



Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil*

The Visible and Invisible of Diversity in Early Childhood Education

Angélica María Barrero Pascuas¹

Para citar este artículo: Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270.

Recibido: 23-diciembre-2015 / **Aprobado:** 20-marzo-2016

Resumen

El presente artículo recoge las reflexiones que hace parten del avance de la problematización de la tesis doctoral *Concepciones de diversidad en los educadores infantiles y su afectación en el aprendizaje escolar de los niños y niñas*. Se pretende reflexionar sobre la concepción estigmatizada que se le atribuye al término diversidad en el contexto educativo infantil. Por lo general, los educadores infantiles la asocian con población estudiantil que vive en condiciones de vulnerabilidad, discapacidad o etnicidad. Esta concepción desconoce e invisibiliza a una población educativa infantil que también requiere atención. ¿Acaso la diversidad se instala solamente en dichos contextos? Concebir la diversidad desde una mirada más amplia hace de la educación inicial un espacio flexible, abierto y en especial muy humano, que reconoce y atiende a todos los niños y niñas.

Palabras clave: diversidad, educador infantil, contexto educativo, concepción de diversidad, inclusión.

Abstract

This article gathers reflections that are part of the progress in the problematization of the doctoral thesis called "Conceptions of diversity in early childhood educators and its affectation in school learning of the children". The aim is to reflect on the stigmatized conception attributed to the term "diversity" in child educational context. Usually, early childhood educators associate it with student population living in conditions of vulnerability, disability or ethnicity; this conception ignores and makes invisible to an educational child population which also requires attention. Perhaps does diversity only set itself up in such contexts? Conceiving diversity from a wider perspective makes early education as a flexible and open space, especially very humane, which recognizes and cares for all children.

Keywords: diversity, child educator, educational context, concept of diversity, inclusion.

* Este artículo de reflexión hace parte del avance de la problematización de la tesis doctoral denominada "Concepciones de diversidad en los educadores infantiles". La tesis doctoral inició en febrero del 2014 y continúa en curso. Se desarrolla en el Doctorado en Educación de la universidad de San Buenaventura-Cali

¹ Psicóloga. Especialista en Educación Superior. Magíster en Psicopedagogía Clínica, Instituto de Estudios Superiores. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali. Directora del Centro Neuropsicopedagógico Sentir & Pensar. Correo electrónico: ambarrop@gmail.com.

Introducción

La educación inicial es la puerta para el desarrollo y potenciación de las habilidades y competencias de los niños y niñas. Es un escenario rico en experiencias y su propósito es el desarrollo integral en todas sus dimensiones. Es una educación que tiene en cuenta las particularidades de los niños y niñas, y en el aprendizaje favorece la búsqueda de un desarrollo integral y significativo para sus educandos (Zapata y Restrepo 2013). De igual forma, de acuerdo con Cardoso (2006) esta educación es la primera experiencia del niño y niña frente a la diversidad. De ahí que hablar de educación inclusiva en la educación inicial también implique construir una escuela que responda no solo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a la de *todo* el alumnado (Parrilla, 2006). Desafortunadamente, esto sigue siendo un reto dado que no toda la población educativa infantil resulta visible en el escenario de una educación diversa. En este punto, el papel de los educadores es supremamente importante, pues las concepciones que tengan de diversidad harán del salón de clases un espacio que involucre a todos, algunos o a ningún estudiante.

Se seleccionaron 45 investigaciones, incluyendo: trabajos de investigación, de revisión teórica, artículos de reflexión y tesis doctorales. Se utilizaron bases de datos en español y en inglés, facilitadas por la Universidad del Valle y la Universidad de San Buenaventura, tales como Scopus, Web of Science, Latindex, Pubindex, Biblioteca de la Clacso, TDR (Tesis Doctorales en Red); entre otros. Los descriptores utilizados fueron: *conceptions, childhood educators, diversity, school learning, concepciones, educador infantil, diversidad y aprendizaje escolar*.

