

Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha

Supporting inclusion in education: a case study on the learning and living together in early childhood education in Castilla-La Mancha

Vera Lúcia Messias*, Yolanda Muñoz** y Santos Lucas-Torres***

Recibido: 17-05-2012 - Aceptado: 10-08-2012

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de inclusión educativa de un niño con discapacidad. Se centra en el proceso de aprendizaje y en los factores positivos que ha proporcionado esta convivencia. A través de la observación participante en la escuela durante seis meses y entrevistas a informantes clave, los datos muestran que el niño ha evolucionado favorablemente en su aprendizaje y entre los factores más destacables, resalta el cambio positivo que su tutora experimentó sobre el concepto de inclusión, así como el buen desarrollo de su labor profesional, educando en valores como la tolerancia y solidaridad.

Palabras clave: aprendizaje, convivencia, educación, inclusión, valores.

Abstract

This study aimed to analyze the educational process of a child with disability. Focused in the learning process and in the positive factors that this coexistence has provided. Participant observation was done in the school for six months, and interviews with key informants. The data show the child has improved positively in his learning. Among the most important facts, we can highlight the positive change in his teacher's concept about inclusion, the sound development of her professional work in the classroom, educating in values such as tolerance and solidarity.

Keywords: coexistence, education, inclusion, learning, values.

* Doctora y Master en Educación Especial, Universidad Federal de Sao Carlos. Profesora del Departamento de Educación y Posgrado en Psicología Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". verinha@fc.unesp.br

** Doctora en Educación, Universidad de Alcalá. Docente de Magisterio Educación primaria, Universidad de Alcalá. yolanda.munozm@uah.es

*** Estudiante de Magisterio Educación Primaria en la UAH. Escuela Universitaria de Magisterio (Guadalajara), colaborador en la investigación como voluntario. santos.lucas@edu.uah.es

Introducción

Hace bastante tiempo que las sociedades se dieron cuenta de que la construcción de la plena ciudadanía se consigue a través de la educación. Sin embargo, este consenso parece haberse quedado en el ámbito sólo de los discursos pedagógicos.

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traduzcan necesariamente en cambios de actitudes y cambios en las acciones, que por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional. En la historia reciente, se han abierto caminos por los cuales se ha efectuado este esfuerzo y el sueño de conseguirlo. Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidad, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación (Canet, 2009).

Existen diversos instrumentos, leyes y declaraciones de carácter internacional como por ejemplo la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) que han inspirado cambios en todo el mundo, incluidos los mecanismos de control y distribución de los recursos financieros y de personal que pretenden ampliar la educación para todos con calidad y equidad. Sin embargo, son las escuelas y los mecanismos de control en las mismas los que pueden y deben hacer cumplir las leyes.

La Educación Inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza toda forma de exclusión y discriminación que vulnere el derecho de todos a la educación. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003). Así, para este autor inclusión, es el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.

A ese respecto la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Para lograr este objetivo, la escuela precisa equilibrar sus respuestas educativas de tal modo que garantice una cultura común a todos, pero que no discrimine, considerando la oportunidad y el respeto a las características y necesidades individuales de cada alumno (Blanco, 1999). Booth y Ainscow (2002), afirman que existe una relación sistémica entre las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela. Esto nos fuerza a abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, a la hora de poner en marcha un proceso de cambio hacia una mayor inclusión.

Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante un oferta de acciones plurales y diversas. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad. El desarrollo de la Educación Inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que cada persona sea valorada, bajo estos fundamentos todo el alumnado se beneficia de las experiencias educativas y podrá obtener mayores niveles de logro (Booth & Ainscow, 2002).

La perspectiva actual es que las escuelas ordinarias garanticen la inclusión de personas con todo tipo de realidades. Es decir que promuevan el respeto a la diversidad a través de la provisión de recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental, con el fin de asegurar las condiciones para la plena participación de la ciudadanía.

La sociedad evoluciona adaptándose a los cambios, y la educación debe acompañar este movimiento, por eso es importante aclarar que el concepto de educación inclusiva es extensible a todas las personas. Según Booth y Ainscow (2002) la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.

En este sentido, el reto de una educación inclusiva, sensible a la diversidad supone tres desafíos fundamentales: 1) la reducción de las desigualdades puede hacer disminuir las disparidades sociales y educativas, 2) el respeto a la diversidad, lo que implica tomar en cuenta las especificidades de cada región de cada grupo humano, sus prácticas culturales y la naturaleza del sujeto implicado, 3) la creencia de que en una sociedad pluralista y democrática, es necesario educar para la diversidad, lo que significa que se debe propiciar una convivencia respetuosa de la diferencia, sobre todo que la diversidad se incorpore como un valor corporativo, positivo (Fontes, et al, 2006).

La escuela debe ser consciente de su situación actual, no ser indiferente a los cambios constantes que sufre la sociedad y repensar sus formas de enseñar, para que todos los estudiantes puedan acceder a los conocimientos y aprendizajes establecidos en su cultura de referencia. Históricamente, la escuela ha tenido dificultades para trabajar con la diversidad, fuente de intercambios, de innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad, como la biodiversidad para la naturaleza. En este sentido, es el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2009, p.1).

Vivir democráticamente no es fácil, sabiendo que implica respetar las diferencias de todo tipo, convivir con respeto y en armonía con todas las personas, independientemente de su nivel socio-cultural, origen, cultura, religión, política, opción sexual, edad, etc. Por lo tanto, se espera que la escuela sea un lugar privilegiado en la formación de seres humanos en todas sus dimensiones, que sean capaces de respetarse y convivir.

Cada escuela debería crear y fortalecer en cada alumno y en su comunidad un sentido de identidad a través del cual se amplíe la apreciación de sus conocimientos y su forma de ser, que el respeto y el valor por las diferencias de los demás y la capacidad de trabajo para la acción colectiva les ayude a aprender a luchar contra las estructuras rígidas y autoritarias. Como bien dice Booth y Ainscow (2002) la inclusión trata de la participación de todos los niños y adultos. Trata de apoyar a las escuelas para que sean más responsables ante la diversidad de orígenes, intereses, experiencias, conocimiento y niveles de los niños

Los cambios en el centro educativo, implican cambios en la cultura escolar. Podemos ver la cultura como aprendizaje social en la idea Mosterín (1994), por lo que comprende procesos, poder, creencias, ideas, objetos, productos, aspiraciones. Y uno de los aspectos que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la

inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. Coincidimos con Booth y Ainscow (2012, p. 40):

Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación de la familia y amistades a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, la ciudadanía, la ciudadanía global y un reconocimiento de la interdependencia global.

