

Artículo de Investigación

Fundamentos de la atención socioeducativa inclusiva del alumnado con discapacidad del primer ciclo de Educación Infantil. Análisis de un caso

Fundamentals of inclusive socio-educational care for students with disabilities in the first cycle of Early Childhood Education. A case study

Aurora María Ruiz-Bejarano: Universidad de Cádiz, España.

auroramaria.ruiz@uca.es

Fecha de Recepción: 04/04/2024

Fecha de Aceptación: 15/08/2024

Fecha de Publicación: 06/11/2024

Cómo citar el artículo

Ruiz-Bejarano, A. M. (2024). Fundamentos de la atención socioeducativa inclusiva del alumnado con discapacidad del primer ciclo de Educación Infantil. Análisis de un caso. [Fundamentals of inclusive socio-educational care for students with disabilities in the first cycle por Early Childhood Education. A Case study]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1164>

Resumen

Introducción: En lo concerniente al primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), las investigaciones centradas en dilucidar cómo prestar una atención socioeducativa inclusiva al alumnado con discapacidad en España son, a día de hoy, escasas. **Metodología:** A partir de esa escasez bibliográfica surgen las cuestiones que guían este trabajo: ¿cómo se comprende la atención socioeducativa inclusiva en el primer ciclo de Educación Infantil? y ¿cómo se realiza una atención socioeducativa inclusiva al alumnado con discapacidad en el aula de primer ciclo? El centro de Educación Infantil Fernando de Magallanes de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz, España) tiene escolarizados a setenta y cuatro niños/as, de los que veintidós presentan alguna discapacidad. Este trabajo recoge una parte del estudio de caso en ciernes de esta escuela en la que se pretende dar una respuesta concreta y contextualizada a las dos cuestiones anteriores. **Resultados:** Los resultados señalan que la atención socioeducativa inclusiva se apoya en cinco líneas interconectadas: 1. La finalidad de la Educación Infantil

como inicio; 2. La incorporación de la inclusión al proyecto educativo; 3. Las relaciones de colaboración y comunicación escuela-familias; 4. La formación permanente de los profesionales del centro; 5. Los recursos humanos y materiales y las instalaciones del centro educativo.

Palabras clave: educación inclusiva; discapacidades; Educación Infantil; primer ciclo; familia-escuela; centro de educación infantil; calidad educativa; estudio de caso.

Abstract

Introduction: Regarding the first cycle of Early Childhood Education (0-3 years), few studies have examined how to provide inclusive socio-educational care to students with disabilities in Spain. **Methodology:** Given these bibliographic limitations, the following questions have guided this work: What is inclusive socio-educational care in the first cycle of Early Childhood Education? and How is inclusive socio-educational care provided to students with disabilities during the first cycle classroom? The early childhood education center, Fernando de Magallanes in Sanlucar de Barrameda (Cadiz, Spain) educates seventy-four children, of which twenty-two suffer from some sort of disability. This work is part of a budding case study being conducted on this school, with the objective of providing a specific and contextualized response to the two previous questions. **Results:** The results suggest that inclusive socio-educational care is supported by five interconnected lines: 1. The purpose of Early Childhood Education as a starting point; 2. Incorporating inclusion in the educational project; 3. The school-family collaboration and communication relationships; 4. Ongoing training of the center's professionals; and 5. Human and material resources and school facilities.

Keywords: socio-educational inclusion; disabilities; Early Childhood Education; first cycle; family-school relationships; early childhood education center; educational quality; case study.

*Desde el reconocimiento a mi precioso hijo Tadeo y con gratitud hacia su vida:
por brindar a papá y a mamá, a sus hermanos y a su hermana
una mirada de la discapacidad anclada en el amor.
In memoriam.*

1. Introducción

El vigente Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil define los fines de la Educación Infantil en estos términos:

La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia (p. 14563).

Esta delimitación de la finalidad de la etapa se desarrolla en unos términos muy parecidos a aquellos otros empleados en textos normativos anteriores ya derogados. Así, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil apunta que “la finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas” (p. 474). Mientras, por su parte, el Decreto 428/2008 de 29 de julio, por el que se establece la

ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía establece que “la finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar” (p. 8).

En efecto, en estas descripciones de la finalidad de la etapa aparecen discrepancias según dicha definición se deslice hacia la acentuación del ámbito del individuo (el bienestar, la autonomía personal y la imagen positiva de sí mismo) o hacia el ámbito social (los valores cívicos que construyen la convivencia). No obstante, lo cierto es que estos textos mantienen un núcleo común destacado: la consideración de que ambos ciclos de la Educación Infantil tienen una intencionalidad educativa que se concreta en propiciar y consolidar el desarrollo integral del alumnado. Esta determinante finalidad abarca, como un amplio paraguas, al alumnado con discapacidad y sin discapacidad. En ese sentido, está en sintonía con otros textos de naturaleza internacional que amparan a las personas con discapacidad y sus derechos.

Sin ir más lejos, la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) recoge en su artículo 24 el derecho inalienable de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva de calidad basada en la dignidad del ser humano, en la valorización de su diversidad y en los derechos humanos y que potencie el desarrollo global e integral de la persona: físico, afectivo, social, intelectual y de sus capacidades.

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades [...] asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras a:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades individuales y la diversidad humana;
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las personas con Discapacidad, 2006, pp. 18-19).

La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las personas con Discapacidad (2006) aporta, sin duda, un importante elemento “extra” vinculado al derecho al desarrollo íntegro y pleno de las personas con discapacidad, así como al derecho a su participación e implicación en la vida pública y en sociedad. Se trata de un elemento que no aparece explícitamente reflejado en las diversas definiciones de la finalidad de la Educación Infantil; y ese elemento es la inclusión educativa¹. Indefectiblemente, la pregunta que surge es: ¿se puede pensar la finalidad de esta etapa desligada de un planteamiento educativo inclusivo? O, también, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la inclusión en Educación Infantil? A este respecto, Booth *et al.* (2006) plantean que:

¹ Cierto es que los principios de inclusión y equidad están recogidos en los principios generales de la etapa, pero no en la finalidad de la Educación Infantil, de modo que el vínculo entre esta y la inclusión y la equidad queda bastante diluido en el texto normativo. Véase Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

La inclusión en Educación Infantil tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros [...]. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo [...]. Desarrollar la inclusión implica reducir todas las formas de exclusión [...]. Inclusión implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños (p.3).

En una línea similar aunque más reciente y con una bella prosa, Echeita (2022), dirá, sin referirse específicamente a la Educación Infantil aunque con palabras igualmente extensibles a esta etapa, que:

Esa cualidad de querer ser más inclusivos (porque hablamos de un proceso) lo que haría sería tratar de conectarnos con una de las ambiciones más importantes, humanas y hermosas de cuantas cabe imaginar; desear para todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todas y todos”, oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad (p. 208).