Esta revisión permitió constatar qué y cómo se trabaja la diversidad en el campo de la educación inicial, desde las concepciones de los educadores y su afectación en el aprendizaje escolar de los niños y niñas. La revisión de toda esta variedad de estudios permitió entender que, aunque atender la diversidad es una necesidad inmediata de convivencia en el contexto educativo infantil, en algunos contextos ya comienza a gestarse, pero en otros desafortunadamente la diversidad continúa viéndose como amenaza, llevando a que la discriminación y exclusión de niños y niñas sea una práctica diaria.

Se presentará un panorama breve de los antecedentes de esta problemática, el cual permite dar cuenta de cómo se instala la diversidad en el campo educativo. Luego se presenta el asunto dual entre diversidad y normalidad desde el punto de vista de los diferentes autores y lo que acontece en las aulas escolares para llegar a la propuesta de una educación para la diversidad como posibilidad de toda la población estudiantil infantil.

Antecedentes

Durante la última década, en Colombia se han dado avances importantes en la atención a la primera infancia y la educación inicial. Con la sanción de la Ley 1098 de 2006 se da paso a la política pública de primera infancia y se fortalece e instala un nuevo panorama educativo para nuestros niños y niñas desde su concepción hasta los cinco años de vida. Todos los gobiernos de América Latina apuestan a esta primera infancia, pues se han convencido de que entre más temprano se eduque al ser humano, menos serán las problemáticas que tendrán que enfrentar en el futuro.

De igual forma, se ha declarado a Colombia como país pluridiverso y multicultural, pues cuenta con una población de casi 47 millones de habitantes donde los niños, niñas y adolescentes son más del 41% de la población. La mayoría de estos niños y niñas tienen orígenes étnicos, culturales y socialmente diversos. Lamentablemente, las cifras demuestran que una gran parte de esta población infantil ha sido afectada por las condiciones de violencia, pobreza y abandono que hoy azota al país.

Esta población infantil de orígenes diversos habita hoy la escuela. Quiere decir que la pobreza, el hambre, la violencia, la diversidad de creencias, distintas formas de vida, entre otras hacen parte de ella. De ahí que las investigaciones en este campo de la educación infantil hayan tenido un aumento significativo en los últimos años y se interesen en comprender y generar nuevas prácticas educativas que promuevan una educación viable para los niños y niñas en su educación inicial.

A partir del Decreto 2082 de 1996, concerniente a la atención a personas en condiciones de discapacidad y excepcionalidad, pasando por el Decreto 366 de febrero 9 de 2009, donde se reglamenta la

educación inclusiva, y los *Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable*, se puede reconocer que el gobierno, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha realizado esfuerzos para el reconocimiento y atención a dicha población. Es decir, se puede creer que la escuela está abierta para toda esta diversidad de población. No obstante, esta población no es la única que habita las aulas escolares. También hay otros niños y niñas que no presentan las anteriores características pero que igualmente presentan necesidades académicas y requieren atención por parte de sus maestros.

Diversidad vs. homogeneidad

De acuerdo con Gimeno (2000), la diversidad se refiere al hecho de ser individuos únicos y diferentes. Para Bergeron (2008), la diversidad se refiere a la gran cantidad de experiencias y atributos que contribuyen a la singularidad de cada persona, independientemente de su herencia, comunidad cultural o étnica. Para Gómez (2010), la diversidad considera las diferencias de los estudiantes de acuerdo a la raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual. En este sentido, vemos que la diversidad abarca a todas las personas, sin ninguna condición o caracterización específica. No obstante, en la educación infantil, al hablar de diversidad solo se tienen en cuenta a algunos niños y niñas, sobre todo los que presentan una condición en especial; mientras que población educativa infantil que no presenta alguna condición en especial es invisibilizada.

