

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 11, n.º 2, 2025, pp. 73-98, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i2.1787>


El docente frente a la diversidad:  
importancia de la inclusión en la educación inicial

The teacher facing diversity:  
importance of inclusion in early childhood education

Cinthia Jessica SÁNCHEZ SERRANO

Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México, México

[cinjess1305@gmail.com](mailto:cinjess1305@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-7982-9588>

Recibido: 2025.09.28

Aprobado: 2026.01.15

### Resumen

En la actualidad, la creciente diversidad en las aulas exige respuestas pedagógicas inclusivas en las que el papel del docente resulta fundamental, especialmente en la educación inicial. El presente artículo tiene como propósito analizar cómo el profesorado de este nivel reconoce la diversidad y de qué manera contribuye a generar espacios y a la formación de sujetos incluyentes. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, empleando la fenomenología para comprender la experiencia de docentes de un preescolar de la Ciudad de México, a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada que permitió indagar en sus percepciones, prácticas, retos y desafíos frente a la heterogeneidad del alumnado. El análisis de la información evidenció concepciones, tensiones y estrategias que el profesorado tiene en su práctica cotidiana. Los hallazgos subrayan que la educación inicial es un espacio estratégico para consolidar la equidad y la igualdad, pues en esta etapa se sientan las bases del reconocimiento de la diversidad y de la convivencia respetuosa. Se destaca la relevancia de la formación inicial del profesorado y se concluye que los docentes de educación inicial son agentes clave en la promoción de una escuela más justa e inclusiva desde las primeras etapas escolares.

*Palabras clave:* diversidad, docencia, educación inicial, inclusión

### Abstract

Currently, the growing diversity in classrooms demands inclusive pedagogical responses in which the teacher's role is fundamental, especially in early childhood education. The purpose of this article is to analyze how teachers at this level recognize diversity and how they contribute to creating spaces and developing inclusive individuals. The research was conducted with a qualitative approach, employing phenomenology to understand the experiences of teachers at a preschool in Mexico City. A semi-structured interview was conducted with these teachers, allowing us to explore their perceptions, practices, challenges, and struggles in the face of student diversity. The analysis of the data revealed the teachers' conceptions, tensions, and strategies in their daily practice. The findings underscore that early childhood education is a strategic space for consolidating equity and equality, as the foundations for recognizing diversity and respectful coexistence are laid at this stage. The importance of initial teacher training is highlighted, and it is concluded that early childhood teachers are key agents in promoting a more just and inclusive school from the earliest stages.

*Keywords:* diversity, teaching, basic education, inclusion

### **Del marco normativo a la práctica**

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector en los marcos normativos internacionales y nacionales (Solís & Tinajero, 2023). Diversos organismos han señalado que garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes constituye un derecho humano fundamental. Documentos como el Marco de Acción de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994) y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) destacan la necesidad de que los sistemas educativos eliminen las barreras que limitan la participación plena de los alumnos, reconociendo que la diversidad no debe entenderse como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo. En México, la educación inclusiva ha cobrado mayor relevancia en los últimos años con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), que busca replantear los fundamentos de la enseñanza y el papel del docente como agente de transformación. Sin embargo, la realidad cotidiana en las aulas muestra que existe aún una considerable brecha entre los discursos normativos y las prácticas educativas que se llevan a cabo.

Las investigaciones recientes advierten que, aunque el discurso político y normativo avanza con rapidez, en la práctica persisten dinámicas de exclusión en diferentes niveles. Estas pueden observarse en la invisibilización de estudiantes que no responden a los parámetros homogéneos de aprendizaje, en la reproducción de metodologías tradicionales que no se ajustan a la diversidad del alumnado o en la falta de apoyos institucionales que permitan atender las múltiples necesidades presentes en el aula (Solís & Tinajero, 2023; Serrano, 2024). En otras palabras, los marcos legales no garantizan por sí mismos un cambio profundo si no logran permear en la experiencia diaria de los actores educativos.

La situación es especialmente crítica en la educación inicial, nivel donde se sientan las bases para el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes. Cuando las instituciones no logran responder a la heterogeneidad de sus alumnos, se limitan las oportunidades de aprendizaje y se reproducen desigualdades que afectan la trayectoria educativa futura (Echeita, 2019). En

el aula convergen estudiantes con distintas capacidades, intereses, contextos socioculturales y ritmos de aprendizaje, lo que exige un replanteamiento profundo de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, esta diversidad, en lugar de convertirse en una riqueza para la formación, a menudo se traduce en experiencias de discriminación, exclusión e incluso violencia escolar.

En México, existen casos a nivel preescolar documentados por medios de comunicación y organizaciones civiles que revelan la urgencia de abordar esta problemática. Situaciones como la de Regina, una niña de tres años rasguñada por una compañera de mayor edad sin la supervisión adecuada de su maestra (Carcaño, 2025), o la denuncia en contra de una docente del jardín de niños Yoloxochitl acusada de agredir físicamente a los alumnos (Vázquez, 2025), muestran cómo la falta de preparación y la ausencia de protocolos efectivos colocan a la infancia en escenarios de vulnerabilidad. Aún más preocupante es el caso registrado en 2019 en un jardín de niños de Comalá, donde un menor de cinco años resultó gravemente lesionado por agresiones de sus compañeros sin que hubiera intervención alguna por parte del personal educativo (Fundación en Movimiento, 2019). Estas situaciones no son hechos aislados, sino reflejo de un sistema que no ha logrado garantizar que el derecho a la inclusión sea una realidad en la práctica cotidiana.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) refuerza esta preocupación al señalar que aproximadamente el 60 % de los niños y niñas de entre tres y nueve años, que participaron en la Consulta Infantil y Juvenil 2021, manifestaron haberse sentido discriminados por razones vinculadas con su edad, apariencia física, color de piel o religión. Estos datos confirman que la inclusión no puede limitarse a la inscripción de todos los alumnos en las escuelas, sino que exige transformar la cultura institucional y las prácticas docentes para asegurar que la diversidad sea reconocida, valorada y respetada.

