

CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: ESTUDIO DE CASO SOBRE LA TRANSFERENCIA EDUCATIVA DE UNA INNOVACIÓN INCLUSIVA

Ana Isabel González Herrera

Leticia Alexandra Díaz Pérez

Institución: Universidad de La Laguna

Ana Isabel González Contreras

Institución: Universidad de Extremadura

agonzale@ull.edu.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Innovación educativa, Contextos públicos de educación no formal, comunidad educativa, pedagogía sociocrítica

RESUMEN

Aunque desde el marco normativo se reconozca el derecho a la educación inclusiva, arrastramos un “mal de escuela”, con palabras de Daniel Pennac (2010), que hace que eduquemos a las personas haciéndoles “creer en un mundo donde sólo cuentan “los primeros violines”. Sin embargo, debemos reflejar la belleza de la armonía, que sólo se logra con la contribución de cada instrumento, cada uno con su riqueza, precisamente, por la singularidad de su sonoridad. En este trabajo se presenta un estudio de caso, de carácter cualitativo, desde la voz de personas diversas que participaron hace ya una década, cuando eran menores con diversidad, en un proyecto pedagógico, innovador e inclusivo, ofertado desde administraciones públicas de Canarias. El análisis de las diferentes entrevistas realizadas a los/as participantes reveló cómo la filosofía inclusiva de este proyecto configuró un antes y un después en sus vidas; permitió transferir las vivencias educativas a su futuro personal, académico y profesional y les hizo avanzar sintiéndose personas valiosas, seguras, autónomas y comprometidas. Se pone en valor esta innovación educativa en el ámbito público, entre los modelos de buenas prácticas inclusivas, al sostener durante casi 20 años una pedagogía sociocrítica de calidad para todos y todas, impulsando la inclusión educativa con una visión transformadora.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2002 se introdujo una innovación educativa inclusiva en el ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife: “Taller de Desarrollo Infantil” (TDI). Esta propuesta pedagógica se desarrolló

a lo largo de casi 2 décadas, dentro de los contratos administrativos para la implementación de proyectos de actividades de ejecución habitual destinadas a colectivos que puedan mejorar su calidad de vida. El proyecto, con una clara perspectiva sociocrítica de la inclusión educativa, fue diseñado por la Sociedad de Educación Alternativa y Creativa.

El valor de este recurso pedagógico reside en su planteamiento como “escuela municipal inclusiva”, al alcance de una gran diversidad de menores y de familias, que sin el apoyo institucional municipal no tendrían acceso a una actividad de este tipo por el coste económico que supone. Estas personas, en muchos casos, estaban abocadas al fracaso, por sus condiciones sociales y escolares que suponían para ellas entornos de exclusión social, de riesgo y de vulnerabilidad (Martínez, 2002) A pesar de apoyarse en el principio de atención a la diversidad no encontraban respuesta inclusiva eficaz en el sistema educativo formal, ya que, como es sabido, el provecho educativo está condicionado por diversos factores sociales, históricos, familiares, etc. (Fernández et al, 2010) Se pone en evidencia que la crisis del estado del bienestar lleva consigo la crisis de la escuela como canal de igualdad social (Bolívar y López, 2009). En este contexto, la inclusión y la exclusión son la cara y la cruz de la moneda; este tándem responde a los discursos derivados de los monopolios establecidos por el poder vigente, y es que si no existieran determinados órdenes sociales, económicos y políticos como el actual no habría exclusión (Escudero et al, 2009). Como explican estos autores, si aterrizamos en el contexto educativo, los discursos en auge actúan etiquetando y clasificando a las personas, sustentándose “en un sistema de atribuciones y responsabilidades según el cual el fracaso se debe, básicamente, a sujetos «incapaces» de lograr el éxito” (p.52) Con este estigma, estas personas de las que se viene hablando buscan apoyo, ante su fracaso escolar y su sentimiento de exclusión, acudiendo a otros recursos propios del subsistema educativo o contexto de educación “no formal”. De hecho, podría pensarse, como asegura Escudero (2018, p.40), que “si bien es cierto que determinadas construcciones socioeducativas provocan la exclusión, cabe también suponer que otras alternativas podrían generar también la inclusión debida”. El autor, que habla del “monstruo amable” al referirse a los tentáculos de injusticia social y educativa propias del actual reino neoliberal, advierte que, a pesar de y por la complejidad con la que este reviste (de forma camuflada) las intenciones de mejoras inclusivas, hay que generar sinergias entre diversos contextos y agentes. Desde ahí “los esfuerzos sensatos que se hagan para contrarrestarlo serán positivos, no sólo para la educación escolar y el alumnado, sino para los barrios, ayuntamientos y el tejido social en su conjunto” (p.47) Hay que reconocer lo hecho en esta línea, cuando se han integrado los esfuerzos, no tanto creando “estructuras formales de

coordinación sino construyendo una colaboración significativa y efectiva entre diferentes agentes, llenando de contenidos, valores, concepciones, relaciones y prácticas los proyectos comunitarios (escolares y sociales) destinados a combatir la exclusión” (p.32) Esto forma parte de ese largo andar por los caminos de las resistencias y dilemas hacia “experiencias innovadoras y una verdadera transformación cultural sistémicas que respondan a la diversidad” (Mancila et al, 2022)

