

**LA IMPORTANCIA EDUCATIVA DE LA HIGIENE EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL: LAS PREOCUPACIONES EN
TORNO AL CONTROL DE ESFÍNTERES.**

TESIS DOCTORAL

Laura María Cereijo Citoula

A Coruña 2017

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA



**LA IMPORTANCIA EDUCATIVA DE LA HIGIENE EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL: LAS PREOCUPACIONES EN TORNO AL
CONTROL DE ESFÍNTERES.**

TESIS DOCTORAL

Laura María Cereijo Citoula (ORCID: 0000-0002-0377-8534)

Directora: Dra. Dña. Concepción Sánchez Blanco

Tutora: Dra. Dña. Concepción Sánchez Blanco

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación [5016V01]

A Coruña 2017



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Concepción Sánchez Blanco, Profesora Titular de Universidade na área Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña, como Directora da Tesis de Doutoramento: *"La importancia educativa de la higiene en la educación infantil: las preocupaciones en torno al control de esfínteres"*, realizada pola doutoranda Dna. **Laura María Cereijo Citoula**, inscrita no Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación [5016V01] do Departamento de Pedagogía e Didáctica.

FAGO CONSTAR que a mencionada Tese de Doutoramento reúne as condicións formais e de calidade científica, polo que procede darlle a autorización para o acto de presentación e defensa pública.

A Coruña, 16 de xaneiro de 2017.



Asdo. **Concepción Sánchez Blanco**

... A mi marido Gustavo por su paciencia y apoyo y a Gabriela y Julia, mis dos tesoros.
Gracias hijas mías por ponerme los pies en la tierra y darme una visión nueva como profesional y como madre.

Agradecimientos

Esta tesis no hubiese sido posible sin el apoyo y colaboración de muchas personas que de una u otra forma me han ayudado durante este duro camino.

A mi familia le agradezco su paciencia y cariño. A mis hijas, todas esas horas en bibliotecas que os robaban tiempo de juego y a pesar de todo enseñarme lo que realmente es importante. Gracias, a mi madre y mis suegros, por apoyarme incondicionalmente y valorar mi trabajo con una sonrisa y buenas palabras.

Gracias a las trabajadoras de la Consellería de Servizos Sociais e Programas Específicos, por creer en mí trabajo y facilitarme la entrada en el campo. A la directora y educadoras del centro de educación infantil en donde he realizado la investigación por permitirme estar en el centro y observar diariamente vuestro trabajo. Gracias a las familias y especialmente a los niños y niñas participantes ya que sin ellos este trabajo no tendría sentido.

Finalmente, gracias a mi directora de tesis Dra. Dña. Concepción Sánchez Blanco por su paciencia, comprensión y por su confianza en mí, incluso antes de iniciar este trabajo.

A todos los que habéis estado ahí creyendo en mí ¡GRACIAS!

Resumo

Esta investigación analiza as prácticas e discursos docentes nun centro de primeiro ciclo de educación infantil relativos ó cambio de cueiro, así como os aprendizaxes asociados á consecución da autonomía e o control de esfínteres.

A análise dos datos recollidos a través da observación directa, entrevistas e cuestionarios levados a cabo ás educadoras e ás familias amósannos a non existencia dun criterio claro para tratar estas actividades, carecendo o centro dunha metodoloxía e obxectivos comúns. Isto aumenta as diferencias entre o alumnado, de xeito que naqueles grupos cuns procedimentos definidos, os nenos e nenas conseguiron o control de esfínteres a idades máis temperáns. Os datos tamén mostran a existencia de factores que poden influir na idade á que se acada este aprendizaxe como o sexo.

Do mesmo xeito, as prácticas e discursos que emerxían ó redor do aprendizaxe do control de esfínteres estaban atravesados por un currículo oculto, tinguido de fortes presións sociais, prexucios escatolóxicos e moráis e cunha gran influencia na vida escolar dos nenos e nenas que entran abertamente en contradición cos valores educativos que vertebran as prácticas e discursos docentes.

Resumen

Esta investigación analiza las prácticas y discursos docentes en un centro de primer ciclo de educación infantil relativos al cambio de pañal, así como los aprendizajes asociados a la consecución de la autonomía y el control de esfínteres.

El análisis de los datos recogidos a través de la observación directa, entrevistas y cuestionarios realizados a las educadoras y a las familias nos muestra que no existe un criterio claro para tratar estas actividades, careciendo el centro de una metodología y objetivos comunes. Esto aumenta las diferencias entre el alumnado, de forma que, en aquellos grupos con unos procedimientos definidos, los niños y niñas alcanzaron el control de esfínteres a edades más tempranas. Los datos también indican la existencia de factores que pueden influir en la edad a la que se alcanza este aprendizaje como el sexo.

Igualmente, las prácticas y discursos que iban emergiendo alrededor del aprendizaje del control de esfínteres estaban atravesadas por un currículo oculto, teñido de fuertes presiones sociales, prejuicios escatológicos y morales, con gran influencia en la vida escolar de los niños y niñas y que entran abiertamente en contradicción con los valores educativos que han de vertebrar las prácticas y discursos docentes.

Abstract

The present study analyzes the teaching practices and discourses in an early child education center related to diaper change as well as the learning associated with achieving autonomy and toilet readiness.

Analysis of the data gathered through direct observation, interviews and questionnaires to the educators and families showed that there is no clear criteria to deal with these activities, not having the center a common methodology and objectives. This increased the differences among students, so that children in a group with a defined set of procedures achieved toilet training at an earlier age. Data also indicate the existence of factors which may influence the age at which the children achieve toilet training like gender.