Contemplada la cuestión desde ambos planteamientos, ante a la finalidad de esta etapa la inclusión surge como la necesaria condición de posibilidad de una Educación Infantil de calidad. Porque la inclusión en la etapa de Educación Infantil implica la asunción de un contexto para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y las niñas donde la diversidad del aula sea asumida como riqueza y valor; donde el pausado proceso de aprender a reconocerse a uno mismo y a los demás a través de las relaciones comunicativas y de juego, de la exploración y de la experimentación sensorial tenga lugar en un clima de respeto y aceptación no solo de las semejanzas, sino también de las diferencias de todo el alumnado, no únicamente de aquel que presente discapacidad. No en vano, bien recuerda Ainscow (2003) que la inclusión educativa debe ser asumida como una educación dirigida a todos y a todas, no solo a las personas con discapacidad.

Es importante y necesario traer a colación aquí que, según nos recuerda la propuesta del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) nº 4, dentro de la Agenda 2030, la inclusión educativa, entendida en toda su profundidad, camina de la mano de la equidad y juntas acicatan una educación de calidad para todos y todas, sin exclusiones. En ese sentido, el ODS nº 4 expondrá que su propuesta es la de “garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover el aprendizaje para toda la vida para todos”. Para ahondar en el sentido de este propósito, la UNESCO (2017), en su repaso del ODS nº 4, apuesta también por enfocar de manera conjunta la inclusión educativa y la equidad y aclara que esta “consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia” (p. 13). Es decir, se trata, en definitiva, de comprender que “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (p. 12).

A propósito de la nada fácil pregunta de cómo propiciar la inclusión educativa, Rappoport-Redondo y Echeita (2018), en una investigación que revisa la bibliografía existente sobre este tema en el ámbito general de la educación, exponen que, al menos, hay tres factores claves que se han de considerar para desarrollar y afianzar aulas inclusivas: el/la docente y su calidad, apreciable principalmente a partir de las expectativas generadas hacia su alumnado, la actitud que mantiene y los valores que promueve en su aula; los/as profesionales de apoyo, es decir, aquellos “actores educativos que, con distintas denominaciones, funciones y

regulaciones, existen en diferentes sistemas educativos, y que tienen como principal misión velar por la educación de los alumnos considerados con necesidades de apoyo” (p. 8); y las prácticas de enseñanza que aboguen, principalmente, por un aprendizaje cooperativo donde todos los alumnos y las alumnas puedan enriquecerse de las diferencias mutuas sin recurrir, así, de manera indiscriminada y generalizada a la formulación de adaptaciones curriculares para el conjunto del alumnado con discapacidad. Aun así, en ese mismo trabajo reconocen otros factores importantes en la configuración de aulas inclusivas, principalmente, la promoción de una educación en valores que interiorice y reconozca la diversidad inherente al ser humano y ponga en valor las diferencias.

De nuevo, con la mirada puesta en la agenda 2030 y en los ODS, en su Plan de Acción para la Agenda 2030. Hacia una agenda española de Desarrollo Sostenible (2019), el Gobierno de España reafirma su compromiso (ratificado en 2008), con la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las personas con Discapacidad (2006); explicita que la inclusión y la equidad forman parte de los principios que rigen el sistema educativo español² y reconoce que la garantía de una educación inclusiva pasa por proveer a los centros educativos de los recursos humanos, materiales y técnicos:

En particular, los niños y niñas con discapacidad requieren y necesitan un apoyo técnico, material y humano garantizado que sea efectivo, porque se detecta que la falta de apoyo redonda negativamente en su actividad diaria en el aula y en las actividades extraescolares y en la convivencia, más allá del estudio, así como en las situaciones de acoso escolar que, sin duda, hay que erradicar (p. 29)

En lo que se refiere al ámbito más concreto de la Educación Infantil, a la pregunta sobre cómo propiciar una educación inclusiva en esta etapa, Grande-Fariñas y González-Noriega (2015) recuerdan, en primer lugar, que en estos primeros años de vida se dan múltiples fuentes de diversidad; un punto importante hacia el que también señalaron en su momento Paniagua y Palacios (2005). Esta diversidad se percibe no solo en el alumnado -“desarrollo, capacidad, intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, contexto social, historia previa, etc.”(Grande-Fariñas y González-Noriega, 2015, p. 148), sino también entre las familias -“estructura, pautas y estilos de crianza, expectativas educativas, cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc.” (*ibidem*)-, así como en el resto del personal docente y no-docente; aunque ciertamente, se pueda objetar que las diferencias en estos últimos grupos (familias y profesionales de los centros educativos) pueden hallarse también en otros niveles del sistema educativo distintos a la Educación Infantil. En segundo lugar, mantienen que la gestación de escuelas infantiles inclusivas está motivada por la generación de contextos para la enseñanza y el aprendizaje que den respuesta a la diversidad. Para alcanzar este propósito, explicitan una serie de aspectos a tener en cuenta (Grande-Fariñas y González-Noriega, 2015):

1. Plantear ambientes de aprendizaje de alta calidad caracterizados por una ratio adecuada, pequeños grupos de trabajo, unas relaciones docente-alumno/a y docente-familia positivas y la consideración de que la intervención educativa debe abarcar al alumno y a la alumna y su familia como a una sola unidad.
2. Favorecer una buena formación docente inicial y permanente.

² Por su fecha de publicación (año 2019), el texto en cuestión alude aquí a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Sin embargo, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) también reconoce la equidad y la inclusión entre sus principios rectores.

3. Propiciar unas actitudes, creencias y expectativas docentes favorables ante la diversidad del aula y apoyadas en la convicción de que todos los alumnos y todas las alumnas pueden aprender, así como participar y cooperar en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Comprender la escuela como una comunidad de aprendizaje basada en el diálogo, en la participación compartida por docentes, familias y alumnado en los procesos de aprendizaje y en el respeto a las diferencias de todos/as hacia todos/as.
5. Abrir la escuela a la comunidad.
6. Preparar de una adecuada, coherente e íntegra transición entre etapas.
7. Apostar por los agrupamientos diversos en el aula y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, cabe anotar que en este trabajo de Grande-Fariñas y González-Noriega (2015), como en otros en los que se efectúa una aproximación a lo concreción de las prácticas, culturas y políticas inclusivas en Educación Infantil, la alusión a la etapa camufla las diferencias que puedan darse entre el primer ciclo (0-3 años) y el segundo ciclo (3-6 años) e “invisibiliza” la necesidad real de efectuar un análisis comparativo o, también, un análisis diferencial de ambos ciclos. Además, esta circunstancia dada en la que la alusión a la etapa nubla las posibles diferencias entre sus ciclos, repercute de manera significativamente perjudicial en el primero de los ciclos de la Educación Infantil, bien porque la referencia a la etapa encierra una alusión velada y exclusiva al segundo ciclo, como parece ser el caso del trabajo Grande-Fariñas y González-Noriega (2015); bien porque, expresamente, la referencia general a la etapa engloba únicamente un contenido referido al segundo de los ciclos (Orozco y Moraña, 2020).