La labor pedagógica en este contexto educativo no formal fue considerada por la institución pública como una acción educativa de gran relevancia dentro de los servicios ofrecidos a la comunidad. En el momento actual se considera sustancial dirigir la mirada a los/as que fueron protagonistas directos de la intervención pedagógica y que hoy, siendo ya jóvenes-adultos/as, pueden dar cuenta de sus consideraciones actuales sobre aquella actividad de la que formaron parte; al tiempo, la valoración actual de los/las profesionales completará esa visión retrospectiva y actualizada de la actividad que el estudio pretende alcanzar

1.1. El TDI: una experiencia de cultura colaborativa y participativa

El TDI supuso una innovación planteada para el área de Deportes del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife y en el marco del proyecto “Educa Deporte, de-porte educativo” del que derivó la ejecución técnica de la Escuela Municipal: “Taller de Desarrollo Infantil”. Este proyecto fue una propuesta pedagógica gestada en un contexto de educación no formal, orientada hacia el entorno y relacionada con la comunidad, con un enfoque de trabajo colaborativo por parte de los y las agentes que participan en las instituciones educativas. El proyecto se diseñó por una entidad enmarcada en el ámbito de actuación de la educación para la acción y la participación familiar y social, la educación compensatoria, la educación artística, física y deportiva, para el ocio y el tiempo libre, que aplica principios y procedimientos de animación sociocultural, la acción social y desarrollo comunitario (Fantova, 2005a)

Desde este enmarque comunitario nació el proyecto de educación inclusiva TDI, construido en un proceso de investigación/innovación-acción colaborativa, vinculada a un seminario de la Universidad de La Laguna de formación permanente sobre procesos inclusivos desde la psicomotricidad. Experiencias como éstas, que ponen la mirada en compartir inquietudes e intereses de la comunidad (profesionales, familias, agentes educativos y sociales), consiguen que se llegue a instaurar el cambio real dentro de la cultura organizativa de la institución educativa (Barba, 2019) Así, desde el modelo organizativo del TDI, propulsor de una cultura participativa en la comunidad, se establecieron redes de colaboración con los diferentes

contextos donde las niñas y los niños menores iban creciendo. Los y las profesionales de la entidad promotora del proyecto apoyaban su trabajo en la construcción conjunta de los procesos de intervención pedagógica con familias y menores. Se establecieron también sinergias entre el equipo de trabajo de la entidad promotora y las técnicas y técnicos de las instituciones públicas para establecer redes de colaboración favorecedoras de la inclusión educativa.

1.2. El enfoque inclusivo del TDI

El planteamiento pedagógico del TDI se enmarcó en una perspectiva inclusiva de la educación, entendida como una búsqueda conjunta e incesante de mejores maneras de responder a la diversidad humana (Pérez, 2010). Se trataba de aprender a vivir con la diversidad como característica inherente al ser humano (Gómez et al, 2022) y a la vez se pretendía estudiar “cómo podemos sacar partido a la diferencia” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32). Como apunta López (2018), este tipo de enseñanzas deben estar basadas en el respeto, la equidad y la justicia. En esta línea, TDI planteaba un enfoque de equidad que respondía precisamente a los cuatro niveles que Marchesi y Martín (2014) describen: igualdad de oportunidades de entrada a la educación, igualdad en el procedimiento educativo, igualdad en los resultados e igualdad en los efectos sociales. Respetando estos pilares básicos, la escuela municipal inclusiva TDI, se articuló desde un modelo educativo que presentaba un fin concreto, el cual desemboca inexorablemente en el propósito ulterior de buscar los cauces y las vías de intervención para atender a las diversas necesidades de todas las personas (Ruiz et al, 2021)

Es conveniente apuntar que la educación inclusiva hace referencia. La educación inclusiva, pretende ofrecer a todos/as los/as participantes las mismas oportunidades, lo que implica ofertar el acceso a los mismos servicios a todos y a todas para que puedan optar a opciones semejantes independientemente de su raza, sexo, estatus social, religión, etc. No obstante, a pesar de proporcionar los mismos servicios, se debe tener en cuenta que no todas las personas tienen desarrolladas las capacidades de igual forma para llegar al mismo tiempo a sus metas, de modo que se obtendrán resultados diversos según el ritmo de aprendizaje de cada participante. En este punto estaría la clave en relación a la calidad de la respuesta educativa que se ha ofrecido en el TDI, cuyo eje de acción giró en torno a un principio sustancial de la inclusión educativa: el hecho de procurar personalizar la atención a cada participante según sus características particulares; de hecho, la personalización de los procesos de aprendizaje supone un elemento *sine qua non* para alcanzar los objetivos pedagógicos inclusivos. En este sentido, los modelos pedagógicos, didácticos y de intervención se caracterizaron por ser sostenibles y flexibles, con

el fin de posibilitar el despliegue máximo de potencialidades de los y las participantes en las diferentes áreas cognitivas, socioafectivas y motrices que conforman el desarrollo integral de cada persona.