McBrien y Brandt (1997) definen la cultura escolar como las creencias, valores, prácticas comunes sostenidas por los profesores, estudiantes y equipo directivo. Por su parte, Barth (2002) plantea que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar.

Para Berman (2003) es cada vez más necesario promover una cultura escolar que dé la bienvenida a todos los estudiantes, enseñándoles a trabajar en equipo y convenciéndoles de sus habilidades y responsabilidades para hacer del mundo un lugar mejor. Para estos investigadores, las relaciones entre estudiantes y maestros son igualitarias y se rigen por el respeto mutuo y el compromiso de ampliar procesos democráticos.

Así, las escuelas deberían crear y nutrir una cultura escolar en la que los estudiantes puedan tener un sentimiento de pertenencia a través de la valoración de sus antecedentes culturales y el aprendizaje de estrategias para afrontar las condiciones adversas en las que viven.

Para construir una escuela inclusiva, debemos en primer lugar, pensar en un proyecto de nueva escuela. Según López Melero (2008), debe partir de la premisa que todos los estudiantes que acceden a ella son capaces de aprender. Para el autor, este es el principio de educación inclusiva, es decir, que tenga en cuenta la diversidad humana como un valor.

Diferentes estudios (Sailor, 2002, Mendes, 2006, Capellini, 2011) señalan que la construcción de una escuela inclusiva cuando se inicia en la educación de la primera infancia, tiende a ser un proceso de mayor éxito. Estos estudios también nos muestran que los entornos inclusivos pueden favorecer más el desarrollo de los niños que los centros específicos de educación especial, en particular si cuentan con el apoyo necesario y apropiado. Tal éxito depende de la mediación y de las actividades específicas que se dirigen o guían el profesor. De este modo, a través del compromiso social en ambientes inclusivos es más fácil reducir al mínimo los casos de aislamiento social, a través de intervenciones específicas o prácticas que proporcionan la construcción de una convivencia pacífica, como parte del plan de estudios.

De modo general, los estudios sobre educación infantil han dado pruebas fehacientes de la importancia que reviste la educación infantil para el desarrollo de los niños, sobre todo en el caso de aquellos que presentan alguna discapacidad (Mendes, 2006), pues les otorga oportunidades para la interacción social con sus compañeros mediante modelos positivos relacionados con la vida real. La evidencia sugiere que los ambientes inclusivos son los contextos más propicios para promover habilidades de interacción social con los iguales, en comparación con los entornos educativos segregados (Guralnick, 1990).

En la Educación Infantil los alumnos son más receptivos, no se preocupan de las diferencias con los compañeros; quieren jugar, saltar, ensuciarse, cantar, gritar, finalmente ellos son los niños. Sin embargo, algunas familias, quizás con la intención de proteger a sus hijos, les transmiten ciertos prejuicios que les hacen apartarse de los niños “diferentes”. Es un momento oportuno también para trabajar con los padres sobre la perspectiva de la diversidad.

En tal sentido, es fundamental que la institución educativa promueva situaciones cotidianas en las que los estudiantes cultiven el respeto, el amor, el cuidado de uno mismo y de los demás, la aceptación, el compañerismo y muchos otros valores necesarios para la formación ciudadana. Estas situaciones deben involucrar a toda la comunidad escolar, un movimiento de intercambio de experiencias entre las familias y todos aquellos agentes que influyen en el proceso de educar a un niño para formar parte de una sociedad inclusiva.

La educación inclusiva es una oportunidad de aprendizaje para todos, tanto los sistemas, los equipos docentes de los centros educativos, como todos los que convivimos con las diferencias, pudiendo aprender nuevas formas de resolver los conflictos. La Escuela inclusiva es aquella que fomenta una convivencia positiva entre todos sus miembros, es la base de la igualdad de oportunidades y la plena participación del alumnado, contribuyendo a una educación más personalizada, fomentando la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar (cooperación y participación), y constituye un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Estas escuelas se constituyen como verdaderas organizaciones que aprenden, a través de diferentes dinámicas de innovación y mejora, entre las que se encuentran el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje como el aprendizaje a través de grupos cooperativos (Martín y Muñoz, 2011).

Es importante tener en cuenta que para que los alumnos sean capaces de trabajar con otros compañeros, respetando los diferentes ritmos, capacidades e intereses, es necesario enseñarles los valores de respeto, tolerancia y cooperación. De ahí que la enseñanza a través de modelos cooperativos se conciba como una forma fundamental de trabajo en el aula.

“Los valores deben formar parte del quehacer diario del profesor, los modelos de resolución pacífica de conflictos deben estar inmersos en las dinámicas del Aula y del Centro, y no abandonar nunca la esencia del trabajo que se realiza en las distintas asignaturas” (Martín y Muñoz, 2011, p. 263).

Hoy en día no cabe ninguna duda sobre el principio legal y moral de la educación inclusiva, pero todavía no se han conseguido garantizar prácticas que atiendan verdaderamente a la diversidad, pero ya existen experiencias que impulsan a los demás a cambiar los modelos homogeneizadores.

La educación inclusiva es un principio universal y se considera como uno de los valores principales del sistema educativo español. Los documentos del Ministerio de Educación reafirman la relevancia de que el sistema educativo asegure oportunidades educativas de calidad para todos. En este contexto, España es un país que ya cuenta con políticas de educación inclusiva, con diferentes niveles de aplicación dependiendo de la Comunidad Autónoma, así como de las diferentes comprensiones que existen en relación a éste concepto.

En este marco del presente artículo muestra como la inclusión de un niño con discapacidad en la educación infantil, contribuye al desarrollo de una cultura de convivencia y de diversidad, partiendo de la idea de que todos podemos aprender juntos en un contexto normalizado.

Concretamente esta investigación tiene como objetivo describir y analizar el proceso de inclusión educativa de un niño con discapacidad múltiple en un Centro de Educación pública de Educación Infantil y Primaria en Castilla-La Mancha, poniendo énfasis en los procesos de convivencia en el aula y en su aprendizaje.

Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa concretamente un estudio de caso, que de acuerdo con Goode y Hatt (1979) es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio de su carácter unitario. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental la observación participante, el diario de campo y las entrevistas.

