



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat de Guillem Cifre de Colonya

Memòria del Treball de Fi de Grau

“Ayúdame a mirar: El rol del y de la docente sensible e inclusivo/a en la cotidianidad del aula de educación infantil”

María del Carmen Frau Nieto

Grau d'Educació Infantil

Any acadèmic 2019-2020

DNI de l'alumne:

Treball tutelat per Virginia Morcillo Loro

Departament d'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

Resumen

La educación inclusiva, busca que todos y todas independientemente de sus necesidades puedan gozar de una educación de calidad y el colectivo docente es uno de los máximos responsables de que esto ocurra. El presente trabajo final de grado trata de recoger lo que se consideran las claves o aspectos necesarios con los que debería contar el o la docente desde una mirada inclusiva y sensible. Bajo este enfoque, nos hemos inspirado en diferentes miradas donde se preserva la naturaleza de la infancia y se fomenta el desarrollo a través del afecto y del acompañamiento respetuoso. La revisión bibliográfica se apoya en varios ejes, los cuales se han perfilado desde un enfoque general a otro particular. Se han recogido las demandas y necesidades de la escuela actual, se ha realizado un breve recorrido desde las raíces de la inclusión en el ámbito educativo, al tiempo que se ha retratado el perfil de docente que perseguimos. Tal base ha sido necesaria para la elaboración de una propuesta pedagógico-reflexiva focalizada en el rol docente.

Palabras clave: Rol docente, educación inclusiva, acompañamiento respetuoso, infancia, educación infantil.

Abstract

Inclusive education aims at offering quality education to everyone regardless of their needs and the teaching staff plays a major role in it. This end-of-degree project tries to capture the key and main aspects that the teacher should possess from an inclusive and sensitive standpoint. Under this approach, we have drawn on several approaches where the nature of childhood is preserved and, the development through warmth and respectful monitoring is promoted. The literature review is supported by different pillars which are outlined from an overall approach to a specific one. The requirements and needs of nowadays schools have been collected and we have delineated a brief tour from the origins of inclusion in the educational field, at the same time that the aimed teaching profile has been portrayed. Such basis has been essential towards drafting a reflexive pedagogical proposal for the teaching role targeted.

Keywords: teaching role, inclusive education, respectful monitoring, childhood, early childhood education.

ÍNDICE

Introducción	5
PRIMERA PARTE	6
Capítulo 1: Justificación del TFG	7
Capítulo 2: Propósitos del Trabajo	10
Capítulo 3: Metodología	11
Capítulo 4: Estructura y desarrollo de los contenidos	12
4.1. Necesidades y demandas de la primera infancia en la sociedad actual. Primera mirada.	14
4.2. La influencia de los Derechos de la Infancia en el ejercicio de la práctica docente. Segunda mirada.	16
4.3. La Filosofía de la inclusión escolar: las raíces que nutren la práctica docente. Tercera mirada.	18
4.4. Buenas Prácticas en materia de inclusión escolar y de acompañamiento respetuoso. Cuarta mirada.	22
4.5. Dibujando el rol del y de la docente en la cotidianeidad del aula de educación infantil desde una mirada sensible e inclusiva. Donde convergen todas las miradas.	26
SEGUNDA PARTE	31
Capítulo 5: Diseño de propuesta de rol docente bajo una mirada sensible e inclusiva en Educación Infantil.	32
1. ¿Cómo acompañar en el juego del infante?	34
2. ¿Cómo atender a los diferentes ritmos de aprendizaje?	36
3. ¿Qué hacer para atender a la diversidad y plantear actividades acordes a sus necesidades?	37
4. ¿Cómo acompañar en el proceso madurativo del alumnado? y 5. ¿Cómo favorecer el movimiento libre?	39
6. ¿Cómo realizar el acompañamiento emocional?	41
7. ¿Cómo acompañar cuando el alumnado se incorpore a la escuela en base a la situación vivida actualmente?	43
Capítulo 6: Conclusiones	45
Capítulo 7: Referencias bibliográficas	50
Anexos	51

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Revistas seleccionadas para construir la revisión bibliográfica</i>	11
Tabla 2. <i>Relación de preguntas con los propósitos y contenidos del marco teórico.</i>	13
Tabla 3. <i>Actividad de sensibilización.</i>	34
Tabla 4. <i>Actividad de toma de conciencia.</i>	39
Tabla 5. <i>Actividad de acompañamiento emocional para docentes.4</i>	42
Tabla 6. <i>La vuelta a las aulas “el ahora”</i>	43
Tabla 8. <i>¿Qué es acompañar?</i>	51
Tabla 7. <i>Criterios a considerar para la construcción de escuelas inclusivas.</i>	52

Introducción

“Si cambiamos la mirada hacia la infancia, cambia el mundo entero”
(André Stern)

¿Por qué Ayúdame a mirar? Un interrogante que parece no estar “vinculado” con el subtítulo: El rol del y de la docente sensible e inclusivo/a en la cotidianidad del aula de Educación Infantil pero que, sin embargo, van de la mano. Loris Malaguzzi tenía una verdadera pasión por los ojos. Unos ojos que miran, unos ojos que descubren, que proyectan... Los ojos de Malaguzzi nos permiten reconocer y nunca olvidar los ojos del infante. La voz de una infancia que reclama una “mirada fresca, vital” hacia su desarrollo. Una infancia que reclama docentes atentos a “esa primera forma de contacto con el otro [...]. Profesionalmente, hemos visto que es muy importante decidir la distancia de la relación, la altura de la mirada, el mantenimiento de esta y la manera de mirar” (Hoyuelos, 2014, p. 15). Con ello tratamos de visualizar contextos donde se preserve la naturaleza de la infancia y se ayude a crecer, a desarrollarse, a aprender, y a vivir desde el respeto y desde la reflexión de la profesionalidad docente. Porque en la clase no hay alumnos/as, sino voces y miradas (Cela y Palou, 2004).

El Trabajo Fin de Grado que presentamos se estructura siguiendo el siguiente patrón: Una *primera parte* que incluye la justificación y relevancia que aporta este trabajo al ámbito educativo. En segundo lugar, determinamos los propósitos que orientan el mismo y la metodología seguida para la construcción de la revisión bibliográfica. Concluye esta parte el desarrollo de los contenidos organizados, a su vez, en diferentes subapartados. Y, una *segunda parte* que contiene una propuesta pedagógico-reflexiva del rol docente bajo una mirada sensible e inclusiva¹; acompañado de las conclusiones y de las referencias bibliográficas.

¹ Tal propuesta no emerge como receta a aplicar, sírvase la misma para reflexionar sobre nuestra profesión docente, otorgando un papel clave al colectivo docente de la etapa de Educación Infantil. Se incluyen dinámicas, orientaciones generales,... en base a una serie de interrogantes clave.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

Justificación del TFG

Vivimos en un mundo caracterizado por la incertidumbre, la inestabilidad, la complejidad y la liquidez, tal como acuñó el gran sociólogo Zigmunt Bauman (2003). Tal incertidumbre viene de la mano de las transformaciones que, a nivel global y local, afectan a la sociedad en sus diversos ámbitos y de los que el contexto educativo se hace eco; ya sean factores políticos, sociales, científico-tecnológicos, medio-ambientales, económicos, culturales, fenómenos migratorios.... Este contexto le genera -al ámbito escolar- la necesidad de dar respuesta porque el modelo convencional de enseñanza no responde a estos retos del contexto global. Necesitamos modelos educativos que respondan a los retos del siglo XXI (Eliyahu & Ganz, 2020; Muntaner, 2005) con la intencionalidad de formar a ciudadanas y ciudadanos críticos y competentes. Al abrigo de tal apreciación, justificamos la importancia del rol adulto/docente desde una mirada inclusiva (Giné, Durán, Font & Miquel, 2009) y sensible. Tomando como referente el marco legislativo/normativo en materia de educación, podemos determinar que desde la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (1970) hasta la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, la educación ha padecido cambios notables. A grandes rasgos, la escuela convencional ha ido dando paso hacia las características de lo que en su día se denominó *Escuela Nueva*, donde John Dewey (1859-1952) fue uno de sus máximos referentes. Tomamos como hito la Escuela Nueva, por sus ideales, a día de hoy podemos considerarla como un “modelo” de referencia con raíces asentadas. Bajo su vocablo se promulgaba que: “el interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto el punto de partida de ella debe estar dado por los intereses de los alumnos, por sus fuerzas interiores” (Dewey, 1859-1952, citado en García, 2009, p.1). Esta idea se muestra relacionada con las demandas que la infancia a día de hoy reclama (Giroux, 2003) entre las que se encuentran, un nuevo cambio de paradigma que ponga el énfasis en el alumnado desde diferentes planos (intereses, características personales, motivaciones, ritmos de aprendizaje, entre otros).

Partimos de un concepto de infancia que atienda a su diversidad. Años atrás era impensable que los niños con algún tipo de necesidad tuvieran cabida en las escuelas ordinarias, hoy por hoy, todos los niños conviven en un mismo centro, porque la riqueza de particularidades, características, necesidades, la nutren. La realidad es que, actualmente, las instituciones educativas se caracterizan por la cooperación, acogida e integración (Latas y Sevilla, 2004). Para ello, se ha ido repensando el modelo educativo, profesional y organizativo con el fin de poder ofrecer una educación inclusiva, una educación para todos, atendiendo todas las necesidades de manera individualizada, promoviendo la participación de las familias, defendiendo la

heterogeneidad, una escuela nutrida de diversidad, pero, en esencia, una escuela donde el niño/a es el protagonista de su aprendizaje.

Para poder atender la diversidad, es necesario concienciar a la población de la importancia que adquiere la inclusión en todos sus ámbitos y no solo en el educativo. Al hilo de esta apreciación, Cerdá y Iyanga (2013) señalan que “si todos vivimos en la misma sociedad y la escuela los prepara personal, social y profesionalmente para ella, no hay razón de separarlos; ya que cuando sean adultos tendrán que estar juntos, compartiendo aficiones, trabajos y relaciones” (p.161).

Una de las problemáticas más acuciantes en el ámbito educativo y avalada por numerosas investigaciones es la que tiene que ver con la ratio. Resulta difícil poder atender desde una mirada inclusiva a todo el alumnado, respetando la diversidad de ritmos, cuando las ratios son elevadas. No obstante, desde una visión inclusiva es posible implementar acciones educativas con el enfoque depositado en el alumnado. Para poder atender la diversidad de un aula, Latas y Sevilla (2004) relatan que: “la primera regla es hacer presentes las diferencias en el aula. Significa no ignorar ni omitir la diversidad”. (p.3). Esto, conlleva crear vínculos afectivos con ellos, conocer sus intereses y poner voz a sus pensamientos, además de mostrar al resto del alumnado que estas diferencias no generan diferenciación interpersonal y es un concepto que si se consigue que cale en la infancia facilitará mucho la visión de los futuros adultos y con ello la inclusión en futuras generaciones no será algo necesario impartir ni defender puesto que podría ser intrínseco a la sociedad. Al respecto, Souza y Veríssimo (2015) señalan que la Educación Infantil:

“Es parte fundamental del desarrollo humano, un proceso activo y único para cada niño, expresado por la continuidad y los cambios en las habilidades motoras, cognitivas, psicosociales y del lenguaje, con adquisiciones cada vez más complejas en las funciones de la vida diaria y en el ejercicio de su rol social. El periodo prenatal y los primeros años iniciales de la infancia son cruciales en el proceso de desarrollo, lo cual constituye la interacción de las características biopsicológicas, heredadas genéticamente, con las experiencias que ofrece el entorno”. (p.1103)

Y en este desarrollo humano el papel del docente es clave. Según Arnaiz (2012), “cabe esperar que la educación inclusiva contribuya a desarrollar la ansiada cohesión social convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.41). Con el presente trabajo, se pretende analizar los diferentes aspectos (actitudes, competencias...) que ha de adoptar el docente para poder atender a todos y cada uno de los alumnos de manera individualizada, para que las ratios no sean una mera excusa para poder hacer frente a la inclusión, atendiendo a esta idea se recalca la importancia que adquiere el desarrollo emocional en el rol adulto para propiciar una educación de calidad, así como dice el Real Decreto de Illes Balears 2/2006, de 3 de mayo,

“totes les persones assoleixen el màxim desenvolupament de les seves capacitats individuals i socials, culturals, intel·lectuals i emocionals, per a la qual cosa necessiten una educació de qualitat adaptada a les seves necessitats. S’ha de garantir la igualtat d’oportunitats amb la conciliació de la qualitat de l’educació i l’equitat”. (p.3)

Daremos pie a reflexionar sobre la importancia que recae en las escuelas que deben introducir las modificaciones pertinentes en el sistema y el currículo, con el fin, de que no sean los alumnos/as los que tengan que cambiar. Una educación que garantice el bienestar de todos y de todas. Así como señala Ávila (2016) “todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños” (p.20).

Finalmente, disñaremos una *propuesta pedagógico-reflexiva*, con orientaciones generales, con la intencionalidad de guiar y apoyar a los y las docentes que ejercen su labor en la etapa de infantil, en un acompañamiento respetuoso, inclusivo y sensible, atento a las nuevas demandas y necesidades de la infancia de ahora desde diferentes planos (emocional, social, físico...). En síntesis, nos ubicamos en la línea de Hoyuelos (2014) y de Max van Manen (citado en Hoyuelos, 2014) al respecto de las cualidades básicas de los y las docentes, tales como:

“la vocación, preocupación y el afecto por los infantes, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño o la niña, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del infante, capacidad de improvisación y resolución en el trato con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender alguna cosa, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis y, sin duda, sentido del humor y vitalidad”. (p.15)

Capítulo 2

Propósitos del Trabajo

Una vez definida la justificación que verifica la relevancia de la temática escogida, determinamos la orientación del presente trabajo. La idea estriba en dar voz a los propósitos que dan sentido al mismo y que, a su vez, marcan su coherencia interna. Si bien los motivos que justifican la relevancia de tal propuesta para el contexto educativo, nos lleva a plantearnos el *Objetivo General* (OB. G.), el cual se resume:

Objetivo General: (OB. G) *“Determinar el rol del docente en la cotidianidad del aula de educación infantil desde una mirada sensible e inclusiva”*. Tal propósito nos remite a una mayor profundización en las actitudes, aptitudes, habilidades y estrategias que ha de poseer un/a docente para poder atender a la diversidad en la cotidianidad del aula de infantil bajo la filosofía de la inclusión escolar. Este análisis se materializa en el diseño de una propuesta de intervención práctica cuya finalidad estriba en proporcionar ideas prácticas para cualquier profesional de esta etapa educativa. Un/a profesional sensible a las demandas de una infancia que así lo reclama.