Puede decirse así que, en lo concerniente al primer ciclo de Educación Infantil y dentro del ámbito de las discapacidades, la bibliografía referente a la atención educativa inclusiva en escuelas infantiles y centros de Educación Infantil es escasa o está camuflada en referencias generales a la etapa que, indirectamente, reflejan solo la realidad teórica o experiencial y vivencial del segundo de los ciclos.

Ante estas razones, este trabajo se propone realizar un estudio analítico y comprensivo de la conceptualización y el desarrollo de la educación inclusiva en el primer ciclo de Educación Infantil, a partir de la realidad singular y concreta de un centro de Educación Infantil de la provincia de Cádiz.

2. Metodología

2.1. Objetivo

Este trabajo constituye una primera parte de un estudio de caso iniciado en el año 2023 y aún en estado de desarrollo. Se trata de un estudio intrínseco de caso, entendiendo que este “tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos” (Sabariego *et al.*, 2019, pp. 305-306). La investigación se proponía conocer y comprender la organización y el funcionamiento de un centro de primer ciclo de Educación Infantil con un enfoque inclusivo en la atención socioeducativa del alumnado con discapacidad y sin discapacidad.

Las cuestiones que conducen este primer trabajo y dan soporte a su objetivo son las siguientes:

1. ¿Cómo se comprende la atención socioeducativa inclusiva en el primer ciclo de Educación Infantil?
2. ¿Cómo se realiza una atención socioeducativa inclusiva al alumnado con discapacidad en el aula de primer ciclo?

2.2. Procedimiento

Para el proceso de la selección del caso de estudio se tuvieron en cuenta una serie de factores vinculados al objetivo de la investigación:

1. Que fuese una escuela o un centro de Educación infantil de primer ciclo (0-3 años);
2. Que estuviesen escolarizados niños y niñas con y sin discapacidad y que todos estos conviviesen en las mismas aulas;
3. Que el proyecto educativo del centro recogiese una propuesta socioeducativa inclusiva.
4. Asimismo, con el fin de asegurar una correcta dedicación a la investigación, se incluyó el factor de cercanía de la escuela infantil o el centro de Educación Infantil al espacio laboral de la investigadora; es decir, que se tratase de un centro intra-provincial.

A tenor de la conjunción de estos cuatro factores, fue seleccionado para la investigación el Centro de Educación Infantil (CEI) Fernando de Magallanes, en el municipio de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz, España). La descripción y el análisis de esta escuela de primer ciclo de Educación Infantil se llevan a cabo más adelante (véase el apartado “resultados”).

En la negociación de la entrada al escenario de la investigación se adoptó un compromiso ético basado en la asunción de una buena praxis académica en el uso de la información recabada durante el proceso de la investigación.

La naturaleza de esta investigación es cualitativa, con una orientación comprensiva e interpretativa. El proceso de recogida de la información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas, charlas o conversaciones informales, análisis documental y períodos de observación registrados en el cuaderno de campo. Del mismo modo, se ha dispuesto de la grabación audiovisual de una charla-coloquio impartida por la Directora del CEI Fernando de Magallanes para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. La charla-coloquio tuvo lugar para conmemorar el Día Mundial del Síndrome de Down (21 de marzo) de 2024 y llevaba por título “CEI Fernando de Magallanes. El viaje hacia la inclusión en el primer ciclo de Educación infantil”.

El proceso de análisis de los datos se ha caracterizado por seguir una lógica inductiva en la que los temas y las categorías no han sido generados *a priori*, sino a partir del propio volumen de información recogido a través de las diferentes técnicas y los instrumentos de la investigación.

3. Resultados

3.1. El CEI Fernando de Magallanes

El CEI Fernando de Magallanes es uno de los seis centros gestionados por Afanas SCRT, una asociación que atiende las necesidades de personas con discapacidad intelectual y de sus familias en Sanlúcar, Chipiona, Rota y Trebujena. Hasta el año 2020 en que se inauguró el CEI Fernando de Magallanes, Afanas SCRT contaba con cinco centros:

1. La residencia de grandes afectados (RGA) para personas con discapacidad intelectual Virgen de la Caridad y la residencia de adultos San Gonzalo, para personas con discapacidad intelectual que poseen alguna autonomía personal.
2. El centro de día “Los abuelos Manuel y Luis” que presta un “servicio de día a personas con discapacidad intelectual que necesitan apoyo generalizado en la mayoría de las actividades de la vida diaria” (Afanas SCRT, 2024, párr. 1).
3. El centro de neuro-rehabilitación Juan Sebastián Elcano, cuyo edificio es Anexo al CEI Fernando de Magallanes.
4. El Centro de Educación Especial (CEE) Virgen del Pilar.
5. Centro ocupacional de día para personas con discapacidad intelectual “La Jara”.

La inauguración del CEI Fernando de Magallanes vino a cubrir una importante necesidad demandada por las familias vinculadas a Afanas SCRT y por el equipo de profesionales de la asociación: alcanzar, a través de su red de centros, todas las etapas vitales de las personas con discapacidad intelectual; desde la infancia temprana hasta la edad adulta.

La idea fue de tres profesionales de la Educación Infantil al ver la necesidad por nuestra experiencia y evidentemente pues después de notar también, una vez que estaba trabajando en residencia de gravemente afectados, las experiencias que nos contaban las familias y con las necesidades que se vieron en esta etapa, ¿no? De 0 a 3. (Entrevista a Mila³, directora de la escuela, 11/05/2023).

El centro dispone de una capacidad de setenta y cuatro plazas para la atención socioeducativa de niños y niñas con y sin discapacidad y edades comprendidas entre los cuatro meses y los tres años de edad. En el curso escolar 2023/2024 estaban escolarizados en el CEI Fernando de Magallanes setenta y cuatro alumnos y alumnas, de los que veintidós presentaban un diagnóstico de discapacidad.