Estos niños y niñas, cuyas vidas han tenido mejores oportunidades y no tienen que pasar por situaciones de hambre, desplazamiento, violencia o cuyo rendimiento en términos generales ha sido adecuado, se les llama estudiantes *regulares, promedio* o los de comportamiento normal (Graham, 2005). Se dice que esta población ha sido la dominante en las aulas, la hegemónica; así lo refieren Bishop, Mazawi y Shields (2005) y Macartney y Morton (2013) cuando mencionan que el estudiante normal continúa siendo el modelo dominante y aceptable en el aula de clase, es decir, el modelo a alcanzar. Incluso, se llegó a hablar del aula

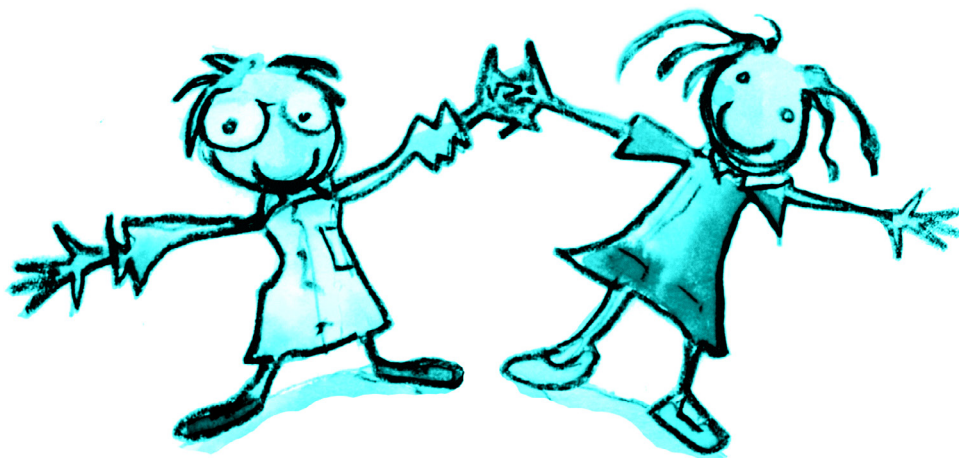
homogénea, como el aula ideal de los profesores, por el hecho de que sus clases eran dirigidas de forma similar para todos los estudiantes, obteniendo buenos resultados académicos.

Esta aula homogénea es fuertemente criticada por atentar contra la diversidad escolar. Sin embargo, lo que se vive hoy día es que la población dominante en las aulas escolares es la población vulnerable, en riesgo o como se les llama ahora: población educativa diversa. Todas las políticas y planes del gobierno giran en torno a esta población. Se critica el manejo homogéneo de los niños regulares, pero se ignora que se está llegando a lo mismo con esta población educativa diversa. En la tesis doctoral Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos, su autora, Inmaculada Gómez Hurtado, refiere:

El alumnado es cada vez más diverso y a su vez más homogéneo, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos se centra en aglutinar a niños y niñas con similares características sociales, económicas, culturales, de capacidades, etc. en los diferentes centros educativos. (2010)

En la ponencia de Ballesta *et al.* (2013) se mencionó como experiencia el testimonio de una madre de familia, la cual refería que con la llegada de tanta población estudiantil inmigrante, su hija ya era minoría en dicha escuela. Por lo tanto, como lo afirma Ang (2010), el discurso de la diversidad cultural es ambiguo, pues pide respetar las diferencias, pero hace énfasis en la creación de un *niño único* con iguales derechos.

Se piensa que los niños promedio o regulares poseen características sociales comunes, al igual que en capacidades para el aprendizaje. Esto lo ven como homogeneidad. Y por eso atentan contra la diversidad. Pero entonces, ¿no se podría pensar lo mismo de una etnia o grupo minoritario, en donde sus miembros comparten características y prácticas similares? Al respecto, Purdue, Gordon-Burns, Gunn, Madden y Surtees (2009), describen que es demasiado fácil para los niños y sus familias ser percibidos como una cultura homogénea puesto que pertenecen al mismo grupo étnico. Vemos pues la contradicción. Se tilda a los niños regulares de ser una población homogénea, pero en cambio



a los grupos étnicos sí se les considera población diversa. La realidad es que ambas poblaciones estudiantiles tienen su propia diversidad.

Si bien es cierto que estos niños promedio o regulares gozan de privilegios como: tener un hogar, alimentación, condiciones de seguridad, entre otros no se puede pensar que por gozar de ello no presentan o presentarán necesidades en sus escuelas. Ellos pueden requerir ayudas como, por ejemplo, otra ruta de explicación, otra forma de evaluación, variedad en la presentación de sus trabajos, etc. Seguramente no tendrán las mismas necesidades de los niños considerados en riesgo, pero lo que importa es considerar que sí presentan necesidades y de no atenderlas se corre el riesgo de estar vulnerando su derecho a la educación.