El papel del profesorado es crucial en este proceso. Por un lado, se le reconoce como mediador central en la construcción de prácticas inclusivas (Florian & Black-Hawkins, 2011), pero, por otro, se enfrenta a limitaciones significativas: falta de formación especializada en inclusión, rigidez curricular, sobrecarga administrativa y escasos apoyos institucionales (López, 2011). Estas tensiones producen incertidumbre, generan resistencia y, en ocasiones, reproducen dinámicas excluyentes. En este punto, la formación inicial

docente adquiere una importancia estratégica, pues constituye el espacio donde los futuros maestros deberían adquirir las competencias, actitudes y conocimientos necesarios para enfrentar la heterogeneidad del aula.

No obstante, investigaciones recientes señalan que la formación inicial en México y en gran parte de América Latina continúa siendo insuficiente. Muchos programas abordan la inclusión desde un enfoque restringido, centrado principalmente en estudiantes con necesidades educativas especiales, sin contemplar otras dimensiones de la diversidad relacionadas con la cultura, la lengua, la condición socioeconómica o la pertenencia étnica (Ainscow et al., 2006). Esta visión reduccionista limita las posibilidades de que los docentes desarrollen una pedagogía inclusiva más amplia, capaz de reconocer la diferencia como fuente de aprendizaje colectivo. Cárdenas y Aguilar (2015) establecen que la consolidación de escuelas inclusivas no será posible mientras prevalezcan modelos pedagógicos basados en la homogeneización.

La distancia entre los discursos normativos y las prácticas reales plantea un problema central: ¿cuál es la importancia de una educación inclusiva en el nivel inicial?, ¿cómo interpretan los docentes la diversidad e inclusión en su vida cotidiana dentro del aula?, ¿qué estrategias desarrollan para atender la diversidad?, ¿qué obstáculos enfrentan y cómo los significan desde su experiencia profesional? Estas preguntas permiten problematizar la situación y reconocer que los avances normativos resultan insuficientes si no se acompañan de procesos sólidos de formación docente, que conviertan la inclusión en una práctica efectiva.

El enfoque fenomenológico, dentro de la investigación cualitativa, ofrece una herramienta idónea para atender al propósito de la investigación, el cual es analizar cómo el profesorado de educación inicial reconoce la diversidad, contribuye a la formación y ambientes más incluyentes en sus estudiantes, lo cual se puede traducir en tres objetivos particulares: primeramente, identificar las concepciones que los profesores tienen sobre diversidad e inclusión; seguido de examinar las prácticas pedagógicas que despliegan atender la heterogeneidad del estudiantado; y por último reconocer retos y tensiones que enfrentan al implementar dichas prácticas.

La relevancia de este estudio radica en que centra su atención en el profesorado de educación inicial, un nivel estratégico en la construcción de sociedades más equitativas. La etapa temprana de la escolarización no solo determina el desarrollo académico posterior, sino también el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos de respeto y convivencia. Los docentes, al mediar entre las políticas públicas y la experiencia escolar, encarnan los valores, actitudes y estrategias que permiten transformar la diversidad en un recurso educativo. Sin embargo, como diversos autores señalan (Echeita, 2019; López, 2012), los programas de formación inicial y continua aún resultan insuficientes para dotarlos de herramientas teóricas y prácticas que favorezcan un desempeño inclusivo.

### **Adentrarse a las subjetividades**

La presente investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa (Quecedo, 2002), enmarcada en un método hermenéutico (Morella et al., 2006), que permitió comprender e interpretar los significados atribuidos por los docentes y, con ello, analizar cómo el profesorado de preescolar reconoce la diversidad y de qué manera contribuye a generar espacios y a la formación de sujetos incluyentes. Este diseño resulta pertinente porque no se limita a describir fenómenos, sino que busca profundizar en los sentidos que los sujetos construyen desde su práctica cotidiana (Gadamer, 2003; Ricoeur, 2001).

El análisis hermenéutico se operacionalizó siguiendo un proceso sistemático, que permitió pasar de la lectura inicial de las entrevistas transcritas a la construcción de categorías analíticas (Romero, 2005), las cuales permiten organizar y dar sentido a la información recabada. En otras palabras, se realizó un esbozo general de las transcripciones, para que posteriormente se pudiera identificar unidades de significado y con ello organizar tópicos preliminares, lo que llevó a la conformación de categorías a partir del reflejo de los sentidos atribuidos por los sujetos participantes. Este proceso se sustenta en la tradición hermenéutica de Gadamer (2003) y Ricoeur (2001), quienes resaltan el proceso recursivo y la configuración e importancia del sentido y se concretan en propuestas como las de Rueda et al. (2023) y Flick (2018). De esta manera, el proceso hermenéutico permitió interpretar los discursos docentes y develar los significados que atribuyen a la diversidad e inclusión en la educación inicial.

A través de entrevistas en profundidad se buscó otorgar legitimidad a las voces docentes y reconocer que el conocimiento sobre la diversidad y la inclusión no se construye únicamente en los marcos normativos o en la teoría académica, sino en la interacción diaria con los estudiantes y en las decisiones pedagógicas que se toman en el aula. Para tal efecto, se optó por entrevistas semiestructuradas, consideradas como una herramienta idónea para obtener información rica y flexible en torno a experiencias, prácticas y concepciones (Creswell, 2013). Además de las narrativas, se recabaron datos sociodemográficos de los participantes tales como edad, sexo y tiempo de ejercicio docente, con el fin de contextualizar sus trayectorias y percepciones.

Los participantes fueron docentes de los tres grados de una escuela preescolar ubicada en la alcaldía Azcapotzalco, Ciudad de México. La mayoría cuenta con entre quince y veinte años de servicio, lo que les otorga una trayectoria consolidada en la docencia. El plantel se encuentra en una zona urbana caracterizada por contrastes sociales y altos índices de inseguridad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022). No obstante, el espacio escolar se percibe como un lugar seguro y adecuado para el aprendizaje, con aulas equipadas y recursos básicos para las actividades pedagógicas. Estas condiciones favorecen la enseñanza, aunque persisten áreas de mejora (Escudero, 2019; Echeita, 2020).

