

Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva

The rights of the children (0-6 year) and inclusive education

Valeriana Guijo Blanco

Universidad de Burgos. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Burgos, España

Resumen

Según los observadores internacionales, España se encuentra entre aquellos países que mayor esfuerzo dedican a cumplir la Convención sobre los Derechos del Niño; sin embargo aún se detectan situaciones de marginalidad y exclusión que es necesario superar. Aunque asegurar los derechos de la infancia es tarea de todas las instituciones sociales, se reconoce que la atención en la escuela infantil es un contexto adecuado para intervenir activamente en la defensa de los derechos de la infancia. Por ello, en este artículo se reflexiona sobre cómo la escuela inclusiva puede atender en la etapa de educación infantil los derechos de la infancia al propiciar que todos los niños y niñas aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se analiza cómo la educación inclusiva debe tener como objetivos mitigar el riesgo de exclusión social, a la vez que se ha de propiciar el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del menor hasta el máximo de sus posibilidades. Esta educación ha de contribuir a los aprendizajes básicos que aseguren la integración y el éxito escolar. Se completa el artículo con propuestas de intervención dirigidas al logro de la equidad y la calidad de la educación para todos los niños y niñas.

Palabras clave: derechos del niño, educación infantil, escuela inclusiva, desarrollo de capacidades, resiliencia.

Abstract

According to international observers Spain is considered to be one of the countries which best tries to observe the Convention on Child Rights. However, several marginalization and

exclusion situations which must be overcome can still be detected. Although children's rights must be ensured by every social institution, it is believed that the nursery school is an appropriate context in which to actively defend children's rights. Therefore, in this article we will reflect on how an inclusive school may foster children's rights in nursery school due to the favourable atmosphere it creates for all children to learn together independently of their personal, social or cultural environments and conditions. We analyse the way inclusive education must relieve the risk of social exclusion. It must also contribute towards developing a child's personality, as well as their aptitudes and mental and physical skills to the utmost of their possibilities. This education should also contribute towards a basic learning which ensures their integration and school success. The article will present several proposals for intervention aimed towards achieving equity and quality in infants' education.

Key words: rights of children, early childhood education, inclusive schools, skills development, resilience.

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989 es el instrumento internacional jurídicamente vinculante que procura los cuidados y protección especiales que requiere la infancia. La Convención, con sus 54 artículos y los dos Protocolos Facultativos ofrece una visión de los niños como individuos miembros de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su etapa de desarrollo; persigue el desarrollo armonioso de todos los niños, para lo cual estipula pautas en materia de atención a la salud, a la educación, a los servicios jurídicos y a los servicios sociales.

Todos los derechos están mutuamente relacionados; todos tienen la misma importancia y deben servir como principio inspirador de las políticas educativas, sanitarias y sociales dirigidas a la infancia. Conscientes de la interdependencia de estos derechos, vamos a centrarnos en los artículos 28 y 29 (véase el Anexo) que se refieren expresamente al derecho a la educación.

En el momento actual, en los países occidentales¹ en general y en España en particular, podemos considerar que la infancia tiene jurídicamente garantizados todos los

⁰¹ Moyersoen (2007, p. 57) sintetiza los datos de la UE analizados por el Comité de Derechos del Niño y dice: «El comité se ha centrado en los diferentes aspectos de la cuestión ¿grado de incumplimiento de los derechos? desde la necesidad de garantizar el acceso a la educación (11 países), hasta la mejora de la calidad y el objetivo de la educación (14 países); desde la necesidad de garantizar una educación en derechos humanos (15 países) hasta el establecimiento de una educación de igual nivel a todos los niños, dedicando una atención especial a los menores discapacitados, a los de las zonas rurales, a los pertenecientes a minorías y a los de escuelas especiales (17 países); desde la prevención y la lucha contra

derechos que la Convención plantea. Pero el cumplimiento formal no puede ocultar que aún en los países más desarrollados, hay que poner especial cuidado en que ningún niño o niña² tenga cercenados sus derechos, ya que diversos foros³ –entre otros, la Comisión Europea– alertan de que, en todos los países hay niños y adultos que no pueden participar plenamente en la vida económica o social; que no pueden disfrutar de los niveles y de la calidad de vida considerados aceptables por y para la sociedad en la que viven, es decir, que son excluidos⁴ o viven en situación de riesgo de exclusión o de especial vulnerabilidad.

La exclusión social se traduce en desigualdad, en discriminación y en injusticia, constituyendo un factor de riesgo que limita los derechos del niño. La exclusión social del niño está vinculada a la de su familia y está demostrado que tiende a mantenerse más allá de una generación, sobre todo, si los sistemas sociales y educativos no se implican activamente. Son familias en riesgo de exclusión social todas aquellas que no cuentan con los recursos económicos suficientes (por su situación laboral o en relación con el número de personas que la componen), o bien no pueden participar de la vida social en condiciones de igualdad. En ocasiones el riesgo de exclusión se asocia a los propios niños, por ejemplo si éstos sufren alguna enfermedad o discapacidad. Mantener situaciones de exclusión o no luchar activamente para que el niño no sufra esta situación supone un claro incumplimiento del artículo 2 de la Declaración de los Derechos del Niño que establece lo siguiente:

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

el abandono de los estudios (13 países) hasta la ejecución de los programas de formación de profesores (12 países)». Este informe considera que España se encuentra entre los países que mejor cumplen con las prescripciones de la convención y valoran el esfuerzo en políticas integradoras que aseguren la igualdad de derechos.