Cabe entonces preguntarse: ¿hay alguna diferencia entre el sufrimiento de un niño o niña en condiciones de vulnerabilidad que no se siente seguro y satisfecho en su escuela, con el niño o niña sin condiciones de vulnerabilidad pero que igual se siente inseguro e incomprendido en su colegio?

A mi modo de ver, es la misma situación y se presenta en las instituciones educativas debido a la concepción errada que manejan muchos de los educadores de lo que significa la diversidad. Preocupa pensar que la diversidad se toma desde este enfoque de déficit, de vulnerabilidad, o desde lo étnico, o desde la discapacidad, es decir, una diversidad estigmatizada.

¿Acaso en los contextos educativos, en donde no hay pobreza, discapacidad o etnias, no habita la diversidad? Desde esta mirada, pareciera que solo

aquellos niños y niñas que vivan en condiciones de vulnerabilidad son los que requieren atención educativa. Entonces, ¿qué pasa en un contexto estudiantil en donde esta diversidad no está marcada por esas diferencias? ¿Cómo se puede entender la diversidad en esos contextos educativos?

Las concepciones son construcciones mentales de los sujetos asociadas con las

experiencias sensibles que tienen con sus contextos (Arancibia, Paz y Contreras, 2010). Para Pozo *et al.* (2006) las concepciones son la fusión de lo que se valora (creencia) y se sabe (conocimiento). Por eso, las concepciones de los educadores infantiles sobre diversidad son el resultado de las experiencias que estos han construido a través del tiempo en sus prácticas, al igual de lo que han recibido como formación y de lo que han asumido como actitud. De ahí que estas concepciones de diversidad incidirán en sus prácticas educativas y en todo el manejo que den en la clase.

Delgadillo *et al.* (2011) refieren la importancia del diálogo y la escucha entre maestro y estudiante como mecanismos para conocerse y entenderse el uno con el otro. De igual forma, invitan a pensar en el papel del educador, no como un simple transmisor de conocimiento, sino como una persona abierta al diálogo en donde sus creencias refieren a la importancia del diálogo y la escucha entre maestro y estudiante como mecanismos para conocerse y entenderse el uno con el otro. De igual forma, invitan a pensar en el papel del educador, no como un simple transmisor de conocimiento sino como una persona abierta al diálogo, en donde sus creencias muchas veces construidas por desconocimiento, tendrán la oportunidad de modificarse, gracias a la oportunidad de estar cerca de ese estudiante y, por lo tanto, se vean resultados favorables en el aprendizaje escolar (Messias, Muñoz y Lucas, 2012).

Romero (2014) refiere que tratar a todo el estudiantado con respeto a su singularidad favorecerá efectuar adaptaciones y adecuaciones curriculares

e implementar un currículo comprensivo, único y diverso donde se respetan los tiempos y las diferencias individuales de cada estudiante. En esta medida, las concepciones de los educadores con relación a la diversidad permiten evidenciar cuál es ese concepto de niño y niña diverso y qué característica involucra. De igual forma, esas concepciones permiten desarrollar estrategias y metodologías posibles que den respuesta a toda esa pluralidad de estudiantes y donde las debilidades sean vistas como oportunidades y retos para ellos mismos. Así mismo, el educador, al reflexionar sobre la cultura de cada estudiante, lo lleva a desnaturalizar estereotipos y prejuicios instalados previamente en él, que solo consiguen hacer daño y generan malestar en el estudiante. Por eso, puede asumir una actitud de respeto y de comprensión de que lo humano puede expresarse y comportarse de maneras diferentes. Debe ponerse en el lugar del *otro*, como hijo, como padre, como vecino, como miembro de la comunidad; en fin, debe ver al *otro* con humildad (Sagastizabal y Piddello, 2011).