Pues el centro tiene cinco aulas. Dos aulas de dos años. Dos aulas de un año. Un aula de bebés. Un aula de usos múltiples, psicomotricidad y comedor que utilizamos para psicomotricidad y comedor de los niños de dos años. Un aula multisensorial. Un office, un baño y una dirección (Entrevista a Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

³ En virtud del compromiso ético adoptado en la investigación, los nombres propios del personal del centro que aparecen en este artículo son ficticios. La única excepción o constituye el nombre de su directora, por expreso de ella.

Figura 1.

Plano de la escuela infantil



Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de una sesión de observación en las instalaciones del centro educativo.

El CEI Fernando de Magallanes dispone de seis recursos, servicios e instalaciones que marcan profundamente sus señas de identidad.

En primer lugar, la escuela hace un uso generalizado de la pedagogía Montessori en sus aulas y de manera especial en el aula multisensorial o aula Snoezelen, que es empleada a diario por todo el alumnado (con y sin discapacidad).

En segundo lugar, la existencia en el centro educativo de un aula multisensorial o sala Snoezelen que favorece la estimulación sensorial temprana del alumnado con y sin discapacidad. La sala dispone de una amplia variedad de recursos multisensoriales como los paneles sensoriales y multi-actividades, una piscina de bolas, columnas de burbujas, una cama de agua de estimulación vibratoria, etc. Desde el aula multisensorial se ha emprendido un proyecto de innovación educativa basado en la estimulación multisensorial, la libre exploración y la experimentación no dirigida. “Vivimos la primavera” fue galardonado como proyecto de excelencia educativa, dentro de la categoría “innovación” en los III premios Mentor (Agrafojo, 2023).

Figura 2.

Sala multisensorial: torres de burbujas y haces de luces leds



Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de sesión de observación en el aula multisensorial.

Figura 3.

Sala multisensorial: cama de agua de estimulación vibratoria, dado y otros recursos sensoriales



Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de sesión de observación en el aula multisensorial.

En tercer lugar, la escuela dispone de una auxiliar de clínica incorporada a la plantilla profesional del centro educativo como medio para garantizar una atención de calidad al alumnado.

Os parecerá un poco raro tener a una auxiliar de clínica en un centro de primer ciclo, pero es de vital importancia porque si nos llega un niño que tiene una sonda gástrica, nosotras como maestras no podemos tocar. Pero, sin embargo, sí debemos ofrecerle un servicio de calidad. Por eso nosotros tenemos una auxiliar de clínica (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 14:10).

En cuarto lugar, el equipo docente del centro educativo cuenta con bagaje en el ámbito de la Educación Especial y con especialización en atención temprana.

En quinto lugar, la escuela ofrece un servicio de piscina terapéutica. Esta se sitúa en las instalaciones del Centro de Neuro-rehabilitación Juan Sebastián Elcano, que dispone de acceso desde la escuela infantil.

En sexto lugar, el centro de Educación Infantil dispone de servicios externos y complementarios de psicología, logopedia y fisioterapia para el alumnado. Asimismo, de manera adicional, ofrece también sus servicios una trabajadora social. La labor del equipo externo se centra en lo siguiente: “nuestro equipo complementario lo que hace es una observación directa de todo el alumnado. No se hace un tratamiento, lo que si se le da es unas pautas de trabajo para las familias y al personal” (Entrevista a Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

3.2. El concepto de inclusión

En lo que se refiere a la delimitación conceptual de la inclusión en el primer ciclo de Educación Infantil, hay cuatro ideas claves que resaltan en el volumen de información recopilada en el proceso investigador y que sitúan al alumno y a la alumna en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar se halla el bienestar del niño y de la niña; en segundo lugar, la adecuación y la adaptación de los contextos educativos a las necesidades de cada alumno y cada alumna sin descuidar el horizonte común del grupo-clase; en tercer lugar se encuentra el vínculo que

la inclusión y la equidad establecen en la delimitación conceptual de aquella; y en cuarto lugar está el horizonte de la autonomía del alumnado, entendida como independencia.

El bienestar. Más allá de la definición más simple de bienestar como “estar bien”, aquel es entendido como el estado del alumno y de la alumna que los estimula a tomar la iniciativa en su proceso educativo y, por tanto, les posibilita tomar parte en su proceso de desarrollo. La estimulación sensorial en el primer ciclo de Educación Infantil y, con esta, el goce por manipular, aventurarse a explorar y experimentar, es una piedra angular del bienestar del niño y de la niña y de su conexión y comunicación con el entorno que propicia, además, su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Así, de la propuesta del CEI Fernando de Magallanes se llegará a decir que “es un modelo de atención globalizado, que se centra en el desarrollo de los sentidos. Para nosotros es fundamental el desarrollo de los sentidos” (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 11:50-12:00). Por esa razón, la atención temprana basada en la estimulación multisensorial y el método Snoezelen se sitúa en un lugar preeminente dentro de la atención socioeducativa inclusiva a la diversidad del aula infantil.

Yo quiero saber cómo funcionas tú como individuo. Y cuando ya te conozca a ti, ofrecerte a ti la mayor posibilidad y el mayor estado de bienestar. De hecho, trabajamos con el método Snoezelen. [...] En la sala multisensorial se trabaja “Snoezelen”. El método Snoezelen⁴ no es más que eso, que propiciar un estado de bienestar a la persona dentro de una sala multisensorial y en la vida en sí. Tú puedes tener el método de Snoezelen, a lo mejor, en la playa, que te enseña a abrir los ojos y a ver más allá, que te enseña a tocar la arena, que te enseña a sentir la brisa, que te enseña..., ¿por qué es importante?. Que tú tengas parálisis cerebral no quiere decir que tú no vayas a la playa. -Es que yo no lo puedo bañar- [imita la voz de una tercera persona]. -Nooo, tú no lo puedes bañar, pero tú puedes tirarle agua con el cubito. Y esa agua en esos pies... -Es que él... no se da cuenta- [imita la voz de una tercera persona], -¿tú lo sabes?; ¿ese niño con parálisis cerebral te lo ha contado a ti?- No se lo ha contado a nadie. Y si no se lo ha contado a nadie, pero le brillan los ojos y te sonríe, ese niño lo siente [se emociona] y está en tu mano [...]. Eso debería ser la inclusión: trabajar para que todo el mundo saque el máximo partido posible (Entrevista a Lourdes, auxiliar de clínica, 01/06/2023).

La adecuación contextual. En la labor educativa con alumnado con discapacidad resulta fundamental comprender en primera instancia que no es el alumno o la alumna quien debe adaptarse a los requerimientos del aula. Tampoco la solución en el aula de primer ciclo de Educación Infantil ha de pasar por efectuar adaptaciones curriculares para el alumnado con discapacidad. En este ciclo, la inclusión no transita esos caminos. La adaptación no es sino un proceso de adecuación contextual en el que, en primer término, es el tutor o la tutora junto al equipo de profesionales del centro educativo y con la colaboración de las familias, quien ha de tomar la iniciativa y adaptarse a las necesidades y requerimientos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del desarrollo no solo del alumnado con discapacidad, sino también del alumnado que no la presenta. En ese sentido, y a tenor de la importancia otorgada a la estimulación multisensorial en la atención a la diversidad del aula de primer ciclo de Educación Infantil, el rol docente queda configurado a partir de tres líneas maestras.