⁽²⁾ Los informes del Relator especial sobre el Derecho a la Educación para la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos reflejan que algunos niños, en especial los hijos de emigrantes, tienen dificultades en el ámbito escolar llegando a índices de fracaso superiores. Así mismo el informe PISA muestra que algunos niños tienen mayores dificultades para integrarse en el sistema educativo

⁽³⁾ La Comisión Europea reconoce que el 19% de los niños está en riesgo de sufrir pobreza en la UE, y uno de cada diez vive en hogares en los que nadie trabaja (cf. Eurobarómetro) y, preocupados por esta realidad social ha designado el año 2010 como el año europeo contra la pobreza y la exclusión social. También pueden consultarse los datos de la OCDE o del INE, en los que se podrá comprobar los índices relativos a la calidad de vida de los menores de 16 años.

⁽⁴⁾ Aunque a lo largo del texto utilizemos, por facilidad de redacción, solo el término exclusión, queremos dejar constancia de nuestra preocupación por poner el acento en las situaciones o en las circunstancias excluyentes, entendiendo que las causas no están en el niño y por tanto no hay que estigmatizarle.

Frente a los riesgos de exclusión social el sistema educativo ha adoptado distintas soluciones a lo largo de la historia. De la despreocupación y rechazo se pasó a la compensación e integración y, solo en fechas recientes se ha planteado la necesidad de la inclusión⁵ o de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos.

La educación inclusiva pretende eliminar todas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, con independencia de dónde surjan o quiénes las provoquen. Hacer efectivas la igualdad de oportunidades y la participación en la educación inclusiva exige que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Para ello se ha de poner un especial énfasis en la movilización de recursos de todos los implicados en la comunidad educativa: profesorado, alumnado, padres y otros colectivos (Ainscow, 2001).

La inclusión, en resumen, busca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, también de los que pudieran sufrir situaciones excluyentes, ya que la diversidad no se entiende como un problema, sino como un recurso para contribuir al aprendizaje de todos. En una escuela inclusiva se aseguran, por tanto, los derechos del niño al permitir atender al segundo principio de la Convención:

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.

Esta misión de la escuela infantil queda perfectamente delimitada en el concepto de inclusividad que ofrece Carrión (2001, p. 52): «Debemos entender la “inclusividad” como una negación de la exclusión, una aceptación del valor de la diversidad y de la escuela como una institución social que articule la necesidad de educación para todos los miembros de la comunidad».

Con similares criterios Arnáiz (2003, p. 150) especifica que la «educación inclusiva es ante todo y en primer lugar, una cuestión de derechos humanos ya que defiende que no puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad, o dificultad

⁵ Los planteamientos inclusivos surgen en el entorno anglosajón hace algunas décadas y paulatinamente se han ido asumiendo en otros entornos. Inicialmente surgen al tomar conciencia de que los niños con necesidades educativas especiales podían estar viviendo situaciones en el ámbito educativo que no atendían a sus peculiaridades, y por tanto, estar en desventaja frente a otros niños. Actualmente la necesidad de inclusión va más allá y pretende abarcar a todos los niños que bien por razones de sus deficiencias psicológicas, físicas o sensoriales o bien, por estar en riesgo de exclusión social necesitan de actuaciones educativas específicas que les permitan el bienestar y la satisfacción de todas sus necesidades

de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones».

Convertir una escuela de educación infantil en inclusiva exige, según Fernández Batanero (2005-2006, p. 137), un cambio profundo en los Proyectos Educativos en los que la participación, el aprendizaje interactivo, el apoyo al profesorado y las expectativas positivas guíen la acción educativa. Dicha reforma atenderá a tres premisas fundamentales:

- Un proyecto común en el que participe toda la comunidad educativa.
- Un proyecto educativo que, con base en la diversidad de su propia realidad educativa, contemple tanto una nueva forma de organización como una nueva concepción del currículo y los servicios educativos.
- Un proyecto impregnado por valores éticos.

El objetivo prioritario de esta escuela inclusiva es lograr que el alumnado evolucione favorablemente a pesar de que haya experimentado situaciones de riesgo de exclusión social, minimizando o anulando las consecuencias desfavorables que cabía esperar. Este objetivo no puede posponerse, ha de buscarse desde la primera escolarización porque solamente la estimulación de esas capacidades potenciales desde los primeros meses de vida contribuye a asegurar el desarrollo posterior. Lograrlo supone formar niños socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa; niños firmes en sus propósitos, con visión positiva de su futuro y con intereses, metas y motivaciones para salir adelante en la escuela y en la vida. La escuela se convierte así en un contexto óptimo para que todos desarrollen la capacidad de hacer frente a la adversidad, se adapten a las presiones, se enfrenten a los problemas y adquieran las competencias sociales y personales necesarias para romper con el círculo de exclusión.

