En los niños y niñas participantes, se evidencia el reconocimiento del concepto de diversidad funcional, puesto en “limitaciones o dificultades visibles” (Actividad a partir del cuento “Chocó encuentra una mamá”), pero dada la edad de los participantes, la información se extrae de los comportamientos que se manifiestan a través de la narración del cuento (literatura), la elección y representación de los animales (juego y exploración del medio), así como la elaboración de un elemento artístico (arte).

La intervención con la población infantil, si bien resultó un interesante ejercicio para reconocer y validar la percepción de los niños y las niñas frente a este tema, también resulta un modelo o ejemplo para las maestras, frente a la posibilidad de realizar actividades rectoras que involucren los distintos procesos, y que permitan la participación y aprendizaje, potenciando los distintos estilos representacionales.

El establecimiento de prácticas, que tienden a generalizar sin plantearse la diversidad, puede asociarse a la búsqueda de ejecución de actividades que respondan a los planteamientos técnicos para la atención integral a la primera infancia, y en cierta medida, a los imaginarios de maestras y familias sobre las necesidades a suplir en un entorno de ciudad, en contextos mediados por la violencia, desplazamiento, pobreza y marginación (Guzmán, 2011; Aguilar y Bello, 2014; Madrid, Sánchez, y García, 2011). En el caso de la MF A1, destaca la experiencia de una madre indígena de un niño con Síndrome de Down, donde manifiesta realizar “prácticas de crianza normales”, sin establecer el rótulo de diversidad funcional.

En el proceso de ejecución de los talleres, se evidencia cómo existe un énfasis en la integración de elementos étnicos/culturales, según la población mayoritaria de la comuna. Como factor común de las UDS dónde se registran niños y niñas con diversidad funcional (quince delimitadas, dónde en no todas se identifica población con estas características), se encuentra la realización de las actividades rectoras sin plantearse múltiples maneras de involucrarse, esperándose que todos participen y aprendan de “igual manera”.

En este sentido, se encuentra que, en algunos casos, como el de UDS M4, la diversidad se reconoce, pero no se nombra de manera explícita en la relación con las familias y las niñas/niños, así como en las actividades que con ellos se proponen. Se maneja el concepto de

“discapacidad”, identificando los derechos propios de esta condición, de participar de los espacios ofertados para el fortalecimiento de las familias y la primera infancia. Dada esta desconexión entre el saber y las prácticas enunciadas, se señala la necesidad de trabajar tanto procesos de sensibilización como formación frente al tema.

En la UDS L5, existe un proceso inicial de inclusión, donde todos los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender y participar en las distintas actividades rectoras planteadas por la maestra. En los talleres con maestras, se encuentra una construcción de la diversidad funcional “desde la limitación evidente”, equiparando el concepto a las limitaciones en el desempeño motor.

En el caso del CDI/MF D7, se encuentra como las maestras manifiestan entender el trasfondo y la necesidad de reconocer el enfoque diferencial, sin establecer mecanismos directos o indirectos de discriminación. Sin embargo, manifiestan que la atención de los niños y niñas debe responder a la cultura y las prácticas de sus familias y del entorno (relación de responsabilidad externa). Los acercamientos de las prácticas pedagógicas con las realidades de niños y niñas se han realizado, pero de manera particular y no estructural (no se refieren a reflexiones colectivas puestas en prácticas comunes). Consideran que el acercamiento es importante, pero no encuentran respaldo del ICBF ni de la coordinación para transversalizar el componente en toda la UDS.

Destaca en todas las UDS acompañadas, la habilidad y recursividad de las maestras para elaborar y transferir conocimiento a las familias, en el proceso de elaboración de material didáctico con elementos reciclables, cuestión que se considera una fortaleza a potenciar en los espacios de capacitación sobre el reconocimiento de las capacidades diversas de los niños y niñas, y cómo dichos elementos pueden facilitar los procesos de participación y aprendizaje.