In the same way, the emerging teaching practices and discourses around toilet training were affected by a hidden curriculum, made up from social pressures and eschatological and moral prejudices with a great influence in the children school life and which were in open conflict with the educational values which must support the teaching practices and discourses.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
PREFACIO.....	IX
CAPÍTULO I – DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	1
1.1. INTRODUCCIÓN. LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA Y LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	3
1.2. EL CAMBIO DE PAÑAL Y EL APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES. ORIGEN Y MOTIVOS DE LOS CONFLICTOS DERIVADOS DE SU INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	17
1.3. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES DE CUIDADO ASISTENCIAL EN EL ENTORNO EDUCATIVO	23
CAPÍTULO II – ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	27
2.1. CONSIDERACIONES INICIALES EN TORNO AL APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES. CONSEJO MÉDICO Y DISCUSIONES METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE.....	29
2.1.1. <i>Definición del término control de esfínteres. Educar versus adiestrar</i>	33
2.1.2. <i>Evolución de los procesos de aprendizaje y la necesidad de integrar las necesidades asistenciales en las aulas</i>	35
2.1.3. <i>Métodos principales para el aprendizaje del control de esfínteres</i>	48
2.2. LA ORGANIZACIÓN Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA Y SU TRATAMIENTO DE LOS PROCESOS DE CAMBIO DE PAÑAL Y APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES	53
2.2.1. <i>La importancia de la educación infantil como elemento compensador de las desigualdades</i>	57
2.2.2. <i>Organización de la educación infantil. La disparidad en la concepción de los ciclos de educación infantil como elemento de conflicto</i>	60
2.2.3. <i>La LOE y su tratamiento de las actividades relacionadas con el cambio de pañal y el control de esfínteres</i>	74
CAPÍTULO III – METODOLOGÍA	79
3.1. LA INVESTIGACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA Y EL ESTUDIO DE CASO COMO BASE METODOLÓGICA.....	81

3.1.1. <i>Paradigma y modelo de investigación</i>	82
3.1.2. <i>Muestreo y selección de casos</i>	87
3.2. SELECCIÓN Y ACCESO AL ESCENARIO.....	91
3.2.1. <i>Proceso de petición de permisos</i>	91
3.2.2. <i>Selección del escenario. Entrada en el campo</i>	94
3.3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS	99
3.3.1. <i>Estrategias de recogida de datos</i>	99
3.3.2. <i>La Triangulación como herramienta para validar la fiabilidad de los datos</i>	107
3.3.3. <i>Análisis de los datos</i>	108
3.3.4. <i>Limitaciones a la investigación</i>	110
CAPÍTULO IV – EL ESTUDIO DE CASO	113
4.1. EL CENTRO EDUCATIVO	114
4.1.1. <i>El espacio escolar y la distribución de las aulas</i>	117
4.1.2. <i>El proyecto educativo y la propuesta pedagógica del centro</i>	124
4.1.3. <i>Las actividades cotidianas y organización de los tiempos</i>	128
4.1.4. <i>Acceso y relación con el personal del centro</i>	132
4.2. LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y DISCURSOS RELATIVOS AL CUIDADO DE LA HIGIENE DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS, CAMBIO DE PAÑAL Y EL APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES	148
4.2.1. <i>El cambio de pañal</i>	150
4.2.2. <i>El aprendizaje del control de esfínteres</i>	173
4.3. DESAJUSTES ENTRE LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y LA REALIDAD OBSERVADA EN LAS AULAS.....	179
4.3.1. <i>Carencias metodológicas</i>	180
4.3.2. <i>El currículo oculto y la atención a la diversidad</i>	186
4.3.3. <i>El aprendizaje del control de esfínteres y el cambio de pañal en la formación del profesorado. Origen y evolución en la educación infantil</i>	197
4.3.4. <i>La percepción social de la etapa. El papel de las familias y el paso al segundo ciclo</i>	219
4.4. LAS DIFERENCIAS EN EL APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS Y ALUMNAS.....	227
4.4.1. <i>La influencia de la educadora en el aprendizaje del control de esfínteres</i>	234

4.4.2. <i>La nacionalidad y las diferencias culturales como factor en el aprendizaje</i>	242
4.4.3. <i>El nivel sociocultural y su influencia en el aprendizaje</i>	249
4.4.4. <i>Diferencias en el aprendizaje entre niños y niñas.</i>	252
4.4.5. <i>Análisis adicionales sobre la edad de aprendizaje</i>	259
4.4.6. <i>El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo</i>	261
CAPÍTULO V – CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	273
5.1. CONCLUSIONES FINALES SOBRE EL ESTUDIO DEL CASO	274
5.2. ORIENTACIONES PARA LA INCLUSIÓN DEL CAMBIO DE PAÑAL Y EL APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES EN LOS ENTORNOS ESCOLARES COMO HITOS EDUCATIVOS	278
5.2.1 - <i>Cuestiones sobre las políticas educativas</i>	278
5.2.2 - <i>Necesidades de los espacios educativos destinados a la higiene en los centros escolares</i>	281
5.2.3 - <i>Delimitación de responsabilidades en las cuestiones de higiene en los escenarios escolares</i>	283
5.2.4 - <i>La Formación del Profesorado</i>	285
5.2.5 - <i>El trabajo cooperativo en los equipos docentes</i>	289
5.2.6 – <i>Las familias</i>	292
5.3. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	294
BIBLIOGRAFÍA	299
ANEXOS	I
ANEXO I - MODELOS DE FORMULARIO DE EVALUACIÓN INICIAL Y POR TRASLADO	II
ANEXO II – RECOMENDACIONES PEDIÁTRICAS.....	VII
ANEXO III - PREGUNTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO	VIII
ANEXO IV - PETICIÓN AVALADA POR LA DIRECTORA DE TESIS Y EL RESPONSABLE DEL DEPARTAMENTO	XI
ANEXO V – COMUNICACIÓN DE ACEPTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO	XII
ANEXO VI - CIRCULAR A LAS FAMILIAS INFORMANDO DE MI PRESENCIA EN EL CENTRO	XIV
ANEXO VII – TABLAS CON LOS DATOS DEL ALUMNADO DE CADA GRUPO.....	XV
ANEXO VIII - INSTRUCCIONES ESCOLAS INFANTÍS.....	XVIII
ANEXO IX – STIMULOS. CÓMO QUITAR EL PAÑAL	XXI