1.3. Características generales del modelo de intervención pedagógica del TDI

El modelo de intervención pedagógica del TDI, se fundamenta en un enfoque de la psicomotricidad que fomenta la expresividad de la persona desde el juego espontáneo y la relación con sus iguales, para hacer evolucionar el aprendizaje, partiendo de la singularidad de cada participante. Sus bases teórico-prácticas se encuentran inmersas en los principios de la práctica psicomotriz educativa, preventiva e inclusiva, que parte del respeto por la forma en que el niño o la niña revela sus “manifestaciones ante el mundo que le rodea, en relación consigo mismo/a, con las personas de su entorno y con los objetos” (Bonastre y Fusté, 2007, p. 14) Esta concepción de la psicomotricidad, vinculada a la psicología evolutiva y la pedagogía activa entre otras disciplinas, estudia y potencia “la globalidad del niño o de la niña, suma del desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental, facilitando sus relaciones con el mundo exterior” (Mendiara, 2008, p.3).

Se parte de la concepción de que en el propio cuerpo reside el proceso de aprendizaje, como instrumento mediante el cual se da la acción de descubrir, a través la experiencia, para poder incorporar los contenidos aprendidos dentro de las dimensiones cognitiva, psicomotriz, social y emocional. Se entiende que el desarrollo de las personas está relacionado directamente con las representaciones que el propio cerebro crea a través de la vivencia de la emoción; éstas se derivan del juego sensoriomotor y simbólico, y se manifiestan por medio de elementos expresivos y creativos (Gómez y Arboleda, 2021), ingredientes que el TDI incorporaba a su propuesta educativa. Precisamente porque, como apuntan González et al. (2017), el desarrollo del pensamiento creativo podría generar un colchón donde asentar las bases de un mundo emocional adecuado en el crecimiento infantil.

2. OBJETIVOS

El interés de esta investigación reside en conocer de qué manera se estima que el TDI, como un recurso municipal inclusivo, fue beneficioso para sus participantes, analizando, por un lado, el proceso de implantación y gestión inicial de la innovación en este contexto público y, por otra parte, conociendo las valoraciones sobre la evolución en los y las niños/as tras la intervención educativa, desde la visión de los y las propios/as menores y de los/as profesionales implicados/as. Este objetivo general condujo a la definición de 3 objetivos fundamentales de

esta investigación:

- Objetivo 1: Indagar sobre las condiciones institucionales que favorecieron la implementación y sostenibilidad del TDI como propuesta inclusiva de educación en contextos no formales
- Objetivo 2: Conocer la opinión de los/las profesionales y los/as menores participantes, sobre los beneficios percibidos en el contexto del TDI.
- Objetivo 3: Averiguar la opinión de los/as implicados/as sobre la posible repercusión y transferencia del aprendizaje en los contextos del desarrollo de los/as participantes.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Se presenta un estudio de caso sobre la escuela municipal TDI. Este recurso pedagógico dio cabida a más de 500 niños y niñas, de entre 2 y 14 años de edad, que se inscribieron durante varios cursos consecutivos; algunos/as de ellos/as, hoy ya adultos, disfrutaron de esta iniciativa inclusiva desde su infancia hasta la adolescencia. Estos menores, junto a sus familias, recibieron acompañamiento educativo durante años para favorecer su desarrollo personal, académico y social en los diferentes contextos donde crecían. El modelo de intervención pedagógica del TDI, se fundamenta en un enfoque de la psicomotricidad que fomenta la expresividad de la persona desde el juego espontáneo y la relación con sus iguales, para hacer evolucionar el aprendizaje, partiendo de la singularidad de cada participante (González et al, 2017)

Para llevar a cabo esta investigación, centrada en un estudio de caso, se ha utilizado una metodología de carácter cualitativo que permite una abundancia interpretativa en las visiones de los/as participantes. La muestra del estudio, de tipo intencional basada en informantes clave, está compuesta por los y las siguientes participantes: 26 de los/as menores que asistieron al TDI con más asiduidad y permanencia, 6 de los/as profesionales que lo impartieron durante más cursos, el antiguo Gerente de Deportes del ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, la directora de SEAC, gestora del proyecto, y las 4 profesionales técnicas que realizaban las inscripciones de los/as menores y las tareas administrativas e informativas de esta escuela municipal.