La investigación se realiza en dos fases, con la participación de 2 investigadores, y su labor fundamental fue observar e intervenir como “apoyos” dentro del aula, tres días a la semana durante todo el periodo lectivo (investigador A1 y A2) a lo largo de un curso escolar, en el contexto de un centro público de Educación Infantil y Primaria, en un aula ordinaria de Educación Infantil en la que se acababa de incorporar un alumno con múltiples dificultades. Los investigadores actúan en una primera fase como observadores externos, para el primer contacto con el campo, y en una segunda fase el rol de los investigadores es el de participantes como “profesores de apoyo” dentro y fuera del aula. Los apoyos que realizaron ambos investigadores se dividen en dos tipos, por una lado como apoyos de aula durante las distintas actividades de la profesora tutora, y por otro a través de una clase de psicomotricidad, que ambos investigadores llevaban a cabo, en unas ocasiones con toda la clase, y en otras solo con Luis.

Las conclusiones del artículo se extraen del análisis e interpretación de los datos recogidos en ambas fases, durante el curso escolar 2011/2012 a través de la observación participante y entrevistas. Los instrumentos utilizados para la recogida, análisis e interpretación de los datos son el diario de campo de ambos investigadores, asimismo se realizaron entrevistas a informantes clave para completar los datos: Orientadora, Profesora de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Auxiliar Técnico Educativo y con la profesora tutora.

Los resultados que se presentan a continuación, dada la gran cantidad de datos recabados, han sido seleccionados por su relevancia y forman parte de los diarios de campo.

Contexto de la Investigación

El centro de educación pública, donde se llevó a cabo la investigación está situado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, concretamente en una población de la provincia de Guadalajara. Es un centro público de Educación Infantil y Primaria, con alrededor de 700 estudiantes, el equipo docente está formado por 50 profesores. La estructura física del centro está construida en dos plantas, con nueve aulas para Educación Infantil, 18 aulas para Primaria, los demás espacios compartidos

favorecen el desarrollo de un buen trabajo pedagógico. Los pasillos de la escuela se utilizan para exponer los diferentes trabajos que realizan los alumnos relativos a cada unidad didáctica.

La organización de la clase en la que está Luis, que ha sido foco del estudio, nos pareció bien estimulante. Era un sitio grande con espacio para la asamblea (denominado alfombra) rincones (la plástica, la cocina, las construcciones, los juguetes, la biblioteca), cinco mesas cuadradas para trabajos en grupo, dos mesas redondas también con sillas, tres armarios con materiales pedagógicos.

Los 24 alumnos, siendo 13 niños y 11 niñas, estaban divididos en 5 equipos, nombrados por colores. Para todos era su primer año de Educación Infantil con edades comprendidas entre tres y cuatro años. En este contexto bastante heterogéneo había un niño con discapacidad múltiple que para efectos de éste artículo lo hemos llamado Luis.

Cuando Luis comenzó el curso tenía cuatro años y presentaba una serie de dificultades en su desarrollo. No había adquirido las habilidades mínimas que se esperan para un niño de su edad, tampoco controlaba esfínteres. Tenía una sordera moderada bilateral, por lo que utilizaba audífonos en ambos oídos, así como un retraso intelectual. Según informaciones de la familia, tenía problemas con el sueño, dormía por la tarde hasta la madrugada y después despertaba muy pronto, por eso muchas veces presentaba falta de sueño en clase, dificultando la atención en las tareas. Después de las clases asistía dos veces por semana a un Centro especializado para niños sordos, para aprender el lenguaje de signos.

Antes de su escolarización en este centro educativo, asistió a un centro de educación infantil de 0 a 3 años, en el que se le diagnosticó un retraso en su desarrollo, por ello le enviaron a un centro de estimulación infantil, en el que al parecer no evolucionó mucho en su desarrollo, según las informaciones recogidas de los padres y de la orientadora.

Cuando comenzamos nuestras observaciones, confirmamos la información que nos había proporcionado el equipo de orientación con respecto al desarrollo de Luis: no hacía uso funcional del habla, tenía dificultad motora fina, necesitaba apoyo para el autocuidado y la alimentación. Por otro lado, su habilidad motora estaba mejor desarrollada, pues caminaba sin ayuda y sujetaba objetos pequeños. La primera impresión como investigadores fue que necesitaba mucha estimulación y que posiblemente no tenía normas establecidas en su rutina fuera de la escuela.

En el centro actual, ha ido evolucionando a través de los objetivos y actividades individualizadas que se establecieron en su plan de enseñanza individualizada y que se extrajeron de la “Guía Portage”¹ y del “Inventario de Desarrollo Battelle”². Los apoyos de educación especial que Luis

1 Portage- Comprende 5 áreas de desarrollo más una sección sobre cómo estimular al niño. Las áreas son: socialización, autoayuda, cognición, lenguaje y desarrollo motriz. Edad de aplicación: de 0 a 6 años. Los autores son: Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. - Editorial: Tea Ediciones S.A.

2 Inventario de Desarrollo Battelle - es un instrumento de evaluación de las habilidades en desarrollo y de diagnóstico de posibles deficiencias en distintas áreas dirigido a niños de hasta 8 años de edad cronológica. Específicamente, trata de evaluar el desarrollo del niño sin deficiencias e identificar a los que presentan retraso o discapacidad en áreas del desarrollo. Proporciona información sobre los puntos fuertes y débiles en diversas áreas del desarrollo del niño, para facilitar la elaboración de programas de intervención individualizados. Fue creado por J. Newborg, J. R. Stock y L. Wnek y está publicado por TEA ediciones (1998).

recibía eran: apoyo individualizado con una profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) y con otra profesora de Audición y Lenguaje (AL), dos veces por semana; También disponía de una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, que cuando era necesario colaboraba en los procesos de acogida y mediación social entre la familia y el centro escolar.

El apoyo más constante para Luis era el de la Asistente Técnico Educativo (ATE), que siempre estaba en aula, excepto cuando estábamos los investigadores, para evitar que hubiera tantos adultos dentro del aula a la vez. Su función era apoyarlo para conseguir un mayor nivel de autonomía y autocuidado. Se observaba una constante coordinación con la profesora para el desarrollo de las distintas áreas.

