

Educación Infantil e Interculturalidad

Este documento es fruto de la reflexión y del trabajo colectivo de un equipo de profesionales de la salud, la educación, la atención socioeducativa y la formación continua que ha colaborado con el Observatorio de la Infancia en Andalucía durante el curso 2005-2006. Su propósito es aportar a las administraciones públicas y a los profesionales propuestas para el desarrollo de la formación intercultural de los educadores y educadoras que atienden a menores de 6 años. Aporta contenidos centrados en la educación 0-6, el niño y la niña, la escuela, el maestro o la maestra, los materiales, la vida cotidiana y otros, tomando como referencia la inmigración y contrayéndose en el desarrollo de acciones dirigidas a la formación intercultural.



UNIÓN EUROPEA



JUNTA DE ANDALUCÍA



Observatorio de la Infancia en Andalucía · Educación Infantil e Interculturalidad



JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA PARA LA IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL

Educación Infantil e Interculturalidad

Educación Infantil e **Interculturalidad**

Créditos

Educación Infantil e Interculturalidad

Granada 2006

Edita: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social

Autor: Observatorio de la Infancia en Andalucía

Fotógrafos: Juan Ferreras Iglesias, José Manuel Vidal Fernández, Miguel Ángel Vázquez López, Jesús Domínguez Salas y Andrés Carrasco Ragel.

ISBN: 84-690-2220-2

Depósito Legal:

Diseño: Catálogo Publicidad

Las imágenes de las portadillas pertenecen al proyecto *Mirada a la Infancia* del Observatorio de la Infancia en Andalucía.

El Observatorio de la Infancia en Andalucía es un órgano consultivo y de propuesta, adscrito a la Dirección General de Infancia y Familias de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía que tiene por objeto el desarrollo de actuaciones de investigación, formación y documentación sobre los asuntos relacionados con la población menor que viven en Andalucía*.

* Decreto 75/2001 de 13 de marzo por el que se regula el Observatorio de la Infancia en Andalucía.

Equipo de Investigación

Pablo García Túnez

Silvia Bustamante Elvira

Mariano Hernán García

Catalina Barragán Vicaria

M^a José Irigaray Fernández

Montserrat Rodríguez Navarro

Juan Pedro Martínez Soriano

Francisco Jesús Alaminos Romero

Andrés Cabrera León

Manuel Martínez Domene

Isabel Agudo Punzón

Índice

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	15
OBJETIVOS DE ESTA PROPUESTA FORMATIVA	23
LA REALIDAD 0-6 EN ANDALUCÍA	27
4.1 Demografía	27
4.1.1. Extranjeros y extranjeras menores de 6 años	28
4.2. La atención socioeducativa (0-3 años)	31
4.2.1. Niñas y niños extranjeros atendidos en CASE	33
4.3. La Educación Infantil en Andalucía	38
CONCEPTOS DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD	45
5.1. Cultura, diversidad cultural e identidad cultural	45
5.1.1. Estereotipos, prejuicios, racismo y xenofobia	47
5.2. Modelos de integración e interculturalidad	49
5.3. Modelos de integración y educación intercultural	51
5.4. La escuela como espacio de relaciones interculturales	54
DESARROLLO DE LA IDENTIDAD. LA ETAPA 0-6 AÑOS	59
6.1 ¿Qué es la identidad?	60
6.2. Los orígenes de la identidad	60
6.3. La identidad, una realidad poliédrica	61
6.4. Paradojas de la identidad	62
6.5. <i>El otro</i> en la construcción de la identidad	63
6.6. Identidad o identidades	65
6.6.1. Identidad cultural	65
6.6.2. Identidad sexual y de género	66
6.7. Identidad y autoestima	68
LA ESCUELA, UN LUGAR PARA EL ENCUENTRO	71
7.1. La escuela infantil y la diversidad	71
7.2. Principios para organizar el centro	74

7.3. Estrategias y recursos	79
7.3.1. Configuración de ambientes	79
7.3.1.1. Nivel físico: espacio, materiales y tiempo	80
7.3.1.2. Nivel cultural: hábitos, valores y normas	82
7.3.1.3. Nivel socio-afectivo	83
7.3.2. La vida cotidiana como principal recurso	85
7.4. Otros recursos metodológicos	87
7.4.1. Conceptos de juego y trabajo por rincones y zonas de actividad	87
7.4.2. Los talleres. La expresión y la creación	88
7.4.3. Temas de interés y pequeños proyectos	88
7.4.4. La heurística. Cesta de tesoros, juego heurístico y bandejas	89
7.4.5. La relación con el entorno. Los recursos culturales y aportaciones del medio social	90
7.4.6. La informática. Trabajos sobre la luz. Los medios audiovisuales	90
FAMILIA, DIVERSIDAD Y ESCUELA	93
8.1. Familia, entorno y cultura	93
8.1.1. La familia como sistema	93
8.1.2. La familia como contexto de aprendizaje. Las pautas de crianza	95
8.2. Familia y escuela	96
8.2.1. La escuela como lugar de encuentro, reconocimiento y pertenencia	96
8.2.2. La escuela que ofrece oportunidades a infancia y familia	99
8.2.3. La escuela como promotora y transmisora de la cultura de la infancia	99
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: EL RECURSO PEDAGÓGICO INSUSTITUIBLE	103
9.1. Los maestros y maestras como mediadores afectivos, relacionales y culturales	103
9.1.2. Los maestros y maestras: su implicación social	104
9.1.3. Los maestros y maestras, curiosos e investigadores	105
9.1.4. Los maestros y maestras en la relación didáctica	106
METODOLOGÍA DEL PLAN DE FORMACIÓN	109
10.1. Modelo metodológico	109
10.2. Presentación de la acción formativa	110
10.3. Importancia del modelo y estrategias de la acción formativa	111
10.4. Metodología expositiva	112
10.5. Utilización de medios auxiliares	112
BIBLIOGRAFÍA	115

Presentación



Presentación

El documento que presentamos es fruto de la reflexión y del trabajo colectivo de un equipo profesional que ha colaborado con el Observatorio de la Infancia en Andalucía durante el curso 2005-2006. Su propósito es aportar a las administraciones públicas y a los profesionales propuestas para el desarrollo de la formación intercultural de los educadores y educadoras que atienden a menores de seis años.

El trabajo continuado de un equipo de especialistas, profesionales de la salud, la educación, la atención socioeducativa y la formación continua ha permitido generar la información en el contexto de un seminario desarrollado en cuatro sesiones. Basándose en su experiencia y conocimientos en el campo de la atención a la primera infancia se ha ido generando este documento de consenso que contiene temas centrales en la formación de profesionales de la educación 0-6: el niño y la niña, la escuela, el maestro o la maestra, los materiales, la vida cotidiana y otros. Tomando como referencia la inmigración, se centra en el desarrollo de acciones que faciliten la formación intercultural; lo cual supone

una interesante aportación al conocimiento en la materia.

Los contenidos que se presentan, se han elaborado a partir de un trabajo de análisis y generación de ideas apoyadas en la literatura científica existente sobre el tema. La intención es transferir la información a diversos niveles y personas que trabajan con la primera infancia, en contextos en los que la relación entre culturas implica un ajuste y adaptación de la tarea educativa y asistencial. También se busca aportar materiales formativos que faciliten la adecuación de la tarea educativa.

Se pretende, por tanto, ofrecer una guía de apoyo para quienes trabajan en la formación de profesionales de la educación. La intención principal es apoyar la tarea de los equipos docentes para elaborar materiales en el contexto del centro y del aula.

Por medio de este trabajo se ha buscado una cierta homologación conceptual basada en la proposición y orientación de los contenidos educativos hacia determinados valores y habilidades. El sustento de la educación intercultural, democrática y participativa, que se desarrolla en las

escuelas infantiles, los centros de educación infantil y los de atención socioeducativa, facilita la orientación hacia la investigación/acción en el aula.

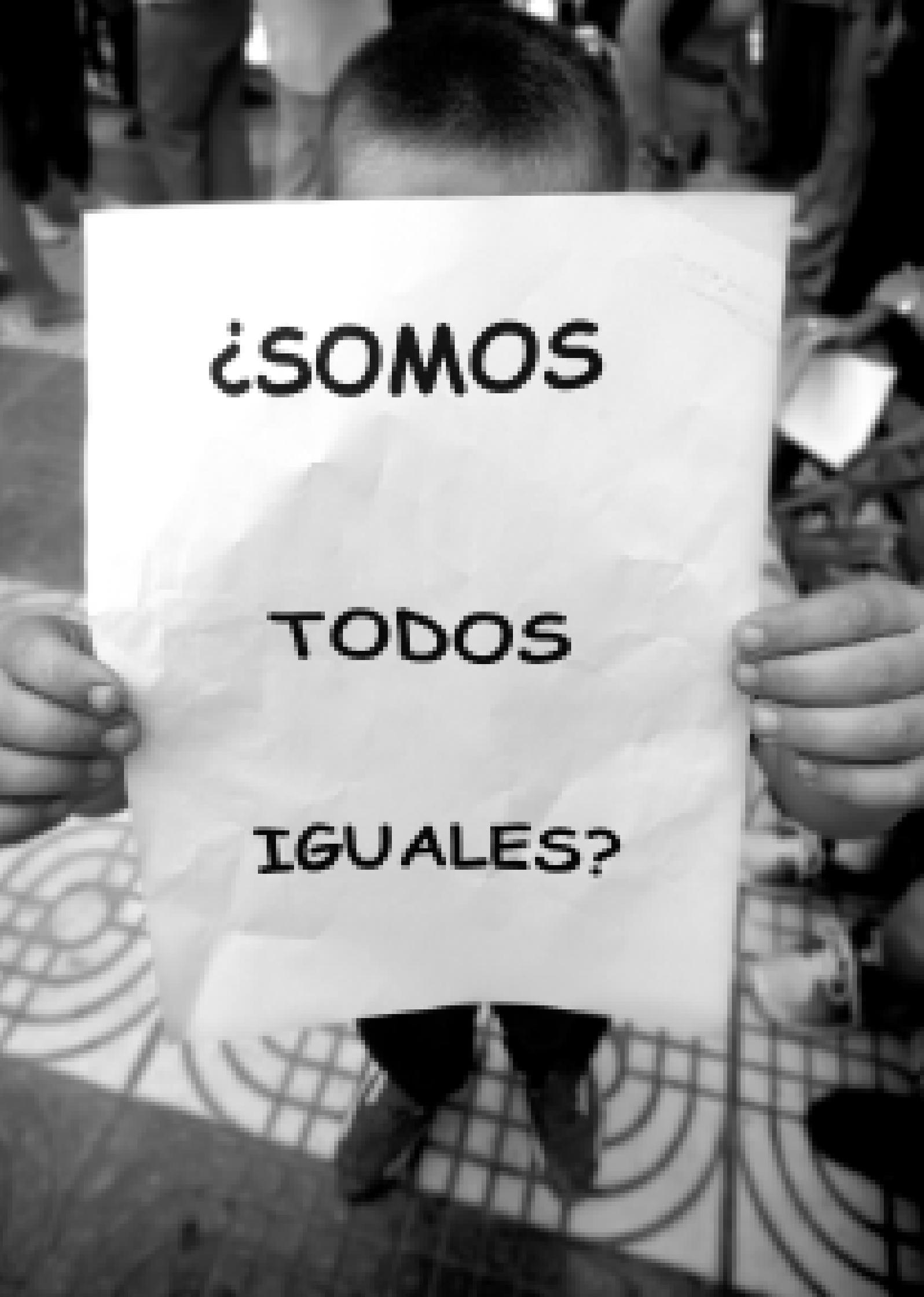
Desde el OIA se vió necesario potenciar este tipo de trabajo para aportar contenidos y acciones formativas que faciliten el cambio en las instituciones que atienden a la primera infancia, orientándolas a la interculturalidad.

La puesta en marcha y desarrollo de los seminarios y los documentos que contienen el trabajo, las propuestas y la guía de orientación para la formación de profesionales de la educación, tienen como

marco de referencia, por un lado, la estrategia derivada de la política europea para el fomento de la formación intercultural en las regiones transfronterizas, y por otro, la convicción de la Dirección General de Infancia y Familias de la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social de la Junta de Andalucía, que apoya acciones dedicadas a la primera infancia.

Les invitamos a conocer los contenidos de este documento sobre la educación infantil e intercultural, y deseamos que paulatinamente se vaya desarrollando la estrategia de participación de todas las personas implicadas en la puesta en marcha del plan de formación del personal docente.

Introducción



¿SOMOS

TODOS

IGUALES?

Introducción

La educación es sin duda el pilar básico sobre el que se sustenta la convivencia. Promover en la infancia valores de respeto a las demás personas, justicia, libertad, tolerancia, cooperación y aceptación crítica de las normas democráticamente establecidas, es la única vía para llegar a convivir en paz.

La escuela, junto a la familia, es un agente decisivo en la educación. La escuela es transmisora de conocimientos científicos, pero es a la vez y sobre todo, transmisora de cultura, es decir, de hábitos, creencias, actitudes y valores. El papel de la escuela se sitúa en una encrucijada tan compleja y difícil como esperanzadora y creativa. Por un lado, es continuadora de la familia; por otro, es un medio socializador que debe romper la visión del mundo excesivamente cerrada que se vive en muchas familias. La escuela tiene el encargo social de generar una ciudadanía adaptada, es decir, tiene la función de reproducir los esquemas sociales vigentes, con sus valores, sus normas y sus estilos de relación entre individuos y grupos. Sin embargo, la escuela siente la obligación moral de formar personas libres y llenas de creatividad; capaces de percibir y juzgar la injusticia social que la propia sociedad genera.

La escuela es reflejo de la sociedad y a la vez encierra posibilidades para la transformación social.

En numerosas ocasiones y ámbitos se ha señalado con énfasis la importancia que, dentro del sistema educativo, tiene la primera escuela; la que acoge a niños y niñas de cero a seis años. Esta etapa educativa está marcada por constituir el primer espacio socializador y normalizador en que se vive de manera sistemática fuera de la familia. Pero además, la trascendencia de la etapa educativa proviene del hecho de que es en este período de la vida cuando el desarrollo psicológico establece sus bases. En estos años, los niños y niñas no sólo aprenden, sino que desarrollan los mecanismos y el propio aparato psicofísico de aprender. En esta etapa las personas establecen sus primeros vínculos afectivos, y se graban, probablemente para siempre, los hechos de su vida junto con el significado emocional de los mismos. La plasticidad y permeabilidad del aparato psíquico son mayores cuanto más pequeños son los niños y las niñas. De aquí la enorme responsabilidad que recae sobre las instituciones educativas que se encargan de estas edades, así

como de las administraciones públicas responsables de apoyar y supervisar su funcionamiento.

Familia y escuela deben en este período mantener más que nunca una estrecha relación para evitar un exceso de disonancias que pongan al niño o a la niña en una dolorosa perplejidad. La sociedad en general debe poner en guardia sus mecanismos de vigilancia para que se asegure en estos centros el bienestar, el cuidado y la educación de la infancia.

La escuela basa su calidad y su eficacia sobre la calidad de los grupos de profesionales que trabajan en ella. El equipo educativo, su nivel de formación, sus actitudes, son sin lugar a dudas el factor fundamental que decide la capacidad educadora de un centro. Por eso, los equipos educativos deben hacer un esfuerzo permanente por mejorar su formación y las administraciones deben velar con auténtico mimo porque este colectivo goce de las mayores facilidades en esta tarea de formación continuada. Es imprescindible que toda la sociedad tome conciencia de que no es posible cuidar sin ser cuidado, que no es posible desarrollar una educación de calidad, si no se está en constante revisión y profundización, no sólo de contenidos y métodos, sino también de actitudes. En definitiva, es necesario tomar conciencia de que formar y formarse son absolutamente inseparables. A todos los efectos, la formación permanente debe

entenderse como parte integrante e invisible de la labor educativa.

Una de las razones por las que el conjunto de profesionales de la educación y la atención social a la infancia deben estar en permanente proceso de formación, es porque la escuela tiene que responder a las necesidades y demandas de una sociedad en permanente cambio. Además, en determinadas épocas, estos cambios tienen un ritmo acelerado. Entre otras transformaciones sociales que actualmente exigen a la escuela una urgente adaptación, está la enorme variación en la estructura y dinámica de las familias, muy relacionada con una nueva forma de plantearse los roles sociales tradicionalmente asociados al género. Están también los rápidos avances tecnológicos, muy especialmente en el terreno de las comunicaciones y un fenómeno de gran trascendencia humana que es el que nos sirve de hilo conductor para las reflexiones que se plantean en este documento: nos referimos a los movimientos migratorios actuales. Estos movimientos no son en absoluto nuevos, de hecho han existido siempre, pero en este momento adquieren nuevas dimensiones y nuevos matices. La velocidad que han adquirido las comunicaciones y los medios de comunicación, la escisión cada vez más profunda entre países ricos y países pobres, el trasiego constante de capitales y productos, han generado un fenómeno globalizador que, si bien representa un cier-

to progreso de la humanidad, no está exento de grandes problemas para la convivencia y es generador, por el dominio evidente de los poderes económicos, de enormes sufrimientos para las clases más desfavorecidas.

España y más concretamente nuestra comunidad andaluza, en los últimos treinta años ha pasado de ser una comunidad exportadora a ser una comunidad importadora de seres humanos. Nuestra decisiva alineación con el primer mundo, con el mundo de los países desarrollados y nuestra posición geográfica de frontera con el gran continente africano, nos han convertido en puerta de entrada al paraíso. Decididamente, Andalucía se ha convertido no sólo en tierra de paso, sino en punto de destino de muchos seres humanos de las más variadas procedencias. Nuestras escuelas han comenzado a llenarse de niños y niñas de todos los orígenes, justo en un momento en que nuestro índice de natalidad se situaba en el nivel más bajo de nuestra historia y en el nivel más bajo también de todos los países del mundo. Nunca hubiera sido más oportuna la llegada de tantos niños y niñas de fuera, muchos de ellos ya nacidos aquí y, sin embargo, tampoco este fenómeno está exento de importantes dificultades y conflictos. La llegada masiva de tantas personas a nuestra tierra resucita viejos fantasmas, genera recelos recíprocos y pone en evidencia las dificultades que siempre ha tenido la socie-

dad para integrar de manera igualitaria y justa la diversidad.

Los centros educativos y los equipos de profesionales se plantean cómo responder adecuadamente ante esta situación; es decir, cómo ayudar a los niños y niñas a vivir de manera enriquecedora esta experiencia. Con este trabajo que presentamos aquí, queremos aportar un instrumento de reflexión que facilite a los grupos de profesionales abordar la cuestión de la diversidad y la inmigración desde una perspectiva amplia y creativa, y no sólo como un problema de integración.

La afluencia cada vez más numerosa de niños y niñas de distintas procedencias a nuestros centros educativos (socioeducativos), debe permitirnos plantear una vez más el tema global de la diversidad: la riqueza que proporciona y las exigencias que plantea. Con ocasión del fenómeno de la inmigración, el conjunto de profesionales de la educación y la atención social a la infancia, pueden reflexionar sobre el modo en que la escuela responde en general a las diferencias, los esfuerzos que el sistema educativo y el de bienestar social en su conjunto hacen o pueden hacer por avanzar hacia una sociedad más tolerante, más integradora y más justa. Esta es nuestra perspectiva que desde ahora queremos dejar clara: no se trata simplemente de integrar a las personas inmigrantes. Se trata de replantearse la escuela como un espacio para la convi-

vencia, teniendo en cuenta la diversidad. El objetivo de esta tarea de reflexión no se centra exclusivamente en el hijo y la hija de padres extranjeros, sino en la escuela y su función educativa.

La escuela, el modelo de escuela, el estilo del personal docente, los estilos relacionales que se establecen en el centro escolar, dejan huellas importantes en los niños y niñas, pero si hay alguna etapa educativa que deje su impronta de manera particular en la personalidad, ésta es la etapa de cero a seis años. Planteamos aquí algunos de los asuntos centrales que son permanentemente objeto de reflexión y estudio por parte de profesionales de la educación 0-6: los niños y niñas, el personal docente, la familia y la escuela. Pretendemos poner el enfoque en un aspecto específico de la diversidad humana: la interculturalidad. Nuestra propuesta tiene la intención de aportar algunos elementos de reflexión, pero esta reflexión y cualquier práctica que se deduzca de ella no serán auténticas, si no parten de la experiencia, los valores, las creencias y las prácticas de los grupos de profesionales.

Como es lógico, esta propuesta que aquí hacemos exigirá distintos niveles de adaptación: por un lado, a la realidad social de cada escuela y por otro, a los niveles de formación previa que en estas materias básicas que citamos, tenga cada miembro del personal docente, así como a los nive-

les de reflexión que cada equipo tenga en su práctica educativa.

Este documento pretende servir de apoyo para las actividades formativas que se lleven a cabo en torno al asunto de la interculturalidad, pero con la plena conciencia de que no venimos exactamente a dar respuesta a los interrogantes de los maestros y las maestras, sino más bien a ayudarles a plantearse nuevos interrogantes, a animarles en su imprescindible labor investigadora.

Este documento no tiene ninguna intención de ser un conjunto de orientaciones cerradas, sino más bien, ser una ayuda en la tarea de formar y formarse de los equipos educativos. Nos gustaría trasladar a los grupos de formación y a los propios grupos docentes nuestra propia experiencia en la elaboración de estos temas. No hemos puesto el foco en textos magistrales, sino que hemos hecho un trabajo de reflexión, análisis y debate sobre algunos de los interrogantes que esta materia nos plantea. Las personas que hemos elaborado este documento procedemos de distintas administraciones y de distintos ámbitos de intervención con la infancia (Educación, Salud, Ayuntamientos, Bienestar Social). Hemos trabajado cada uno de los contenidos por separado, los hemos puesto en común y los hemos discutido hasta el consenso. Al terminar la redacción de estas páginas, ciertamente hemos avanzado en el conocimiento del tema, pero

también es cierto que tenemos nuevos interrogantes.

Bajo el convencimiento de que los procesos son, cuando menos, tan importantes como los resultados. Queremos trasladar a los equipos educativos algunos de estos interrogantes, algunas de nuestras reflexiones, por si son de utilidad en la tarea individual y colectiva de adquirir conocimientos y habilidades en el manejo de una realidad social cada vez más evidente: la sociedad plural, la escuela de la diversidad en un mundo a la vez marcado por la globalización.

El desarrollo psicológico de los niños y niñas, la formación de su personalidad, dependen en buena medida del ambiente en el que cada niño y cada niña se desenvuelven. A la escuela y los equipos educativos se les plantea el reto de acondicionar y cuidar el ambiente educativo desde una perspectiva y con una actitud integradora de la diversidad, procurando que las diferencias, la diversidad de modelos, la variedad y complejidad de culturas le-

jos de ser obstáculos en la formación de la propia identidad, sean elementos decisivos para un crecimiento sano de los individuos y de la sociedad.

Algunas de las propuestas que aquí se ofrecen pueden remitirnos a viejas ideas y a modelos ya defendidos en otro tiempo. Ciertamente, la tarea de renovar la escuela tiene, sin lugar a dudas, que alimentarse de nuevos hallazgos, pero también de propuestas que en otros momentos, por distintas razones, fueron poco asumidas, cuando no arrinconadas.

La escuela de la primera infancia y la formación de sus equipos docentes es algo que merece tanto respeto que cualquier aportación que podamos hacer nos parece ya revisable desde el momento en que la ofrecemos. Por eso, es de esperar que este documento sea simplemente un elemento más en la construcción colectiva de una teoría y una práctica educativa para la diversidad. Una práctica educativa que colabore en la construcción de una sociedad más justa y más democrática.



Objetivos de esta propuesta formativa



Objetivos de esta propuesta formativa

Objetivos relacionados con el papel del maestro y la maestra:

- > Sensibilizar a los grupos de profesionales de la etapa 0-6 años hacia la educación intercultural como un aspecto más de la buena práctica educativa.
- > Animar a conocer las realidades sociales, culturales y educativas de los lugares de procedencia del alumnado del centro.
- > Ayudar a la clarificación de conceptos y modelos educativos relacionados con la educación intercultural proporcionando información, recursos, materiales y bibliografía para profesionales de la etapa 0-6.
- > Potenciar las habilidades de profesionales de la educación para facilitar la plena participación de las familias del alumnado extranjero en la vida escolar y ciudadana.

Objetivos relacionados con el papel del aula:

- > Implicar a la diversidad de profesionales de la educación en la participación en la mejora de los procesos socioeducativos, basados en una concepción democrática y de corresponsabilidad entre todos los agentes implicados.
- > Crear cauces de reflexión sobre la práctica educativa encaminados a encontrar metodologías, materiales y dinámicas, que permitan un trabajo en el que se atienda la diversidad cultural de manera adecuada.
- > Adaptar el espacio educativo para la diversidad y la convivencia desde modelos inclusivos fomentando la construcción de conocimientos pedagógicos compartidos.
- > Promover un análisis de actitudes y difundir en la sociedad la importancia de una escuela intercultural como principio de una educación de calidad.