Del Objetivo General extraemos los **Objetivos Específicos** (OB. E) que orientan el presente Trabajo Fin de Grado, los cuales se formulan de la siguiente manera:

- ❑ **OB. E1.** *Presentar algunas de las necesidades y demandas de la primera infancia en la sociedad actual.*
- ❑ **OB. E2.** *Analizar la evolución del concepto de inclusión escolar, así con los principios que la acompañan.*
- ❑ **OB. E3.** *Analizar los hitos más representativos en materia de Derechos de la Infancia con la intención de nutrir nuestra práctica docente.*
- ❑ **OB. E4.** *Investigar sobre buenas prácticas en materia de inclusión escolar y de acompañamiento respetuoso.*
- ❑ **OB. E5.** *Perfilar el rol docente desde una mirada sensible e inclusiva en el aula de Educación Infantil.*

Capítulo 3

Metodología

Tomando como base los propósitos del Trabajo Fin de Grado, definimos los puntos esenciales que conforman la revisión bibliográfica. Destacar que tomamos como principales *fuentes*, las primarias, prevaleciendo los *artículos científicos* frente a cualquier tipo de información terciaria. No obstante, para motivar la reflexión y la mirada crítica, se han visualizado ponencias marco de teóricos/as de prestigio a nivel nacional e internacional, tal es el caso de Fernández Bravo. Para la búsqueda de documentación nos hemos basado en la base de datos de *Dialnet*, *Google Académico*, *Rosa Sensat*, *Catleg de la UIB*, *Inrecs*,. Ésta última nos ha permitido analizar cuáles son las revistas de alto impacto en el ámbito nacional en el campo educativo. Centrándonos principalmente en las que se ubican en el primer y segundo cuartil. Las revistas seleccionadas han sido (*Véase Tabla 1*):

Tabla 1.

Revistas seleccionadas para construir la revisión bibliográfica

Cuadernos de Pedagogía (<http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>)
Reined. Revista de Investigación en Educación (<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined>)
Bordón. Revista de Pedagogía (<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON>)
Revista de Educación (<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>)
Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal
(<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>)
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
(http://www.rinace.net/rlei/rlei_num_anteriores.html)
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (<https://revistas.uam.es/riejs>)
Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1613>)

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se han recopilado *manuales* y *textos* de referencia en materia de educación inclusiva, como es el caso de *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa* de Jaume Carbonell, publicado por la editorial Octaedro en el 2015, *la Escuela que quiero: en busca del sentido común: pedagogía de altura contada desde el suelo* de Mar Romera, publicado en Destino, año 2019.

Las palabras clave para realizar la búsqueda han sido las que se enuncian a continuación: *inclusión educativa, acompañamiento respetuoso, papel del docente en educación infantil, educación emocional, formación del profesorado, aulas inclusivas, educación de calidad,*

pedagogía sistémica, familia-escuela.

Señalar que aunque el rol docente es eje de numerosos trabajos, la mirada que queremos proyectar con el presente TFG asume un reto importante. La estructuración de la literatura nos conduce al eje cardinal de este trabajo, el cual se perfila de la siguiente forma: “Dibujando el rol del y de la docente en la cotidianidad del aula de educación infantil desde una mirada sensible e inclusiva”. Para poder construir tal apartado nos hemos alimentado de diferentes referentes pedagógicos en la etapa de Educación Infantil, siendo la antesala de la propuesta de intervención diseñada.

Por tanto, este trabajo se estructura en dos partes interrelacionadas. La primera parte, determina la relevancia del presente TFG, junto a los propósitos que orientan el mismo y la vertebración de la revisión bibliográfica siguiendo la “*metáfora del embudo*” (de lo general a lo particular y concreto). Esta fórmula nos permitió tomar el último capítulo del marco teórico como eje de la propuesta pedagógica. Señalar la dificultad que ha entrañado desarrollar los contenidos, principalmente, el capítulo 4, puesto que nos hemos ido nutriendo de diferentes teorías para perfilar el rol docente que queremos.

Capítulo 4

Estructura y desarrollo de los contenidos

En el capítulo que presentamos a posteriori, llamémosle *revisión bibliográfica*, tiene como finalidad fijar con fundamentos teóricos sobre los que asentar el diseño de la propuesta de intervención. Para ello, estructuramos este episodio tomando como referencia los propósitos del presente Trabajo Fin de Grado. Se dispone de esta forma para que el texto mantenga una coherencia interna y lógica con la finalidad y el desarrollo de la propuesta. Los subapartados se configuran como diferentes miradas sobre las que alimentar la práctica docente en aras de garantizar el acompañamiento que necesita nuestra infancia. Por tanto, queda estructurado de la siguiente manera:

- ❑ *Primera mirada.* Necesidades y demandas de la infancia del siglo XXI.
- ❑ *Segunda mirada.* La influencia de los Derechos de la Infancia en el ejercicio de la práctica docente.
- ❑ *Tercera mirada.* La filosofía de la inclusión: raíces que nutren la práctica docente.
- ❑ *Cuarta mirada.* Buenas prácticas en materia de inclusión escolar y, por ende, de acompañamiento respetuoso.
- ❑ Tales miradas, desembocan en el rol del docente en la cotidianidad de la acción educativa en educación infantil.

Para una mejor comprensión presentamos la siguiente tabla (*Véase Tabla 2*), en la que formulamos preguntas y las relacionamos con los propósitos a la par que con los contenidos bibliográficos. Así,

Tabla 2.

Relación de preguntas con los propósitos y contenidos del marco teórico.

Síntesis capítulo	Propósitos del TFG	Contenidos del Marco Teórico
En este capítulo se profundizará en aquellos retos y desafíos a los que se enfrenta la educación en la primera infancia, tomando como eje el respeto a los ritmos y a las necesidades de cada infante.	<i>Presentar algunas de las nuevas necesidades y demandas de la primera infancia en la sociedad actual.</i>	Necesidades y demandas de la infancia del siglo XXI. Primera mirada.
En este capítulo nos centramos en los Derechos de la Infancia como la segunda mirada sobre la que repensar la práctica docente.	<i>Analizar los hitos más representativos en materia de Derechos de la Infancia con la intención de nutrir nuestra práctica docente.</i>	La influencia de los Derechos de la Infancia en el ejercicio de la práctica docente. Segunda mirada.
En este capítulo atenderemos a la evolución del concepto de inclusión escolar como hito, así como profundizar en los principios que la envuelven. La finalidad es favorecer un aprendizaje profundo en torno al concepto de inclusión que sirva de sustento para trazar los vértices en la construcción del rol docente que queremos.	<i>Analizar la evolución del concepto de inclusión escolar, así como los principios que la acompañan.</i>	La filosofía de la inclusión: raíces que nutren la práctica docente. Tercera mirada.
El propósito es seleccionar referentes singulares en Educación Infantil desde un enfoque inclusivo	<i>Investigar sobre buenas prácticas en materia de inclusión escolar y de acompañamiento respetuoso.</i>	Buenas prácticas en materia de inclusión escolar y de acompañamiento respetuoso. Cuarta mirada.
En esta sección profundizaremos de una manera reflexiva en las distintas líneas pedagógicas que consideramos que han de formar parte de la formación del rol del o de la docente para poder hacer frente a la educación de calidad, la educación inclusiva.	<i>Perfilar el rol docente desde una mirada sensible e inclusiva en el aula de Educación Infantil.</i>	Dibujando el rol del adulto en la cotidianidad del aula de educación infantil desde una mirada sensible e inclusiva

Nota. Fuente: Elaboración propia

4.1. Necesidades y demandas de la primera infancia en la sociedad actual.

Primera mirada.

Tal como establece el currículum educativo de las Islas Baleares (Decret 71/2008, de 27 de juny), la etapa infantil es un proceso de aprendizaje, experimentación e interacción con el mundo que nos rodea. Cada niño/a tiene su propio ritmo de aprendizaje, de maduración y desarrollo. Hay que atender las necesidades básicas de los más pequeños, sus características personales y el proceso evolutivo. Según este Decreto, la finalidad de esta etapa apuesta por “contribuir al desenvolupament físic, emocional, afectiu, social i intel·lectual dels infants” (p.5), contribuyendo al desarrollo afectivo, corporal, desarrollo de las habilidades de comunicación y lenguaje, así como también el descubrimiento de las pautas de relación social y adquisición personal.

La educación actual apuesta por conjugar el desarrollo afectivo y personal junto al desarrollo cognitivo (Carbonell, 2015). Según Sala y Abarca (2001) “la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información” (p.214). Este cambio en las aulas ha revolucionado la práctica escolar, priorizando en la formación del individuo competencias axiológicas, emocionales, cognitivo-intelectuales, instrumentales y socioculturales, destacando el plano emocional como un aspecto esencial desde el punto de vista del docente y del alumnado.

El respeto por los ritmos de aprendizaje de forma consciente aumenta las opciones de poder atender la diversidad, de manera, que dé opción a todos y cada uno de los alumnos/as a alcanzar el éxito sea cuales sean sus intereses y capacidades. Para llegar a comprender la importancia de este concepto Howard Gardner (2011) desarrolló la teoría de las Inteligencias Múltiples, todas las personas tienen la capacidad de desarrollar ocho inteligencias o más, de manera que cada una de estas competencias se pueden trabajar de una forma personal y única. Facilitar diferentes actividades y posibilidades en las aulas, promueve el desarrollo de estas competencias que a su vez están relacionadas con las áreas que aparecen en el currículum (Carbonell, 2015).

Al hilo de las Inteligencias Múltiples, como reto inminente, una de las inteligencias que se desarrolla en la etapa infantil es la *emocional*. Concepto acuñado por Daniel Goleman (1995). Él interpreta la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que permiten expresar y reconocer las emociones propias y de los demás, habilidades para aprender a gestionarlas, para establecer buenas relaciones con los demás, y conocerte a ti mismo (Carbonell, 2015). Cuando llevamos el concepto de Inteligencia Emocional al contexto educativo hablamos de *Educación*

Emocional. Este vocablo se configura como eje en cualquier etapa educativa. En un intento por determinar su significado, recurrimos a Bisquerra (2000), acuñando este término como la enseñanza y aprendizaje permanente de habilidades sobre las emociones con el objetivo de complementar el desarrollo cognitivo para formar la personalidad integral del individuo y de ese modo poder enfrentarse a los retos que se le planteen en la vida cotidiana. En síntesis, la educación emocional ha cobrado una gran importancia en este último siglo (López, 2007), la infancia es una etapa clave para que el niño/a viva sus propias emociones en un contexto humano y social que confíe en ellos y los acompañe globalmente (Ferri, 2017).

Paulo Freire (1921-1997, citado en Agramunt, 2020, p. 1) decía: “enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia posibilidad o construcción” Hoy por hoy, los aprendizajes se adquieren de manera significativa lo que quiere decir, que lo que se aprende, conecta con los contenidos que ya poseen. Se plantea que el aprendizaje del alumno dependa de la estructura cognitiva que se tenga y se relacione con la nueva información. Por eso, es importante que el niño/a sea el protagonista, para que el docente llegue a conocer qué es lo que al infante le interesa o qué conocimientos tiene, para poder partir de sus intereses y que el aprendizaje llegue a calar en él, permitiendo una mejor labor educativa. Con esta interpretación del aprendizaje evidenciamos la importancia que adquiere el bagaje experiencial del alumnado (Ausubel, 1983). Esta consideración queda respaldada con la teoría constructivista: la que se “construye” a través de la experiencia como relata Vigotsky (1885-1934). Por tanto, el ambiente de aprendizaje ha de diseñarse tomando estas experiencias ricas con múltiples interpretaciones de la realidad para que sea el niño/a el protagonista. Y para que esto se lleve a cabo de manera satisfactoria, el rol docente vuelve a adquirir gran protagonismo puesto ha de propiciar un ambiente óptimo e inclusivo donde todos puedan participar desde el respeto a sus diversos ritmos de aprendizaje. El maestro debe generar estrategias que ayuden a expresar al niño sus pensamientos y emociones.

Consideramos pues, el *ambiente de aprendizaje* (Mateu, 2020; Riera, Ferrer y Ribas, 2014) es una necesidad de la educación actual, los espacios han de ser preparados para despertar la curiosidad de los niños, se ha de proporcionar el material adecuado a sus intereses y para ello es necesario conocer las necesidades y capacidades que tienen. Para Malaguzzi, el ambiente juega un papel determinante a la hora promover y desarrollar las capacidades del niño/a, por ello lo nombra el tercer educador, un maestro habitable, estético, amable, un espacio que permita el silencio, el ruido, estar solo o acompañado, poder dormir o saltar, un ambiente que vaya acorde con los derechos de los niños (Hoyuelos, 1996). Un modelo a seguir por sus pensamientos en cuanto a la preparación de los espacios y ambientes en infantil es Emmi Pikler (1902-1984), daba una relevante importancia a los momentos de *actividad libre*, actividad en movimiento

que propiciaba momentos esenciales para las bases de la libertad psíquica posterior, el respeto por los ritmos de desarrollo de cada niño de manera individual siempre teniendo un referente al lado que proporcionaba afecto y cuidado (Golse, 2015).

Otro de los retos, es el que apela a la necesidad de una *educación a fuego lento*. Maurice Holt (1932-2006) se convirtió en el impulsor de «slow education» en Europa, esta corriente educativa (Domenech 2009; Honoré, 2013; Zavalloni, 2008) denuncia el almacenamiento memorístico de contenidos y la velocidad con la que se desarrollan los aprendizajes. Este movimiento “Slow” propone profundizar en las relaciones, aprender a pensar, estudiar a un ritmo más lento, centrarse en el proceso y no en los resultados (Carbonell, 2015). Esta corriente pretende, que el concepto de educación adquiriera un significado diferente al que estamos acostumbrados, así como indica Joan Domènech (2009) en su libro *Elogio de la educación lenta*, la educación es un proceso lento, cada persona necesita un tiempo diferente para aprender y *menos es más*.