En cuanto al procedimiento, todos los docentes (6) de la escuela fueron invitados a participar de manera voluntaria. Las entrevistas se realizaron en distintos momentos, aprovechando espacios libres durante la jornada escolar, o bien antes y después del horario de clases. Es importante señalar que el entrevistador no mantenía ningún vínculo personal, profesional o jerárquico con los participantes, lo que favoreció un clima de confianza y apertura. Cada entrevista fue grabada en audio con el consentimiento informado de los participantes y, una vez finalizada la transcripción íntegra, los archivos fueron eliminados para garantizar la confidencialidad y seguridad de los datos, en concordancia con los principios éticos de la investigación cualitativa (Flick, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2014).

La elección de los sujetos participantes da respuesta a criterios de pertenencia y relevancia para los objetivos de la presente investigación, toda vez que se consideró la totalidad del profesorado de los tres grados del plantel, lo cual garantiza una visión más completa de las prácticas y concepciones acerca de

la diversidad e inclusión en la educación inicial. Aunado a la experiencia, la cual aporta narrativas sólidas y fundamentadas en la práctica cotidiana, lo que permea la validez del análisis.

De esta manera, el diseño metodológico articuló el rigor del análisis hermenéutico con el respeto a la voz de los participantes, reconociendo que el conocimiento sobre diversidad e inclusión se construye desde la experiencia situada del profesorado en contextos específicos (Florian & Black-Hawkins, 2011; Slee, 2018).

### **Legitimar las voces**

Los resultados del estudio se presentan a partir de categorías construidas durante el análisis cualitativo, siguiendo el proceso hermenéutico descrito en la metodología. Estas categorías no fueron predefinidas, sino que emergieron de la interpretación de los discursos docentes a partir de la identificación de ideas recurrentes, tensiones y significados compartidos. De esta manera, la organización de los hallazgos responde tanto a las narrativas de los participantes como a la necesidad de comprender de manera integral su experiencia con la diversidad y la inclusión en el nivel de educación inicial.

El análisis permitió configurar cinco grandes categorías: la diversidad como reconocimiento de singularidades, la inclusión como experiencia situada, las prácticas pedagógicas inclusivas como respuesta a la heterogeneidad, los retos y desafíos de la inclusión en contextos adversos y la educación inicial como base para formar en diversidad e inclusión. A continuación, se presenta la descripción de cada una de ellas.

En primer lugar, la categoría de diversidad como reconocimiento de singularidades refleja la manera en que los docentes entienden y valoran las diferencias de sus alumnos. Desde sus voces, la diversidad no se limita únicamente a las capacidades académicas o los estilos de aprendizaje, sino que también se vincula con factores culturales, emocionales y familiares que atraviesan la vida de cada estudiante. Una maestra de primer grado lo expresó de esta manera: «cada estudiante trae una historia de vida, conformada por creencias, costumbres, tradiciones e ideas implantadas por su familia y los contextos, lo que hace que se convierta en un sujeto inigualable e irreplicable y cada uno de ellos merece la misma atención y cuidado». Esta afirmación muestra que

la diversidad se reconoce como una realidad integral que atraviesa múltiples dimensiones de la infancia.

Ahora bien, aunque existe un consenso en torno a la importancia de reconocer la diversidad, un hallazgo significativo es que a varios docentes les resulta difícil definir con claridad qué significa la diversidad. La mitad de ellos la asocia casi exclusivamente con lo más visible, principalmente con la presencia de alguna discapacidad funcional, de capacidades o de aprendizaje. Esta concepción limitada hace que, en la práctica, la atención a la diversidad se reduzca a casos puntuales. Sin embargo, la otra mitad de los participantes amplía su mirada y reconoce que la diversidad abarca mucho más que lo físico. Para este grupo implica también diferencias de capacidades, ideologías, género, religión y contextos socioculturales. Una docente de segundo grado lo expresó con claridad: «Al inicio pensaba que inclusión era solo para niños con discapacidad, pero ahora veo que todos son distintos y necesitan cosas diferentes».

De manera transversal, todos coinciden en que la heterogeneidad en el aula representa tanto una riqueza como un reto. Por un lado, favorece la empatía, la colaboración y el respeto por la diferencia; pero, al mismo tiempo, exige ajustes permanentes en la práctica pedagógica. Como comentó un docente de primer grado: «La planeación nunca queda fija, siempre hay que modificarla para que todos puedan participar, aunque luego ni yo misma se cómo, porque no estoy preparada para tanta diversidad».

En síntesis, la categoría muestra que los docentes de educación inicial reconocen la diversidad como parte constitutiva de su trabajo. Sin embargo, su interpretación varía, algunos la reducen a la diferencia visible, mientras que otros la asumen como una oportunidad para valorar la pluralidad y enriquecer la experiencia educativa desde las primeras etapas escolares.

La categoría *inclusión como experiencia situada* refleja cómo los docentes de educación inicial entienden y ponen en práctica la inclusión a partir de las realidades específicas de sus aulas y de las condiciones particulares de su contexto. No se trata únicamente de aplicar marcos normativos o definiciones académicas, sino de traducir esos principios a las prácticas cotidianas que ocurren en un preescolar urbano de la Ciudad de México. En este nivel educativo, la inclusión cobra relevancia, «se vive en el acompañamiento de

la primera infancia» (comentario del docente de cantos y juegos), etapa en la que los niños y niñas experimentan por primera vez un espacio colectivo fuera del ámbito familiar, donde las diferencias se hacen visibles y deben ser aceptadas y respetadas.

Una docente de tercer grado menciona: «A veces siento que los libros dicen muchas cosas sobre inclusión, pero cuando tengo a veinte niños enfrente, cada uno con su propio carácter y necesidades, lo que hago es buscar cómo lograr que todos participen». En ese mismo tenor el maestro de educación física expresó: «La inclusión la vivo aquí, en mi salón, no en los discursos». Estos testimonios evidencian que, para el profesorado, la inclusión no es un concepto abstracto, sino una práctica que se construye en la inmediatez de la interacción diaria.

