

Discursos de Inclusión y Diversidad entre las Educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz

Discourses of Inclusion and Diversity among Educators of the Municipal Network of Early Childhood Education Schools in Vitoria-Gasteiz

Ana Luisa López Vélez *

M^a Pilar Aristizabal

Beatriz Garay Ibañez de Elejalde

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, España

En este artículo, se presenta un análisis de los discursos en torno a la inclusión compartidos por las educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles (RMEI) de Vitoria-Gasteiz a lo largo de las distintas fases de un proceso de investigación-acción en que participaron para elaborar el documento base (DB) para su nuevo Proyecto Educativo (PE). El objetivo del artículo es analizar cualitativamente las actitudes y percepciones de las educadoras hacia la educación inclusiva y la diversidad, que emanan de los discursos compartidos en las reflexiones grupales. Los resultados del análisis muestran que en los discursos de las educadoras aparecen seis líneas temáticas relativas a la educación inclusiva y la diversidad: una escuela en la que prima la acogida y el acompañamiento; escuela para todas y todos; centrada en el desarrollo integral y personalizado de la niña o el niño; con espacios, materiales y tiempos pensados para los niños y las niñas; formada por un equipo educativo comprometido, coordinado y preparado para responder a la diversidad; y, finalmente, abierta a las familias y la comunidad. En la discusión se hace hincapié en la importancia de incluir estos aspectos en la formación inicial y permanente del profesorado.

Descriptor: Educación infantil; Inclusión; Diversidad; Discursos; Metodología cualitativa.

In this article, the analysis of the discourses around inclusion shared by the educators of the Municipal Network of Early Childhood Education Schools in Vitoria-Gasteiz is presented. The purpose of this article to make a qualitative analysis on the educators' attitudes and perceptions, considering inclusive education and diversity, issued from the shared discourses during group reflections. Results show that six topics related to inclusive education and diversity emerge from teachers' discourses: a school where welcoming and nurture are prioritized; school for all; focused on the child's integral personalised development; with spaces, materials and time thought for the child; consisted of a committed and coordinated educational team prepared to respond to diversity; and, finally, open to families and the community. During the discussion, it is underlined the relevance of including these aspects in initial and in-service training.

Keywords: Early childhood education; Inclusion; Diversity; Discourses; Qualitative methodology.

*Contacto: analuisa.lopez@ehu.eus

1. Revisión de la literatura

En el año 2017, el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz vio la necesidad de rediseñar su Proyecto Educativo (PE), darle una nueva seña de identidad, poniendo en valor el conocimiento pedagógico y la experiencia profesional adquirido por su equipo de educadoras en sus 40 años en activo.

De esta forma, las educadoras de la Red de Escuelas Infantiles, junto con el equipo de investigación IKHEZI, de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) iniciaron un proceso de investigación-acción con el objetivo de elaborar el nuevo Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Municipales (RMEI) de Vitoria-Gasteiz.

El abanico de temas sobre los que se reflexionó conjuntamente fue muy amplio, pero, en este artículo, centramos la atención en responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué información nos dan los discursos de las educadoras de la RMEI de Vitoria-Gasteiz sobre su actitud hacia la diversidad y la educación inclusiva, y la puesta en práctica en su respuesta educativa y en el funcionamiento de cada centro educativo?

1.1. La educación inclusiva como derecho y mandato internacional

El derecho a la educación ha sido una máxima desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que en su artículo 26 indica (ONU, 1948):

Toda persona tiene derecho a la educación. (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p. 36)

Desde entonces, han sido innumerables las Conferencias, Foros, Declaraciones y Marcos de Acción internacionales que han indicado la necesidad de fomentar sistemas educativos que garanticen la calidad y la equidad. Entre ellos, cabe destacar las Conferencias y Foros Mundiales de Educación para Todos (UNESCO, 1990, 2000); la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994); y la última Declaración de Incheon, Educación 2030, donde la educación inclusiva toma un papel central en el propio título de la misma Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015).

Todos estos mandatos internacionales hacen hincapié en la necesidad de que cada país, y entre ellos el Estado español, se comprometa a que su sistema educativo se transforme para que cumpla con los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad. (ONU, 2000)

A nivel nacional, ya en la Constitución, en su artículo 27 se indica el deber de “garantizar el derecho de todos a la educación” (Art.27, Constitución Española). A nivel autonómico, el Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en su capítulo V aborda

el concepto de inclusión y atención a la diversidad desde la Educación Infantil. En el decreto, la educación inclusiva se define como una educación de calidad, justa y equitativa para todos y todas. Esto va a requerir transformaciones en el sistema y en todas y cada una de las instituciones educativas, para ofrecer a niñas y niños contextos en los que sus necesidades y características sean atendidas y reciban los apoyos requeridos para que fomenten su progreso personal, académico y social.

Según Porter y Towell (2017), la educación inclusiva, “simplemente es la creación de entornos de aprendizaje que maximizan el potencial de cada joven en nuestras sociedades diversas para recibir una educación de alta calidad en las escuelas locales que atienden a toda la comunidad.” (p. 3). Para Ainscow, Booth y Dyson (2006), la inclusión es un proceso interminable de búsqueda de la calidad, excelencia y equidad que requiere poner en práctica los valores inclusivos de la comunidad educativa; para buscar las formas más adecuadas de responder a la diversidad y aprender a aprender de la diferencia.

Una verdadera transformación del sistema educativo, sus instituciones y sus agentes requiere que los miembros de la comunidad educativa se impliquen en la continua identificación, reducción y/o eliminación de las barreras a la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro de todas las personas de la comunidad educativa, en particular aquellos alumnos y alumnas que pueden encontrarse en riesgo de sufrir exclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Para ello, uno de los aspectos centrales va a ser la transformación de la cultura del centro y en particular de su equipo docente, fomentando los siguientes valores (Booth y Ainscow, 2015): participación; comunidad; respeto a la diversidad, sostenibilidad e igualdad. Con igualdad los autores no se refieren “a que todo el mundo sea igual, sino que cada persona sea tratada como de igual valor” (p. 26). Es por ello, que en este estudio se pretende analizar los discursos de las docentes de Educación Infantil para conocer si estos valores impregnan sus prácticas en el día a día de su labor como educadoras.

1.2. La inclusión y la diversidad en la Educación Infantil

La educación infantil constituye una etapa no obligatoria del sistema educativo, pero no por ello menos importante, ya que la educación inicial es la puerta para el desarrollo y potenciación de las habilidades y competencias de niñas y niños (Barrero, 2016). Cada vez ha quedado más patente que los primeros años de vida son fundamentales para su desarrollo. Según Marí-Klose (2019), las investigaciones evidencian que, desde edades tempranas, se van abriendo brechas en las capacidades cognitivas y no cognitivas entre niñas y niños de diferente origen social y que el acceso al primer ciclo de educación infantil es una de las estrategias más efectivas para paliar los efectos de la pobreza en la infancia. La escuela infantil constituye pues, un marco privilegiado de lucha contra la desigualdad realizando una doble función de prevención y compensación de las desigualdades, afianzando las bases que permitirán un desarrollo personal y una historia escolar más equilibrada.

La creciente diversidad de la sociedad actual y su progresiva complejidad demandan un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto (Barrio, 2009). En la escuela infantil, se considera a cada niño y cada niña único y se trata de responder a sus necesidades independientemente de sus características. Niños y niñas necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, así como en el barrio, y en la sociedad en general (Moliner, Sanahuja, y Benet, 2017).

Para Barrio (2009), será necesario reflexionar sobre qué se considera diversidad en los centros: alumnado con necesidades educativas especiales, la población desfavorecida, la que proviene de la inmigración, alumnado conflictivo. Señala que en cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, como concepto opuesto al de igualdad. Cabe preguntarse al igual que Barrero (2016), si en aquellos contextos educativos, en donde no hay pobreza, discapacidad o etnias, no existe diversidad.