Los instrumentos utilizados para el estudio son los que se presentan a continuación:

- Entrevista semiestructurada dirigida a los/as menores que participaron en el TDI
- Entrevista semiestructurada dirigida a los/as profesionales que impartieron el TDI
- Entrevista semiestructurada dirigida al antiguo Gerente del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife
- Entrevista semiestructurada dirigida a la directora promotora del TDI

- Entrevista dirigida a las técnicas que realizaban las tareas divulgativas, informativas y de matriculación de los/as menores.

Las entrevistas se aplicaron por dos vías: presencialmente y por videoconferencia, de cara a facilitar el acceso a la valiosa información que podían aportar dado el contexto de crisis sanitaria en el que se desarrolló este estudio. Es preciso puntualizar que el guion elaborado para cada entrevista atiende a las características de un tipo de instrumento de recogida de datos que, en los términos en que lo plantea De Toscano (2009), presenta una cualidad muy importante, como es la capacidad de adaptación a las personas entrevistadas. Lo que lleva a añadir que se ajusta por completo a cada participante, pudiendo llegar a adoptar su lenguaje, su forma de sentir y ver las cosas; de este modo, no sólo se ha tratado de observar y recolectar información para la investigación, sino que, además, se ha pretendido conocer y comprender de primera mano la realidad que se ha pretendido estudiar.

Para el análisis de datos de las entrevistas, se ha utilizado el programa MAXQDA vs.2020. Se han estructurado una serie de tablas de contenido en referencia a los resultados de las distintas dimensiones, categorías y códigos diseñados para este estudio, atribuyendo un código identificativo a cada participante. Se ha apuntalado la investigación por medio de una triangulación de la información, siguiendo un proceso de análisis de contenido para comparar las diversas percepciones de los y las participantes y desembocar en un significado y unos resultados acordes a la realidad de los hechos (Stake, 2013)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran el alcance de los objetivos planteados, integrando las voces de cada informante clave. Con la triangulación de fuentes se ha podido obtener una visión más clara del alcance de cada objetivo de este estudio de casos tal y como se detalla a continuación.

Con relación al *objetivo 1*, se pudo indagar sobre *cuáles eran las condiciones institucionales de implementación y sostenibilidad de la innovación*, según las respuestas del gerente, las técnicas del ayuntamiento y de la directora promotora del proyecto. El primero aseguró que justamente el modelo inclusivo de innovación propuesto, en el área lúdico-deportiva y recreativa, y en las áreas sociales y educativas, a posteriori, respondía a una necesidad social prioritaria a nivel institucional: “esto es lo que estamos buscando y esto es lo que queremos lanzar” [P.G1]. En este sentido, tal y como lo explica el gerente, su implicación en la posibilidad de implementar innovaciones con el sello de la equidad y al alcance de la población más vulnerable, fue un factor determinante haciendo que su interés afectara al entorno macrosocial y fuera apoyado a

nivel político: “Nosotros a partir de ahí comenzamos a crecer bastante, yo tenía una obsesión, porque hasta ese momento la política, digamos la gestión de todos los organismos deportivos, básicamente se centraba en la medida de lo posible en las instalaciones deportivas, en construir instalaciones deportivas y apoyar al deporte federado, normalmente con subvenciones y con la disponibilidad de instalaciones deportivas, pero toda la vertiente no federada del deporte en concreto el deporte para todos, el deporte social, el deporte destinado a colectivos específicos (...); todo lo relacionado con la vertiente del deporte como vehículo de fomento de la calidad de vida y salud no estaba desarrollado, no existía absolutamente nada. Entonces, como me empeñé mucho, tuve además la colaboración de los concejales de deportes correspondientes y del alcalde en fomentar todas esas políticas” [P.G1].

Por otro lado, las técnicas participantes, encargadas de desarrollar los procesos informativos, divulgativos y de matriculación del TDI, teniendo acceso al entorno macrosocial, eran quienes estaban en contacto directo con las personas interesadas en la actividad. Se infiere también por sus respuestas que podían constatar, curso tras curso, el claro deseo de las familias por estar presentes entre las inscritas: “había niños abonados que estaban todo el año (...) Muchos niños volvían a abonar la matrícula y comenzaban de nuevo en septiembre y también había niños que estaban hasta que la edad se los permitía” [P.T3]. Se denota el interés por la continuidad de la actividad, al darse cabida a menores y familias sin distinción alguna, dato que enfatiza la directora promotora del proyecto: “se colaboró mucho con la diversidad, reservando plazas gratuitas para las familias de riesgo de la unidad de infancia y familia; se incluía a toda la población interesada por la actividad y a todos/as los/as menores que presentaban una necesidad educativa, cualquiera que pudiera ser, cuidando de que la actividad pudiera llegar a todos los sectores de la población de forma justa, especialmente a los sectores más vulnerables y con menos medios” [P.D1].