Para varios participantes, la inclusión en preescolar se traduce en asegurar que todos los niños se sientan parte de la dinámica grupal, incluso cuando existen diferencias visibles o invisibles. Una maestra de primer grado relató:

Tengo un niño que no habla español porque su familia viene de otro país. Al inicio se aislaba mucho, pero poco a poco fui metiendo juegos de señas y canciones para que pudiera integrarse. Para mí eso es inclusión: que no se quede fuera, aunque tengamos que inventar nuevas formas de comunicarnos. No ha sido sencillo, pues no conté con la formación adecuada.

Otra docente compartió su experiencia con familias homoparentales: «En mi grupo hay una niña con dos mamás, y al principio algunos papás cuestionaban. Para mí fue importante incluir a su familia en todas las actividades, que la niña sintiera que era igual que los demás. Fue complicado, creo que más por los padres que por los propios niños». Estos casos muestran que, en el nivel inicial, la inclusión no es únicamente pedagógica, sino también social y cultural, ya que los docentes median entre distintas visiones y creencias que confluyen en la escuela.

Ahora bien, los maestros también reconocen las dificultades para concretar estas experiencias inclusivas. La falta de formación, la amplitud de los grupos y las exigencias administrativas generan tensiones en su práctica. Como comentó una docente de segundo grado: «Yo quiero que todos participen,

pero con tantas actividades y papeles que llenar, a veces no me alcanza el tiempo para dedicarme a quienes más lo necesitan, y termino generalizando las actividades». Esta tensión evidencia que la inclusión situada depende tanto del compromiso personal del profesorado como de las condiciones institucionales en las que se desarrolla su labor.

En síntesis, esta categoría revela que los docentes de educación inicial conciben la inclusión como una experiencia práctica, afectiva y contextualizada que se construye día a día en sus aulas. La inclusión se vive a través de juegos, rutinas compartidas y relaciones cercanas que buscan garantizar la participación y el bienestar de todos los niños. Así, se configura como un proceso flexible y creativo, pero también desafiante, que exige replantear continuamente las estrategias pedagógicas para que cada niño, con sus particularidades, pueda sentirse parte del grupo desde sus primeras experiencias escolares.

La tercera categoría, prácticas pedagógicas inclusivas como respuesta a la heterogeneidad, visibiliza las estrategias que los docentes despliegan en el aula para atender las necesidades de todos los alumnos. Se visualiza que estas prácticas no se apoyan en recetas universales, sino que se construyen desde la experiencia cotidiana en el preescolar, en función de los recursos disponibles, las características del grupo y el compromiso personal de cada maestro.

Entre las acciones más frecuentes se encuentra la diversificación de actividades, de modo que cada niño pueda participar desde sus posibilidades. Una docente de primer grado mencionó: «Cuando trabajamos con cuentos, siempre preparo preguntas más sencillas para algunos niños y otras más complejas para quienes van más avanzados. Así todos pueden aportar algo y sentirse parte de la actividad, aunque no estoy segura que eso sea inclusión». Aunado a esto, la docente de primero menciona:

[...] no sé si lo que estoy haciendo está bien, nadie me dijo cómo incluir, algunas cosas las he realizado por la experiencia, por lo que dicen mis compañeros y otras ocasiones por lo que he leído. Realmente no me resulta sencillo, imagínate tengo un niño de otro país, con autismo, con una religión diferente, a veces me jalo los pelos porque no sé cómo y la verdad no siempre se puede.

En algunos casos las actividades permiten equilibrar la participación y evitar que algunos alumnos queden al margen, pero en otras ocasiones homogeneizan las clases.

La flexibilización de los tiempos es otra estrategia recurrente. Un maestro señaló: «Hay niños que terminan muy rápido y otros que necesitan más tiempo. Yo trato de no presionarlos, les doy espacios extra o les pongo retos diferentes a quienes ya acabaron». De esta manera, la planeación se convierte en un marco abierto que se ajusta continuamente a los ritmos de aprendizaje del grupo. También se destacan las adaptaciones de materiales y recursos. Una docente de segundo grado mencionó que «tenía un niño que se distraía mucho con las hojas largas de ejercicios, así que recortaba las actividades en partes pequeñas y se las daba poco a poco. Era más trabajo para mí, pero él lograba concentrarse y terminar». Este tipo de ajustes, aunque sencillos, evidencian la creatividad del profesorado para responder a las particularidades de cada estudiante.

Finalmente, los participantes resaltaron la importancia de construir un clima de respeto y colaboración en el aula. Una maestra de tercer grado expresó: «Siempre digo que en el salón nadie se burla de nadie. Si un niño no puede hacer algo lo apoyamos entre todos. Les enseño que la diferencia no es motivo de risa sino de ayuda». Estos testimonios muestran cómo la inclusión también se juega en la dimensión afectiva, donde se fomentan la empatía y la solidaridad desde los primeros años de escolaridad. Cabe señalar que la mayoría de estas prácticas inclusivas surgen más de la experiencia y del compromiso personal de los docentes que de una formación sistemática en inclusión. Esto confirma que, en la educación inicial, la capacidad del profesorado para crear condiciones de participación y equidad resulta central en la construcción de una escuela más inclusiva.

La cuarta categoría, retos y desafíos de la inclusión en educación inicial, muestra que las dificultades no se limitan a cuestiones logísticas como la falta de tiempo, formación o recursos, sino que también atraviesan un reto más profundo: educar en la diversidad en contextos donde las familias y la sociedad muchas veces reproducen visiones excluyentes o prejuicios hacia lo diferente. Los docentes reconocen que el primer obstáculo cotidiano es la sobrecarga administrativa y la amplitud de los grupos. Una maestra de segundo grado comentó: «Quiero darles más tiempo a quienes lo necesitan,

pero entre los formatos, los reportes y las juntas, no me alcanza. Termino generalizando actividades, aunque sé que algunos se quedan rezagados». Esta situación refleja cómo las condiciones institucionales limitan la posibilidad de ofrecer una atención diferenciada.