ANEXO X – CIRCULAR PARA LAS FAMILIAS SOBRE EL CONTROL DE ESFÍNTERES	XXV
ANEXO XI – PETICIÓN MATRICULACIÓN EN CENTRO CONCERTADO.....	XXVI
ANEXO XII – PREGUNTAS A LAS EDUCADORAS DEL CENTRO.....	XXVIII
ANEXO XIII – PREGUNTAS A LAS FAMILIAS DEL CENTRO.....	XXIX
ANEXO XIV – NOVO INGRESO/RESERVA DE PRAZA EN ESCOLAS INFANTÍS 0-3 CURSO 2012-2013.....	XXXII

Índice de Tablas

TABLA 1 - ETAPAS DE RELACIÓN PATERNO-FILIALES SEGÚN DE MAUSE	6
TABLA 2 - EXTRACTO DE HOLT (1894, P.15)	37
TABLA 3 - EXTRACTO DE HOLT (1984, PP.21-22)	38
TABLA 4 - POBLACIÓN EN RIESGO DE POBREZA O EXCLUSIÓN SOCIAL POR EDAD Y GÉNERO	59
TABLA 5 - EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL. DATOS Y CIFRAS 2015-2016.....	63
TABLA 6 - ALUMNADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS POR SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. "DATOS Y CIFRAS 2015-2016"	63
TABLA 7 - DIFERENCIAS ENTRE LOS CICLOS DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	69
TABLA 8 - ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS. FUENTE: COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S., (1986) .	84
TABLA 9 - DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO CON NEAE POR TITULARIDAD DEL CENTRO. DATOS Y CIFRAS 2015-2016	89
TABLA 10 - DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO. DATOS Y CIFRAS 2015-2016	89
TABLA 11 - NÚMERO DE PLAZAS POR UNIDAD (AULA)	182
TABLA 12 - PORCENTAJE DE MUJERES EN EL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO	224
TABLA 13 - VARIABLES DE ESTUDIO	229
TABLA 14 - RELACIÓN DE HIPÓTESIS.....	231
TABLA 15 - INTERPRETACIÓN DEL VALOR DE V DE CRAMÉR	233
TABLA 16 - MORTANDAD RANGO DE EDAD "NULL"	234
TABLA 17 - DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS POR GRUPO Y RANGO DE EDAD.....	235
TABLA 18 - PRUEBA EXACTA DE FISHER.....	235
TABLA 19 - MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR POR GRUPO	236
TABLA 20 - X^2 EXCLUYENDO AL ALUMNADO QUE INICIO EL CURSO CON EL CONTROL DE ESFÍNTERES.....	236
TABLA 21 - MORTANDAD Y FRECUENCIAS: CONTROL DE ESFÍNTERES ADQUIRIDO POR GRUPO	239
TABLA 22 - X^2 QUE DEMUESTRA LA DEPENDENCIA ENTRE EL GRUPO Y HABER ALCANZADO EL CONTROL DE ESFÍNTERES ANTES DE FINAL DE CURSO	240
TABLA 23 - INTENSIDAD DE LA RELACIÓN GRUPO Y ADQUISICIÓN DEL CONTROL DE ESFÍNTERES	240
TABLA 24 - MORTANDAD Y FRECUENCIAS DE LAS OBSERVACIONES SEGÚN LA NACIONALIDAD FAMILIAR.....	243
TABLA 25 - X^2 NACIONALIDAD FAMILIAR Y RANGO DE EDAD	244

TABLA 26 - MORTALIDAD DE LA MUESTRA Y FRECUENCIA PUNTUACIÓN VS. RANGO DE EDAD	250
TABLA 27 - χ^2 PUNTUACIÓN VS. RANGO DE EDAD.....	250
TABLA 28 - MORTALIDAD DE LA MUESTRA Y FRECUENCIA SEXO VS. RANGO DE EDAD	253
TABLA 29 - χ^2 DE SEXO Y EDAD A LA QUE SE ALCANZA EL CONTROL DE ESFÍNTERES	253
TABLA 30 - INTENSIDAD DE LA DEPENDENCIA SEXO Y RANGO DE EDAD A LA QUE SE ALCANZA EL CONTROL DE ESFÍNTERES.....	254
TABLA 31 - MORTALIDAD DE LA MUESTRA.....	259
TABLA 32 - PERCENTILES EN LA EDAD DE ADQUISICIÓN DEL CONTROL DE ESFÍNTERES	260

Índice de Figuras

FIGURA 1 - EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES. CUADRO DE ELABORACIÓN PROPIA.....	35
FIGURA 2 - JAMES HECKMAN – ECUACIÓN HECKMAN (HECKMAN, 2009).....	57
FIGURA 3 - RENDIMIENTOS DE LA INVERSIÓN EN DIVERSOS NIVELES DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	58
FIGURA 4 - LEGISLACIÓN APLICABLE A LA EDUCACIÓN INFANTIL. ELABORACIÓN PROPIA	67
FIGURA 5 - BAREMO PARA EL ACCESO A LAS PLAZAS EN EDUCACIÓN INFANTIL	115
FIGURA 6 - EDADES DEL ALUMNADO DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010)	205
FIGURA 7 - EDAD DE COMIENZO DEL APRENDIZAJE SEGÚN EL ALUMNADO DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010)	206
FIGURA 8 - DIVISIÓN DEL TRABAJO CON EL PERSONAL TÉCNICO SEGÚN LAS RESPUESTAS DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010)	209
FIGURA 9 – RESPONSABILIDAD DEL APRENDIZAJE DEL CONTROL DE ESFÍNTERES SEGÚN LAS RESPUESTAS DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010)	209
FIGURA 10 - DIFERENCIAS CULTURALES SEGÚN LAS RESPUESTAS DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010).....	210
FIGURA 11 - INFLUENCIA SOCIAL Y DE LOS MEDIOS SEGÚN LAS RESPUESTAS DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010)	212
FIGURA 12 - PRODUCTOS ALTERNATIVOS AL PAÑAL SEGÚN LAS RESPUESTAS DE 2º CURSO DE MAGISTERIO, EDUCACIÓN INFANTIL (UDC 2010)	212
FIGURA 13 - PORCENTAJE DE MUJERES EN EL PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO	224
FIGURA 14 - MEDIA Y DISTRIBUCIÓN DE RESULTADOS POR GRUPO	237
FIGURA 15 - DISTRIBUCIÓN DE RESULTADOS POR GRUPO	238
FIGURA 16 –RESULTADOS DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN LATINOAMERICANO CON EL RESTO DE GRUPOS.....	245
FIGURA 17 - DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL SEXO	254