En relación con el *objetivo 2: conocer la opinión de los/las profesionales y los/as menores participantes, sobre los beneficios percibidos en el contexto del TDI*, hay que señalar que la información facilitada por los/as menores y los/as profesionales resultó ser enormemente significativa. Tras su salida del TDI y a través de su proceso de crecimiento, los y las menores fueron capaces de percatarse de que aquel espacio privilegiado de juego les proporcionaba recursos a nivel cognitivo, emocional y psicomotor que hoy forman parte de su personalidad tal y como ellos/as mismos/as han reconocido: “(...) creo que me ha ayudado a ser una persona autónoma, sociable y nunca pensé que una persona con discapacidad estuviera capacitada para tener su propia tutela. Supe mejorar y llevar mi discapacidad, la gente me daba la espalda y

decía que no podría y mírame: ahora digo, soy discapacitado, pero estoy capacitado para hacer muchas otras” [P. M15]. Esta huella en el aprendizaje se manifiesta también con las palabras de los profesionales que impartían el TDI en esta línea: “(...) se favoreció muchísimo la relación con el entorno atendiendo a las necesidades y los intereses que cada niño traía consigo. Eso influyó tanto en el desarrollo afectivo, intelectual y cognitivo de todos/as ellos/as” [P. PROF4].

Un claro beneficio se reflejó en las respuestas que confirmaban que, gracias a la experiencia del TDI, muchos/as de los/as menores se convirtieron en personas más pacientes, autónomas y autosuficientes a la hora de superar miedos, aprendiendo a autorregular sus emociones en un contexto relacional: “Me hicieron ser un chico más pacífico, me solía enfadar con frecuencia y ahora estoy bastante relajado. No hago las cosas por impulsos, me tomo las cosas con sosiego” [P.M17]; “yo era un niño que iba al parque y pensaba que todos los columpios que había eran míos y aprendí a aguantar en la cola el turno que me tocaba a mí” [P.M25]; “la razón por la que fui a psicomotricidad era porque era muy perfeccionista en algunas cosas y aunque hoy en día lo sigo siendo, por lo general, lo soy bastante menos y lo vinculo en gran parte a psicomotricidad” [P.M13]; “(...) me ayudo a relacionarme con otros niños o perder ese miedo a determinadas cosas como el hecho de poder subirme a una colchoneta, utilizar unos patines, cosas así...” [M6]; “me ayudó a canalizar mis nervios y a conocer gente nueva” [M20]. Los y las profesionales expresan cómo planificaban sus intervenciones de cara a ir facilitando en cada caso la evolución en el proceso de autorregulación en el aprendizaje y el desarrollo socioafectivo: “(...) se trabajaban los objetivos (...) con cada niño/a, porque al final cada familia tiene su historia y entraban al taller por un motivo. Puede ser porque necesiten experimentar, porque sean muy tímidos (...) Entonces esto se trabaja para que al final de curso todo eso vaya de alguna manera colocándose a nivel de grupo, a nivel individual” [PROF5]; “estamos hablando de un ámbito relacional, por lo que hablamos de aprendizajes de la vivencia emocional y de aprendizajes centrados en la relación para que ellos/as pudieran encontrar a través de esas propuestas un espacio para vivir sus emociones. También, los aprendizajes estaban centrados en sus competencias, porque partíamos de dónde se situaba el/la niño/a para acompañarle durante el proceso (...); aquellos menores que permanecieron durante más tiempo o tuvieron un recorrido mayor, yo creo que tuvieron más oportunidad de desarrollar sus potencialidades y sus intereses a todos los niveles y en las tres dimensiones que mencioné (socioafectiva, cognitiva y relacional). Me parece a mí que efectivamente las necesidades se iban cubriendo” [PROF2]; “yo creo que, al ser un espacio disponible, y se permitía la expresividad de los niños tal y como quisieran manifestarla, se hacía una función reparadora,

porque estaban en un lugar sin juicio de valor y había un acompañamiento terapéutico; desarrollaban aprendizaje significativo, aprendizaje por imitación (...) creo que influían muchos tipos de aprendizajes según el tipo de actividades. También, el aprendizaje por descubrimiento” [PROF4]; “sobre todo un aprendizaje operativo, en el que intentábamos que todos/as colaborásemos en el trabajo independientemente de si existía alguna necesidad educativa y social (...)” [PROF3]