Como barrera común para el acceso a las modalidades de atención, así como a los espacios de recreación de las distintas comunas/ barrios donde se encuentran las UDS, es la violencia cotidiana, entendida como actos de robo, expendio de sustancias alucinógenas, pandillaje y agresión que infunden miedo en la comunidad, especialmente, entre los cuidadores de los niños y niñas. En la MF EC, al hablar sobre los juegos de su infancia, donde la interacción se daba en las calles con otros niños y niñas, las familias manifiestan que hoy en día se han dejado de jugar por miedo a que les pueda pasar algo malo, como una bala perdida.

Otro de los asuntos que se destaca con relación a la infraestructura y disposición de las UDS es el aprovechamiento del espacio. En algunos casos, como el CDI A2, se encuentra un sub-aprovechamiento del espacio de las instalaciones (1.972 m² para atender a 180 niñas/niños), y en otras, como en el caso de la UDS M18, son muy pequeñas, pues no cuenta con los espacios adecuados para el desarrollo de las actividades.

Algunas de las UDS se encuentran dispuestas en más de un nivel, con diversos accesos; al encontrarse en zona de montaña presentan terrenos irregulares sin contar con rampas o ascensores para población con limitación en la movilidad. Todas las UDS visitadas, cuentan con planes y lugares de concentración en caso de emergencia. Sin embargo, estos no cuentan con planes de contingencia para la atención de población con diversidad funcional.

En general, se encuentra en las instituciones que las baterías sanitarias permiten el acceso de los niños y niñas (en algunos casos, incompleta), pero no cuentan con el espacio suficiente para el acceso de personas con compromiso motor, o señalética apropiada para población con limitaciones de tipo sensorial. Lo anterior, puede asociarse a que dichos espacios no han sido diseñados

para la atención de familias, niñas y niños en la primera infancia, mucho menos reconociendo desde su planeación y construcción la necesidad de crear espacios accesibles para toda la población.

Materiales didácticos: entre lo general y lo particular

En todos los CDI y las UDS se encontró material didáctico-literario que hace referencia a la cultura occidental o blanco-mestiza que es la que predomina en la nación colombiana. En menor relación se halló material con referencias particulares hacia otras culturas, en especial de la población afro, específicamente en las UDS CMF y EC. En la primera se ubicó un cuento que se llama “Amaranta”, donde se representa una niña afro, y otro con enfoque de género; una niña que se asume distinta de lo que es ser mujer, con intereses diferentes a los cuentos de hadas y a todo lo rosa. No se evidencia en la literatura representación de lo indígena ni de la diversidad funcional.

En el caso de la MF E7, los cuentos presentes en esta unidad de servicio están adjuntos a la planeación del mes. Son cuentos impresos de la web, buscados específicamente para la temática que se trabaja en la semana o en el mes. Hacen un mayor énfasis en parábolas reflexivas sobre los valores; aunque también encontramos cuentos que hacen referencia a la diversidad étnica y física, tales como: “Chocó Encuentra una Mamá”, “La Princesa Goldi” y “Cuatro Esquinas de Diferencia”.

En la mayoría de los CDI manifestaron que la dotación de material didáctico por parte del Ministerio de Educación Nacional no les ha llegado. Lo que se pudo ver, de lejos y de cerca, es que la mayoría de material didáctico-literario habla de los cuentos de Disney, princesas, la Bella y la Bestia, Hércules y hadas, que están

más relacionados con la cultura de occidente, o con lo comercial. También hay cuentos para aprender colores y números. Algunos vienen con personajes de Pooh, Barney, Monster Inc., textos de iniciación al reconocimiento de letras que están en inglés. De otro lado, tienen el cuento del Patito Feo, pero en este el concepto de fealdad está ligado al color, es un pato negro.

Por lo anterior se destaca las UDS que dentro de sus materiales tienen cuentos o textos que dejan avizorar un tanto la diversidad cultural del país. Lo que habría que contrastar en esta parte es la relación de esa literatura con las prácticas pedagógicas de las maestras, maestros y auxiliares pedagógicos. ¿Qué tanto y cómo se trabajan estos textos en el quehacer educativo de las niñas y los niños?