4.2. La influencia de los Derechos de la Infancia en el ejercicio de la práctica docente. Segunda mirada.

En este apartado nos centramos en el *concepto de Infancia* que defendemos, enmarcada en la *Declaración de los Derechos de la Infancia* (1959), en la *Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña* (1989), en el *Consejo de Europa* (1949). Estos referentes legales nos proporcionan las bases sobre las que dirigir nuestra mirada como docentes. Al mismo tiempo, referenciamos otros referentes normativos sobre los que nutrir nuestra práctica cotidiana.

Tomemos como punto de partida la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* (1924) (Bofill y Cots, 1999), en ella, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce por primera vez los derechos específicos de los niños y de las niñas, considerándolos como objeto de derechos. Al abrigo de este postulado, el *Consejo de Europa* (1949), ha ejercido un papel crucial en los derechos humanos. Destacamos su labor en la formulación de estándares para la educación de la infancia. En este sentido, es consciente de “la necesidad de educar a la infancia en el respeto a los derechos humanos y como ciudadanos activos [...] Está convencido de que esto debe ponerse en práctica desde la más tierna infancia, por lo que aboga por la socialización de los más pequeños” (Kowalczyk, 2004, p. 9). Siguiendo la línea del Consejo de Europa, la promulgación de la *Declaración Mundial de los Derechos de la Infancia*, en el año 1959, supuso a la infancia cobrar un mayor protagonismo. En ella se desarrollan una serie de acciones donde se reconocerá los derechos de los niños y niñas. Continuando con esta labor, en

el año 1989, 30 años después, se aprueba la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Dávila y Naya, 2006). En esta convención se relatan 54 artículos que manifiestan todos y cada uno de los derechos de la infancia, pero nos centraremos en particular en dos de ellos, el artículo 28 que está presente en el BOE (1990) establece “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (p. 38900) y el artículo 7 que se establece la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1959) relata:

“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad”. (p.2)

En ninguno de los dos artículos expuestos, se hace referencia a la tipología de personas que puede ser partícipe de esta educación. No hay excepciones cuando se hace mención al derecho a la educación. Todos los niños/niñas deben recibir educación de calidad, una educación que permita el desarrollo pleno de sus capacidades.

El hito viene al considerar a la infancia como portador de derechos. Este reconocimiento realizado a través de la *Carta Magna de la Infancia* (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003) considera, como aspecto sustancial, la importancia de trasladar a la sociedad la necesidad de superar aquellas concepciones que se refieren a la infancia como un colectivo pasivo para pasar a entender a los niños y a las niñas como personas/ciudadanos activos, con intenciones, intereses, experiencias y potencialidades (Bae, 2010) y como sujetos con capacidad de acción y de decisión que tienen el derecho a ser escuchados y ser tenidos en cuenta en aquellos temas que conciernen a sus vidas (Ghirotto & Mazzoni, 2013).

Estos grandes referentes junto a otros nuevos organismos ofrecen atisbos de cambio en cuanto a la visibilización de la infancia en la Unión Europea. Entre estos organismos se encuentran Eurochild y la Red Europea de Observatorios Nacionales de la Infancia. Es evidente, que el papel del educador y de la educadora se reorienta bajo este enfoque, identificándose como promotores de los derechos de la infancia.

Sin embargo, a pesar de que nuestros actuales sistemas políticos democráticos reconocen a los niños y a las niñas ciertos derechos de participación en la sociedad, son “derechos que están aceptados desde un punto de vista nominal, pero que, sin embargo, aún son escasamente viables” (Trilla y Novella, 2011, p. 24). Por tanto, es el momento de considerar a la infancia como una etapa con identidad propia, con capacidad de acción en la mejora de la sociedad, desempeñando su papel de ciudadanos activos y participativos. Los adultos y la sociedad, en general, hemos de devolver el papel que merece la infancia. He aquí nuestro papel como profesionales en esta etapa educativa.

En este espacio, queremos ofrecer un breve homenaje a *Janusz Korczak* (1878-1942). Él fue un magnífico educador, con una gran vocación y compromiso por la infancia. Constituyó la inspiración para la Convención de los Derechos de la Infancia (1989). En la base de su filosofía palpita el concepto de respeto: “el respeto comienza por respetar la persona” (p.31). Korczak invitaba a los educadores y a las familias a reconocer al infante como un ser humano completo. Él recalcó la importancia de comprometerse pedagógicamente en el propio trabajo, siendo fieles a uno mismo (Halpérin, 2004). En sus palabras: “encuentra tu propia manera. Aprende a conocerte a ti mismo antes de intentar conocer a los niños. Es un error creer que la educación es la ciencia de los niños y no la de los hombres (Korczak, 1878-1942, citado en Halpérin, 2004, p. 33).

Aquí concluimos que trabajar en educación infantil exige docentes adecuadamente preparados y titulados. Aspecto esencial para garantizar una adecuada calidad a las experiencias educativas que viven los niños y niñas de esta etapa (Azkona y Hoyuelos, 2011). Loris Malaguzzi apunta en esta dirección al recalcar que contar con docentes preparados es un derecho de nuestra infancia. Unos y unas docentes que acompañen a nuestra infancia en el ejercicio de sus derechos. Haciendo alusión al *Proyecto de Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE) (2020) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación² se enmarcan los siguientes desafíos del sistema educativo español: a) modernizar la profesión docente para liderar la innovación curricular y didáctica, b) mejorar la extensión y la calidad de la educación 0-3 y su marco curricular, así como uno de sus objetivos principales: “recuperar la equidad y la capacidad inclusiva de todo el sistema” (Eurydice, 2020, s/p). Al hilo del desafío sobre la profesión docente, recalcar que la comunidad educativa lleva tiempo demandando el desarrollo de un nuevo marco que permita dar un fuerte impulso a la profesión docente, un impulso que “refresque” el sistema educativo bajo un enfoque innovador, donde se ofrezca la calidad educativa que necesitan los centros de educación infantil.

4.3. La Filosofía de la inclusión escolar: las raíces que nutren la práctica docente. Tercera mirada.

La Inclusión es un proceso de búsqueda efímera para poder dar respuesta a la diversidad que nos inunda en estos tiempos (Echeita, 2016)

En este capítulo atenderemos a la evolución del concepto de inclusión escolar como hito, así como profundizar en los principios que la envuelven. La finalidad es favorecer un

² Véase <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c7d3863-aaa7-4bbd-91b2-4d05bcb80286/apl-lomloe-web2020-03-03.pdf>

aprendizaje profundo en torno al concepto de inclusión que sirva de sustento para trazar los vértices en la construcción del rol de docente que perseguimos.

Con el origen de la Educación Especial (s. XIX) aparecieron los primeros centros educativos especiales para poder atender a las personas con alguna discapacidad. En la década de los cincuenta a los setenta, la educación obligatoria conlleva a un mayor ingreso de alumnos lo que a su vez derivó en la detección de más casos de alumnos con problemas de aprendizaje, por esta razón se inicia la clasificación de los alumnos en las clases ordinarias o especiales. Esta etapa de segregación y exclusión de los alumnos con algún tipo de necesidad tendrá lugar hasta los años ochenta en España (Chiner, 2018). Desde los años cincuenta hasta los años setenta inclusive, se origina un cambio en la forma de atender la educación en los niños/as con necesidades. Durante estos años surgieron una serie de principios por parte de las Naciones Unidas que defendían los derechos de las personas con algún tipo de necesidad, deficiencia mental o minusvalía lo que desencadenó cambios a nivel mundial en el ámbito educativo y social. Estos cambios promovieron el principio de normalización, donde se propugnaba que la vida de las personas con alguna necesidad fuera lo más similar a la del resto de ciudadanos en todos los ámbitos y para ello se les debía incluir en la sociedad disfrutando de los mismos derechos y obligaciones (Chiner, 2018).

Durante los años noventa comenzaron a surgir protestas de diferentes voces (Booth, 1996) que reflejaban que, todas las reformas integradoras que se habían promulgado hasta la fecha, habían conseguido excluir a los ciudadanos promoviendo la desigualdad social. Lo que habían logrado era que, los alumnos con alguna necesidad educativa compartieran los mismos centros ordinarios, pero la calidad de la educación que recibían era mínima, puesto no tenían los mismos derechos ni recibían la misma atención que el resto, excluyéndolos de la participación de la enseñanza (Chiner, 2018). Las críticas que surgieron, condujeron a enfocar un nuevo planteamiento tanto educativo como social, donde las personas con algún tipo de discapacidad tuvieran los mismos derechos y fuesen valoradas en su totalidad.

Ese nuevo enfoque se denomina *Inclusión*, que como indica Chiner (2018) “nace de un intento por revisar la práctica de la integración que se había asumido hasta la fecha”.(p.55) Booth & Ainscow (1998) la definen como el “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (p. 2). La inclusión da la oportunidad a personas diferentes a participar en todas las actividades de empleo, consumo, domésticas y educativas que se plantean en nuestra sociedad día tras día (Florian, 1998). En España, la inclusión en el ámbito educativo toma un carácter protagonista con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

La inclusión educativa nace de la necesidad mundial de aceptar y crear escuelas para todos

sin excluir a nadie promoviendo la educación para todos, siendo la escuela la que se adaptará a la diversidad que exista y no los alumnos a la escuela (Ávila, 2016). Un hito clave fue la *Declaración de Salamanca* (1994). Ésta supuso un antes y un después en cuanto a la educación especial se refiere. Se reunieron durante un periodo de 3 días en junio de 1994 los delegados de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en Salamanca, donde reconocieron el compromiso de una Educación para Todos. Durante esta convención se proclamaron los objetivos que debería alcanzar la educación tal como recoge su marco de acción:

“a) Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación; b) cada niño tiene características intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios; c) los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; d) las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. (Declaración de Salamanca, 1994, p.8)

En esta convención se introducen múltiples cambios para lograr la inclusión educativa. No obstante, algunos expertos consideran que se han quedado a medias de lograr el propósito, puesto no ofrece las reformas necesarias que harían falta para lograr que cada escuela ordinaria consiga ser inclusiva. Junto a la *Declaración de Salamanca* (1994), el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (2015) supuso un hito clave en materia de inclusión. En este Foro se aprobó la *Declaración de Incheon*, que representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de la Educación 2030 y la *Agenda para el Desarrollo Sostenible*. En esta convención se garantiza que de aquí a 2030 todos los niños y niñas han de alcanzar una serie de metas que garantizan una educación de calidad (Foro Mundial sobre la Educación, 2015). Estos objetivos planteados en la *Agenda 2030* persiguen conseguir la equidad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad sin dejar a nadie atrás. Este planteamiento nos concierne a toda la sociedad, incluidos a los y las docentes.

Es decir, la inclusión así como señala Carbonell (2015), “exige una modificación sustantiva en las concepciones educativas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar, en la organización del centro y en la cultura docente” (p.127).

En cuanto a su conceptualización, tomamos como primera definición la que nos aporta el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la cual acuña el término *Inclusión* como “acción y efecto de incluir.” *Incluir* significa: “poner a alguien dentro de un conjunto o dentro de sus límites”. Referente a este vocablo podemos encontrar infinidad de interpretaciones, las cuales nos conducen a un mismo significado. Así como señala Jaume Carbonell (2015) “la historia de la inclusión es el relato de cómo se acoge, se atiende, se nombra, se mira y se conversa con el «diferente» a lo largo del tiempo” (p. 120). Es un proceso efímero que va cambiando a medida que se enfrenta a las adversidades de la sociedad con avances y retrocesos.

La inclusión no se enfoca sólo en lo referente al ámbito educativo sino que va mucho más allá. Este término, pretende llegar a conseguir un futuro donde las personas convivan en mundo con los mismos derechos, de manera libre, siendo todos iguales y diferentes al mismo tiempo.

La inclusión significa incluir a las personas con alguna discapacidad o necesidad tanto en la sociedad como en el ámbito educativo, significa eliminar las barreras que limitan cualquier tipo de participación dentro de un colectivo ya sea social o escolar, significa producir cambios en la sociedad para que todos tengan cabida independientemente de sus culturas, etnias, valores o creencias (Carbonell, 2015). La inclusión para Booth & Ainscow (2005) citado por Calvo y Verdugo (2012) es:

“Un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones”. (p.20)

Si nos centramos en el ámbito educativo, podemos recalcar que la escuela es la que debe adaptarse a las necesidades que tengan los alumnos y no al revés (Ávila, 2016). La educación inclusiva, es un movimiento mundial que durante los últimos veinte años ha ido cobrando un sentido propio con dos principios inseparables la igualdad y la diversidad. Tal y como define José Luis Llamas (2008) “la escuela inclusiva orientada a la diversidad debe dirigir su cometido a que los estudiantes aprendan estrategias para la resolución de problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje que generen oportunidades para aprender” (p.95). Al tiempo que “es una aspiración de todos los sistemas educativos” (Echeita y Duk, 2008, p.1). Por tanto, avanzar hacia la inclusión requiere eliminar las barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de una buena educación. La escuela ante este hecho, tiene una responsabilidad moral puesto, ha de garantizar que se tomen todos los medios oportunos para que los estudiantes que precisen atención o sean de riesgo, puedan asistir, participar y alcanzar el éxito en el sistema educativo (Llabrés, Muntaner y De la Iglesia, 2019).

La educación inclusiva se centra en dar voz y sacar a la luz aquellos alumnos que pasan desapercibidos en el sistema escolar. Es a raíz de esas voces silenciadas (Fielding, 2011; Torres, 1996) que debemos descubrir las necesidades y carencias que protagonizan en los centros escolares (Susinos, 2009). Según Muntaner (2014), existen tres principios clave para desarrollar la inclusión en el ámbito educativo, el primero es el respeto y aceptación por la diversidad que pretende no categorizar a los alumnos bajo ningún criterio, el segundo principio, exige plantear actividades flexibles, diseños creativos que permitan la participación, el éxito y el aprendizaje de todos los alumnos. Y el tercer y último principio, corresponde a realizar agrupaciones heterogéneas que reflejen la realidad de la diversidad latente del alumnado y en el centro.