© César Augusto Rodríguez

Atención a la diferencia

La educación especial se crea para la atención de los enfermos mentales o discapacitados; en la educación integradora se les atiende desde el aula regular; en la educación inclusiva el espectro se amplía un poco más, abarcando poblaciones en riesgo como población desplazada, niños en situación de riesgo, al margen de la ley y de orígenes culturalmente diversos; y la educación intercultural abarca grupos socioculturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual. Nuevamente se confirma que la diversidad se asocia a este tipo de caracterización y aunque se hable de una atención educativa para *todos* en su diversidad, la realidad es muy distinta para esta población educativa que no presenta dicha caracterización tan marcada.

Con estas movilizaciones educativas, se pretende evidenciar que el concepto de diferencia se ha creado con una connotación de falta o de déficit. La discapacidad hace parte de la diversidad y de acuerdo con Purdue (2004) los profesores construyen la discapacidad como déficit. Así mismo, Ainscow (2005) y Melero (2008) consideran que, si la diversidad se enfoca únicamente en los estudiantes que presentan una mayor problemática o carencia, es una mirada muy reduccionista. Por todo lo anterior, es necesario atender a dos situaciones: primero que la diferencia no puede verse como falta o déficit y segundo, pensar que aquellos niños y niñas que no presentan estas características de vulnerabilidad sean considerados por fuera del espectro de la

diversidad. De seguir pensando así, el sistema educativo continuará cometiendo errores y atropellos, ignorando una población educativa que también requiere atención.

Todo lo anterior va en contravía de lo que la Unesco (2009) ha promulgado: una educación con oportunidad e igualdad para todos. Esta organización concibe que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Eso implica que los docentes no se deben guiar por las etiquetas, sino por las particularidades de cada niño y niña.

Concibo pues que toda la filosofía de la educación inclusiva de la cual tanto se habla hoy día logra su objetivo, siempre y cuando cada niño y niña se sienta reconocido en sus intereses, habilidades y también en sus necesidades. Esta educación

debe contemplar a cada uno de los estudiantes del salón de clases, no a unos más que a otros. En la tesis doctoral de Bravo (2000) se encontró que el 69% de los docentes refirieron que la educación inclusiva no es solo para minorías, sino que debe ser para todo el alumnado. De ahí que la inclusión educativa, con sus prácticas educativas, promueva la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, así como la creencia de que los niños y niñas aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes e incluso que pueden aprender cosas diferentes (Messias, Muñoz y Torres, 2012-2013). Por lo tanto, las concepciones que el maestro tenga sobre diversidad marcarán la pauta para su trabajo diario en el salón de clase; de ahí que atienda a todos, a algunos o a ninguno.

Por consiguiente, hablar de *estudiante diverso* es hablar de cada uno de los niños y niñas que hacen parte del aula escolar. También se habla del alumno heterogéneo, del alumno plural, entre otros. Estos términos brindan la oportunidad de concebir a *todo el alumnado* como parte de esa pluralidad o heterogeneidad, sin distinción de condiciones físicas, sociales, económicas, culturales, de origen, entre otras. De esta forma, la exclusión o invisibilización de esa población educativa no será un riesgo. Tener esta mirada de un estudiante diverso hace de las escuelas un espacio flexible, abierto y en especial muy humano, pues se parte del reconocimiento de cada uno de sus participantes.

La diversidad en el aula escolar se presenta en todos los niveles, desde la educación inicial, primaria, media vocacional, bachillerato hasta la universitaria. Hago énfasis en los maestros y maestras de educación inicial porque, como lo expresa Louzano (2010), trabajar con estudiantes desde tempranas edades es la oportunidad de poder afianzar actitudes positivas y/o reconducir actitudes negativas pues en edades más avanzadas, ciertos prejuicios o estereotipos pueden hallarse muy afianzados. Lo mismo afirma Carneiro (2012) al expresar que la educación infantil es el primer

espacio en que los cambios deben ser efectivos. De ahí la importancia de que las concepciones que el maestro tenga de diversidad lo lleve a enfocarse en todos y no en unos pocos. Es decir, al comprender las concepciones que los maestros y maestras de educación infantil tengan sobre la diversidad, estas se reflejarán en las relaciones que establezcan con sus estudiantes, al igual que las didácticas y, en general, en toda la propuesta pedagógica. Esta escuela es la primera experiencia del niño frente a la diversidad, por tal motivo la educación desde la infancia debe tener una perspectiva inclusiva (Cardoso, 2006). De ahí que desde pequeños se les hable de la diferencia no como falta, ausencia, déficit o desigualdad sino como otra posibilidad. Donde todos los niños y niñas se sientan parte de ese universo llamado diversidad y puedan crecer, sintiendo que serán escuchados y atendidos en sus diferentes necesidades.