La maestra tutora, Begoña³, estudió magisterio de educación infantil y primaria, tenía una experiencia docente de ocho años, de los cuales seis en educación infantil, era su séptimo año en la misma escuela. Este año fue la primera vez que trabajaba con un alumno con discapacidad. Desde el principio resultó muy complicada la inclusión de Luis, ya que como la propia profesora admitió cuando lo conoció, pensaba que el centro no era el mejor sitio para él, y que no aprendería nada allí debido a su retraso. Entendía que el centro de educación especial era lo mejor, ya que tienen pocos alumnos por aula con material y profesores especializados.

Al principio, el equipo docente junto con el equipo directivo y el de orientación del centro, reflexionaron y debatieron durante varias reuniones sobre la posibilidad de solicitar una escolaridad combinada, algo que desde el departamento de orientación se consideraba como una buena opción. Otra fórmula fue la abordada por la profesora tutora, con la aprobación del equipo directivo, quiso comprobar y conocer por ella misma cómo era el Centro de Educación especial al que iría Luis en caso de concretarse la escolaridad combinada, ya que tenía dudas sobre si era lo mejor para el niño. Después de visitar el centro de educación especial cambió totalmente de opinión, pensó que lo mejor para Luis sería asistir a su centro, estaba segura de que el niño podría aprender más en ese lugar. A pesar de que el centro específico tenía solo 5 alumnos por aula y en la suya había 24, consideró tener a todos los alumnos con discapacidad juntos como había observado no sería lo mejor, ya que allí Luis no tendría modelos positivos. Afirmó que Luis estaba muy contento en clase y que sus amigos le querían mucho y que a su ritmo estaba interactuando y evolucionando con el grupo. Esta es la situación de partida de esta investigación, cargada de dilemas y tensiones sobre la mejor opción de escolarización para Luis.

El proceso de investigación

• Primera fase

La primera fase comenzó a través de las entrevistas iniciales y de la observación participante de (A1) de octubre hasta febrero, siendo una vez por semana su asistencia, en clase y a través de la

3 Begoña Belmonte Olivares es el nombre real de la profesora, a la que debemos agradecer su disposición y el haber abierto su aula para nosotros como investigadores, haciéndonos partícipes de este proceso que tanto nos ha enriquecido y arrojado luz sobre los procesos de inclusión educativa.

intervención realizada en el aula de psicomotricidad con el objetivo principal en desarrollar las habilidades motoras.

[...] “Las voluntades están, lo que tenemos por delante no va resultarnos fácil de acometer, y con planteamientos y respuestas simples no debemos conformarnos, pero estoy casi seguro de que Luis nos va a ayudar a comprender muchas cosas de él mismo y de nosotros también. [...] Me ha producido ternura nada más verle, ha entrado en el despacho de la jefa de estudios y ha ido directo a tocar un teclado de ordenador del que ya tenía previo conocimiento. Luis no hace mucho caso cuando le hablas, y si intentas cogerle o llamar su atención, se aleja de ti. Camina un poco desequilibrado y tiene las muñecas de las manos un poquito giradas hacia detrás, también se percibe que no flexiona bien los dedos de las manos. Lleva pañal porque no controla esfínteres (quizá ese sea uno de los objetivos prioritarios), tampoco te fija la mirada, siempre hay algo en el horizonte hacia donde la dirige. Luis se ríe, y a carcajadas. Lo hace cuando le persigues por el pasillo, se lo toma como un juego y por eso él provoca a los adultos para que se produzca esa situación”. (Diario del campo Investigador 1, octubre de 2011).

Se refleja en este episodio la importancia que tiene el hecho de que los profesores conozcan bien a sus alumnos para que en el día a día, las estrategias didácticas y la interacción entre docente y discentes sea lo más eficaz posible.

El programa de trabajo individualizado, con el que colaboramos los investigadores, tenía establecido una serie de objetivos a conseguir distribuidos en cinco áreas diferenciadas: cognitiva, motora, personal/social, adaptativa y comunicación. Como eran varias las personas que trabajaban con Luis, en principio se acordó que el investigador 1 trabajaría el área motora fuera de la clase en el aula de psicomotricidad coordinándola con las prácticas y evoluciones de todos los demás compañeros. En clase las observaciones se darían de forma participativa, lo que se concreta en un apoyo a la actividad de la profesora y a Luis en actividades de aula. La intención era seguir la rutina diaria que marcaba la profesora durante la primera hora, adaptando la tarea que los demás niños hacían para que Luis la pudiera realizar. Es importante resaltar el hecho de que a partir de las observaciones realizadas, hemos comprobado que no todos los adultos que trabajaban con el niño creían en sus capacidades, de lo que se deriva que todo aquel que vaya a trabajar con cualquier persona y a priori tenga perspectivas negativas sobre él, no creemos que vaya a ayudarlo mucho a progresar. Si las expectativas son bajas difícilmente se conseguirán progresos, la prudencia en este sentido tiene que ir más allá de lo que nuestros propios sentidos nos muestran de antemano. De acuerdo con Gadotti (1992) es necesario comprender que todo ser humano es capaz de aprender y enseñar, y en el proceso de construcción del conocimiento, todos los participantes aprenden y enseñan, y eso debemos aplicarlo, tanto a los niños como a los adultos.

La mayoría de las personas que son ajenas a la educación, ignoran que en la etapa infantil, las capacidades de aprendizaje que tienen los niños son muy potentes. Por ello, en esta edad (Primaria y Secundaria también) los profesores, que son guías fundamentales de la clase, tienen que estar vigilantes del funcionamiento del aula: roles de los niños, sociabilidad, prejuicios, discapacidades, etc. Con el propósito de generar en el aula un clima de respeto mutuo, donde los niños puedan resolver sus problemas de forma participativa e inclusiva.

Dentro del aula, al igual que en la vida cotidiana, el concepto de comunidad plural se debe afrontar desde el principio de igualdad de oportunidades, haciéndoles ver a los niños que deben ayudarse y solidarizar con los demás. Básicamente, el trabajo con Luis en esta fase consistió en apoyarle en la clase de tal modo que hiciese siempre las mismas cosas que los demás alumnos.

En relación a esto observamos que al principio no conseguía quedarse sentado durante todo el tiempo de la asamblea, también mostraba poco o ningún interés por las actividades de las fichas. Pero a medida que pasaban los días observamos una mayor atención y duración en las actividades. La clase de psicomotricidad es un sitio que le encantaba a Luis, las actividades en este periodo fueron: caminar despacio y rápido, correr, bailar, marchar, meter con ayuda (al principio) la pelota en la canasta, mirar el arco girar y después recogerlo para poner en su sitio, subir y bajar una escalera de plástico de 3 escalones, mucha conversación sobre lo que hacíamos, apoyo físico para repetición de saludos con los gestos (“Adiós, Hola, ¿Cómo estás?”). Algunas veces salíamos a trabajar al patio, aprovechándonos de los juguetes que hay en él, tales como toboganes, trepadoras, etc. La agilidad de Luis ha mejorado muchísimo a lo largo del curso.