Algo similar ocurre con las carteleras temáticas e informativas. Hay una representación más fuerte del niño o niña blanca-mestiza. Lo afro aparece menos, pero en el caso de lo indígena y la diversidad funcional está mucho más ausente. Así se evidenció en la UDS C11, en donde las carteleras sólo muestran una representación afro. Aquí vale decir que en una de las paredes de los salones se encuentran autorretratos que los niños y las niñas han realizado, en ellos la mayoría reconoce su identidad étnica, pues los dibujan con rasgos afro, ojos, boca, cabello, color de piel, cabello trenzado –para el caso de las niñas–; aunque en la literatura no estén tan presentes.

En las paredes de la UDS E9 las carteleras informativas y otras decorativas están acompañadas con ilustraciones de niños y niñas blancas, rubias y de ojos azules. Lo curioso es que en esta UDS participan algunas familias indígenas y algunas actividades se trabajan pensando en tener en cuenta otras realidades culturales, aunque no de manera constante.

Con respecto a algunos de los juguetes que estuvieron al alcance de nuestra vista se logró observar cómo el rol de lo femenino y lo masculino se encuentra marcado en el material de juego. Situación que se repite en la mayoría de los CDI, MF y las UDS. Hay casas de princesas, estufas, ollas y otros implementos de cocina, lavaplatos, tocadors, peluches. Igualmente, balones de fútbol, carritos, martillos, motos, herramientas, grúas, rompecabezas, cubos, legos, bolos, bolas pequeñas y medianas, caballitos de madera, máscaras de animales, juegos ensamblables de madera (figuras).

Los CDI y las UDS cuentan con títeres que en su mayoría son blancos, rubios y uno que otro pelinegro. No se evidencia presencia de componente diferencial. No hay representación de las comunidades afro e indígena, o con diversidad funcional. Una parte importante de estos títeres son personajes de Disney, princesas, magos y animales (burro, canguro, vaca, pingüino).

Otros materiales que pueden ser importantes para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas son los instrumentos musicales como tambores y palos de agua. En el caso de la UDS F13, los niños y las niñas reciben clases de música de profesoras particulares que son pagadas con recursos que gestiona la misma institución. De este modo, esto puede ser un potencial en el trabajo de exploración y arte dentro de las actividades rectoras.

Finalmente, en este tema de los materiales didácticos cabe destacar la elaboración de juguetes y objetos a partir de material reciclable que son usados para ambientar los salones y para la interacción del juego. Móviles, rompecabezas, elementos decorativos, cortinas, dibujos con tapas, materas con envases, cubetas de cartón donde vienen los huevos para adornar paredes, y mucho más, hace parte de la gama de posibilidades que brindan

estos materiales que además ayudan a reutilizar varios objetos considerados desechables y puede aportar a la conservación del ecosistema.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los aprendizajes, hallazgos y oportunidades de mejora identificadas en las UDS visitadas, se establecen las siguientes conclusiones o aportes para la construcción de espacios de atención integral a la primera infancia que respondan a las diversas necesidades de participación y aprendizaje de los niños, niñas y sus familias:

Se requieren fortalecer los espacios de sensibilización y capacitación para maestras, maestros, coordinadores, profesionales de apoyo psicosocial, niñas, niños, familias y demás actores involucrados en las UDS M4 y CDI P3 de Santiago de Cali, en los temas de atención diferencial, reconociendo la importancia de “valorar la diferencia” y “reconocer el potencial individual y grupal”. Ello implica pensar en el otro como un interlocutor válido que “al ser distinto a mí” no desconoce o niega “mi lugar como individuo”, así como mi posibilidad de interactuar con múltiples sistemas o personas. Se recomienda que este tipo de intervenciones, abarque a todas las instituciones sin importar si registran o no población con diversidad funcional, trabajando la promoción de derechos, prevención de situaciones de exclusión, y atención/adaptación pedagógica y social (Instituto de Educación y Pedagogía, 2016).