La realidad 0-6
en Andalucía



La realidad 0-6 en Andalucía

En este capítulo se hace un acercamiento a los datos sobre la población de edades comprendidas entre 0 y 6 años en Andalucía, con la finalidad de aportar una visión global de la situación actual

que existe con relación a la diversidad cultural en la primera infancia. El capítulo se estructura en tres apartados que aportan información demográfica, así como referente a la atención socioeducativa y a la Educación Infantil.

4.1. Demografía

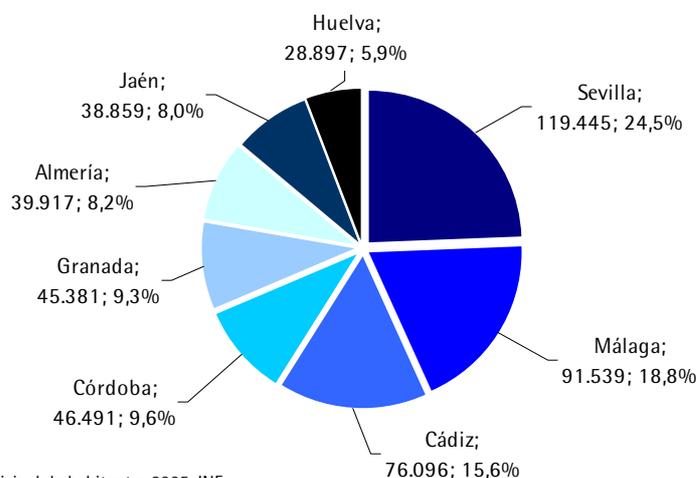
Seguidamente, se presentan datos sobre la distribución de la población de 0 a 5 años en Andalucía, correspondiente al año 2005.

En 2005, el 30,8% de la población menor de 18 años en Andalucía tiene de 0 a 5 años de edad (486.625 menores). Esta población representa el 6,2% de la población general en Andalucía. Sevilla, con 119.445 niños y niñas,

es la provincia con mayor número de menores de 6 años; y junto con Málaga (91.539) y Cádiz (76.096) representan el 59% del total en Andalucía. En el resto de provincias de la comunidad andaluza, el número de niños y niñas correspondiente a esta franja de edad varía desde los 46.491 niños y niñas (9,6%) en la provincia de Córdoba hasta los 28.897 (5,9%) en la provincia de Huelva.

Distribución de la población menor de 6 años; Andalucía, 2005

N= 486.625



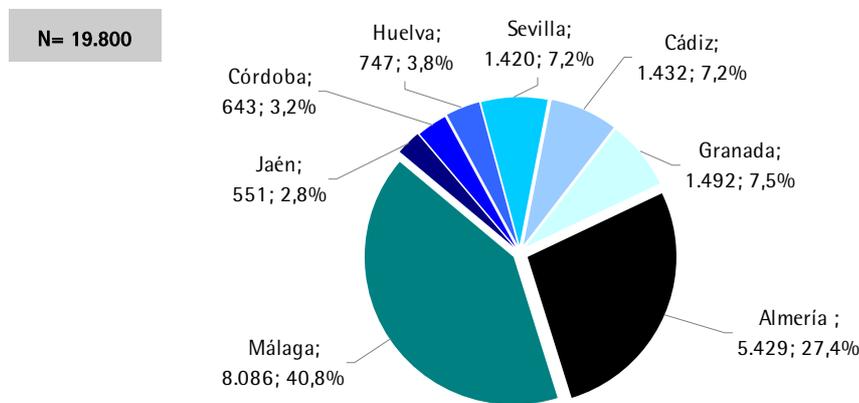
Fuente: Padrón Municipal de habitantes 2005. INE
Elaboración OIA

4.1.1. Extranjeros y extranjeras menores de 6 años

Según el Padrón Municipal de habitantes, en 2005 hay 19.800 niños y niñas menores de 6 años de origen extranjero en Andalucía. De los cuales 8.995 tienen de 0 a 2 años de edad y 10.905 entre 3 y 5 años.

En cuanto a la distribución provincial, el 40,8% (8.086 niños y niñas) vive en Málaga, el 27,4% lo hace en Almería, el 7,5% en Granada y el 7,2% en Sevilla y Cádiz. Jaén, con un 2,8% es la provincia en la que residen menos niñas y niños extranjeros de 0 a 5 años.

Distribución de menores extranjeros de 0 a 5 años de edad según provincias; Andalucía, 2005



Fuente: Padrón Municipal de habitantes 2005. INE
Elaboración OIA

La población extranjera de 0 a 5 años supone el 4,1% de los niños y niñas menores de 6 años en la comunidad andaluza.

Respecto al total de menores de 6 años que residen en cada provincia, Almería (13,6%) es la que registra una mayor proporción de menores de origen extranjero. Le siguen las provincias de Málaga, Granada y Huelva, con un 8,8%, 3,3% y 2,6% respectivamente. Estos niños y niñas suponen el 29,4% de la población extranjera menor de 18 años y el 4,7% del total de personas extranjeras que residen en nuestra comunidad.

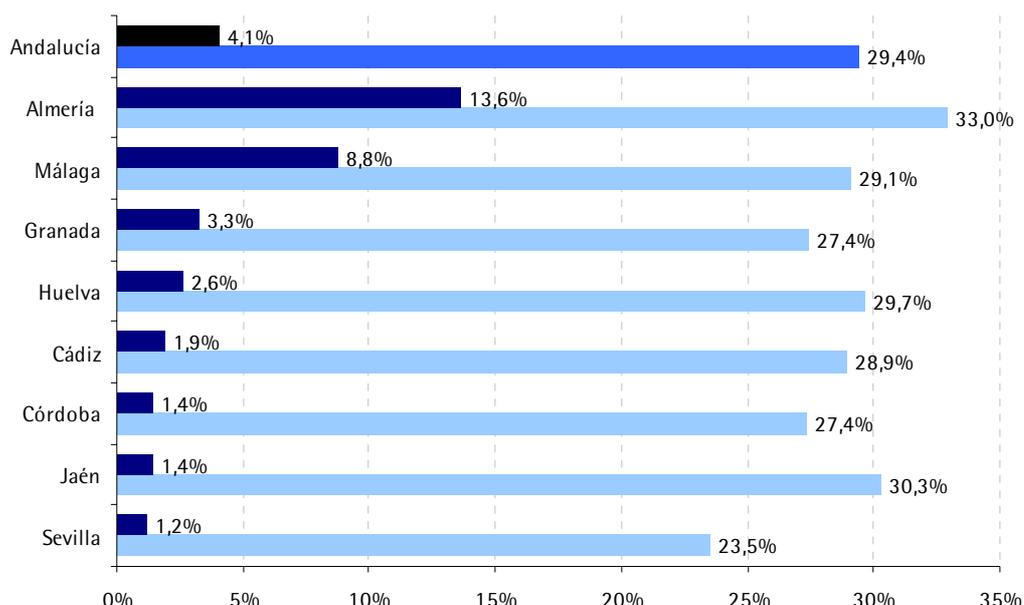


Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

Población extranjera de 0 a 5 años de edad según provincias; Andalucía, 2005

Total menores de 0 a 5 años extranjeros: 19.800
 Total menores de 0 a 5 años: 486.625

■ % de extranjeros menores de 6 años respecto del total de menores de 0 a 5 años en la provincia
 ■ % respecto al total de menores extranjeros en la provincia



Fuente: Padrón Municipal de habitantes 2005. INE
 Elaboración OIA

En Andalucía, en 2005, el 51,5% (8.221) de la población extranjera de 0 a 4 años¹ ha nacido en España. Según el área geográfica de procedencia, el 64,9% ha nacido en la Unión Europea (UE25), incluida España, el 16,8% en América del Sur, el 9,1% en África y el 6,3% en otros países europeos.

Según el país de procedencia, el 7,7% de estos niños y niñas han nacido en Marruecos, el 7,3% en Reino Unido, el 7,1%

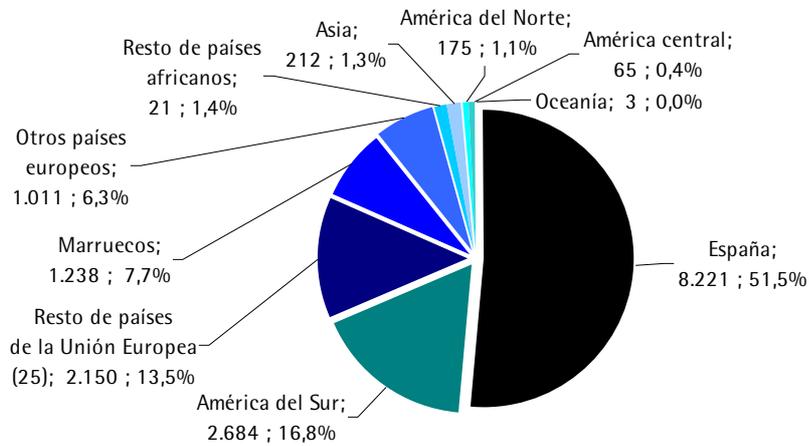
en Argentina, el 4,1% en Ecuador y el 3,5% en Rumanía.

En Bolivia ha nacido el 1,5% de los niños y niñas menores de 5 años que viven en Andalucía, en Colombia el 1,2%, en Alemania el 1,1%, en Rusia y Francia el 1%, respectivamente.

En cuanto al resto de países, el porcentaje de menores de 0 a 4 años es menor del 1%, en cada uno de ellos.

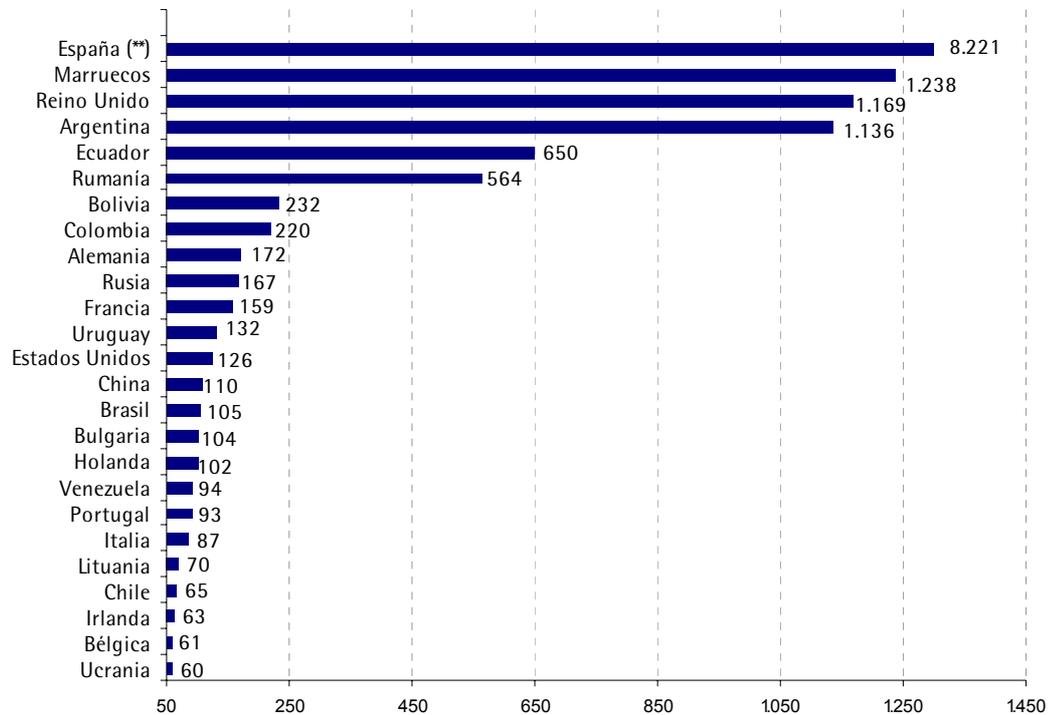
¹ Nótese que para la información acerca de la población extranjera según país de nacimiento, la franja de edad disponible en la fuente consultada es de 0 a 4 años, por lo que la población de 5 años no se encuentra representada en el gráfico.

Distribución de la población extranjera de 0 a 4 años según área geográfica de nacimiento; Andalucía, 2005



Fuente: Padrón Municipal de habitantes 2005. INE
Elaboración OIA

Población extranjera de 0 a 4 años según país de nacimiento; Andalucía, 2005(*)



(*) Se han representado los 25 países con mayor número de menores de 0 a 4 años, lo que supone el 95,1% del total de menores de 5 años extranjeros.

(**) Personas nacidas en España pero que no tienen la nacionalidad española.

Fuente: Padrón Municipal de habitantes 2005. INE
Elaboración OIA

4.2. La atención socioeducativa (0-3 años) en Andalucía

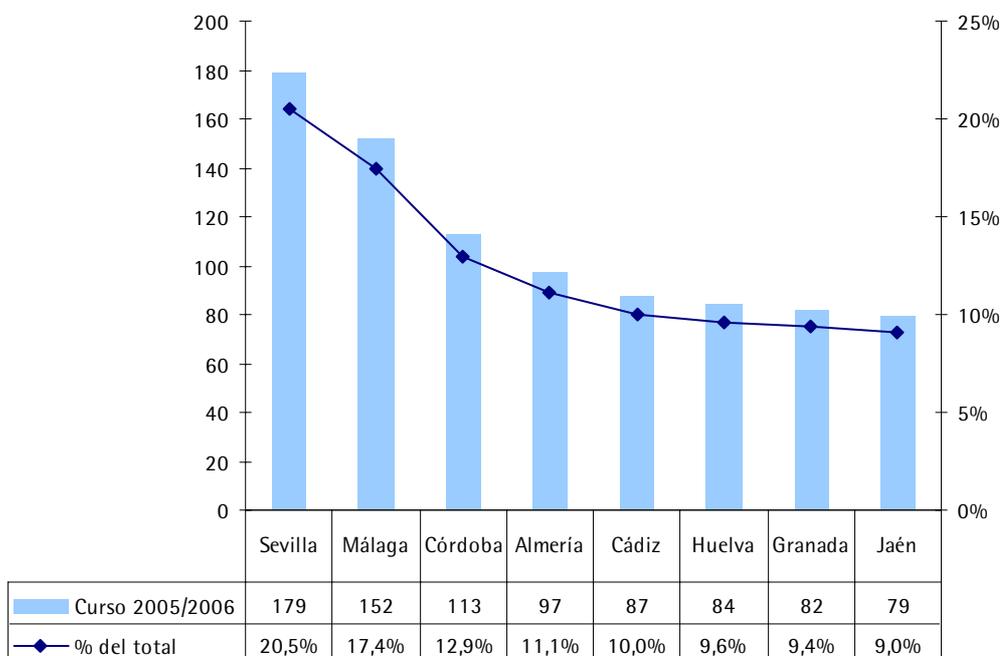
El programa de atención socioeducativa en Andalucía, presta atención personalizada a niños y niñas de más de 16 semanas y menos de 3 años de edad, teniendo como objetivo facilitar la conciliación entre la vida familiar y laboral de las familias.

A continuación se presentan datos sobre la distribución de los centros y del alumnado de atención socioeducativa en Andalucía, así como de la evolución y distribución de las plazas disponibles en cada provincia.

El número de centros de atención socioeducativa (CASE) en Andalucía en 2005 es de 873, de los que 154 (17,6%) son gestionados de forma directa por la Junta de Andalucía (centros propios) y 719 (82,4%) lo son a través de convenios suscritos con diversas entidades públicas y privadas (centros conveniados).

El 20,5% de los CASE en Andalucía, se encuentran en Sevilla, siendo la provincia que concentra mayor número de centros, seguida de Málaga con un 17,4%, Córdoba y Almería (12,9% y 11,1% respectivamente).

Centros de atención socioeducativa y porcentaje con respecto al total según provincias. Andalucía, curso 2005/2006



Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Junta de Andalucía
Elaboración OIA

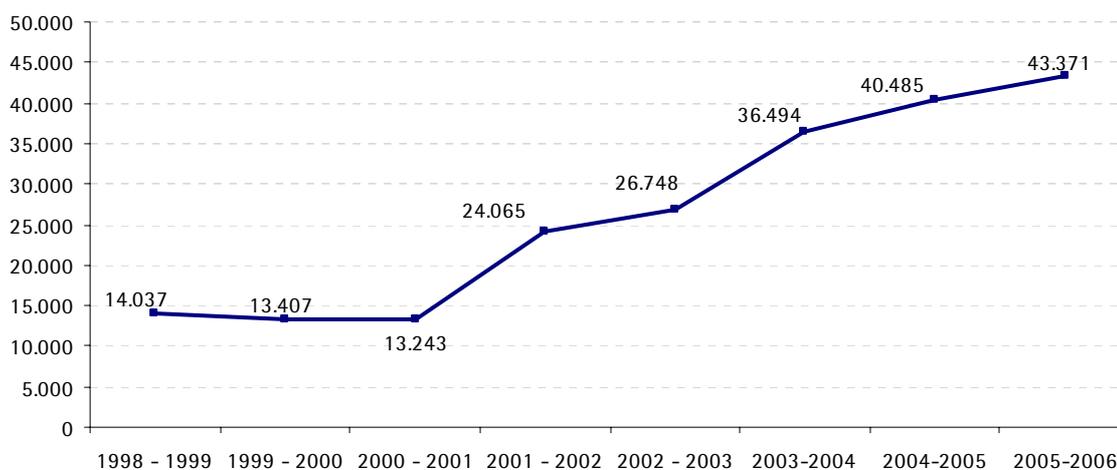


Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

En Andalucía, en el año escolar 2005/2006, el número de plazas ofertadas en centros de atención socioeducativa (CASE) fue 43.371. Desde el curso 2000/2001, en el que fueron ofertadas

13.243 plazas, se ha observado una evolución creciente de las mismas. El incremento de las plazas ofertadas en el curso 2005/2006 respecto al curso 2002/2003 ha sido del 62%.

Evolución de las plazas ofertadas en CASE; Andalucía, 1998/1999 a 2005/2006 (*)



Fuente: Anuarios Estadísticos de Andalucía. Instituto Andaluz de Estadística (IEA). Junta de Andalucía.

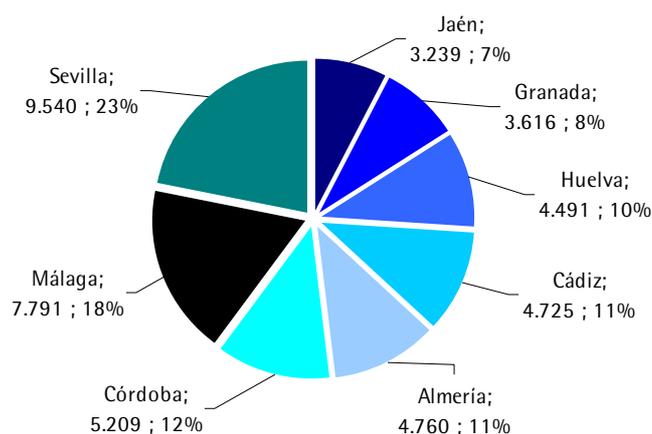
(*) Para el año 2005/2006 Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Junta de Andalucía.

Elaboración OIA

En el año escolar 2005/2006, las provincias de Sevilla y Málaga concentran el mayor porcentaje de plazas en centros de atención socioeducativa del total de las existentes en

la comunidad andaluza (23% y 18% respectivamente). Jaén, Granada y Huelva son las provincias con menor porcentaje de plazas (7%, 8% y 10% respectivamente).

Distribución de las plazas ofertadas CASE según provincia; Andalucía, curso 2005/2006



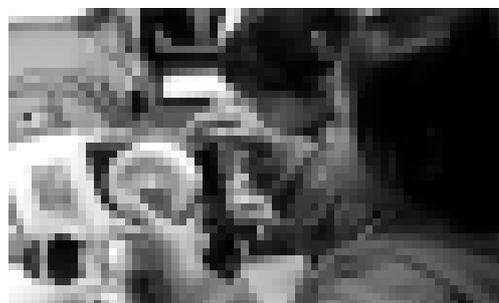
Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Junta de Andalucía. Elaboración OIA

4.2.1. Niñas y niños extranjeros atendidos en CASE*

En Andalucía, en el curso escolar 2005/2006, hay 41.135 niñas y niños matriculados en centros de atención socioeducativa, de los cuales, el 2,3% (945) son extranjeros menores de 0 a 3 años. Este porcentaje apenas ha variado desde el curso 2003/2004 (el 2,2% en el curso 2004/2005 y el 2,3% en 2003/2004).

70 menores en cada provincia, mientras que Cádiz, Jaén y Córdoba, son las que registran menos niñas y niños extranjeros (46, 29 y 21 respectivamente).

Las provincias con más niños y niñas extranjeros matriculados son Almería, Málaga y Huelva (427, 195 y 87 respectivamente). Le siguen Sevilla y Granada con



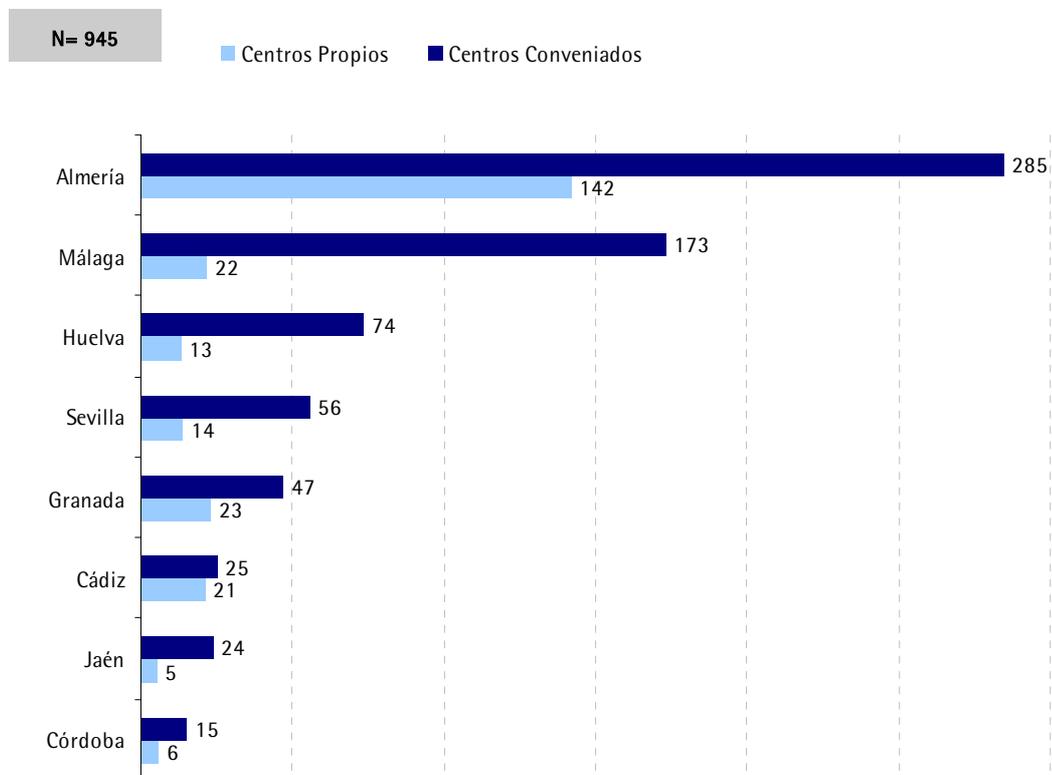
Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

* Los datos que se aportan en este apartado han sido recogidos a 8 de marzo de 2006 y pueden diferir de aquéllos obtenidos en otros momentos del curso escolar.

En los centros propios de la Junta de Andalucía hay 246 niñas y niños de procedencia extranjera (2,4% de todos los matriculados en CASE propios), y 699 en CASE conveniados (2,3% de todos los matriculados en CASE conveniados).

Almería es la provincia que registra la mayor proporción de niñas y niños extranjeros matriculados respecto del total de matriculados en la provincia, tanto en CASE propios (14,2%) como en conveniados (8,7%).

**Alumnado extranjero matriculado en CASE según provincia y titularidad del centro;
Andalucía, curso 2005/2006***



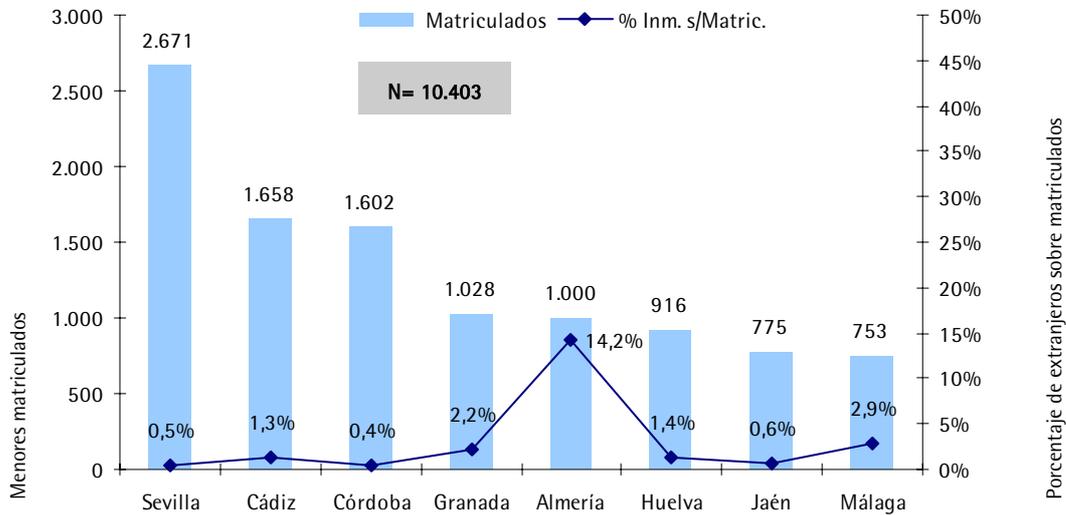
*(Datos a fecha 08/03/2006)

Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía. Curso 2005/2006. Elaboración OIA

Con relación a los CASE propios, le siguen Málaga, Granada y Huelva donde el 2,9%, 2,2% y 1,4% respectivamente de todos los niños y niñas matriculados son de origen extranjero.