La UNESCO (2009) concibe que la diversidad es consustancial a la naturaleza humana - y se refiere a todos los y las estudiantes y no solo a ciertos grupos- y que cada niño y niña tiene sus propias características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje. Eso implica que, en la inclusión, el foco de atención es preparar a la escuela para que se adapte a su alumnado en lugar de que éste se adapte a la escuela y que las educadoras deberán respetar las particularidades de cada niño y niña.

Pero, tal y como afirman Grande y González (2015), la diversidad es algo que se hace extensivo a toda la comunidad educativa. Está presente en las niñas y los niños escolarizados en las aulas de educación infantil, en su desarrollo, capacidad, intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, contexto social, historia previa, etc. También está presente en sus familias con su estructura, sus pautas y sus estilos de crianza, sus expectativas educativas, su cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc. Asimismo, se aprecia entre las educadoras en cuanto a sus concepciones, sus experiencias y prácticas a lo largo del tiempo, su formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.; en los equipos directivos, con respecto al número, estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.; y en el resto de personal de la escuela.

Por todo lo anterior, es muy difícil imaginar una oferta educativa, en los centros escolares que atienden a la primera infancia, que no tenga o, al menos se proponga tener, un enfoque inclusivo (Grande y González, 2015). En palabras de Booth, Ainscow y Kingston (2007), la inclusión en Educación Infantil:

Tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo. (p. 3)

Tal y como bien dice Rodríguez-Martín (2017),

Es difícil que algo cambie si no hay ganas de cambiar; cada persona debe ser el cambio que desea ver en el mundo y es más fácil que algo cambie si trabajamos juntos... (p. 11)

1.3. Las actitudes hacia la inclusión y la diversidad de los y las docentes

Según indica la literatura, varios son los aspectos relevantes a la hora de implementar la inclusión en los centros educativos (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011), entre ellos, personal cualificado, disponibilidad de servicios de apoyo, espacio y equipamiento adecuado para responder a las necesidades de niños y niñas, la formación y la legislación. Pero van a ser las actitudes del colectivo docente la clave fundamental para el éxito de la educación inclusiva en su implementación y su desarrollo (Leatherman y Niemeyer, 2005).

En las actitudes subyacen tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Leatherman y Niemeyer, 2005). El componente cognitivo se refiere a las creencias y conocimientos que tiene la persona respecto al objeto. Las emociones que evoca dicho objeto forman el componente afectivo. Y el componente

conductual refleja la disposición que tendrá la persona a actuar con respecto al objeto de una forma determinada. Estos tres componentes son interactivos e influyen en la manera en que una persona percibe el mundo. Por ello, la actitud del o de la educadora se va a reflejar en su comportamiento en el aula y en la interacción con su alumnado. Una actitud positiva hacia la inclusión va a ser vital, ya que va a influir en la forma en que el o la docente se relacione con el niño y la niña, y a la hora de planificar y llevar a cabo la respuesta dentro del aula.

González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016) analizan las actitudes de las y los docentes sobre la inclusión educativa y señalan que en su mayoría tienen buena predisposición y expectativas positivas. Sin embargo, esta disposición no se refleja luego en las prácticas inclusivas. Esta incoherencia es justificada por la falta de recursos, de tiempo, de apoyo administrativo o de las familias, y la falta de formación específica.

En relación al profesorado de Educación Primaria, De Boer y otros (2011), en su revisión bibliográfica de 26 estudios, plantean que la mayoría expresa actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión. Con respecto al componente cognitivo, no se consideran capaces de educar al alumnado con necesidades educativas, y en cuanto al componente afectivo, no se sienten competentes, ni con seguridad. Dichas actitudes varían según distintos factores: el género; los años de experiencia docente; la experiencia previa en educación inclusiva y su relación con la diversidad; la formación especializada; y el tipo de discapacidad o necesidad educativa especial.

En relación al género, plantea que las mujeres tienden a expresar una actitud más positiva que los varones (De Boer et al., 2011). Con respecto a los años de experiencia como docentes, estos estudios indican que el profesorado de Educación Primaria, tiende a tener una actitud más negativa hacia la inclusión según van pasando los años. En estos estudios encontraron actitudes más positivas entre las y los docentes con una experiencia profesional de entre 1 y 5 años. No obstante, esto se contrapone a otro factor que se considera crucial, la experiencia en educación inclusiva. En dicho caso, la actitud es más positiva entre aquel profesorado con mayores años de experiencia en la inclusión, o en su relación con colectivos diversos.

También la formación especializada es central a la hora de tener una mejor actitud hacia la inclusión, aquel profesorado que ha tenido mayor formación en el ámbito se siente más capaz, competente y con estrategias para responder de forma adecuada a las necesidades de cada niña y niño. Por último, un aspecto a destacar es que dependiendo del colectivo del que se trate, las actitudes van a ser más o menos positivas. Así, el profesorado de Primaria tiene actitudes más negativas hacia aquel alumnado que tiene dificultades de aprendizaje, sobre todo si son moderadas, TDH, y problemas emocionales y de comportamiento. No obstante, lo que esta revisión bibliográfica indica es que en los estudios analizados no se observaron evidencias de cómo estas actitudes pueden afectar a sus prácticas diarias.

En lo referente al colectivo de educadoras de Educación Infantil, donde la presencia femenina es mayoritaria (Marsellés, 2003), son profesionales con gran motivación, sensibilidad y vocación, con una predisposición favorable a la atención y cuidado de todos los niños y las niñas a su cargo. Es un profesorado consciente de la función preventiva y compensadora de esta etapa y, por tanto, del importante papel que tienen. Sin embargo, señalan que la sociedad, en general, no reconoce su labor, ni es consciente de la importancia que tiene esta primera etapa en el desarrollo de la persona, sobre todo en la

etapa de 0 a 3 años, y cómo las primeras relaciones e influencias van a condicionar su futuro.

Leatherman y Niemeyer (2005) subrayan los beneficios que se logran cuando niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, están implicados activamente en el aula, ya que desarrollan sus habilidades sociales, y la aceptación, son más conscientes de las diferencias, y se encuentran a gusto con todo tipo de alumnado, incluido aquél con discapacidad. En su investigación observaron que todos los niños y las niñas del aula se implicaban en las actividades que realizaban.

Para lograrlo, Leatherman y Niemeyer (2005), observaron que el profesorado utilizaba distintas estrategias para responder de forma personalizada a las necesidades de cada niño y niña. A su vez, eran flexibles a la hora de poner dicha planificación individualizada en práctica para atender a los ritmos, intereses y necesidades individuales durante las sesiones de aula. Esto era posible gracias al conocimiento que demostraban tener de las necesidades de cada criatura.

A esto, se añade la sensación y el conocimiento que manifestaban las educadoras de que tenían a su disposición los recursos y el personal dentro del aula cuando necesitaban apoyo profesional para conocer las necesidades de algún infante en particular, y cómo responder a ellas. El manejo de los espacios, los tiempos y las formas de agrupación también eran formas de apoyo utilizadas en el aula (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Según Marsellés (2003), determinados colectivos van a representar un reto mayor. Aquí destacan a aquel alumnado con alteraciones de comportamiento, problemas de conducta, o de salud mental como los retos más difíciles que tienen que afrontar con respecto a la atención a la diversidad. Las condiciones de discapacidad que son observables, como discapacidad sensorial, física e intelectual, se entienden mucho mejor en entornos educativos que las perturbaciones emocionales y las dificultades de aprendizaje que provienen de un trauma en la vida del infante. No obstante, la función compensadora y preventiva de la atención y el cuidado en los primeros años, también en el medio escolar, es clave para estas niñas y niños.