La política de la primera infancia, en el marco de la educación inicial, promulga que las prácticas pedagógicas de los agentes educativos para la primera infancia reconocen esa diversidad étnica, de contexto, de condiciones, de dimensiones particulares o de afectaciones transitorias y afirman que cada estudiante (niño y niña) debe recibir un acompañamiento y una atención pertinente. Si bien es cierto que la legislación contempla y reconoce la diversidad en la educación inicial, se hace necesario comprender las concepciones que los educadores infantiles tienen con relación a la diversidad. De acuerdo con Rodríguez (2009), la actitud y comportamiento del maestro, sus concepciones



© César Augusto Rodríguez

y expectativas acerca de la capacidad y logro del estudiante, influye de manera determinante en la creación de un concepto académico positivo o negativo del alumno. De esta manera, si el educador infantil solo reconoce como diversa a una población infantil específica, también estará desconociendo a otros niños y niñas que también requieren atención y por lo tanto su aprendizaje escolar se verá comprometido. De acuerdo con Warming (2011), las concepciones que tengan los educadores infantiles con relación a la diversidad favorecen o entorpecen el aprendizaje y la interacción social de todos los niños y niñas. Como se mencionaba anteriormente, la población concebida como *promedio o normal* no está siendo visibilizada en las políticas de una educación inclusiva. Estos niños y niñas no son escuchados y lo que preocupa es que cada vez son más expuestos a mayor cantidad de trabajo en el aula, pues que se asume que ellos pueden con todo, dado que no padecen ninguna condición física o social que los afecte.

268 Finalmente, la visión plural del educador infantil está en aceptar que los niños y niñas construyen sus vidas de formas diferentes, que sus contextos y condiciones de vida son distintos y cuyo futuro no tiene un solo camino. Por lo tanto, esto sugiere desarrollar prácticas educativas acordes a la realidad de cada niño y niña (Serra, 2008). Igualmente, esta figura del educador juega un papel muy importante, pues de los pensamientos, creencias y actitudes que tenga sobre diversidad va a depender su abordaje en el salón de clases y más aún el aprendizaje escolar de los estudiantes.

Por eso, Redondo (2007) reflexiona sobre la importancia de la enseñanza y de la escucha como posición pedagógica con ese niño y niña. Para esta autora es muy importante el modo en que se establecen las relaciones entre educador y estudiante, relación que está mediada por la manera en que este educador reconoce a los niños e interpreta sus necesidades en cuanto a intereses y capacidades. De ahí que en la enseñanza se comprende la manera de concebir al otro.

Cuando se concibe a un otro que existe y que necesita de mí, la enseñanza se configura en un dar. Enseñar es la acción que legitima esa proximidad entre niño y educador, a través de las expresiones

de afecto, compañía, disfrute, goce, diálogo, etc. Es un acto de generosidad dirigido al otro (Mélích, 2006).

A manera de conclusión

Preocupa pensar que la diversidad se está asociando en la educación inicial solo con población educativa en contextos desfavorables, de discapacidad, inmigración o etnicidad. Si bien es cierto que en el aula de clase hay presencia de estas problemáticas; también es cierto que hay otros estudiantes que no presentan las anteriores caracterizaciones y no por esto dejan de ser estudiantes diversos que de igual forma presentan necesidades y requieren atención educativa. De ahí la importancia de indagar y reflexionar sobre el problema de la diversidad en un contexto educativo no denominado *diverso*.

Es necesario reflexionar sobre las concepciones actuales que los educadores infantiles tienen sobre diversidad. Aportar perspectivas más amplias permitirá tratar a esos niños y niñas desde unas miradas menos reduccionistas o estigmatizadas. Las concepciones de los educadores infantiles sobre diversidad posibilitaran o entorpecerán el desarrollo integral de los niños y niñas en el aula de clase, de igual forma se pondrían en sospecha las formas y prácticas educativas institucionales que se centran en diversidades específicas o que no la consideran.