Prefacio

La idea para esta tesis surgió a raíz de un trabajo realizado durante el curso formativo para la obtención del DEA¹. Mi trabajo original para la asignatura de *“Valores encubertos, valores manifestos: análisis do currículo oculto no proceso de escolarización temperá”* se centraba en cómo los anuncios publicitarios de productos infantiles podían influir en la toma de decisiones de las familias y su posible efecto en el desarrollo infantil. Para delimitar el estudio me centré en los anuncios de un único tipo de producto, los pañales. Mi intención inicial era observar cómo la publicidad podía modificar el comportamiento de los padres y los posibles efectos en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres de sus hijos e hijas. Sin embargo, a medida que profundizaba en el tema, me daba cuenta de que mis propias ideas sobre este aprendizaje se basaban más en conocimientos adquiridos no formalmente que en mi formación como educadora. Estos conocimientos suelen ser transmitidos de madre a hija, a través del juego, a través de la publicidad de productos o a través de recomendaciones médicas. Sin embargo, en relación a las actividades de cambio de pañal o aprendizaje del control de esfínteres nunca llegué a recibir formación teórica o práctica durante mis estudios de magisterio o pedagogía que me permitiese afrontar este proceso en un entorno escolar. De igual forma, mis experiencias laborales en centros educativos me confirmaban que la mía no era una situación excepcional. Los procedimientos supuestamente adecuados para que niños y niñas logaran la autonomía asociada al control de esfínteres eran transmitidos a cada nueva incorporación docente por compañeras que ya venían ejerciendo en el centro. Esto no se limitaba a un simple traspaso de conocimientos, sino que servía también para establecer las jerarquías (a las docentes nuevas se les asignaba generalmente las tareas menos agradables) y se transmitían los prejuicios, ascos y miedos del profesorado y de la propia institución. Observé este tipo de situaciones en distintos centros en los que he tenido la oportunidad de ejercer y aunque los procedimientos variaban, los objetivos eran muy similares. Recuerdo especialmente como fue el proceso de *“instrucción”* que recibí en mi primer día en un centro religioso concertado de la provincia de A Coruña. A pesar de que ya tenía experiencia laboral, una de las maestras veteranas me explicó la forma en la que debía

¹ Diploma de Estudios Avanzados

de proceder con el alumnado de segundo ciclo de educación infantil en situaciones relativas a su atención higiénica.

En primer lugar, a los niños y niñas no se les podía tocar la zona genital. En el caso de los niños había que bajarles ligeramente los pantalones y empujarlos con las rodillas (poniendo las rodillas en la cadera del niño y empujando hacia delante para conseguir que avanzase la pelvis hacia el inodoro). Ni a los niños ni a las niñas se les secaba tras orinar (para evitar el contacto) y en el caso de las deposiciones, únicamente se les instruía para que cogiesen papel y se limpiasen como pudiesen ellos mismos. En cuanto a los escapes, al contrario que en los centros públicos en los que he ejercido (o en los que he preguntado durante la realización de esta tesis), las profesoras sí que procedían al cambio del alumnado, aunque siguiendo las mismas directrices mencionadas: los niños y niñas debían quitarse la ropa solos y solas, asearse y vestirse. Si alguno tenía dificultades, las profesoras les ayudarían evitando cualquier contacto en la zona entre el ombligo y los abductores. De alguna manera, ciertos pánicos morales estaban influyendo en este tipo de prácticas destinadas a controlar al cuerpo infantil (Sánchez Blanco, 2000, pp. 191-198).

Es necesario destacar que en ningún momento me preguntaron cuál era mi opinión o si prefería utilizar otro tipo de procedimientos, simplemente intentaban asegurarse de que siguiese las pautas asumidas por el resto del grupo. Esto daba lugar a un estancamiento en las rutinas, al mismo tiempo que se normalizaban aspectos que vistos desde fuera podrían resultar desfasados o inapropiados para un centro de educación infantil. Como ejemplo podría mencionar la situación de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a quien se llevaba a orinar de pie simplemente por ser un niño, a pesar de que el hacerlo sentado podría contribuir a aumentar su autonomía haciéndole más fácil el proceso de subir y bajar la ropa. En este sentido Torres Santomé (2005) se pronuncia al respecto señalando que:

Sus urgencias por la praxis del día a día les llevan, muchas veces, a descuidar su formación teórica lo que, por consiguiente, produce, en bastantes ocasiones, una práctica más rutinaria y robotizada y, al mismo tiempo, hace difícil que se generen auténticos cambios e innovaciones en este ámbito. (p.11).