Por una parte, el/la docente es conductor y acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje, en virtud del rol protagonista que adquiere el alumnado. Por otra parte, es facilitador de situaciones de aprendizaje mediadas por la intervención sensorial del

⁴ El método Snoezelen “hace referencia a una intervención global, destinada a proporcionar a las personas estímulos sensoriales que les faciliten una sensación de bienestar a partir de estimulación o relajación, según los objetivos” (ISNA-ESPAÑA, s/f, párr.4).

alumnado mediante el ofrecimiento de apoyo continuo y ajustado a las necesidades que presente cada alumno y cada alumna. Y, finalmente, es planificador de ambientes de aprendizaje ricos, motivadores y estimulantes. Esta última es una labor que emprende de manera colegiada junto con el equipo docente del centro y el resto de profesionales implicados en la escuela infantil.

[...] Para mí, para mí, la inclusión va más allá de las aulas específicas. La inclusión no se trata de hacer una adaptación al niño que tiene discapacidad. La inclusión se trata de que tú hagas tu adaptación a ti, como persona primero, para poder trabajar en ese aula. O sea, los niños con discapacidad no se tienen que adaptar al aula, no. ¡Estamos muy equivocados! Nosotros somos los que nos tenemos que adaptar. Y si empezamos a trabajar por esa línea, todo va a funcionar bien. Pero si pensamos que son ellos los que se tienen que adaptar, estamos muy equivocados. Y una adaptación curricular para que trabajen cosas distintas, ¡no! Ellos pueden trabajar lo mismo que está trabajando el compañero de al lado, solamente, es que según las capacidades que tenga evidentemente el alumnado, pues habrá que estar con él, para que ayudarle tú a que lo haga de esa forma, ¿vale? Pero no hay necesidad de sacarlo de un aula, para nada, porque eso no es inclusión, y... Es que el tema de sacarlo de un aula yo todavía no logro... no logro verlo, ¿no? Y tampoco hay necesidad pues de, ni de etiquetar, ni de señalar, no (Entrevista a Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

La equidad. Aceptar que la inclusión educativa en el aula infantil pasa por asumir la necesaria adecuación contextual en lugar de centrar la adaptación en alumnado con discapacidad y por asumir, también, un rol docente conductor de los procesos de educativos, planificador de ambientes de aprendizaje y facilitador de situaciones de aprendizaje conduce a comprender, demandar y reclamar una mayor dotación de recursos humanos y materiales para responder convenientemente a la diversidad del aula. Eso es lo que, primeramente, se reconoce como equidad.

Yo defino equidad como lo que he comentado antes, es de proporcionarnos a nosotros mismos los recursos para poder ofrecer... Para poder ofrecer lo mejor de nosotros mismos y cubrir las necesidades que tenga cualquier alumno. Es que no es solamente que tengamos una discapacidad reconocida, es que un niño que necesita un apoyo, una estimulación en el lenguaje, ¡también necesita un recurso! Entonces, es ponernos todos al mismo nivel. Eso es para mí la equidad. ¡Todos al mismo nivel! Desde aquí arriba no podemos ver las necesidades de aquí abajo. Entonces tenemos que ponernos a su nivel, pero nosotros, los adultos. Y entonces comprenderemos qué es lo que necesitan de verdad, y cómo podemos hacérselo llegar. Eso para mí es la equidad (Entrevista a Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

El vínculo que reconocen desde la escuela entre inclusión y equidad es tan sólido y estrecho que no es posible comprender ambas ideas de forma desligada. Por esa razón, a la pregunta sobre cómo comprender la inclusión educativa, la directora del centro de Educación Infantil responde taxativamente y sin titubeos “para mí la inclusión es equidad, ¿vale? [...] Con una equidad ofrecemos los recursos necesarios según lo que necesite la persona” (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 08:54-09:35).

[La inclusión se entiende] como una equidad, sí. Sí, es proporcionar, lo vuelvo a decir por volverlo a afirmar, a nosotros mismos, los recursos para poder estar a la altura de esa persona, de ese niño, o según las circunstancias que tengamos en ese momento. [Eso es] la inclusión. Y pues evidentemente es eso. El normalizar, el normalizar algo que deberíamos hacer por naturaleza pero que evidentemente no... no se hace. Pero

sí, es la definición de equidad, sería la..., la de inclusión (Entrevista Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

La independencia. En el centro educativo se apunta la urgencia de que el diagnóstico no se transforme en una etiqueta para el niño o la niña con discapacidad. El inicio de la labor educativa con cada niño y cada niña ha de estar en las necesidades detectadas para alcanzar su pleno desarrollo integral y su independencia, entendida como autonomía. El diagnóstico del niño o la niña con discapacidad pierde su valor y su razón de ser si no contempla dentro de este marco concreto de sentido donde la autonomía del alumnado con discapacidad, del mismo modo que la del alumnado sin discapacidad, se sitúa como referente y meta de la intervención socioeducativa.

Quiero saber qué te pasa. Yo quiero saber quién eres tú. [Quiero saber] qué necesitas tú... y a ti qué gusta [...] Y [...] dentro de lo que tú necesitas, cómo te puedo sacar el mayor partido a ti, para que tú mañana tengas el mayor nivel de independencia (Entrevista a Lourdes, auxiliar de clínica, 01/06/2023).

3.3. Las cinco líneas que sostienen la inclusión

En la investigación se identifican cinco pilares que sustentan la inclusión educativa en el primer ciclo de Educación Infantil.

1. La finalidad de la etapa educativa.
2. La incorporación de la inclusión al proyecto educativo y a la filosofía de la escuela.
3. Las relaciones con las familias.
4. La formación permanente de los profesionales del centro.
5. La dotación de recursos materiales y humanos.