Por tanto, nuestra labor será “poner los ladrillos y el cemento necesario para crear un ambiente donde cada uno pueda aprender y lo pueda hacer a su manera” (Cela y Palou, 2004, p. 80). Aquí cobra sentido el establecer comunidades que escuchan, que apoyan y que entienden a los niños y niñas (Latas y Sevilla, 2004). En esas comunidades, las familias ocupan un lugar importante. La participación y la colaboración de todos los agentes educativos es vital para conseguir una educación de calidad (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). En la Declaración de Salamanca (1994) se establecía que las relaciones entre administradores, padres y profesores de un centro educativo deben estrecharse, hasta el punto de que las familias puedan ser partícipes de las decisiones en cuanto a las actividades educativas que atañen a sus hijos. Hay que decir, que existen variables a las que nos enfrentamos que dificultan o facilitan la participación de las familias en los centros escolares como las políticas, las creencias de maestros o familiares, la cultura y los factores sociales entre otros (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

Construir una escuela inclusiva sin duda, nos lleva a aumentar esta participación aportando cada uno lo mejor de sí. Varios estudios nos relatan el hecho de que la participación de la familia en la escuela asegura el éxito escolar de los alumnos en un mayor porcentaje (Epstein, 2011; Jeynes, 2011; Sanders & Sheldon, 2009). Así como citan Prados y López (2006) “se considera fundamental la formación del profesorado para la participación educativa de la familia” (p.21). Para que esta participación y colaboración entre familia-escuela resulte exitosa, es necesario el diálogo como mecanismo de comunicación. Estos actos comunicativos deben llegar a una solución por ambas partes implicadas para la satisfactoria educación de sus hijos y por y para ello consideramos que la formación que han de recibir los docentes en este plano es de suma importancia.

Somos conscientes que la clave de la educación inclusiva en nuestro país está en la formación del profesorado, o al menos, es uno de los eslabones más importantes de la cadena.

4.4. Buenas Prácticas en materia de inclusión escolar y de acompañamiento respetuoso. Cuarta mirada.

La feina d'educar és apassionant, perquè sempre hi ha un més enllà que t'indica que encara et queda molta feina per fer i que és important que continuïs fent-la (Cela y Palou, 2004,p. 11)

En este capítulo tomaremos como aprendizaje referentes singulares que ponen el foco en la inclusión escolar y el acompañamiento respetuoso a la infancia. Al hablar de buenas prácticas nos referimos a un recurso para aprender, a una oportunidad para reflexionar, son experiencias que comparten otros educadores con el fin de contribuir a mejorar la tarea docente. Desde

el punto de vista inclusivo, se puede definir como “toda actuación que oriente, a partir del compromiso del profesorado, alumnado y familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad” (Durán, Marchesi y Hernández, 2009, p. 6)

Para ello hemos seleccionado el *Índex para la inclusió: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, el *Proyecto Roma* y la Guía de *Save de Children* sobre buenas prácticas para la mejora de la inclusión en el ámbito educativo.

En primer lugar, presentamos El *Índex para la inclusió: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*,³ como base para la construcción de una buena práctica desde el enfoque que defendemos. Fue creado por Booth, Ainscow & Kingston y editado por el CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) en el año 2006. Nosotros empleamos la versión en castellano, adaptado y traducida en el 2007 por González, Gómez y Jenaro. Es un material diseñado para apoyar las mejoras inclusivas del juego y el aprendizaje en Educación Infantil. Se establecen 3 dimensiones clave para organizar las mejoras: 1) Dimensión A. *Crear culturas inclusivas* (construir comunidad y establecer valores inclusivos), 2) Dimensión B. *Generar políticas inclusivas* (desarrollar el centro para todos y organizar los apoyos para la diversidad) y 3) Dimensión C. *Desarrollar prácticas inclusivas* (organizar el juego y el aprendizaje y movilizar recursos). Tales dimensiones quedan representadas mediante un triángulo, tal como se muestra en la siguiente figura:

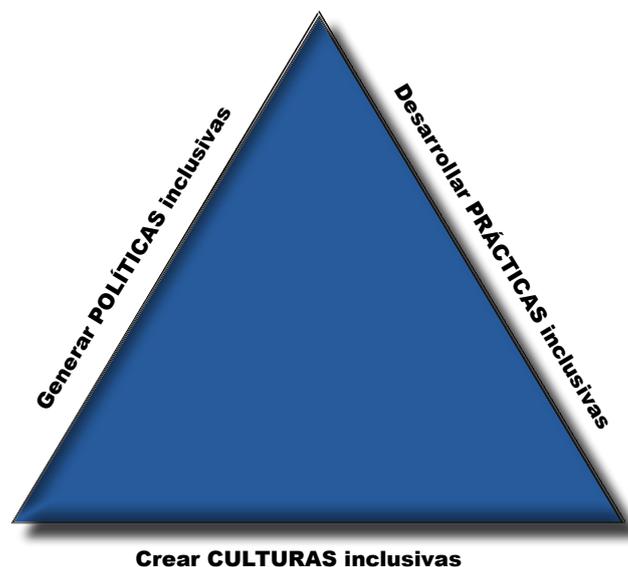


Figura 1. Dimensiones Índice para la inclusión.

Fuente: González, Gómez y Jenaro (2007, p. 17).

³ Véase <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Tales dimensiones, tal como traducen González, Gómez y Jenaro (2007) son el corazón de la mejora: “a través de las culturas inclusivas los cambios en las políticas y las prácticas pueden mantenerse cuando nuevos profesionales y niños/as ingresan en un centro” (González, Gómez y Jenaro (2007, p. 13). Del Índice nos vamos a detener, particularmente, en la Dimensión C. Esta dimensión al estar vinculada con la práctica docente, es la que nos permite revisar el modelo profesional de cara a favorecer un “microcosmos” inclusivo. *¿Cuáles son algunos de los interrogantes que se incluyen en esta dimensión y que nos facilitan la reflexión?*⁴

- ¿Las actividades recogen las experiencias, intereses y procedencias de todos los niños y niñas, independientemente de sus logros, idioma, género, discapacidad, clase, raza, cultura o creencias religiosas?
- ¿Los profesionales evitan los estereotipos sobre lo que se puede exigir a determinados grupos?
- ¿Los profesionales planifican para reducir la necesidad de apoyo individual de los niños y las niñas?
- ¿Los profesionales hablan claramente, utilizando palabras que los niños y las niñas puedan entender?
- ¿Los profesionales responden a los intentos de comunicación de los niños y las niñas más pequeños?
- ¿Los profesionales fomentan el aprendizaje de los niños y las niñas más pequeños a través del juego?
- ¿Los profesionales proporcionan formas alternativas de acceder y comprender experiencias a aquellos niños que no pueden participar en determinadas actividades, debido a una discapacidad visual, por ejemplo?
- ¿Los profesionales respetan diferentes formas y estilos de vida?
- ¿Los profesionales evitan los roles estereotipados en los juegos, por ejemplo, en función de la apariencia, el color del pelo o la piel?
- ¿Los profesionales dejan que los niños lleven la iniciativa en los juegos y exploraciones, apoyándoles donde sea necesario? entre otras. (González, Gómez y Jenaro (2007, pp. 86-96)

En esencia, es un material base para desarrollar prácticas sensibles a la riqueza de la acción educativa, como grupo humano que engloba. Cualquier docente de la etapa de Educación Infantil tiene en esta guía un apoyo necesario para el ejercicio de su profesión.

El *Proyecto Roma*⁵ (López Melero, 2003) nació en el año 1990 como un proyecto de investigación en el que participaron universidades nacionales e internacionales, entre las que destacan la Universidad de Málaga, la Universidad de Bolonia y el Servicio Neuropsicopedagógico del Hospital Bambino Gesù de Roma. Entre sus promotores e investigadores se encuentran el Doctor Miguel López Melero, el doctor Nicola Cuomo, Giorgio Albertini y Gianni Bioni. El objetivo principal de este proyecto, tal como queda recogido en su página web es: “dar respuesta a las necesidades de transformación de la escuela actual en una escuela del siglo XXI desde una concepción democrática, participativa, solidaria, científica, laica y de defensa de los Derechos Humanos (1948) y los Derechos del Niño (1989)”. El Proyecto Roma se asienta sobre

⁴ Hemos seleccionado una diversidad de preguntas a modo de ejemplo, principalmente, las que incluyen el vocablo “profesionales” en su formulación.

⁵ Ver <https://www.proyectoroma.com/que-es-el-proyecto-roma>

los siguientes principios:

1. El respeto a las peculiaridades del alumnado.
2. La construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo.
3. La concepción de las aulas como si fuesen un cerebro.
4. Las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase.
5. El respeto a la diferencia como valor. (Melero, 2014 citado en Morón, 2015, pp. 53-54)

Destacar del Proyecto Roma la relevancia que le otorgan al diálogo y a la comunicación como vía para conectar a la comunidad educativa. Todo los agentes de ésta forman parte de la toma de decisiones sobre las acciones pedagógicas que son necesarias para implementarlo. Es un modelo moral en continuo crecimiento donde todos y todas construyen la escuela que desean, apoyado en razonamientos lógicos y coherentes y mediante la investigación educativa. El y la docente ejercen el papel de facilitador. La maestra y el maestro aprenden, se concientizan (Morón, 2015) para luchar por un mundo mejor desde la justicia social, la defensa de los derechos humanos y de la infancia... En este sentido, cabe decir que los referentes que nutren al proyecto son, entre otros: Habermas, Luria, Kemmis, Maturana, Freire, Vigotsky.

*Save the Children*⁶ apuesta por las escuelas inclusivas, un modelo educativo para todos, un modelo que permita acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo, independientemente de las condiciones personales. La inclusión supone cambios en instituciones, en el currículum y cambios didácticos por parte de los implicados. En los últimos años en España, se han publicado infinidad de proyectos para facilitar la integración en las escuelas de algunos colectivos concretos como alumnos con alguna discapacidad visual, motora, comunicación o trastornos emocionales, pero menos frecuente encontramos manuales de cómo adaptar las escuelas con alumnos que sufran de autismo, que sean hiperactivos, que tengan trastornos de atención, daño cerebral o enfermedades raras. Save the Children elabora una guía para poder difundir una serie de buenas prácticas para la mejora de la inclusión en los ámbitos educativos y para ello se crea una lista de *criterios necesarios para llegar a la construcción de escuelas inclusivas* a partir de la recogida de información de veinte centros de España donde se lleva a cabo estas buenas prácticas (Solla, 2013) ([Véase tabla 7. Anexos](#))

Para poder ofrecer unas buenas prácticas es necesario tener accesibilidad, eliminando las barreras que impidan la participación y aprendizaje en el centro; el compromiso y la cooperación de todos es fundamental para la mejora de la inclusión, gracias a esta participación de toda la comunidad educativa se logrará el máximo desarrollo de cada estudiante; tener un aula,

⁶ Véase https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf

maestros, compañeros de referencia también facilita la inclusión. (Solla, 2013).

En la educación el papel que desempeñan los docentes es clave. Representan una fuerza inmensurable que debe garantizar el bienestar de los alumnos y una educación de calidad. De aquí al 2030 así como se acordó en el Foro Mundial Sobre la educación (2015), se ha de “aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo.” Un docente debe estar dispuesto a ensayar nuevas formas de enseñanza, a asumir riesgos, a reflexionar sobre su propia intervención diaria, a estar siempre en continua formación, actualizado, educar en la diversidad y realizar cambios curriculares (Rivero, 2017).

En definitiva, podemos señalar que la escuela es un espacio impregnado de emociones, y es por eso, que los docentes son claros protagonistas en cuanto a la transmisión de esos sentimientos y emociones, así como señala Peña (2019), “el perfil emocional basado en la escucha, el compromiso y la atención puesta en los procesos del alumnado, revela cierta tendencia pedagógica hacia modelos menos intervencionistas por parte del docente” (p.525).

4.5. Dibujando el rol del y de la docente en la cotidianidad del aula de educación infantil desde una mirada sensible e inclusiva. Donde convergen todas las miradas.

En esta sección profundizaremos de una manera reflexiva en las distintas líneas pedagógicas que consideramos que han de formar parte de la formación del rol del o de la docente para poder hacer frente a la educación de calidad con tintes inclusivos y de acompañamiento respetuoso.

La inclusión educativa implica hacer un cambio de mirada en todos los ámbitos que forman parte de la educación, pero en especial en el colectivo docente. Se tiene que formar a docentes que trabajen desde la complicidad, el respeto y las emociones para poder saber trabajar en equipo, lo que es vital, para lograr la inclusión en los centros. Se trata de construir una escuela para todos, donde el protagonismo sea del alumno/a, pero la mirada se centre en la labor que tienen los docentes de pensar cómo y de qué manera se puede enseñar en las aulas para que todos sus alumnos aprendan, dejando a un lado las supuestas necesidades educativas, o problemas de aprendizaje que se presentan en el día a día (Lerman, 2010).

Así como señalan Bailleul et al. (2008) citado por Rappoport y Echeita (2018), “en las últimas décadas, distintas investigaciones han generado robusta evidencia acerca del impacto que tiene la calidad del docente en el aprendizaje, sugiriendo que la “calidad docente” es el

factor escolar de mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes” (p.5)

Los docentes son los encargados de cumplir con los objetivos que plantea el término inclusión que son, fomentar los valores como el respeto a las diferencias, solidaridad, propiciar una convivencia donde el diálogo sea el medio para solucionar los conflictos, eliminar las barreras sean físicas, sociales o interpersonales, modificar el currículum, formar los ciudadanos del futuro independientes, autosuficientes, capaces de interactuar en la sociedad de manera activa con unas buenas bases de para las relaciones sociales (Guevara, Belesaca y Saldaña, 2018). Se requieren docentes implicados, creativos, sensibles, empáticos, y sobre todo humanos. Los docentes inclusivos son aquellos que a parte de cumplir todo lo expuesto anteriormente se responsabilizan de todo el alumnado y no solo se centra en aquellos más necesitados, o por el contrario, se centra en los que no precisan de una atención algo más especial. Aclarar, que atención individualizada la necesitan todos (Rappoport y Echeita, 2018).

Y aquí entran en juego las ratios que impiden que los docentes puedan disfrutar de su trabajo plenamente y garantizar en según qué contextos la educación de calidad de la que hemos hablando en distintas ocasiones a lo largo del presente trabajo. Las ratios elevadas limitan matices importantes para la formación de vínculos entre docentes y los más pequeños. No se puede conectar de la misma manera siendo doce alumnos que siendo veinticinco, pero si se puede conseguir una educación de calidad, aquella que no entiende de voces elevadas, aquella que no entiende de voces silenciadas, ni alumnos invisibles, aquella que no va acelerada siguiendo el ritmo de la sociedad (Hoyuelos, 2014).