Aunque entonces no me di cuenta, las diferencias que observaba en los distintos centros en el tratamiento al alumnado, especialmente en los escapes en el segundo ciclo, no se correspondían con decisiones tomadas en función de lo que fuese adecuado para el desarrollo de los niños y niñas. Por el contrario, en muchos casos, tenía más que ver con la organización e ideario del centro o con prejuicios del profesorado. En mi experiencia, los centros privados o concertados en los que he ejercido eran más proclives a que el profesorado cambiase al alumnado para contentar a las familias y evitar conflictos; mientras que en los colegios públicos era más común que las familias tuviesen que acercarse al centro a realizar el cambio y que el profesorado se negase a participar en el proceso. El dominio del cuerpo supone para los niños y niñas un logro significativo que aumenta su independencia, autoestima y favorece el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos. Sin embargo, durante este aprendizaje el alumnado se convierte frecuentemente en un sujeto pasivo cuyas necesidades se encuentran supeditadas a las creencias, valores o normas que le son impuestas y que en muchos casos no tienen en cuenta las características diferenciales de cada niño o niña. No era un reto fácil pero cada vez veía con mayor claridad cómo las prácticas y discursos que iban emergiendo alrededor de situaciones asociadas al control de esfínteres, el cambio de ropa en los escapes y la manipulación de los cuerpos de los pequeños y pequeñas estaban atravesadas por un currículo oculto, teñido de fuertes presiones sociales, prejuicios escatológicos y morales que merecían un estudio más detallado con el fin de entender cómo se trataban estos procesos en las escuelas infantiles. Por este motivo, lo que en principio iba a ser un trabajo para una asignatura se convirtió primero en uno de los trabajos tutelados² y más tarde en el tema central de esta tesis.

Es precisamente durante la elaboración del trabajo tutelado cuando tuve la oportunidad de entregar una serie de preguntas relacionadas con los procesos de aprendizaje del control de esfínteres a alumnos y alumnas de magisterio de la especialidad de educación infantil de la Universidade da Coruña (UDC). Las respuestas del alumnado no hicieron más que confirmar mi impresión inicial de que existía un desajuste entre la formación teórica y práctica de los maestros y maestras y las necesidades reales de los niños y niñas en cuanto al

² Para la obtención del DEA, es necesario la realización de dos trabajos tutelados. Estos son trabajos de cierta extensión para evaluar las capacidades del candidato y que en cierto modo sirven también como preparación para la realización de una tesis doctoral

aprendizaje del dominio del propio cuerpo³. Torres Santomé (2006, pp. 37-38) reflexiona sobre las deficiencias de la formación inicial del profesorado, debidas a unos planes de estudio que presuponen que al tratarse de niños y niñas pequeños los maestros y maestras no necesitan saber tanto. Por ello se descuida aspectos como la información cultural al tiempo que los procesos de admisión (a través de oposiciones) requieren únicamente un ejercicio memorístico, mediante material elaborado generalmente por unas pocas academias privadas, sin ninguna comprobación sobre los procesos prácticos ni durante las pruebas, ni una vez se haya accedido a la plaza.

Avivado definitivamente mi interés por el tema, comencé a revisar la literatura dedicada al aprendizaje del control de esfínteres y observé que la mayor parte ha sido realizada desde los campos de la medicina (enfocándose en el desarrollo fisiológico y el tratamiento de patologías) o la psicología (centrando los estudios en el desarrollo evolutivo y de la personalidad) y se echa en falta una aproximación pedagógica que pudiera orientar las prácticas y discursos docentes al respecto. Es por ello que en la bibliografía de esta tesis abundan los artículos médicos dedicados a describir los distintos métodos y sus consecuencias en el aprendizaje de los niños y niñas.

En el último siglo, especialmente a partir de la segunda mitad del s. XX, el aprendizaje del control de esfínteres ha cambiado significativamente tanto en la edad de comienzo como en los procedimientos utilizados. Los doctores Spock (1946) así como Brazelton (1962) son quizás quienes más han contribuido en la evolución de este proceso, defendiendo la necesidad de utilizar métodos más relajados y centrados en las necesidades y capacidades de cada niño o niña. Sin embargo, aunque tanto el actual discurso médico como psicológico están de acuerdo en respetar el proceso madurativo, estos discursos paidocéntricos no se corresponden con la realidad vivida dentro de los centros de educación infantil. Los horarios, la ratio de alumnos y alumnas, la presión academicista y los prejuicios por parte del profesorado y las familias provocan tensiones dentro del aula que pueden repercutir negativamente en las relaciones de las familias con las escuelas y las prácticas educativas. Del mismo modo estas situaciones pueden provocar consecuencias negativas en el alumnado

³ Comentaré con más detalle los resultados de las preguntas en apartados posteriores.

como problemas médicos (infecciones, estreñimientos crónicos) y psicológicos (baja autoestima, depresiones) o dificultades en el aprendizaje.

Al mismo tiempo, el nacimiento de mi primera hija me obligó a replantearme algunas de las ideas que tenía sobre este tema. Una leve dermatitis del pañal significaba que había que buscar métodos alternativos al pañal desechable. Estos no eran fáciles de encontrar ni baratos⁴. Además, la mayoría de los centros no permiten el uso de pañales ecológicos o no desechables y solo con la presentación de justificantes médicos podrían acceder a utilizar métodos alternativos. Esta situación me llevó a estudiar el origen y evolución del pañal desechable y su relación con el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Como iremos viendo a lo largo de esta investigación este es un aprendizaje con unos importantes componentes culturales. La presencia de prácticas hegemónicas alrededor del aprendizaje del control de esfínteres, fuertemente arraigadas en nuestra sociedad, dificulta la comprensión y el desarrollo de prácticas alternativas e incluso la aceptación de que en otros entornos culturales tengan una aproximación diferente para facilitar estos aprendizajes. Así, aunque la mayor parte de los y las profesionales a los que les planteo este tema mantenían discursos que recogían principios relativos a la necesidad y el valor de la atención a la diversidad, una gran parte de ellos no consideraban que tuviesen que ser aplicados al aprendizaje del control de esfínteres o al cambio del pañal. El debate, por tanto, sobre la atención a la diversidad es uno de los temas más recurrentes en el ámbito educativo, existe cierta tendencia a tratar algunos aspectos de forma superficial y analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje, algo que Torres Santomé (1993, pp. 60-67 y 2008, p. 105) define como currículo de turista.