3.3.1. El punto de partida: la finalidad de la etapa

Décadas atrás, los centros de atención y cuidados a las necesidades de la primera infancia, las guarderías, realizaron un importante tránsito desde un modelo netamente asistencial hacia un modelo profundamente educativo, aunque sin descuidar por ello el valor de los cuidados y de la conciliación laboral y familiar, especialmente en los tres primeros años de vida del niño y de la niña. Es por esta razón por la que las guarderías pasaron a nombrarse escuelas infantiles y centros de Educación Infantil. No obstante, este deslizamiento entre modelos explicativos ha tenido en el imaginario popular una débil expansión y un calado superficial, de manera que, aun hoy en día, se halla socialmente muy extendido el nombre de “guarderías”. Este es un dato conocido por la directora del CEI Fernando de Magallanes, que aprecia la necesidad de realizar una aclaración antes de justificar el valor del primer ciclo de Educación Infantil en la atención educativa inclusiva a la diversidad del aula. A partir de esa nota aclaratoria, la justificación del valor de labor la escuela infantil o del centro de Educación Infantil en la atención socioeducativa inclusiva se efectúa a través de la finalidad de toda la etapa (primer y segundo ciclo), centrada en propiciar el desarrollo integral del niño y de la niña.

En primer lugar, para hablar del primer ciclo de Educación Infantil tenemos que anular el pensamiento de que somos un centro de asistencia y guardador, ¿vale? Actualmente, el servicio que se ofrece es un servicio muy distinto. Se ofrece un servicio socioeducativo. Esta evolución es de vital importancia, pues aporta un valor fundamental en el desarrollo integral de nuestro alumnado (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 06:10-06:39).

Es en este lugar donde el CEI Fernando de Magallanes sitúa el inicio de su viaje hacia la inclusión socioeducativa en el primer ciclo de Educación Infantil. Asumir la tarea de favorecer los aprendizajes y el desarrollo de niños y niñas desde los cuatro meses de edad hasta los tres años de vida y comprender que este es un período de grandes transformaciones físicas, afectivas, sociales, cognitivas..., especialmente sensibles a la estimulación sensorial, les llevará a adoptar la atención temprana y la estimulación de los sentidos en su propuesta educativa inclusiva para su alumnado con y sin discapacidad.

Se considera que es muy importante. Es la etapa de mayor plasticidad cerebral. Evidentemente, la plasticidad cerebral es mayor en los cinco primeros años de vida, pero sobre todo en los dos primeros. Con lo cual, una estimulación temprana es fundamental para el buen desarrollo del aprendizaje en todas las áreas del alumnado. Con estas palabras [...] comienza el inicio de nuestro viaje; el viaje hacia la inclusión (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 07:08-07:46).

3.3.2. *La incorporación de la inclusión al proyecto educativo: la filosofía de la escuela*

Hay una serie de principios que constituyen la filosofía del CEI Fernando de Magallanes y configuran su proyecto educativo inclusivo.

Nosotros consideramos que nuestro proyecto es un proyecto inclusivo porque, principalmente, apuesta por la conciliación familiar y ofrece una educación equitativa y de desarrollo integral de nuestro alumnado con y sin discapacidad. No utilizamos adaptaciones curriculares metodológicas. El alumnado con discapacidad no tiene que adaptarse [...]. El CEI Fernando de Magallanes nace ante la necesidad de ofrecer la calidad de vida que necesitan todas las personas, con los recursos que necesitan, una educación digna y, sobre todo, valores fundamentales en la vida. Es un modelo de atención globalizado, que se centra en el desarrollo de los sentidos (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 10:42-11:55).

De forma concreta, se pueden apuntar estos cinco principios que surgen entre las palabras de la directora de la escuela:

1. El *desarrollo integral* de todo el alumnado (con y sin discapacidad) y el afán por una educación digna como horizontes de la escuela, de su propuesta educativa y de su programación.
2. La *conciliación familiar* como un servicio que repercute positivamente en la calidad de vida de los niños y de las niñas de la escuela.
3. La *equidad* como principio de actuación basado en la disposición de los recursos materiales y humanos necesarios para que cada alumno y cada alumna pueda desarrollar sus capacidades de forma íntegra *sin* necesidad de efectuar *adaptaciones curriculares*.
4. *Modelo de atención socioeducativa globalizado*, basado en la pedagogía Montessori, en la atención temprana y en el desarrollo *multi-sensorial*.

5. La *educación en valores* que repercute en el reconocimiento del valor de la diversidad humana, en su normalización y respeto. Esta educación nace espontáneamente de la convivencia plena en el aula de niños y niñas con y sin discapacidad.

Y aquí en valores os voy a explicar una cosa que a mí me gusta mucho porque es verdad que, claro, al ser un centro inclusivo y tan especializado, pues hablamos mucho de discapacidad. Vamos a hablar ahora de los niños que no tienen discapacidad; o que no tienen signos de alerta. Los niños que no tienen signos de alerta adquieren unos valores increíbles al estar con niños con discapacidad o signos de alerta. Para ellos todo es normalizado porque ellos crecen juntos. Eso es fundamental. Que no saquemos a los niños que necesitan recursos, que trabajen juntos en la clase (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 22:50-23:34)⁵.

La conjunción de estos principios permite a la escuela afirmar que presta un servicio socioeducativo no solo inclusivo, sino también de calidad, en la medida en que dichos principios se vinculan a las tres áreas de servicios indispensables para la infancia: el área educativa, el área de la salud y el área de igualdad y políticas sociales.

[...] ¿y a qué llamamos nosotros un servicio de calidad? Pues, un servicio de calidad es aquel que reúne los tres servicios esenciales en la vida del niño o de la niña: el área educativa, el área de salud (atención temprana) y el área de igualdad y políticas sociales (ley de dependencia, por ejemplo). Áreas que actualmente no están debidamente conectadas o se presentan de forma deficitaria. Es necesaria, pues, la atención al alumnado con discapacidad o con signos de alerta cuanto antes, pues, hay que acordar la estimulación a su edad (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 12:10-13:00).

La consecuencia de una educación inclusiva y de calidad se aprecia en la retroalimentación que recibe la escuela tras el tránsito al segundo ciclo de Educación infantil de su alumnado y que señala hacia un óptimo desarrollo madurativo.

El alto desarrollo madurativo. Esto es un dato que nos ofrecen directamente las escuelas de segundo ciclo de Educación Infantil. Es un dato que nos dan las escuelas que nos comentan, pues, lo bien preparados que van los niños y... alumnado con y sin discapacidad, por supuesto (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 20:35-20:56).

De igual modo, la calidad del proyecto educativo inclusivo se desprende de la buena acogida que recibe la escuela entre las familias ante la sospecha de signos de alertas que aprecian dese el hogar.

El CEI para mí es una idea espectacular. Creo que está teniendo buena acogida. Creo que también hay una parte muy importante [...] que cuando hay una familia que está detectando en casa algo [...] que, normalmente a todos nos pasa, que comparamos con los iguales que tenemos alrededor y tal... Si hay alguna sospecha, esa familia viene aquí. Esa familia intenta que su hijo acceda a la Educación infantil en nuestro centro, ¿vale? (Conversación informal con Pablo, padre de una alumna y psicólogo de algunos de los centros de Afanas SCRT, 26/05/2023).