Figura 3. Representaciones sobre diversidad funcional de las familias participantes de la MF



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

En esta misma vía, se plantea la necesidad de formular actividades que permitan que los niños, niñas y sus familias se involucren y den respuesta de las mismas por múltiples medios o canales de comunicación. Para ello, se recomienda reconocer los diferentes canales de aprendizaje de los beneficiarios de los servicios para la atención a la primera infancia, de modo que puedan adaptarse a las necesidades de cada individuo/grupo. Se recomienda implementar las recomendaciones del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), donde se reconocen las distintas maneras de aprender, potenciando las fortalezas y habilidades de cada ser humano.

En lo que refiere a los espacios y disposiciones arquitectónicas de las UDS, se encuentra que se requiere tener en cuenta las adaptaciones

de accesibilidad necesarias, para que la población con diversidad funcional pueda dar un adecuado aprovechamiento de estas. Entre éstas está la implementación en todas las UDS, MF y CDI de rampas de acceso, señalética para población con limitación sensorial, baterías sanitarias para población con limitación motora, mejores condiciones de iluminación, espacios acordes a los usos y número de personas que los emplean, entre otros. Contar con espacios vitales para la formación de la primera infancia culturalmente diversa como por ejemplo la huerta o tul, el fogón o tulpa hace parte del reconocimiento de otras formas de aprendizajes desde su contexto sociocultural y que permitirá trabajar en el fortalecimiento de la identidad y pervivencia de los pueblos indígenas en la ciudad de Cali.

Figura 4. Representaciones sobre comunidades indígenas de las familias participantes de la MF



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

La propuesta de un nido indígena que permita fortalecer la cultura propia de cada pueblo, así como las relaciones con otras culturas podrían ser posibles perfilando una propuesta de nido intercultural en el cual puedan compartir espacios las distintas culturas indígenas (Kichwa, Nasa, Yanakuna e Inga), afrodescendientes y población general o monocultural. Un ejemplo que puede ser tenido en cuenta es la Escuela Intercultural de los Cabildos de Santiago de Cali, ubicada en la sede Eustaquio Palacios de la Institución Educativa Santa Librada. Esta experiencia ha permitido un intercambio cultural de diferentes comunidades indígenas en lugares comunes que habitan en la cotidianidad escolar. Así se amplía el universo cultural de cada niño o niña y se van fortaleciendo las relaciones interculturales necesarias para avanzar hacia la consolidación de una convivencia fraterna y solidaria en el marco cultural del buen vivir como filosofía de los pueblos amerindios (Cabildos Indígenas de Santiago de Cali, 2016).

La naturaleza como fuente de conocimiento y la familia como primera escuela de los niños y las niñas deben ser tenidas en cuenta en los proyectos pedagógicos de la primera infancia. En ese sentido, la modalidad familiar debe mantenerse para fortalecer la relación entre madres, padres o cuidadores/as con sus respectivos hijos, hijas o protegidos. De algún modo se trata de proteger el presente y el futuro de la cultura Nasa y la familia está llamada a un papel o un rol protagónico donde se enseñe lo fundamental desde el saber y el conocimiento ancestral de abuelos y abuelas y familiares para que en los espacios de los nidos, se pueda fortalecer y poner en diálogo con pares y con quienes asumen los procesos de Educación Inicial de modo que se reconozca e incluya una mirada distinta a la general en la formación de niños y niñas que en años posteriores incidirán con sus ideas y decisiones en el futuro de sus culturas.

La lucha permanente por la exigencia de derechos no puede perder de vista la posibilidad de generar autonomía e independencia por parte de los cabildos y sus comunidades para que sean ellos y ellas mismas quienes propongan sus proyectos y condiciones de acuerdo a sus necesidades e intereses culturales (Fayad, 2015).

Se trata de realizar un trabajo consciente, intencionado, con humildad, fe y esperanza (Freire, 2005) en quienes están bajo su orientación para que se les permita ser, en el juego, en la exploración del medio, en la literatura u oralidad y en el arte como medios para expresar lenguajes del alma: creatividad e ingenio por parte de niños y niñas, pero también de quienes están involucrados en su atención integral. Se debe estar dispuesto a aprender de la primera infancia, pero también de pares que con su experiencia pueden aportar a mejorar su práctica pedagógica o profesional en el ámbito o área que se desenvuelva; reconocer sus límites como ser humano y profesional, para que pueda estar en constante formación e investigación del campo laboral para mejorar su trabajo; conocer sobre su cultura, su origen, cosmovisión y prácticas ancestrales que se mantienen vigentes y que hacen parte del legado de generaciones.