Otro desafío recurrente es la falta de preparación en inclusión, la maestra de primer grado menciona que no cuenta con la formación suficiente para «atender a un niño con necesidades especiales. Lo que hago es experimentar, preguntar a colegas o buscar materiales por mi cuenta». En la misma tesitura se encuentra la maestra de segundo grado al establecer que «no sabe qué hacer con niños autistas, débiles visuales o auditivos o con alguna marcada diferencia, a veces siento que rebasa mi formación». Este tipo de experiencias muestra que gran parte de las prácticas inclusivas dependen más del compromiso individual que de un respaldo institucional sólido.

Sin embargo, los maestros también señalaron un reto aún más complejo: las tensiones que surgen entre los valores inclusivos promovidos en la escuela y los discursos que los niños traen desde sus hogares o comunidades. Una maestra relató: «Una niña me dijo que no quería jugar con su compañero porque en su casa le habían dicho que no se juntara con los niños con discapacidad, pues son una carga. Ahí tuve que parar la actividad y hablar con todo el grupo sobre lo que significa respetar a los demás». Así mismo, el maestro de cantos y juegos manifestó que «no quisieron trabajar con un niño por la diferencia de color de piel, diciéndole que estaba quemadito». De igual manera, el profesor de educación física compartió: «Cuando trabajo con juegos de equipo, a veces los niños no quieren escoger a quienes corren más lento. No es que sean malos, es que repiten lo que ven afuera: que el más rápido o fuerte vale más. Mi tarea es enseñarles que todos aportamos de manera distinta». Estos testimonios evidencian que la inclusión en la educación inicial enfrenta un doble desafío: por un lado, las limitaciones estructurales del sistema educativo y, por otro, la necesidad de contrarrestar prejuicios sociales y familiares que los niños ya internalizan. En este sentido, los docentes coinciden en que el reto de fondo no es solo enseñar contenidos, sino formar actitudes y valores que permitan a los pequeños relacionarse en un mundo diverso.

Como señaló una maestra de tercer grado: «Si no enseñamos desde ahora a respetar las diferencias, los prejuicios crecerán con ellos. La inclusión no

es solo una estrategia pedagógica, es una manera de educar para la vida». En síntesis, esta categoría muestra que los retos de la inclusión en educación inicial no se agotan en los problemas prácticos, sino que implican una reflexión sobre la función social de la escuela: construir, desde la primera infancia, una cultura que valore la diversidad y combata las formas de exclusión heredadas del entorno.

La quinta categoría, la educación inicial como base para formar en diversidad e inclusión, pone de relieve la importancia estratégica de este nivel para sentar las bases de una convivencia respetuosa y plural. Los docentes reconocen que, desde los primeros años escolares, es posible enseñar a los niños a valorar las diferencias y a construir relaciones basadas en la empatía y la solidaridad. Una maestra de primer grado señaló: «Cuando los niños son pequeños es más fácil que acepten que cada quien es distinto. A veces ni preguntan por qué un compañero habla diferente o tiene dos mamás, simplemente lo integran al juego. Creo que ahí está la oportunidad: en enseñarles a crecer sin prejuicios». Este testimonio ilustra cómo la educación inicial constituye un espacio privilegiado para sembrar actitudes inclusivas que, más adelante, resultan más difíciles de construir.

Sin embargo, los docentes también reconocen que esta tarea implica enfrentar los discursos familiares y sociales que los niños ya traen consigo. Este tipo de situaciones demuestra que el aula se convierte en un lugar donde los maestros no solo enseñan contenidos, sino que median valores y formas de convivencia. Los beneficios de educar en la diversidad desde la primera infancia son ampliamente reconocidos por los entrevistados, coinciden en que cuando los niños aprenden a respetar las diferencias desde pequeños, desarrollan habilidades sociales que les permiten relacionarse de manera más empática y colaborativa en el futuro. Como dijo un profesor de educación física: «Si desde el kínder aprenden que todos valemos lo mismo, aunque seamos diferentes, crecerán con menos prejuicios y más ganas de ayudarse unos a otros».

De esta forma, la categoría revela que la inclusión en la educación inicial no solo responde a un mandato pedagógico, sino a una necesidad social más amplia: formar ciudadanos capaces de vivir en contextos diversos y complejos. Como lo establece el docente de cantos y juegos: «la verdadera inclusión

consiste en preparar a todos los niños para aprender juntos, valorando la diferencia como una oportunidad y no como un obstáculo».

### **Interpretación de los hallazgos**

En la primera categoría, los hallazgos muestran que los docentes de educación inicial reconocen la diversidad como un aspecto constitutivo de sus aulas (Garay et al., 2022), aunque con interpretaciones distintas: mientras algunos la limitan a lo visible (discapacidad, diferencias físicas), otros la entienden de forma más amplia vinculándola con dimensiones culturales, emocionales y familiares. Esta tensión refleja lo planteado por Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la diversidad no debe reducirse a categorías diagnósticas, sino concebirse como un recurso para enriquecer el aprendizaje de todos.

La dificultad que expresan los docentes para definir con claridad la diversidad coincide con lo señalado por Echeita (2019), quien advierte que el término suele usarse de manera ambigua, lo que repercute en la práctica educativa. No obstante, los testimonios revelan que, incluso con estas limitaciones, los maestros buscan estrategias para reconocer a cada estudiante como sujeto singular (Rodríguez, 2023), lo cual se vincula con la perspectiva de Arnaiz (2012), que subraya la importancia de valorar la heterogeneidad como base de la equidad educativa.

Así mismo, la idea de que cada niño trae su propia historia conecta con los aportes de Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico del desarrollo humano, donde enfatiza que el aprendizaje y la identidad del niño están atravesados por múltiples contextos tanto familiares y culturales, así como comunitarios que la escuela no puede ni debe ignorar. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad en educación inicial se presenta no solo como un asunto pedagógico, sino también social y cultural (Grande & González, 2015).