Todo esto me llevó a la conclusión de que a pesar de la importancia que tiene para los niños y niñas, el aprendizaje del control de esfínteres y el proceso de cambio de pañal no reciben la atención que merece en el entorno educativo. Por este motivo decidí realizar una investigación en un centro de educación infantil de primer ciclo para observar en primera persona las prácticas docentes de los educadores y educadoras y qué efectos, si los hubiese,

⁴ Aunque se van haciendo más comunes, los pañales ecológicos o no desechables suelen encontrarse únicamente en tiendas especializadas. Además, estos pañales fabricados con productos biodegradables son más caros y de peor absorción que los convencionales.

tenían en el aprendizaje de los niños y niñas de ese centro. Durante la elaboración de esta tesis prestaré especial atención al desarrollo de competencias fijadas en el actual Programa de Doctorado de la Universidad de A Coruña en la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en aquellas incluidas en la línea de investigación *“Innovación para la Equidad Educativa”*, donde se recogen aspectos que resulta de importancia en esta tesis como los siguientes:

- Desarrollo de competencias docentes para la Equidad.
- Asesoramiento y Orientación como apoyo para la Calidad y Equidad en educación.
- Innovación en las materias curriculares.

En cualquier caso, con la elaboración de este trabajo no pretendo dar soluciones universales ni realizar afirmaciones absolutas sobre cuál debe ser el proceso correcto o los principios de procedimiento que sostengan las prácticas docentes para un asunto como el propuesto. El fin único de esta investigación es el de analizar las prácticas y discursos docentes involucrados en el proceso de control de esfínteres y cambio de pañal en un centro concreto de la provincia de A Coruña. Pretendo, a través de la comprensión del estudio de caso, extraer información que pueda ser de utilidad para el desarrollo de prácticas educativas.

En cuanto a la estructura de la tesis, esta está dividida en cinco partes o capítulos. En el primer capítulo haré una primera aproximación al tema, introduciendo al lector o lectora en el campo de estudio y describiendo la problemática asociada a la inclusión de estas actividades en el ámbito educativo. También hablaré de la importancia que tiene el control de esfínteres en el desarrollo infantil, justificando la necesidad de esta tesis y enumerando los objetivos que pretendo alcanzar con la elaboración de la misma.

En el segundo capítulo hablaré sobre los antecedentes de este trabajo y se establecerá el marco teórico, definiendo el término control de esfínteres, la evolución de este proceso en el último siglo y finalmente la organización de la educación infantil en España y el tratamiento de estas actividades en la legislación educativa.

En el tercer capítulo explicaré la metodología seguida durante la investigación, definiendo el tipo de investigación, las estrategias de recogida de datos y de triangulación para tratar de minimizar las interpretaciones erróneas de las observaciones, así como el proceso de selección y el acceso al campo. Esto incluirá la lógica que he seguido para

identificar el escenario y grupo de estudio y la obtención de permisos para realizar mi labor de investigación dentro del centro.

El cuarto capítulo contendrá la mayoría de las observaciones realizadas durante el estudio de caso. En ella describiré el centro y los escenarios donde tuvo lugar la investigación, así como situaciones que he presenciado durante mi estancia en el campo de estudio e intentaré, en la medida de lo posible, analizar la información recogida, interpretarla y explicarla a fin de alcanzar una comprensión más completa del problema.

Finalmente, el último capítulo incluirá las consideraciones finales sobre el estudio de caso así como recomendaciones que pudiesen ser de utilidad a la hora de aproximarnos al aprendizaje del control de esfínteres en otros centros. Por último, debido a la cantidad de información gestionada y a la imposibilidad de explorar todas las opciones en profundidad, incluiré una relación de líneas abiertas de investigación que pudiesen ser de interés para futuros trabajos.

Por último, durante la elaboración de esta tesis, se han sucedido algunos cambios importantes en la educación que deben de ser aclarados para evitar confusiones en cuanto a los términos utilizados. Por un lado, durante la realización de la investigación de campo, la educación infantil estaba regulada por la Ley Orgánica de Educación (LOE); sin embargo, ya ha entrado en vigor una nueva ley educativa, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y que recientemente ha sido paralizada. Como comentaré en detalle en apartados posteriores, esta ley no introduce cambios en la educación infantil por lo que las referencias a la LOE en este ámbito siguen siendo válidas. Aunque pensé en cambiar todas las referencias a la LOE en el texto, finalmente he preferido mantener las entradas originales, ya que esa era la legislación vigente durante el período de investigación.

De igual forma, la organización de las escuelas infantiles en Galicia también ha cambiado. Durante la investigación de campo, las escuelas infantiles de primer ciclo dependientes de la Xunta de Galicia podían estar siendo gestionadas a través de Consellería de Trabajo e Benestar o a través del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar (A Galiña Azul). Sin embargo, recientemente la Consellería de Trabajo e Benestar ha sido eliminada y sus competencias integradas en dos Consellerías distintas, quedando las áreas de Trabajo bajo la Consellería de Economía, Emprego e Industria y las de Benestar Social bajo la

Consellería de Política Social. También puede generar confusión la normativa aplicable como la Orden do 3 de marzo de 2011 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís 0-3 dependentes da Consellería de Traballo e Benestar para o curso 2011/2012 o la Orde do 14 de febreiro de 2013 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís 0-3 dependentes da Consellería de Traballo e Benestar o curso 2013/14. En todos estos casos y al igual que con la LOE, he preferido continuar haciendo referencia a la dependencia organizativa anterior, aun sabiendo que esa Consellería ya no existe.