Es necesario comprender la educación temprana como el camino para concebir la diferencia de las personas como algo natural y valorar la diversidad no solo en términos de etnia, discapacidad o vulnerabilidad. De igual forma, es la oportunidad para que el niño y niña se sensibilicen hacia la diferencia y la entiendan no como una amenaza, sino como una posibilidad. Reconozcan al otro por el hecho de tener características propias y singulares que lo hacen único pero diverso a la vez.

Resultaría interesante saber de experiencias educativas a nivel nacional, regional o local donde hayan construido sus propios modelos basados en la singularidad de cada niño y niña, atendiendo a cada uno en su diversidad. De esta manera se posibilita la visibilización de cada niño y niña por el hecho de tener una historia, tener una voz y una vida que contar. Esta mirada plural del educador infantil permite acoger a cada estudiante en el aula

y tener presente que cada uno de ellos es una historia diferente y que merece contarla. Finalmente, es comprender que lo único normal es la diversidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 349: 78-83.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1): 41-52.
- Arancibia, M.; Paz, C.; Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1): 23-51.
- Bergeron, B. S. (2008). Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom. *Urban Education*, 43(1): 4-28.
- Bishop, R.; Mazawi, A. E.; Shields, C. M. (2005). *Pathologizing Practices: The Impact of Deficit Thinking on Education*. New York: P. Lang.
- Bravo, A. (2000). Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida, España.
- Cardoso, C. (2006). *Educação infantil em direitos humanos*. Unesp. Recuperado de: http://unesp.br/observatorio_ses//conteudo.php?conteudo=1190
- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12): 81-95.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/consultorio_juridico/documentos/familia/LEY-1098-DE-2006.pdf
- Delgadillo, I. S.; Sandoval, B.; García, D. (2011). *Tejiendo la interculturalidad desde la formación de las maestras y maestros de primera infancia indígena en Bogotá*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En AA. VV. *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó.
- Gómez, I. (2010). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Memoria de Tesis Doctoral. Departamento de Educación, Universidad de Huelva, España. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escola_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2
- Graham, L. (2005). *The Incidental 'Other': A Foucaultian Interrogation of Educational Policy*. Ponencia presentada en Annual American Educational Research Association Conference, Montreal, Canadá.
- Louzano, M. (2010). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1): 87-100.
- Macartney, B.; Morton, M. (2013). Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8): 776-792.
- Melero, M. L. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva. En: A. de la Herrán; J. Paredes (Coord.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 333-358). Madrid. McGrawHill Interamericana de España.
- Mélich, J. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Messias, V. L.; Muñoz, Y.; Lucas-Torres, S. (2012-2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2): 25-42.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082. MEN, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable*. MEN, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. MEN, Colombia.

- Ballesta, F. J.; Castillo, I. S.; Cerezo, M. C.; Angosto, R. (2013). ¿Cómo podríamos caminar hacia una escuela intercultural e inclusiva? Propuestas de las familias en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. En: *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante* (pp. 567-574).
- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: J. Zardel; E. Adame; A. Ortiz (Comp.). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuestas curriculares*, vol. 5, parte I. México: UNAM.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Purdue, K. (2004). Inclusion and Exclusion in Early Childhood Education: Three Cases Studies. (Tesis inédita). University of Otago, Dunedin, Nueva Zelanda.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D.; Gunn, A., Madden, B.; Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8): 805-815.
- Redondo, P. (2007). *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanza. Ciclo de conferencias 2007*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En: M. Casanova; H. Rodríguez (Coord.). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp. 99-128). Madrid: La Muralla.
- Romero, R. (2014). *Modelo venezolano de integración educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Sagastizabal, M. Á. & Pidello, M. A. (2012). La representación social en los docentes del “buen alumno”: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3).
- Serra, S. (2008). Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. En: G. Frigerio; G. Diker, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tesoro de la Unesco.
- UNESCO. (2009). *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica*. La Antigua, Guatemala.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2): 233-247.
- Zapata, B. E.; Restrepo, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1): 217-227.