Para estos niños la escuela les proporciona experiencias positivas, confirmará que el mundo está lleno de adultos y compañeros que no responden y amenazan, que hay lugares que son seguros, estimulantes e incluso divertidos. (Ziegler, 2011, p. 10)

Ante esto, muchas de las educadoras y los educadores de Educación Infantil defienden que el concepto de diversidad no debe ser restrictivo para no caer en el etiquetaje y no llevar a la estigmatización de unas niñas y niños que tienen necesidades específicas. La educación temprana debe considerar la diferencia de las personas como algo natural, valorar la diversidad en forma más amplia, menos reduccionista (Marsellés, 2003). “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” (Barrero, 2016, p. 262).

Otra idea que se recoge en los estudios es la corresponsabilidad educativa entre las familias y las escuelas, la necesidad de compartir la misma mirada, buscar un criterio común para dar una respuesta educativa coherente y compartida (Mir et al., 2012). Según Leatherman y Niemeyer (2005), el profesorado participante en su investigación consideraba que la implicación con las familias era crucial para conocer mejor a su alumnado y responder a

sus necesidades. Manifestaban fomentar una buena relación con las familias mediante actividades, visitas al hogar, calendario de familiares, etc.

Por último, y tal y como se ha indicado en el caso del profesorado de Educación Primaria, en el estudio de Leatherman y Niemeyer (2005) también se indica que la experiencia previa en contextos inclusivos era un aspecto que fomentaba la actitud positiva de los y las educadoras de Educación Infantil participantes. Esto les había proporcionado experiencia y una batería de estrategias útiles a la hora de responder a la diversidad de su aula.

En base a los aspectos abordados en la teoría, este artículo pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué información nos dan los discursos de las educadoras de la RMEI de Vitoria-Gasteiz sobre su actitud hacia la diversidad y la educación inclusiva, y la puesta en práctica en su respuesta educativa y en el funcionamiento de cada centro educativo?

2. Método

Como se ha mencionado, la RMEI de Vitoria-Gasteiz cuenta con una andadura de más de 40 años de experiencia en la ciudad. Desde sus primeros años fue pionera a nivel nacional con respecto a la respuesta educativa para niños y niñas de 0 a 3 años. En estos momentos, la RMEI cuenta con 5 centros educativos: Haurtzaro, Lourdes Lejarreta, Sansomendi, Zabalzana y Zaramaga; y con un equipo de alrededor de 90 educadoras que responden a más de 380 niños y niñas.

En el 2016, las responsables del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz vieron la necesidad de replantear su Proyecto Educativo (PE), darle una nueva seña de identidad, en la que se pusiera en valor, y se aprovechara al máximo el conocimiento pedagógico y la experiencia profesional que estos 40 años en activo ha dado a su equipo de educadoras. A su vez, este PE pretendía responder al nuevo decreto y marco pedagógico del sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, Heziberri 2020 (Decreto 237/2015, Gobierno Vasco, 2014). De esta forma, las educadoras de la RMEI, junto con el equipo de investigación IKHEZI, se implicaron en un proceso de investigación-acción con el objetivo de realizar su nuevo Proyecto Educativo. El rol del equipo de investigación se centró en coordinar las sesiones de reflexión tanto con el grupo grande, como en el trabajo realizado en cada escuela, y enriquecer con insumos teóricos los debates entre las educadoras, desde un perfil de “amigo crítico” (Day, 1997; Ainscow, 2002). Esto se realizó a través de la recopilación de las aportaciones y las necesidades detectadas por su equipo de educadoras, directoras, y las personas responsables del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Procedimiento

El equipo de investigación interdisciplinar IKHEZI realizó el diseño y la implementación de los procesos cíclicos de reflexión y acción, en las distintas fases del proyecto. En cada fase, como se indica en la tabla 1, participó la comunidad educativa, en particular las 90 educadoras y directoras de las 5 escuelas infantiles, con gran trayectoria y experiencia profesional. Las evidencias recopiladas por el equipo de investigación se registraron a través de: recopilación del material elaborado en cada una de las dinámicas; notas de campo registradas en los trabajos en grupo y las puestas en común; grabaciones de audio de las dinámicas y puestas en común; y fotografías tomadas a lo largo de las sesiones.

En un primer momento, todo el equipo de educadoras se reunió en unas jornadas de reflexión en las que se debatió sobre el pasado, el presente y el futuro de la Red. A lo largo de los siguientes meses, en cada centro educativo, se reflexionó sobre los temas que emergieron de las primeras jornadas. En unas segundas jornadas, se recopiló lo trabajado hasta entonces y se tomaron acuerdos para dar forma al borrador del documento base. Durante los siguientes meses el documento base (DB), fue revisado en cada escuela y se recogieron aportaciones para elaborar el PE final¹.

Cuadro 1. Fases del proyecto de investigación-acción

1ª Fase: Enero/ 17	Sesiones de reflexión-acción con todo el equipo de educadoras.
2ª Fase: Feb.- Jun./17	Sesiones mensuales de reflexión en cada escuela infantil. Trabajo posterior del grupo de directoras profundizando en lo elaborado en cada centro.
3º Fase: Julio/17	2 turnos de sesiones de reflexión-acción con todo el equipo de educadoras, directoras y técnicas municipales, sobre el material elaborado en la 2ª fase. Elaboración del borrador del documento base (DB) para el PE.
4ª Fase: Sep.- Dic./17	Elaboración del documento base (DB) para la elaboración del PE final, con aportaciones de mejora y modificaciones realizadas en sesiones de trabajo en cada escuela infantil.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los resultados que se presentan a continuación se han utilizado las opiniones y materiales elaborados en las sesiones de reflexión que se hicieron con todo el conjunto de educadoras y profesionales involucradas en la RMEI, es decir, en la primera fase, y los dos turnos de sesiones de reflexión de la tercera fase. El trabajo de reflexión se realizó en base a tres preguntas: ¿Dónde estamos?; ¿Hacia dónde queremos ir?; ¿Cómo lo vamos a hacer? Además, se hace el análisis cualitativo del documento base (DB) para la elaboración del PE desarrollado conjuntamente.

Cuadro 2. Sistema categorial

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Finalidades de la escuela	Bienestar infantil Acogimiento
Escuela para todos y todas	Escuela inclusiva Rasgos de inclusión
Concepción del niño-niña	Protagonista de la escuela Desarrollo integral
Recursos	Espacios Materiales Tiempos
Educadores/as	Formación e innovación Dificultades
Relaciones	Familias Barrio Red de Escuelas Infantiles Sociedad

¹ A lo largo de todo el proceso se priorizó la búsqueda de consenso entre todo el equipo de educadoras y el personal del Servicio de Educación del Ayuntamiento. Este consenso ha seguido primando incluso en la elaboración de este artículo que les ha sido devuelto para su valoración, tanto a las directoras de las escuelas como a las personas responsables del Servicio, y sus aportaciones han sido incluidas en el artículo.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos se ha realizado de una forma inductiva a través del programa NVivo, donde cada investigadora ha ido codificando y categorizando los temas emergentes. Una vez realizada la codificación y categorización por cada una, se compararon los códigos, las categorías y la información seleccionada, y se fueron aunando y priorizando aquellos ámbitos más relevantes. Estos fueron, a su vez, contrastados con la literatura, para establecer aspectos comunes y los no comunes relativos a este caso en particular. El sistema categorial construido a partir de las categorías acordadas para dar sentido a la información recogida aparece en el cuadro 2.

Por otra parte, para ubicar la información en su contexto correspondiente, se debe tener en cuenta el significado de los códigos (cuadro 3) que aparecen en las voces insertadas en el texto.