Recursos para asegurar los derechos de todos los niños

Nos encontramos, por tanto, con el reto de que la educación infantil se implique, desde la normalización y la integración, -sin excluir implícita o explícitamente a ningún niño o niña-, en favorecer el desarrollo de las potencialidades y recursos de cada uno para poder llegar a hacer frente a las situaciones de exclusión. Henderson y

Milstein (2003) señalan que una escuela que responda a este reto es aquella que se centra en mitigar el riesgo y construir competencias. Veamos qué repercusiones tiene esto en la etapa de 0 a 6 años.

Mitigar el riesgo

Los contextos en los que se desenvuelven las familias que viven situaciones de riesgo de exclusión social no son muy favorecedoras del desarrollo del niño; por el contrario, dadas sus características, no siempre aseguran el clima de afecto, el apoyo o la estimulación necesaria, convirtiéndose la exclusión en un factor de riesgo que condiciona las perspectivas futuras.

Mitigar el riesgo exige reestructuración de políticas y de prácticas en la escuela, de tal modo que se responda a la diversidad del alumnado que a ella asiste y favorezca la reducción de la exclusión, bien sea cultural, social o curricular. Para lograrlo los educadores pueden plantearse los siguientes objetivos.

Enriquecer vínculos

Henderson y Milstein (2003) plantean la necesidad de una vinculación afectiva y de una vinculación con el rendimiento escolar y académico, ya que cada una de ellas juega un papel importante como factor protector del niño.

La *vinculación afectiva* es un aspecto fundamental en la etapa de 0 a 6 años. La importancia que para el desarrollo posterior tiene el que durante los primeros años de vida se hayan podido establecer lazos afectivos seguros está suficientemente demostrada por las investigaciones en Psicología del desarrollo. Conocemos, así mismo, que cuando los niños crecen en entornos familiares con graves problemas de exclusión social, presentan una mayor incidencia de modelos de apego inseguro –desestructurado y de evitación– (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2006). Por lo que los profesionales del centro infantil tienen que asumir que son posibles figuras de apego para los más pequeños y que, por lo tanto, deben contribuir a desarrollar vínculos afectivos seguros en los niños facilitando las relaciones estables con ellos. En este sentido sería conveniente estimular la permanencia de los profesionales en los centros y buscar nuevas formas organizativas que favorezcan el contacto afectivo entre los educadores y los niños, modificando la práctica habitual en los centros de educación infantil de que cuando el bebé cambia de aula en función de su edad (1, 2 y 3 años), cambie el profesional responsable del grupo, lo que provoca una ruptura en la

relación afectiva educador-niño. López Sánchez (1995) indica que en la escuela deben cuidarse algunos aspectos para no desencadenar procesos de inseguridad afectiva, o agravarlos, tales como procurar que los educadores mantengan la continuidad en el centro, que los niños se incorporen progresivamente para familiarizarse con los compañeros, los profesionales, los espacios, etc., y la formación de grupos pequeños de trabajo y juego.

Por tanto, en la educación infantil, y en especial en la etapa de 0 a 3 años, la búsqueda del bienestar exige satisfacer las necesidades de seguridad emocional favoreciendo la interacción con el adulto en un clima seguro que propicie experiencias de afecto, ya que esto cimienta un desarrollo sano y unos vínculos sociales adecuados (Brazelton y Greenspan, 2005).

La *vinculación con el rendimiento escolar y académico* es imprescindible desde edades tempranas si queremos fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar⁶, de tal forma que todos los niños cursen con éxito al menos la educación obligatoria⁷, y en la mayor medida posible, etapas posteriores.

El Informe del Comité de Derechos Humanos revela que, si bien en nuestro país se ha conseguido prácticamente la escolarización de toda la población en la etapa obligatoria, no todos los alumnos la finalizan con éxito. En el mismo sentido apunta Calero (2006) cuando señala que el 25% de los alumnos que finalizan la enseñanza primaria no han desarrollado las capacidades necesarias para seguir aprendiendo con éxito. El análisis pormenorizado de estos informes muestra que los niños que provienen de las familias más vulnerables son los que tienen mayor dificultad para alcanzar el éxito escolar, reduciéndose el derecho a la igualdad de oportunidades que preconiza la Convención sobre los Derechos del Niño.

Asegurar la igualdad de oportunidades entre todos los niños y niñas requiere cambios en el ámbito político-estructural, en la dinámica del centro y del aula, y también en el currículo.

Los cambios político-estructurales deben buscar, en primer lugar, la universalización de la educación en la etapa de 0 a 3 años y, por lo tanto, incrementar el número de plazas escolares gratuitas⁸. En segundo lugar se ha de evitar la concentración de

⁽⁶⁾ Artículo 28 - 1e) de la Declaración de Derechos del Niño.

⁽⁷⁾ *Ibíd.*, artículo 28 - 1a), 1b y 1c.