⁵ Mila, directora de la escuela, tuvo a su hijo escolarizado en el centro de Educación Infantil y Pablo, psicólogo en varios de los centros de Afanas SCRT, tiene a su hija escolarizado cuando se inicia el estudio de casos. Desde sus experiencias personales como madre y padre, ambos coinciden en que la convivencia plena de alumnos con y sin discapacidad en las aulas ha propiciado el reconocimiento, la aceptación y el respeto de la diversidad humana y de la discapacidad.

3.3.3. *Las relaciones de colaboración y comunicación escuela-familias*

Las familias son muy importantes para la escuela y de ahí nace el deseo de “que las familias tengan un centro en el que se sientan pues en su casa, que se sientan protegidas” (Entrevista Mila, directora de la escuela, 11/05/2023). A través de la entrevista inicial, la escuela recibe de las familias una primera información valiosa sobre el alumnado que les permite enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia las necesidades reales de los niños y las niñas que conforman cada aula.

Sin embargo, ante las familias, la escuela también se comprende a sí misma como un servicio que les facilita conocer y comprender cómo tienen lugar los aprendizajes y el desarrollo madurativo de sus hijos e hijas y las necesidades que presentan, a la vez que las capacita a través de recursos e información para colaborar conjuntamente con el centro educativo en la educación y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Que salgan de aquí y digan: “pues hoy estoy más tranquila conmigo misma porque he aprendido a hacer esto, o porque he visto cómo está evolucionando mi hijo, o porque se y estoy tranquila porque sé que en el ámbito del comedor por ejemplo no tiene por qué tener problemas, porque las profesionales que hay dentro, pues le hacen un seguimiento y están pendientes de toda la evolución”. [...] por eso tenemos un equipo complementario. Porque nuestra intención es de ofrecerles a las familias, primero una conciliación familiar que nos parece fundamental y pues, de ofrecer a las familias todos los servicios que nosotros tengamos disponibles en el momento y de ir aprendiendo evidentemente de las familias. Siempre las familias son lo más importante. Dentro de nuestra asociación [Afanas], es lo más importante las familias. Esta asociación está formada por familias. Entonces con lo cual, el escuchar a una familia, su necesidad y cuál fue su... la necesidad de un inicio de nacimiento de su hijo, es fundamental, para poder ofrecerles pues los servicios que tanto ellos como su hijo o hija necesitan en cada momento (Entrevista Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

En el caso particular del alumnado con discapacidad, el equipo complementario de la escuela formado por especialistas de la psicología, la fisioterapia y la logopedia realizan observaciones en el aula para poder ofrecer pautas de orientación a las familias. Esta es una de las líneas maestras del acompañamiento que realiza la escuela a las familias durante el proceso de aceptación de la discapacidad de su hijo o hija.

El acompañamiento a las familias. Por acompañamiento a las familias nos referimos al acompañamiento que realizamos durante todo el proceso de aceptación y conocimiento de la situación en la que se encuentra su hijo. Este proceso es un proceso que pasa por varias etapas. Es un proceso muy duro (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 20:58-21:29).

3.3.4. *La formación permanente de los profesionales del centro*

El personal de la escuela dispone de formación inicial en atención temprana, inclusión educativa y discapacidad, de experiencia laboral o en el ámbito del voluntariado con personas con discapacidad, o de ambas (formación inicial y experiencia en la intervención con personas con discapacidad, especialmente, intelectual): “todos los que estamos trabajando aquí tenemos ese bagaje ya con la discapacidad intelectual” (Conversación informal con Pablo, padre de una alumna del centro y psicólogo de algunos de los centros de

Afanas SCRT, 26/05/2023). Sin embargo, también se apuesta desde el centro por una formación permanente que propicie una labor profesional asentada en conocimientos actualizados y mantenga vivo un aprendizaje a lo largo de la vida laboral.

Con este bagaje inicial y permanente se persigue que el personal esté capacitado para la intervención socioeducativa inclusiva en la escuela; para acompañar a cada alumno y a cada alumna en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, tenemos setenta y cuatro plazas. Veintidós de las plazas están ocupadas por niños con discapacidad [...]. Estamos hablando de niños con discapacidad o con signos de alerta. Por ello, hace falta que estemos preparados, que tengamos la formación necesaria para poder afrontar cómo educar, cómo guiar, cómo ayudar y cómo dar recursos a todo el alumnado (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 09:54-11:55).

Pero, también, una sólida capacitación profesional, permite la detección temprana de signos de alerta que precisen de una valoración adecuada y pertinente externa a la escuela.

Y las derivaciones a la UAIT, pues, evidentemente, nosotros cuando vemos signos de alerta lo hablamos con las familias, con el equipo complementario y ellos, pues, lo comentan al pediatra y el pediatra, ya, directamente, lo deriva a la UAIT (Unidad de Atención Infantil Temprana) (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 23:35-23:56).

3.3.5. *Los recursos humanos y materiales y las instalaciones del centro*

En apartados anteriores se ha hecho alusión a la importancia que concede la escuela a la dotación de recursos materiales y humanos para responder a las necesidades de todo el alumnado. Solo con un adecuado equipamiento es posible responder dentro del propio aula de referencia a las necesidades en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo que presenta el alumnado con discapacidad.

De igual modo, las instalaciones del centro también pueden ser elementos que propician una educación inclusiva y de calidad. En el caso del CEI Fernando de Magallanes, el aula multisensorial o Snoezelen para la estimulación sensorial temprana del alumnado constituye un buen ejemplo.

Mi vocación está relacionada con la educación y con la discapacidad. Siempre quise aportar una educación de calidad al alumnado en “los” que el desarrollo necesita unos apoyos y unos recursos extra (Charla-coloquio 22/03/2024; Vídeo 1; min. 03:59-04:12).

Porque, ¿qué necesitamos?, ¿más personal dentro del aula? ¡Pues pongamos más personal dentro del aula! Pero no hay necesidad de sacar a un niño del aula para enseñarle aparte. La estimulación la podemos hacer dentro del aula, con sus compañeros (Entrevista a Mila, directora de la escuela, 11/05/2023).

4. **Discusión y conclusiones**

A partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, Rappoport y Echeita (2018), señalan, sin precisar etapa educativa alguna, tres factores necesarios para configurar aulas con un enfoque educativo inclusivo: la calidad del docente, basada en las altas expectativas hacia su alumnado y los valores pro-inclusivos que fomenta; la labor del personal de apoyo de la

escuela; y las prácticas educativas que apuesten, especialmente, por el trabajo cooperativo. La labor que realiza el CEI Fernando de Magallanes coincide plenamente con los dos primeros factores mostrados por Rappoport y Echeita (2018), aunque difieren parcialmente del tercero de los factores, aquel que se refiere a la planificación de prácticas educativas cooperativas. Si bien la escuela infantil concede valor e importancia a la planificación cuidada de las prácticas educativas con el fin de allanar el camino a la inclusión, el acento dentro de estas no recae explícitamente en la opción por una metodología cooperativa, sino en una metodología activa basada en la atención temprana y en la estimulación multisensorial.