Cuadro 3. Códigos

CÓDIGOS	REFERENCIAS
1F1D	1ª Fase, dinámica 1 Árbol de los deseos, puesta en común. (3 enero 2017).
1F2D	1ª Fase, dinámica 2 Word Coffe, relatoría. (3 enero 2017)
1F3D	1ª Fase, dinámica 3, Expongámonos- Exposición. (4 enero 2017)
1F4D	1ª Fase, dinámica 4, “Me lo quedo”. (4 enero 2017)
1F5D	1ª Fase, dinámica 5, DAFO. (5 enero 2017)
1F6D	1ª Fase, dinámica 6, “Mirando al Futuro”, puesta en común. (5 enero 2017)
3FGTEID	3º Fase: Análisis y reflexión sobre material 2º fase- Grupo temático educación inclusiva y diversidad, relatoría (Julio 2017)
4FEFPE	4º Fase: Análisis, debate y elaboración final del documento base (DB) del Proyecto Educativo (PE) (Sep-dic 2017)

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

A continuación, se plantean aquellas líneas temáticas que en relación a la diversidad y la educación inclusiva muestran las actitudes de las educadoras participantes, y el modo en que manifiestan ponerlo en práctica tanto en el aula, como en el funcionamiento de cada centro educativo. Teniendo en cuenta la pluralidad de educadoras presente en el colectivo y también del alumnado al que responden, hay que reseñar que estos resultados son fruto de los consensos logrados en todo el proceso de investigación-acción, ya que el objetivo era sentar las bases del Proyecto Educativo común para la red de escuelas.

3.1. Una escuela que acoge y acompaña

Dentro de la primera jornada, se comenzó reflexionando en grupo en torno a su escuela soñada, las educadoras subrayaron que en las escuelas se prima el *bienestar* y todas las personas se sienten *aceptadas* como son, en su globalidad, tanto los niños y las niñas y sus familias, como las propias educadoras.

Se sueña con una escuela más inclusiva, más cercana y más humana, que esté abierta a toda la diversidad, en ACORMONÍA, acogida y armonía. (1F1D)

Transitando por sus discursos encontramos muchos indicios y planteamientos de la educación inclusiva. Proyectando a futuro, las educadoras la caracterizan así:

Escuelas con un proyecto de futuro a largo plazo y con continuidad y estabilidad manteniendo el ciclo 0-3 años. Escuela de calidad, inclusiva e integradora. Una

escuela en la que sintamos la pertenencia, en la que todas y todos queramos estar y sentirnos bien. Escuela euskaldun, coeducadora, que recicla. (1F6D)

Así, hablan de que el objetivo fundamental de la educadora y la escuela infantil es garantizar el bienestar del niño o niña. Que la criatura esté a gusto, que esté tranquila, acompañarle afectivamente, trabajar sus emociones. Dan importancia al estar con el niño o la niña y no estar en el hacer. Indican que deben aceptarles y respetarles como son, buscando la felicidad y el desarrollo integral de la criatura.

Actitud de cada educadora (por profesionalidad). Implicación personal porque el niño o niña esté bien. Me lo van a agradecer y me lo voy a agradecer a mí misma. (3FGTEID)

Sin embargo, también hay aquí visiones contradictorias (aceptar vs. cambiar), ya que un objetivo de la escuela soñada es transformar el mundo y educar conlleva cambiar al niño o la niña. Según se plasmó en el DB del PE, indican los valores que deben caracterizar a sus escuelas, como reflejo de la sociedad a construir.

En la etapa 0-3 años procuramos responder a la diversidad garantizando el desarrollo integral de todas las niñas y niños. El objetivo no solo es hacer una escuela para todas y todos, sino hacer de la escuela un espacio coeducativo e inclusivo, donde se dé la aceptación incondicional de todas y todos (niñas, niños, familias, educadoras, educadores, profesionales de apoyo y el resto del personal) y se garanticen las condiciones que fomenten la igualdad de oportunidades, la justicia y la equidad.

Una escuela infantil inclusiva se basa en valores de respeto, confianza, empatía, transparencia, comunicación y flexibilidad, entre todos los miembros de la comunidad educativa, criaturas, familias, equipo educativo, personal del centro, profesionales externos y comunidad. (4FEFPE)

3.2. Una escuela para todas y todos

Se concibe la diversidad desde una mirada amplia que reconoce y atiende a todos los niños y las niñas. La diversidad se concibe como algo “natural, característico de cualquier persona que tiene sus propias cualidades, necesidades e intereses”. En las dinámicas grupales para la elaboración del DB del PE se indicó:

La escuela infantil es un reflejo de la pluralidad que nos rodea y debe valerse de la riqueza que la diversidad aporta para trabajar el respeto y la convivencia. (3FGTEID)

Desde sus inicios, estas escuelas contaron con una “tarifa cero”, por la que cualquier niño o niña podía acudir, no obstante, debido a los recortes, el pago de matrícula se hizo obligatorio, lo que, en palabras de las educadoras, hizo que no fueran económicamente accesibles para toda la población. En ese momento, se contaba con una partida especial reservada a plazas asignadas desde los servicios sociales, con la finalidad de poder responder a aquellos colectivos en situación de mayor vulnerabilidad.

Según se indica en el DB, uno de sus objetivos es:

Valorar y considerar a cada niña y niño desde la diversidad, su idiosincrasia implica una aportación y un enriquecimiento al resto de sus iguales. (4FEFPE)

En las experiencias compartidas por las educadoras, queda clara la influencia que el trabajo de acompañamiento y valoración de las diferencias tiene en todas las criaturas:

En estas edades, mayor respeto entre niños y niñas, lo ven como su compañero o compañera, lo ven como natural. Incluso con niños y niñas con necesidades educativas especiales, (...) ofrecimiento de ayuda si se encuentran con una persona así en la calle

(¿quieres que te ayude? la visión es diferente). Si no lo han vivido en la escuela. No lo van a hacer de ninguna manera, ¡ni te lo vas a cuestionar! (3FGTEID)

Para que esto sea posible se da un acoplamiento de ritmos y un respeto a los ritmos individuales (por ejemplo, en la salida de la siesta). Señalan también que hay un desafío y un objetivo soñado: combinar las necesidades de cada criatura con las de todo el grupo. Existe en el colectivo de educadoras una sensibilidad hacia los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, que se acercan a los centros para participar de una escuela inclusiva y no integradora. Insisten en que los niños o niñas que tienen dificultades puedan mantenerse en la misma escuela, y en que, si se van, tengan una plaza donde deseen. Para dar ese apoyo consideran necesario movilizar una serie de recursos como contar con personas de refuerzo que ya están en la escuela con otras funciones, adaptar los horarios de entradas y salidas y, en general, ser flexibles con la organización dentro de la escuela a todos los niveles.

Otra fuente de diversidad es la interculturalidad. Consideran que es importante trabajarla de forma positiva. Mencionan el yembé y la txalaparta (instrumento musical del folclore vasco) como objetos que dejan una huella en la escuela. También, en el DB del PE se incluyen otros colectivos:

A todo ello se suma la diversidad cultural (procedencia, religión e idioma), socioeconómica, familiar (modelo y núcleo familiar), diversidad de género, diversidad de capacidades, diversidad funcional y/o discapacidad, y aquellas personas o colectivos en riesgo de vulnerabilidad y exclusión social. La escuela infantil es un reflejo de la pluralidad que nos rodea y debe valerse de la riqueza que la diversidad aporta para trabajar el respeto y convivencia. (4FEFPE)

3.3. Una escuela centrada en el desarrollo integral personalizado de la niña o el niño

En las reflexiones grupales, se describe una escuela donde se pone al niño y a la niña en el centro, acogiéndole y respetándole como es, no como las educadoras quieren que sea. Una escuela donde cada criatura juegue a lo que le interese, que tome sus propias decisiones; donde es importante la acción de las criaturas y en la que la educadora respeta en todo momento su iniciativa, preparando el escenario, los espacios, condiciones-materiales y acompañando. Una escuela donde se vea y se valore a la niña y al niño de 0-3 años. Para ello, defienden el papel de cada niño o niña como protagonista, siendo el rol de la persona adulta la observación, escucha y disponibilidad, acoplándose a sus ritmos, mediante una mirada cómplice, y garantizando la calidez en la relación.