La *Educación Lenta*⁷ (Zavalloni, 2010) es necesaria ahora más que nunca, vivimos en una sociedad acelerada que lo único que pretende es vivir sin darnos cuenta, sin darnos cuenta de por donde pasamos, de lo que miramos y de lo que hacemos, miramos sin ver, hacemos sin pensar y pasamos sin observar. Es sin duda un principio e incluso se podría decir un requisito indispensable para conseguir aulas inclusivas. Este movimiento Slow requiere de unas estrategias para la ralentización del tiempo, Zavalloni (2010, p. 24), nos da unos cuantos consejos de los cuales relataremos el primero únicamente el cual no dice que debemos “perder tiempo para hablar” este tiempo para conocer a los alumnos y sus intereses es importante por lo que el vocablo perder no sería del todo adecuado, este tiempo incluye por parte de los maestros el de escuchar, no escuchar de cualquier forma, sino de manera atenta, una escucha activa, escuchar sin interrumpir, dar tiempo para que el hablante se explique, con una atención despierta y recogiendo la información para darle un uso el futuro.

Como cita Catherine L’Ecuyer (2012) “desde nuestro punto de vista los niños son lentos.

⁷ Véase Movimiento “Slow Schools and Slow Education”.

Recuperado de: https://www.slowmovement.com/slow_schools.php

Lentos en vestirse, lentos en obedecer, lentos en comprender. ¡Cuántas veces te he dicho...!... lentos en comer, lentos en caminar. Tan lentos...” (p.97). El problema radica desde los ojos con los que miramos, los estamos comparando con nosotros, y los niños viven el presente disfrutando de cada momento. El alumno/a tiene un reloj interno y no se puede comparar al nuestro. Atender estos ritmos como docentes es una de las claves de la educación de calidad sin duda.

Para llegar a conseguir esa mirada sensible e inclusiva podemos tomar como referente a Emmi Pikler (1902-1984), fundadora del Instituto Lóczy donde sus implicaciones han ofrecido un avance fundamental para el desarrollo en autonomía de los más pequeños. En sus prácticas se lleva a cabo el respeto del niño/a como persona que establece relaciones y que participa en los acontecimientos de su entorno, la libertad de movimiento y la conquista de la autonomía basada en la actividad libre, autónoma y en la iniciativa del niño/a que surge de su propio interés, lo cual le proporciona satisfacción por el resultado que obtiene, proporcionar un entorno amable y rico que estimule esa curiosidad, tener en cuenta el valor de las pequeñas cosas, que son grandes cosas para ellos. La comunicación verbal de todas las actuaciones que realizan los adultos, la suavidad de los gestos, la petición de la participación y la espera atenta de su colaboración en las actividades cotidianas como la higiene, alimentación etc.. La estabilidad, el valor de las relaciones personales estables, la regularidad, la constancia en actitudes educativas que le proporcionarán la seguridad necesaria para su progreso global (Chokler, 2019).

En este amplio paradigma de la educación podemos encontrar quizás a uno de los referentes más influyentes en cuanto a la mirada que se deposita en la infancia, Alfredo Hoyuelos (2011) doctor en filosofía y ciencias de la educación, diseña cinco planos con los que deberían contar la formación de nuevos maestros;

- ❑ El primero es el plano relacional vincular, como hemos mencionado con anterioridad es la base de esta profesión, el docente precisa de una formación para acoger a todos los alumnos desde el sentimiento y la emoción, aprendiendo a construir vínculos de confianza y seguros;
- ❑ El segundo es el plano sociopolítico, el proyecto educativo tiene un carácter político, por esa razón todas las personas implicadas en él tienen la obligación de implicarse, y de huir de lo meramente asistencial.
- ❑ El tercer plano es relacional y cultural, quiere decir que los docentes han de ser autónomos para poder elaborar sus propios proyectos partiendo del interés de los niños/as siendo necesaria la participación de otros campos, no sólo recurriendo al campo de la psicología o la educación, sino culturizarse e ir más allá.
- ❑ El cuarto plano necesario para la formación de los maestros es el de investigador permanente, se trata de considerar la docencia como una aventura, donde prevalezca la curiosidad que da sentido a su trabajo, dejando huella de lo realizado con sus documentaciones o escritos.
- ❑ Y por último el quinto plano, el de diseño de escenarios, el docente no enseña, es un guía y acompañante que organiza y proporciona ambientes ricos en posibilidades de aprendizajes (Hoyuelos, 2011).

Un nuevo paradigma educativo es el que nos llega con la pedagogía sistémica, implica una nueva forma de mirar que conlleva cambios en nuestra manera de pensar sobre la educación y de todas las personas implicadas en ella (alumnos, docentes y familias). Este pensamiento sistémico focaliza la mirada en el problema, en la *conectividad relacional*. Las aportaciones de Bert Hellinger (1925-2019) resultan de gran relevancia para este nuevo enfoque pedagógico. La familia es un sistema regido por unas leyes que influyen a todos los miembros que forman parte de ella, de forma inconsciente o consciente. Si un miembro de la citada familia padeciera algún cambio afecta a todos los demás miembros ya que están interconectados. Estos sistemas se autorregulan de manera inconsciente para la propia supervivencia (Traveset, 2007).

La metodología que Hellinger desarrollaba durante sus terapias personales y familiares, enseguida se vio que podía trasladarse al ámbito educativo. Diferentes pedagogos y maestros empezaron a experimentar; una de las pioneras fue Marianne Franke (2012) que puso en práctica esta pedagogía con sus alumnos que procedían de situaciones desafortunadas y obtuvo muy buenos resultados. Iniciaron una tarea formativa para el profesorado que acuñaron con el término *pedagogía sistémica*. La aplicación de esta pedagogía requiere de unos principios como; la importancia que tiene el vínculo con las generaciones pasadas y venideras; el valor de la inclusión en el ámbito educativo, la importancia de las culturas de origen, y el principio de focalizar la mirada en las soluciones para favorecer el bienestar de todos. En palabras de Traveset (2007),

“La Pedagogía Sistémica es el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela”. (p.24)

En las escuelas debemos ampliar las miradas a la hora de analizar y ponernos en la piel de la infancia, debemos pensar que detrás de cada persona hay un sin fin de historias, la de su familia, la de sus conocimientos previos...Por ello, debemos saber, como docentes, que pertenecemos a un sistema distinto al que puedan pertenecer ellos y si logramos entenderles querrá decir que hemos sabido lidiar con toda la historia que les acompaña detrás a cada uno de ellos (Traveset, 2007). Esta metodología tiene como objetivo trabajar la inclusión y visualizar de una manera amplia todo lo que nos rodea, todos juntos, maestros, familias y alumnos los que formamos el sistema educativo (Traveset, 2007).

Relacionado al enfoque que da la pedagogía sistémica frente al rol que ocupan los docentes, situamos también las reflexiones que realiza la autora Mari Carmen Díez Navarro, quien nos deleita, con las llaves para abrir las puertas de la educación desde esa mirada sensible y afectiva que necesitamos para desempeñar la función de maestros. Predomina el pensamiento de que cada niño es diferente a otro, y que los ritmos las características y experiencias varían

también, pero no solo son los niños los que son diferentes, los docentes y las familias también lo son. Los maestros pueden ser de muchas formas pero como indica Díez (2013) “lo que no se puede ser es maestro sin implicarse, sin mostrarse, sin desear contagiarse, sin ser. Sin vivir la relación educativa como lo que es fundamentalmente: una relación entre personas” (p.31)

En el mundo de la educación se van realizando cambios, pero quedan bastantes por realizar y uno de ellos es la formación de los docentes, en lo profesional pero también nos referimos en lo personal, se ha de partir del propio mundo afectivo de los maestros, de la historia que les envuelve, de la manera que tienen para relacionarse, de las experiencias vividas y de sus dificultades para conocerse y saber qué puntos fuertes tienen y de cuales carecen, simplemente para estar mejor con uno mismo, para mostrarnos sin disfraces frente a las familias y a los niños/as y que ellos puedan hacer lo mismo sin sentir que son o serán juzgados. Entrar en el mundo de la educación Infantil, contempla sumergirse en lo más interno de nosotros mismos (Díez, 2013).

Hemos reiterado en distintas ocasiones que la inclusión educativa precisa de compartir, de colaborar y participar entre iguales. En la escuela se encuentran los maestros, los especialistas, el personal de apoyo, la coordinación, trabajadores externos. Todo un sistema que debe engranarse para poder funcionar al unísono con sentido y coherencia para lo cual, hará falta empatía, escucha y realizar actividades en común para formarse juntos (Díez, 2013).

La ciudad de Reggio Emilia es conocida mundialmente por la innovación que ha supuesto para el ámbito educativo. Loris Malaguzzi fue el precursor de la metodología educativa en las escuelas de Reggio Emilia, su idea más destacada fue que “los niños tienen cien lenguajes” donde reconoce todas las maneras que tienen los niños de ver el mundo y plasmar sus ideas acerca de él. Así como señalan Martínez & Ramos (2015) “Malaguzzi exhorta a los adultos a reconocer y valorar todas las formas de expresión y comunicación que tienen los niños, los lenguajes expresivos que la cultura ha humillado y olvidado en la formación y en la inteligencia infantil” (p. 140). Los niños/as tienen el protagonismo y su aprendizaje es constructivo. La labor de los docentes es construir una escuela que facilite las condiciones de producir los aprendizajes, poniendo en práctica una metodología activa, que guíe, oriente el potencial emocional, intelectual, social y moral del niño. El docente escucha a los alumnos/as, les guía de manera productiva y les deja tomar la iniciativa. Con este método de enseñanza se potencia y se desarrolla la creatividad, son ellos mismos los que experimentan y crean su propio aprendizaje (Martínez y Hernando, 2015).

En definitiva, estas serían unas de las muchas pedagogías que podrían esclarecer la posición que debe adoptar un o una docente, hemos señalado algunas de las muchas que nos envuelven en este ámbito de la educación, luego está el bagaje que cada persona lleve en su interior.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5

Diseño de propuesta de rol docente bajo una mirada sensible e inclusiva en Educación Infantil.

Introducción.

¿Qué implica una mirada sensible e inclusiva en la Educación Infantil? La respuesta a este interrogante se ha ido tejiendo en el marco teórico y se concretará en la siguiente propuesta pedagógico-reflexiva. La finalidad estriba en reconocer la mirada sensible y atenta del y de la docente de la etapa de Educación Infantil, un eslabón más, en la cadena hacia la calidad educativa de este período. No existen recetas mágicas. Ni pretendemos dar lecciones al cuerpo docente. Tan sólo presentamos actividades, propuestas u orientaciones para seguir alentando a los maestros y las maestras en el ejercicio de su profesionalidad. Con su diseño proporcionaremos algunas de las claves para atender a la diversidad y al bienestar del aula. Para su diseño nos nutrimos de algunas de las ideas clave extraídas del libro “Dar voz al niño” de Yvonne Laborda (2019). Tales ideas nos hacen retomar la brújula que nos guía hacia la verdadera naturaleza de la infancia: a) cada niño/a es un ser maravilloso, único y especial y cuando nacen están conectados con su ser esencial, b) estar presentes es fundamental, c) los niños/as son expertos del sentir, d) el presente con los niños/as está en nuestras manos, necesitamos aprender a educar de manera consciente, desde la aceptación y el respeto.

El norte, sur, este y oeste de la brújula se concreta en los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo acompañar en el juego del infante?
2. ¿Cómo acompañar en el proceso madurativo del alumnado?
3. ¿Qué hacer para atender a la diversidad y plantear actividades acordes a sus necesidades?
4. ¿Cómo favorecer el movimiento libre?
5. ¿Cómo atender a los diferentes ritmos de aprendizaje?
6. ¿Cómo realizar el acompañamiento emocional?
7. ¿Cómo acompañar cuando el alumnado se incorpore a la escuela en base a la situación vivida actualmente?

Objetivos de la propuesta.

Como especificamos en la introducción de la propuesta, la finalidad radica en *ofrecer un marco de reflexión para el colectivo docente desde la mirada respetuosa y sensible hacia el infante. Una guía que toma como principios la atención a la diversidad desde la filosofía inclusiva, la educación emocional, el acompañamiento respetuoso, entre otros.* Del objetivo general, extraemos los siguientes propósitos particulares:

- Reflexionar sobre nuestro papel como docentes en el acompañamiento respetuoso de los y las

infantes y en su proceso madurativo, en el movimiento libre y en el acompañamiento emocional, teniendo en cuenta la diversidad imperante en el aula.

- Generar sensibilidad en la acción educativa a raíz de vivenciar en primera persona lo que se siente al ponerse en la piel de un infante.
- Meditar sobre las actitudes docentes necesarias para la construcción de un aula inclusiva.

Propuesta pedagógico-reflexiva⁸.

“Els adults estem a la seva disposició, a la seva alçada, els mirem als ulls quan parlem i ens ajupim, no mantenim converses als ambients perquè els nostres ulls estan pendents del que passa, no per “controlar” sinó per facilitar i servir allò que puguin necessitar els infants”. (Equip de Congrés-Indians, 2011).

Una vez explicitados los objetivos y la orientación de la propuesta, me propongo a escribir -desde una visión personal y como futura docente- algunas líneas, traducidas en ideas clave, dinámicas... que nos permitan seguir repensando nuestro rol en pro de la primera infancia.

Antes de acceder al terreno, otorgo un espacio significativo a las competencias axiológicas que impregnan la práctica docente y la dotan de sentido. Unas competencias éticas, morales, estéticas... que valoran al ser humano por como es, en su diversidad. Tal como indica Hoyuelos (2011), los y las docentes necesitamos formaciones personales, no sólo profesionales, que aporten herramientas para partir de las propias vivencias, sacando la mejor versión de uno mismo, para extrapolarlo a la cotidianidad del aula. Nuestro bagaje experiencial, metafóricamente reflejado en una mochila de experiencias vividas, va a nutrir la realidad de cada contexto de un modo peculiar, al igual que la maleta de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Desde este plano axiológico, todas y todos los docentes, independientemente de la etapa donde ejerzan su profesión, deben ser buenas personas y, profesionales después (Romera, 2020).