CAPÍTULO I – Definición del problema y objetivos

Contenidos del Capítulo

Evolución de la educación infantil y su importancia

Definición del problema e hipótesis de partida

Justificación de la investigación

Objetivos de la tesis

1.1. Introducción. La nueva concepción de la infancia y la evolución de la educación infantil

Desde épocas remotas el cuidado y educación infantil se ha llevado a cabo siguiendo unos determinados patrones que solo pueden ser entendidos como producto de una coyuntura socioeconómica y cultural determinada. Cuando pensamos en la educación infantil lo hacemos en base a una serie de principios pedagógicos concretos y determinados por nuestro entorno, época y cultura. Sin embargo, la percepción sobre la infancia ha ido cambiando drásticamente a lo largo de los siglos, de forma que lo que en la actualidad entendemos como educación infantil poco tiene que ver con los procesos y pensamientos dominantes en siglos pasados. Por este motivo es necesario una perspectiva más amplia para la comprensión de las raíces históricas que fundamentan las prácticas educativas presentes y futuras (Alarcón y Gutiérrez, 2013, p. 7). Sin embargo, aunque la historia de la infancia está conectada a la historia de la educación de un modo intrincado, ambos ámbitos de conocimiento constituían dos esferas de investigación diferentes e inconexas (Finkelstein, 1986, pp. 19-20).

A pesar de la importancia que las prácticas en el cuidado infantil han tenido a lo largo de la historia y siendo elementos imprescindibles para entender la evolución de las sociedades, no existen demasiados trabajos que se ocupen de la infancia desde una perspectiva histórica. Por un lado, hasta tiempos recientes los historiadores no habían prestado atención a la infancia, enfocándose más bien en los grandes acontecimientos y cambios sociales, y considerado que la historia debía estudiar los acontecimientos públicos, no privados (deMause, 1982, pp. 15-16). De igual forma, los registros históricos tampoco suelen contener demasiada información respecto a las prácticas de cuidado y educación infantil. Simonetta Ulivieri citando a Leonardo Trisciuzzi se refiere a esta situación de la siguiente forma:

La falta de una historia de la infancia y su registro historiográfico tardío son un indicio, como señalaba hace algunos años Leonardo Trisciuzzi (1976, p. 4), «de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica». (Ulivieri, 1986, p. 48).

El cambio de paradigma que acompañó a la aparición de la historia social ha permitido que los historiadores se introduzcan en el estudio de la infancia, acercándose a la esfera privada de las familias e incluyendo como ámbitos de investigación las condiciones de la mujer y de la futura madre, el parto, los cuidados y crianza del niño, alimentación, estilo educativo, instituciones escolares y los sistemas disciplinarios y punitivos (Ulivieri, 1986, pp. 48-49). Es por ello que a partir de la segunda mitad del siglo XX comienzan a publicarse trabajos de gran interés sobre la evolución histórica de la infancia especialmente tras la publicación de la obra *“el niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”* de Philippe Ariès (1960).

Ariès realizó su trabajo sobre la evolución de la percepción de la infancia mediante la revisión de diarios, poemas, documentos y especialmente a través del análisis de la iconografía del arte, atendiendo a las representaciones que en ella se hacía de los niños y niñas, su imagen, su posición e importancia en la obra, el tipo de interacción mostrada con los adultos, la actitud de los adultos frente al pequeño o pequeña y las prácticas de cuidado, alimentación y vestimenta entre otras. Sobre estas bases, Ariès, afirmó que durante gran parte de nuestra historia, los infantes habían sido considerados como seres incompletos (incluso carentes de alma), o como personas adultas en miniatura en proceso de formación. La alta mortalidad, las malas condiciones médicas y sanitarias y el escaso entendimiento del desarrollo infantil hacían que no se considerase la necesidad de una enseñanza formal para los niños y niñas menores de seis años. Según Ariès (1987):

La infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria (...) Si un niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática (...) Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día. Morían demasiados (...) Esta indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió en el mundo rural, hasta el siglo XIX. (pp. 87-88).

Para Ariès, los niños y niñas criados en este período gozaban de gran libertad ya que no existía una separación entre el mundo de los adultos y el de los infantes. Los niños y niñas aprendían mediante el contacto directo con los adultos y al alcanzar una edad suficiente, alrededor de los siete años, entraban plenamente en el mundo de los adultos. En la mayoría

de los casos, los niños y niñas eran entregados a conventos o al servicio de otros adultos de quienes aprenderían un oficio. Por tanto, según Ariès, el concepto que actualmente tenemos sobre la infancia es relativamente reciente y no aparece en Europa hasta el siglo XVIII. Esta nueva percepción de la infancia estaría basada en la incapacidad del niño o niña de acceder al mundo adulto sin haber pasado primero por un proceso de entrenamiento (Justel Vicente, 2012, p. 16). Esta responsabilidad recaía en la familia, involucrándose al padre por primera vez en la crianza de sus hijos e hijas. La nueva concepción de la familia como institución a cargo del cuidado y control del niño o niña hizo que estos perdiesen gran parte de la libertad de la que gozaban en épocas anteriores, al tiempo que se hacía necesaria una instrucción fuera de la casa sistemática, deliberada, continuada y graduada por edades (Finkelstein, 1986, pp. 20-21).

El trabajo de Ariès, que inicialmente pasó bastante desapercibido, comenzó a ser reconocido unos años después de su publicación, especialmente tras su traducción al inglés. Aunque la mayoría de los autores valoraron el trabajo de Ariès por su aproximación novedosa a la historia de la infancia, sus métodos, así como sus conclusiones comenzaron a recibir críticas de diversos autores entre los que merece la pena destacar a Linda Pollock (1983); Alan Macfarlane (1970 y 1976) y especialmente la obra *“La evolución de la infancia”* de Lloyd deMause (1974).