Esto choca, según las educadoras, con la realidad de la sociedad actual, en la que priman unos ritmos que no permiten a la criatura desarrollarse plenamente según sus propios tiempos. Así se manifestó durante la técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).

Dificultad para adaptarnos a los cambios sociales, pero también de las familias, tipologías familiares. Que el ritmo “rápido” de la sociedad pueda entender el ritmo que cada niño, niña necesita para su desarrollo y bienestar. Las familias deprisa, a tirones, no le dan al niño o niña tiempo. Tensión entre la exigencia del ritmo rápido que nos saca de lo que pensamos que tendría que ser. Este mismo ritmo provoca que los niños pasen tantas horas en las escuelas. (1F5D)

Por ello, se da gran importancia a la mirada, a la relación, al apego, al estar con el niño y la niña, al estar disponible, estar presente, la disponibilidad desde la cercanía, respetando el que quiere y no quiere; el abrazo, el calor; acompañándolos con la mirada, en diferentes actividades, contar, leer, cantar, etc. Es la idea de “estar presente”. Las educadoras

manifiestan la relevancia de los momentos de contacto e interacción individualizada. Se acompaña al niño y la niña en los momentos de cambio de pañales, a la hora de dormir y despertarse de la siesta, en las comidas, en los momentos de vestirse y desvestirse, etc. Se cuida tanto el contacto físico, como el sensorial (visual, corporal, auditivo...).

Conexión: Acoplamiento de ritmos, miradas, posturas, esperas..., placeres que conectan a la vida, pensamiento, afecto.

¡Estar!: estar disponible, cercanía, contacto, abrazo, calor, desde el respeto, acompañar con la voz, con la mirada, contar, leer, cantar... (1F3D)

Asimismo, se da mucha importancia a la seguridad afectiva. Para ello, es necesario adaptar las actividades, que deben ir dirigidas a satisfacer las necesidades. Al mismo tiempo, consideran que se debe lograr el apego para que niñas y niños puedan ir poco a poco desarrollando su autonomía. Cuando la logran, y cuando llegan a sentirse como en casa, comienzan con el juego libre, en espacios distintos. La educadora está presente como figura “segurizante”, respetando el momento evolutivo de niños y niñas, acompañando, proporcionando atención individual y en grupos pequeños. En este sentido, intentan mantener la relación de educadoras y niños y niñas durante todo el ciclo 0-3 años y creciendo juntos.

Durante la elaboración del borrador del DB del PE, las educadoras indicaron que se expone el material a la criatura para que elija lo que sea de su interés. Después de que se familiariza con el material, este se rota, y así “lo recuerda, lo repite y lo disfruta”. Indicaron que se mantienen “altas expectativas, evitando techos”, desarrollando una mirada que se centra en los cambios y los progresos que se dan de día en día. Esto hace que “lleguen a sorprenderse cada día”. “Les dejas hacer por su propio interés (...) Si les pautas todo, no los conoces” (3FGTEID).

3.4. Unos espacios, materiales y tiempos pensados para los niños y las niñas

Las educadoras señalan la importancia que tienen los espacios de la escuela, ya que, los edificios y sus divisiones condicionan todas las actividades en general. En sus trabajos grupales indican que, en el momento del estudio, en los centros más antiguos, se encontraban con barreras de accesibilidad, limitaciones estructurales de algunos edificios y dificultades para comunicar las aulas con el espacio exterior. Por ello, manifiestan la necesidad de repensar los espacios de la escuela para trabajar con las criaturas, según sus tiempos y sus ritmos.

Entre las características necesarias destacan que sean espacios de calma, de alegría, humanos, que permitan las relaciones. En algunas escuelas, hay un sofá en clase como símbolo de la acogida de niños, niñas y familias: el confort del hogar en la escuela

Se pone también en valor el espacio exterior a la escuela y el contacto con la naturaleza. La utilización de este espacio promueve la indagación y el descubrimiento de los fenómenos del entorno, a través de paseos, la observación, juegos con elementos naturales y otros no convencionales proporcionados por las educadoras. Se busca que haya una continuidad entre el espacio interior y el exterior, sin interrupciones. Salen todos los días al exterior. La rutina no les aburre, al contrario que a los adultos. Las educadoras manifiestan que se procura que haya acceso directo de las aulas al patio: hay botas en las aulas para salir y son los propios niños y niñas quienes deciden cuándo hacerlo.

Juntas, sola: experimentando, dejar hacerse, porque el patio es un espacio de libertad y de disfrute.

El sol y las canciones son buenos amigos: respirar el aire fresco de la mañana acompañados del rico sol, el canto y la presencia cercana del adulto... ¡Una buena experiencia! (1F3D)

Se priorizan los materiales no estructurados sobre juguetes convencionales, principalmente los materiales de la naturaleza: hojas, castañas, madera, piedras, ramas, etc. También les gusta el empleo de materiales de reciclaje y objetos “reales”, es decir, que se utilizan en la vida cotidiana. Se considera que es un material más enriquecedor y que fomenta mucho la creatividad, la expresión creadora. Según las educadoras, el uso de este material permite que las y los niños puedan expresarse de manera más global y completa.

¡Viene el otoño!: en nuestras manos las hojas toman vida. Jugamos con elementos de la naturaleza (hojas, castañas, palos...).

Hojas arriba, hojas abajo: con las hojas traídas por las familias se prepara y se disfruta la fiesta.

¡Otra vida a las naranjas!: Olores, sensaciones, sabores... Naturaleza, experimentación, reciclaje... ¡Vida! (1F3D)

En las explicaciones de las educadoras, describen cómo se dispone el material al alcance de los niños y las niñas de manera que puedan manipularlo libremente en función de sus intereses. Son materiales que promueven la interacción entre niños y niñas. En relación a los utensilios relacionados con la comida, comentan que se ha hecho una labor de reflexión y búsqueda importante sobre su adecuación a las necesidades de las criaturas.

3.5. Un equipo educativo comprometido, coordinado y preparado para responder a la diversidad

Las educadoras se identifican como un grupo heterogéneo con un objetivo común, con ganas de mejorar y aprender, abiertas a la realidad social. Se presentan como un equipo humano de amplia experiencia y trayectoria con ilusión e interés y en constante formación.

El amplio recorrido de las escuelas y la amplia experiencia de sus profesionales y formación multidisciplinar (individual y colectiva). El largo recorrido de nuestras escuelas (experiencia). Gran trayectoria y formación. Personal educativo con bagaje profesional (experiencia). Colectivo pequeño. Profesionales estupendos/as. Estabilidad de los equipos. Gente muy dispuesta. La riqueza que da la experiencia y la frescura de la gente joven que llega. (1F5D)

Ante los desafíos con los que se encuentran, manifiestan que sufren un escaso reconocimiento profesional y una falta de valoración positiva de la epata educativa de 0 a 3 años. Por ello, se ven frente a la necesidad de empoderarse para que la sociedad dé el valor que su labor merece. Además, durante la técnica DAFO de la 1ª jornada, indicaron la dependencia de decisiones políticas en el funcionamiento de sus escuelas, influida por los cambios políticos, las leyes, decretos, y presupuestos que no responden a las necesidades e intereses de las criaturas.

No obstante, en sus debates, las educadoras confiesan contar con un curriculum abierto que les permite tener autonomía laboral. Además, sienten que tienen un puesto de trabajo gratificante que les hace ir contentas a la escuela. Con respecto a la atención a la diversidad, manifiestan la necesidad de trabajar desde sus propios “prejuicios y etiquetas”. Esto queda contemplado en el DB del PE, fruto de su reflexión conjunta.