Y si nos centramos en la etapa que nos ocupa, me atrevería a decir que aún más buenas personas. Así lo ratifican Souza y Veríssimo (2015), es la etapa la más importante del desarrollo del ser humano. Los niños/as forjarán sus bases para desenvolverse en la vida, y los docentes han de crear esas posibilidades para su construcción. Es tan importante nuestro rol que inclusive para determinar la calidad de los programas de educación infantil, diversas investigaciones ponen en evidencia el papel fundamental de las y los docentes de esta etapa.

Sin más titubeos, defino lo que para mí es *acompañar*. Acompañar no es dirigir, ni “manipular para conseguir lo que queremos”, no significa agobiar o controlar ([Véase tabla 8. Anexos](#)).

⁸ La propuesta pedagógico-reflexiva se redactará en primera persona. La idea es ofrecer, desde mi piel como futura docente, una propuesta que conjuga los conocimientos que he adquirido en la elaboración de las fases previas de este Trabajo Fin de Grado.

1. ¿Cómo acompañar en el juego del infante?

En primer lugar, proponemos a todos los docentes que realicen una sencilla actividad para experimentar en primera persona lo que puede llegar a sentir un niño y una niña en la cotidianidad del aula y, en lo que respecta a sus rutinas. Una propuesta que a su vez puede resultar algo compleja y puede desembocar en un sin fin de sentimientos.

Para llevar a cabo esta actividad es necesario que nos coloquemos por parejas. Uno de los dos docentes, se debe tapar los ojos y a partir de ese momento tiene prohibido hablar. Puede expresar sus emociones y sentimientos de forma libre, sin condiciones, pero sin hablar (éste interpretará la personalidad del niño). El otro adulto tampoco podrá comunicarse, deberá acompañar y guiar a su acompañante, le conducirá de la mejor manera posible por diferentes ambientes de los que consta una escuela. Al adulto que hace de acompañante le añadiremos dos premisas con las que debe contar sin que su compañero lo sepa. La primera actuará de forma respetuosa, con un cuidado especial, atendiendo la diversidad, con amor y respetando su ritmo. Pero después actuará de manera totalmente diferente (*Véase Tabla 3*).

Entonces comencemos,

Tabla 3.

Actividad de sensibilización.

<p>1º Premisa: <i>Desde la sensibilización y el respeto.</i></p>	<p>El adulto que no tiene vendados los ojos, de la manera que crea conveniente, cogerá (las manos, brazos, cintura) “al niño” y empezará a caminar guiándole hacia el primer ambiente preparado, una sala de juego donde habrá expuestos diferentes materiales. El niño deposita toda su confianza en él y se deja llevar.</p> <p>El adulto, le sentará con cuidado, le ayudará y le proporcionará un espacio seguro y cómodo, ofreciendo diferentes tipos de materiales que le facilitará a su alcance.</p> <p>El adulto (niño) comenzará a interactuar con los materiales presentados de la manera que se le ocurra, tocando, manipulando, golpeando, lanzándolos, chupándolos, mordiendo... mientras el acompañante observará todos sus movimientos con atención y curiosidad.</p>
<p>2º Premisa: <i>Forma contraria a la anterior</i></p>	<p>Pero de repente, pasados unos minutos el adulto comenzará a quitarle de las manos los materiales con los que está experimentando, le destruirá las construcciones que haya logrado hacer, le recogerá los materiales sin previo aviso.</p> <p>El adulto que lleva los ojos tapados, (el niño) no entiende qué sucede, no sabe por qué se acaba el juego, ¿habrá hecho algo mal?, está desubicado, los juguetes y materiales desaparecen de repente sin ningún tipo de explicación.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

Si nos detenemos a pensar en lo experimentado a partir de estas dos maneras de actuar tan distintas, podemos ver que durante la primera premisa se atiende a las necesidades del niño/a, se les trata de forma cuidadosa, sensible y con respeto. El adulto es un guía, un acompañante durante el proceso de juego, respeta el ritmo de cada uno/a y les observa mientras interactúan con el material que tienen a su alcance.

Los niños/as deben poder intervenir con el material de la manera que ellos elijan, dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentren actuarán de una forma u otra. El adulto escuchará las voces de todos y todas, escuchará con los cinco sentidos, no solo con los oídos, escuchará cuando detecte que el niño/a pueda tener alguna dificultad, él está ahí para guiarle y el pequeño/a confiará en él hasta con “los ojos cerrados”, escuchará cuando el niño/a tire o aparte el material con el que está experimentando, señal de que ya se ha cansado o que ha visto otro que le causaba mayor interés.

Si reflexionamos cómo se actúa durante la segunda premisa, nos damos cuenta e incluso podemos llegar a revivir muchas de las experiencias vividas en diferentes contextos y ocasiones a lo largo de nuestras vidas.

Nos viene a la mente un adulto que no pregunta, que no escucha e invade el espacio del otro, un adulto que no tiene en cuenta si el niño/a está disfrutando con aquello que hace o no, un adulto que no respeta ningún ritmo, un adulto que no transmite ninguna confianza y no crea vínculos.

El juego forma parte del desarrollo evolutivo del niño/a y va evolucionando a medida que él lo va haciendo. Los niños/as no juegan para aprender, sino que aprenden jugando. La dificultad viene cuando por ciertos motivos aceleramos el aprendizaje o nos dejamos guiar por una carrera contra el reloj. Existe la tendencia generalizada de finalizar o interrumpir aquello en lo que están sumergidos los niños y las niñas. Así como señala Rebecca Wild (2003), “un juego auténtico tienen una relación misteriosa con la vivencia de la libertad” (p.101). Libertad que se arrebató de manera inconsciente con las prisas a las que esta sociedad o incluso el sistema educativo está sometido. En este apartado hago alusión a la importancia de la educación lenta comentada en líneas superiores.

Me gustaría plantear una breve actividad relacionada con el movimiento “*Slow Education*”⁹ para dar respuesta al siguiente interrogante: *¿Cómo atender a los diferentes ritmos de aprendizaje?* de esta forma podremos vivenciar por un instante el verdadero significado de Educación Lenta.

⁹ Movimiento Slow: es una corriente cultural que promueve calmar las actividades humanas. Su objetivo es llevar una vida más satisfactoria y desacelerada. Recuperado de <http://generaciondospuntocero.com/movimiento-slow-vida-con-calma/>

2. ¿Cómo atender a los diferentes ritmos de aprendizaje?

Vayan a algún lugar donde puedan caminar al aire libre. Lo único que deben hacer es caminar lento, muy, muy lento, si han de girar la cabeza, mover los brazos, mirar la hora del reloj, si se han de rascar, háganlo muy despacio, muy, muy despacio, poniendo atención en cada movimiento, analizando la situación, mirando con detalle todo lo que le rodea a su alrededor.

Si nos encontramos al aire libre, podemos cerrar los ojos y seguir andando apreciando como los rayos de sol, o la brisa del aire chocan con nuestra piel, podemos darnos cuenta si el pelo nos vuela con las ráfagas de viento, etc... Si realizamos esta actividad durante veinte minutos, nos fijaremos en detalles insignificantes a los que ni siquiera dábamos importancia, nos daremos cuenta de que no apreciamos realmente de manera consciente muchos de los momentos de nuestros días, estamos sumergidos en unas rutinas que hacemos sin pensar y esos veinte insignificantes minutos de nuestros días, que se consumen en un abrir y cerrar de ojos se van a convertir en verdaderos minutos, disfrutando uno a uno de manera consciente. Aquí entra en juego la filosofía del Kairós, ese tiempo que se necesita para realizar cualquier acontecimiento, esos instantes individuales que vivimos de formas tan diferentes unos a otros. En educación dar tiempo a los niños/as quiere decir “aguardar” que como bien define Hoyuelos (2014) significa “esperar con esperanza a alguien; dar tiempo o espera a alguien mientras se mira lo que hace, con respeto, aprecio o estima.” (p.10).

El tiempo de juego es ilimitado o debería serlo. El docente observa al alumno mientras juega, de la misma manera que acabamos de relatar, lenta, paciente, sin prisas, debemos observar sin juzgar, sin adelantarnos, respetando el ritmo de cada uno, no dirigir ni organizar, planear los escenarios acordes a sus necesidades favoreciendo la creatividad e imaginación y no involucrarse en su juego a no ser que resulte necesario.

Para contestar a la pregunta que nos planteamos es necesario que el docente observe, pero no de cualquier forma, ha de observar interpretando aquello que ve y escucha, no es simplemente coger notas. Es observar con una mirada atenta, verdadera y profunda, es mirar más allá y verlo a él/ella como un ser único con unas necesidades propias.

En Infantil, como señala David Altimir (2015), la *escucha* es una actitud que debe percibir los mensajes con una mentalidad lo más objetiva y abierta posible, que permita interpretar los mensajes enviados por los demás. Los docentes que creemos en el modelo de escuela que considera a los niños/as transmisores de cultura, niños/as capaces de construir significados, la actitud que debemos adoptar; es la escucha. Se trata de no interrumpir o finalizar las frases cuando están hablando, porque lo único que damos a entender es que ya sabemos lo que nos van a decir, síntoma que carece de importancia o de prisas por solucionar o aleccionar. Se tiene que

respetar el ritmo en todos los ámbitos que conciernen a esta etapa.

Para favorecer estos ritmos debemos proporcionar un clima amable, donde se respira confianza y tranquilidad, y a su vez, se atiende a la diversidad de manera sensible y respetuosa.

Aquí cobraría sentido nuestra siguiente pregunta:

3. ¿Qué hacer para atender a la diversidad y plantear actividades acordes a sus necesidades?

Para crear ese clima amable y poder atender a la diversidad que se presenta en las escuelas, habría que plantear las actividades acordes a sus necesidades y para ello proporcionaría ambientes de aprendizaje.

“Un ambiente de aprendizaje constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo –o institución educativa, organización o grupo cultural– genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos pertenecientes a una cultura” (Otálora, 2010, p.74)

Los ambientes deben proporcionar las condiciones favorables para el desarrollo evolutivo y del aprendizaje de los más pequeños, debe favorecer la autonomía de los niños/as, permitir el movimiento libre, un ambiente seguro, organizado, atractivo, acogedor, con colores cálidos. Hay que diseñar los ambientes para conseguir aprendizajes significativos, donde puedan tomar sus propias decisiones, donde puedan pensar, descubrir, resolver sus problemas ellos solos, aprender del error, innovar...etc.

Los ambientes deben de estar estructurados de manera que todos puedan participar, organizándose en pequeños grupos heterogéneos y reducidos lo que permitirá ampliar la oportunidad de experimentación, investigación y juego. (Riera, Ferrer, y Ribas, 2014).

El espacio educativo se ha de entender y plantear como un ambiente de aprendizaje polivalencial y flexible que promueva la imagen de niño capaz. Las escuelas Reggio Emilia suponen un referente para nosotros, se caracterizan por una riqueza y diversidad de espacios y materiales. Son cuidados desde una mirada funcional y estética (Riera, 2005). Creo que, para generar estos ambientes de aprendizaje basados en los intereses de los alumnos/as, hay que contar con todos y cada ellos incluyendo sus necesidades, de esta manera podemos atender a la diversidad y respetar sus ritmos de aprendizaje.

Una propuesta que nos puede servir para darnos cuenta si centralizamos nuestro foco normalmente en los mismos niños/as, es realizar una lista de todos y cada uno de nuestros alumnos/as cada cierto tiempo. Los niños/as que no se incluyan en esta lista serán, precisamente los que necesiten una atención más individualizada, debemos plantearnos como docentes ¿por

que se nos olvidan esos nombres? podemos denominarlos “*niños grises*”, niños que pasan desapercibidos ante nuestros ojos de una manera inconsciente. Con esta simple actividad, podemos conseguir redirigir nuestro foco de una manera consciente para que ninguno pase desapercibido ante nuestras miradas. Nos permite evaluar nuestra práctica diaria en las aulas. Es decir, autoevaluarnos.

La práctica inclusiva del docente reside en cambiar uno mismo, modificar su manera de actuar para poder cumplir el objetivo de acompañar a todos los niños en función de sus necesidades. Recurriendo al pensamiento de Ávila (2016), no es el alumno el que se ha de adaptar, somos los adultos los que tenemos las herramientas para evitar que eso ocurra. La mirada inclusiva tiene una mirada periférica, una manera de ver el aula en la que todos cuentan y todos participan. Todos son importantes, porque todos son diferentes, eso es lo que hace que cada niño/a sea único. El maestro/a debe tener la visión de un niño capaz, debe fomentar su autonomía en todo momento, saber que el niño cuenta con un bagaje emocional y cultural propio, y que el alumno/a actuará en base a sus intereses y necesidades.

La magia de la diversidad se dará cuando el docente comprenda que no hay que exigirles nada, que se debe respetar la personalidad que cada uno de ellos/as tenga, su manera de hacer y de ser, los habrá que serán acordes a nuestra manera de ser y otros no tanto, pero no se debe juzgar nunca ni esperar que realicen las actividades como a nosotros nos parece, ellos son los protagonistas, ellos deciden. Los/las educadores que favorecen la diversidad del aula destacan la pluralidad, la diferencia y las maneras distintas de actuar que pueden darse en esta etapa.

4. ¿Cómo acompañar en el proceso madurativo del alumnado? y 5. ¿Cómo favorecer el movimiento libre?

Ahora, continuamos con el mismo planteamiento que había en la primera propuesta pero nos trasladaremos a otro espacio distinto. Seguimos en parejas, pero ahora podemos intercambiar los roles, (el que hacía de adulto puede hacer de niño) (*Véase Tabla 4*). Si así lo preferimos.

Tabla 4.

Actividad de toma de conciencia.