En cuanto a los CASE conveniados, después de Almería, las provincias con mayor proporción de extranjeros y extranjeras son Málaga, Huelva y Granada (2,6%, 2,1% y 1,8% respectivamente).

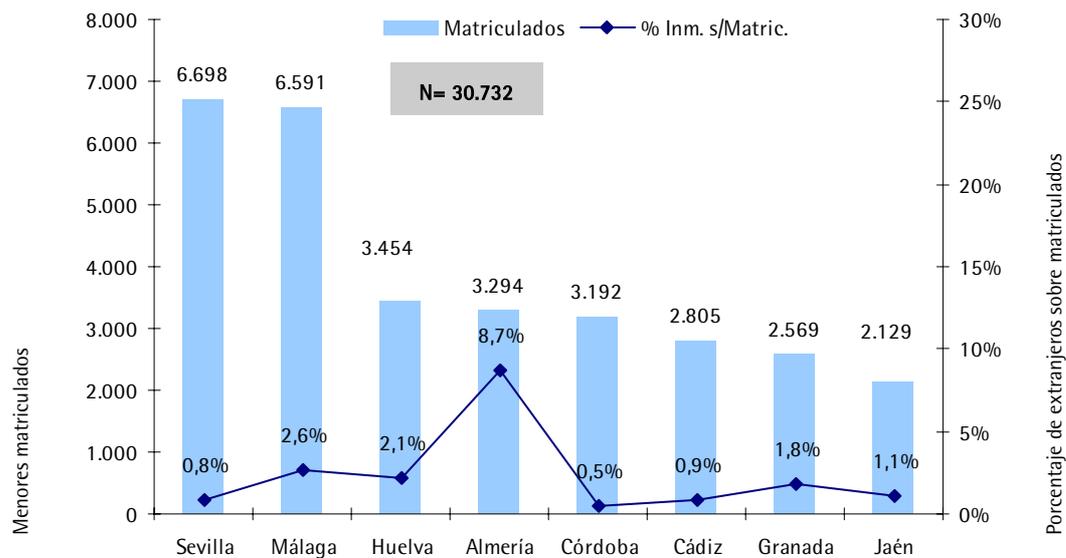
Menores matriculados en CASE propios y porcentaje de extranjeros respecto del total en cada provincia; Andalucía, curso 2005/2006*



*(Datos a fecha 08/03/2006)

Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía. Curso 2005/2006. Elaboración OIA

Menores matriculados en CASE conveniados y porcentaje de extranjeros respecto del total en cada provincia; Andalucía, curso 2005/2006*



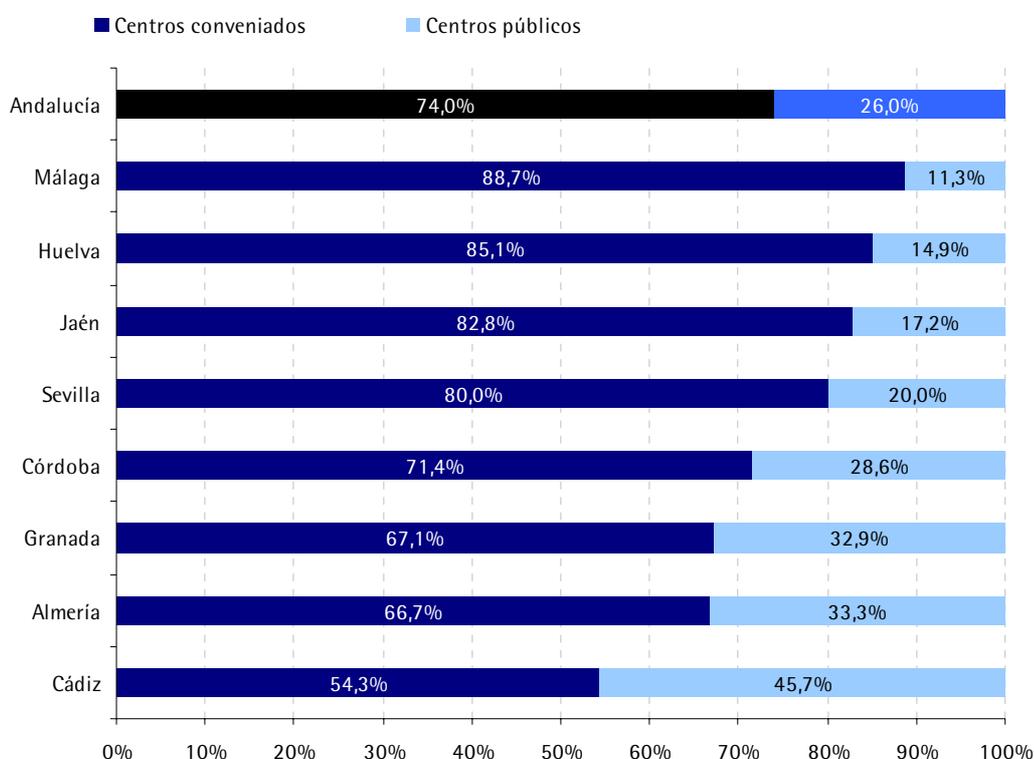
*(Datos a fecha 08/03/2006)

Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía. Curso 2005/2006. Elaboración OIA

En Andalucía, en el curso 2005/2006, el 74% de los niños y niñas extranjeros se encuentran matriculados en CASE conveniados. Las provincias de Málaga, Huelva y Jaén registran porcentajes su-

periores al 80% de menores matriculados en CASE conveniados; en Sevilla es el 80%, mientras que el resto de provincias los porcentajes oscilan entre el 54,3% en Cádiz y el 71,4% en Córdoba.

Distribución del alumnado extranjero en CASE según titularidad; Andalucía, curso 2005/2006



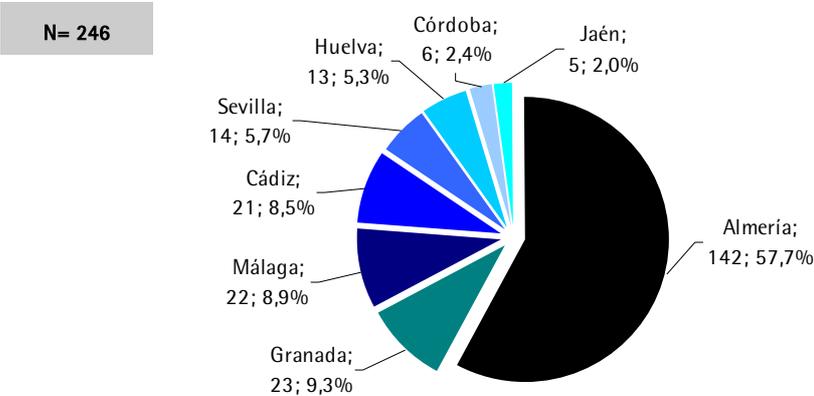
*(Datos a fecha 08/03/2006)

Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía. Curso 2005-2006. Elaboración OIA

En cuanto a la distribución del alumnado extranjero en CASE propios el 57,7% se encuentra en Almería, le siguen las provincias de Granada, Málaga y Cádiz con el 9,3%, 8,9% y 8,5% respectivamente.

Por otro lado, Córdoba y Jaén registran los porcentajes más bajos de alumnado extranjero en CASE propios (2,4% y 2,0% respectivamente) con relación al total del alumnado en Andalucía.

Distribución del alumnado extranjero en CASE propios; Andalucía, curso 2005/2006



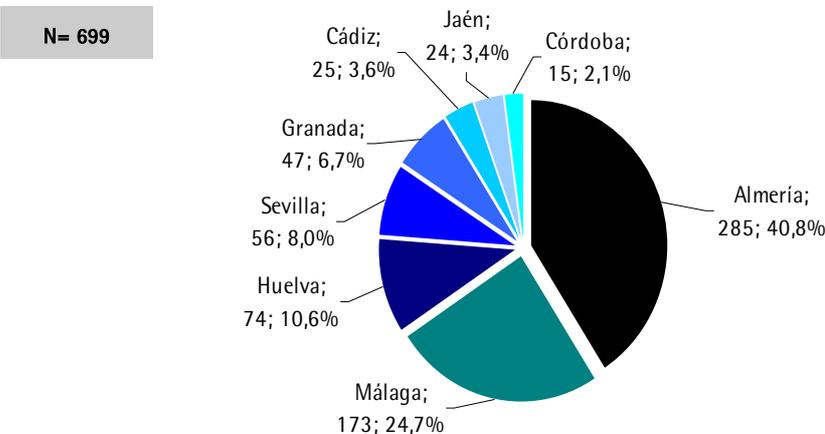
*(Datos a fecha 08/03/2006)

Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía. Curso 2005/2006. Elaboración OIA

En cuanto a la distribución del alumnado extranjero matriculado en CASE conveniados, Almería, con un 40,8% del total del alumnado matriculado en Andalucía, la provincia que mayor porcentaje de niñas y niños extranjeros matriculados registra. Le siguen Mála-

ga con un 24,7%, Huelva (10,6%) y Sevilla (8%). Las provincias de Córdoba, Jaén y Cádiz son las que cuentan con los porcentajes más bajos de niñas y niños extranjeros matriculados en CASE conveniados (2,1%; 3,4% y 3,6% respectivamente).

Distribución del alumnado extranjero en CASE conveniados; Andalucía, curso 2005/2006



*(Datos a fecha 08/03/2006)

Fuente: Fundación Andaluza de Servicios Sociales. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Junta de Andalucía. Curso 2005/2006. Elaboración OIA

4.3. La Educación Infantil en Andalucía

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la Educación Infantil es la etapa educativa de carácter voluntario que atiende a niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. Se ordena en 1er ciclo (de 0 a 3 años) y 2º ciclo (de 3 a 6 años).

A continuación, se ofrece información cuantitativa, obtenida a partir de las estadísticas de la Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con la distribución del alumnado, total y extranjero en Educación Infantil 3-6 según provincias y titularidad de los centros.

En Andalucía, en el curso 2005/2006, se encuentran matriculados 248.520 alum-

nos y alumnas en Educación Infantil (3-6), que supone un 17,8% del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general². El 67,2% de la población matriculada en Educación Infantil (3-6) tiene entre cuatro y cinco años, el 32,8% tres años. Estos niños y niñas suponen el 19,7% del alumnado en Educación Infantil (3-6) en España.

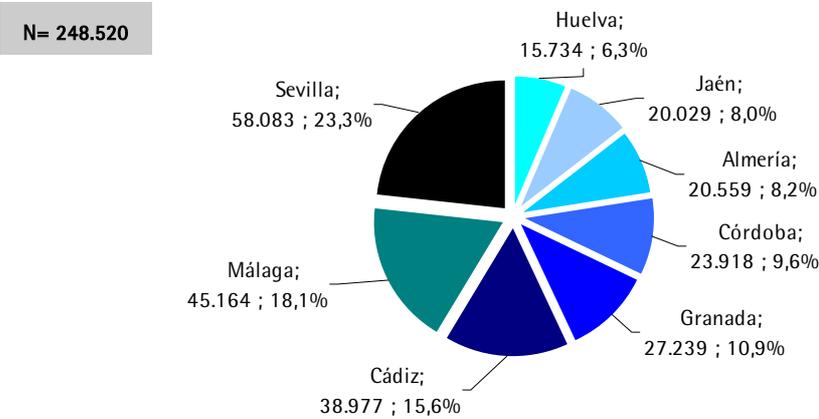
En cuanto a la distribución por provincias del alumnado de Educación Infantil (3-6), Sevilla (23,4%) y Málaga (17,8%) son las que tienen más alumnos y alumnas. Por otro lado, Huelva, Jaén y Almería son las provincias con los porcentajes más bajos de niños y niñas matriculados en este ciclo (6,3%, 8,1% y 8,3% respectivamente).



Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

² Sólo se han considerado para el cálculo de totales y porcentajes las enseñanzas de régimen general: E. Infantil, E. Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos formativos de Grado Medio, Bachillerato, Programas de Garantía Social.

Distribución del alumnado en Educación Infantil (3-6). Todos los centros; Andalucía, curso 2005/2006

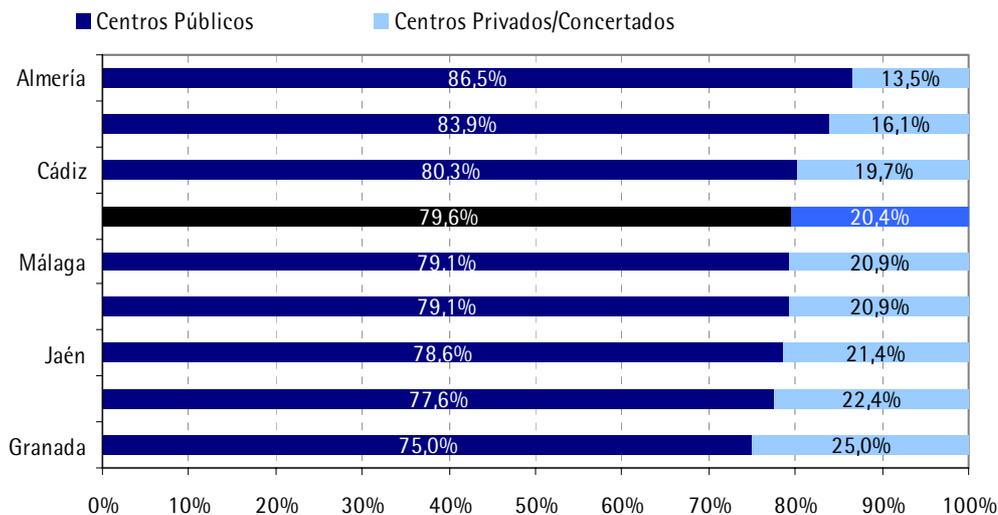


Fuente: Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2005/2006. Datos avance. Unidad de estadística. Consejería de Educación. Elaboración OIA

El 79,6% de los alumnos y alumnas que están matriculados en Educación Infantil (3-6) acuden a centros públicos mientras que el 20,4% son atendidos en centros privados. Granada es la provincia con mayor porcentaje de niños y

niñas matriculados en centros de titularidad privada y/o concertada (25%), por otro lado Almería registra el mayor porcentaje de menores en centros públicos (86,5%) respecto a los privados de la provincia (13,5%).

Distribución del alumnado en Educación Infantil (3-6) según titularidad del centro; Andalucía, curso 2005/2006

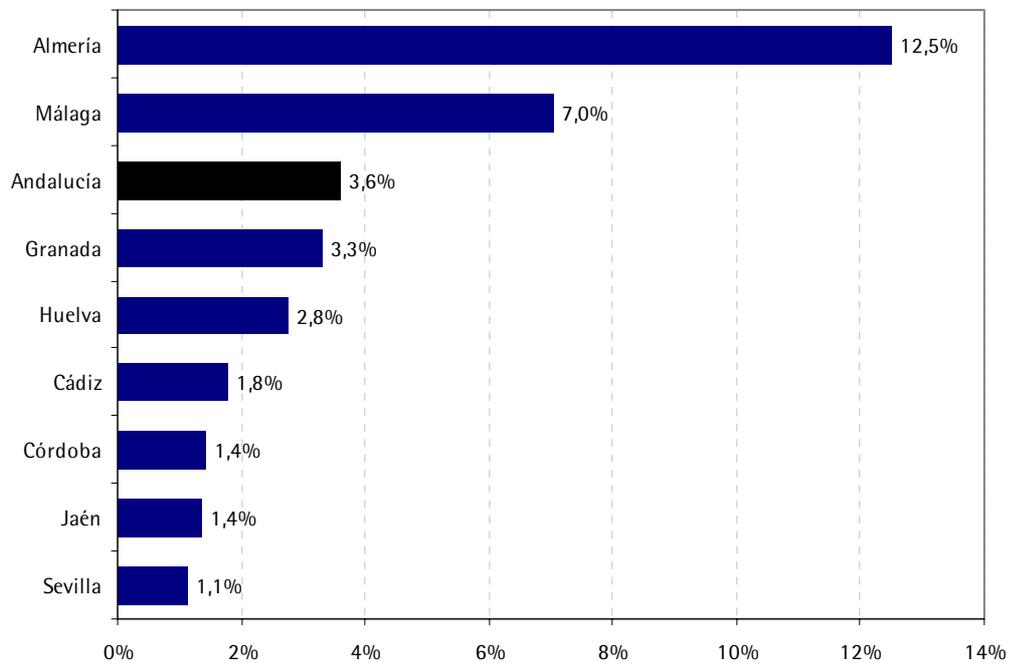


Fuente: Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2005/2006. Datos avance. Unidad de estadística. Consejería de Educación. Elaboración OIA

En Andalucía, en el curso 2005/2006, según la Consejería de Educación, hay 8.995 alumnos y alumnas extranjeros en Educación Infantil, que supone el 16,1% del alumnado extranjero de enseñanzas generales no universitarias y un 3,6% de

los alumnos y alumnas matriculados en educación infantil (3-6). Almería (12,5%) y Málaga (7,0%) son las provincias con mayores porcentajes de alumnado extranjero respecto al total provincial de niños y niñas en Educación Infantil.

Porcentaje de alumnado extranjero en Educación Infantil respecto al total de alumnado de Educación Infantil (3-6) en cada provincia



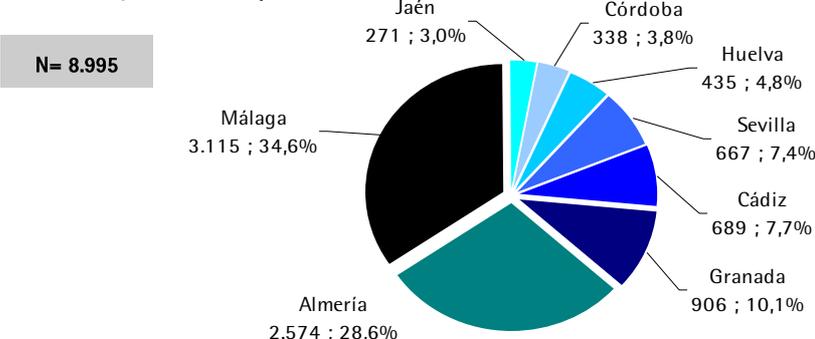
Fuente: Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2005-2006. Datos Avance. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Elaboración OIA



Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

En cuanto a la distribución provincial del alumnado extranjero de Educación Infantil en Andalucía, Málaga es la provincia con más niñas y niños extranjeros (34,6%), seguida de Almería (28,6%) y Granada (10,1%). Por otro lado, Jaén y Córdoba con un 3% y 3,8% respectivamente, son las que tienen menos alumnado de origen extranjero.

**Distribución del alumnado extranjero. Educación Infantil. Todos los centros;
Andalucía, curso 2005/2006**

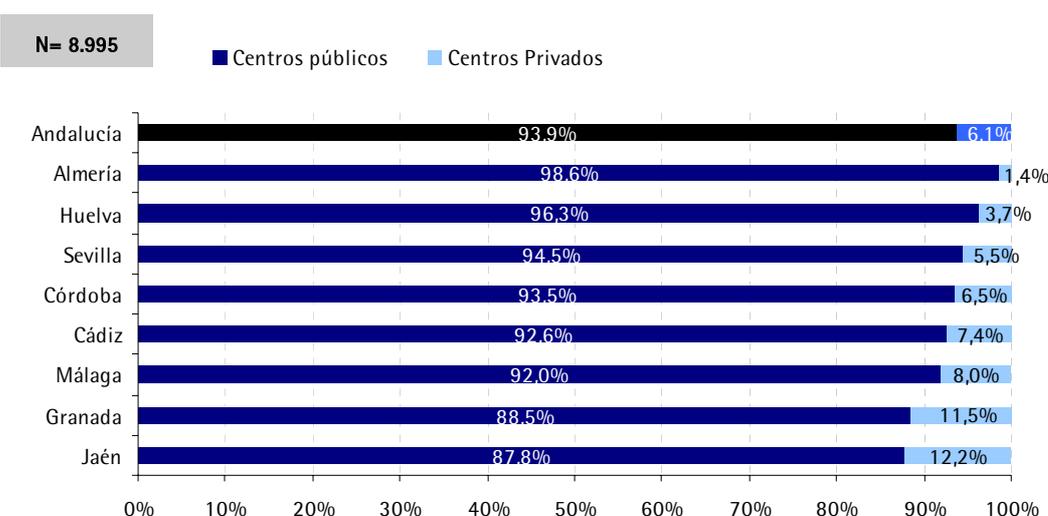


Fuente: Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2005/2006. Datos Avance. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Elaboración OIA

En Andalucía, el 93,9% (8.445) del alumnado extranjero de Educación Infantil, se encuentra matriculado en centros públicos, y el 6,1% (550) pertenecen a centros privados. Respecto a la distribución del alumnado extranjero de educación infantil en centros de titularidad pública y privada en

cada provincia, Almería (98,6%) y Huelva (96,3%), cuentan con los mayores porcentajes de alumnado extranjero en centros públicos, mientras que en Granada y Jaén se encuentran los mayores porcentajes de menores matriculados en centros privados (11,5% y 12,2% respectivamente).

**Distribución del alumnado extranjero. Educación Infantil. Centros públicos y privados*;
Andalucía, curso 2005/2006**



* Incluye centros concertados.

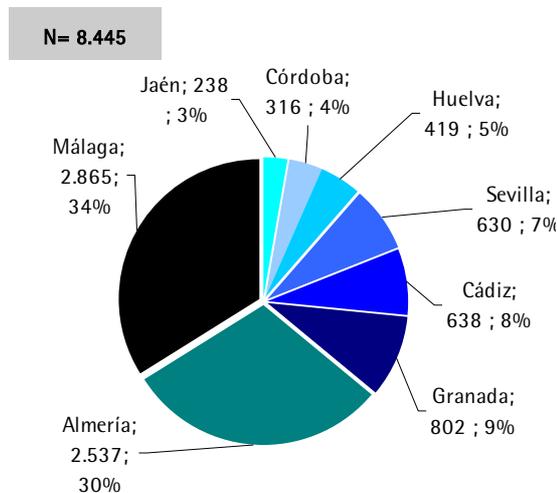
Fuente: Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2005/2006. Datos avance. Unidad de estadística. Consejería de Educación. Elaboración OIA

Respecto al total del alumnado extranjero de Educación Infantil matriculado en los centros públicos de Andalucía, Málaga con 2.865 (33,9%) es la provincia con mayor número de estos alumnos y alumnas, seguida de Almería con 2.537 (30%) y Granada con 802 (18,9%). Córdoba con 316 (3,7%) y Jaén con 238 (2,8%) son las provincias con menor número de estos niños y niñas extranjeros en centros públicos de Educación Infantil.

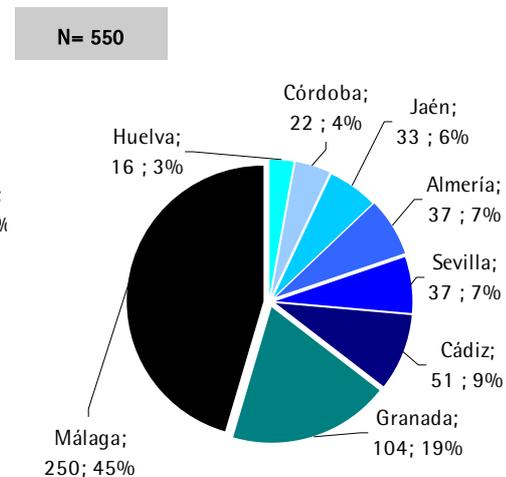
En cuanto al total del alumnado extranjero de Educación Infantil matriculado en los centros privados de Andalucía, Málaga con 250 (45,5%) es la provincia con mayor número de estos alumnos y alumnas, seguida de Granada con 104 (18,9%) y Cádiz con 51 (9,3%). Córdoba con 22 (4,0%) y Huelva con 16 (2,9%) son las provincias con menor número de estos niños y niñas extranjeros en centros privados de Educación Infantil.

Distribución del alumnado extranjero. Educación Infantil; Andalucía, curso 2005/2006

Centros públicos



Centros privados



Fuente: Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2005/2006. Datos Avance. Consejería de Educación. Junta de Andalucía
Elaboración OIA

Conceptos y sensibilización
sobre diversidad e
interculturalidad



Conceptos y sensibilización sobre diversidad e interculturalidad

Como se ha visto en apartados anteriores, la realidad multicultural de nuestro contexto no debería ser ignorada por las administraciones.

En este sentido, deben facilitar los mecanismos y recursos que procuren la igualdad de oportunidades real y efectiva de todas las personas que están escolarizadas.

Por tanto, los aspectos que deben abordarse en la formación de los grupos de profesionales implicados en la educación de los niños y niñas, debería plantearse en los siguientes principios: atención a la diversidad, igualdad de oportunidades, escuela inclusiva y educación intercultural.

Hay que insistir en señalar que en dicha formación es necesaria la sensibilización,

el compromiso, la clarificación conceptual y la reconstrucción conjunta de conocimientos y valores compartidos por los equipos educativos.

Un claro ejemplo de la necesidad de clarificación conceptual se tiene cuando se relaciona la educación intercultural con la inmigración, siendo *“dos fenómenos diferentes: la inmigración abarca más cosas que la interculturalidad, y la interculturalidad abarca más cosas que la inmigración (...), pero tampoco son fenómenos independientes”*. (Ruiz de Lobera, 2005).

Con esta pequeña introducción hemos querido justificar y situar los contenidos para este bloque dirigido a la formación.

5.1. Cultura, diversidad cultural e identidad cultural

Cuando se habla de cultura hay que referirse no sólo a las expresiones intelectuales y artísticas, sino que debe ampliarse a lo que la antropología entiende como “todo lo que pueden pensar y hacer los seres humanos en

sociedad”. No obstante, dentro de la antropología no existe acuerdo a la hora de definir el término de cultura; aunque sí parece ser que se admite este término con cierta cautela defendiendo que es mejor utilizar el

término en plural: culturas. Además, las culturas no tienen fronteras claras, ya que existe diversidad dentro de una misma cultura, y por supuesto, que tienen un carácter cambiante, dinámico, nunca estático.

Esto puede llevar hacia un relativismo cultural, que, como señala Sami Naïr, sería necesario que éste nunca llevara a la regresión de derechos. Por lo que ningún símbolo cultural que haga distinguir una identidad de otra debería rechazarse, siempre y cuando no supusiera la oposición a la constitucionalidad de las leyes, o lo que es lo mismo, a los principios de igualdad y libertad de las personas en el ámbito de lo público y lo privado. Por lo tanto, esto supondría respetar el derecho a la diferencia pero no por ello no justificar la diferencia de derechos; y por supuesto, no justificar las desigualdades.

Igualmente al hablar de diversidad cultural se hace referencia al conjunto de estrategias, normas y valores que la humanidad ha sido capaz de desarrollar para vivir en grupo para adaptarse a lo largo del tiempo a diferentes entornos y diferentes espacios. Estos valores, normas y estrategias se han convertido en costumbres y son compartidas dentro del grupo haciéndolas perdurar de generación en generación en procesos dinámicos.

Por tanto, se entiende la cultura en la triple vertiente de ser aprendida a través de un proceso de socialización, de ser una

capacidad de adaptación a los cambios del medio y no menos importante, de ser unas *gafas* a través de las cuales vemos e interpretamos la realidad.

La globalización del mundo en que nos ha tocado vivir permite pertenecer a varios grupos y, por lo tanto, pertenecer a varias culturas. En sentido positivo, esta sociedad multicultural globalizada provocará un cosmopolitismo en el que los diversos individuos puedan convivir y tengan competencias culturales múltiples donde el mestizaje será considerado signo de madurez cultural. Si se hace un análisis de los distintos grupos a los que cada individuo pertenece o se analizan las diferencias culturales entre nuestra generación y la de nuestros antecedentes (padre, madre, abuelo...), podemos apreciar esta pertenencia multicultural a la que nos referimos.

"Desde el momento en que concebimos nuestra identidad como integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una historia étnica y otras no, unas ligadas a una tradición religiosa y otras no, desde el momento en que nos vemos como nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra propia 'tribu'." Amin Maalouf, 1998.

Cuando se hace referencia a identidad cultural no se puede separar de la doble dimensión personal y social. Cada sujeto es capaz de construirse su identidad colectiva, su pertenencia a una cultura desde su propia identidad personal.

La identidad personal es única y diferente a ninguna otra persona, está muy relacionada con el autoconcepto y es dónde se cruzan los sentimientos que una persona tiene de sí misma y los que tienen las demás personas. Sin embargo, la identidad colectiva supone un sentimiento de pertenencia a un grupo cuando se apropia de los saberes, destrezas y valores de dicho colectivo. La identidad colectiva provoca un sentimiento de seguridad y protección. Y, como afirma Sami Naïr: *"la identidad en su sentido positivo significa compartir valores comunes"*.

En estos procesos de identificación, las condiciones económicas, políticas, geográficas, sociales y legales tienen mucha influencia con respecto al establecimiento de relaciones de identificación y de vínculos de pertenencia a un grupo y su relación con *los otros*, provocando, a su vez, una visión compartida en el imaginario colectivo sobre *el otro* cargada de estereotipos y prejuicios.

"Las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de 'lo que uno es', pasa a ser una exigencia importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo que 'hacen' define cada vez menos lo que los individuos 'son'". Martucelli, 2002.

5.1.1. Estereotipos, prejuicios, racismo y xenofobia

La superación de estereotipos y prejuicios es una de las tareas de la educación intercultural y antirracista, y por ende, de la formación de los educadores y educadoras.

Pero ¿qué son los estereotipos y prejuicios?, ¿cómo actúan?

Allport (1954) define estereotipo como *"una creencia exagerada con, o acerca de, las costumbres y atributos de un de-*

terminado grupo o categoría social, en función de la cual se justifica o racionaliza nuestra conducta en relación con dicha categoría".

La generación de estereotipos obedece a la necesidad o deseo de tener una opinión en la experiencia propia y suficiente de la que extraer un conocimiento directo, por economía mental. Las opiniones se forman sobre lo que otras personas dicen.

Los estereotipos, positivos o negativos, desempeñan un papel primordial en nuestras relaciones sociales y personales con quienes no conocemos, al ayudarnos a adjudicarle a las personas un papel o comportamiento determinados en función de su adscripción a un grupo, sin tener en consideración los aspectos personales. Es el componente cognitivo de una actitud particular.

Desde la sociología se ha definido el estereotipo como una serie de generalizaciones inexactas y simplistas acerca de grupos de individuos que permite a otros caracterizar a los miembros de estos grupos y tratarlos de forma rutinaria de acuerdo con estas expectativas. Todas las personas estamos acostumbradas a utilizar generalizaciones en la vida cotidiana al referirnos a la clase social, género, grupo étnico...

El estereotipo puede considerarse un paso previo al prejuicio (actitud), que, a su vez, puede dar paso a la discriminación y a la exclusión (conducta). Existe una gran variedad de estereotipos, prejuicios y formas de discriminación (raciales, étnicos, género, edad, clase social...) que a veces, y en el caso que nos ocupa, es muy significativo considerar su confluencia.

Estereotipo y prejuicio son mecanismos cognitivos basados en ideas y opiniones ya formadas sobre el entorno de forma indirecta. El prejuicio además incluye una valoración que implica el acto de juzgar,

rechazando o desaprobando, implica un juicio negativo preconcebido sobre personas y grupos basado en estereotipos.

Los estereotipos desempeñan un papel importante en relación con la discriminación y el trato a las minorías, así como con respecto al racismo y la xenofobia. Los estereotipos forman parte del mundo de las creencias y actitudes que, a su vez, son parte de las motivaciones y acciones de las personas. Por tanto, los estereotipos negativos pueden dar lugar a actitudes prejuiciosas y a comportamientos más o menos discriminatorios, racistas o xenófobos, y de ahí a la exclusión.

Estas cuestiones nos dirigen a plantear otros conceptos: racismo y xenofobia.

El racismo es un fenómeno tan complejo que llega a establecer para su clarificación muchas dicotomías (racismo teórico/racismo espontáneo, interno/externo, etc.). Por tanto, se encontrarán múltiples definiciones y la necesidad de abordarlas en la formación. Aunque para este documento se va a plantear la idea de racismo y cultura. En este sentido, Van Dijk señala que *"el racismo es ante todo un sistema de dominación"*.

Otra perspectiva es la histórica, por lo que se habla *del viejo al nuevo racismo*, abordando la postura biologicista en la explicación de diferencias y de superioridad de unos grupos sobre otros. Esta postura del

viejo racismo parece superada en este momento, dando lugar a lo que se llama desde diversos ámbitos el nuevo racismo. Este concepto se relaciona con la idea de racismo culturalista, xenófobo e institucional: se pasa del concepto raza al de

grupo étnico (culturalización de la problemática); el referente, *el otro*, es no sólo el interno sino el externo, el extranjero (xenofobia); y, por último, el racismo doctrinal es minoritario ocupando su lugar el institucional.

5.2. Modelos de integración e interculturalidad

El término integración, muy usado en el campo de la política social y también de la educativa, ha ido acompañado de recelos y dudas de mayor o menor calado, dependiendo de los países. En particular, en la Unión Europea la palabra integración se ha usado en positivo y como modelo de política social y educativa que debe seguirse con las personas inmigrantes y extranjeras. No han faltado críticas con respecto a este concepto por su uso y abuso en Europa, que considera la integración como asimilación.

Los modelos que se verán son alternativas en positivo para la gestión de la diversidad cultural. No se puede olvidar que existen otras alternativas negativas como no hacer nada y la marginación.

La asimilación exige a los grupos minoritarios que dejen a un lado sus pautas y referencias culturales para insertarse en la mayoría culturalmente dominante. Esta alternativa presenta dos principios antagónicos: por un lado, se parte del interés por la otra persona para que tenga las

mismas posibilidades que las personas autóctonas; y por otro lado, se le exige que renuncie a su cultura para incorporar la cultura de la sociedad de acogida como algo indispensable para su integración.

En esta alternativa no interesan las culturas diferentes y es por lo que se les pide que sean iguales, algo que será casi imposible llevando en algunos casos al enfrentamiento. Esto es más palpable en los hijos e hijas de personas extranjeras, a las que, por una parte, la sociedad les exige que se comporten de una determinada manera, y por otra parte, el entorno familiar les exige que se mantengan fieles a su cultura. Sin embargo, esta alternativa favorece el contacto entre grupos culturales a efectos reales de convivencia, pero no asegura nada en relación con el mantenimiento de los estereotipos.

El multiculturalismo, por el contrario, intenta valorar más la diversidad cultural, considera la sociedad formada por culturas diferentes unas de otras, se respeta la diferencia y se establecen unas normas básicas de convivencia.

Esta alternativa añade un elemento más de avance al modelo anterior, pero parece que no es bastante con interés y respeto. El respeto no es suficiente para el contacto entre las personas, es más, puede potenciar los guetos y llevarnos a un excesivo relativismo cultural sin la valoración crítica, al culturalismo y al folklorismo en la valoración de las diferencias culturales; e incluso puede potenciar la desigualdad económica y social.

El modelo intercultural pretende superar los modelos anteriores planteándose la construcción de la convivencia basada en la diversidad. Para lograrlo, parte como se dijo anteriormente, del concepto de cultura, de que ninguna cultura es estática ni homogénea, de que la diversidad existe dentro de propia cultura y de que los conflictos pueden ser un buen motor para el cambio. Se plantea, por tanto, encontrar valores comunes que hagan posible la convivencia, y para eso es necesario: trabajar contra la discriminación y exclusión; hacer hincapié en las relaciones entre culturas a través de sus individuos; construir la convivencia a través de la interacción, el intercambio y la cooperación, y aceptar y comprender que los conflictos son parte de la convivencia, por lo que hay que establecer los mecanismos necesarios para su regulación de forma creativa.

Sería necesario al hablar de interculturalidad abordar el concepto de integración. Para ello se toma como referencia el de Carlos Giménez: "proceso de readaptación

mutua, en la que por un lado la minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades que los autóctonos, y por otro lado, la mayoría acepta e incorpora los cambios necesarios, ideológicos, normativos e institucionales para que sea posible lo anterior".

Para terminar, una última consideración: la interculturalidad presenta puntos fuertes y puntos débiles. En cuanto a los puntos fuertes, introduce una perspectiva dinámica de la cultura y las culturas, la reconfiguración de la identidad, y los procesos de interacción sociocultural, la ciudadanía democrática. En cuanto a los puntos débiles, cabe destacar que la mayor parte de las veces no se da esa interacción en un plano de igualdad, sino todo lo contrario: de desigualdad, dominio y sumisión.

Por eso, se entiende la interculturalidad como meta y como camino. Es decir que los procedimientos y estrategias de este modelo deben, en la medida de lo posible, tener presentes las posibilidades de crear y recrear los puntos fuertes.

En cuanto a la integración, *"el reto no procede ni únicamente de las desigualdades sociales ni de las supuesta impermeabilidad de las identidades culturales. El verdadero desafío es aprender a razonar simultáneamente en los dos ejes, puesto que es en el vaivén entre uno y otro donde reside el secreto de su comprensión"*. Martucelli, 2002.

5.3. Modelos de integración y educación intercultural

En el apartado anterior se han visto los modelos de integración y el concepto de interculturalidad. Como es lógico, todo esto tiene su influencia y se repite en los modelos educativos.

Siguiendo a Besalú (1991) en Carlos Giménez (2000), se distinguen los siguientes tipos de educación o escuela:

- > Educación racista o segregadora, en la que se separa al alumnado según su procedencia racial o etnocultural: a grupos diferentes, sistemas distintos. Este modelo no está presente en nuestro sistema educativo, pero habría que tener presentes las consecuencias de los procesos de escolarización en cuanto a la concentración de alumnado extranjero.
 - > Educación asimilacionista, que pretende conseguir, de forma más o menos paulatina, la asimilación a la cultura dominante de las personas inmigrantes o de las minorías. En estos planteamientos tiene gran importancia la enseñanza de la cultura y lengua de la sociedad receptora, pero no tienen relevancia las aportaciones y el bagaje experiencial de las personas.
 - > La educación integracionista o compensadora plantea no sólo el aprendizaje de la lengua y cultura receptora sino también de la lengua materna,
- también propone la necesidad de conseguir la igualdad de oportunidades para todo el alumnado independientemente de su origen social o cultural. En este modelo la figura del personal docente de apoyo es imprescindible como medio fundamental para conseguir la igualdad de oportunidades. Como vemos está centrada en las capacidades individuales y no en el bagaje cultural colectivo.
- > La educación pluralista asume el derecho a la diferencia y da importancia a aspectos como la provisión de información de las cultura de inmigrantes y minorías, y la visión funcional de la lengua y la cultura. Sin embargo, plantea algunas limitaciones y riesgos como los siguientes: tratar a los grupos como realidades monolíticas, el folklorismo en el tratamiento de las diferencias culturales, la segregación y separación por grupos.
 - > Educación intercultural: la educación en y para la interculturalidad es necesaria para todas las sociedades y culturas y para todas las personas, no está centrada en quienes son culturalmente diferentes. La educación intercultural tiene en cuenta la relevancia de los factores culturales (étnicos, religiosos, lingüísticos, etc.), pero cuida de no poner un excesivo énfasis en las identidades culturales o una concep-

ción errónea acerca de estas porque podría tener efectos contraproducentes y dividir más que unir, además, se podrían exagerar las diferencias, como por ejemplo si buscamos justificación del comportamiento en función del grupo, etnificando o culturalizando las conductas.

Según Tedesco, anterior director del Bureau Internacional de Educación de la UNESCO: *"La escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía"*.

La palabra reconocimiento sería clave en este modelo de educación intercultural.

Ante la situación de nuestra realidad social, sería necesario un planteamiento crítico de lo que es la educación y lo que es la escuela, así como las ideas y metas que sobre ella descansan.

Es a través de la perspectiva de la educación intercultural como estrategia para formar una ciudadanía democrática de una sociedad multicultural como

tiene cabida la aceptación de la diversidad como riqueza frente a la homogeneidad. Desde esta óptica, el relativismo cultural, la lucha por la no discriminación individual, el rechazo del racismo y la xenofobia serán un objetivo, tanto para el alumnado, como para el profesorado y para toda la comunidad educativa.

Todo esto debe darse dentro de un clima donde se tenga en cuenta otros puntos de vista, así como de un ambiente de cooperación y colaboración donde sea posible desarrollar competencias comunicativas, relaciones positivas con las familias, la escuela y la comunidad.

Cuando se hace referencia a la educación intercultural, se tiene la tendencia a pensar en el alumnado de procedencia cultural minoritaria, pero solamente será posible hablar de educación intercultural si entendemos ésta como una acción educativa donde todos y todas sean partícipes de dinámicas orientadas a fomentar el diálogo y la creación de un clima que favorezca el respeto y la convivencia. Se deben crear dinámicas en las que todo el alumnado se encuentre implicado en la organización del aula, además de ser responsables de la autogestión y resolución de conflictos, de la participación en el seguimiento, y de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo esta concepción de educación habrá que definir unas líneas de organización en el centro en todos los ámbitos: institucional, administrativo, curricular y de recursos humanos.

El profesorado, ante la educación intercultural, tiene un papel protagonista si no existe una sensibilidad y un compromiso con este modelo; para esto es necesaria una formación de los equipos docentes que presente el modelo reflexivo sobre la práctica y el contraste con la teoría reelaborando y modificando sus propias teorías, así como desarrollando un plan de acción conjunto.

Siguiendo a Besalú (2005) y Carbonell (2000) para una educación intercultural de calidad *"se deben abordar las siguientes líneas de trabajo: aspectos afectivos, éticos y de valores; pedagógicos, didácticos y organizativos; y curriculares"*.

Algunas ideas respecto a la concreción de líneas para la educación intercultural:

- > Educación intercultural para todas las personas, no sólo para las inmigrantes o las minorías étnicas. La diversidad está en la sociedad, en el mundo, la televisión, internet, etc. Importancia de autocrítica cultural.
- > Hay que tener conciencia del bagaje cultural propio y de las otras culturas, partiendo de las experiencias vitales y conocimientos previos de las personas y teniendo en cuenta sus expectativas.
- > Mejorar el autoconcepto de los niños y niñas garantizando su seguridad socioafectiva y el aprender a vivir con dignidad.
- > Potenciar la igualdad de oportunidades trabajando contra el fracaso escolar. Todo el alumnado tiene derecho al éxito escolar, por lo que hay que prestar atención a quienes son más vulnerables.
- > Promover la comunicación, la cooperación y el intercambio, *trabajar con*, a través de actitudes y la revisión de currículum observando qué aprenden. Consideración de todas las formas expresivas, no sólo la lengua sino también la expresión corporal, la música, etc. Visiónar todas las posibilidades en tiempo presente, en futuro y en subjuntivo a través del pensamiento imaginativo.
- > Luchar contra todas las formas de discriminación, exclusión y desigualdad; reconocimiento del derecho a la identidad y la cohesión social.
- > Planificar teniendo en cuenta la apertura al entorno y a la comunidad.



Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

5.4. La escuela como espacio de relaciones interculturales

Si la educación intercultural supone: interacción, intercambio, trabajar con, práctica compartida, se tendría que plantear qué posibilidades se tienen desde la escuela de educación infantil. Por tanto, habría que replantearse aspectos como la organización del centro educativo, el currículum, los valores, las relaciones culturales de todas las personas que intervienen en la escuela (no sólo los niños y niñas, sino también los equipos educativos y las familias) y las relaciones con las familias. Este último aspecto es esencial ya que las relaciones y los intercambios culturales que se establecen a estas edades

tan tempranas deben pasar por los intercambios con los miembros de su familia.

Se parte de la idea de que el encuentro entre personas de culturas distintas es una oportunidad única para el enriquecimiento mutuo y de que la convivencia debe facilitar dinámicas interactivas positivas que permitan el reconocimiento y crítica de todas las diferencias culturales. Todo esto supone tener en cuenta el trabajo en contextos, en algunos casos, de gran heterogeneidad. Esto implica aprovechar la diversidad, articular espacios, tiempos y estrategias para incorporar las

particularidades de cada individuo. Sería conveniente, en cada experiencia de formación, abordar el conocimiento de las culturas presentes en cada centro o contexto educativo.

Aunque la escuela sea un entorno privilegiado para la educación intercultural, no es el único en el que las personas se educan a lo largo de su vida. Sin embargo, ofrece otras posibilidades que otros entornos no formales no ofrecen. Da modelos de relación estables y organizados a través de iniciativas, experiencias, con materiales específicos, etc. Pero lo que más llega al alumnado y a sus familias son las actitudes y comportamientos que cada centro escolar les brinda a ellas y ellos en concreto. En este sentido, es im-

portante tener en cuenta el papel del lenguaje no verbal y, del currículo oculto en general. Hay que cuidar los modelos de relaciones interpersonales y, por tanto, de relaciones interculturales. Además, debemos incluir la idea de la representatividad de los grupos sociales y culturales en el aula y en la sociedad en general; también es necesario buscar un equilibrio entre la representatividad de la diferencia y la búsqueda de otros elementos compartidos y contruidos por el propio grupo, a través de la creatividad, los intercambios, el juego simbólico y cooperativo, con la utilización de materiales que no tengan un contenido simbólico fuerte con respecto a las diversas culturas, etc. En definitiva, hacer cosas conjuntamente y propiciar el descubrimiento de otras.



Desarrollo de la identidad.
La etapa 0-6 años



Desarrollo de la identidad.

La etapa 0-6 años

El desarrollo psicológico del niño o de la niña es el eje central de esta etapa educativa. En los primeros años de la vida, no sólo se aprende, sino que se establecen los mecanismos de aprender. No sólo se establecen vínculos afectivos, sino que se aprende a amar. En resumen, es el propio aparato psíquico el que se construye y desarrolla durante estos años.

Esto justifica la relevancia que en cualquier programa formativo para el personal docente encargado de la etapa 0-6 años debe tener la Psicología Evolutiva: la génesis y los mecanismos de la construcción de la personalidad del niño y de la niña.

El crecimiento y desarrollo de cada ser humano es único e irrepetible. Por eso, en la tarea educativa, es imprescindible conocer a cada niño, a cada niña y mantenerse atento a sus peripecias vitales y a sus necesidades. Este conocimiento directo y personalizado es insustituible. No obstante, es también necesario que los equipos educativos que trabajan con la

infancia conozcan y profundicen en las pautas generales por las que transcurre el desarrollo psicológico.

El proceso evolutivo forma una unidad indivisible, los distintos aspectos del desarrollo físico y psicosocial de los niños y niñas deben concebirse como un todo unitario. No obstante, para su mejor comprensión, se suelen dividir en áreas específicas de desarrollo: desarrollo intelectual, emocional, social, etc. Hemos elegido aquí el desarrollo de la identidad por ser uno de los aspectos de la evolución psicológica más visiblemente relacionado con la interculturalidad, línea central de este programa formativo.

La formación de la identidad es un tema apasionante y complejo que, a lo largo de los siglos, ha despertado el interés de diversos profesionales de la filosofía, sociología, psicología, etc.

¿Quién soy yo?, ¿a quién me parezco?, ¿quiénes son mis iguales?, ¿en qué soy igual y en qué diferente a las demás personas?... Una serie de preguntas que, an-

tes o después, surgen en el pensamiento de cualquier persona y, en ocasiones, de manera angustiosa.

Es muy frecuente encontrar textos sobre el desarrollo de la identidad referidos a la adolescencia, pero no es tan frecuente encontrarlos referidos a la infancia. Esto es así, porque la adolescencia es efectiva-

mente una etapa decisiva en la adquisición de la identidad personal, en su doble vertiente: individual y social. Pero es evidente que los cimientos, los pilares básicos de la identidad como, en general, del desarrollo psicológico, hay que buscarlos en los primeros años de la vida, los cuales son absolutamente definitivos en el proceso de convertirse en persona.

6.1. ¿Qué es la identidad?

Erikson (1902 – 1994), probablemente el autor más conocido en el estudio de este tema, define así la identidad: *"...es un sentirse vivo y activo, ser uno mismo: La tensión activa, confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad personal y cultural."*

Lagarde (1992), define la identidad como *"el sistema unitario de representaciones de sí, elaboradas a lo largo de la vida de las personas, a través de las cuales se re-*

conocen a sí mismas y son reconocidas por los demás como individuos particulares y miembros de categorías sociales distintas."

La identidad es lo que nos hace diferentes a las demás personas. Es un conjunto de rasgos o señas que nos permiten reconocernos y que se nos reconozca. Es la conciencia de sí mismo, también percibida por *los otros*, la conciencia de ser y permanecer único o única y diferente de las demás personas.

6.2. Los orígenes de la identidad

La identidad se construye a partir de las experiencias, positivas y negativas, de la vida. Buscar los primeros signos de la identidad de una persona es buscar en sus orígenes, en los primeros hilos que configuran la urdimbre básica sobre la que se irá construyendo su personalidad. Estos

hilos son elementos genéticos, por supuesto, pero no sólo genéticos: lo que el niño o la niña heredan de sus padres y madres no es sólo un código genético, sino un conjunto de vivencias, afectos, proyecciones que van dejando sucesivas marcas en su historia personal, forjando

así, poco a poco, una manera de ser y de estar en el mundo, un estilo único e irreplicable. Esta serie de cosas que los padres, madres y otras personas próximas van poniendo en el niño y la niña no van arraigando en su persona por igual: unas dejan profundas marcas, otras, más superficiales, otras son fuertemente rechazadas...

Ya antes de nacer, el bebé o la bebé empiezan a cobrar unas características personales en el deseo y en el discurso del padre y de la madre: será niño o niña, se parecerá a ésta persona o a aquella, será guapo y fuerte, será incluso miembro de una asociación sociocultural o de un club de fútbol... El niño o la niña irán confirmando a los padres y madres en algunas de sus expectativas y los irá frustrando en otras.

El bebé o la bebé nace absolutamente dependiente del padre y la madre y casi indiferenciado de ellos. La interacción corporal temprana, ese diálogo rico que el niño o la niña establecen desde los primeros momentos de la vida con la madre (y en-

seguida también con el padre), ya empieza a aportarle pequeñas señales de la existencia de *sí mismo* y *del otro*. Paulatinamente irá percibiendo las diferencias, no sólo a través de la respuesta a sus necesidades, sino también por la progresiva desadaptación de la madre a sus deseos y la frustración que esta separación proporciona a sus sentimientos de omnipotencia. Ciertamente, esta separación encierra frustración, pero es al mismo tiempo el camino de la dependencia a la independencia, camino que marca el desarrollo del individuo y de su propia identidad.

Junto a estas experiencias de separación y reencuentro, y apoyándose en ellas, el niño o la niña irán percibiendo las diferencias y los parecidos de las personas y también de las cosas. El lenguaje desempeñará un papel especial, empezando por el propio nombre. Su nombre, con raíces profundas en los objetos internos de los padres, será una constante que le acompañe desde el comienzo, un representante genuino de su identidad.

6.3. La identidad, una realidad poliédrica

Los componentes de la identidad y las caras por las que se puede analizar son variadas y pueden agruparse en tres órdenes:

> Biológico: La dotación genética, la organización del cuerpo y sus funciones y el estado de salud son elementos fun-

damentales en la constitución de la identidad. El color de la piel, los rasgos faciales, la estatura, el sexo... lo corporal, en suma, es la estructura básica que, en contacto con el medio y con las demás personas, irá generando un modo particular de ser.

- > Psíquico: La formación del yo como estructura psíquica representante del conjunto de funciones, afectos, sentimientos, pulsiones e ideales es paralela a la construcción de la identidad. En realidad, la identidad es también un aspecto del yo global en el cual se incluyen vivencias tan importantes como la identidad sexual, la autoestima, etc.
- > Social: La identidad cultural, como una faceta de la identidad, incluye sentimientos de pertenencia, valores y creencias. La identidad, las identidades, se desarrollan en un contexto histórico, en una clase social determinada. Contexto histórico y clase social son, por naturaleza, dinámicos y cambiantes, por ejemplo, los sentimientos

nacionales y locales contrastan con los procesos de globalización y todos estos fenómenos sociales y políticos constituyen parte del medio en que el niño y la niña se desarrollan.

La identidad se construye por la interacción e integración permanente de estos tres grandes bloques de factores, por ejemplo, la autoestima está condicionada por las capacidades físicas y mentales, pero, en cierto sentido, también por su capacidad adquisitiva. La valoración que hará del entorno y su nivel de confianza hacia los demás, estarán en relación con el arraigo de sus pautas culturales de origen, pero también dependerán mucho de las actitudes que se perciban de los demás.

6.4. Paradojas de la identidad

El concepto de identidad encierra en sí mismo cierta complejidad e incluso ciertas contradicciones o paradojas. Podemos citar algunas de ellas:

- > Univocidad y permanencia. Siendo éstas dos características esenciales de la identidad, sabemos que al mismo tiempo que unívoca, la identidad es en cierto sentido múltiple. Cada persona, en su unidad, encierra una multiplicidad: es a la vez hijo o hija y padre o madre, andaluza y española, tenemos un carné de identidad,

tenemos otros carnés de pertenencia a determinadas organizaciones o clubes, tenemos una identidad profesional etc. Somos quienes somos, pero también somos, en cierto modo, lo que nos gustaría ser e incluso lo que tememos ser. En definitiva, cada individuo es una unidad hecha de multiplicidad.

En cuanto a la permanencia, el asunto es, si cabe, más paradójico: porque la experiencia de permanecer iguales o casi iguales a lo largo del

tiempo es el núcleo de la identidad. Sin embargo, sabemos que nuestra vida es permanentemente cambiante. Desde las células de nuestra piel hasta nuestros más arraigados ideales están en constante mutación. No obstante, es precisamente a través de los cambios como tenemos la experiencia de la continuidad de nuestro ser, experiencia que constituye la base de la identidad.

- > Yo y *el otro*. La identidad es la conciencia de ser una o uno mismo, pero es imposible adquirir esta conciencia sin la presencia *del otro*. Puedo ser yo, porque existe *el otro*. *El otro* supone en cierto sentido una amenaza a mi mismidad ("l'enfer sont les autres"), pero sin *el otro* no soy nada. Sólo porque existen *otros* puedo ser yo mismo. En este sentido, siempre que el ambiente guarde una cierta coherencia, la diversidad representa en sí

misma una riqueza en el proceso de construcción de la identidad.

- > Identidad personal e identidad colectiva. La identidad es lo que nos hace ser nosotras y nosotros mismos y distintos de las demás personas. El simple hecho de pertenecer a un colectivo representa una especie de cesión de una parte de sí mismo. Sin embargo, es en la pertenencia a un grupo, a un colectivo, a una nación lo que en buena medida, nos da seguridad en nuestra propia identidad. Socialización e individuación son dos caras de la misma moneda: la identidad.

Lawrence Kohlberg entiende el proceso de construcción de la identidad como "*una descentración progresiva del individuo, que lo lleva a asumir la normatividad como vínculo para la convivencia*". En este sentido, desarrollo moral y construcción de la identidad van unidos.

6.5. *El otro* en la construcción de la identidad

Hemos señalado entre las paradojas de la identidad la necesaria existencia del otro en la afirmación de sí mismo. Esto tiene una gran trascendencia en todo el desarrollo psicológico y en todo el proceso educativo; porque todo proceso educativo es un proceso de relación interpersonal.

En la primera etapa de la vida, la conciencia que el niño y la niña tienen de la existencia *del otro* –y por tanto de sí mismo como ser diferenciado– es mínima. El niño y la niña viven en los primeros meses de su vida una especie de simbiosis con la madre (decimos *madre* para referirnos no sólo a ella, sino a todas las

personas que, de manera constante, están cerca de ellos y los cuidan). Es tan inmediata la respuesta a sus necesidades, que apenas si puede percibir que es *otro* diferente de sí mismo quien lo atiende. Por otra parte, la propia madre tiene cierta dificultad para diferenciar entre sus sentimientos y percepciones y las del niño o la niña. Así, la madre, el padre, le prestan su pensamiento y su acción: "Hay que taparlo que tiene frío... Ahora llora porque tiene hambre...", incluso a veces, utilizando el plural: "calma, que nos hemos atragantado con el biberón ..."

Pronto, la intuición de la madre le permitirá comprender que el niño o la niña van siendo maduros y no necesitan atenciones exageradas. A veces, las madres tienen cierta dificultad para aceptar este mínimo grado de autonomía del niño o la niña; pero, en general, lo hacen bien y además suele haber otras personas que le ayudan a caer en la cuenta y aceptarlo. Estas personas son fundamentalmente el resto de miembros de la familia y, de una manera muy especial, el padre. A partir de ese momento, las respuestas al llanto o a los requerimientos del bebé no serán tan inmediatas. Esta breve, pero progresiva distancia entre la aparición de la necesidad y la respuesta a la misma, será decisiva en el desarrollo la personalidad del niño o de la niña y en la conciencia de su propia identidad. La frustración de su sentimiento de om-

nipotencia ayudará a crecer a ese minúsculo, casi imperceptible, yo inicial. Al mismo tiempo, esta gran falla será fundamental para su desarrollo psicomotor, intelectual, lingüístico, etc.

La experiencia emocional y las portentosas adquisiciones que el niño y la niña van acumulando a lo largo del primer y segundo año de vida en el terreno de las percepciones, de la motricidad y del lenguaje y, sobre todo, el desarrollo de la capacidad de representación mental, ponen al niño y la niña entre los dos y los tres años en situación de poder afirmarse como individuo independiente, entre otras formas, oponiéndose, a veces tozudamente, a los deseos y las órdenes del padre y la madre. Pero, al mismo tiempo que se opone, lo cierto es que va asumiendo y haciendo suyas muchas de las características que va descubriendo en ellos. La imitación y, sobre todo, los procesos de identificación, complementarios a los movimientos proyectivos de la madre y/o el padre, permiten al niño y a la niña ensayar distintas identidades y percibir así la permanencia y continuidad de su ser a través de múltiples vicisitudes.

Finalmente, el niño y la niña maduros, tras una etapa larga de afianzamiento de su personalidad y de grandes adquisiciones socioculturales, asumirá el riesgo de emanciparse progresivamente de los padres y madres, en busca de su

propio estatus, de sus propias compañas en la vida y en busca de un rol social que dé el sentido definitivo a su identidad.

Queda patente cómo la presencia y el significado *del otro* es una constante en el desarrollo psicológico y, por tanto, en la adquisición de la propia identidad. Esto, como fácilmente puede comprenderse, es de importancia capital en el rol que desempeñan el personal docente y la escuela en el desarrollo del individuo. La escuela, especialmente en las primeras edades, actúa como una espe-

cie de crisol de vivencias: en la escuela, unos valores son reforzados, otros son relegados, se acentúan determinados aspectos de la idiosincrasia individual y colectiva y se realzan o se ocultan determinadas señas de identidad. El maestro o la maestra, en clara prolongación de las figuras maternal y paternal, son para los niños y niñas personajes fundamentales en la construcción de su identidad. Lo esencial de la educación se juega en el rico entramado de relaciones que se producen en la escuela y, en particular, entre personal educativo y alumnado.

6.6. Identidad o identidades

Ya hemos visto que el propio concepto de identidad es complejo y que la identidad está, de algún modo, hecha de identidades a pesar de que su esencia es la univocidad y la permanencia. Hemos esbozado algunos aspectos generales de la identidad y su desarrollo y hemos definido la identidad personal como la conciencia

que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

Pero hay aspectos de la identidad que cobran una importancia capital por sí mismos: este es el caso de lo que llamamos identidad cultural y también la identidad sexual y de género.

6.6.1. Identidad cultural

Individuación y socialización son como dos caras de una misma moneda. De la misma manera, lo son los aspectos intrapsíquicos y los aspectos socioculturales de la identidad. Erikson dice que *“el desarrollo de la identidad comienza en*

el primer encuentro verdadero de la madre con el niño como dos personas que pueden tocarse y reconocerse la una a la otra”. De la calidad de este encuentro, de sus capacidades más o menos coordinadas depende el sentido de

identidad del niño o la niña y su confianza (y desconfianza) en el ambiente. Y es que la madre y el padre, actúan como auténticos filtros o, mejor aún, catalizadores del ambiente social y cultural. Y junto al padre y a la madre, es decisiva en este aspecto la acción de los equipos educativos.

Los individuos vivimos en comunidad, más exactamente, vivimos en comunidades. Poco a poco, tanto de manera consciente como inconsciente, vamos asimilando valores y creencias, estereotipos y actitudes de la comunidad a la que pertenecemos. Ciertamente, no hay una manera única de vivir la identidad cultural. Unos individuos la viven de manera acrítica e incluso fanática y otros se muestran más críticos y, por tanto, más

tolerantes con otras identidades culturales. También depende de la comunidad en la que el individuo viva, pues la disonancia entre las distintas sensibilidades a la hora de vivir e identificarse con una determinada cultura no sólo exige flexibilidad en el individuo, sino también en la comunidad en la que se halla inserto. Por otra parte, existen diferencias importantes ligadas al estatus socio-económico. Un individuo o una familia de África en Europa tienen muy diferentes posibilidades de integración según sea su capacidad adquisitiva, factor que desempeña un papel muy por encima del nivel cultural. Determinadas pautas de comportamiento que parecen ligadas a la etnia o a la cultura, pueden estar relacionadas, sin embargo, a los recursos económicos.

6.6.2. Identidad sexual y de género

Una de las dimensiones principales de la identidad es la identidad sexual. Las personas vienen diferenciadas sexualmente por la dotación genética y después por la morfología corporal que se deriva. No obstante, aunque la determinación sexual está en el niño y en la niña desde el primer momento, la morfología corporal y algunas diferencias ligadas a la misma se establecen paulatinamente, bajo el influjo de hormonas específicas, las cuales entran en su fase definitiva con la pubertad.

Las diferencias sexuales tienen una importancia determinante en los procesos de identificación y, en general, en el desarrollo psicológico. Minimizar la importancia de las diferencias sexuales en el desarrollo de las personas y en el establecimiento de la propia identidad, sería algo totalmente carente de rigor científico. En el desarrollo de una personalidad sana, lo que incluye la aceptación satisfactoria de la propia identidad, la sintonía con el propio sexo es decisiva. Esto no debe impedir la posibilidad de un desarrollo psicológico

sano en las distintas orientaciones sexuales, sean o no heterosexuales. Íntimamente vinculada a la identidad sexual, está la identidad de género. El género se compone de una serie de prácticas, símbolos, representaciones y valores asociados al sexo.

Como todo desarrollo humano, el proceso de adquisición de una identidad de género es un proceso psicosocial y, por tanto, impregnado de estos conocimientos, creencias, valores y estereotipos sociales. Muy temprano en el desarrollo de la identidad personal, los sujetos se piensan en tanto que mujeres u hombres. En este sentido, *"la identidad de género es la elaboración simbólica que cada cultura constituye a partir de la categorización de las personas en diferentes sexos. Dicha codificación implica que nuestro conocimiento sobre el sexo no corresponde exclusivamente a las características anatómicas, sino que, más bien, el género es el saber que asigna significados a las diferencias corporales."* Fuller, 1993.

El proceso de socialización en el niño y la niña es inseparable de su proceso de individuación. Así mismo, los factores psicofísicos de la construcción de la identidad son inseparables de los socio-culturales. "La identidad de género (Kaufman, 1995) se adquiere en este proceso de socialización. La distinción sexo/género sugiere que existan característi-

cas, necesidades y posibilidades dentro del potencial humano que están consciente e inconscientemente suprimidas, reprimidas y canalizadas en el proceso de producir hombres y mujeres." Pero dicho proceso, como recuerda M. Klein, *"no es independiente ni súbito, sino que es paulatino y transcurre ligado al ciclo vital de los individuos"*.

Por otra parte, la cultura no es absolutamente unívoca y homogénea. Coexisten dentro de una misma cultura distintas maneras de vivir el propio sexo y distintas formas de identificarse con el género.

En este momento, quizá con más intensidad y, sobre todo, con más velocidad que en ninguna otra época de nuestra historia, asistimos a la construcción de una nueva cultura de género. Se trata de una auténtica revolución que empieza a dar valiosos frutos en forma de pasos hacia una sociedad más justa. Es también un proceso intergeneracional muy valioso, aunque evidentemente no exento de desviaciones y de conflictos, tanto en el desarrollo de la sociedad como en el de los individuos. A esas posibles desviaciones y a esos posibles conflictos deberán estar muy atentos todo el profesorado y otros agentes sociales, con el fin de evitarlos al máximo, minimizar los daños posibles y contrarrestar los consecuentes movimientos de reacción que intenten abortar el proceso.

6.7. Identidad y autoestima

Entre otras formas, la autoestima se ha definido como el marco de referencia desde el que interpretamos la realidad y las experiencias vitales. Al mismo tiempo, los acontecimientos vitales y la interpretación que hacemos de ellos construyen nuestra autoestima.

El concepto de autoestima está directamente emparentado con el de narcisismo. Podemos decir que la autoestima sana es aquella que se basa en una imagen ajustada y positiva de sí mismo. En definitiva, el sentimiento y la convicción de ser valioso y digno de ser amado o amada. Este sentimiento nace del trato que recibimos de los demás y, especialmente, de las personas más significativas. Las experiencias relacionales aportan datos para la cons-

trucción del pensamiento y están cargadas de afectos. Las demás personas nos devuelven constantemente, como en un espejo, aspectos de nosotras y nosotros mismos que van conformando nuestra autoimagen.

Identidad y autoestima están, por tanto, íntimamente vinculadas. La niña y el niño no sólo tienen una percepción, una imagen, de sí mismos como seres únicos y permanentes, sino que esa percepción va unida a la valoración que tienen de sí mismos y a la que, piensan o sienten que los demás tienen de su persona. La estima con la que el individuo vive su propia identidad está en el origen de muchos comportamientos y explica, en buena medida, sus actitudes ante la vida.



Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

La escuela, un lugar para
el encuentro

Centro Infantil
Chicos 2



La escuela, un lugar para el encuentro

Los diversos centros educativos que atienden a la población infantil de 0 a 6 años y sus familias son unos de los primeros lugares en que muchas personas entran en contacto con instituciones dedicadas a la infancia, que están basadas en conceptos, criterios organizativos y modos de funcionamiento novedosos y desconocidos en muchas ocasiones. Estos aspectos cobran especial relevancia para las personas y población procedentes de otros países y culturas, ya que se aproximan a este sistema con vivencias sobre el mundo de la infancia, concepciones de la crianza, experiencias escolares y referentes personales con posibles diferencias en multitud de cuestiones. El proceso de construcción y ensamblaje entre la escuela en todas sus dimensiones y la in-

corporación de las nuevas personas con sus potencialidades vitales y culturales marcará el avance en los terrenos de la convivencia, la riqueza de la diversidad y la interculturalidad.

Frente a la asimetría que desgraciadamente se da en las interacciones en la mayoría de ámbitos sociales, puede decirse que la escuela constituye un espacio privilegiado para la interculturalidad. Un lugar donde podemos ejercer cierto control sobre cómo se producen las interacciones entre las personas, donde podemos generar relaciones, marcos de participación, intercambios y prácticas que puedan desarrollarse en condiciones de razonable igualdad. Es decir, un lugar donde planificar y organizar relaciones de interculturalidad (Xavier Lluçh y Jesús Salinas).

7.1. La escuela infantil y la diversidad

Se parte de una concepción de la educación infantil que es consciente de la importancia de los primeros años, del valor que tienen las vivencias y posibilidades de actuación que se tengan en la fase de la primera infancia, en la formación y desarrollo de todos los aspectos de la persona. La escuela habitualmente es consciente, y

por lo tanto, consecuente en sus intervenciones, en las aportaciones que pretende dinamizar en el terreno cognitivo y en el desarrollo de habilidades y técnicas. Más complicado, cuando no obviado, lo tiene cuando se adentra en el mundo de las relaciones, los conflictos y el modo de avanzar sobre ellos, la construcción de valores

y actitudes que conlleva la incorporación y apertura al mundo de los otros y el funcionamiento de las estructuras sociales.

Hay que primar la coherencia como etapa educativa de 0-6 años, independientemente de la situación administrativa del centro infantil y de las edades o ciclos que atienda, cuidando los principios y tipologías de intervenciones coherentes con los intereses y necesidades de desarrollo de estas edades. Hay que analizar determinados estereotipos y corrientes de presión social en las actuaciones que, desde la escuela, tienden a priorizar determinados aspectos del currículo, los llamados vulgarmente aprendizajes escolares, en detrimento de otros, y de los valores que están subyacentes en dichas opciones.

Se concibe la escuela infantil como una realidad intencionada. La escuela no la podemos concebir solamente como una suma de medios y condicionantes, físicos y humanos. Las vivencias y realidades que allí se dan, los procesos que se construyen, tienen bastante que ver con las intervenciones que se faciliten y desarrollen. Las decisiones y opciones que se toman, o que no se toman, a la hora de organizar el centro y desarrollar su labor responde a una determinada concepción de hacia dónde queremos caminar. Por lo tanto, no sirve la inhibición ante la incorporación de las nuevas realidades sociales a la escuela, o vivirlas como una cuestión externa impuesta; hay que retomar la

conciencia y el sentido de las intervenciones que se dan en el centro.

La educación entendida como proceso de relación y búsqueda. Se parte de un concepto dinámico y activo del proceso educativo, basado en un continuo desarrollo de las relaciones entre todas las personas protagonistas –el triángulo infancia, familias, personal de la escuela– y en la interrelación rica y creativa sobre un medio estimulante y acogedor. En el progresivo avance de la sociedad de la información y multicultural, la escuela debe ir asumiendo un papel diferente, abandonando los procesos unidireccionales, de transmisión, para adentrarse en los procesos de búsqueda compartida, elaboración de la gran cantidad de información fragmentada y construcción colectiva de significados con identidad propia entre las personas adultas y la infancia. Ello supone proporcionar lugares y momentos, construir procesos para que todas las personas implicadas –habrá que considerar como facilitar estos aspectos a los que tienen mayores dificultades– puedan abordar estos aspectos y seguir sus propios ritmos.

En todos los centros existe una diversidad bastante considerable, si se parte de la diversidad como un concepto amplio, que recoge multitud de aspectos de los individuos y de sus realidades sociales. Sería adecuado contemplar cuál es el panorama y el tratamiento en los centros en cuestiones referidas al sexo, a la edad, a

la etnia, a los diferentes tipos de discapacidades, a las características físicas o instrumentarias, a las relaciones de pareja y parentescos familiares, a las clases sociales, al nivel económico, al hábitat –rural, urbano, etc.–, a las referencias culturales, a las creencias religiosas, ideológicas, políticas, etc.

Existe la tendencia, peligrosamente generalizada en muchas ocasiones, a la uniformidad en las instituciones, donde las normativas y las pautas organizativas van dejando de tener en cuenta los aspectos diversos de la realidad que anteriormente se señalaban. Por lo tanto, hay que analizar cómo están incorporados los distintos aspectos de la diversidad en el entramado escolar del centro, qué actuaciones y estrategias se han desarrollado y, a partir de aquí, abordar las nuevas situaciones con respuestas coherentes con el recorrido y planteamientos del centro. Es decir, a medida que una escuela incorpora de un modo activo en sus planteamientos educativos y organizativos los elementos de la diversidad que tiene en su entorno, se va dotando de criterios, recursos y estrategias que facilitan la incorporación de las nuevas situaciones de una realidad plena de dinamismo.

Hay que tomar la incorporación de personas inmigrantes y extranjeras como un paso más. En educación, como en la mayoría de los procesos sociales, no se dan los cambios radicales, no existe el *borrón y cuenta nue-*

va. Por lo tanto, la incorporación de la infancia y sus familias procedentes de los fenómenos migratorios hay que plantearla como un paso más dentro del recorrido que han realizado instituciones y centros para dar respuesta a la diversidad de las personas y sus modos de relacionarse. Bien es verdad, que los retos pueden parecer en un primer momento más insalvables y dificultosos porque son realidades que ponen en mayor evidencia los modelos únicos de concebir y hacer escuela, pero también es cierto que no hay soluciones mágicas ni inmediatas. Las propuestas para tratar de avanzar con la incorporación de estas nuevas realidades tienen que ir en consonancia con las experiencias vividas por los grupos y personas, y con los recursos y estrategias que se han ido construyendo para abordar los distintos aspectos de la diversidad de las personas y sus relaciones.



Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

7.2. Principios para organizar el centro

Se destacan a continuación aquellos aspectos básicos relacionados con la diversidad e interculturalidad que debemos tener en cuenta a la hora de tomar decisiones o vías de trabajo en la organización y desarrollo de la labor del centro infantil.

- > Valorar y respetar la diversidad como fuente de vida y riqueza del grupo. La búsqueda de un buen ambiente y bienestar común tiene mucho que ver con la participación y comunicación de todas las personas implicadas, con la creación de mecanismos de fluidez en las relaciones, con el respeto y la incorporación de las particularidades de cada miembro de la colectividad, con el desarrollo de sentimientos de apego y pertenencia a un medio y una comunidad que creamos entre todas y todos.
 - > Cada persona es única. Reconocer y valorar las diferencias es el primer paso a la igualdad en los derechos. Habrá que buscar cómo incorporar las características peculiares de cada niño y niña en concreto, de cada pequeño grupo y las relaciones que se establecen dentro de un ámbito de convivencia equilibrada y positiva que logre crear ritmos y elementos de referencia colectivos. Al compartir las diferencias e igualdades de los miembros de un grupo, tendremos que partir de todas las características que hacen similares y diferentes a todas estas personas, no solo aquellas más evidentes y palpables –color, el dominio del idioma, etc. – que puedan abonar actitudes de rechazo a lo diferente o desconocido.
 - > Las niñas y los niños –las personas–: protagonistas de su propio desarrollo. Para desarrollar las potencialidades de la infancia hay que abonar los procesos que generan autoconfianza y alentar experiencias ricas como fuente básica del conocimiento. Habrá que dar importancia y posibilidades a la propia actuación de niños y niñas, a su intervención sobre el medio que les rodea, a la posibilidad del error y de la búsqueda de nuevas soluciones. Hay que partir de un concepto global de su actividad y de una concepción del proceso de aprendizaje y desarrollo no lineal.
- Habrá que conocer y cuidar de modo especial los significados que se le atribuyen a las acciones y gestos corporales en cada ambiente cultural para comprender y facilitar, sobre todo en las primeras edades, los canales de comunicación, interrelación y participación de cada niño y niña.
- > El ambiente de la escuela facilita procesos y transmite mensajes. En la interacción de las personas con el medio se potencian o inhiben determinadas

capacidades. En las primeras edades, donde se están estableciendo los primeros referentes, es fundamental la existencia de un ambiente rico y sugestivo, que atienda y potencie las diferentes necesidades de su desarrollo. Hay que construir entre todas las personas ambientes reales de convivencia, alejados de la artificialidad o estereotipos infantiles que suplantan la realidad.

Para avanzar hacia una escuela por la diversidad e interculturalidad es imprescindible el análisis del *currículo oculto*, de los mensajes silenciosos que transmiten el centro, de los canales de información no verbal que utilizamos, de lo que se muestra y lo que se esconde, de los estereotipos que se manejan de las personas adultas y del medio escolar, de la necesaria reelaboración de la imagen previa que tenemos de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo: las niñas y niños, el personal de la escuela, otras personas adultas, las madres y los padres, los contenidos y modos de aprender y enseñar, etc.

Los soportes de comunicación tienen que expresar a todas las personas y ser comprendidos por todas las personas. Es habitual que la escuela plasme visualmente mediante fotografías, carteles, murales... la actividad que en ella se realiza, el acontecer de su marco institucional y las tradiciones culturales de su en-

torno inmediato. La imagen que se transmite sería incompleta si no se refiere a todas las personas ni permite la expresión de realidades que ya forman parte de su contexto.

La comunicación escrita, tanto individual como colectiva, tiene que asegurar ser comprendida por todas las personas, buscando los medios para expresar las informaciones importantes en las distintas lenguas de la escuela, y utilizando fórmulas lingüísticas respetuosas con las distintas realidades. Para la comunicación oral y directa con las familias a veces será necesario contar con otras personas, conocedoras de ambas lenguas, de su medio cercano (a menudo los hijos o hijas mayores) que faciliten la información y relación, sobre todo al principio.

- > Una comunicación ajustada que permita la participación de las familias extranjeras. El trabajo directo con estas familias exige un mayor nivel de escucha, comprensión y comunicación para adecuar las necesidades y expectativas mutuas. Exige además una mayor tarea informativa sobre el mundo normativo y la organización de la escuela para que puedan, no solo adaptarse a ella, sino participar y colaborar.
- > La necesidad de la coparticipación en la elaboración de la alternativa educativa. Para construir escuela con un mínimo de solidez, esta debe tener un

adecuado grado de inserción y colaboración con el medio social y cultural en el que se mueve, con una constante búsqueda de cierta coherencia o complementariedad entre las distintas expectativas, vivencias y aportaciones de niños, niñas, personas adultas, personal de la escuela y familiares. Por lo tanto, habrá que huir de la colonización de los valores, creencias, estilos de vida y demás. Potenciar los canales de intercambio de información y participación en los distintos ámbitos de la vida de la escuela es otro de los campos de trabajo fundamentales.

- > Un modelo de escuela hecha por y para todas las personas. Para garantizar la finalidad de una escuela multicultural y en la que nos sintamos bien, su proyecto educativo y organización tienen que asegurar que ninguna persona se encuentre discriminada, que responda a las necesidades de todos los niños y niñas, que favorezca el encuentro, ayuda y colaboración de las personas, y que reconozca el protagonismo de cada participante en el proyecto de educación que se desarrolla.

Habrà que revisar y readaptar los aspectos que se consideren necesarios en cuanto a los agrupamientos de niños y niñas que se dan en el centro (por edad cronológica), los criterios y diversos modos organizativos (grupos, subgrupos, equipos, amistades), la interrelación entre

los distintos grupos o clases, entre los distintos ciclos del centro, los criterios que hay que seguir para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales o cualquier otra variante.

Igualmente, habrá que analizar de nuevo los aspectos relacionados con las personas adultas de la escuela: las funciones, categorías, titulaciones, roles, la necesidad de trabajo y colaboración con otras nuevas figuras profesionales (relacionadas con el trabajo social, orientación, psicología, mediación sociocultural, traducción, etc.), la dinámica de funcionamiento (horarios, tipos de reuniones, contactos durante la jornada, organización) y la realidad del concepto de trabajo en equipo y los procesos de formación continua.

Con respecto a la participación de las familias: los tipos de contactos que se propician —diarios, periódicos, extraordinarios, formales, informales, etc.—, los criterios y pautas del centro, los canales de trasvase de información, los mecanismos y órganos de participación. Es necesario fijar y planificar los tiempos de encuentro. La relación espontánea que surge a diario entre familia y personal de la escuela no es suficiente. La organización de la escuela tiene que programar de forma explícita contactos individuales que, en el caso de las familias extranjeras, faciliten su conocimiento del funcionamiento escolar, y colectivos, en los que se vaya avanzan-

do conjuntamente en un proyecto compartido.

Los horarios, las normativas, la utilización de cada zona del centro, los mecanismos de análisis y búsqueda de soluciones a los problemas y conflictos, son algunos de los elementos que necesitarán continua revisión para adecuarlos a las sucesivas circunstancias que precisen mejorar.

En cuanto al concepto democrático de la escuela: qué órganos de gestión y decisión real funcionan, labor del Consejo Escolar, del Claustro o Asamblea de Equipo, del Equipo Directivo y Administración, de la Asociación de Padres y Madres, etc.

> Lo específico del proceso de adaptación de los niños, niñas y familias extranjeras a la escuela. Todos coincidimos en la importancia del periodo de adaptación en la escolarización, en la vida de los niños y niñas, y en la necesidad de que este sea bien planificado por la propia escuela.

Para los niños, niñas y familias extranjeras, este proceso va a ser más difícil porque existe una mayor diferencia entre los dos contextos. Es necesario un mayor esmero en su acogida, facilitando la tarea burocrática, esforzándonos en transmitir los aspectos básicos, respondiendo a sus incertidumbres, y mostrando dispo-

nibilidad para adaptarnos nosotros también a sus necesidades concretas en este momento inicial.

Habrá que cuidar en la entrevista de inscripción en la escuela la colaboración de algún pariente o persona amiga de la familia que colabore en la traducción y dé *voz y oídos* a la madre, al padre o a la persona directamente implicada en la crianza; para que afloren las cuestiones importantes de la vida del niño o la niña y las preocupaciones de la familia. Hay que tratar de explicar muy detalladamente el proceso de escolarización, los papeles y procesos administrativos necesarios, el funcionamiento del centro, la participación en él, cómo se trabaja en el aula, las relaciones con el profesorado y con las otras familias, etc.

En la entrevista de adaptación con la tutora o tutor correspondiente habrá que intentar aclarar algunos asuntos: normativas, razones, modos de hacer y procesos que parecen evidentes desde la cotidianidad del centro –el trato con los niños y niñas, la disciplina, la importancia del juego, las pautas de higiene y de salud, etc.– pero que pueden ser muy novedosas para personas provenientes de otros contextos.

Algunas actuaciones que habrá que cuidar especialmente para facilitar la integración de las nuevas familias pueden ser: la posibilidad de pasar pequeños periodos

de tiempo compartido con su hijo o hija en la escuela en los primeros momentos, el contacto cotidiano a la entrada y salida, cursos y actividades con las madres y padres, talleres de colaboración con la acción educativa del grupo y de la escuela, fiestas participativas, aportación de materiales y experiencias, exposiciones periódicas de actividades del centro, elaboración de revistas o boletines informativos, cuidar el aspecto de información gráfica con imágenes y posibilidad de textos en distintos idiomas, etc.

- > Importancia de la evaluación de las intervenciones. En el proceso de revisión de una escuela plural no se puede olvidar la evaluación de sus intervenciones para la atención a la diversidad. Es imprescindible asegurarse de que esta atención esté definida desde los objetivos de su proyecto educativo, garantizada desde su propia organización y pormenorizada en actuaciones concretas, ya que todos estos parámetros constituyen indicadores de la calidad de esta atención y permiten ir avanzando en su ajuste.

En los procesos de evaluación de la acción educativa sería conveniente facilitar diversos modos que se complementan entre ellos: la auto evaluación, la coevaluación, etc., tanto en los propios niños y niñas a través de la documentación realizada sobre los diversos procesos trabajados – producciones varias de construcciones,

murales, etc. recogidas gráficamente, carpetas temáticas que muestren el proceso realizado, etc. –como con las familias y entre profesionales.

- > La función mediática del personal de la escuela. Hay que dar una importancia clave a la función que ejercen las personas que trabajan en las escuelas y centros para la infancia como mediadores en todos estos procesos, tanto en su labor directa con las situaciones de vivencia y aprendizaje de niños y niñas, como en el trabajo dentro del centro con el resto del equipo y en la relación con las familias. Es básico seguir avanzando en los roles que estos ejercen, los estereotipos e ideas previas que manejan, las actitudes que mantienen ante los nuevos retos que supone la interculturalidad, los cambios sociales, tecnológicos, etc.
- > La importancia del trabajo en equipo. La labor personal es fundamental, pero se verá ampliada y potenciada con un buen nivel de intercambio y cooperación entre el grupo de profesionales que trabajan en el centro. Definir, construir e ir mejorando día a día el proyecto educativo del centro como elemento referencial, a partir del cual se articulen las aportaciones de cada persona, será una de los ejes que vertebran y dan coherencia a la escuela. En la vivencia y

construcción de todos los aspectos referentes a normativas, valores, hábitos y estilo de la vida de la escuela, es fundamental una actuación

coherente y coordinada que vaya reforzando en los distintos ámbitos y momentos los principios y metas que se quieren propiciar.

7.3. Estrategias y recursos

El trabajo para mejorar los diversos recursos y estrategias que se desarrollan en los centros debería ir muy entrelazado con todo lo expuesto en los anteriores puntos. Es necesaria la búsqueda de coherencia con lo que se pretende, para poder eva-

luar la eficacia de los procesos sobre los que se quiere avanzar. Es decir, el uso de elementos o recursos aislados del proceso que realizan las personas para incorporarlo en su quehacer de un modo consciente y motivador, suele dar pocos frutos.

7.3.1. Configuración de ambientes

Cuando una persona -adulta o menor- llega a un centro, de inmediato empieza a percibir sensaciones y mensajes sobre el lugar en que se encuentra, las cosas que pueden o no pueden suceder en él, lo atractivo y sugerente, o no, que resulta para ella. Otra de las cuestiones que más resalta de cualquier escuela o centro es la calidez y vida que se respira allí, si el ambiente está impregnado de las características de sus habitantes, personalizado por su intervención, o sigue unos parámetros puramente decorativos y asépticos, también si es un centro abierto, receptivo a quien llega o hermético y si los espacios son propiedades personalizadas o compartidas.

El ambiente de un centro educativo infantil supone un marco que está condi-

cionando, estimulando, determinando, facilitando o dificultando las vivencias y acontecimientos que allí suceden. Esta influencia se produce tanto por la vía activa, como por la pasiva, es decir, por la actuación consciente y continua de las personas que integran el centro en su enriquecimiento y coherencia progresiva, o por la inhibición ante cuestiones que se consideran difíciles de modificar, no se le dan importancia o no se consideran como parte del trabajo educativo.

En la configuración del ambiente interactúan simultáneamente gran cantidad de aspectos que se podrían agrupar en tres niveles de posibles análisis e intervenciones.

7.3.1.1. Nivel físico: espacio, materiales y tiempo

Se han dedicado gran cantidad de estudios e investigaciones a la importancia e influencia de estos aspectos sobre el comportamiento y desarrollo del ser humano. La incorporación de personas con otros recorridos y vivencias culturales supone tener en cuenta otros referentes muy relacionados con estas cuestiones. La tipología y diseño del edificio escolar, el mobiliario, la cantidad y calidad de objetos que existen en el centro, las normativas de uso que conllevan, las diferentes funciones que tenemos asignadas a cada parte del horario escolar, pueden ser algunos de los elementos que se pueden considerar normales y asumidos desde nuestra cultura escolar, pero que pueden ser muy novedosos para los que se incorporan.

Analizar, tomar conciencia, y sobre todo, intervenir sobre las condiciones espaciales, materiales y temporales debería ser uno de los campos principales del trabajo educativo que se realiza para intentar avanzar en centros que promuevan la diversidad e interculturalidad. A continuación se apuntan algunos criterios que puedan orientar en estas actuaciones:

> Equilibrio entre estabilidad, flexibilidad y variedad. Es muy importante ofrecer un referente estable que dé seguridad, facilite la orientación y organización inicial de la acción en la primera infancia, pero que a la vez,

permita la evolución y modificación paulatina con las aportaciones e intervenciones que están demandando los niños y niñas y sus familiares. Para asegurar dicho referente a todas las personas, especialmente a las incorporadas desde otros países o realidades culturales diferentes, será básico incluir elementos que puedan asegurar, ese primer vínculo, es necesario, por tanto, repensar y conseguir aquellos objetos o dinámicas que faciliten la incorporación de cada caso concreto. Una alfombra que define un territorio, un escondite con una cortina de estampados en unos tonos determinados, un acceso abierto al exterior, etc. puede significar los primeros vínculos sobre los que poder seguir avanzando.

> Apropiación individual y grupal. ¿De quién son los espacios, el aula, el despacho, los pasillos, el cuarto de baño, el patio, etc.? El sentimiento de la pertenencia, de la inclusión, de la propiedad de un lugar, conlleva su valoración, disfrute y cuidado responsable. Para ello, es fundamental concebir las distintas zonas del centro en función de estas necesidades, facilitando lugares o elementos que posibiliten la apropiación espacial individual, del pequeño grupo o del gran grupo, dependiendo de las edades, y trabajando las dinámicas –simbolización visual, delimitación

- espacial, etc.- o normativas que lo hagan respetar. Deben plantearse espacios para las personas adultas, de encuentro para el equipo de profesionales y para las familias (que deben sentirse también incluidas), organizando y cuidando la participación de quienes tienen mayores dificultades para hacerlo –horarios, conocimiento de dinámicas, dominio del idioma, etc.-.
- > Identidad diferenciada. Hay que alejarse, en todo lo posible, de los criterios que uniformizan. Los espacios escolares tienen, por lo general, una estructura donde el concepto de funcionalidad suele ir unido a la similitud de los espacios y su distribución. Es necesario un trabajo de personalización en las distintas dependencias del centro, lo que conlleva un necesario equilibrio entre los acuerdos tomados en el ámbito de centro y el desarrollo del sentimiento de pertenencia que se comentaba anteriormente. Cada zona del centro, cada clase, cada curso, cada espacio debe rezumar la vida y las personas que allí habitan. Habrá que cuidar especialmente que en esta exteriorización se reflejen elementos estéticos y personales de aquellos niños o niñas procedentes de la inmigración, que suelen pretender pasar más desapercibidos o con los que hay más dificultad de conseguir colaboración de sus familias por falta de entendimiento o información del sentido e importancia de estas acciones.
- > Una variedad estética y organización que faciliten la autonomía, la participación y la comunicación. La distribución del mobiliario, de las entradas y salidas, el grado de luminosidad, los colores y texturas que predominan y el aislamiento acústico, son algunos de los muchos elementos que están incidiendo en la dinámica cotidiana de los individuos y los grupos en la escuela. La cantidad y el orden en que se presentan los distintos elementos, la tipología y procedencia de los materiales, la colocación y normativa asociada, etc., suponen parte de las variables que están facilitando y condicionando el tipo de juegos, procesos y acciones que desarrollan los niños y niñas en sus intervenciones. De nuevo, es necesario replantearse con un prisma amplio de análisis todos estos aspectos desde el punto de vista de la diversidad cultural, no dando por sentado el concepto de normalidad, e incorporando aquellos elementos que enriquezcan la dinámica de participación y comunicación – por ejemplo: objetos de juego más universales y no específicos que promuevan la creación participativa (cajas, cuerdas, maderas, telas...). Algunas situaciones muy cotidianas pueden ser reflejo de todas estas cuestiones: el niño o la niña que no tienen asociado el estar sentado en una silla y delante de una mesa con el acto de comer, la cocinita sólo con objetos referentes a la cultura dominante –tenedores, cafe-

tera, hamburguesas y salchichas, etc., los diferentes hábitos de higiene en la familia, etc.

- > La necesidad de equilibrio entre tiempo y horario. En la apretada dinámica de los centros escolares, es vital la búsqueda del necesario equilibrio entre las necesidades de tiempo para los distintos procesos individuales y la adecuación de ritmos grupales, entre los ritmos que tiene cada niño o niña y las personas con los horarios que rigen los bloques organizativos básicos de la vida cotidiana. La organización de la escuela incorpora una necesaria flexibilidad organizativa para atender las distintas edades de la etapa infantil, las

diferencias de edad en los agrupamientos que se establecen, los periodos del curso, las funciones que deben resolver las personas adultas, etc. También suelen tenerse incorporadas las adecuaciones necesarias para la incorporación durante el periodo de adaptación: niños y niñas con alguna particularidad o necesidad educativa especial, etc. Será necesario incorporar nuevas variables en cuanto a los periodos de tiempo normales en que se vienen cubriendo los ciclos de incorporación plena en la participación de todos los aspectos de la vida de la escuela para los niños, niñas y familiares procedentes de las situaciones complejas que se dan en el fenómeno migratorio.

7.3.1.2. Nivel cultural: hábitos, valores y normas

Este nivel supone uno de los ámbitos de configuración del ambiente más determinante, conflictivo y, a la vez, del que menos conciencia se tiene y menos presente suele estar en los debates y acuerdos que se toman en los distintos momentos de la vida del centro. Es difícil abordar los hábitos, conscientes e inconscientes, que se establecen en las personas y en las dinámicas de funcionamiento de la escuela, analizar los valores que se pretenden impulsar (respeto, solidaridad, cooperación, capacidad crítica, curiosidad, autonomía) y aquellos que subyacen en muchas actuaciones (imposición, posesión de la ver-

dad (hegemonía cultural); además, se deben revisar las normas para distinguir entre las establecidas, las consensuadas y las tradicionales. Habría que abordar también la revisión de ese llamado *currículo oculto* que en todo centro se establece de un modo tácito, donde se van determinando los estereotipos, expectativas y actitudes asumidas en la interacción colectiva, y que configura en gran medida la imagen exterior que se muestra.

Será esencial para el desarrollo constructivo de estos aspectos el necesario conocimiento y respeto mutuo ante la

diversidad de opciones y un equilibrio democrático en las relaciones de poder en todos los niveles de decisión del centro. Para ello, sería conveniente desarrollar la capacidad de autonomía y participación en los acontecimientos del entorno desde los primeros meses de vida, con las necesarias adaptaciones a las posibilidades de cada edad, hasta el trabajo compartido por el personal del centro, la participación de las familias en el hecho educativo, etc.

Otro aspecto fundamental en toda construcción de ambiente cultural son los mecanismos de mediación y modos de comunicación que se utilizan. Sería adecuado ampliar las situaciones de participación y posibilidades de colaboración

para que cada miembro de la colectividad pueda participar a la medida de sus posibilidades, para resaltar y dar valor a las aportaciones procedentes de diferentes parámetros culturales. Así mismo, sería importante utilizar vías de comunicación que faciliten la transmisión de mensajes: utilizar el mundo de la imagen y las tecnologías de la información, el apoyo a la expresión en las lenguas maternas con la ayuda de una persona cercana que traduzca (familiar, amistades, menor que ya domina algo otro idioma, etc.-. Habrá que cuidar especialmente el mundo de los significados que en cada cultura se da a determinados gestos o acciones del lenguaje no verbal, tratando de avanzar en el conocimiento, respeto y ganas de intercambio mutuo.

7.3.1.3. Nivel socio-afectivo

Podría suponerse que una vez configurado el ambiente físico, y que las normativas, valores y hábitos culturales están establecidos, el mundo de las relaciones y los afectos fluye de un modo autónomo y natural, que solo hay que dejarlo correr. En cambio, es en este campo, el de los sentimientos y las distintas relaciones que se posibilitan (entre los niños y niñas, entre las personas adultas, y de estas con los primeros) donde se está determinando gran parte del modelo de escuela que se quiere construir.

Partir de la diversidad (con la riqueza en las características personales de sexo, variedad en su procedencia social y cultural, momentos evolutivos diferentes en su incorporación a la escuela, problemáticas y dificultades en su desarrollo que se incorporan en la dinámica colectiva) posibilita organizar una realidad en la que cada individuo puede tener contactos muy variados, escogiendo según sus intereses y procesos madurativos de cada momento, afianzando sus avances cognitivos y vinculaciones afectivas. Para los niños y niñas de estas edades, habrá que

respetar y potenciar las distintas fases de su proceso de socialización: individualidad, pareja, pequeño grupo y sentimiento de gran grupo.

La organización del centro deberá favorecer esos momentos y distintas posibilidades de encuentro; dotando de espacios, tiempos y acciones para que se fortalezcan los vínculos de amistad y pertenencia. Dinamizar las posibilidades de vivencias (en pequeños grupos o entre distintas edades del centro), de contactos individualizados entre menores y personas adultas, el trabajo en equipo del grupo de profesionales, los contactos cotidianos e implicación habitual de las familias, permitirá ir construyendo ese clima cálido y de confianzas mutuas donde será más fácil ir resolviendo las dificultades y problemas que surgen en todo ámbito relacional. Habrá que cuidar las dependencias mutuas e identidades colectivas que se crean, sobre todo en las edades de 3 a 6 años, para que estas no se basen en el dominio o rechazo del mundo de la otra persona, de la diferente, de la nueva, si no en la capacidad de creación colectiva valorando la aportación individual de cada miembro. Algunas vías de intervención podrían dar suficiente margen temporal a las entradas y salidas del centro, a la elaboración de los juegos de niños y niñas, provocar encuentros variados entre el personal, los niños y niñas del centro y las familias, abordar los conflictos desde perspectivas amplias que cuenten con la participación de las perso-

nas implicadas en su resolución, construir los valores morales y normativas en un proceso colectivo...

Otro factor que influye en el ambiente relacional que se da en un centro es la relación con el exterior, tanto con el medio físico y social cercano al centro –el barrio, pueblo, ciudad. –, como con el entorno mediático y cultural en el que se está inmerso. El grado de permeabilidad y de conexión con lo que sucede en otros ámbitos, determinará la riqueza de influencias y elementos diversos en la construcción de un equilibrado micro-universo relacional en la escuela. Hay que abrir los diferentes muros del centro para que entre la variada actividad laboral y funcional de las mamás, papás y otras personas, los contactos con una escuela de otro ámbito diferente, los diferentes rituales festivos de cada cultura, la elección de contenidos e informaciones personalizadas del amplio mundo audiovisual, la riqueza de las aportaciones de cada tradición oral, en definitiva, debemos tener en consideración los elementos significativos de la vida de todas las personas que sean protagonistas e implicadas. De nuevo será preciso prestar una mirada atenta y un cuidado especial para que afloren las aportaciones y situaciones de aquellas personas menores, adultas y grupos sociales, que por estar en una situación de marginación, menor autoestima o de aparente invisibilidad, tienen mayores dificultades en estos terrenos.

7.3.2. La vida cotidiana como principal recurso

Se puede definir como vida cotidiana al conjunto de experiencias, vivencias y relaciones que el centro educativo propicia. En el devenir diario deberían estar implicados de una forma satisfactoria y enriquecedora los niños, niñas, familias y profesionales. La estructura de un día, una semana o un curso, tiene que garantizar grandes dosis de estabilidad, pero también capacidad de sorpresa, de incorporar la novedad como factor de crecimiento del estilo de vida en común que se construye. Son importantes los ritmos, los rituales, las pautas que ayudan a situarse en el tiempo y en las funciones asociadas a cada momento del día. No obstante, hay que cuidar que el concepto de rutina no acabe asociado –sobre todo en las personas adultas que llevan tiempo en similar función dentro del centro– a repetición y a aburrimiento, elementos sin interés que hay que pasar lo más rápido posible. Una situación de comida, un trabajo de plástica, una reunión de adaptación con las familias, son situaciones que se pueden hacer como siempre, como la vez que salió bien o como pone en los escritos, pero si no se le van añadiendo elementos de adaptación a la variabilidad de las personas protagonistas y circunstancias concretas, modificaciones que se han consensuado tras un análisis colectivo, aventura sobre los indicios que se perciben, difícilmente se pueda avanzar y mejorar.

Una escuela abierta a la diversidad deberá tener muy en cuenta cuáles son los parámetros de vida cotidiana individual y cultural del niño o la niña que proviene de otras costumbres, de modos diferentes de entender las relaciones entre las personas adultas de referencia con los niños y niñas, el proceso y tipo de comidas, los hábitos relacionados con el cuidado del cuerpo, la forma de vestir, la relación corporal, etc. Partiendo de esas características, se irá construyendo ese acervo común que, poco a poco, va significando el mundo de la escuela, el modo de hacer y la cultura que hemos elaborado entre todas las personas.

La vida cotidiana es un fluir constante en el que la escuela, los grupos, las personas, van construyendo, sobre la base que ya existe, nuevas situaciones de vida y aprendizaje individual y colectivo.

En la organización de este devenir se deben facilitar los importantes procesos que están viviendo las personas implicadas. Los niños y niñas de estas edades hacen el tránsito progresivo de la dependencia a la autonomía, el proceso de separación de las personas adultas y de las situaciones seguras conocidas, para adentrarse en la búsqueda de soluciones a los retos que le plantea su vida diaria. Para ello, precisan un clima de seguridad

física y afectiva, sentirse respetado, querido y aceptado en las propias características de su individualidad, y aquí, las personas adultas tienen un papel clave de análisis y actuación.

Los acontecimientos diarios y la memoria colectiva que se van creando sobre ellos y ellas sirven para que se vayan definiendo y asentando los factores reguladores de las relaciones sociales, como resolver los conflictos y las normas necesarias para organizar la vida grupal. Las personas (menores y adultas) que se incorporan por primera vez a un grupo y a un centro, y más especialmente si provienen de la inmigración, tienen que hacer un doble esfuerzo para asumir este recorrido que ya existe y acoplarlo con sus expectativas, experiencias anteriores, etc. Será necesario, por lo tanto, facilitar estos procesos con mayor margen temporal, información, dedicación más exhaustiva y otro tipo de apoyos estos procesos.

Otra gran aportación que hace la vida cotidiana es la cantidad de vivencias motivadoras que suministra como situaciones potenciales de aprendizaje. Reflexionar, extraer y elaborar las informaciones que niños y niñas tienen sobre un objeto o historia que cualquiera de ellos y ellas ha traído, la pupa que me hice en casa o el pañuelo que lleva en la cabeza una mamá, puede desencadenar cantidad de preguntas, campos para investi-

gar y acciones para realizar que, sin duda, tendrán un gran significado para ellos y ellas.

Es importante exteriorizar la vida del grupo y de cada uno de sus miembros a través de distintos soportes –producciones, imágenes, objetos o historias significativas– para que se vaya configurando una identidad propia, una cultura creada por la propia clase, escuela, etc. Tener situaciones variadas en su contenido y procedencia en la vida cotidiana de la escuela, permite que cada niño o niña ponga en juego todo aquello que aprende, que busque soluciones y respuestas a los distintos momentos que vive. Dentro de un grupo existen diferentes ritmos, preferencias y necesidades, por lo que la organización y estilo de la vida cotidiana debe permitir que cada uno pueda tener su identidad propia y su modo de ir avanzando en su desarrollo. Habrá que cuidar, por tanto, que la necesidad organizativa de ritmos grupales que tiene la escuela, no sea a costa de acelerar o ignorar la adecuación individual a estos.

Son los equipos de profesionales, de nuevo, los que han de prestar atención a la construcción de este marco equilibrado y saber partir de las acciones sencillas, llenas de funcionalidad y motivación, vinculadas a las vivencias reales y cotidianas de la infancia, para transformarlas en momentos llenos de sentido y aprendizajes significativos.

7.4. Otros recursos metodológicos

Dentro de la gran variedad de tipología de recursos y acciones que se vienen realizando en las escuelas y centros infantiles, se destacan a continua-

ción aquellos que pueden aportar más elementos de trabajo para intervenir en los aspectos de diversidad e interculturalidad.

7.4.1. Conceptos de juego y trabajo por rincones y zonas de actividad

Aunque juego y trabajo son dos actividades claramente diferentes, en la escuela infantil no lo son tanto. La principal tarea de la niña y el niño es jugar. Jugando encuentran satisfacción y aprenden. Jugando aprenden a compartir o a ser egoístas; aprenden a integrar o a excluir, actitudes que se vincularán a su identidad individual y cultural. Una incidencia especial tiene el juego simbólico y, particularmente, el juego de roles. En estos juegos el niño y la niña irán ensayando distintas personalidades y experimentando la permanencia de su identidad a través de ellos. Hacer de mamá o de papá, de niño pequeño o de perro, de príncipe o de heroína... Todo esto ayudará a los niños y niñas a ir integrando aspectos de los demás en sí mismos y les ayudarán a soportar la frustración de su finitud y de sus carencias, aceptando la necesidad de las otras personas no sólo para ser felices, sino para subsistir, aunque sean también las demás personas el origen de no pocos de sus sufrimientos. Si la escuela sabe fomentar, respetar y apoyar al niño y a la

niña en sus juegos, éstos le serán de una gran ayuda para asumir su propia identidad valorando la existencia de las diferencias e incluso percibiéndola como una riqueza para él mismo y ella misma. El juego como base fundamental en la acción de descubrimiento y asimilación del mundo que le rodea y en el sano desarrollo de la infancia debe estar favorecido en las distintas posibilidades que les ofrece el centro.

Se pueden organizar los recursos de la configuración del ambiente que antes se apuntaban –espacios, materiales y tiempos– de un modo variado y rico, delimitando por rincones y zonas de actividad distintas propuestas para que promuevan los variados aspectos del desarrollo de niños y niñas. Esta disposición ajustada a las posibilidades e intereses de las distintas edades, posibilita la necesaria autonomía, adecuación al ritmo y grado de elaboración de cada niño y niña, los procesos de colaboración, imitación y aprendizaje compartido. Este concepto puede y debe am-

pliarse a las posibilidades que ofrecen todos los espacios del centro –pasillos, patios y exteriores, zonas multiusos, etc.–, ajustando cada propuesta concreta a las mejores posibilidades funcionales de cada zona. Algunas pautas para incorporar la diversidad e interculturalidad existente en el centro pueden verse reflejadas y potenciadas a través de la adaptación y modificación pro-

gresiva de estas propuestas a la realidad social que va cambiando; por ejemplo, instalar una jaima en vez de una casita, incorporar elementos traídos de las casas en la zona de disfraces y teatros, que impulsen diferentes historias, modos de moverse, de saludarse, etc., o incorporar en el suelo del patio juegos aprendidos a través de miembros de las distintas familias.

7.4.2. Los talleres. La expresión y la creación

Se pueden organizar propuestas puntuales o permanentes durante un tiempo alrededor del trabajo, por ejemplo, la manipulación de distintos materiales, procesos de observación, investigación, elaboración y creación, técnicas y uso de distintas herramientas, etc. Este tipo de acciones permite la incorporación e implicación de niños, niñas y personas adultas en formatos relacionales muy variados: grupos pequeños con niños y niñas interesados en desarrollar un tipo de taller, grupos mixtos de edades donde se dan procesos de ayuda y enriqueci-

miento mutuo, presencia de otras personas adultas –una maestra de otro grupo, el cocinero, una mamá, un abuelo, una estudiante en prácticas–. Avanzar en la organización y adecuación necesaria para desarrollar este tipo de recursos en el centro permitirá enriquecer el concepto diversidad en cuanto a las vías y modos de aprendizaje, a la vez que se amplía la "propiedad" y responsabilidad de la educación en estas edades. Como dice el proverbio de una tribu africana: "para educar a un niño hace falta la tribu entera".

7.4.3. Temas de interés y pequeños proyectos

Vivimos en una sociedad donde la población avanza rápidamente en las facilidades para acceder a la información, tanto en la cantidad como en la calidad de los medios a través de los que se

transmite. Este aspecto está muy acrecentado en el tramo infantil expectante de curiosidad y necesitados para su desarrollo de beberse como esponjas el mundo que les rodea. Ahora bien, para

que esta inmensidad de posibilidades de información se transforme en conocimiento lleno de sentido, el niño y la niña necesitan la progresiva construcción de un armazón de núcleos vivenciales propios, altamente significativos, que les permitan elaborar e incorporar las nuevas informaciones y conectar con los conceptos de que ya disponía. Todo este proceso se facilita enormemente a partir del trabajo alrededor de centros de interés y pequeños proyectos. Se pueden organizar esos bloques de contenidos, habilidades, actitudes, etc., que conlleven la incorporación de nuevos aprendizajes, partiendo de la motivación por un tema vivido o que va a acontecer próximamente, de la pregunta que desencadena nuevos interrogantes y la comprobación de las distintas posibilidades que plantea cada grupo de niños y niñas para resolverlas, de la construcción de un elemento o ambiente espacial donde

cada paso lleva a un nuevo proceso que hay que resolver.

Este modo de trabajo facilita enormemente la incorporación de los procesos y particularidades individuales de cada niño, niña y persona adulta, por que se parte precisamente de sus propios intereses, necesidades y aportaciones. También, al tener que contar con la variedad de información y elementos que traen de casa o de su medio familiar, se ganará en variedad de contenidos y formas diferentes de enfocar la realidad. Habrá que cuidar tanto los canales de información y plasmación gráfica, como que los temas y procesos que se trabajen faciliten la incorporación y seguimiento de todos los niños y niñas, especialmente en aquellos con dificultades derivadas de su falta de dominio del idioma del país de acogida por ejemplo, o de referentes culturales diferentes.

7.4.4. La heurística. Cesta de tesoros, juego heurístico y bandejas

Son propuestas más específicas para las edades de 0 a 3 años, que permiten la creación de situaciones de observación, reflexión y desarrollo del pensamiento lógico alrededor de las características y propiedades de los objetos, y de las acciones que realizan sobre ellos. Al cuidar la variedad de tipología de materiales y de procedencias del medio natural y familiar, con el criterio de no ser ob-

jetos específicos para un determinado uso, permite una contextualización más libre y creativa de estos, y unas posibilidades de acción menos dependientes de otros factores más determinantes en el ámbito de diferencias culturales, como por ejemplo el lenguaje, pudiendo facilitar así la participación de niños y niñas con distintas procedencias y niveles de incorporación.

7.4.5. La relación con el entorno

Una escuela abierta es una escuela viva. El medio que nos rodea contiene habitualmente una muestra inagotable del concepto diversidad con sus correspondientes matices. Incorporar o salir de un modo gradual, con sentido y vinculado al recorrido del centro, a la riqueza de

las distintas personas, lugares, organización de la vida social, tradiciones y manifestaciones de las distintas culturas presentes, aportará elementos imprescindibles para una educación enraizada y eficaz para desenvolverse en la sociedad en la que vive.

7.4.6. La informática. Trabajos sobre la luz. Los medios audiovisuales

Aparte de todo el debate sobre la modificación de los métodos de trabajo de la escuela, el papel del maestro o la maestra, la elaboración y transmisión del conocimiento, etc., que supone la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, interesa reflexionar y analizar, desde el punto de vista de una escuela por la diversidad, las aportaciones que el uso de estos medios (el lenguaje audiovisual y los procesos de globalización e interconexión que conllevan) pueden tener de positivo para el

avance en la interculturalidad. Utilizar nuevos contextos como una gran pantalla donde se proyectan imágenes y que, a la vez, puedan interactuar los niños y niñas con sus propios movimientos corporales, supone utilizar otros lenguajes y medios de descubrimiento y expresión que posibilitan la participación de todas las personas. Mostrar un proceso de trabajo con apoyo audiovisual en una reunión con las familias facilita la comprensión de este a aquellas personas que no dominen bien el castellano.

Familia, diversidad y escuela



Familia, diversidad y escuela

La díada familia-escuela es especialmente importante en la educación de la más temprana infancia, y cobra aún mayor relevancia en una escuela multicultural.

El proceso de desarrollo y educación se produce en un marco relacional niño o niña-familia, o en caso de estar escolarizados, niño o niña-familia-escuela, en el que todos sus protagonistas están interrelacionados. Esta interrelación es fundamental en los primeros años, puesto que en ellos el aprendizaje está muy enraizado en las experiencias y vivencias cotidianas; lo que los niños y niñas viven en la escuela y en su entorno familiar se entremezcla

y constituye un continuo, en el que pueden existir diferentes experiencias, pero no fisuras.

Las relaciones entre familia y escuela, y sobre todo entre madres, padres y equipos educativos, son intrincadas por las implicaciones emocionales y las expectativas mutuas que comportan. Escucha, diálogo, conocimiento, comprensión y valoración mutuos, son condiciones para que esta relación sea sana y real.

La escuela, por sus principios normativos y por ser un lugar de contacto obligatorio entre minorías y mayorías, podría ser la institución social con más potencial integrador para los niños o niñas y sus familias.

8.1. Familia, entorno y cultura

En cualquier época, cultura, medio social o modelo, la familia cumple unas funciones universales en relación con el cuidado, de-

sarrollo y educación de sus hijos e hijas. Sea cual sea su tipología, constituye el espacio básico de la construcción de la persona.

8.1.1. La familia como sistema

> Una familia es mucho más que la suma de sus miembros. La aplicación de la Teoría General de Sistemas a la familia

nos ofrece una perspectiva de ésta que nos puede ayudar a comprender la trascendencia de lo que acontece en el

entorno familiar en la personalidad y vida de los niños y niñas. La familia-sistema está compuesta por una serie de miembros-elementos, que interactúan entre sí, de manera que cada miembro-elemento puede ser entendido en su relación con los demás miembros-elementos; cada persona es *un todo*, pero está conformada por su familia.

Por eso cada alumno o alumna tiene ya una historia vinculada a su entorno familiar, por consiguiente, el conocimiento de esta historia facilitará la comprensión de cada niño o niña.

> La diversidad del sistema familiar. El concepto de familia trasciende y es, por supuesto, mucho más amplio que el modelo tradicional y reduccionista de madre-padre-hijos o hijas. Desde cualquier aspecto desde el que se aborde, la diversidad de modelos familiares es muy heterogénea. Así, el número de miembros, la edad en la que se concibe a los hijos o hijas, la convivencia o separación de ambos progenitores, las segundas uniones, las parejas heterosexuales u homosexuales, la nacionalidad y procedencia cultural, la situación socioeconómica y laboral, la convivencia o no, en el núcleo familiar de familia extensa, etc., determinan entornos familiares diferentes. Esta pluralidad se traduce igualmente en la particularidad del mundo relacional y

experiencial de sus miembros y en la historia personal de cada niño y cada niña, por lo tanto, el conocimiento de los indicadores básicos familiares puede facilitar su comprensión y atención.

Es importante considerar el núcleo familiar derivado de las separaciones parentales, tanto por su considerable presencia en nuestra sociedad y nuestra escuela, como por las perniciosas consecuencias que las separaciones conflictivas están provocando en el desarrollo de los niños y niñas que las viven. Es también habitual el núcleo de convivencia compuesto por un progenitor, generalmente la madre, y un solo hijo o hija, en el que a veces los pequeños llegan a prescindir de la figura del padre aferrándose excesivamente a la madre. Estas situaciones, que bien resueltas por las personas adultas, configuran un entorno normalizado y sano para los niños y niñas, se convierten en peligrosas para su crecimiento cuando son problemáticas o mal solucionadas, por lo que se hace necesaria una mayor atención a estos contextos infantiles.

> La familia es un sistema vivo, abierto y dinámico. Cada entorno familiar tiene su propia organización para regular la relación entre sus miembros y a sí misma en su adaptación al contexto. En el transcurso del tiempo, esta relación y adaptación sufrirá continuos cambios (evolución) que romperán su persistencia (homeostasis). Es inherente a la familia la necesidad de preservar su es-

estructura, mediante el reequilibrio de la estabilidad modificada por los cambios. La necesidad de auto organizarse para hacer frente a este dinamismo genera

jerarquías, roles y reglas que dirigen a cada uno de sus miembros y que, a su vez, provocan diferentes reacciones de cada uno de dichos miembros.

8.1.2. La familia como contexto de aprendizaje. Las pautas de crianza

- > Cada niño y cada niña que llega a la escuela ya ha iniciado su aprendizaje en su entorno familiar. En el contexto relacional más cercano y desde el inicio de la vida se establecen los primeros vínculos emocionales, pautas del grupo cultural y cimientos de la identidad, los primeros aprendizajes y relaciones sociales. Los alumnos y alumnas, por pequeños que sean, ya cuentan con su propio bagaje.
- > La familia como seno de aprendizaje de valores y actitudes. El valorar a las personas o el convivir superando las diferencias no son elementos de una unidad didáctica; se aprenden del modelo más cercano y desde los primeros momentos de la vida. Las relaciones que se viven en la familia y su propia manera de entender a las demás personas van conformando las propias actitudes de los niños y niñas en cuanto a la tolerancia o el prejuicio. En este sentido, y con el proceso de concienciación que esto conlleva, las familias son uno de los principales instrumentos para educar en la multiculturalidad y contra el racismo.
- > Cada cultura elabora sus pautas de crianza, cada entorno familiar tiene sus prácticas diferentes. Todas las sociedades organizan cuidadosamente la atención de sus miembros más pequeños en sus primeros años y especialmente en sus primeros meses. Si bien las necesidades básicas de supervivencia y de crianza son universales, cada cultura ha desarrollado, basadas en sus características, experiencia y creencias, sus propias maneras y pautas para responder a estas necesidades. Aunque la familia reproduce el modo de crianza propio a su entorno y en el que ellos y ellas fueron educados, estas prácticas van evolucionando; son permeables a nuevos modos aprendidos y compartidos con otros grupos humanos y familiares. Cada entorno familiar presenta sus prácticas particulares e incluso las adapta a las peculiaridades de cada hijo o hija.
- > Las pautas de crianza transfieren aprendizajes. De una manera más o menos intencionada, las pautas de crianza transmiten creencias, valores y conocimientos, existe educación en la manera en que una madre o un padre

introduce nuevos alimentos en la alimentación de su bebé, cuando le enseña a caminar o cuando insiste en una norma. Si las prácticas de crianza difieren de un entorno a otro, también el modelado que conllevan será distinto.

- > Los cambios sociales están provocando igualmente cambios en las prácticas de crianza. Tanto nuestra sociedad como las culturas más lejanas se están viendo inmersas en cambios tan importantes que se va produciendo una ruptura en la creencia de que el conocimiento

ligado a la tradición transmitida por generaciones sea suficiente para una buena crianza. El modelo económico y social exportado desde el Primer Mundo se ha convertido, en muchos casos, en el espejo en el que se miran otras sociedades, modificando incluso modos familiares propios. El mestizaje cultural, los diversos patrones familiares y la diversidad de origen en el modelo parental, cada vez más frecuentes, conllevan igualmente una interrelación entre prácticas diferentes, a la vez que una diversificación provocada por la idiosincrasia de cada familia.

8.2. Familia y escuela

Familia y escuela son el entorno natural y de mayor calado en los niños y niñas de nuestra sociedad; ambas comparten un tiempo privilegiado para educar en la sensibilidad y la diversidad en las edades

en que aún no se han elaborado los prejuicios, pero para que esto sea posible es necesario que familia y escuela tomen conciencia, superen y eliminen sus propios prejuicios.

8.2.1. La escuela como lugar de encuentro, reconocimiento y pertenencia

- > Dos contextos educativos hacia la confluencia. Familia y escuela ofrecen contextos educativos distintos, pero el reto de educar a cada niño y niña se convierte en un reto común. Ambos entornos se completan y permiten aprendizajes y experiencias diferentes, pero es necesario que exista una coherencia que los convierta en vehículo

de crecimiento, no en fuente de conflicto. Familia y escuela tienen su forma de hacer, sus mensajes propios; no sería posible, ni siquiera bueno, que ambos fuesen idénticos, pero sí es esencial que se asemejen y complementen para un desarrollo coherente del niño o niña que asimile los dos contextos.

- > La presencia y colaboración de los padres y madres en la escuela. La participación de los padres y madres viene regulada por distintas leyes; parece asumido tanto que su presencia en los centros infantiles hace más eficaz su acción con los niños y niñas, como que es el mejor camino para obtener su confianza y valoración. Pero, pese a sus ventajas, la presencia familiar ni es aún real en todos los centros, ni se ha desarrollado en todas las posibilidades de ayuda y enriquecimiento.
- > La escuela como espacio de encuentro entre las familias. Además de las relaciones que se establecen entre padres, madres y profesionales de la educación, en la escuela coinciden diariamente unas familias con otras, conocen a los demás compañeros y compañeras de su hijo o hija, comparten momentos, sus cosas, etc. La empatía natural que se crea entre los padres y madres con hijas e hijos pequeños, y el posibilitar desde el centro de educación infantil un clima propicio para el acercamiento, permitirían a las familias el contraste de modelos e inquietudes; apreciar su similitud, acercarse y expresar afecto hacia otros niños o niñas que igualmente sonríen, enferman, aprenden y crecerán próximos. La escuela multicultural es un valiosísimo medio de aprendizaje familiar para desterrar prejuicios, apreciar las semejanzas y aprender de las diferencias.
- > La colaboración con padres y madres es un proceso gradual y dinámico en el que tienen cabida propuestas y situaciones diferentes. A menudo, la escuela entiende que las familias colaboran cuando hacen lo que se les pide y de la manera que espera. Los niveles de implicación dependen igualmente de lo que la escuela esté dispuesta a permitir: desde la ayuda en una actividad concreta, hasta la participación en la propia gestión del centro y en su proyecto educativo. Existe un amplio abanico de posibilidades; entre las apariciones esporádicas y la implicación sistemática hay un largo camino que recorrer. No hay que tener prisa; cada escuela, desde el nivel en que se encuentra, puede sistematizar y organizar los instrumentos de participación que le resultan válidos para ir ensayando otros cauces de colaboración en los que se recojan no sólo las demandas de la escuela, sino también las propuestas familiares.
- > La implicación de las familias extranjeras en la escuela. El grado de participación familiar en la escuela depende de muchos factores: motivación, tiempo, seguridad en las propias competencias o incluso la propia empatía con la escuela. Las familias inmigrantes se encuentran generalmente en condiciones sociales más precarias, con horarios laborales más amplios y dificultades familiares que limitan su

disponibilidad. Su postergación social puede hacerles sentir que no tienen nada valioso que aportar. Lo que a veces se considera como desinterés por su parte, responde la mayoría de las veces a no haber encontrado los cauces apropiados para ser partícipes.

- > El valor de aquellas actividades colectivas y celebraciones que den cabida a las distintas realidades de la escuela. Dado su carácter más distendido, las actividades colectivas ayudan a fomentar la comunicación y las relaciones entre todas las personas que forman la escuela. Colaborar en su organización o desarrollo posibilita interactuar a las familias; aunque existan dificultades idiomáticas, permite ser útil y evidenciar que se es capaz. Cuando el planteamiento escolar incluye celebraciones, lo hace para señalar y vivir de manera diferente acontecimientos especiales de su entorno significativos para los niños y niñas: cumpleaños, festividades, fechas señaladas...

Muchas escuelas se han replanteado algunas de las celebraciones que se realizaban tradicionalmente: día del padre, celebraciones de origen religioso... porque la diversidad parental y de creencias no es homogénea y pueden resultar discriminatorias. La presencia de familias de distinta procedencia cultural obliga a revisar aun más lo que se celebra y de qué manera se hace.

No se trata de eliminar los acontecimientos especiales porque así se eviten la dominancia o las susceptibilidades, tampoco se trata de celebrar un sinfín incoherente de eventos para que todos estén representados. Los acontecimientos colectivos forman parte y suponen un hito importante en la cotidianidad de la escuela, permiten a todos, y especialmente a los niños y niñas, vivir experiencias intensas y muy valiosas.

El equilibrio está en encontrar motivos de celebración comunes, evitar aquellos que son ofensivos, asegurar la presencia y participación de todas las personas implicadas, potenciando que muestren los elementos propios que acompañan a las celebraciones en cada realidad y cultura.



Mirada a la Infancia. Observatorio de la Infancia en Andalucía.

8.2.2. La escuela que ofrece oportunidades a infancia y familia

- > La escuela como medio de inclusión también familiar. En la escuela pública coinciden familias de medios sociales y procedencias distintas, en ella todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. El respeto y trato igualitario con las familias permitiría a las más desfavorecidas sentirse valoradas, incidiendo en un aumento de su autoestima, de su apoyo incondicional a la escuela y de la consideración de la educación de sus hijos e hijas. Una escuela que ofrezca oportunidades de crecimiento para todas las personas implicadas tiene que posibilitar la relación entre ellas, las acciones conjuntas, fomentar los encuentros con los equipos docentes, las reuniones de clase, las actividades organizadas con niños, niñas y familias. Este construir juntos y juntas permitiría a todas las personas tener voz, ser participes y protagonistas. Ofrecería además, a los niños, niñas y a sus familias postergadas social y culturalmente, conocimientos y recursos desconocidos en su universo más reducido, y a quienes tienen derecho como cualquier progenitor, progenitora, ciudadano y ciudadana.
- > La implicación de la familia optimiza la acción realizada por la escuela con los niños y niñas para la compensación de desigualdades. Si en las pautas de actuación compensatoria que la escuela adopte para un niño o niña con dificultades particulares, sociales o culturales, se incluye e involucra a su familia, existe una mayor garantía de éxito y una mayor durabilidad de los resultados. Esta implicación aporta a la familia otra perspectiva sobre sus hijos o hijas, su educación y sus posibilidades.

8.2.3. La escuela como promotora y transmisora de la cultura de la infancia

- > La escuela como transmisora de los derechos de la infancia. De la Convención sobre los Derechos de la Infancia aprobada por las Naciones Unidas, se desprende un carácter específico de la infancia, en el que todos los niños y niñas del mundo, reconocidos como personas deben ser respetados, se les proclaman unos derechos sociales y civiles, cuyo respeto es responsabilidad de las personas adultas, familias e instituciones. La escuela, además de garantizar que en ella se respeten escrupulosamente, puede ser el mejor lugar donde los derechos de la infancia sean visibles e interiorizados por las familias. El lugar en que se arbitre el consenso entre principios constitucionales y la consideración de la propia identidad.

- > La escuela como transmisora de una visión actual y ajustada de la infancia. Desde esta comprensión de la infancia se desprende una nueva imagen que destierra la idea de infancia subordinada y débil, y dibuja una infancia con identidad propia y capaz. Mirar y escuchar a los niños y niñas desde esta perspectiva es respetarlos realmente; reconocer sus verdaderas necesidades, potenciales y maneras de hacer; optimizar sus posibilidades de crecimiento y formación. Transmitir desde la escuela esta dimensión de la infancia a la sociedad y a las familias es un reto, porque supone modificar creencias y maneras de hacer establecidas; pero el verdadero y previo reto está en la convicción de la propia escuela de la necesidad de esta mirada y escucha, y en adecuarse a ella.

- > La escuela como promotora de una cultura propia de la infancia. En nuestra sociedad las condiciones de vida infantiles han mejorado de manera excepcional: superabundancia de juguetes, celebraciones continuas, películas y videojuegos específicos, empresas de ocio... Su poco tiempo libre se llena de elementos con enorme poder de seducción para los niños y niñas, o para sus padres y madres, que les atrapa en una aparente tranquilidad, por lo que no se cuestiona su

bondad. Cada vez existe una mayor dependencia de los niños y niñas, y de sus familias, de estos recursos; porque, fáciles e inmediatos, suplen las necesidades de entretenimiento, incluso de cuidado infantiles.

La infancia consume toda esta oferta prácticamente en soledad y de manera totalmente pasiva, recibiendo un bombardeo de situaciones fantásticas pero hiperreales y excesivas. La cultura que mayoritariamente consumen se rige por cuestiones comerciales, con fines y parámetros de calidad muy lejanos a las necesidades de un crecimiento sano.

Paralelamente, el juego, la creatividad, lo natural y cotidiano, las relaciones con otras personas, etc. este universo experiencial, con lugar para construirse de forma individual, con otras personas y con el mundo, es cada vez más infrecuente en la vida de la infancia, y supone la infravaloración de aspectos fundamentales para su desarrollo.

La escuela puede transmitir a las familias el mensaje de que *no todo vale*, ayudarlas a encontrar las vivencias adecuadas a la especificidad de estas edades, a seleccionar y utilizar recursos adecuados a la infancia, proponer posibilidades de ocio y cultura válidos, y fomentar el derecho de la infancia a una cultura propia y respetuosa.

Profesionales de
la educación: el recurso
pedagógico insustituible



Profesionales de la educación: el recurso pedagógico insustituible

Se entiende aquí por profesional de la educación (tradicionalmente llamado maestro o maestra) toda persona que tiene una responsabilidad directa en la tarea educativa con los niños y niñas, con independencia de su categoría profesional.

El profesional de la educación es, sin duda, la principal herramienta de la escuela y, muy por encima de otros parámetros, marca los índices de calidad de un centro. En palabras de M. Klein, *“si la escuela desea tener un rol activo (en la formación de*

la identidad de los niños), únicamente lo podrá realizar a través de las cualidades personales del maestro”.

Para tratar de analizar con detenimiento el papel de las personas que trabajan en el ámbito educativo, como uno de los pilares fundamentales sobre los que se basa todo lo que acontece en la escuela infantil o centros de infancia, vamos a tratar de enfocarlo desde varias perspectivas que nos ayuden a completar este resumen de radiografía instantánea que se pretende.

9.1. Los maestros y maestras como mediadores afectivos, relacionales y culturales

El maestro o la maestra, sobre todo en las primeras edades, desarrolla una tarea muy próxima a la relación parental. Estos primeros pasos del niño o la niña suponen la separación de su medio familiar y la ampliación de su medio relacional, la cons-

trucción de nuevos afectos y seguridades. Por ello, es muy importante la construcción de esta nueva figura de apego que supone el personal de la escuela. El niño o la niña proyectan sobre su maestra o maestro imágenes familiares con sus res-

pectivos componentes emocionales y afectivos. El maestro o la maestra viven también la relación con el alumnado impregnada de emociones y afectos, en gran parte arraigados en su propia infancia. El deseo inconsciente de prolongación narcisista en el alumnado, de proyección de ideales más o menos pendientes en su propia vida, hace que niños, niñas y profesionales de la educación establezcan una relación compleja y rica donde se juega, sin lugar a dudas, la calidad de la educación.

El maestro o la maestra son además un modelo muy relevante para los niños y las niñas. Sus actitudes y opiniones son con frecuencia utilizadas por los niños y niñas como argumento de autoridad incluso en su confrontación con los padres y madres ("Esto es así, porque lo ha dicho mi señor..."). De la actitud personal educativo frente al niño o la niña dependerá en buena medida que crezca o disminuya en autoestima, que se considere capaz de realizar tareas o no, que encuentre placer en aprender o le resulte tedioso... El comportamiento del maestro o la maestra con las demás personas así como su discurso servirán de referente a los niños y

niñas en cuanto al respeto, capacidad de cooperación, aceptación de opiniones diferentes, etc.

Es muy importante en estas primeras edades la labor de contención, de guía, de filtro, que debe ejercer la persona adulta a ante la inmensidad y complejidad del medio que rodea a la infancia. Esta labor no es tanto de protección temerosa ante los peligros que acechan, como de dosificación y ofrecer apoyos que ayuden a establecer seguridades y procesos de autonomía.

Habrán que tener un papel activo en la construcción de la cultura con sus distintas manifestaciones para poder dinamizarla y potenciarla en la labor educativa. Se parte de que una infancia potente y llena de capacidades se construye junto a personas adultas llenas de confianza en sus potencialidades y con ilusiones por construir conjuntamente con otras personas proyectos en un proceso continuo. Esto conlleva una actitud de apertura a otras sensibilidades y aportaciones culturales y profesionales en un necesario proceso de formación constante. Esta formación continua parte de procesos reflexivos en y desde la práctica.

9.1.2. Los maestros y maestras: su implicación social

Toda sociedad encarga unas tareas y espera una función a sus miembros, en este caso a la figura del maestro o la maestra.

¿Qué se espera de los equipos educativos ante todo el tema de la inmigración en la escuela? Se parte de que no existe la neu-

tralidad. El personal de la escuela no sólo debe tener un papel didáctico, sino una reflexión crítica que se transforme en un compromiso social. ¿Pasividad, indiferencia, activismo desenfrenado...? Hay que analizar las actitudes que se mantienen en estos terrenos.

¿Se puede, se debe incidir en la realidad social y cultural? ¿Qué proyectos de participación y gestión social existen en el medio que se desenvuelve la escuela? ¿Cuál creemos que es el papel de los maestros y maestras en este proceso?

9.1.3. Los maestros y maestras, curiosos e investigadores

Enseñar y aprender son dos procesos inseparables. Hay que aceptar que en educación no se tienen verdades absolutas y permanentes, sino procesos de interrogación constantes y situaciones de inseguridad que son las que nos ayudan a perfeccionar e ir construyendo mejores respuestas. La escuela es un centro para la convivencia y también un laboratorio de vida.

Para ello, se necesita aprender a escuchar, a observar, a proponer interpretaciones diversas y múltiples a los acontecimientos. Ante las nuevas situaciones y retos que se plantean con la interculturalidad hay que indagar para tratar de entender las estrategias y mecanismos que los niños, niñas y personas adultas de su entorno familiar utilizan para resolver sus problemas y avanzar en sus aprendizajes.

Ya no vale el papel de la persona adulta como transmisora-impositora de contenidos, valores, normas, etc., ni la repetición

mecánica y aburrida de acciones sin sentido justificadas por la costumbre.

La labor de mediación, de facilitar las relaciones entre las personas, las cosas, las ideas, el entorno, etc. es más divertida y gratificante a medio plazo, aunque al principio parezca más gravosa y difícil.

Habrá que partir de la incertidumbre, de que no se sabe, como la mejor predisposición para aprender. También, tener una expectativa amplia sobre los niños, niñas y demás personas, sobre sus modos de aprender y avanzar, y no considerar un único camino de solución y aprendizaje.

El aprendizaje en la profesión educativa tiene que basarse principalmente en la práctica, en la relación con los niños y niñas (probando y equivocándose) y en la reflexión y formación conjunta con las demás personas que comparten su día a día.

9.1.4. Los maestros y maestras en la relación didáctica

La relación que se establece entre las personas adultas y la infancia en los procesos de aprendizaje y desarrollo supone un nudo fundamental del proceso educativo. Se apuntan a continuación algunas de las ideas para debatir que parecen básicas, y que habría que matizar posteriormente en los distintos modos de relación que se dan: a nivel individual, en pequeño grupo y con el gran grupo.

- > Necesidad de una persona adulta disponible, que no defraude los intereses, demandas y derechos de los niños y niñas; que aporte seguridad afectiva, creando puntos de referencia claros que permitan el acercamiento y alejamiento del niño o la niña.
- > Una persona adulta que propicie la riqueza de diálogos con los distintos ambientes y posibilidades, con distintas personas que aportan otras riquezas.
- > Que sabe esperar, porque confía en los recursos de los niños y niñas; que les transmite confianza para que sean ellos y ellas los que resuelvan, los que construyan su aprendizaje, que apoya, sugiere y facilita cuando se plantean dificultades.
- > Que plantea la diversidad y complejidad de la realidad que nos rodea sin caer en burdas simplificaciones. Se parte de los problemas reales que encontramos en nuestro quehacer cotidiano como elemento fundamental para desarrollar la motivación, la capacidad crítica, la curiosidad permanente del porqué y para qué de las cosas.
- > Esta persona adulta tiene que hacer aflorar su propia identidad en la relación con el niño y la niña, reconociendo y tratando de superar sus propios estereotipos. Debe abandonar la pose de transmitir la verdad absoluta, la máscara de la profesionalidad, para ofrecer su opinión, con el parecer subjetivo, con humildad, con la capacidad de equivocarse.
- > En el rol didáctico se buscará el papel mediador que organiza y coordina propuestas de los niños y niñas, propias o pactadas. Hay que intentar ofrecer múltiples posibilidades para que los niños y niñas puedan elegir según sus intereses y sus ritmos de aprendizaje; además, debe tratar de coordinar la recogida de sus ideas y aportaciones para devolverlas organizadas y con nuevas posibilidades de avanzar.
- > En la formación de valores y actitudes, se tratará de actuar con neutralidad, respetando las opiniones de cada individuo, sin arrastrar a su terreno y buscando el consenso y la creación de un clima común donde se construya un acervo común donde todas las personas nos sintamos identificadas.

Metodología del plan de formación



Metodología del plan de formación

Los cambios sociales que se están produciendo en los últimos años vinculados con los procesos de inmigración están generando cambios significativos en las dinámicas y en los modelos a la hora de impartir la educación en 0-6 años.

El fenómeno de la mundialización tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo; así, la formación permanente, ámbito en el que se inscribe este proyecto formativo, debe

brindar a sus participantes los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, además de lograr el ejercicio de una ciudadanía activa.

En este sentido, la metodología de desarrollo de esta acción formativa, va a ser interactiva, basada en las relaciones interpersonales y en los procesos de trabajo, siendo los y las docentes, los educadores y educadoras, y los maestros y maestras, las personas protagonistas en la construcción del conocimiento, y por tanto, de su formación.

10.1. Modelo metodológico

El modelo formativo ha de permitir, al personal de la escuela para la etapa 0-6 años, a mejorar su actividad educativa y, al mismo tiempo, a mejorar también la propia conciencia en relación con su entorno.

La metodología para el desarrollo de esta acción formativa se basa en los principios del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, que son los cuatro aspectos, íntimamente relacionados, de la realidad en la que queremos intervenir (profesionales de la educación, escuelas, etc.) para propiciar o contribuir a un cambio actitudinal en la atención a la diversidad.

- > Saber. Profundizar en los conocimientos, en la definición de conceptos sobre interculturalidad, diversidad, convivencia, identidad, familia, escuela...
- > Saber hacer. Aplicación práctica de los conocimientos, aprender haciendo, siendo protagonista el participante en la acción formativa, construyendo estrategias que pueda poner en práctica en su trabajo diario en la escuela, en el centro de atención socioeducativa, con los padres y madres o en la comunidad vecinal de referencia. Vamos a partir de experiencias previas, analizar resulta-

dos, valorar su aplicación y aprender sobre ellas. No se trata de elaborar un modelo único, sí de elaborar estrategias para que cada persona pueda adaptarlo a su trabajo, en definitiva a su escuela.

- > Saber ser. La acción formativa no sólo pretende incidir en el conocimiento, en la investigación, en la acción o en la práctica; las personas que trabajan en educación infantil tienen sus creencias, valores y sus expectativas en relación con el alumnado y su origen. El cambio de actitud es fundamental para trabajar en diversidad.

La acción formativa ha de propiciar el desarrollo global de las personas, incidir en la necesidad de autoformación ya que contribuye a una mejora de la autoestima de las y los profesionales.

- > Saber convivir. La acción formativa ha de construirse basada en la dinámica de trabajo en equipo, realizar proyectos en común, resolver conflictos. Esto ha de facilitar la visión de la diversidad y la toma de conciencia sobre las semejanzas y la interdependencia de los seres humanos.

En cualquier caso, la eficacia de la metodología del plan de formación debe de estar basada en:

- > Actividad. Será tanto más eficaz cuanto más suscite la actividad (aprender haciendo) y cuanto más integrada esté esta actividad en la formación misma.
- > Referencia a los conocimientos y expectativas de lo adquirido. Esta formación será más eficaz cuanto más se incida en los conocimientos y experiencias ya adquiridas por el sujeto de la formación. Una formación *desconectada* es ineficaz. Como sabemos, las personas adultas ya disponen de una importante experiencia acumulada. Se ha de promover la elaboración y construcción de conocimientos: quienes están en la praxis diaria pueden generar conocimiento.
- > Implicación. Será más eficaz cuanto más atractiva y agradable sea. Entre otros elementos motivadores, es importante propiciar el intercambio de experiencias y opiniones entre las personas participantes. Si hablan, discuten y trabajan sobre su propia realidad, estarán más implicados en el proceso educativo.

10.2. Presentación de la acción formativa

Previo a la realización de la convocatoria de esta acción formativa se va a realizar un curso piloto que permita validar los contenidos teóricos, el manual de formación y la

metodología formativa. Este curso se diseñará por un grupo de personas expertas en un seminario donde se definirán materiales, contenidos y el lanzamiento de la actividad.

La acción formativa diseñada tendrá un carácter presencial. Si bien el objetivo de este modelo formativo es el que propicie la autoformación y la construcción de conocimiento, vamos a poner a disposición de las personas participantes en la acción formativa herramientas, a través del Observatorio de la Infancia en Anda-

lucía para que pueda continuar profundizando y compartiendo en formación relacionada con la escuela 0-6 y la diversidad.

Con esta finalidad se creará un foro abierto para el debate, la discusión y la aportación de experiencias de buenas prácticas.

10.3. Importancia del modelo y estrategias de la acción formativa

La importancia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje radica en las personas participantes en la formación estén motivadas, implicadas, dispuestas a esforzarse y no por comodidad del equipo educativo, simplemente por eficacia.

formación; por tanto, es quien orienta y guía en cuanto a contenidos.

Para ello, el modelo ha de reunir las siguientes condiciones:

Con relación a la materia el conocimiento se elabora, se construye importando otros contenidos además de los propios de la acción formativa y, en cuanto a las personas participantes de la formación, se les ha de facilitar la construcción del conocimiento, son miembros del grupo y no meras asimiladoras de contenidos.

- > Privilegiar la actividad de la persona en formación.
- > Ofrecer situaciones interesantes, vinculadas a la práctica y atractivas para la persona participante.
- > Dar la posibilidad de aprender haciendo, actuando y reflexionado sin concentrar sus esfuerzos en memorizar, retener o comprender lo que se les da ya hecho.

La estrategia que se utilizará en la formación ha de ser:

El secreto está en hacer que hagan, o lo que es lo mismo en la participación: con este modelo el profesorado mantiene una relación más cercana al sujeto de

- > Deductiva y analógica comparativa, en cuanto a la forma de razonamiento.
- > Activa, en cuanto a las personas participantes de la formación.
- > Colectiva y recíproca, en cuanto a la relación profesorado-alumnado.
- > Que compagine el trabajo individual, en subgrupo y en gran grupo, en cuanto al trabajo del sujeto de formación.

10.4. Metodología expositiva

La acción formativa se diseña con una vocación eminentemente teórico-práctica, por tanto el personal educativo de la misma habrá de compaginar las exposiciones de contenido teórico con los trabajos de equipo, el diseño de materiales y discusiones de grupo. Habrá de combinar por tanto:

- > Una parte teórica: exposición de conceptos, con ejemplos prácticos, etc.
- > Una parte práctica: resolviendo problemas prácticos en la vida del aula, centro, o problemas centrados en la práctica educativa.

> Una parte de coloquio, discusión, confrontación y contraste de ideas y experiencias.

Si estamos incidiendo en el *saber ser* (modificación de actitudes y creencias) es básico que se propicien las discusiones de grupo, la escenificación y los grupos de creatividad. Hay que trascender de la mera transmisión de conocimientos a una orientación en que la persona participante de la formación sea impulsada a construir, descubrir algo en su propia realidad y generar conocimientos prácticos en grupo.

10.5. Utilización de medios auxiliares

A veces no se da la importancia a los medios y ayudas; sin embargo, resultan trascendentales para el buen proceso de la construcción del conocimiento y de la enseñanza y aprendizaje.

- > El medio es lo que nos permite reflexionar, trabajar, reaccionar con el grupo que se está formando.
- > Las ayudas son las herramientas del formador o formadora.

Ambas constituyen las piezas básicas o técnicas que se deben utilizar para hacer efectivo el aprendizaje y habrán de utilizarse:

- > El estudio de casos para analizar, estudiar y debatir.
- > Los juegos o simulaciones sobre actividades propias del aula.
- > La presentación en *PowerPoint* para exposición de conceptos.
- > Visionado de películas o videos sobre actividades relacionadas con diversidad e inmigración.
- > Visionado, estudio, discusión de fotografías relativas a las actividades y funcionamiento de la clase.
- > Talleres con materiales diversos (cuentos, juegos, objetos, música, etc.).

Bibliografía



Bibliografía

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1988). *La Adolescencia normal*. México, Paidós.
- Alzola Maiztegi, N.; Ontaño Echaniz J. (1994). *La infancia y la vida cotidiana*. En: Temas de Infancia. Volumen I. Actas del Congreso.
- Amin Maalouf (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Arnáiz, V. *El profesor y la seguridad afectiva en ecuación infantil*. En: Aula de Innovación Educativa (20-21).
- Arnáiz, V. *La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor*. En: Signos (5-6). 40-43.
- Beltrán, Marta. *Los servicios educativos para la pequeña infancia y la población inmigrante*. En: Aula de Infantil (21).
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: H.F. Martínez de Murguía.
- Bernardi, R. (1994): *Temporalidad, Determinación, Azar*. Barcelona, Paidós.
- Besalú, Xavier (2005). *Diversidad cultural y educación*. Perspectivas CEP. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Bettelheim, B.; Beltrán, J. (2003): *No hay padres perfectos: el arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Botton, Lena. *Los nuevos retos educativos de las actuales sociedades multiculturales*. En: Aula de Infantil (21).
- Brazelton, T. B.; Cramer, B.G. (1993). *La relación más temprana*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Burin, M.; Dío Bleichmar, E. (comp.) (1966). *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Carballo, R. (1997). *Violencia y ternura*. Pozuelo de Alarcón, Espasa Calpe.
- Carbonell i Paris, Francesc (2000). *Decálogo para una educación intercultural*.
- Carrasco, Silvia. *Inmigración y pequeña infancia*. En: Aula de Infantil (21).
- Carretero, M.; otros. (1989). *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid, Santillana.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1975). *El Ideal del Yo*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Conde, M. *El Educador durante el Periodo de Adaptación a la Escuela Infantil*. En: Cuadernos de Pedagogía (99). 64-67.
- Conde, M. *El Periodo de Adaptación en la Escuela Infantil*. En: Rev. Cuadernos de Pedagogía (89). 64-67.
- Consejería de Educación. Curso 2004-2005. Estadística de la Educación en Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación. Datos Avance Curso 2005-2006. Estadística de la Educación en Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2004). Informe de Gestión Sevilla, Junta de Andalucía.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas postmodernas*. Barcelona, Graó.
- Dirección General de Infancia y Familias (2005). Dossier de prensa-inauguración del curso 2005-2006. Junta de Andalucía.
- Diversos y también desiguales ¿qué hacer en educación?* En: Kikiriki (38).
- Diversos y también desiguales ¿qué hacer en educación?* En: Kikiriki (38).
- Erikson, E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Essomba, M. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó.
- Fundación Andaluza de Servicios Sociales (2006). Sevilla, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- García Castaño, F. J.; Grandos, A. (1999). *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid, Trotta.
- García Llamas, José Luis; Pérez Serrano, Gloria; V.V.A.A. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Salamanca, Témpora.
- Giddens, A. (2000). *La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra.
- Giménez, C.; Malgenisi, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata.
- Grupo de trabajo PLACOGIM. (2003). *La Integración del alumnado inmigrante*. En: Aula de Innovación Educativa (126). 31-69.

- Instituto Andaluz de Estadística (2003; 2004). Anuarios Estadísticos de Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Hoyuelos, Alfredo (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Temas de Infancia. Rosa Sensat. Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadística (2005). Padrón Municipal, Madrid.
- Jordán, J. A. (1998). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Piados.
- Jordán, José Antonio. (1998). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana; Ediciones Unesco.
- Lamata Cotanda, Rafael; Domínguez Aranda, Rosa; Baráibar López, José M.; Bonell García, Lars; Casellas López, Lorenzo; Gamonal García, Antonio. *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Guías para la Formación. Madrid, NARCEA.
- Lasa Zulueta, A. (1994). *Ascena de la identidad y sus trastornos*. En: Cuaderno de Psiquiatría y Psicoterapia infantil. (17 y 18). 5-10.
- Latorre Galicia, José A.; López Molina, Isabel; Escabias Lacárcel, Pilar. *Manual de Formación de Formadores*. Alicante, Diputación Provincial de Alicante.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE n.106, de 04.05.2006).
- Lluch, X.; Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid, MEC.
- Lluch, Xavier; Salinas, Jesús. *Del proyecto educativo al aula*. En: R. Cuadernos de Pedagogía (264).
- López Mondéjar, L.; Díez Patricio, A. (2003). *Masculino, femenino y neutro. Vicisitudes de la identidad sexual y de género en la adolescencia*. En: Revista de Psicoanálisis (15).
- López, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. En: Cuadernos del MEC (9).
- Loughlin, C.; Suna, J.H.(1987). *El Ambiente de Aprendizaje. Diseño y Organización*. Madrid, MEC-Morata.
- Maalouf, Amin (1998). *Identidades Asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Maalouf, Amin. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata.

- Manzano, J. (Editor) (2001). *Las relaciones precoces entre padres e hijos y sus trastornos*. Madrid, NECODISNE.
- Martín, L; Erazuriz P. (1989). *La Escuela Infantil un lugar de encuentro*. Madrid, Síntesis.
- Martucelli, Danilo (2002). *¿El problema es social o cultural?* Cuadernos de Pedagogía, 315, 12-15. Madrid, CISSPRAXIS, SA.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Datos Avance Curso 2005-2006. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palacios, J.; Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid, Alianza.
- Patronato municipal de educación Infantil. (2002). *La educación y la cultura de la infancia*. Bilbao, GEU; PMEIG.
- Piaget, J., P.; Ricoeur, R. Zazzo; VVAA. (1973). *Debates sobre psicología, filosofía y marxismo*. Amorrortu Editores.
- Reymond-Rivier, B. (1987). *El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente*. Barcelona, Herder.
- Rinaldi, Carla. *Los pensamientos que sustentan la Acción Educativa*. En: R. Infancia (50).
- Ruiz de Lobera, Mariana (2005). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid, Catarata-MEC.
- Sales, Auxiliadora; García, Rafaela. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Sami Nair (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona, Plaza & Janés editores S.M.
- Sancho, Juana M^a. (1991) *Los Centros de Enseñanza como espacios simbólicos*. En: Rev. Cuadernos de Pedagogía (192).
- Shaffer, H.R.(1989). *Interacción y socialización*. Madrid, Visor.
- Siguan, Miquel. (1998). *La escuela de los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.
- Soriano Ayala, E. (coordin.)(2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid, La Muralla.
- Soto Marata, Pepi; Tovías Wertheimer, Susana (2000). *Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación infantil*. Madrid, CISS-Praxis.
- Spitz, R. (1965). *El primer año en la vida del niño*. Madrid, F.c.e.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona, Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Torregrosa, J.R.; Sarabria, B. (1983). *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*. Barcelona, Hispano-Europea.
- Universidad de Vic (2005). *Situación de la oferta de servicios existente para menores de 3 años durante la jornada laboral de sus padres*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- V.V.A.A. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Catarata-MEC.
- V.V. A.A. *Diseño curricular escuela infantil Luna*. Diseño Curricular de la Junta de Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía.
- V.V. A.A. *El valor de lo cotidiano*. En: Rev. Aula de Infantil (11). 5 -24.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona, Crítica.
- Winnicott, D. W. (1967). *La familia y el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Hormé.
- Winnicott, D. W. (1975). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona, Laia.
- Winnicott, D. W. (1984). *Conozca a su niño*. Barcelona, Paidós.
- Zimmerann, D. (1987). *Observación y comunicación no verbal en la escuela Infantil*. Madrid, Morata.