En un sentido amplio del concepto inclusión educativa, que abarca las múltiples fuentes de diversidad en la escuela infantil, Grande-Fariñas y González-Noriega (2015) apuntan una serie de factores que favorecen esa labor educativa inclusiva. El CEI Fernando de Magallanes coincide en considerar la mayoría de esos factores en su filosofía de centro, en su proyecto educativo inclusivo y en sus programaciones. En suma, puede sintetizarse en tres ideas.

1. Apostar, como insoslayable horizonte educativo, por una educación de calidad para el conjunto del alumnado, con y sin discapacidad, bajo la premisa de que todos y todas, sin distinción, pueden aprender.

Sin embargo, en la aproximación que se realiza a la calidad educativa, se perciben no solo ciertas semejanzas, sino también ciertas diferencias. Grande-Fariñas y González-Noriega (2015), por una parte, y el centro de educación infantil objeto de estudio, por otro, se refieren a la relevancia de promover unas óptimas relaciones adulto-niño/a y de abarcar a las familias en la intervención educativa del alumnado. No obstante, ambos difieren en el hincapié en una ratio correcta y en el trabajo en grupos pequeños dentro del aula (Grande-Fariñas y González-Noriega, 2015), frente al énfasis en la adecuación contextual mediante una buena dotación de recursos materiales y humanos y en la estimulación sensorial temprana del alumnado con y sin discapacidad (CEI Fernando de Magallanes).

Las razones detrás de esta discrepancia no se han explorado aún en el estudio de caso, pero constituyen una cuestión interesante para afrontar más adelante.

2. Comprender la escuela como una comunidad dinámica en la que todos sus miembros (profesionales externos e internos del centro, familias y alumnado) se comprometen desde ángulos diversos con el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas con y sin discapacidad y se implican con su pleno desarrollo integral y el alcance del máximo potencial de sus capacidades. En esta comprensión, las familias adquieren un lugar destacado por dos razones. En primer lugar, las familias aportan a la escuela una información acerca de sus hijos e hijas valiosa para intervenir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; una información que, de otra forma, la escuela no podría obtener. En segundo lugar, en aras de una educación digna y de calidad, la escuela se presta a estar al servicio de las familias del alumnado con discapacidad para acompañarlas en el proceso de aceptación del diagnóstico de su hijo o hija y ofrecerles información con la que favorecer los aprendizajes y el desarrollo integral.

No obstante, a tenor del testimonio aportado por el CEI Fernando de Magallanes, hay dos características idiosincráticas de la intervención socioeducativa inclusiva en el primer ciclo de Educación Infantil, que emergen juntas e intrínsecamente relacionadas entre sí: la estimulación multisensorial temprana y la finalidad de la etapa.

La estimulación sensorial se justifica como vía privilegiada para avanzar en el primer ciclo de Educación Infantil en la dirección señalada por la finalidad de la etapa, que se expresa en

alcanzar el pleno desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas. La estimulación de los sentidos persigue favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo pleno y armónico del alumnado mediante la planificación de experiencias de aprendizaje diversas, ricas y estimulantes, centradas en la exploración libre, la experimentación y el aprendizaje por descubrimiento. Es el deseo de conformar “oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad (Echeita, 2022, p. 208).

En el primer ciclo de Educación Infantil, la inclusión educativa encuentra su condición de posibilidad en estos contextos para el juego y el aprendizaje activo y sensorial y para la convivencia entre iguales, donde el niño y la niña se descubren y descubren el mundo y al otro más allá de sí mismos.

5. Referencias

- Afanas SCRT. (s.f.). *Centro de día “Los abuelos Manuel y Luis”*. <https://goo.su/fec2FCX>
- Agrafojo, N. (22 de junio de 2023). Los centros Drago de Cádiz y Fernando de Magallanes de Sanlúcar, ganadores de los III Premios Mentor. *La voz de Cádiz*. <https://goo.su/kJTy>
- Ainscow, M. (29-31 de octubre de 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Congreso «Guztientzako Eskola», la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Donostia-San Sebastián, España.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Decreto 428/2008 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. 19 de agosto de 2008. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 164.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Grande-Fariñas, P. y González-Noriega, M. de M. (2015). La educación inclusiva en la Educación Infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162. <https://goo.su/3QxPomc>
- ISNA-ESPAÑA (Asociación de Estimulación Sensorial y Snoezelen) (s.f.). *Concepto Snoezelen*. <https://www.xn--isnaespaa-s6a.es/concepto-snoezelen/>
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado, núm. 340. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://goo.su/0BSsme>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2015). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. (29 de junio de 2018). *Hacia una Estrategia Española de desarrollo sostenible*. <https://goo.su/oF0W>
- Rappoport-Redondo, 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 Educativa. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740>
- Real Decreto 1630/2006. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. 29 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Real Decreto 95/2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 1 de febrero de 2022. Boletín Oficial del Estado, núm. 28. <https://lc.cx/XfoGQE>
- Sabariego, M., Dorio, I. y Massot, M. I. (2004). Características generales de metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). Ediciones La Muralla.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://goo.su/0BSsme>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos: Se agradece al CEI Fernando de Magallanes su generosa y desinteresada participación en esta investigación.

Conflicto de intereses: La autora declara no haber conflictos de interés.

AUTOR/ES:**Aurora María Ruiz-Bejarano**

Universidad de Cádiz, España.

Aurora María Ruiz Bejarano es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz y forma parte del grupo de investigación *Análisis de la exclusión y de las oportunidades socioeducativas* (HUM-936). Pertenece a la Red de Universidades y Educación Inclusiva y al equipo editorial de la revista Aula de Encuentro.

Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias competitivas autonómicas y nacionales. Cuenta con publicaciones en revistas y editoriales de impacto y ha presentado los resultados de sus trabajos en congresos nacionales e internaciones.

Sus líneas de investigación más recientes son: discapacidades e inclusión, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil; innovación docente y compromiso social universitario y didáctica e innovación educativa en Educación Infantil.

auroramaria.ruiz@uca.es

Índice H: 5**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1931-2680>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57193505571>**Google Scholar:** https://scholar.google.com/citations?user=j_adYikAAAAJ**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Aurora-Maria-Ruiz-Bejarano>