Otro resultado significativo hace alusión a la percepción sobre el modo en que aquella experiencia contribuyó a madurar sus actitudes hacia la diversidad de las personas y el desarrollo de su competencia social a lo largo del tiempo. Los y las profesionales lo manifestaron al decir que “en el TDI había mucha diversidad, pero es verdad que había casos que se beneficiaban muchísimo y otros en lo que se beneficiaba la parte de posibilidad de expresión, de disponibilidad, de creatividad... para no solo afianzar patrones motores sino para favorecer las competencias cognitivas, además del ámbito relacional (...)” [PROF2]; “la filosofía y sobre todo el objetivo, yo creo que era debido a las diferencias de todos aquellos niños, puesto que todos eran diferentes. Entonces, básicamente, se pretendía estimular el desarrollo de todas aquellas habilidades tanto cognitivas como motrices de los/as niños/as, partiendo de sus peculiaridades” [P. PROF4]. Algo parecido expresan los y las menores: “(...) me dio distintas habilidades sociales, ya que tenía que interactuar con otras personas que incluso a veces no conocía (...) [P.M4]”; “ahí fue mi primer contacto con diferentes tipos de personas, creo que se quedó conmigo la inclusividad o la tolerancia para respetar a otras personas” [P.M21]; “(...) aprendí a relacionarme con personas que tienen ciertas dificultades, porque yo no estaba acostumbrado con gente que tuviese autismo, algún tipo de diversidad funcional (...)” [P.M10] “(...) socializar con todo tipo de personas sin discriminar a nadie y eso ha perdurado en mí hasta día de hoy” [P.M7]; “(...) en esos talleres daba igual la dificultad que tuvieran otros compañeros o su condición o lo que fuera, porque de alguna manera éramos todos iguales. A lo mejor en los colegios, tratan a los niños que tienen mayores dificultades por x cosas, siempre se les aparta o no se nos enseña que siguen siendo personas a pesar de sus dificultades, por ejemplo, de aprendizaje. Pero en estos talleres, éramos todos iguales y yo al estar desde tan pequeña rodeada de niños y niñas tan distintos a mí y con tantas situaciones distintas, me hizo crecer y entenderlo todo, pero sin verlo desde una perspectiva de como esa persona que es distinta a mí se merece un trato distinto” [P.M19] Esta vivencia inclusiva es una prueba evidente de que las interacciones promovidas en el TDI generaron aprendizaje profundo capaz de transformar a quien aprende, como lo expresan otros/as menores: “(...) el hecho de hacer todo

en común, me ayudó a socializarme y abrirme con los demás” [P.M20]; “han mejorado mis relaciones sociales con la gente” [P.M22] “(...) era una persona muy tímida y me costaba mucho hacer amigos y gracias al taller hoy en día, soy la primera que se apunta a cualquier actividad y participo siempre muchísimo en todo” [M9]. Se comprobó también que las relaciones construidas en este contexto educativo siguen estando presentes, una década después: “Me acuerdo de un compañero mío, con el que actualmente tengo contacto, que se llama Rafael (...)” [P.M26]; “(...) Adrián, Andrés y Gerardo, me he topado con alguno de ellos y hablamos como si fuéramos amigos de toda la vida” [P.M11]; “(...) recuerdo allí a una niña que se llamaba Beatriz y nos hicimos muy buenos amigos, nos llevábamos muy bien y nos divertíamos un montón(...)” [P.M8]

Respecto al *tercer objetivo: Averiguar la opinión de los/as implicados/as sobre la posible repercusión y transferencia del aprendizaje en los contextos del desarrollo de los/as participantes*, se descubrió, por las respuestas de los/as participantes, que tanto los/as menores como los/as profesionales, recomendarían el TDI y repetirían la experiencia para convertirse en quiénes son hoy en día y como, tras esta experiencia, han llegado a poder desenvolverse en los diferentes entornos donde interactúan. Este hecho se puede observar en respuestas como: “(...) lo recomendaría, porque cuando empecé allí casi no hablaba con otros niños y ahora hablo con todo el mundo” [P.M22]; “sí, porque he tenido la suerte de estudiar una carrera que me ha permitido, como en el TDI, seguir creando una sensación de grupo, de relacionarme con el entorno, de escucharme a mí misma, de trabajar mi autoestima (...) En el TDI, trabajamos bastantes ejercicios que luego yo he utilizado, para mí ha sido muy importante y creo que todos los niños deberían poder desarrollar su autoestima y sus valores, porque marca mucho, ya que al final cada uno en su casa tiene una situación distinta” [P.M19]; “volvería a repetir, porque primero éramos una familia, segundo teníamos un grupo donde no importaba el problema que tuvieras porque todos éramos iguales y nos divertíamos juntos; después, como cuarto aspecto aprendes muchas cosas, desde aprender a hacer la voltereta hasta socializar con tus compañeros. Realmente aprendes a disfrutar de los momentos que te vas a encontrar en el día a día” [P.M5]; “sí, lo que he dicho me ayudó a socializar con todo tipo de personas sin discriminar a nadie y eso ha perdurado en mí hasta día de hoy (...) Nos enseñaron a pedir disculpas y ser conscientes de que el resto también tiene sentimientos; no sé por qué pero recuerdo mucho esa escena” [P.M7]”; antes de hacer el Taller, me consideraba, de los pocos recuerdos que tengo, un niño que le costaba mucho relacionarse, pero el hecho de estar allí con otros niños, hacer actividades en grupo e individuales...me ayudó mucho y es cierto, que te acuerdas de esos momentos y