<p>1º Premisa: <i>Desde la sensibilidad y el respeto.</i></p>	<p>El adulto que no tiene vendados los ojos, de la manera que crea conveniente, cogerá (las manos, brazos, cintura) “al niño” y empezará a caminar guiándole hacia el segundo ambiente preparado.</p> <p>Esta vez, entramos en el comedor de la escuela y encontramos encima de una mesa diferentes tipos de alimentos y especias.</p> <p>Hay un yogur, una manzana cortada a rodajas, un limón, hierbabuena, orégano, tomillo, y fresas. (Todo lo que se nos ocurra).</p> <p>El adulto ayudará a sentarse con cuidado al niño/a en una silla frente a la mesa con los diferentes alimentos. Le cogerá las manos y se las colocará encima de la manzana, entonces el niño/a comenzará a investigar a su manera todo lo que hay encima de la mesa, olerá los alimentos, las especias, los probará si lo desea, experimentará con las distintas texturas etc..Mientras el adulto observará con atención todos los movimientos y podrá ver y analizar las distintas expresiones que revela el niño al probar un alimento u otro.</p>
<p>2º Premisa: <i>Forma contraria a la anterior</i></p>	<p>Pero de repente, bruscamente, le quita de las manos aquello que tiene, (un trozo de manzana, limón...etc) le atará a la silla con una cuerda para que no se mueva, cogerá una cuchara y empezará a darle el yogur en la boca. Al niño/a no le gusta o no quiere más, cierra la boca con todas sus fuerzas, pero el adulto insiste, debe comerse el yogur. El niño/a comienza a gritar, llorar, agitar las manos de que aquello le resulta muy desagradable. Al adulto parece no interesarle lo que el pequeño le está transmitiendo, de hecho cogerá una servilleta y empezará a limpiar la cara sin avisarle.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

Si reflexionamos ante la primera situación que ha desarrollado el docente, volvemos a observar cómo los patrones de respeto, seguridad, amabilidad se cumplen. El docente ha preparado el ambiente pensando en los niños/as, les ha facilitado una actividad con diferentes tipos de alimentos y especias, el niño/a es libre en todo momento de hacer lo que se le ocurra

con ellos. Se los puede comer, oler, tocar, manipular... El rol que interpreta el docente es el de observar y escuchar.

Pero si nos centramos en la segunda premisa, por un instante nos hemos sentidos agobiados, ¿nos han atado a una silla!, *¿cuántas veces se habrá escuchado?* ¿no te moverás hasta que no hayas acabado de comer!, da igual si la comida es del agrado de los niños o no, han de comer. Pero, les hemos preguntado *¿si le apetece probar el yogur?, ¿si lo han comido alguna vez antes?* Paremos a pensar un instante, *¿quién quiere comerse el yogur el niño o el adulto?* Nosotros como personas adultas, *¿si no nos gusta algo, nos lo comemos?*

Si el infante aún no ha desarrollado la habilidad de la comunicación, nos indicará de múltiples formas no verbales que aquello no es de su agrado. Si el niño ya se comunica de manera verbal, nos podrá comunicar su desagrado, y entonces en ese momento, es cuando los maestros/as debemos sentarnos junto a ellos, con tono amable y empezar a establecer una conversación sin ánimo de obligar a nadie a comerse el yogur. Una conversación que transmita paz, que le pregunte si lo ha probado alguna vez, si le gustaría solo probarlo, de este modo, él podría elegir si lo quiere o no, dar la opción de que él sea el responsable de sus decisiones.

No me gustaría que se malinterpretara el mensaje de esta reflexión, no quiere decir que los niños/as deban escoger su menú diario, ni comer sólo lo que a ellos les interese. Esto se puede extrapolar a un sin fin de momentos cotidianos que se dan en el aula, donde los docentes y adultos en general, en vez de actuar de manera consciente y respetuosa se dedican a dar órdenes o instrucciones desde una posición quizás algo autoritaria (están de pie), olvidándose de que tratan con personas.

Coger la servilleta, sin preguntar, invadir el espacio personal del niño/a, es algo muy simple que debería hacernos reflexionar, como coger un kleenex y abalanzarse sobre ellos para limpiarles, o cuando se ha de cambiar un pañal, antes de realizar ninguna de estas situaciones entre otras, debemos preguntarles.

Recuerdo el primer día de prácticas, le pedí a un niño si quería que le cambiara el pañal y me contestó: NO. En ese momento al aceptar su respuesta, se le da el protagonismo que les pertenece, han tomado una decisión que se debe respetar. Se les ha de dar voz.

En este apartado hacemos alusión de nuevo a Pickler, fundadora del instituto Lóczy del cual podemos extraer las respuestas a la preguntas planteadas en la introducción de este capítulo: *¿Cómo acompañar en el proceso madurativo del alumnado?* y *¿Cómo favorecer el movimiento libre?* interrelacionandolo con lo expuesto en las líneas superiores, en Lóczy, se les enseña a las educadoras a dispensar los cuidados (cambio de pañal, vestirse, baño...) de manera tierna, atentas a las señales individualizadas de cada uno, ajustándose a los ritmos que llevan marcados cada uno, transmiten seguridad y afecto, una relación íntima que les permite detectar y observar

las expresiones, gestos y posturas de los bebés, anunciándoles siempre lo que a continuación sucederá, buscando la cooperación voluntaria del niño/a (Izaguirre, 2013).

Los adultos somos necesarios pero solo si sabemos aportar ayuda cuando ellos lo precisen, necesitan que respetemos sus ritmos, sin forzar tiempos ni posturas. Somos acompañantes y debemos saber en qué momento intervenir, para no crear falsas “ayudas” ni dependencia hacia los adultos. Es importante nuestro rol observador ocupando un plano secundario.

6. ¿Cómo realizar el acompañamiento emocional?

La base del ser humano está constituida por la formación del desarrollo emocional Bowlby (1969), y los docentes junto a las familias tenemos una importante labor al respecto. Es relevante favorecer una “simbiosis auténtica” entre ambos agentes, para garantizar el acompañamiento emocional en los primeros años de vida.

Como hemos comentado anteriormente cada sistema familiar es un mundo, cada uno tiene sus valores y creencias culturales propias, los/las docentes debe trabajar desde el respeto y la comprensión para poder sumergirse en la vida de los alumnos y de sus familias sin interferir con sus propias creencias o pensamientos.

La pedagogía sistémica permite que los docentes amplíen la mirada para percibir los detalles que se nos escapan a simple vista, se forman comunidades reales cuando aceptamos a las familias con el corazón, sin juicios, aceptándolos tal y como son. Cuando se gestionan estas relaciones los maestros/as deben mostrar un abanico de amplias habilidades de empatía, afecto y escucha. La escuela cuando trabaja de manera conjunta se vuelve una escuela inclusiva, donde acepta a todos y todas las personas independientemente de sus culturas o situaciones. Debemos abrirnos en cuerpo y alma para poder favorecer al desarrollo del niños/as. Y, desde el plano emocional, la escuela ha de permitir a los y las infantes vivir con y a través de las emociones que experimentan, que sienten, en un entorno coherente y de apoyo a sus formas de aprender y construir conocimiento (Ferri, 2017). *¿Qué emociones?* “emoción de explorar, de descubrir, de interrogarse sobre los fenómenos con los que se encuentran, estimulando el deseo de aprender. Emoción de encontrar y tratar de resolver problemas cognitivos auténticos y significativos. Emoción de dar significado a las propias experiencias, al mundo y a la vida” (Ferri, 2017, p. 30). Acompañar emocionalmente es crear vínculos seguros con los niños/as. Los vínculos no se dan, los vínculos se crean con presencia y afecto, no existen vínculos sin tiempo compartido. Volvemos a las palabras de Gino Ferri (2017), cuando sostiene que los niños y las niñas necesitan “una escuela respetuosa con su ser como sujetos globales, y por

tanto, capaz de ofrecer respuesta a su derecho a la educación como un proceso global” (p. 33).

Para propiciar la reflexión docente en torno a este interrogante propongo la siguiente actividad (*Véase Tabla 5*):

Tabla 5.

Actividad de acompañamiento emocional para docentes.

Al llegar a la escuela cada día, antes de sentarnos durante una media hora para pasar lista, ver qué tiempo hace, hacer un recordatorio de lo que hicimos ayer, anticipar lo que haremos hoy; dependiendo de las necesidades educativas que se tengan en el aula llevar a cabo estas rutinas podría resultar algo complejo y podrá derivar en un clima de agotamiento, cansancio y aburrimiento.

Propongo hacer un una lista de canciones elegidas por los los niños/as de la clase. Mínimo una cada uno pero pueden escoger más. Cada día al llegar bailaremos todos juntos una o dos o tres canciones si lo creemos conveniente.

La música provoca alegría, buenas vibraciones y genera conexiones. Debemos bailar cada mañana, cada uno a su ritmo, a su manera. Habrá muchos niños que según qué días no tengan ganas de bailar. Y ahí es donde podremos hacer un acompañamiento individualizado, observando cómo llegan a las aulas cada día, analizando y preguntándoles en otro momento como se encuentran hoy, qué hicieron ayer, sin hacer alusiones a si han bailado o no.

Eso es importante, no presuponer ni adelantar nada, simplemente escuchar lo que tengan que decir, y muchas veces dará pie a realizar actividades partiendo de sus propios intereses o curiosidades.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Los docentes debemos bailar, besar, abrazar, acariciar, jugar y todo hacerlo de manera consciente y presente. Somos sus espejos y ellos los nuestros, aquello que transmitamos se nos será devuelto a través de ellos, de sus miradas y gestos. La música y el movimiento en la etapa infantil promueve sensaciones necesarias para el desarrollo evolutivo de las personas. Permite desinhibirse, liberarse de la vergüenza, extrapolarse a otro mundo donde no nos sentimos juzgados.

7. ¿Cómo acompañar cuando el alumnado se incorpore a la escuela en base a la situación vivida actualmente?

De una manera drástica y sin pensarlo nos hemos visto envueltos en una actualidad que hasta ahora no se había dado. Los niños/as de medio mundo encerrados sin poder salir en sus casas durante aproximadamente dos meses, recibiendo tareas y deberes vía internet a través de sus familiares. Y es que a los docentes, todo esto también les ha supuesto un sacrificio y un cambio en muchos aspectos. No entraremos en detalles de cómo lo podrían haber hecho, ni si lo que han realizado ha sido suficiente...

Es necesario dejar de pensar en el pasado y ponerse a pensar en el futuro más cercano, la vuelta a las aulas, ¿pero de qué manera? No hay ninguna escuela igual a otra, al igual que tampoco hay dos niños iguales, todos son diferentes, por lo que las medidas que deben o no adoptar los centros educativos han de ir enfocadas a sus necesidades y posibilidades.

Tabla 6.

La vuelta a las aulas “el ahora”

Durante las dos primeras semanas de vuelta a la escuela, en septiembre, propongo que los alumnos vuelvan a las aulas donde estaban antes del confinamiento con sus amigos y maestros con los que llevan compartiendo un largo camino. Habrá muchos niños/as a los que les toque cambiar de 1º ciclo de infantil a 2º ciclo, de infantil a primaria, de primaria a secundaria...etc. Por esa razón, es necesario que antes de realizar este cambio lo tomen donde lo habían dejado, lo que les permitirá poder despedirse de esta etapa de una manera relajada y consciente ya que acabó de una forma repentina. Algunos alumnos/as los últimos días de marzo ya no acudieron a las aulas por lo que aún seguirán sus bolsas, sus dibujos, sus manualidades allí. Es necesario hacerles volver a sentirse “arropados y seguros” a la vuelta, después de haber estado tanto tiempo en sus hogares.

Los maestros/as deben más que nunca escuchar (observar) todo lo que tengan que decir o hacer, y con ello no me refiero a realizar una asamblea tras otra, todos sentados, todos los días. Lo que propongo es un tiempo de juego, que a su vez les permita a medida que ellos lo vayan necesitando contar cómo han vivido este confinamiento, como se han sentido, qué miedos han tenido... algunos habrán experimentado la pérdida de algún ser querido del cual, no se habrán podido despedir y los docentes deben acompañar emocionalmente en ese proceso de duelo por el que muchos pasaran y todos de formas distintas por razones distintas.

Hay que acompañar en ese duelo, como dice Gino ferri, (2017) sin adelantarse, ni precipitarse ni abordar con preguntas. Dando espacio y respetando el ritmo de cada uno. Tenemos dos semanas o tres en función de lo que se pueda adoptar en cada escuela para que todos puedan narrar sus experiencias y poder gestionarlas con ellos.

Deberíamos escuchar lo que tienen que decir los niños, darles voz a todos, ahora más que nunca oír lo que tienen que contarnos, cómo quieren hacerlo, observarles desde el silencio y actuar en consecuencia a sus necesidades siguiendo el artículo 12 de la Convención de los Derechos de la Infancia (1989) relata: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” (p. 13)

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, decir que muchos vienen de pasar largos periodos de tiempo con sus familias, a las que apenas veían por motivos laborales, por lo que debemos estar preparados también para gestionar periodos de adaptación y no estoy de acuerdo como imagino muchos y muchas educadores con que se deban respetar las medidas de seguridad cómo no abrazar, no tocarlos, no dar afecto. Creo que con el presente trabajo he dejado clara mi postura frente a la importancia que tiene la parte socioemocional en la etapa de educación infantil y más viniendo de algo tan “irreal” como lo que han vivido.

Es imposible que el desarrollo pleno de un niño se lleve a cabo de manera exitosa sin demostrar afecto y cariño. Creo que los docentes deben cumplir todas las normas de seguridad que estén a su alcance, (limpiar y desinfectar cada día antes y después todos los materiales, el aula...) pero es imposible recibir a los niños en las aulas sin gestos de cariño, ni abrazos y mucho menos consolarles si están despidiéndose de sus padres con los que han pasado muchos meses juntos. Y no podemos olvidar que este proceso de vuelta incluye a las familias, a las que también les brindaremos de nuestro acompañamiento, deberemos escuchar, apoyar y ayudarles en todo lo que esté en nuestras manos. Creo que muchas de ellas volverán a experimentar los sentimientos que les invadían en los procesos de adaptación, muchas habrán sufrido alguna pérdida de familiares o conocidos y también debemos escucharlas.

Al vivir estas dinámicas y reflexionar en torno a ellas, podemos ponernos en la piel de nuestro niños y niñas. Nos permite reflexionar y analizar ¿cómo actuamos los docentes en las aulas? experimentar estas situaciones en primera persona aun siendo adultos, puede hacernos pensar desde un lado totalmente diferente al que estamos acostumbrados. Puede reflejar un cambio de mirada, al que hago alusión desde el inicio del presente trabajo, hacia los niños/as pero sobre todo hacia nosotros mismos y eso es lo interesante.