En contraste, la concepción restringida que equipara diversidad con discapacidad evidencia un riesgo de exclusión simbólica. Tal como advierte Slee (2012), cuando se entiende la diversidad únicamente desde el déficit, se refuerza la idea de lo que denominamos como «normalidad» frente a la diferencia o diversidad, en lugar de abrir espacios de participación equitativa.

Aquí radica uno de los aportes de esta categoría, la cual parte de mostrar que el concepto de diversidad aún oscila entre una mirada integradora limitada y una visión inclusiva más amplia.

En síntesis, la discusión de esta primera categoría permite reconocer que la educación inicial constituye un espacio clave para resignificar la diversidad (Arráez et al., 2006). Si bien los docentes enfrentan dificultades conceptuales y prácticas, sus testimonios evidencian un tránsito hacia una comprensión más integral de la heterogeneidad, en sintonía con las perspectivas inclusivas contemporáneas.

Respecto a la segunda categoría los resultados permiten analizar que, para los docentes de educación inicial, la inclusión no es un concepto abstracto ni una normativa distante, sino una práctica que se construye cotidianamente en sus aulas, a partir de las condiciones concretas de sus estudiantes y del contexto escolar. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la inclusión debe entenderse como un proceso en permanente construcción, situado en el contexto de cada centro educativo y en el del estudiante, y no como una meta ya alcanzada.

Los testimonios de los docentes reflejan que la inclusión se va llevando sobre la marcha, como un conjunto de decisiones pedagógicas y relacionales que buscan garantizar la participación de todos los niños (Oviedo & Moya, 2022). Este hallazgo se alinea con Slee (2018), quien enfatiza que la inclusión no puede reducirse a un cumplimiento técnico, sino que debe asumirse como una práctica situada que reconoce la singularidad de cada alumno y de su contexto. En este sentido, la inclusión en preescolar se manifiesta en acciones como diseñar juegos para integrar a estudiantes que no hablan español, incluir a familias homoparentales en las actividades escolares o adaptar dinámicas grupales para que ningún niño quede excluido.

No obstante, también emergen tensiones, los docentes reconocen limitaciones vinculadas a la falta de formación específica, a las exigencias administrativas y a la dificultad de enfrentar prejuicios que provienen de algunos sectores de la comunidad escolar. Tal como advierte Echeita (2019), la inclusión es un desafío complejo porque no depende solo de la voluntad docente, sino también de los marcos institucionales y culturales que pueden favorecerla o limitarla. En este sentido, los resultados coinciden con Arnaiz (2012), quien

señala que la inclusión requiere de un enfoque integral que abarque tanto lo pedagógico como lo social.

Así mismo, las experiencias narradas evidencian que la inclusión en educación inicial trasciende el ámbito académico, puesto que involucra la construcción de valores y formas de convivencia. Bronfenbrenner (1987) ya había señalado que el desarrollo infantil se encuentra condicionado por los múltiples contextos en los que los niños interactúan. En consonancia con ello, los docentes actúan como mediadores entre la escuela y las familias, generando espacios de reconocimiento frente a la diversidad cultural, lingüística y familiar que llega al aula.

En síntesis, la segunda categoría confirma que la inclusión en la educación inicial debe entenderse como una experiencia situada que se construye en la intersección entre el compromiso del profesorado, las características de los estudiantes y las dinámicas del entorno escolar. Aunque persisten obstáculos estructurales y formativos, las prácticas de los docentes evidencian que la inclusión, cuando se vive en el aula, se convierte en un proceso flexible, relacional y profundamente contextualizado, en consonancia con las perspectivas inclusivas contemporáneas (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Para la tercera categoría se establece que los docentes de educación inicial implementan diversas estrategias pedagógicas inclusivas para responder a la heterogeneidad de sus aulas. Estas acciones se expresan en la diversificación de actividades, la flexibilización de tiempos, la adaptación de materiales y, sobre todo, en la generación de un ambiente de respeto mutuo. Lo interesante es que estas prácticas no provienen de una formación sistemática en inclusión, sino de la experiencia cotidiana y del compromiso personal del profesorado (Calle et al., 2023). Este punto conecta con lo señalado por Delgado et al. (2021), quienes destacan que una pedagogía inclusiva no implica crear actividades distintas para algunos, sino diseñar experiencias de aprendizaje que puedan beneficiar a todos. Así, por ejemplo, cuando un docente adapta canciones para integrar a un niño que aún no domina el idioma español no solo favorece a ese estudiante, sino que enriquece la experiencia en general de todo el grupo al permitir nuevas formas de expresión.

Las prácticas identificadas también dialogan con el planteamiento de Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la inclusión se traduce en la capacidad

de la escuela para reorganizar su cultura, políticas y prácticas de modo que cada estudiante encuentre un lugar de pertenencia. En el caso de la educación inicial, esto se refleja en pequeños gestos como integrar en el juego a un niño con discapacidad motriz, celebrar las festividades de diferentes culturas o aceptar la diversidad familiar que adquieren gran relevancia en la construcción temprana de valores inclusivos. Sin embargo, los resultados también evidencian tensiones. Los docentes reconocen que muchas de estas prácticas se sostienen gracias a su creatividad y compromiso individual, más que a apoyos institucionales. Este hallazgo coincide con lo advertido por Arnaiz (2012), quien señala que la falta de formación y recursos puede llevar a que las prácticas inclusivas dependan en exceso de la buena voluntad de los maestros, en lugar de formar parte de una política educativa sostenida.

Así mismo, se observa que las prácticas inclusivas en educación inicial se encuentran fuertemente vinculadas con el desarrollo socioemocional. Tal como señalan Lara et al. (2021), la educación del cuidado resulta fundamental para construir comunidades escolares en las que todos los niños se sientan reconocidos. Los docentes entrevistados, al promover la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo, están generando condiciones para que la inclusión no se limite a la integración física, sino que se viva como una experiencia de participación activa. En síntesis, la tercera categoría revela que las prácticas pedagógicas inclusivas en educación inicial constituyen una respuesta creativa y situada a la heterogeneidad del aula (Hurtado et al., 2019). Aunque aún enfrentan limitaciones en cuanto a sistematización y apoyo institucional, los testimonios muestran que los docentes despliegan estrategias que, más allá de atender necesidades específicas, enriquecen la experiencia educativa de todos los estudiantes, en consonancia con las propuestas contemporáneas de una pedagogía inclusiva.