dices todo lo que hacía iba enfocado a esto” [P.M8]; hice algo que nadie pensaba que podría hacer incluso gané con dieciocho años un concurso de disfraces; salí del colegio, que todo el mundo decía que había tenido un cambio increíble y esas bases realmente las fue poniendo el Taller [P.M12]; “yo creo que sí que me han aportado a mí como persona, porque como te comentaba el tema de la paciencia y tener más empatía, ha afectado hasta hoy en día pero para bien; mientras ha ido transcurriendo el tiempo, lo he ido notando a largo plazo en mi actitud” [P. M10]; “recuerdo que pude desarrollar mi creatividad, porque podía ser yo mismo y no tenía que ir con una máscara; me enseñaron a compartir y a ser una persona más empática; Ahí era realmente yo, (...), ahí afiance mi personalidad y me ayudó a ser la persona que soy hoy” [P. M 17]; cuando lo ves de primeras, sin hacer el Taller lo veías como si fuera un bicho, pero luego lo ves como una persona que tiene un problema pero que puede interactuar contigo; después, el taller me cambió la concepción que tenía sobre ellos, recuerdo que había una niña con Síndrome de Down y me gustó muchísimo, ya te digo se lo recomendé a un montón de gente y es que, además, lo hacían divertido. [P. M3]; “creo que es algo que he podido aplicar en bastantes cuestiones en la vida y luego pues, por lo menos a mí me permitió desarrollar mi parte creativa e imaginativa, que luego en mi caso me ha servido para mis estudios y para todo en general” [P. M4]; “muchos de los aprendizajes se me han quedado de forma permanente y me han ayudado en bastantes situaciones” [P. M18]

Los y las propios/as profesionales recomendaron esta actividad inclusiva como se refleja en las siguientes expresiones: “Sí lo recomiendo, porque el niño necesita aprender y esto está para que el niño lo haga jugando, experimentando, relacionándose, moviéndose...así es como se enriquece un niño y puede construirse” [P. PROF1]; “si, es una experiencia enriquecedora por su filosofía inclusiva y el trabajo psicomotriz que se lleva a cabo” [P. PROF2]. Del mismo modo, apuntan hacia la posible transferencia e internalización de los aprendizajes construidos en el TDI: “(...) es imposible que esto no perdure de una manera o de otra en su personalidad, en su manera, muchas veces, de entender las relaciones con las personas, de verse a mí mismo, la capacidad de ser autónomo, la capacidad de ser creativo (...)” [P. PROF6]. En última instancia, cada profesional entrevistado que tuvo la oportunidad de intervenir en el TDI recomienda la experiencia, a consecuencia de que la valoran como una situación de aprendizaje fundamental para ver la educación desde otra perspectiva: “(...) trabajar con niños así es un trabajo maravilloso y más cuando los niños tienen algún tipo de trastorno, porque cada cosa que consiguen para muchos son cosas insignificantes y para ellos, es toda una vivencia. Esos pequeños retos, son grandes batallas o conquistas” [P. PROF4]; muchas de las personas con las

que he tenido oportunidad de hablar y han estado en el Taller, me han comentado que, gracias al mismo, han aprendido a distinguir entre aquello que quieren y lo que no, a relacionarse, a formar su personalidad [P. PROF3]

Del mismo modo las técnicas del ayuntamiento enfatizaron la repercusión institucional del TDI: “(...) Las referencias que yo tengo en su día de ellos/as son positivas” [P. TEC1]; “(...) los/as padres y madres estaban muy contentos y repetían” [P. TEC2] “(...) yo también metí a mi hija (...)” [P. TEC3]. La propia directora de la entidad promotora puso de manifiesto cómo este recurso pedagógico se transfirió a otros espacios dando cada vez mayor alcance a diversidad de participantes: “(...) el Taller se siguió extendiendo y se desarrolló en centros públicos y privados; tuvo repercusión como actividad extraescolar y se hizo a través del PAT de los centros educativos. También, se llevó a otros ayuntamientos” [P. DIR1].

Esta y otras respuestas similares han dejado entrever que los/as participantes han podido destacar y dejar patente la huella que el TDI sembró en ellos/as y la forma en se han percatado de la transferencia de lo aprendido en el TDI, recomendando esta actividad para el desarrollo infantil y juvenil.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este estudio se refleja el modo en que el Taller de Desarrollo Infantil, como proyecto de innovación inclusiva se implementó en un momento en el que, tanto en el entorno micro como en el macrosocial, tomó fuerza la diversidad, entendida como un valor y no como una desigualdad (Gimeno, 2005), pudiendo vehicularse y gestionarse la inclusión educativa a nivel institucional en contextos públicos de educación no formal. Tanto desde la gestión de la gerencia de la corporación municipal como desde el ámbito de actuación de la dirección y del equipo de intervención de la entidad promotora, responsable de la ejecución del TDI, se construyeron caminos de encuentros. El esfuerzo conjunto posibilitó la creación de sinergias y la consolidación de un enfoque de trabajo colaborativo entre diversos agentes y las diferentes instancias institucionales. Este factor es uno de los determinantes, como señala Escudero (2018) imprescindible para lograr acciones reales que generen inclusión y que disminuyan la exclusión social. De hecho, la colaboración y la coherencia institucional de aquel momento, hizo sostenible la innovación y favoreció significativamente el valor del recurso en cuanto a la repercusión social que esta escuela municipal inclusiva alcanzó, tal y como se constató en las voces de las personas implicadas.