Destacamos la labor educativa de eliminación de las barreras al desarrollo y el aprendizaje que pueden experimentar las niñas y los niños en la escuela infantil. Para lograrlo, es necesario, primeramente, que el equipo educativo esté sensibilizado y formado para poder identificar sus propios prejuicios y etiquetas, y en otras

circunstancias, prevenirlos. De esta manera, el objetivo es poder detectar de una forma más adecuada las necesidades reales de las criaturas, a su vez que priorizar y potenciar sus capacidades, configurando su propio ser interior y su identidad personal. (4FEFPE)

Un elemento central en esta labor, según las educadoras, es la evaluación, que se basa en una visión global, ecológica, donde se analiza la situación de la criatura en lo personal, su contexto y su realidad. Se centra en los progresos y en su proceso individual, sin realizar comparaciones con otros niños y niñas. Dicha evaluación continua les ayuda a identificar posibles dificultades, y de ahí aunar criterios y pautas de trabajo entre la pareja educadora (las dos educadoras que trabajan de manera conjunta en el aula), profesionales de apoyo, dentro del equipo y con las familias.

No utilizar tanto los hitos, sino ver desde que le has conocido, en septiembre hasta julio, tienes que ver una evolución, si no se ve evolución en algo, ahí hay que hacer una llamada de atención. (3FGTEID)

Si bien en las jornadas de reflexión, algunas educadoras pusieron de manifiesto ciertas dificultades de comunicación dentro de la red, en general, manifestaron un amplio convencimiento del valor del trabajo coordinado. En especial, la pareja educadora es una marca de identidad de la RMEI, y una riqueza a la hora de responder a la diversidad, ya que permite aunar criterios y aprender de la experiencia mutua. El personal de apoyo, de refuerzo, es también un recurso disponible, muy bien valorado.

Durante la sesión de elaboración del borrador del DB del PE, se indicó que el apoyo se asigna individualmente, teniendo como criterio fundamental que el niño o la niña no tenga autonomía. Esto lo hace posible el hecho de que desde el Ayuntamiento se ponen recursos humanos para apoyar a la diversidad. Se tiene cuidado de que las personas de referencia estén y de garantizar los recursos personales. (3FGTEID)

A pesar de los recursos y el apoyo profesional con que se cuenta, algunas educadoras expresaron sentir miedo de salir de su zona de confort, miedo al cambio. Dicen tener una baja autoestima personal e inseguridad que les hace ser rígidas a la hora de aceptar otras miradas, en especial de sus compañeras de escuela y de la Red, lo que dificulta el trabajo en equipo. Por ello, es una de las necesidades compartida por el equipo de educadoras que quedó plasmada en el DB del PE.

Por último, en el proceso de interiorización de la diversidad como algo natural resulta fundamental que el equipo educativo reflexione y profundice sobre los aspectos positivos que aporta, así como los retos que ello supone para el proceso educativo. Esto exige de un compromiso profesional continuo y de condiciones laborales y organizativas que permitan generar espacios y tiempos para la reflexión y formación individual y colectiva. Esta reflexión y formación se centra en nuestras prácticas, y las necesidades a las que responder dentro del contexto y las características de cada escuela. De esta manera, realizaremos una progresiva profundización y seremos conscientes de las actitudes propias y las maneras de actuar para mejorar nuestra práctica y atender de forma adecuada a la diversidad de nuestra comunidad educativa. (4FEFPE)

3.6. Una escuela abierta a las familias y la comunidad

En las sesiones de reflexión, las educadoras se preguntan sobre la implicación de las familias ¿qué implicación se les puede pedir? Buscan unas relaciones con las familias que sean positivas, educativas, que fomenten la tranquilidad y la felicidad de todas las personas implicadas. Para ellas, es una prioridad abrir la escuela a su participación, buscando la

colaboración entre padres y madres y la escuela. En este sentido, se definen como escuelas que miran al entorno.

La relación familia-escuela crea un concepto de escuela abierta que nos define. Cercanía en las relaciones con las familias y su reconocimiento. Funcionamiento como continuación del hogar-familia. Escuelas abiertas y participativas. Presencia activa de las familias a todos los niveles. Transparencia de nuestro trabajo. (1F5D)

Señalan que es necesario trabajar la confianza de las familias. Para ellas es importante lograr que los padres y las madres también estén a gusto y tranquilos con la escuela, o, que la escuela “logre el apego de madres y padres”. Con respecto a la educación de las criaturas, también se plantean la necesidad de que las familias y las educadoras utilicen ámbitos educativos comunes, acompañándose mutuamente, más que ayudándose mutuamente.

La escuela es el puente entre los niños y niñas y sus familias y es fundamental la confianza mutua, la colaboración y la compañía. (1F2D)

Conciben una escuela no solo abierta, sino que las familias forman parte y están. Entran y hacen muchas cosas desde lo cotidiano con las familias. Intentan estar disponibles en el día a día para ellas: padres, madres, abuelas, abuelos, etc. Las educadoras indican que, desde que entran en la escuela, las familias pueden estar el tiempo que quieran. Hay un horario, pero las familias pueden estar sin ninguna prisa. Sienten que se aprende de la gente que visita o pasa por la escuela.

Brazos y miradas. ¡Qué a gusto se está a tu lado mamáita!: Actividad de chocolate con la participación de las familias.

Compartiendo mamá: la presencia de las madres y de los padres en la escuela, en un ambiente relajado de juego, permite a éstas y a los demás peques interactuar y generar cercanía; lo que favorece la idea de pertenencia al grupo dentro del aula. (1F3D)

En las escuelas, las educadoras manifiestan organizar actividades y proyectos para fomentar esta participación. Remarcan la importancia de tener encuentros fuera del horario escolar, de los niños, de las entrevistas, etc. Consideran necesario poder hablar de muchas cosas con tiempo y con tranquilidad con las familias. Esto también repercute luego en la vida de la escuela. Las familias participan en diferentes actividades (chocolate, psicomotricidad, etc.), cuando quieran, como quieran.

¡La Euskal jaia empapada de música!: Junto con miembros de la Escuela Municipal de Folklor celebramos la Euskal jaia (Fiesta vasca). También participan las familias, y, si se puede, disfrutamos todos de la fiesta en el patio.

Cumpleaños en la escuela: es nuestro día y las familias están invitadas a celebrar con nosotras. (1F3D)

Finalmente, señalan que el entorno natural de la escuela es el barrio y que el barrio es educativo. La escuela debe involucrarse en la vida del barrio, sin darle la espalda. Que la escuela participe en la ciudad y en el barrio y que así lo sientan los y las vecinas, aunque no utilicen la escuela. Asimismo, las educadoras plantean la necesidad de entablar relaciones y coordinarse con otros agentes (servicios sociales, centros de salud, profesionales de atención temprana, centros cívicos, cursillos, charlas, talleres, etc.), y seguir manteniendo las relaciones ya establecidas, como con la Escuela de Artes y Oficios, el Teatro Paraíso y la universidad.

A su vez, se invita a las familias a que sean partícipes de la comunidad de la escuela. La diversidad de éstas crea y enriquece la comunidad presente, y será la semilla para la futura. Esto exige una apertura y respeto a la realidad de las familias, y entabla

una relación de comunicación y enriquecimiento recíproco que repercute en el bienestar de la niña y el niño. Además, favorece el crecimiento de la propia comunidad educativa de la escuela, y contribuye al progresivo cambio social en la ciudad. (4FEFPE)

En resumen, en los discursos de las educadoras aparecen seis líneas temáticas en las que se identifican sus actitudes y percepciones sobre su respuesta educativa y el funcionamiento de sus escuelas: una escuela en la que prima la acogida y el acompañamiento; escuela para todas y todos; centrada en el desarrollo integral personalizado de la niña o el niño; con espacios, materiales y tiempos pensados para los niños y las niñas; formada por un equipo educativo comprometido, coordinado y preparado para responder a la diversidad; y, finalmente, abierta a las familias y la comunidad.