Ya en febrero comenzamos a ver avances importantes en el desarrollo del niño, observando una evolución positiva en su integración en el aula con sus compañeros. El hecho de que esté en el aula ordinaria y el esfuerzo de todos para su inclusión y aprendizaje es el objetivo primordial, pero no debemos olvidarnos del aprendizaje que estaba generando esta situación para sus compañeros, y para los adultos. Los niños estaban aprendiendo mucho de esta circunstancia diaria del aula con Luis: empatía, emociones, diferencias, socialización del grupo, etc.

“Estos datos, creemos que deben ser muy importantes a la hora de que los profesionales que están evaluando el progreso de Luis (de forma bastante prejuiciosa y negativa), también tengan en cuenta cómo está funcionando el grupo por el hecho de convivir también con él. Debo decir a este respecto que me maravilla verles interactuar con Luis y el cariño y los besos diarios que le dan. Sinceramente creo que ese es el verdadero aprendizaje, el reto más importante que tiene que abordar la Educación Pública, el que educa con todos y para todos, entre diferentes e iguales, todos los miembros de una misma comunidad juntos. Además, hoy Luis no ha salido desfavorido hacia la puerta para abandonar el aula. Ha estado pendiente de mí sin separarse y también mirando a los niños que estaban entrando en el aula y se iban sentando en los bancos que hay. Antes de irnos, y como siempre, le he animado a decir adiós a los niños y a la profesora, y por primera vez he visto algún giro de muñeca en su mano derecha haciendo ademán de despedirse sonriendo”. (Diario del campo Investigador 1, febrero de 2012).

Nos dimos cuenta de que tras varios meses de trabajo en el aula, Luis se había ganado su lugar y el rol que desempeñaba dentro de la clase lo tenían muy bien asumido todos los demás miembros que la integraban. Comprobábamos que Luis estaba muy contento y se desenvolvía con absoluta libertad dentro de ella.

“He observado que tanto en clase, como en los pasillos, el niño te busca con la mirada para ver que queremos hacer o donde vamos a ir. Por el contrario, en el patio (uno de los tres que tiene el colegio), apenas te mira para que de alguna manera me otorgue el poder de decidir lo que voy a hacer con él. Si quieres hacer algo concreto hay que

cogerle de la mano e insistirle bastante para que lo haga. Realmente hay cosas muy básicas que consigue hacer entre risas y los peculiares sonidos que emite, aunque lo hace de forma bastante mecánica y en cuanto puede se escabulle de mí con su particular forma de correr”. (Diario del campo Investigador 1 de 8, febrero de 2012).

Hay muchas cosas positivas que cambiaron en la actitud de Luis desde octubre a febrero; avances importantes en cuanto a su integración en el aula. Podemos decir que se sentía feliz en el colegio, había hecho pequeños avances (sobre todo en psicomotricidad), aunque la mayor dificultad hasta el momento, en cuanto al proceso de aprendizaje era que todavía no habíamos encontrado elementos efectivos de comunicación con el alumno.

• **Segunda fase**

La fase dos fue realizada de febrero hasta junio por los investigadores (A1 y A2), siendo de dos a tres veces por semana. En esta fase, continuamos trabajando con él individualmente, sacándole de la clase para ir a psicomotricidad. Además incorporamos una hora más que trabajamos en una sala de tutoría (con menos estímulos visuales que en el aula ordinaria). También, para centrar la atención con juegos y actividades con el ordenador, continuamos el trabajo dentro de la clase intentando hacer que hiciese lo mismo que los demás, incluso ahora durante las dos clases de Inglés a la semana con otra profesora, Luis se mostró más participativo que en la primera fase del estudio.

Observamos que las actividades de Psicomotricidad mejoraron bastante respecto a octubre, conseguía correr de manos cogidas, subir y bajar en la escalera con ayuda mínima de nuestras manos, metía la pelota en la canasta, algunas veces con ayuda, otras él solo.

“Luis aparentemente estaba mirando por la ventana de un coche que estaba aparcado en frente de la escuela en este día, trabajamos en un pasillo por falta de espacio. Inmediatamente comencé a imitar el ruido del coche vibrando los labios y haciendo con sus manos como si estuviera conduciendo como un modelo para Luis, a continuación, centró su mirada en la boca para observar el movimiento. Antes de concluir las actividades que hemos visto un esfuerzo para unirse a los labios en un intento de vibrar”. (Diario del campo Investigador 2 de 8, febrero de 2012).

Planificamos varias actividades para aumentar el tiempo de concentración, que al principio era muy poco, y también porque queríamos comprobar si Luis era capaz de imitarnos, ya que al principio no imitaba al adulto.

“Estábamos en la sala de clase de tutoría, con una botella de un litro de agua y frijoles, explico y le muestro a Luis lo qué debía hacer, parecía muy atento a nuestras explicaciones. Investigador A1 sujetaba la botella y yo marcaba el tiempo. En un primer momento poníamos un grano cada vez y después pusimos más de uno sobre la mesa. Entonces, nos quedamos muy contentos ya que Luis llevó a cabo la actividad sin enfadarse durante 25 minutos. ¡Uf! Estamos seguros de que Luis hoy nos imitó y resistió más tiempo del habitual”. (Diario del campo Investigador 2 de 23, febrero de 2012).

En esta fase continuamos lo descrito en la fase uno y acrecentamos actividades con juguetes de encaje y de abrir y cerrar (latas y botellas con tapones de rosca), con canciones, para ampliar la atención, poníamos videos cortos de dibujos infantiles que le gustaban mucho, también experimentamos actividades que estimulan los sentidos con diferentes texturas y sonidos. Pasamos a trabajar en una mesa con fichas, aunque no le gustaba mucho, pero insistimos con fotos de personas próximas, como su familia, la profesora, nosotros mismos, la ATE, para percibir si nos reconocía. Algunas veces lo hacía bien, otras no, por lo que no podíamos afirmar todavía que ya relacionaba bien la foto al nombre de la persona, cuando se solicitaba verbalmente. Con fotos de muñecos y también muñecos de tela trabajamos las partes del cuerpo, (cabeza, pies, tripa, nariz, boca, ojos, oído).