⁽⁸⁾ En el Informe Analítico sobre la Equidad en la Educación del CIDE se recoge que entre los principales problemas en el terreno de la desigualdad que deben afrontar las políticas educativas en España está la «debilidad de la oferta de centros de educación infantil. En la franja entre 3 y 5 años, ésta se plantea en los centros públicos. En la franja entre 0 y 3 años, la escasez de centros afecta tanto a los públicos como a los privados», p. 78.

población vulnerable en algunos centros⁹, ya que esto está llevando al propio sistema educativo a ser una fuente de vulnerabilidad. Para su desarrollo los niños necesitan contar con modelos plurales de comportamiento y cooperar en grupos heterogéneos, sin embargo a algunos niños se les «excluye» de determinados centros, lesionando la igualdad de oportunidades, restando posibilidades a su desarrollo¹⁰, y creando centros-gueto; centros que se convierten en contextos de desarrollo inadecuados (Harris, 1999) y que contribuyen a la exclusión.

Los cambios deben llegar también a la dinámica del centro y del aula buscando minimizar el fracaso, tanto académico como social. En las situaciones de aprendizaje el alumnado debe encontrar, desde los primeros momentos de su escolarización, un ambiente estimulante que valore sus logros, que respete su estilo de aprendizaje, que promueva sus múltiples inteligencias, es decir, que refuerce su vinculación con el aprendizaje y le proporcione experiencias de éxito; con ello se minimiza el fracaso, el absentismo y el abandono escolar al motivar, tanto a los niños como a sus familias. En cuanto a las situaciones sociales se considera -no siempre de manera justificada- que los niños que provienen de familias en riesgo de exclusión presentan mayor índice de conductas conflictivas en las aulas desde edades tempranas. Ante estas conductas disruptivas, el profesorado se afana en buscar estrategias -con frecuencia individualmente-, que al no resultar eficaces hacen que los problemas persistan y acompañen al niño a lo largo de su escolaridad. Pero, el único recurso eficaz es que el conjunto del centro aúne esfuerzos para el desarrollo de competencias sociales, de negociación o de resolución de conflictos.

Y finalmente los cambios deben llegar al currículo, que debe ajustarse a lo que Zabala (2006, p.16) denomina un «currículo de calidad» o, lo que es lo mismo, que salvaguarde los derechos¹¹ básicos del niño:

- Derecho a desarrollar sus estructuras psicológicas básicas.
- Derecho a desarrollar todas sus capacidades genéricas y, en especial, el lenguaje.
- Derecho a la iniciación del proyecto de alfabetización cultural y multicultural.

⁽⁹⁾ Ibid., «La dualización del sistema educativo: separación creciente entre una red de centros privados concertados, donde “se refugian” las clases medias, y una red de centros públicos, que recibe una proporción muy elevada de niños y niñas inmigrantes y de alumnos y alumnas de bajo rendimiento [...] este proceso refuerza la existencia de patrones desiguales de fracaso escolar entre diferentes grupos sociales», p. 79.

⁽¹⁰⁾ Este hecho ya de por sí negativo por lo que supone de doble exclusión, supone un riesgo mayor al provocar entre los profesionales sentimientos de incompetencia, deterioro de la autoestima y desmotivación cuando no desgana y hostilidad hacia sus alumnos y alumnas.

⁽¹¹⁾ En clara consonancia con el Art. 29 de la Declaración de Derechos del Niño.

Fijar límites claros y firmes

Los niños necesitan que los adultos de su entorno sean capaces de establecer límites claros y firmes que desde la inducción y la reflexión les permitan conocer lo que pueden y deben hacer en las diversas situaciones. Cuando el centro es capaz de establecer límites precisos para los niños y sus familias, contribuye directamente al desarrollo del niño a la vez que ofrece modelos de actuación para los padres, quienes en ocasiones no saben marcar límites adaptados a la edad del niño o les resulta difícil o incómodo, velar por su cumplimiento.

La escuela inclusiva debe, por lo tanto, contar con límites institucionales claros que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de pertenencia y que ayuden a todos, profesores, padres y alumnos, a mantenerse en los propósitos compartidos por todos (Henderson y Milstein, 2003).

El establecimiento de límites da ocasión al niño a participar activamente y a ejercer uno de sus derechos, ya que todos, según su nivel de capacidad, pueden contribuir a determinar los límites, las normas de conducta que de ellos se derivan e, incluso, las consecuencias de no cumplirlos.

Enseñar habilidades para la vida

La escuela actual no tiene como objetivo fundamental la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, de actitudes que permitan al menor integrarse en su entorno, y de responder a las demandas de los diferentes contextos en los que vive. Por ello las escuelas inclusivas brindan modelos de actuación positiva, promueven el aprendizaje tanto de la cooperación, la responsabilidad, y el autocontrol como las destrezas de comunicación, de resolución de conflictos o las habilidades para resolver problemas y adopción de decisiones en todas las situaciones de la vida, de acuerdo con las exigencias del artículo 29 de la Declaración de Derechos del Niño.