Para la cuarta categoría, los retos de la inclusión en educación inicial no se limitan únicamente a cuestiones prácticas como la falta de tiempo, recursos o formación docente, sino que también atraviesan tensiones de carácter cultural y social. Los maestros entrevistados señalan que, si bien buscan promover la diversidad y la participación de todos, muchas veces los niños llegan al aula con discursos y prejuicios aprendidos en sus contextos familiares y comunitarios. Este hallazgo se vincula con lo que señalan investigaciones como la de Pedraza et al. (2017) o la de Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico del

desarrollo, que explica cómo el aprendizaje infantil está condicionado por las interacciones entre los distintos contextos: familia, escuela, comunidad. En este sentido, la inclusión en educación inicial enfrenta el desafío de contrarrestar prácticas de exclusión que los niños reproducen de manera temprana, ya sea por cuestiones de género, discapacidad, origen cultural o estructura familiar.

Por otro lado, los docentes reconocen que el déficit en formación profesional sigue siendo un obstáculo central. Como advierte Arnaiz (2012), muchas veces las prácticas inclusivas se sostienen en la buena voluntad del profesorado, pero sin un respaldo sistemático corren el riesgo de ser improvisadas y de no garantizar continuidad. De forma similar, Slee (2012) enfatiza que la inclusión requiere de políticas institucionales que acompañen al profesorado, pues de lo contrario se refuerza la idea de que es una responsabilidad individual del maestro. Los testimonios también revelan la tensión entre el ideal de inclusión y las condiciones reales de la práctica. Un ejemplo es la dificultad de atender simultáneamente a niños con estilos de aprendizaje muy diversos en grupos numerosos. Esta situación coincide con lo planteado por Echeita (2019), quien sostiene que la inclusión no debe reducirse a un «ajuste técnico», sino que exige repensar la organización escolar para asegurar la participación de todos.

Un desafío particularmente significativo en la educación inicial es el de formar actitudes inclusivas desde la infancia, aun cuando estas se ven confrontadas con los discursos familiares. Como señalan Booth y Ainscow (2011), la escuela tiene el potencial de convertirse en un espacio que contrarreste desigualdades sociales siempre que conciba la diversidad como un recurso y no como un obstáculo. En este sentido, cuando un docente enseña que «nadie se burla de nadie en el aula», no solo está atendiendo un comportamiento puntual, sino que está sembrando valores de convivencia que tendrán repercusión a largo plazo. En síntesis, los resultados de esta categoría evidencian que los retos de la inclusión en educación inicial son múltiples y complejos: se entrelazan limitaciones estructurales (falta de recursos, formación y apoyos institucionales) con tensiones culturales (prejuicios y discursos de exclusión que llegan desde el entorno familiar). Sin embargo, los testimonios muestran que los docentes reconocen la importancia de su papel en contrarrestar estas dinámicas, reafirmando que la inclusión en las primeras etapas escolares no solo es un reto pedagógico, sino también un compromiso social.

Respecto a la última categoría, se establece que los docentes reconocen la educación inicial como un espacio estratégico para sembrar valores de respeto, empatía y colaboración (Vital et al., 2020). Según sus testimonios, la infancia representa un momento privilegiado porque los niños tienden a aceptar la diferencia de manera más natural, sin cuestionarla ni cargarla con prejuicios sociales todavía no consolidados. Sin embargo, los docentes también advierten que los contextos familiares y sociales influyen poderosamente en la construcción de actitudes hacia la diferencia. Bronfenbrenner (1987), a través de su modelo ecológico, ya planteaba que los aprendizajes infantiles están atravesados por múltiples sistemas (familia, comunidad, escuela), de modo que la labor del docente consiste en mediar entre estos discursos, algunos de los cuales pueden reforzar prejuicios o exclusión. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de resistencia, donde los maestros buscan ofrecer alternativas de convivencia más inclusivas que las que en ocasiones llegan desde los hogares.

La investigación también muestra que educar en inclusión desde el nivel inicial no solo responde a un mandato pedagógico, sino que constituye un beneficio social de largo alcance. Como afirman Booth y Ainscow (2011), cuando la diversidad es asumida como un recurso desde la infancia, se sientan las bases para sociedades más democráticas y equitativas. Los docentes participantes refuerzan esta idea al destacar que los niños que aprenden a respetar diferencias en preescolar tienden a desarrollar mayor empatía y habilidades de cooperación en etapas posteriores. Esto resulta especialmente relevante en educación inicial, pues las primeras experiencias escolares marcan la manera en que los niños perciben la escuela: como un espacio de pertenencia o, por el contrario, de exclusión.

Finalmente, esta categoría pone en evidencia que la formación en diversidad en educación inicial trasciende el aula para proyectarse hacia la sociedad. Slee (2012) establece que la inclusión no es solo un asunto de justicia educativa, sino de justicia social. En este marco, los docentes que enseñan a los niños a «aprender juntos y valorarse en sus diferencias» están contribuyendo a formar ciudadanos capaces de vivir en contextos diversos y complejos, con menos prejuicios y mayor disposición a la cooperación. En síntesis, la discusión de esta categoría permite concluir que la educación inicial constituye un terreno fértil para promover la inclusión y la valoración de la diversidad

(Knight et al., 2018). Si bien enfrenta tensiones derivadas de los discursos familiares y sociales, representa la mejor oportunidad para sentar las bases de una cultura inclusiva que acompañe a los niños a lo largo de su trayectoria escolar y de su vida en comunidad.

Sin duda alguna, aunque el estudio intenta aportar hallazgos relevantes sobre cómo los docentes de una escuela de nivel preescolar de la Ciudad de México reconocen y atienden la diversidad, es importante establecer algunas limitaciones; primeramente, al centrarse la investigación en una sola institución, los resultados no pueden ni deben generalizarse, ya que cada contexto presenta características particulares. En segundo lugar, la riqueza de las entrevistas permite analizar y comprender la experiencia contextualizada, pero no así refleja la diversidad de realidades presentes en otros escenarios educativos. Por último, se recomienda, en caso de ser necesario para futuras investigaciones, ampliar el número de sujetos participantes o incluir diferentes tipos de instituciones para contrastar experiencias.