Siempre en todas las actividades no descuidábamos el lenguaje oral. Cada día trabajamos durante un tiempo las habilidades de comunicación, dándole modelos (“hola” al llegar, “Adiós” al salir, “muy bien” para felicitarle cuando algo se hacía bien, dar palmas, pisar fuerte y dar besos).

[...] “Por primera vez, Luis intentó tirarme del pelo, le expliqué que él no podía hacer eso, que era feo y le expliqué que las personas que queremos bien, lo que hacemos es cariño, dándole el modelo de cómo debía hacer, pasando la mano suavemente sobre el rostro de él. En este día me sentí muy feliz porque en el momento de decir adiós, le había enseñado muchas veces para enviar besos en la mano, él llevaba la mano a su boca, pero no la tiraba y enviaba, y también intentamos enseñar a dar un beso en la cara, a veces incluso nos tocaba la boca, pero nada de hacer movimiento con los labios, hoy puso su boca y hizo un ruido que venía de un beso, hubo un movimiento de los labios. Uno progreso a más!” (Diario del campo Investigador 2 de 13, marzo de 2012).

El trabajo en colaboración con la ATE era muy efectivo, ella estaba desarrollando actividades para el control de esfínteres, pero sin mucho éxito, pues no tenía todavía el apoyo de la familia. Sin embargo, como Luis se quedaba en el centro hasta las 16 horas, ella era la responsable de darle la comida en el comedor escolar y al principio él no conseguía utilizar los cubiertos. En esta segunda fase se ha conseguido que utilice el tenedor.

Un día el investigador 2, con las profesoras de infantil, sus alumnos y la ATE, realizamos una excursión a una Granja. Había mucha preocupación sobre cómo sería el comportamiento de Luis, pues era la primera vez que salía de la escuela. El viaje duró más de una hora, en el autobús se puso el cinturón de seguridad como todos los demás, lo que supuso una gran sorpresa, tanto para sus compañeros, como para los adultos, ya que esperaban un comportamiento diferente. Cuando llegamos, explicamos al responsable de los monitores que en el grupo tenía dos estudiantes con discapacidad, uno con autismo y Luis. El monitor nos dijo que sólo llamaría a las profesoras si era necesario, pero que ambos participarían en todas las actividades con los demás, lo que consideramos muy positivo, ya que en el colegio al principio se consideró que probablemente no podría realizar las actividades con sus compañeros. Pudimos observar algunas actividades de lejos, y vimos que se comportaba muy bien, incluso en el almuerzo que siempre comía con la ATE, comió con su grupo, que le ayudaron. Lo más sorprendente era ver cómo sus compañeros cuidaban de él, le daban la mano para ir de un sitio a otro, le mostraban todo: los caballos, gallinas, conejos. Los alumnos hicieron pan, montaron en poni. Fue una día que podemos considerar fundamental en todo el proceso descrito, con aprendizajes para todos los estudiantes y para nosotros los adultos

que observamos que Luis tenía una gran capacidad de adaptación a los cambios en la rutina de la escuela, y que sus compañeros se comportaban de una forma solidaria, lo que podemos afirmar que es resultado del modelo de convivencia que hay en la clase de Luis.

A partir de abril, Luis mejoró su capacidad de seguir las actividades diarias. En la clase de inglés, como siempre estaba acompañado por la PT o la ATE, y realizaba otras actividades adecuadas a sus posibilidades. Como la profesora de inglés trabajaba con videos y canciones, poco a poco fue aumentando su capacidad de atención con estos recursos, también porque nosotros los utilizábamos con él habitualmente.

En general, encontramos que Luis se está desarrollando en algunas áreas más que otras. En el mes de mayo, se consiguió que emitiera después de muchos intentos la palabra “papá”, avanzando del mero ruido que hacía anteriormente, demostrando una pequeña evolución en el lenguaje oral. Pero, sin duda, sus mayores logros fueron en la seguridad en el área motora, por ejemplo pasar la hoja de un libro de una en una.

La práctica de la profesora tutora

Nuestras observaciones de la práctica de la profesora tutora nos permite asegurar que tenía un gran compromiso con el aprendizaje, aunque ella no era consciente, su conducta diaria mostraba que era muy afectuosa, sin ser permisiva trabajaba en base a una propuesta de de aprendizaje cooperativo, diferenciando la enseñanza en función de la heterogeneidad de sus alumnos. Solé (1997) y Pujolás (2003) plantean que el trabajo en equipo no es sólo únicamente un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos en la escuela, sino también un contenido que los alumnos deben aprender de forma sistematizada.

Todos los días la profesora seguía unas rutinas, algo muy importante, ya que se afianzaban la estabilidad y la seguridad. También proporciona al niño una mayor facilidad de organización espacio-tiempo, disipando la sensación de estrés. Sin embargo, la rutina no era rígida, sin espacio para la invención (por la maestra y los niños). La rutina era rica y alegre, siempre había espacio para la construcción diaria de los proyectos que se estaban trabajando. Por las mañanas la maestra recibía a los alumnos en el patio, saludaba a los niños por sus nombres, les daba un tiempo para formar una fila ordenada y seguían por el pasillo hasta llegar delante de su aula, a continuación los alumnos colgaban sus abrigos y mochilas en las perchas, cada uno tenía su nombre y su foto. Luis hacía lo mismo con ayuda de la profesora. Al final del cuatrimestre Luis ya se quitaba su abrigo solo.

Acto seguido los niños pasaban para la alfombra (zona para celebrar las asambleas diarias). A diario había un “responsable del día” que ayudaba a la profesora, y por supuesto Luis también participaba, ayudado por una compañera que hablaba por él. Las tareas del responsable del día eran: repasar la asistencia, hablar sobre el tiempo, el calendario, los cumpleaños, la estación del año, el alfabeto, colores, formas geométricas, la novedad del día (en este momento, con mucho orden la profesora explicaba antes las reglas, todos podían contar algo), y por último hablaban también del proyecto que estaban desarrollando, y de la ficha que iban a hacer. El encargado, al término de la asamblea inicial escribía su nombre y el de los alumnos que habían venido así como

el nombre del Proyecto que estaban haciendo usando letras de imán en una pizarra pequeña. Al final del día, la profesora utilizaba este sitio para contar un cuento.