Construir resiliencia/competencia

Investigaciones relativamente recientes han identificado algunos de los factores «de resistencia» que ayudan a niños y adultos a superar grandes tensiones o contratiempos, y a «salir adelante», a pesar de que en su vida hayan vivido circunstancias que, poco o nada favorecían su desarrollo intelectual, afectivo o social. Se trata de capacidades que se pueden promover y que actúan como motor para superar los desafíos de un entorno disfuncional o estresante.

Ante las diferentes definiciones de resiliencia optamos por la propuesta por Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2005, p. 22): «la resiliencia es la capacidad de una persona o un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones difíciles y de traumas a veces graves».

Wolin y Wolin (1993), tras estudiar a un grupo de niños que vivían en ambientes desfavorecidos, encontraron que algunos de ellos desarrollaban «resiliencias internas» que actuaban como protectores y ayudaban a un buen desarrollo de los siguientes aspectos: iniciativa, independencia, intromisión, relación, humor, creatividad y moralidad.

Como consecuencia Henderson y Milstein (2003) señalan que los niños en la escuela deben mantener relaciones satisfactorias con los demás, sentir satisfacción en las diversas tareas realizadas, sentirse capaces de salir airoso de los problemas o de los conflictos y disponer de ocasiones para el optimismo.

Por su parte, Fernández Ríos y Gómez Fraguera (2007, p. 51) en una interesante revisión sobre las posibilidades de la prevención en la intervención social, sintetizan los *factores de protección individual* que con mayor frecuencia son citados en las publicaciones actuales sobre resiliencia. Temperamento positivo, sentido del humor, estabilidad emocional, flexibilidad, habilidades de solución de problemas, autocontrol, autonomía personal, motivación de logro, voluntad de superación, empatía, autoestima y autoeficacia, orientación social positiva, resistencia a la frustración, inteligencia y práctica del ejercicio físico. Los docentes están preparados para promover estos factores de protección; para ello es más importante crear un «estilo» de interacción que incrementar las actividades en el aula.

Si la educación infantil debe propiciar el desarrollo de todas las capacidades del niño, en mayor medida ha de implicarse en lograr estas capacidades en los niños que más lo necesitan: los niños en riesgo de exclusión social. Para propiciar el desarrollo de los factores de resiliencia o de capacitación, los docentes deben intentar.

Brindar afecto y apoyo

Los niños tienen derecho a satisfacer sus necesidades emocionales y sociales (López Sánchez, 1995) y ello implica mantener relaciones de amistad con los iguales y sentirse miembro de un grupo social.

Hay muchos modos de promover el afecto y el apoyo para todos los miembros de la comunidad; en primer lugar, favoreciendo las relaciones estables y libres entre los niños; en segundo lugar, incentivando la amistad y posteriormente promoviendo la creación de redes sociales.

El valor de las relaciones de amistad es fundamental para todos los niños, pero, en especial, para aquéllos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Los menores necesitan desarrollar capacidades que les permitan iniciar, mantener y consolidar relaciones de amistad. Entre esas capacidades encontramos la cooperación, la solidaridad, la empatía, la tolerancia, las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos. Pero como algunos niños, por sus condiciones familiares,, en el único lugar en el que están en contacto con otros niños es la escuela, ésta debe propiciar momentos de interacción con sus iguales a través del trabajo cooperativo en grupos pequeños. Estos grupos han de tener suficiente continuidad como para que los niños establezcan lazos de amistad y han de ser abiertos para ampliar las posibles interacciones.

Por último, las escuelas inclusivas, por definición, están abiertas a la comunidad y con ello pueden contribuir a la creación de redes en las que tanto los niños como sus familias reciban apoyo social. Este apoyo será fundamental en la superación de la exclusión. La escuela infantil ha de dar participación a las familias antes, durante y después del horario escolar, abriendo una variedad de formas de participar; manteniendo tutorías periódicas, e informándoles de los avances de sus hijos, «dándoles buenas noticias».

Establecer y transmitir expectativas elevadas y positivas

En la escuela inclusiva se invierte la tendencia habitual a minimizar las expectativas respecto al desarrollo o el rendimiento de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad. En ella todos los niños son importantes y capaces; sobre todos ellos se tienen expectativas elevadas de desarrollo.

Este factor es muy importante, porque la etiqueta de «niños en riesgo de exclusión» o cualquiera de sus acepciones se asocia frecuentemente con bajas expectativas de las familias y de los profesionales y, finalmente, en bajas expectativas de los niños, lo cual contribuye a la infelicidad, al fracaso escolar, al abandono prematuro del sistema educativo y posteriormente a dificultades de inserción socio-laboral.

Por el contrario, hay que fomentar la convicción generalizada de que el éxito es posible y transmitirlo a todos (profesores, padres, niños y comunidad) implicando a todos en el proceso para alcanzarlo. Como propuesta, Henderson y Milstein (2003, p. 83) señalan algunas estrategias concretas:

- Alentar a todos los miembros de la comunidad escolar para que elaboren planes de crecimiento que indiquen con claridad los resultados esperados.
- Establecer procedimientos regulares de supervisión y oportunidades de recibir retroalimentación positiva y de mejora.