Desde el TDI se fomentó un espacio de encuentro entre menores, con diferentes necesidades, edades, condiciones personales, sociales y culturales, y sus familias, abriendo las puertas hacia “otra dimensión” donde todos/as podían sentirse comprendidos/as y no discriminados/as, al favorecerse el diálogo para compartir y ayudar al otro/a. Se ha puesto de manifiesto que los y las profesionales desarrollaron una función pedagógica dirigida a impulsar y facilitar el crecimiento de los/as participantes a nivel individual y colectivo, equilibrando la balanza entre la igualdad de oportunidades y la equidad. Por lo tanto, para poner en contexto lo que verdaderamente ha perseguido el Taller, es importante recalcar que la educación inclusiva o la educación para todos/as según la UNESCO (2008) debe ser capaz de fomentar el hecho de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a convivir, aceptando y dando valor a las diferencias. Este gran reto, reconocido además dentro del marco de la agenda 2030 y de los ODS a los que las instituciones públicas deben dar respuesta, llegó a ser una constante en cada proceso de trabajo, en cada espacio de interacción socioeducativa y en cada acompañamiento realizado a los y las menores que formaron parte del TDI. Del mismo modo y de acuerdo con las respuestas de todos y todas los/as implicados/es en este estudio, el reto se hizo sostenible y transferible a lo largo del tiempo, una década después de que los y las participantes hubieran finalizado su tránsito por esta escuela.

A través de este tipo de investigación se ha podido comprender cómo el modelo pedagógico propició un progreso y una huella muy significativa en los/as participantes, al partir de la premisa de que el/la niño/a es capaz de forjar su personalidad gracias a la interacción y la convivencia con otros/as niños/as diferentes (Rayón y Torrego, 2018), especialmente, desde el juego y la expresividad (Gómez y Arboleda, 2021). Se puede afirmar que el TDI no solo ha conseguido cubrir las necesidades de los/as participantes de este estudio, sino que además ha fomentado que estos/as se sientan en constante evolución con capacidad de autorregularse en sus diferentes ciclos vitales. Ha quedado patente la forma en que han logrado ser conscientes de la evolución en sus capacidades, lo que ha podido posibilitar que sean capaces de buscar la mejor versión de sí mismos/as para alcanzar sus metas y abrir ventanas nuevas al futuro.

Con una visión prospectiva y transversal, se considera que esta mirada al TDI podría sentar las bases para justificar la creación de proyectos educativo-inclusivos similares. Desde una cultura participativa, los procesos de mejora en las escuelas estarán avalados al partir de evidencias que fundamenten las reflexiones y decisiones que se adopten (Simón y Echeita, 2013). Este estudio, pretende generar reflexiones compartidas para futuras innovaciones, al constatar y comprender

el valor transformador, el significado y la repercusión social de esta propuesta de educación inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, R.A., (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. [Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid].
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 51-78
- Bonastre, M., & Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana:(0-3 años)*. Graó.
- De Toscano, G.T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Matanza.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, (12), 26- 46.
- Escudero, J.M. (2018). Inclusión, justicia y equidad para la mejora educativa. En J.C. Torrego y C. Monge (coords.) *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J. M.; González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fantova, F. (2005a): *Manual para la gestión de la intervención social. Políticas, organizaciones y sistemas para la acción*. CCS.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa.
- Gimeno, J. (2005). Diversos però no desigual. *Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 9(1), 23-32.
- Gómez, P. y García, A. y Monge, C. (2022). Diversidades en las aulas y contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En C. Monge y P. Gómez (coords.), *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide.
- González, A.I., Márquez, Y., González, D. y Mena, R. (2017). La psicomotricidad, la educación

- artística y la educación emocional como herramienta interdisciplinar para favorecer la inclusión en los centros educativos. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(10), 252-269.
- López, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mancila, I., C. Soler, M.A. Payá, M. López. (2022). Diseño e innovación curricular para la inclusión educativa. En C. Monge y P. Gómez (eds.) *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En M. D. Forteza y M^a R. Rosselló (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida. XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Universitat de les Illes Balears.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: Un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (62), 199 – 22.
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*. Debolsillo.
- Pérez, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
- Rayón, L. y Torrego, J.C. (2018). Aprendizaje cooperativo, inclusión e investigación educativa: aportaciones de los diseños mixtos. En J.C. Torrego y C. Monge (coords.) *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Ruiz, J., Pérez, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Ediciones Octaedro.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Wolters Kluwer.
- Stake, R. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra 25 a 28, noviembre de 2008.