Todos los días después de la asamblea los alumnos trabajaban en equipo, normalmente hacían las fichas de un material didáctico que el centro elige al principio del año lectivo. Al término de esta actividad, los alumnos se alternaban cada día respecto a los rincones de juego que había en el aula: de plástica; la biblioteca y construcciones; de la cocina; de los juegos de mesa. Luis algunas veces salía de su rincón y se iba a otro, algo que se le permitía. Observamos que no siempre él jugaba con los juguetes como los demás, pero un día estaba empujando el carrito de compras. Si bien esto no había sido enseñado por la maestra, Luis había observado que sus compañeros lo hacían, lo que refuerza la importancia de los modelos positivos. Es decir, Luis aprendía a jugar también con sus compañeros. La importancia de los compañeros de juego en la socialización es destacada por Vygotsky (1998) e Kishimoto (2008).

Todos los días los alumnos se lavaban las manos y después cogían el almuerzo de sus mochilas y con absoluta autonomía volvían a sus sillas para comérselo. Luis lo hacía con ayuda, pero se frotaba las manos solo y sabía abrir el grifo. Cuando volvían del recreo, todos hacían pis, bebían agua y se sentaban en la alfombra. Algunas veces la profesora ponía música clásica, o una canción y los invitaba a cantar con ella. Siempre que era necesario recordaba las reglas del grupo, sobre todo, cuando observaba algún comportamiento disruptivo, incluso en el recreo. En otras ocasiones ponía algún vídeo corto, para que los niños volviesen a la calma, pues solían llegar del recreo muy agitados. Los niños traían libros de sus casas sobre los temas que estaban trabajando y todos los días la profesora contaba un cuento. También utilizaba los libros de la biblioteca de aula que estaban al alcance de los niños.

En diversas ocasiones la profesora explicaba a los niños que no debían hacer las cosas a Luis, sino que debían explicarle cómo hacerlas. Además hemos observado, y nos parece fundamental, que ella trataba a Luis como a los demás, por ejemplo, un día le dijo que no podía abrir la puerta y salir al pasillo, y él salió, ella le puso sentado en una silla durante un rato de tiempo, le explicó que no estaba contenta con él, y que no debía hacer eso y que estaba castigado. Lo sorprendente fue que él se cubrió el rostro como si estuviese avergonzado y no se movió de la silla hasta que la profesora no se lo dijo. Sólo fue un momento, pero el mismo que para cualquier otro alumno, y eso es fundamental, tanto para él como para sus compañeros, reforzar la idea de que él tiene los mismos derechos y deberes que el resto.

Un día la profesora manifestó su preocupación por el futuro de Luis. Le inquietaba pensar que sucedería cuando ella dejara el grupo y cual sería la reacción de los padres si alguien les aconsejara llevar al niño a un centro de educación especial, decidió entonces ofrecer a los padres orientación sobre sus derechos y reforzarles cuánto estaba progresando Luis a pesar de que ellos no lo apreciaran mucho.

Esta descripción muestra cuanto la profesora aprendió, y como la convivencia en este año escolar con este grupo le hizo desarrollar habilidades profesionales y personales que, si no hubiese participado en el proceso de inclusión del niño con discapacidad, probablemente no las habría desarrollado.

El papel de la convivencia y el aprendizaje

El gran desafío que plantea la educación en el siglo XXI es el de contribuir a la formación de una cultura de respeto a la dignidad humana a través de la transformación de las estructuras socio-económicas que generan la desigualdad, la exclusión y las diversas formas de violencia. Estamos convencidos que la educación inclusiva puede colaborar en este reto.

Los prejuicios, la discriminación, la estigmatización son comportamientos aprendidos. El niño pequeño, al entrar en un ambiente escolar donde las diferencias son bienvenidas, aprenderá de una forma natural a valorar el otro por lo que es y será capaz de hacer. Aprenderá que no hay límites para el aprendizaje humano y la imposición de límites revela la limitación de su amor. Por lo tanto, pensar en un cambio de paradigma y la consecuente transformación de la escuela inclusiva implica en el reconocimiento de que la educación infantil es el primer espacio en que los cambios deben ser efectivos. (Carneiro, 2012: 93).

Nos planteamos los siguientes interrogantes ¿Qué actividades pueden estimular a los niños a experimentar los valores fundamentales de la convivencia humana, en la búsqueda de una conciencia explícita de ellos? Si se quiere una ciudadanía activa y colectiva, ¿cómo desarrollar la participación de los niños y el empoderamiento en las decisiones como grupo?

De acuerdo con Cardoso (2010) desarrollar actividades de educación y valoración de la diversidad humana requiere clarificación conceptual previa de los educadores, ya que la educación basada en los derechos humanos es más que una educación en valores humanistas y tiene que ver con el respeto a los demás, buenas relaciones, la honestidad etc. Para transmitir sentimientos de amistad, cooperación y lealtad, al azar se presenta como un contenido a ser experimentado y para esto necesita de la mediación del profesor.

Existen tres valores fundamentales de la educación que hay que fomentar en los niños: la percepción de la diversidad, la conciencia de la igualdad y la solidaridad. No se trata de momentos estáticos o secuenciales, pero se puede afirmar que la educación en derechos humanos en la escuela, llega casi de manera natural a través del portal de la tolerancia. Es decir, los primeros años escolares son un tiempo propicio para el desarrollo de la percepción de la diversidad entre las personas. En contraste con el mundo familiar, marcado por la identidad, la escuela es la primera experiencia del niño frente a la diversidad (Cardoso, 2010).

Una educación crítica basada en los principios de respeto a los derechos humanos, considera la escuela como una esfera pública que proporciona la convivencia rica en su diversidad. En la educación infantil, los niños pueden experimentar por primera vez, otra realidad social que se debe basar en la valoración de la diversidad. La construcción de un concepto es un movimiento dialéctico, así como la idea de la diversidad en contraste con la identidad. Aquí, entonces se puede comenzar a construir en el niño el valor de la libertad y el respeto a la dignidad de cada persona al darse cuenta de que somos diferentes en apariencia, en el comportamiento y el pensamiento. En su obra *Pedagogía de la convivencia* (2006, p. 23) el educador español Xésus R. Jares destaca la importancia de la solidaridad en nuestra formación:

“La solidaridad es una cualidad del ser humano que debemos aprender desde la primera infancia. Cualidad que nos lleva a compartir los diferentes aspectos de la vida, no solamente los aspectos materiales, sino también los sentimientos. Nos solidarizamos con el que sufre, con el que está carente de determinadas necesidades, con el que padece injusticia”.