- Facilitar ocasiones de aprendizaje cooperativo que inciten a prestar y recibir ayuda.
- Celebrar los logros.
- Relatar anécdotas que destaquen el esfuerzo y el éxito.
- Crear asociaciones de mutuo apoyo en la comunidad.

Brindar oportunidades de participación significativa

Significa otorgar a los alumnos, a las familias y al personal docente un alto nivel de responsabilidad sobre lo que ocurre en el centro de educación infantil, dándoles la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, poner metas o ayudar a otros. Pero, para participar de manera verdaderamente significativa, los alumnos, las familias y los docentes deben sentirse protagonistas, entender que lo que ocurra en el centro escolar depende de ellos, de su implicación, de su capacidad, de su iniciativa y de sus expectativas.

Recursos para avanzar en el proceso de inclusión

El análisis de la realidad educativa demuestra que, mientras los centros de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria¹² han avanzado hacia una escuela inclusiva, en los centros de Infantil apenas se ha iniciado el camino; solamente cuando las aulas de Infantil forman parte de un centro de Primaria comparten los planteamientos inclusivos si éstos se asumen en el Proyecto Educativo. Conscientes de esta realidad que-remos insistir en la necesidad de que todas las escuelas infantiles sean inclusivas, también las que escolarizan a niños de 0 a 3 años, sean éstas de carácter privado o público, centros de día¹³ o escuelas infantiles en sentido tradicional, ya que desde la perspectiva del menor no hay ninguna razón que justifique privarle de sus derechos.

Como no existe un único centro de educación infantil, no cabe un único modelo de actuación; cada uno de los centros deberá encontrar –siguiendo las pautas de la investigación-acción–, el modelo que mejor se adapte a sus peculiaridades.

⁽¹²⁾ Diversas experiencias que se están desarrollando en educación primaria y secundaria se pueden conocer a través del monográfico número 341 de Cuadernos de Pedagogía titulado *Otra educación. Otras escuelas*; o del artículo de Teresa Susinos (2002).

⁽¹³⁾ Nos referimos a centros mayoritariamente de titularidad pública que, al amparo de normativas a favor de la igualdad de oportunidades y de la lucha contra la exclusión social, ofrecen atención en horario extraescolar a niños cuyas familias no pueden atenderles por tener horarios laborales extensos o no contar con apoyos sociales.

La inclusión es un proceso que, por su propia naturaleza, requiere que los centros, en su conjunto, y cada uno de los profesores, en particular, busquen respuestas a las demandas y a las incertidumbres que generan la mejora y la innovación docente. Un buen instrumento de apoyo en esta dirección puede encontrarse en el «Índice para la Inclusión», de Booth y Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000), publicado en castellano como *Guía para la evolución y mejora de la Educación Inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné y Echeita, 2002).

Este «Índice» puede constituirse en recurso de autoevaluación para los centros que persiguen seguir un modelo inclusivo ya que está diseñado para apoyar este proceso. A través de él se analizan tres dimensiones:

- Elaborar políticas inclusivas: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad centrándose en la perspectiva del desarrollo del alumno.
- Crear cultura: construir una comunidad escolar segura, colaboradora y estimulante y establecer valores inclusivos compartidos por todos.
- Prácticas inclusivas: diseñar el aprendizaje como forma de superar barreras y movilizar recursos para mantener un aprendizaje activo.

El «Índice» recoge la opinión tanto del personal del centro, como de los miembros del consejo escolar o social, del alumnado, de las familias y de los miembros de la comunidad relevantes para el centro con una metodología de trabajo que se convierte en un ejercicio inclusivo, ya que favorece la cooperación, el análisis y la búsqueda colegiada de propuestas. Además, permite obtener una serie de indicadores que determinan la situación actual y las posibles acciones de mejora, que pueden llevar a cumplir las aspiraciones de equidad y calidad educativa que realmente atiendan los derechos de todos los niños.

El proceso evaluador debe ir seguido de un proceso innovador en el que se plasmen las propuestas de mejora. Estos cambios han de estar referidos tanto al centro como al aula.

En cuanto a los centros que atienden a los niños y a las familias en situaciones de vulnerabilidad se debería generalizar el cambio hacia una educación más inclusiva, superando modelos actuales, para lo que se requieren cambios en los siguientes aspectos:

- En los criterios de admisión para favorecer la heterogeneidad del alumnado evitando con ello los centros-gueto, tan frecuentes en educación infantil y que

como se ha indicado anteriormente contribuyen a la desigualdad y a la segregación. Los centros de titularidad pública recogen, actualmente, a la mayoría de los niños en riesgo de exclusión social ya que, ante la escasez de plazas, admiten solamente a aquellos niños cuyas familias tienen menos recursos familiares o carencias sociales. La marginalidad se consolida en los centros de día, todos los que asisten son niños que viven en contextos de desfavorecidos.