4. Discusión

Tal y como se indica en los resultados de este estudio, los discursos de las educadoras señalan que en una escuela inclusiva debe primar la acogida y el acompañamiento, principalmente de las criaturas, pero también de las familias, equipo educativo y resto de personas implicadas en la comunidad educativa. La literatura subraya que, en Educación Infantil, el alumnado debe sentirse reconocido, aceptado y valorado (Booth, Ainscow y Kingston, 2007). Leatherman y Niemeyer (2005) añaden que es necesario que todo el alumnado sienta que pertenece al aula, creando así un clima de aceptación. Todo esto va a permitir que se pongan los valores inclusivos en acción (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2015).

Las educadoras señalan que una escuela inclusiva debe ser una escuela para todas y todos. Barrio (2009) y Barrero (2016) nos invitan a reflexionar sobre lo que es la diversidad. Algo que debe ser natural, una característica de la naturaleza humana (Marsellés, 2003; UNESCO, 2009). La existencia e implicación de un alumnado diverso dentro del aula promueve la aceptación, las habilidades sociales y los valores de respeto y solidaridad (Leatherman y Niemeyer, 2005; López-Vélez, 2018). Esto, además, se hace extensivo a otros colectivos que también son diversos, como las familias, docentes y otras personas implicadas de la comunidad (Grande y González, 2015).

Es de destacar que la actitud del profesorado hacia la diversidad es un fenómeno poliédrico. De Boer y otros (2011) indican que el profesorado de Primaria está de acuerdo con el concepto de inclusión, en general, pero no se muestran tan dispuestos cuando se refiere a su práctica de aula. Slee (2011) indica que, aunque el discurso inclusivo se ha generalizado, no se plasma en la práctica. Se percibe que el progreso de la implementación de la inclusión es lento y deficitario. Coincidiendo con algunas investigaciones (González-Gil et al., 2016), entre las tensiones mencionadas por las educadoras de este estudio, aparece que esto puede ser por la falta de recursos, tiempo, apoyo administrativo y/o de las familias, o falta de formación específica.

Pero hay otro motivo latente, que, aunque no aparece en nuestros resultados, es necesario mencionar. En las investigaciones realizadas por De Boer y otros (2011) y Marsellés (2003), el profesorado muestra menor disposición a incluir a determinados colectivos, en particular, con el alumnado con dificultades de aprendizaje moderadas, TDH, o que tienen problemas emocionales o de conducta.

Esto nos hace pasar a otro de los resultados de esta investigación, la necesidad de formación para atender de forma más adecuada a la diversidad. Azorín (2018) y De Boer

y otros (2011) indican la importancia de la formación especializada con respecto a la diversidad y la educación inclusiva, ya que la información y el conocimiento influyen de forma directa en las actitudes. Es necesario trabajar sobre las actitudes, el pensamiento, las creencias y los planteamientos del profesorado, ya que son dichas actitudes y percepciones sobre las diferencias las que van a marcar sus prácticas educativas (López, Pérez y Monjas, 2003; Teijeiro y Fiuza, 2014). La teoría que los futuros docentes reciben en sus centros de formación choca mucho con creencias fuertemente enraizadas e interiorizadas debido a sus procesos de socialización privilegiados y “normalizados” fuera de las realidades a las que deben enfrentarse y dar respuesta desde la diversidad.

Así pues, es necesario incluir dentro de la formación inicial, también, un trabajo de “resocialización” en actitudes más cercanas a la diversidad, y un entrenamiento en capacidades personales como empatía, sensibilidad, capacidad reflexiva y crítica, para poder cambiar la mirada docente y responder desde otro punto de vista a la diversidad del alumnado sin prejuicios, ni limitaciones por sus creencias (Carrasco, 2015). De manera que, el profesorado interiorice la obligación de atender a todo el alumnado, sin limitar las expectativas que condicionan su desarrollo (Grande y González, 2015; Lledó y Arnaiz, 2010).

Leatherman y Niemeyer (2005) señalan como factores necesarios en la formación, ofrecer oportunidades de implicación con las familias, la investigación y uso de recursos, y formación en planificación individualizada. Para De Boer y otros (2011), una mejor actitud hacia la educación inclusiva y la diversidad se consigue a través de experiencias previas con dicho colectivo, en las relaciones personales, de familiares o amistades, y en lo que respecta a la formación, en los periodos de prácticas en centros educativos.

La necesidad de una formación socioemocional de las y los docentes es también una reivindicación que aparece en muchos estudios (Barrientos, 2016). La idea de que los y las docentes de Educación Infantil sufren mucho desgaste y estrés en su trabajo es una constante en esta etapa, y también apareció latente en nuestro estudio. Por ello, la formación en autoconocimiento, autorregulación, crecimiento personal y habilidades emocionales debiera incluirse en el currículum formativo, dada la influencia que tiene el bienestar docente en la atención de las criaturas más pequeñas.

Además, las educadoras, en sus discursos, subrayaron la importancia de tener un equipo comprometido, coordinado y empoderado para responder a la diversidad. Valoran el trabajo de enriquecimiento de la pareja educadora a la hora de responder mejor a la diversidad del aula, al igual que de la disponibilidad y la colaboración de los y las profesionales de apoyo. Tanto en el estudio de Leatherman y Niemeyer (2005) como en el de Azorín (2018), también el profesorado indicó la importancia de sentir el apoyo y respeto mutuo dentro del aula, ya que les ayudaba a conocer mejor a su alumnado, identificar sus necesidades y actuar en consecuencia.

Aunque las educadoras se definen como un equipo comprometido y consciente de la importancia de su labor en el desarrollo integral de la criatura, tal y como indica Marsellés (2003), se sienten poco valoradas socialmente, por lo que manifiestan la necesidad de empoderarse. Los y las docentes reivindican el reconocimiento de su labor, que la sociedad entienda que su función no es solo de guarda y custodia, y que el impacto de su trabajo es fundamental en el futuro del desarrollo de los niños y las niñas. Por eso reivindican el apoyo y la profesionalización de este ciclo por parte de las instituciones educativas y legislativas (Mir et al., 2012).

Otra de las grandes debilidades encontradas en diversos estudios tiene que ver con la implicación de las escuelas con la familia, la comunidad más cercana y otros centros educativos (Azorín, 2018). Los cambios sociales han transformado la institución familiar, se han diversificado los modelos de convivencia y tipos de familias, y las funciones educativas se han ido delegando a la institución escolar, asumiendo la escuela cada vez más responsabilidades y más protagonismo (Maestre, 2009). También el etnocentrismo cultural condiciona las interacciones y relaciones con el alumnado y las familias emigrantes. Este último aspecto hace que sea común la atribución a las familias de las dificultades de niños y niñas, y contamine la percepción y relación con éstas.

Es por eso que la escuela debe abrirse a la comunidad (Grande y González, 2015). Leatherman y Niemeyer (2005) y Mir y otros (2012) indican la necesidad de fomentar desde la escuela una corresponsabilidad educativa con las familias. Al implicarse con el núcleo familiar, se conoce mejor al niño y la niña y se pueden aunar criterios, es decir, ir construyendo una mirada compartida sobre la forma de educar a las criaturas. Barrio (2009) y Azorín (2018) ponen el énfasis en establecer una relación de interacción y solidaridad escuela-comunidad, en la que se comparten servicios y se abre la escuela al barrio. Por último, Azorín (2018) y López-Vélez (2018) indican la necesidad de establecer redes de colaboración y comunicación con otros centros educativos, como espacios de intercambio de experiencias y formación. Esto fue algo que las educadoras valoraron muy positivamente, dada la posibilidad que les aportaba el formar parte de una red de escuelas.