Conclusiones

Creemos que cada época se impone e impone retos que a menudo parecen insuperables. En el siglo que terminó se estableció la necesidad de cambios en diferentes campos de conocimiento, las organizaciones sociales y en diferentes culturas y sociedades que han llegado a la escuela, y ahora no podemos esperar, es urgente e imperativo que nos enfrentamos a los nuevos paradigmas, es el momento de pensar en un nuevo modelo de educación. La construcción de una escuela más inclusiva, democrática y pluralista, que ofrece acceso, permanencia y educación de calidad para todos los estudiantes aún no se ha conseguido. Sin embargo, este sistema de la escuela “macro” se compone de las escuelas que, a su vez, consta de aulas “micro” que, con su singularidad, suponen una diferencia para los niños, que serán adultos diferentes, tal como se presenta en este artículo.

La educación desde la infancia debe tener una perspectiva inclusiva. Consideramos que todos los niños deben tener acceso a la educación en la primera infancia, lo que todavía no se ha conseguido del todo, pero tenemos que garantizar la legitimidad de este proceso promoviendo el aprendizaje y el desarrollo de todos ellos.

Para llevar a cabo este principio creemos que es muy importante que los equipos docentes acrediten que las personas con discapacidad pueden aprender, pues si perpetuamos la creencia en la incapacidad, seguramente no tendremos buenos resultados.

Por lo tanto, la inclusión para promover el aprendizaje de todos debe superar las prácticas que valoran la homogeneidad, la competición, en favor de prácticas que favorezcan la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, como también, la creencia de que los niños aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes, incluso que pueden aprender cosas diferentes.

Es importante advertir que las diferencias no deben dar lugar a la indiferencia, o transformarlas en la inclusión exclusiva. Bajo este punto de vista, debemos tener en cuenta un plan de estudios que fomente la alegría, la diversión, la complejidad del juego, la emoción, el cuerpo, la cognición, la cultura, la vida social, la imaginación, la fantasía, la expresión y la construcción de la identidad cultural.

Por consiguiente, es importante el trabajo de varios lenguajes en la escuela, ya que permiten comprender el mundo, expresar ideas, sentimientos, sensaciones, compartir sus producciones con los demás, crear, producir y transformar el mundo, y a sí mismo.

Normalmente, las razones que impiden que el profesor promueva la inclusión con calidad y responsabilidad son múltiples y tienen que ver con cambios en la cultura y la actitud, difíciles de superar, pero que deben llevarse a cabo con urgencia. Queda por tener el coraje de dejar de usar la escuela como un instrumento de elitismo y exclusión del conocimiento. En este momento el

apoyo de Educación Especial es importante, ya que el desarrollo inclusivo requiere de todos los apoyos que sean posibles.

Sin duda, aunque puedan cometerse errores lo importante es aprender de ellos, lo que no se puede es permanecer más en el inmovilismo. La escuela debe trabajar para romper los tabúes, estigmatización, la desinformación y la ignorancia que hacen que las personas tengan actitudes negativas acerca de las diferencias.

Esperamos que este trabajo inspire otras iniciativas de prácticas pedagógicas inclusivas que busquen posibilidades donde inicialmente, solo pueda haber “imposibles”, y también fortalezca las investigaciones que ya han demostrado que la convivencia en la diversidad promueve el aprendizaje en todos los involucrados.

Bibliografía

- Barth, R.S. (2002). *The Culture Builder*. Educational Leadership, 59 (8), 6-11.
- Berman, S. (2003). *Practicing democracy in high school*. Educational Leadership, 35-38.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Documento. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 48. UNESCO- Santiago.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Muñoz M. Y. (Traducción). Santiago de Chile: CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Canet, G.V. (2009). Construyendo Un Concepto de Educación Inclusiva: Una Experiencia Compartida. In: Martín, M^a P.S. & Renauld, M^a;E.V. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO -Colección Investigación - Salamanca, 2009, p.13-24. Ebook. Recuperado en 10 de Abril de 2012, de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Capellini, V.L.M.F. (2011). Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, v.1, pp. 128-151.
- Cardoso, C.M. (2010). *Educação infantil em direitos Humanos*. Recuperado em 26 de maio, 2012 de http://unesp.br/observatorio_ses//conteudo.php?conteudo=1190.
- Carneiro, R.U.C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*. v.8, pp.81 - 95, 2012.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(B.O.E. 4 Mayo 2006). Recuperado en 10 de abril, 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. Revista Digital Umbral 000, 13. Recuperado en 22 de febrero, 2009, de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Fontes, A. et al. (2006.) O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. In: TELES, J.L.; Signori, C.T. *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39. Coleção Educação para Todos, v. 25.

- Gadotti, M.(1992). *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Juiz de Fora: Graal. pp. 21, 70.
- Goode, W.J, Hatt P.K.(1979). *Métodos em pesquisa social*. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 422p.
- Guralnick, M.J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, 14, 3-14.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogia de la convivência*. Madrid: Ed. Grão.
- Kishimoto, T. (orgs). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11ª ed. São Paulo: Cortez.
- López Melero, M. (2008). Didáctica de la Escuela inclusiva. En: Herrángascó, A.& Paredes Labra, J. (Coord). *Didáctica General*, 333-358.Madrid: McGraw-Hill.
- Martín B. M. y Muñoz M.Y. (2011). La colaboración y el conflicto en las relaciones escolares. En: Lorenzo Delgado (Coord.) *Organización y gestión de centros y contextos educativos* (249-263). Madrid: Universitas.
- Maset, P.P. (2003). El Aprendizaje Cooperativo: Algunas Ideas Prácticas. Recuperado en 10 de abril, 2012, de http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf
- Mcbrien, J.L. & Brandt, R.S. (1997). *The language of learning: A guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mendes, E.G. (2006). *Inclusão: É Possível Começar Pelas Creches?* Recuperado em 20 de abril, 2012, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>
- Mosterín, J. (1994). *Filosofía de la cultura*. España: Alianza Universidad.
- Motta, C.E.S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedex*, n. 54, ago. 2001.
- Sailor, W. Inclusion. *President's Commission on Excellence in Special Education*. Research Agenda Task Force. Nashville, Tennessee, 2002.
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Recuperado en 20 de abril, 2012 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. París: Unesco. Recuperado en 15 de abril, 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vygotsky, L.S.(1998). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.