### **Comprender la diversidad y la inclusión**

El presente artículo permitió, a partir del análisis, comprender que la diversidad y la inclusión en la educación inicial son dimensiones inseparables de la práctica docente. A lo largo de las cinco categorías se visibilizó que los maestros reconocen la diversidad como eje principal de sus aulas, aunque con interpretaciones diversas, que van desde una mirada restringida a lo visible hasta una concepción más amplia que integra aspectos culturales, emocionales y sociales.

Así mismo, la inclusión se reveló como una experiencia situada que no se limita a marcos normativos o discursos teóricos, sino que se construye en la cotidianidad de las aulas. Los testimonios mostraron cómo los docentes buscan garantizar la participación de todos sus estudiantes a través de estrategias concretas, aunque muchas veces lo hacen desde el compromiso personal más que desde una formación especializada. En este proceso, las prácticas pedagógicas inclusivas se presentaron como respuestas creativas a la heterogeneidad, destacando la diversificación de actividades, la flexibilización de tiempos, la adaptación de materiales y la generación de climas de respeto y colaboración. Estas prácticas, aunque aún limitadas, muestran el potencial transformador de los docentes cuando asumen la inclusión como

eje de su trabajo. No obstante, los retos y desafíos identificados son múltiples: falta de recursos, exceso de carga administrativa, grupos numerosos y escasa formación especializada. A ello se suman las tensiones derivadas de los contextos familiares y sociales que los niños traen consigo, lo cual obliga a los docentes a mediar entre discursos a veces contradictorios y a sostener la inclusión como un ideal en construcción permanente.

Finalmente, quedó claro que la educación inicial tiene un papel fundamental en la formación de actitudes inclusivas, en este nivel se constituye el primer espacio donde los niños aprenden a convivir con la diferencia, a reconocer la singularidad del otro y a construir relaciones basadas en el respeto y la empatía. Por ello, invertir en prácticas inclusivas desde la primera infancia no solo enriquece la experiencia escolar, sino que sienta las bases para sociedades más justas, solidarias y democráticas. En conjunto, los hallazgos reafirman que la inclusión en educación inicial es un camino desafiante, pero también una oportunidad única para transformar la escuela en un espacio donde todos los niños puedan aprender, participar y sentirse reconocidos en su diversidad.

### Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Ediciones Aljibe. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS*, 7(2), 171-181. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tlng=es).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Calle, T. M., Calle, M. C., & Flores, A. S. (2023). Implementación de estrategias inclusivas en el ámbito. Identidad y autonomía en infantes de tres a cuatro años. *Revista MAMAKUNA*, 21, 20-34.
- Carcaño, J. (2025). Rasguñan a niña en preescolar de Puebla, escuela se deslinda y pide a padres vigilarlos en receso. *El Sol de Puebla*. <https://oem.com.mx/elsoldepuebla/local/rasgunan-a-nina-en-preescolar-de-puebla-escuela-se-deslinda-y-pide-a-padres-vigilarlos-en-receso-22099430>
- Cárdenas, B. E., & Aguilar, M. R. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Raximhai*, 11(1), 169-186. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401009>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A., & Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 27-41. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p03.pdf>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: ¿El sueño de una noche de verano?* Morata.
- Escudero, J. M. (2019). La escuela como comunidad inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-28.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *El racismo y la discriminación contra la niñez y adolescencia persisten y afectan negativamente su desarrollo*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-el-racismo-y-la-discriminaci%C3%B3n-contra-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-persisten-y>

- Fundación en Movimiento (2019). *¿Bullying en preescolar?: caso Colima*. <https://www.fundacionenmovimiento.org.mx/blog/noticias/999-bullying-en-preescolar-caso-colima>
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., & Morales, P. (2022). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12-31. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243175539001/html/>
- Grande, P., & González, M. (2015). Educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S., & Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*. INEGI.
- Knight, M. N., Vega, N., & Ramos, V. (2018). La inclusión educativa. Un reto para la formación de los profesionales de la Educación Preescolar. *Atenas*, 3(43), 147-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153010>
- Lara, F., Loor, T. K., Nogales, S., & Loor, M. K. (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de Educación Inicial en Ecuador. *Aula de Encuentro*, 23(1), 23-44. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5644>
- López, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.

- Morella, A., Calles, J., & Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS*, 7(2), 171-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Oviedo, C., & Moya, M. (2022). Concepciones docentes: el camino a la inclusión educativa. *Revista Ciencia Agraria*, 1(2), 29-46. <https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.02.003>
- Pedraza, A. P., Salazar, C. P., Robayo, A. E., & Moreno, E. A. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Revista Análisis*, 49(91), 301-314. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. C. (2023). La importancia de la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo. *Revista Científica Multidisciplinar*, 3(2), 16-37. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v3i2.30>
- Romero, C. (2005). La categorización: Un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones* (11), 113-118. <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- Rueda, P. M., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, L. E. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: Reducción de datos para estudios gerenciales.

*Ciencia y Sociedad* 48(29), 83-96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. SEP. <https://www.sep.gob.mx>

Serrano, A. E. (2024). Trocando prácticas pedagógicas y concepciones sobre diversidad, desde las voces de los agentes socioeducativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 92-113.

Solís, S. S., & Tinajero, M. G. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena: El caso de México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.51608>

Slee, R. (2012). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.

Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, It just Smells Funny*. Routledge.

Vázquez, F. (2025). Piden destitución de maestra en Huamantla por presunta violencia contra alumnos de preescolar. *El Sol de Tlaxcala*. <https://oem.com.mx/elsoldetlaxcala/local/piden-destitucion-de-maestra-en-huamantla-por-presunta-violencia-contra-alumnos-de-preescolar-25904661>

Vital, L., Martínez-Ontero, V., & Gaeta, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>