La educación propia intercultural como propuesta pedagógica que se origina en la naturaleza, se socializa en la tulpá, se hace práctico en el tul y se fortalece en el nido o espacio de formación de niñas y niños al interactuar con niños de su misma cultura y de otras. Esa posibilidad del encuentro permite el reconocimiento mutuo de diferencias y semejanzas que son tenidas en cuenta en las relaciones que se tejen para hacer comunidad intercultural basada en el respeto y en la posibilidad de retroalimentarse en conocimiento y cultura.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. R. y Bello, J. (2014). Educación y Derechos Humanos en el contexto de la justicia social. En: E. B. Velázquez, M. L. Quintero y L. R. López (Ed.). *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los “otros”* (pp. 217-235). México D. F., México: Maporrúa.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 37 (1). p. 17-44.
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención a la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, pp. 145-176.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Cabildos Indígenas de Santiago de Cali (2016). *Lineamientos y orientaciones técnicas para aplicación de enfoque diferencial primera infancia indígena*. Cali, Colombia: Alcaldía de Santiago de Cali.
- Canimas, J. (2014). ¿Discapacidad o Diversidad Funcional? *Siglo Cero*, 46 (2), pp. 79-97.
- Consejo de Santiago de Cali (2006). *Acuerdo No. 0197 “Por medio del cual se adopta la política municipal de Atención a la discapacidad y el plan indicativo de Atención a la discapacidad, en el municipio de Santiago de Cali y se dictan otras disposiciones”* Recuperado de www.cali.gov.co/ipc/descargar.php?id=1455

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Caracterización de personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>
- Díaz-Posada, L. . E y Rodríguez Burgos, L. P. (2016). Educación Inclusiva y Diversidad Funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos a la práctica. *Zona Próxima*, 24. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/5963>
- De Cero a Siempre (2014). *Documento 20. Sentido de la Educación Inicial*. Colombia: De Cero a Siempre. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos341487_doc20.pdf
- De Cero a Siempre (2014). *Documento 50. Modalidades y condiciones de calidad para la Educación Inicial*. Colombia: De Cero a Siempre.
- Fayad, J. (2015). Educación inicial con infancias diversas indígenas y afrodescendientes. En Quiceno Castrillón, H., *Construcción de un saber y una cultura de Educación Inicial en Cali* (pp. 33-65). Cali: Universidad del Valle.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Grueso, M. (2016). *Documento Memoria del Diplomado de en Primera Infancia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Guzmán, M. (2011). La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa. En: J. Bello (Ed.), *Educación Inclusiva*.

Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali

Una aproximación a la utopía (p. 73-97). México D. F., México: Castellanos Editores S. A.

Instituto de Educación y Pedagogía (2016). *Fortalecimiento de la atención integral en Educación Inicial a niños y niñas de la Primera Infancia en el municipio de Santiago de Cali. Aproximación a la caracterización*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Instituto de Educación y Pedagogía (2016). *Lineamientos para la atención a la diversidad de niños y niñas con capacidades diversas*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad: Ensayos sobre la acción, religión y comunicación*. España: Trotta

Madrid, D.; Sánchez, P. y García, D. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5 (1), pp. 23-31.

Mañas, C. e Iniesta, A. (2011). Diversidad Funcional, Género y Educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (14). pp. 353-362.

Ministerio de Cultura (S. F). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. Ministerio de Cultura. República de Colombia.

Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata*, 3 (7), pp. 77-92.

OEI (2011). *Lineamiento pedagógico para la Educación Inicial indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Observaciones a la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 9 Los derechos de los niños con discapacidad*. Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/index.htm>

Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la dis-capacidad a la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68 (2). pp. 289-309.

UN (2014). *Objetivos de desarrollo del milenio: Informe de 2014*. Nueva York, E.U.A.: United Nations. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>

UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. París, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

UNICEF, UNESCO e HINENI (2001). *Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular*. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf