

ÍNDICE

Introducción.	11
-----------------------	----

UNIDAD DIDÁCTICA I CONCEPTOS Y ENFOQUES

TEMA 1. DIVERSIDAD CULTURAL Y EQUIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL

<i>Teresa Aguado Odina (UNED)</i>	19
Para empezar a pensar	21
Información	33
Diversidad (cultural), complejidad y equidad en la escuela infantil	33
¿Por qué y para qué abordar la diversidad cultural y la equidad en la escuela infantil?	40
Enfoques en relación a la diversidad cultural en educación.	43
Creencias del profesorado en relación a la diversidad cultural	46
Actividades y propuestas de colaboración.	49
Recursos específicos y enlaces	55
Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación	59
Referencias	61

TEMA 2. DESIGUALDAD, EXCLUSIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

<i>Alberto Izquierdo-Montero, Andrea Otero-Mayer y Javier Morentin-Encina (UNED)</i>	65
Para empezar a pensar	67
Información	69
Reproducir y/o transformar el orden social desde la escuela	70

Reconocer la desigualdad para buscar la equidad desde la diversidad.	74
Una propuesta metodológica: la observación para la práctica reflexiva en las aulas de Educación Infantil	84
Actividades y propuestas de colaboración	91
Recursos específicos y enlaces	94
Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación	96
Referencias	99

TEMA 3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ESCUELA INFANTIL

<i>Teresa Aguado Odina, Claudia Alonso Suárez y Héctor S. Melero (UNED)</i>	105
Para empezar a pensar	107
Información	109
El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación	109
Presupuestos teóricos del enfoque intercultural en educación	120
¿Qué significa aprender?	122
¿Qué significa enseñar?	126
Prácticas escolares	127
Maestras y maestros que practican la educación intercultural en la escuela	130
Actividades y propuestas de colaboración	135
Recursos específicos y enlaces	150
Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación	152
Referencias	153

UNIDAD DIDÁCTICA II
 ESCENARIOS Y PRÁCTICAS

TEMA 4. IGUALDAD DE GÉNERO Y BIENESTAR EN LA INFANCIA

<i>Guiomar Merodio Alonso y Alba Quirós Guindal (UNED)</i>	159
Para empezar a pensar	161
Información	164

Socialización de género en Educación Infantil	164
El papel de la escuela como agente socializador	169
Diversidad familiar y beneficios de la participación de las mujeres para la igualdad de género desde la Educación Infantil	181
Bienestar en la infancia: violencia 0 desde los 0 años	189
Actividades y propuestas de colaboración	215
Recursos específicos y enlaces	219
Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación	225
Referencias	229
TEMA 5. ESCUELAS DEMOCRÁTICAS	
<i>Guiomar Merodio Alonso y Alberto Izquierdo Montero (UNED) .</i>	239
Para empezar a pensar	241
Información	244
Democracia y educación	244
Escuelas democráticas.	256
Educadores y educadoras democráticas	261
Participación democrática de estudiantes, familias y de la comunidad en los centros de Educación Infantil	268
Una propuesta metodológica: la sistematización reflexiva de experiencias democráticas en educación	280
Actividades y propuestas de colaboración	283
Recursos específicos y enlaces	286
Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación	289
Referencias	293
TEMA 6. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO ESTRATEGIA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA	
<i>Héctor S. Melero y Alba Quirós Guindal (UNED).</i>	301
Para empezar a pensar	303
Información	306
Participación y reconocimiento de la diversidad. La participación como elemento clave del enfoque intercultural	306

Pero ¿qué participación?	308
La «infancia» como categoría y el adultocentrismo	313
Participación de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)	315
Transformar la escuela desde la participación.	324
Actividades y propuestas de colaboración	336
Recursos específicos y enlaces	342
Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación	349
Referencias	351

TEMA 7. ESPACIOS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

CULTURAL

Guiomar Merodio Alonso (UNED) y Rosa Garvín Fernández (CEIP El Olivar).

357

Para empezar a pensar 359

Información 363

Movimiento Reggio Emilia 363

Las Casas de Niños y Niñas de la Comunidad de Madrid . . . 368

Un Centro Rural Agrupado vinculado al territorio 373

Experiencias educativas y de organización de aula en Educación Infantil 388

Actividades y propuestas de colaboración 406

Recursos específicos y enlaces 410

Cuestiones para la reflexión y la autoevaluación 413

Referencias 415

GLOSARIO



<https://bit.ly/3BktgdF>

Tema 1

Diversidad cultural y equidad en la escuela infantil

Teresa Aguado Odina
Facultad de Educación. UNED

En una sociedad democrática la equidad es un compromiso ético y político irrenunciable. Para alcanzarla es necesario reconocer la diversidad siempre presente en todo grupo humano, ya sea dentro o fuera de las escuelas. Las relaciones entre diversidad cultural y equidad en educación son complejas y determinan la manera en que pensamos, decimos y hacemos en relación con esta diversidad en la escuela infantil como maestras y maestros. Este capítulo reflexiona sobre estas interacciones complejas desde el reconocimiento de la diversidad humana como normalidad y la asunción de un irrenunciable compromiso ético del educador con la equidad. Es decisivo reconocer la diversidad como normalidad y dejar de utilizarla como coartada para justificar la desigualdad.

Objetivos del tema:

- Definir diversidad, diversidad cultural y equidad en educación.
- Comprender la diversidad cultural y sus complejas interacciones con la equidad en la escuela infantil.
- Explicar por qué y para qué comprender la diversidad cultural como normalidad y asumir la equidad como compromiso ético y político.
- Describir enfoques en relación con la diversidad cultural en educación.
- Revisar nuestras creencias en relación con la diversidad cultural de los estudiantes, sus familias y comunidades.



Para empezar a pensar

Las autoras de este texto nos presentan algunos de sus recuerdos y experiencias en la escuela infantil. Cada una refleja unas vivencias diferentes y describen escenarios diversos. También las emociones que transmiten son personales y muy particulares en cada caso. La escuela infantil, lo vivido en ella, tiene significados diferentes para cada una y responde a situaciones, contextos históricos, sociales, de distintos momentos, lugares. ¿Cuál es tu recuerdo? Escríbelo y compártelo con otros estudiantes, con amistades o con tu familia. ¿Qué sentido le das en relación con lo que el capítulo plantea sobre la equidad y la diversidad cultural?

Alba Quirós Guindal

Mis recuerdos de esa etapa que llamamos «infantil» aparecen en dos lugares. El primero de ellos, Dumbo, una escuelita que había debajo de mi casa y que tenía una gran (enorme a mis ojos de entonces) puerta de color rojo en la que nos esperaba Marga, la profe, para entrar juntas cada mañana, ella y el grupo de niños y niñas que, con nuestras mochilitas, la seguíamos como un banco de peces. Si me paro a recordar con los sentidos, recuerdo el olor de Dumbo, una mezcla de pañales, cremas y papi-llas, un olor peculiar pero acogedor (o así me lo parecía); y también recuerdo que siempre había ruido, pero no en el sentido negativo de la palabra, sino ruido de niños y niñas jugando, riendo y hablando (e inventando palabras, claro). El silencio también estaba allí, pero se quedaba en la sala de las y los más peques, una sala en la que había cunas y cortinas rojas que hacían que la luz, al entrar, se tornara también roja y en la que, salvo contadas ocasiones, no podíamos entrar. Evidentemente, hubo

más de una y de dos excursiones de carácter exploratorio, por nuestra parte, a ese terreno desconocido y rojizo, que terminaban siempre con Marga pillándonos in fraganti y llevándonos de vuelta a la otra sala. Supongo que estuve yendo varias estaciones, pero en mi memoria recuerdo Dumbo en primavera, cuando salíamos a «la pasarela» (ahora llamada Paseo Miguela de Burgo) a pasear, a jugar y a ver los pocos árboles que se escapan del asfalto de una ciudad como Madrid, a ocupar la calle y el espacio público desde un lugar un poquito más seguro, supongo. No recuerdo si lloré o no los primeros días de ir a Dumbo, lo que sí recuerdo claramente es que, cuando escuchábamos a Marga decir, con un tono de voz suave y alargando la última vocal como si no fuera a terminar nunca: «a la filaaaaaaa», sabíamos que eso significaba dos cosas: que íbamos a salir un ratito a la calle, a la pasarela, o que alguien nos esperaba al otro lado de la puerta roja para ir a casa. En mi caso, era mi abuela Isa, me recogía, me abrazaba y me daba un paquetito de papel albal que yo ya sabía lo que tenía dentro: osos de gominolas, uno de cada color, excepto el de color verde (que no me gustaba porque me picaba la lengua, o eso decía yo). Y eso era, sin duda, lo mejor de cada día.

El segundo lugar es el Almazán, el cole al que llegué con cuatro añitos. Llegué nueva, de la mano de mi madre, a una clase donde las pocas niñas y niños que había ya se conocían y creo que fue la primera vez que sentí eso que después supe que se llamaba timidez o vergüenza. Por suerte, un par de niños llegaron a la vez que yo y recuerdo que eso me hacía sentir un poco mejor, un poco más acompañada. De la entrada al cole recuerdo que, cada día, el conserje nos esperaba en la puerta con una sonrisa, dándonos los buenos días y recitando todos y cada uno de nuestros nombres y, sin saberlo (o quizá con esa intención), haciéndonos sentir especiales. De la clase de Aurita, nuestra profe, recuerdo sus enormes ventanales desde los que veíamos los árboles y los pájaros en sus ramas y desde los que podíamos comprobar que el patio seguía existiendo y esperándonos. Recuerdo las rampas por las que bajábamos directamente de la clase al patio y que, de repente, se convertían en habitaciones, en tiendas o en cuevas secretas donde escondernos, y también recuerdo el suelo de arena, mucha arena, tanta que llegaba a casa como si hubiera pasado el día en la playa (y quizás en nuestros juegos nos trasladábamos allí). Del patio también recuerdo el muro que nos separaba de la calle y cómo, después de comprobar que escalarlo no era posible, nos dedicábamos a

gritar saludando al camión de la basura cada vez que lo oíamos pasar. De esa época, recuerdo claramente no saber pronunciar bien algunas palabras y pensar que podría evitar decirlas para siempre, hasta que descubrí que una de ellas era el nombre de quien después se convertiría en una de mis mejores amigas y a quien durante bastante tiempo me estuve dirigiendo como «tú» («oye, tú, ¿quieres jugar conmigo?»). Y así, ratito a ratito íbamos trabando amistades desde la espontaneidad («¿quieres ser mi amiga?», «¿jugamos?», «ya no soy tu amigo») y algunas de ellas aún hoy perduran.

Héctor S. Melero

Apenas tengo recuerdos de mi etapa de «preescolar» (como se llamaba en mi época), mis recuerdos son poco nítidos y muchos basados en fotos que había en casa, recuerdos que construí después con toda seguridad. Vivía en Carabanchel, en la zona de Comillas, de hecho, el nombre de la calle siempre me ha acompañado, Marqués de Jura Real, aunque en mi cabeza era más bien como Marquésdejurareal, así, «todo nombre». Vivía en la misma calle y muy cerca de casa de mis abuelos maternos, casa que mi abuela Enriqueta conservó toda la vida y que yo recuerdo con especial cariño, el mismo que la tenía a ella, quien por cierto se opuso firmemente a que me llevaran a la «guarde» pues prefería cuidarnos ella. El caso es que quizá fue porque nos mudamos a Rivas-Vaciamadrid justo a mis 6 años, momento en que empezaba la E.G.B, por lo que mis recuerdos escolares comienzan a esa edad, los anteriores son, como digo, prácticamente inexistentes.

Pero en esa neblina vacía hay un recuerdo que siempre ha estado presente de esa época, no es ni un mal ni un buen recuerdo para mí, pero sí que nunca se ha ido. Tengo recuerdo de «huir», correr o arrastrarme por debajo de las mesas, a primera hora de la mañana, de un lugar que me parecía algo oscuro, «huir» porque no quería quedarme allí, o al menos que me dejara mi padre o mi madre (cambia a veces en el recuerdo) allí solo. Pero me quedé.

Curiosamente ahora vuelvo a vivir en Carabanchel, y mi hijo de dos años lleve ya año y medio escolarizado en la Casita de Niños del C.E.I.P. Lope de Vega (<https://bit.ly/3IWgaFz>), una de las pocas Casitas de Niños

que hay en Madrid, que son centros educativos públicos del primer ciclo de infantil, con una filosofía educativa de acompañamiento y relación familia-centro-entorno. Esperemos que no sean las siguientes en caer tras el descalabro de los centros 0-6, maravillosos centros dedicados a educar con respeto a los niños y niñas durante toda la etapa de infantil (<https://bit.ly/3B6GqLD>) lo que muestra el poco interés, no en introducir cuanto antes a niños y niñas en un sistema educativo muy enfocado a «producir trabajadores», sino en ofrecer una educación adaptada, respetuosa y de calidad en esta etapa.

Pero introducía la escolaridad de mi hijo dentro de mi relato por señalar la diferencia con mi «único» recuerdo. A diferencia de mí, él tuvo un proceso de adaptación muy respetuoso (a pesar de que estábamos en pandemia, porque lo urgente no debe hacernos perder de vista lo importante, y menos en educación) en el que pudimos estar con él los primeros días para que pudiera coger confianza, con un horario ampliado paulatinamente y con dos educadoras para él y sus otros 13 compañeros y compañeras para ayudarles en este tránsito. Mi único recuerdo relata una «separación forzosa», mientras que mi hijo entra cantando y bailando (literalmente) en la Casita, de verdad, tengo que llamarle un par de veces para que se despidiera de mí. El cómo se queda mi hijo y mi recuerdo me hacen pensar mucho en qué educación tendríamos que ofrecer y exigir en esta etapa.

Javier Morentin Encina

Los recuerdos que tengo en el cole antes de los 6 años están vinculados al juego y a la felicidad que sentía en la interacción con mis aprendizajes y con el resto de mis compañeros. Recuerdo estar siempre en el suelo jugando a por ejemplo, hacer aviones con plastilina de diferentes colores que finalmente se convertían, por la mezcla de unos con otros, en un marrón-azul con los que más tarde nadie quería jugar. Por otro lado, recuerdo intentar colocar figuras geométricas, también de diferentes colores, dentro de una caja de madera a través de huecos destinados únicamente para cada una de las figuras, y lo feliz que me sentía cuando conseguía meter cada pieza en su lugar. Recuerdo los puzzles que hacíamos entre los compañeros y las piezas que casi siempre faltaban. También recuerdo las batas.

En alguna temporada antes de los 6 años recuerdo que me emocionaba mucho si mi madre me decía que me iba a llevar la bici al terminar el cole. Acababa de aprender a andar en bici y era lo que más me gustaba hacer. Lo normal era que fueran días soleados y tengo ese recuerdo asociado a sol y diversión. Uno de estos días, cuando salí del cole y mi madre me dio la bici, me pareció muy buena idea ir corriendo «a toda velocidad» en la bici a una zona que había gravilla suelta. Estaba aprendiendo a derrapar y quería que mi madre viera lo bien que lo hacía. Iba a ser el derrape del siglo y bueno, en parte lo fue, pero la otra parte fue que iba tan deprisa que derrapé, sí, pero no pude mantenerme de pie y me caí. La gravilla se había creado porque estaba al lado de uno de estos sumideros de agua que hay cerca de los bordillos entre acera y carretera así que, al caer, no solo caí en la gravilla, sino también en el bordillo. Los momentos de después los recuerdo muy bien. Por suerte, decidí hacer el derrape en la gravilla que literalmente estaba en frente del centro de salud (el instituto y el cole en mi pueblo están juntos), por lo que tras escuchar gritos de pánico de mi madre mientras estaba tendido en el suelo, sentí un impulso muy fuerte que me agarraba y me metía para dentro, era mi madre que me recogió del suelo y creo que sin detenerse me llevó al centro de salud. Y bueno, ahí me cosieron la primera brecha que me hice, fue en la ceja. Recuerdo a mi madre muy preocupada y algo enfadada conmigo por la idea que había tenido, mientras veía entrar y salir prácticamente de mi ojo la aguja y el hilo. Al salir me comió a besos, me dijo que no más derrapes y me dejó de nuevo la bici para jugar con el resto de amigos que me estaban esperando a la salida. Con mirada adulta pienso lo que le tuvo que costar dejarme de nuevo la bici...

Andrea Otero Mayer

Mi escolarización comenzó a los 3 años en una escuelita de un pueblo de Navarra. Las maestras que tuve durante los dos primeros años se llamaban sor Sara y sor Vicenta, y siento que me trataron con un cariño especial desde el inicio ya que mi hermano había estado con ellas unos años antes. De lo que más me acuerdo es de estar jugando con mis amigos en un patio enorme que tenía la escuela. A día de hoy, la escuelita ya no está ahí y han convertido el antiguo patio de recreo en un parque público, por lo que ahora disfruto de este espacio con mis hijas cada vez

que vamos al pueblo. También recuerdo el aula, en el que nos sentábamos con las mesas colocadas en una gran «O» para que todos nos pudiéramos ver. Ahí también aprendimos a leer. Cuando cumplí cinco años vino un gran cambio en mi familia ya que nos mudamos a Madrid y mi último año antes de entrar en el Colegio Alemán fue en el Kindergarten. Nunca tuve (ni tengo) problemas en conocer gente nueva, por lo que recuerdo tener ilusión por conocer a los nuevos niños con los que iba a compartir aula y juegos. Mi Lehrerin, Frau Klöpfer, era una persona muy cariñosa y que nos leía un sinfín de cuentos y con ella celebrábamos muchas festividades. En mi memoria ha quedado la fiesta de San Martín, en las que en Alemania los niños preparan unos farolillos con velas — Laternen— para cantar a Sankt Martin al atardecer, o la fiesta de Pascua, en la que preparábamos y pintábamos los huevos del Conejo de Pascua —Osterhase— o San Nicolás en la que buscábamos en el patio de la escuela una bolsa de rafia en la que Nikolaus nos había dejado nueces y mandarinas. En definitiva, recuerdo esta etapa con alegría, cambios, juegos, aprendizajes, celebraciones y muchos amigos —algunos de los cuales los mantengo—.

Alberto Izquierdo Montero

Al cumplir los 4 años, allá por septiembre de 1994, fui por primera vez a eso que llamamos escuela. Se trataba de una escuela rural de un pueblo de la sierra cacereña, al norte de Extremadura, donde compartía aula con niños y niñas un poquito más mayores y también más pequeños, agrupándonos en mesitas redondas según edades parejas. Dice mi madre que, dado que yo era bastante tímido, ella creía que ese primer momento de desapego nos iba a resultar complicado; sin embargo —y según cuenta—, le hice gestos desde la fila de acceso a la escuela para que se marchase y me dejase allí «solo». Yo también creo recordarlo y guardo esa escena en mi memoria (¿me daba el sol de verano tardío en la cara cuando miraba a mi madre?), pero no consigo averiguar si la dibujo mentalmente a partir de la historia que tantas veces he escuchado, o si «realmente» prendí conscientemente ese momento en el recuerdo. En esa escuela solo estuve unas semanas, no sé si llegaría a cubrir un mes. Después llegó la migración hacia la «gran ciudad»: Madrid. En este otro entorno recuerdo un colegio enorme, con un comedor escolar abarrota-

do y ruidoso en el que me sentía muy pequeño (¡más aun!) y también conversaciones delirantes en el patio, con mi recién conocido y ya mejor amigo Pablo, sobre pasteles de hormigas con tomate frito. Recuerdo a alguien explicándonos que, si notábamos el culete fresquito al sentarnos, quizá es que aun no habíamos aprendido a limpiarnos bien (primeros aprendizajes basados en evidencias...). Desde entonces, visité otros colegios, he recorrido un total de cinco. La etapa de infantil la recuerdo borrosa. Me visualizo a mí mismo, en el último curso de esa etapa, antes de pasar a primaria, mirando fijamente un reloj de pared, aterrado, pensando en que nunca aprendería a descifrarlo y que, aun siendo tan mayor como mi padre o mi abuelo, tendría que seguir preguntando la hora a quien tuviese más a mano. Por suerte, he logrado algunos aprendizajes desde entonces..., aunque otros aun los sigo buscando.

Teresa Aguado Odina

Un poco antes de cumplir los cuatro años mi yaya me dijo que iba a ir a la escuela con otras niñas. Me preguntó cómo tenía que estar allí y yo me crucé de brazos muy quieta y callada y dije: así. No sé cómo pero parece ser que ya había aprendido lo que se esperaba de mí en ese lugar llamado escuela al que iba a ir con otras niñas. Era una escuela en mi ciudad, Zaragoza. Estaba regentada por tres hermanas y situada en mi barrio, el Arrabal, en el bajo de una casa cercana a la mía. Era el año 1961 y había sido la escuela de mi madre también. El recreo era un patio interior que a mí me parecía enorme en el que jugábamos a «pase misín pase misán» (luego supe que era una versión libre de *passez messieurs*, *passez mesdames*). Me gustaba mucho cuando los viernes nos colocaban alrededor de un piano y cantábamos; recuerdo bien «Mambrú se fue a la guerra». Las pequeñas estábamos situadas en unos bancos corridos de madera cercanos a la maestra y mirábamos lo que hacían las demás niñas: escribir con unas plumas que mojaban en tinta, cantar, hacer dibujos y por la tarde coser. Teníamos unas pizarras pequeñas (nuestras *tablets*) y tiza para dibujar. Algunas veces nos daban un papel y una pintura para dibujar lo que la maestra dibujaba en la pizarra. Un día esos dibujos ya no representaban cosas y era difícil saber qué hacer con ellos. Eran las letras y había que aprender a leer. Mi cartilla de tapa gris llena de letras que se combinaban me asustaba. En casa mi padre me

decía que las aprendería. Él solo había podido ir a la escuela en el pueblo hasta los nueve años y siempre supe que para él era importante lo que pasaba en la escuela y lo que allí aprendía. En mi segundo curso la escuela cerró y comencé primaria en otro cole con la Enciclopedia Álvarez y un diccionario en el que buscar palabras, pero esa es otra historia.

Rosa Garvín Fernández

Me gusta pensar que el aula de infantil es un lugar en el que todas las personas tienen ganas de leer, de hablar, de cantar, de contar, de escuchar, de jugar, de oler, de sentir..., un lugar abierto a un mundo por descubrir.

Eran los años 60 en un colegio público de San Blas, un barrio obrero de Madrid; un colegio de niñas en el que apenas recuerdo diferencias en la estructura de las clases, en la organización de tiempos y espacios, en los materiales, en los discursos y propuestas, que me ayuden a distinguir mi experiencia como alumna de infantil —entonces parvulitos— de mi experiencia como alumna de primaria. La etapa de párvulos se iniciaba con 4 años y duraba dos cursos. Mi padre quiso que empezara mi escolarización a los 3 años, uno antes de lo que me correspondía. Él nos transmitió siempre que la escuela era uno de los lugares más importantes del mundo. Luego entendí que, para él, que casi no pudo asistir, la educación de sus cinco hijos era la manera de procurarnos una vida digna. En el colegio me aceptaron porque ya sabía leer. Había aprendido en casa de una amiguita a la que iba siempre que podía atraída por un enorme saco lleno de cuentos a los que ella no prestaba atención, y se desesperaba porque yo los prefería en lugar de jugar con ella. El primer día, la escuela me pareció un lugar muy grande y silencioso, no me pareció un lugar donde poder hablar, leer, cantar, jugar...

Cuando volví a entrar en un aula de infantil veinte años después, trabajé y estudié para que todas las personas que allí estábamos tuviéramos ganas de leer, de cantar, de hablar, de sentir, de mirar y de explorar un mundo por descubrir. Después de más años de trabajo, estudio y formación, de conocer las investigaciones, planes y leyes educativas, de tener la oportunidad de ver la educación infantil desde diferentes perspectivas y lugares, de colaborar con escuelas infantiles y dialogar con muchas pro-

fesionales y amantes de la educación infantil; hoy, más de treinta años después, cuando entro en un aula de infantil intento exprimir cada minuto, consciente de estar en uno de los lugares más importantes del mundo, del valor que tienen las palabras, las miradas, los libros, la música, los materiales, los espacios, las propuestas..., para que todas las personas que allí estamos tengamos ganas de volver cada día a encontrarnos para reconocernos, emocionarnos e ilusionarnos juntas con todo lo que podemos construir, sentir y pensar; y sentirnos importantes y afortunadas por todo lo que somos capaces de aprender.

Guiomar Merodio Alonso

«Observaciones Informe individual final de curso tercer nivel del segundo ciclo de educación infantil: Estos tres años han sido muy ricos compartirlos con Guiomar. Nos ha permitido aprender y a saber disfrutar con el lenguaje a través de sus charlas, juegos, canciones, poesías, noticias... Con ella ha sido un gusto estar en la escuela. Un abrazo».

Esto escribía la maestra de infantil en el último párrafo de un informe cualitativo de evaluación extenso repleto de observaciones precisas, atentas, influidas por altas expectativas de aprendizaje, tiernas, creativas... Recordar mi experiencia en la escuela infantil es evocar memorias maravillosas. Mi madre bordó una imagen de un globo aerostático de colores en un cojín naranja que llevé el primer día a clase. A lo largo de todas las mañanas del segundo ciclo de infantil nos sentaríamos en círculo, cada uno con nuestro cojín, para hacer una asamblea en la que compartir nuestras aventuras y llegar a acuerdos sobre actividades en clase. Recuerdo un aula espaciosa, con un cristal luminoso y un alféizar interior sobre el que cultivábamos plantas que cuidábamos por turnos durante las vacaciones llevándonoslas a casa. En plástica trabajábamos con materiales reciclados. En carnavales desfilábamos todo el colegio por las calles del barrio. Uno de nuestros compañeros y amigos era ciego, también era el portero de nuestro equipo de fútbol en el que jugábamos niñas y niños. Una profesora de la ONCE entraba al aula y le enseñaba a leer y escribir en braille al mismo tiempo que el resto aprendíamos a leer y escribir. Recuerdo el sonido de la máquina de braille en el pupitre de al lado y sus libros de «puntitos». En primavera íbamos de acampada a una granja escuela, familias, estudiantes y profesorado, y hacíamos explora-

ciones botánicas, geológicas y astronómicas. También recuerdo quedarme muchas tardes en la escuela, mientras mi padre participaba en asambleas y gestionaba, con otras familias y profesorado el día a día del colegio, fundado por una cooperativa de padres en un barrio humilde del extrarradio de Madrid. Hoy en día mi color favorito es el naranja, me encantan las plantas, leer y compartir diálogos con personas diversas, llegar a acuerdos de manera democrática, colaborar solidariamente con mis compañeros y compañeras, y disfrutar de mis amistades. Estos recuerdos son memoria de un pasado que está siendo, que es presente, y una motivación por un futuro en el que juntos y juntas creemos comunidades educativas que entusiasmen, ilusionen, en las que todos los niños y niñas aprendan, sin dejar a nadie atrás. Escuelas en las que sea un «gusto estar» como niños, niñas, maestros, maestras y familias. Escuelas de Educación Infantil en las que sea posible soñar y atesorar recuerdos en la memoria para un futuro mejor.

Claudia Alonso Suárez

Empecé el colegio con tres años, a punto de cumplir los cuatro. El uniforme me hacía sentir mayor. A las profesoras las llamábamos Señorita, a las que eran monjas Sor. El aula me gustó: había mesas redondas de colores, juguetes, dibujos del gato Micho por las paredes, un bote de Colón lleno de piezas de construcción, una caja con instrumentos de música y un piano. La profesora sabía tocarlo y nos cantaba canciones los viernes por la tarde. Me encantaba que nos cantase, pero... en otros momentos gritaba. Era muy grande, quizás no tan gorda como la recuerdo. Me asustaba y no le tenía mucho cariño.

En los ratos libres nos invitaba a hacer un dibujo. Un día, en lugar de la casa y el árbol a los que le teníamos acostumbrada, hice un dibujo abstracto (mi padre, que se estaba comprando por fascículos una enciclopedia de pintura, me había explicado lo que era). Otro día, mientras nos contaba un cuento, levanté la mano y dije: «Es que el cuento que tú me cuentas a mí me importa tres pepinos». Era una expresión muy usada por mis hermanos mayores, el cuento trataba de los tres cerditos y no tengo ni idea de porqué dije eso. En ambas ocasiones me agarró de la mano y me llevó delante de otro adulto a compartir mi fechoría: el dibujo se lo enseñó a otra profesora, de la opi-

nión poco amable informó a mi madre. Habló delante de mí como si yo no existiera, o fuera sorda, o no mereciese mayor respeto por el hecho de tener cuatro años. Pero esto lo pienso de mayor, de niña no me importó. En mi casa se rieron mucho con ambas anécdotas y allí es donde tenía yo mi faro.

Cuando pasé a cinco años todo cambió. Me tocó Sor Nati, una delicia de maestra. No gritaba, era buena y cariñosa. Nos quería y nos ayudaba todo el rato. Nos hacía trabajar un motón. Cada día escribíamos una letra con mucho cuidado, nosotras solas guardábamos nuestros trabajos en el carpesano. Se jugaba menos que el año anterior, pero leíamos y cantábamos mucho, nos dejaba contar cosas y nos hacía sentir a gusto. Según lo escribo me doy cuenta de que puede que no todas leyéramos, pero yo en ese momento no me percaté. A mí me encantaba leer en voz alta, en especial una poesía. Tanto la leí, que aún la recuerdo casi íntegramente:

— Hola, pichoncito amigo,
 ¿tú quieres jugar conmigo?
 — Si conmigo quieres jugar,
 Ven, sube a mi palomar.
 — No tengo alas, no puedo,
 Baja tú, no tengas miedo.
 — Contigo voy a bajar,
 y jugaré satisfecho,
 pero trigo me has de dar.

La he buscado (bendita internet) y me falta la última frase «Pichoncito, trato hecho». Y como ese pichoncito me sentía yo en su clase, tranquila y confiada en sus manos. Era muy pequeña para poder interpretar porqué Sor Nati hacía así las cosas, solo es una conjetura a la que me lleva este escrito el pensar que ella trataba de que llegásemos al entendimiento y estuviésemos todas lo mejor posible en ese aula. Tanto la quería y la admiraba que decidí ser como ella de mayor, con un matiz que según mi madre lo expresé así: «Sor no, pero seño sí».

Tras leer estos fragmentos y escribir el tuyo propio, lee el apartado de información e identifica las ideas que se aportan en relación con la equidad, la diversidad cultural, la escuela infantil. ¿Qué temas aparecen ejemplificados en los relatos personales? ¿Qué sentido les darías? Discútelos con otras personas, ya sean estudiantes del curso u otras.



Información

Todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar.

(Hannah Arendt, [1958] 2005)

Diversidad (cultural), complejidad y equidad en la escuela infantil

Diversidad es un concepto que alude al hecho de que algo está compuesto por partes diferentes que se relacionan entre sí; lo que emerge de dicha interacción entre las partes es algo más que la mera suma de ellas. Es decir, entendemos la diversidad como complejidad. Se trata de un concepto abstracto difícil de utilizar en la vida cotidiana ya que habitualmente nuestro pensamiento simplifica la realidad, la parcela y disecciona para comprenderla. Recurrimos a clasificar o categorizar para poner orden y comprender la complejidad del mundo. No obstante, como profesorado, estas simplificaciones derivadas de clasificaciones basadas en categorías prefijadas no nos son útiles para comprender lo que sucede en un grupo de niñas y niños ni para tomar decisiones que nos permitan enseñarles de la mejor forma posible. La identificación de diversidad con deficiencia, problema o dificultad es penosa y no es aceptable en educación. La diversidad es pluralidad y complejidad, lo cual significa que cuando reconocemos la diversidad que hay en un grupo de niñas y niños estamos reconociendo que está integrado por personas diversas que se relacionan entre sí y se influyen mutuamente. Esta interacción entre personas diversas siempre nos cambia y también influye en el entorno en el que vivimos y aprendemos. Un niño o niña cambia y modula su compor-

tamiento o conducta en función del grupo de iguales con el que interactúa y con el profesorado con el que entra en relación. Las interacciones y relaciones con otro grupo de niños y niñas también le cambian. Cuántas veces escuchamos a una madre o padre decir: «es que eso en casa no lo hace». Somos personas distintas y únicas, lo cual significa reconocer que no respondemos a un patrón único y esa diversidad es la que nos permite interactuar, aprender y cooperar. Al mismo tiempo somos flexibles y aprendemos, modulamos nuestra conducta en función de con quién nos relacionamos, qué tipo de relación se genera (confianza, respeto y reconocimiento) y qué procedimientos se establecen para relacionarnos con las demás y los objetos de la escuela.

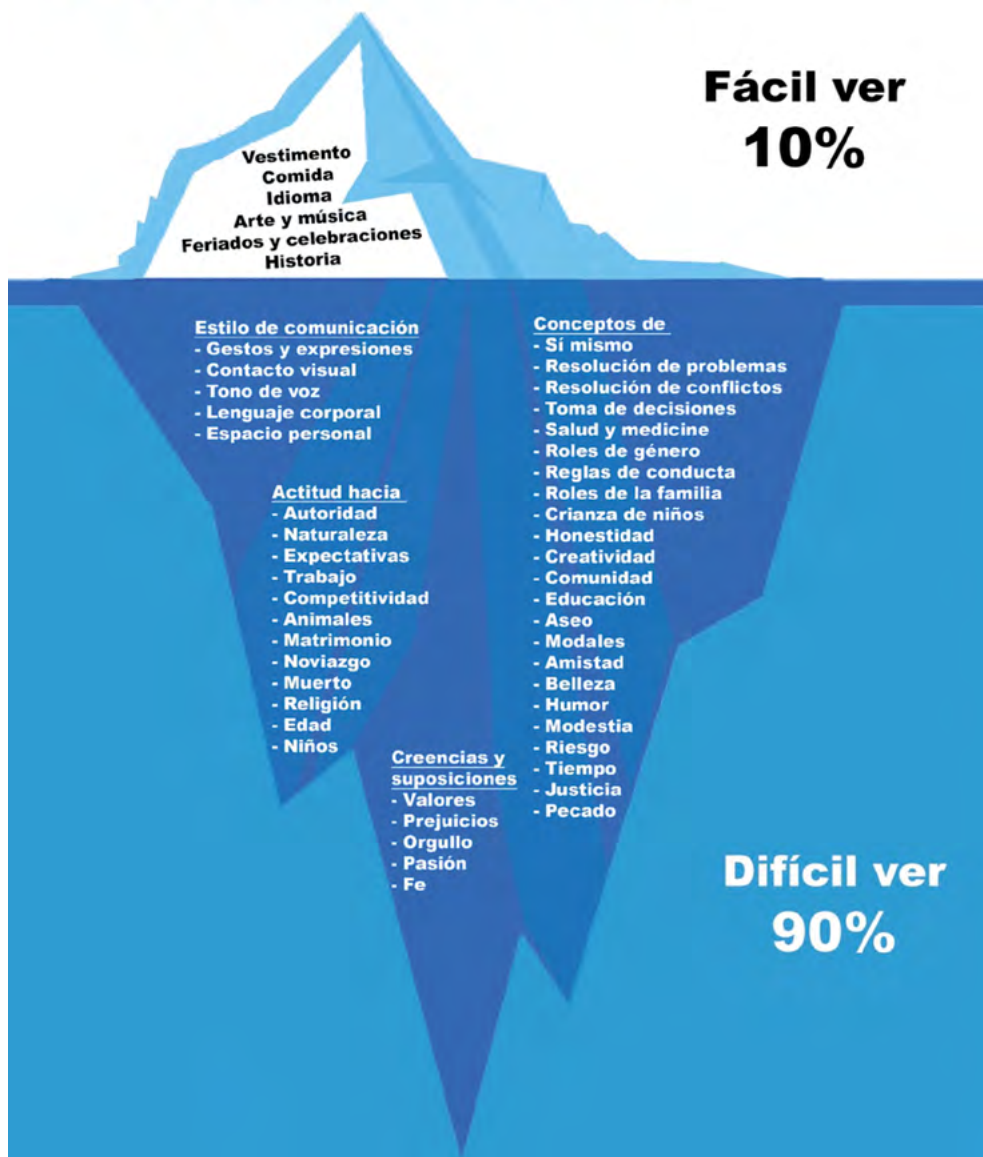
Cuando añadimos el adjetivo cultural al concepto diversidad, ¿qué significa? En primer lugar, lo que hacemos es colocar el foco de la educación en lo cultural, es decir, reconocer que la educación siempre implica construcción y transmisión culturales. Entendemos lo cultural desde una perspectiva antropológica a la manera de Clifford Geertz (1973, 1986) cuando la define como «esa compleja urdimbre de significados en la que vivimos». La diversidad cultural reconoce que esas urdimbres de significados son diferentes para unas y otras, que no son estáticos e inmovibles, sino que cambian en las relaciones entre personas, donde las vamos construyendo colectivamente. Por eso, intencionadamente, no hablamos de la cultura sino de culturas o de lo cultural. El término cultura nos hace pensar en algo estático y esencial; no es nuestra mirada. Cuando un niño o niña socializa en la escuela infantil está aprendiendo esos significados, es decir, las referencias culturales que emergen de sus relaciones con compañeras/os, profesorado, objetos, etc. El sentido que las situaciones y los objetos tienen no está en los objetos mismos o en las situaciones per se, sino que son construidos en las interacciones de clase (Apple & King, 1985). Esos significados que se comparten constituyen el entramado cultural de la clase y de la escuela.

En algunas ocasiones escuchamos testimonios de maestras y maestros que entienden lo cultural de manera restrictiva y superficial asociándola exclusivamente a costumbres, tradiciones, formas de vida, de comer o de vestir, a diferentes estructuras familiares y sociales. Evitemos esta visión estereotipada y turística de lo cultural. Para ello, es útil el imaginar lo cultural con la metáfora del iceberg en el que vemos una pequeña parte del concepto real. Lo más relevante del concepto es, frecuen-

temente, lo no visible. La diversidad cultural de un aula de infantil o de una escuela es tanto lo que vemos como lo que está bajo la superficie del iceberg. No esperemos a tener niñas y niños «exóticos», procedentes de otros lugares o asociados con minorías para estar atentas a la diversidad cultural que emerge de las relaciones entre cualquier grupo de infancia y profesorado. Esa diversidad cultural siempre está presente, aunque no sabemos a priori cómo se va a manifestar. La forma de hacerla visible es provocar y facilitar las relaciones, la comunicación entre quienes están presentes en la escuela: niñas y niños, maestras y maestros, padres y madres.

Por ejemplo, recomendamos visionar dos vídeos de Nuria Casas (actriz catalana con perfil en Instagram y Tik-Tok) titulados «*madres recogiendo a sus hijos de la escuela infantil*» y «*madres dejando a sus hijos en la escuela infantil*» que pueden servir muy bien para visibilizar el iceberg como imagen de la diversidad. Una limitación de estos vídeos es que solo están representadas madres, por lo que animamos a observar lo que sucede en nuestro propio entorno en relación a padres, abuelas y abuelos, etc.

ICEBERG CULTURAL



El iceberg cultural.

La escuela infantil (0-6 años) suele representar, frente a otras etapas educativas posteriores, un modelo educativo en el que se reconoce la diversidad del alumnado y sus familias como normal y es frecuente que el foco se ponga en la niña o niño y no tanto en el currículum mismo. Es decisivo que esto sea así ya que lo que vivimos en la etapa infantil ejerce una influencia muy poderosa y duradera en nuestras actitudes y comportamientos, pues es en la escuela infantil donde nos adaptamos al ambiente de clase. Es ahí donde cada una aprende cuál es su papel como alumna o alumno y la comprensión de lo que se espera de él o ella condiciona el éxito o fracaso en años posteriores de la escolaridad. Este modelo centrado en el niño o niña y reconocedor de la diversidad cultural del grupo es frecuente, pero no siempre es así.

Michael Apple & Nancy King (1985) nos alertan de la importancia de que el profesorado esté atento a cuál es el marco cultural de referencia que construyen en clase. Lo hacen a través de la descripción de un aula de infantil analizada mediante técnicas etnográficas (observación y entrevistas) en la que la evidencia mostraba que la maestra organizaba la clase de manera que el alumnado no participaba en la organización de los materiales y no podía influir en lo que sucedía en clase. Se esperaba que el grupo hiciera lo mismo al mismo tiempo. La maestra transmitía la idea de que los buenos niños eran tranquilos y colaboradores (lo mismo con las niñas). Las cualidades más valoradas eran la obediencia, entusiasmo, adaptación y perseverancia. Lo importante era hacer las tareas y no la calidad de las mismas o el aprendizaje adquirido. Apple y King señalan que se trata de una «cultura» escolar orientada al mundo del trabajo donde la infancia es enseñada para adaptarse y tolerar ciertas situaciones molestas. Frente a esto, y a la vez que este ejemplo, encontramos aulas de infantil donde las maestras facilitan una organización del tiempo y el espacio que favorece compartir el almuerzo, explorar los materiales y los rincones, manipular los objetos, decidir qué actividad iniciar, encontrar bienestar en un lugar para el descanso, etc. En este lugar no se pide al alumnado que siga instrucciones sin más, sino que sea autónomo y planificador. Las maestras se convierten en observadoras y en coordinadoras de lo que allí se produce y se promueve: el aprendizaje de conocimientos, habilidades y rutinas.



Aula de escuela infantil

Cada maestro y maestra debe tomar conciencia de cuáles son los significados que emergen de las relaciones que facilita en clase y en qué medida favorecen el reconocimiento de la diversidad y si son útiles para que todos y todas aprendan. Los siguientes capítulos aportan propuestas para la reflexión y la práctica en ese sentido.

Si consideramos el aula un espacio de relación e interacción donde se construye un marco cultural compartido es necesario reconocer la posibilidad de la infancia (y sus familias) de participar en el aula y de que puedan influir en lo que ocurre dentro del aula (a través de la organización de espacios y de la decoración del aula, tomando decisiones compartidas sobre proyectos de aprendizaje, cooperando en las tareas de recogida y limpieza, aportando materiales y recursos, etc.).

Al hablar de diversidad cultural establecemos también una distinción entre diversidad y diferencias porque estas últimas nombran características que clasifican y separan. Por ejemplo, cuando decimos que alguien

es joven o viejo/a, pobre o rico/a, inmigrante o nacional, hombre o mujer, etc., establecemos una comparación que lleva implícita una jerarquía y muchas veces un juicio de valor. Siendo una cosa u otra soy mejor o peor que la otra persona. Nos podemos encontrar con prácticas segregadoras en escuelas infantiles con aulas de niños y aulas de niñas, aulas separadas en función de su lengua materna, en función de la habilidad con la lectura y la escritura. ¿Qué relaciones se facilitan en la escuela infantil? ¿Favorecen el reconocimiento de la diversidad? ¿Todas las personas aprenden? ¿Nos centramos realmente en que todas aprendan sin dejar de ser quiénes son?

Como señala Martine Abdallah-Pretceille (2006), las diferencias son constructos abstractos que responden a una lógica dicotómica que establece distancia entre las personas en términos de comparación. Cuando recurrimos a estas características para clasificar a niñas y niños de una escuela, debemos preguntarnos para qué lo hacemos y a quién beneficia. Estas categorías no nos dan información sobre quién es cada cual, no nos aportan conocimiento que nos permita apoyar su aprendizaje de forma útil. Por tanto, la diversidad cultural no debe confundirse con las categorías sociales que utilizamos para clasificar a las personas (edad, religión, género, lengua, nacionalidad, etc.). Estas etiquetas contribuyen con frecuencia a separar a las personas y a legitimar la desigualdad entre la infancia y sus familias. Reconocer en clase la diversidad cultural de la infancia y sus familias debe hacerse siempre, en cualquier escuela y grupo; no hay que esperar a tener en clase niños o niñas de otros países o religiones, grupos étnicos o lingüísticos. La diversidad cultural se da siempre en un grupo humano ya que siempre hay diversidad de sentidos en todos los aspectos indicados bajo la superficie del iceberg. Asumimos un concepto antropológico de lo cultural que contempla las diferencias en un plano de horizontalidad evitando utilizarlas para jerarquizar y justificar la discriminación (del Olmo & Hernández, 2006).

Como hemos indicado al exponer los objetivos de este tema, las relaciones entre diversidad cultural y equidad en la escuela infantil son decisivas y complejas. La diversidad cultural es un hecho y basta con reconocerla; sin embargo, la equidad exige un compromiso ético y político por parte del profesorado. La equidad supone dar a cada persona lo que necesita en función de sus circunstancias y características. El compromiso con la equidad es irrenunciable en una sociedad democrática y, especial-

mente, en la etapa infantil cuando niños y niñas adquieren los referentes culturales que condicionan su vida futura, tanto dentro como fuera de la escuela. Tal y como se analiza en el capítulo 2, nuestros sistemas sociales y educativos generan desigualdades ya que no hay equidad real en la distribución de bienes, educación, reconocimiento y pertenencia (Mata Benito *et al.*, 2021). La equidad exige tener en cuenta esa desigualdad sistémica para poder garantizar que cada niña y niño tiene acceso a las mismas oportunidades y resultados en la escuela. La infancia tiene diferentes circunstancias y es preciso aplicar los recursos y oportunidades de forma que todas las niñas y niños tengan experiencias educativas valiosas que les permitan aprender y alcanzar los resultados esperados. Afortunadamente la educación es un bien ilimitado ya que el hecho de que alguien la reciba no reduce la cantidad disponible para los demás. La investigación realizada ha acumulado evidencia acerca de cómo una pequeña cantidad de educación recibida supone un impacto importante en la vida de una persona. Al mismo tiempo, tengamos en cuenta que no es suficiente con que la infancia asista a la escuela infantil para alcanzar la deseada equidad. La escolaridad en sí misma no garantiza el aprendizaje. Este requiere un compromiso claro de las escuelas y el profesorado para hacer de la escuela infantil un lugar de desarrollo y aprendizaje para cada niño y niña, sean cuales sean sus referentes familiares, culturales.

Una sociedad justa y equitativa no puede permitir que el derecho infantil a la educación dependa exclusivamente de la familia y del azar de nacer en un contexto social u otro. Como nos dicen Abhijit Banerjee & Esther Duflo (2015), quienes nazcan o pertenezcan a familias ricas recibirán educación incluso si no tienen talento. La educación es valiosa a cualquier nivel y en la escuela infantil es decisiva su influencia ya que enseña cómo aprender y cómo beneficiarse de lo que la escuela va a ofrecer. Le ofrece la oportunidad de saberse y reconocerse como aprendiz, como capaz de aprender.

¿Por qué y para qué abordar la diversidad cultural y la equidad en la escuela infantil?

La escuela es una institución creada para socializar a la infancia que vive en determinado modelo de sociedad. Para lograrlo, la escuela establece un marco normativo que regula las relaciones que se establecen y