Se debe indicar que, a partir del proceso de renovación del PE en que se implicaron las educadoras de la RMEI, desde el Servicio de Educación se han ido dando pasos hacia la inclusión. Cabe destacar dos aspectos relacionado con el acceso a estos centros educativos. Por un lado, se ha mejorado el acceso a familias con bajas rentas. Este curso 2019-2020, las familias con rentas familiares anuales bajas tienen acceso gratuito, y en algunos casos, se establecen reducción de cuotas. También se han reservado algunas plazas gratuitas para niñas y niños derivados de los Servicios Sociales. Por otro lado, en los edificios más antiguos, se han eliminado las barreras de accesibilidad.

Pero no se puede finalizar este apartado sin reflexionar sobre dos de los factores centrales que fueron motivo de grandes debates y reflexiones por parte de las educadoras, su práctica centrada en el desarrollo integral y personalizado del niño o la niña, como eje central de una atención a la diversidad inclusiva; y la adecuación de los espacios, materiales y tiempos, para que esta planificación y respuesta educativa personalizada fuera posible (Azorín, 2018; Coll, 2013; Leatherman y Niemeyer, 2005, López-Vélez, 2018). Para ello, tanto la planificación y la respuesta educativa, como los tiempos, los espacios y los materiales, deben estar cuidadosamente planteados para responder a las características, necesidades e intereses de cada uno de los niños y las niñas, creando así espacios que maximicen el potencial de cada criatura (Porter y Towell, 2017).

La docencia es una “profesión de riesgo” en el sentido que conlleva mucha responsabilidad social. Las y los docentes trabajan con “un material” especialmente sensible, con niños y niñas en los primeros años de su vida, en los cuales están construyendo las bases de su futuro desarrollo, y cualquier decisión, intervención o acción puede tener efectos negativos en el mismo (Martínez de Mandojana, 2017).

Barrero (2016) y Marsellés (2003) hacen hincapié en la Educación Infantil como etapa fundamental en el desarrollo y la potenciación de las habilidades y capacidades de cada criatura. En aquellos colectivos que se enfrentan con mayores desafíos, por distintos

motivos, la educación en la etapa infantil hace la labor de prevención y compensación de desigualdades, y a su vez, afianza las bases para el desarrollo futuro (Marí-Klose, 2019). Es en esta etapa, especialmente, donde las y los educadores deben potenciar el cuidado y buen trato profesional. Esto implica: incondicionalidad, vinculación y empatía, algo que hemos encontrado entre las educadoras participantes en el estudio.

Limitaciones

Esta investigación se ha centrado en el análisis de los discursos de las educadoras de Educación Infantil con respecto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Esto nos ha permitido hacer interpretaciones sobre sus actitudes hacia el tema, y la forma en que dicen que responden a la diversidad tanto en su práctica pedagógica como en el funcionamiento de cada escuela. No obstante, no se cuenta con observaciones directas en el aula que nos permitan conocer si realmente sus actitudes influyen en su práctica educativa y en la organización del día a día del centro educativo.

Otra limitación se refiere al hecho de que, a pesar de contar con una muestra relativamente numerosa, se refiere a un único contexto, un único caso, la RMEI de Vitoria-Gasteiz. Esto impide la generalización de los resultados.

Referencias

- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En P. Farrell y M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive: from research to practice* (pp. 25-37). David Fulton.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones de docentes sobre la atención a la diversidad: Propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima del aula* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. CSIE.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 100(2), 155-172. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.

- Day, C. (1997). Working with the different selves of teachers: Beyond comfortable collaboration. En S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 190-203). Falmer.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Gobierno Vasco. (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Grande, P. y González, M. M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162.
- Leatherman, J. M. y Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* 8(5), 97-109.
- López, V. M, Pérez, D. y Monjas, R. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. INDE Publicaciones.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco Servicio Editorial.
- Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Marí-Klose, P. (2019). La educación infantil y la lucha contra la pobreza infantil. *Aula de Educación Infantil*, 99, 35-37.
- Marsellés, M. A. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, España.
- Martínez de Mandojana, I. (2017). *Profesionales portadores de oxitocina*. El Hilo ediciones.
- Mir, M. L., Fernández, V., Llompарт, S., Oliver, M. M., Soler, M. I. y Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: Algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.
- ONU. (2000). *Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*. ONU. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

- Porter, G. L. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures.
- Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades*. Centro UNESCO Principado de Asturias.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Teijeiro, Y. y Fiuza, M. J. (2014). ¿Cómo perciben la diversidad los futuros maestros de educación infantil? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 99-108.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.486>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. education for all: Meeting our collective commitments. World education forum*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. UNESCO
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO. y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Ziegler, D. (2011). *Entornos óptimos de aprendizaje para niños traumatizados: Cómo los niños abusados aprenden mejor en la escuela*. Asociación educativa Biraka elkartea.

Breve CV de las autoras

Ana Luisa López-Vélez

Doctora (PhD) en Educación y Máster Científico en Investigación Educativa por la Universidad de Mánchester. Cuenta con un sexenio de investigación. Ha sido consultora internacional de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Es Profesora Agregada en la Facultad de Educación y Deporte, en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Imparte docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria y de posgrado en el Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Participa en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Es miembro del equipo de investigación IKHEZI: Ikerketa Hezitzailea, (reconocido por el Gobierno Vasco, GIU 19/072, Categoría B), UPV/EHU: Construcción del Proyecto Educativo de la Red Municipal de Escuelas Infantiles. Hasta 2015, como miembro del INNOVA (reconocido por el Gobierno Vasco, Categoría A), Universidad de Deusto: Modelo de Evaluación de Innovación Social Universitaria (ISUR), Proyecto ALFA-TUNING Latin America Project, financiación Comisión Europea. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>. Email: analuisa.lopez@ehu.eus

Pilar Aristizabal

Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Profesora Agregada de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU desde 2001. Es directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte su docencia en dicho departamento y participa en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Cuenta con un sexenio de investigación y con la evaluación de excelente en el programa de calidad docente "Docentiaz". Ha pertenecido al grupo de investigación de la UPV/EHU: GIU 15/29 "Investigación educativa-IKHEZI" cuya IP es M^a Teresa Vizcarra, de 2016 a 2018. Forma parte del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi: Ikerketa Hezitzailea (Investigación educativa), GIU 19/072. (2019-2021). Además, participa en la Red de Investigación en Aprendizaje Servicio en Actividad Física y Deporte (RIADIS) para la Inclusión Social, subvencionada por el Consejo Superior de Deportes (CSD). Ha sido IP en el proyecto: Detección de necesidades para la Construcción del Proyecto Educativo de la Red Municipal de Escuelas Infantiles, financiado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6354-4596>. Email: p.aristizabal@ehu.eus

Beatriz Garay Ibañez de Elejalde

Profesora de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) desde 1987. Doctorada en Pedagogía (2002) con la tesis "Modernización y educación en Vitoria (1865-1931)". Cuenta con un sexenio de investigación y con la evaluación de excelente en el programa de calidad docente "Docentiaz". Entre 2011 y 2015 fue integrante de la Unidad UFI 11/54-UFI Educación, Cultura y Sociedad. (UPV/EHU), cuyo investigador principal era Luis Naya. De 2016 a 2018 miembro del grupo de investigación de la UPV/EHU: GIU 15/29 "Investigación educativa-IKHEZI" coordinado por M^a Teresa Vizcarra. Forma parte del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi: Ikerketa Hezitzailea (Investigación educativa), GIU 19/072. (2019-2021). Participa en la Red de Investigación en Aprendizaje Servicio en Actividad Física y Deporte (RIADIS) para la Inclusión Social, subvencionada por el Consejo Superior de Deportes (CSD). Líneas de investigación: estudios de género, la educación y la actividad física, y la atención escolar a los jóvenes que han sufrido experiencias adversas tempranas (ACE). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3396-2500>. Email: beatriz.garai@ehu.eus