No se deben confundir nuestros miedos con los de los niños, un aprendizaje basado en errores es un aprendizaje significativo, aquel que se realiza en primera persona y no se olvida, aquel que deja huella. Los alumnos/as van aprendiendo de sus capacidades y potencialidades con sus propios límites pero la fuerza reside en los docentes, en proporcionar lo necesario para que esto pueda desarrollarse en todos y cada uno de ellos/as. Quisiera finalizar con las siguientes palabras de Pepa Horno (2017) “a amar no se aprende amando sino, sintiéndose amado”. (p.8) Querer a una persona no surge de manera natural y espontánea, no se puede obligar a alguien a amar a alguien, es una relación que se construye con afecto y cariño, que se va tejiendo y forjando a medida que uno se siente querido.

Capítulo 6

Conclusiones

Como consecuencia de la búsqueda que se ha efectuado a lo largo del presente trabajo he tenido la oportunidad de nutrirme de múltiples pedagogías, referentes, artículos, libros, conferencias...de los cuales llegados a este punto, puedo afirmar que no existe una manera perfectamente específica de ofrecer una educación de calidad. Podemos extraer de cada una lo mejor, para conseguir el objetivo propuesto del inicio, *Determinar el rol del docente en la cotidianidad del aula de educación infantil desde una mirada sensible e inclusiva.*

Con la elaboración de la revisión bibliográfica he podido dibujar y diseñar de una manera objetiva las claves que definen una educación de calidad, la que es necesaria para garantizar el acompañamiento sensible e inclusivo que necesita la infancia en las aulas. Partiendo de las necesidades y demandas de la infancia del siglo XXI, hago alusión a un modo de educar desde una pedagogía lenta que considero necesaria en la sociedad actual lo que a su vez, nos permite respetar los ritmos de aprendizaje de los más pequeños.

Hago un llamamiento a la importancia que tiene en esta etapa, más que en cualquier otra, una educación que tenga en cuenta las emociones y los sentimientos, que se base en un acompañamiento respetuoso y en el movimiento libre. Una educación que elimine las barreras y genere ambientes de aprendizaje adaptados a las necesidades de todos sus alumnos donde sean los verdaderos protagonistas pudiendo adquirir aprendizajes de manera significativa.

Analizando los hitos más representativos en materia de Derechos de la Infancia me he dado cuenta que hay que valorar el esfuerzo que se ha invertido y seguir construyendo un camino todos juntos, como se programó en el Foro Mundial sobre la Educación (2015), hay que luchar por una escuela mejor, escuela que no deje a nadie atrás, una escuela por y para todos. Es una lucha que nos compete a todos, pero los docentes tenemos una alta responsabilidad puesto somos los agentes que movemos el mundo.

La búsqueda de información realizada sobre el término de inclusión educativa me ha permitido analizar la evolución que ha sufrido y darme cuenta que es uno de los modelos educativos por los que más se apuesta en la actualidad. Afirma que todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa deben estar implicados; docentes, familias, equipo directivo.. etc. para que la educación que se pretende conseguir pueda resultar de manera satisfactoria.

A raíz de mi experiencia personal tanto en las prácticas como cursos formativos, he podido concluir cuáles son algunas de las pedagogías, características, aptitudes, actitudes necesarias que se precisan para poder atender a la diversidad que se presente en las aulas de una

manera sensible e inclusiva. Es importante como docentes estar siempre en continua formación tanto personal como profesional como he clarificado con el presente trabajo, autoevaluarnos de manera que los ojos con los que miramos a los niños no sean siempre los mismos, por que ellos no lo son. Vamos a tener infinidad de alumnos a lo largo de nuestra carrera profesional y ninguno se parecerá a otro por lo que nosotros debemos evolucionar y cambiar a medida que lo hagan ellos. Somos nosotros los que necesitamos que nuestras miradas nunca sean las mismas, miradas llenas de vitalidad y “frescas” como relatamos al inicio. Miradas que permitan el desarrollo pleno de los más pequeños en todos lo ámbitos, no solo en el educativo, tenemos el poder de formar personas.

Con las propuestas planteadas solo pretendo realizar ese cambio de mirada hacia nosotros mismos, para que cuando les miremos a ellos miremos su mejor versión, nos veamos a nosotros. Por que como dice Mar Romera, (2020) “los niños y las niñas no aprenden nada de lo que les enseñamos, nos aprenden a nosotros.” (s/p).

Me gustaría finalizar con esta cita de Cristóbal Gómez Mayorga (s/f),

“Y es que los educadores no hacemos ciencia sino que creamos futuro. Las maestras y los maestros somos como Pigmalión y Gepeto, escultores que junto a las familias, armados de palabras, caricias y amor, vamos tallando la personalidad de la infancia para un futuro esperanzador”

Capítulo 7

Referencias bibliográficas

- Agramunt, M. (2020). Escuela 3-6. ¿Qué queremos que suceda en nuestra escuela? *Infancia* [versión electrónica], 180. Recuperado de: <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-180-2/escuela-3-6-que-queremos-que-sucedan-en-nuestra-escuela/>
- Alfageme, E; Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI).
- Altimir, D. (2015) Educar de 0 a 6 años. Una aproximación al concepto de escucha. *Infancia* [versión electrónica] 149. Recuperado de <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-149-2/>
- Arnaiz, P (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Ávila, M. (2016). Calidad y Equidad Educativa: La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos. El Índice for Inclusion, como instrumento de evaluación. Congrés D'Educació Inclusiva. Contextos per a la Inclusió en la Societat del Coneixement. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/M_Soto_Gonzalez/publication/310797098_El_aprendizaje-servicio_Una_oportunidad_para_atender_la_diversidad_en_los_titulos_del_grado_de_maestra_de_Educacion_Infantil_y_Primeria_de_Florida_Universitaria/links/5837725d08ae3d91723bbd84.pdf#page=20
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Balsera, P. D., y Luis, G. M. N. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounters in Theory and History of Education*, 7.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bofill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona: Comissió de la Infància de Justícia i Pau.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, M. I. A, y Verdugo M. Á. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 17-30.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 325-328.
- Cela, J. y Palou, J. (2004). *Va de Mestres. Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Cerdá, M.C. y Iyanga, P. A (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29-30, 53-66.
- Chokler, M. (2019) Escuela 0-3. El concepto de autonomía en la primera infancia. Coherencia entre teoría y práctica. *Infancia 167* [versión electrónica]. Recuperado de <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-167-2/escuela-0-3-el-concepto-de-autonomia-en-la-primeria-infancia-coherencia-entre-teoria-y-practica/>
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2006). La evolución de los derechos de la infancia. Una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93.

- De Salamanca, D. (1994). Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Salamanca, España*, 7.
- Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.
- Díez M. C. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Domènech, J. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. S., y Duk, C. H. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Eliyahu, D. & Ganz, M. (2020). Designing Pedagogical Practices for Teaching in Educational Spaces Culturally and Linguistically Diverse. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 74-90.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Española, R. A. (1983). *Real academia española*. Espasa Calpe.
- Eurydice (2020). European Commission [página web]. Recuperado de <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- Ferri, G. (2017) Educar de 0 a 6 años. Les emocions s'ensenyen o es viuen? *Infància*, 217, 27-34. Recuperado de <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-217-2/>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Florian, L. (1998). *Inclusive practice: Theories and discourses in inclusive education. Promoting inclusive practice*. London: Routledge.
- Franke, M.(2012). *Eres uno de nosotros* (4º ed). Argentina: Alma Lepik Editorial.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica* (trad. Melero, T.). Barcelona: Paidós
- Ghirotto, L. & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.
- Giné, C.; Durán, D.; Font, J. & Miquel, E. (2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsoi Editorial.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica* (1º ed). Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Golse, B. (2015). ¿Cuidados para los niños "privados de historia"? La experiencia del instituto PIKLER-LOCZY. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, (59), 9-14.
- Gómez, C. (2020) El Efecto Pigmalion. Alaya Difundiendo Infancia [archivo de blog]. Recuperado de: <https://www.alaya.es/>
- González, F., Gómez, M. y Jenaro, C. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guevara, W. G., Belesaca, O., y Saldaña, G. J. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 25-30.
- Halpérin, D. (2004). Janusz Korczak, educador, poeta y humanista. *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, 7, 30-34.
- Honoré, C. (2013). *Elogio de la lentitud: Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA Bolsillo.
- Horno, P. (2017). *Claves afectivas de la resiliencia* [archivo ppt]. Espirales Consultoría Infancia. Material inédito.
- Hoyuelos, A. (1996). Malaguzzi y el taller de expresión. *Infancia*, 37, 13-16.
- Hoyuelos, A. (2011). Educación Infantil: una canción a varias voces. *Revista Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 5-11.
- Hoyuelos, A. (2014). Los tiempos de la infancia. Recuperado de <https://enelcorazondeinfantil.blogspot.com/2014/01/los-tiempos-de-la-infancia-alfredo.html>

- Hoyuelos, A., y Cabanellas, I. (1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Trabajo presentado en el Congreso de Pamplona.
- Hoyuelos, A. (2014). La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 197, 12-19.
- Izaguirre, E. H. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *Revista RELAdEI, Santiago de Compostela*, 2, 37-56.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Kowalczyk, I. (2004). El Consejo de Europa: defensor de los derechos de las niñas y los niños. *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, 7, 8-9
- Laborda, I. (2019). *Dar voz al niño. Ser los padres que nuestros hijos necesitan*. Barcelona: Grijalbo.
- Latas, Á. P., y Sevilla, U. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y gestión educativa*, 2, 19-24.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Madrid: Plataforma Actual.
- Lerman, G. (2010). *El aporte de las Prácticas de Integración Escolar a la Inclusión Educativa: El trabajo en equipo como condición necesaria*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/435>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo del 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Ley, 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187.
- Llabrés, J., Muntaner, J. J., y De la Iglesia, B. (2019). Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164.
- Llamas, J. L. G. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3 – 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. *Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*.
- Martínez, M. P. y Ramos, C. (2015) Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del niño: experiencia en la formación de Educadores Infantiles 140-151. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2(3), 139-151.
- Martínez, M. P., y Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Mateu, J. (2020) Conferencia escuchada el 30/05/20 en Educació Viva. [Archivo video]. Recuperado de: <https://caiev.com/>
- Morón, C. (2015). *La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13129>
- Muntaner, J.J. (2005). Los retos educativos del siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 204, 19-24.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

- ONU (1959). Declaración de los derechos del niño. Disponible en: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 22 febrero de 2019, núm. 49-1.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452/452
- Peña, N. T. (2019). Perfil emocional del profesorado y sus implicaciones en prácticas docentes no intervencionistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 511-53.
- Prados, H. y López, L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (2020) por la que se modifica la Ley*
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27.
- Real Decreto 2/2006, de 3 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de enero de 2007, núm. 4
- Riera, M.A. (2005). El espacio ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa, Boletín de Estudios e investigación*, 3, 27-36.
- Riera, M.A., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Romera, M. (2020). *Conferencia escuchada el 02/05/2020 en instagram apfrato* [archivo de vídeo].
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Sala, J., y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, 209-232.
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter: A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Souza, J. M., y Veríssimo, M. Ó. R. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista latino-americana de enfermagem*, 23(6), 1097-1104.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Torres, J. (1996). The presence of different cultures in Schools: possibilities of dialogue and action. *Pedagogy, Culture & Society*, 4(1), 25-41.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. y Novella, A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Unicef (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- VV.AA. (2009). *Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual*. Bolivia: Editorial Universitaria, Universidad Juan Misael Saracho.
- Wild, R. (2003). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder Editorial.
- Zavalloni, G. (2010). Por una pedagogía del caracol. *Aula de Innovación Educativa*, 193-194, 23- 26.

Anexos

Tabla 7.

Criterios a considerar para la construcción de escuelas inclusivas.

Criterios referidos a los beneficiarios
<ul style="list-style-type: none">❑ Generar un impacto positivo y medible en los beneficiarios: que los alumnos hayan aumentado su aprendizaje y participación en el sistema educativo, así como sus niveles de logro.❑ Luchar eficazmente contra la discriminación de cualquier signo y la exclusión educativa.❑ Promover la autonomía, habilidades y capacidades de las personas implicadas, así como su bienestar.❑ Representar un impacto social positivo desde la perspectiva de género.
Criterios referidos a la comunidad educativa y sociedad en general
<ul style="list-style-type: none">❑ Contar con una amplia base de participación, especialmente de los beneficiarios, en el proceso de inclusión.❑ Fortalecer la comunidad (crear vínculos entre sus miembros, trabajo en red de los docentes, etc.)❑ Favorecer la participación de voluntarios.❑ Tener impacto positivo en la sensibilización de la sociedad y los medios de comunicación.
Criterios metodológicos
<p>Dar lugar al cuestionamiento de enfoques tradicionales de intervención frente a la exclusión social y las salidas posibles.</p> <ul style="list-style-type: none">❑ Demostrar un sentido de creatividad en su enfoque de un problema, así como un empleo eficaz de los recursos.❑ Plantear un enfoque multidimensional y/o interdisciplinar.❑ Ser innovadoras.❑ Ser sostenibles desde el punto de vista económico y temporal.❑ Poder ser replicada en otros centros educativos.❑ Hacer primar los objetivos cualitativos sobre los cuantitativos.❑ Evaluar el impacto de su intervención sobre los beneficiarios a largo plazo.

Nota. Fuente: Save the Children (extraído de Solla, 2013, p.15).

Tabla 8.

¿Qué es acompañar?

- ❑ Guiar.
- ❑ Quiere decir marcar los límites de protección de los más pequeños.
- ❑ Significa mantener la conexión emocional permanente, quiere decir nutrir desde la consciencia.
- ❑ Proporcionar entornos seguros para que los niños puedan confiar y entregarse.
- ❑ Favorecer la conexión con uno mismo y con los demás.
- ❑ Es enseñar a poder adquirir las capacidades necesarias para reconocer las emociones y saber gestionarlas.
- ❑ Se trata de ir tejiendo oportunidades de éxito para los alumnos/as.
- ❑ Enseñarles a desarrollar la capacidad de resiliencia.
- ❑ Darles las herramientas para poder combatir las adversidades que se les presente.
- ❑ Significa crear sentimiento de pertenencia.
- ❑ Favorecer la autonomía y seguridad.
- ❑ Apoyar, seguir.
- ❑ Enseñar a pedir ayuda.
- ❑ Contención, límites y normas.
- ❑ Firmeza.
- ❑ Es educar en la esperanza

Nota. Fuente: Elaboración propia