- En la cultura del centro, que ha de orientarse hacia la resolución de problemas y hacia la superación de las barreras que dificultan el aprendizaje y el desarrollo de todo el alumnado.
- En el liderazgo, ejercido desde el consenso y la cooperación, dando participación real a todos los miembros de la comunidad educativa y propiciando redes de apoyo.
- En el Proyecto Educativo que recogerá los aspectos anteriores y establecerá el marco de continuidad y cohesión tanto entre las acciones como entre los niveles educativos.

El último paso en los cambios hacia una escuela inclusiva se deben dar en el aula. Aquí la actuación ha de ir dirigida hacia:

- El trabajo con un currículo común para todo el alumnado en el que se contemple:
 - La diversificación de objetivos, contenidos y actividades que se adecúen a los distintos ritmos madurativos o de aprendizaje.
 - La optimización de todas las capacidades del niño: cognitivas, afectivas y sociales.
 - La formación de hábitos saludables.
- La utilización de metodologías flexibles, cooperativas y participativas.
- La asunción de liderazgo y compromiso por parte del profesorado.
- El mantenimiento de expectativas positivas hacia todo el alumnado.

Velar porque todos los niños tengan cubiertas sus necesidades y se desarrollen en un clima de bienestar en el que todos sus derechos sean respetados es un proceso inacabado en el que deben implicarse, también, las instituciones sociales. Barceló (2007, p. 60), desde su experiencia como responsable del Área del Menor del Defensor del Pueblo en el País Vasco, señala algunos aspectos «necesitados de mejora» desde la perspectiva de la garantía de los derechos del menor, que tienen especial relevancia en la etapa de educación infantil.

- Los problemas de relación, coordinación y responsabilidad entre los diferentes servicios que pueden atender al menor.
- La ausencia de marcos normativos claros que delimiten las responsabilidades de los diferentes agentes implicados en la intervención.
- La resistencia a tomar medidas compensatorias y preventivas que eviten la aparición o consolidación de guetos.
- La escasa sensibilidad social respecto a los derechos de la infancia.
- La debilidad de los instrumentos de defensa y garantía de tales derechos.

Por su parte *El informe sobre la equidad de la educación en España* recomienda que en los próximos años las políticas educativas deberán dirigirse a «mejorar la financiación de la educación infantil 0 a 3 años. Proporcionar programas específicos de apoyo, en este nivel, a los grupos sociales más desfavorecidos» (p. 81). Por otro lado, la investigación sobre políticas inclusiva señala que la sociedad debe favorecer contextos abiertos y participativos en los que se difundan y valoren las «buenas prácticas» como modelo de actuación.

Todos los cambios gravitan finalmente sobre los responsables de llevarlos a cabo, en este caso los profesionales que trabajan en educación infantil. Para ello deben tener una buena preparación psicopedagógica, pero tienen que ser, sobre todo, capaces de transmitir a cada niño y niña, seguridad, alegría y estima, sin discriminación alguna (López Sánchez, 1995, p. 87) y para ello será imprescindible que el docente sea capaz de replantearse sus valores y creencias respecto a la educación. En este proceso el docente no debe estar solo sino que ha de contar con el apoyo de otros compañeros y con los recursos adecuados tanto en la formación inicial como en la permanente.

A lo largo de este artículo se ha señalado que la atención a los menores requiere profesionales motivados, dispuestos a repensar su ejercicio profesional y con capacidades para buscar estrategias en las que prime el derecho a la educación de los menores sobre cuestiones sociales, lingüísticas o culturales. Sin embargo, estas competencias no se plantean ni en la formación inicial de los maestros ni en la de los técnicos de educación infantil. Esperemos que la reforma de los planes de estudio en las universidades tenga en cuenta esta realidad social y prepare a los futuros docentes para abordarla. Pero mientras esto llega, es imprescindible que a través de la formación continua se ayude a los profesionales a superar las dificultades asociadas a un ejercicio profesional con niños que padecen situaciones de exclusión.

Esta formación específica debe girar sobre tres pilares:

■ Mejorar los conocimientos de los:

- entornos en los que los niños se están desarrollando: valores culturales o religiosos, diversidad lingüística, etc.;
- recursos y metodologías que favorecen tanto el aprendizaje y la participación activa como la igualdad de oportunidades o la prevención de actitudes no solidarias; y
- servicios de apoyo a los menores y a sus familias que existen en el entorno próximo.

■ Promoción de las competencias personales para:

- enfrentar la propia desmotivación y el estrés que puede conllevar todo el ejercicio profesional y en particular cuando éste se realiza con colectivos desfavorecidos;
- aceptar y respetar la diversidad, superando los prejuicios y los estereotipos; y
- trabajar en colaboración tanto con los compañeros del centro como con otros profesionales que actúen sobre el niño o la familia.

Conclusiones

El que todos los menores, con independencia de su origen y de su situación social, puedan disfrutar de los derechos que les otorga la Convención sobre los derechos del niño exige cambios en el tramo educativo de 0 a 6 años. Estos cambios han de encaminarse en primer lugar a facilitar la incorporación de todos los niños a la escuela infantil, sin que el origen social o el nivel socioeconómico de su familia determine a qué centro puede acceder o a qué edad lo hace. En segundo lugar, se ha de lograr que la atención que recibe al niño sea coordinada y estable, superando tanto los celos entre profesionales como la falta de sensibilidad hacia los derechos del menor. Todo ello exige políticas sociales que vayan más allá de otorgar subvenciones en momentos puntuales o de abrir centros al albur de la sensibilidad de algún responsable social o político.

Aunque no se cuente con un mejor marco institucional, los centros de educación infantil y, en especial, los profesionales deben asumir su obligación profesional y personal de propiciar que se cumpla cada uno de los epígrafes de los artículos 28 y 29

de la Convención sobre los derechos del niño. Somos conscientes de que la falta de apoyo institucional provoca una mayor resistencia al cambio y que este cambio puede ser lento en los centros infantiles mayoritariamente privados y muchos de ellos, todavía aún con un carácter más asistencial que educativo.

Para estas reformas desde el campo pedagógico se aporta la metodología inclusiva y desde el ámbito de la psicología positiva se aportan las propuestas favorecedoras del desarrollo del niño. En este sentido, inclusión y desarrollo de la resiliencia forman dos soportes que sin duda pueden contribuir activamente a evitar y a minimizar las consecuencias que, a medio o largo plazo, puede tener para el niño el haber vivido en un contexto de riesgos.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., HOPKINGS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BANKS, D. (2001). What is the State of Human Rights Education in K-12 Schools in the United States in 2000? A Preliminary Look at the National Survey of Human Rights Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, 10-14 April.
- BARCELÓ, F. (2007). Sectores de la infancia especialmente vulnerables. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 58-61.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINGS, VAUGHAN, M. Y SHAW, L. (2000). *Index of inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (Publicado en castellano como *Guía para la evolución y mejora de la Educación Inclusiva* por Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné y Echeita, 2002 [véase referencia bibliográfica correspondiente más abajo]).
- BRAZELTON, B. Y GREENSPAN, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- BROTHERSON, M. J., SHERIFF, G., MILBURN, P. Y SCHERTZ, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.

- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar. ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. Y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 3, 378-383.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHETA, G. Y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-149.
- FERNÁNDEZ RÍOS, L. Y GÓMEZ FRAGUELA, J. A. (2007). *La psicología preventiva en la intervención social*. Madrid: Síntesis.
- GROTHBERG, E. H. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- GUIJO, V. (2007). La exclusión social en la infancia: la función de la escuela. En F. LÓPEZ SÁNCHEZ (coord.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades* (195-206). Madrid: Grao.
- HARRIS, J. R. (1999). *El mito de la educación: por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- HENDERSON, N. Y MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MANCIAUX, M., VANISTENDAEL, S., LECOMTE, J. Y CYRULNIK, B. (2005). *La resiliencia: estado de la cuestión*. En Michel Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (17-27). Barcelona: Gedisa.
- MOYERSON, J. (2007). Los derechos de los menores en la Unión Europea. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 55-57.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINE, C. Y ECHETA, G. (2002). «Index for Inclusion». Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. Y JACKSON, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (21-35). Madrid: Narcea.
- SUSINOS RADA, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación (Madrid)*, 327, 49-68.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Seminario sobre Atención a la diversidad en la enseñanza obli-

gatoria. Propuestas para el Debate, Ministerio de Educación y Ciencia, Zaragoza, octubre.

WOLIN, S. J. Y WOLIN, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New Cork: Villard.

ZABALZA, M.A. (2006). La misión de la escuela infantil en la actualidad. *Temáticos escuela*, 16, 6-10.

Fuentes electrónicas

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Conclusiones correspondientes a los últimos informes periódicos de los países de la UE. Consultado el 20 de noviembre de 2007, de <http://www.childoneurope.org/activites/issues.html>.

MUÑOZ VILLALOBOS, V. Informes de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Consultado el 16 de octubre de 2007, de <http://www.ap.ohchr.org/documents>.

ONU. COMMISSION ON HUMAN RIGHTS. MUÑOZ VILLALOBOS, V. Economic, social and cultural rights. The right to education. Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education. Mr. Vernon Muñoz Villalobos. Consultado el 12 de noviembre de 2007, de http://www.hrea.org/index.php?doc_id=755

ONU. ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Consultado el 29 de septiembre de 2007, de <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) (2006). Consultado el 7 de diciembre de 2007, de <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>

UNICEF (2005). *Pobreza Infantil en Países Ricos. Report Card No. 6*. Consultado el 22 de octubre de 2007, de www.unicef.org

Dirección de contacto: Valeriana Guijo Blanco. Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Calle Viladiego s/n. 09001, Burgos, España. E-mail: vguijo@ubu.es

ANEXO. Artulado relativo al Derecho a la Educación

Artículo 28	Artículo 29
1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos. b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad. c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados. d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas. e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. 2. Adoptar cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. 3. Fomentar y alentar la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.	Derecho a recibir una educación encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya. d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.