Es precisamente el aspecto sobre la libertad, uno de los argumentos que deMause crítica más vehementemente. Para deMause, la historia de la infancia ha estado marcada por las reacciones de los adultos ante los pequeños y pequeñas y estas no han sido siempre positivas. El autor menciona tres tipos de reacciones: proyectiva, utilizando al niño o niña para proyectar los contenidos de su propio inconsciente; inversión, utilizando al niño o niña como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia; empática, experimentando una sintonía real respecto a las necesidades del niño o niña y actuando para satisfacerlas (deMause, 1982, pp. 23-46). Así, deMause afirma que la percepción sobre la infancia y por tanto los cuidados infantiles, ha pasado a través de distintas etapas en función de las relaciones paterno-filiales marcadas por los tipos de reacciones dominantes. El autor identifica seis etapas:

Tabla 1 - Etapas de relación paterno-filiales según deMause

Etapa	Descripción
Infanticidio Antigüedad – s. IV	Marcado por la alta mortalidad infantil. Los padres rutinariamente resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos o dejándoles morir. Abusos sexuales comunes.
Abandono s. IV-XIII	Los infantes tenían tendencias malignas que debían expulsarse. Prácticas de enfajamiento, inmovilización y castigos físicos. Menor incidencia de los abusos sexuales pero el niño/a seguía siendo fuente de proyecciones peligrosas y debía de alejarse entregándose a cuidadoras, internados en monasterios o conventos, adopción o entrega como criados.
Ambivalencia s. XIV-XVII	El niño o niña era considerado como un ser maleable que debía de ser moldeado. Aparecieron manuales de instrucción infantil. Se extendió el culto del Niño Jesús y de la Virgen como ideal de madre solícita. Eran comunes las purgas, enemias y los castigos físicos pero comenzaba a surgir cierta empatía hacia el niño/a.
Intrusión s. XVIII	Dominio de la mente para controlar el interior del niño/a. El niño/a no llevaba fajas, no se le ponían sistemáticamente enemias, su educación higiénica comenzaba muy pronto, se rezaba con él pero no se jugaba con él, recibía azotes pero no sistemáticamente. El niño resultaba mucho menos peligroso y era posible una verdadera empatía. Nacimiento de la pediatría y reducción de la mortalidad infantil.
Socialización s. XIX - mediados del XX	La crianza no consistía tanto en dominar su voluntad como en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse y socializarlo. La manipulación psicológica y los golpes se usaban para hacer más obediente al niño y niña. Surgimiento de la escuela coercitiva y adaptación coercitiva del niño a la sociedad.
Ayuda Mediados del siglo XX	El niño o niña sabía mejor que el padre lo que necesitaba en cada etapa de su vida e implicaba la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño

Como se puede observar en base a la tabla anterior, para deMause, a medida que retrocedemos en el tiempo, las condiciones de la infancia son cada vez más brutales, estando los niños y niñas sometidos a una mayor mortandad debida a la pésima calidad de los cuidados, al tiempo que aumenta la exposición de los niños y niñas a una muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales (deMause, 1982, pp. 15-20).

A pesar de las diferencias notables entre las posturas de Ariès y deMause, la importancia de ambos autores radica en que si bien *“la obra de Ariès marcó el momento del descubrimiento historiográfico de la historia de la infancia, la de deMause intenta recorrer y fundamentar científicamente tal historia”* (Ulivieri, 1986, p. 63) y (Alarcón y Gutiérrez, 2013, p. 12). Ambos autores defienden que la percepción y tratamiento de la infancia ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. Sus obras, sirvieron para mostrar que el concepto de la infancia no era universal. Es más, la propia infancia no ha sido nunca una realidad estática cuya identidad dependa únicamente de la inmadurez biológica, sino que ha sido construida socialmente a lo largo del tiempo, en conexión con las condiciones estructurales e institucionales de cada momento (Morante y Gómez, 2005, p. 418) y (King, 2007, p. 372). Sus trabajos dieron paso a numerosos estudios sobre la historia de la infancia, especialmente a partir del siglo XVIII (Justel Vicente, 2012, pp. 16-18). A pesar de que las obras de ambos han

sido ampliamente discutidos, las investigaciones posteriores no han hecho sino confirmar la relatividad del concepto de infancia (Morante y Gómez, 2005, p. 418). La historia social comenzaba así a incorporar aspectos de la vida privada que hasta entonces habían sido ignoradas, incluyendo entre otros las relaciones familiares, condiciones de vida de la mujer y de la futura madre, el parto, los cuidados y crianza del niño, la pobreza y por supuesto, la educación infantil y la institución escolar. En este sentido, tal y como afirman Alarcón y Gutiérrez (2013, p. 12) *“la Historia de la infancia, desde la perspectiva educativa, ha visto aumentado su campo al mismo tiempo que revalorizado el mundo del niño por la ampliación de la visión historiográfica”*.

En cuanto a la evolución de la educación infantil, durante gran parte de nuestra historia, la educación infantil ha sido un proceso que ha tenido lugar en el seno de la unidad familiar. El cuidado y educación infantil tenía como objetivos la supervivencia del niño o niña y su integración en las normas, conductas y valores sociales y culturales. La educación infantil recaía principalmente en las mujeres de la familia, especialmente las madres y estaba condicionado por las tradiciones y creencias del grupo. A pesar de todo, a lo largo de los siglos diversos autores defendieron la necesidad de establecer unas pautas educativas más claras para los niños y niñas menores de seis años. Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.) recomienda que el proceso de aprendizaje se realice de forma lúdica y desde la primera edad. Distinguía dos etapas en la infancia, la primera desde los dos-tres años hasta los cinco y la segunda desde los cinco hasta los siete. Para Aristóteles (384 a.C.- 322 a. C), el objetivo de la educación era el adoctrinar a los pequeños y pequeñas dentro de la sociedad y por ello esta debería ser recibida en el seno familiar, al que consideraba como centro y fuerza del bien (Aristoteles, trad. por Ellis, 1928). También el hispano-romano Marco Fabio Quintiliano (95 D.C.) defendió la necesidad de un aprendizaje formal para niños menores de siete años. Quintiliano enfatizaba la importancia de estos años en la adquisición de buenas conductas y por ello emplazaba a los padres a tomarse la formación de los niños y niñas de forma seria y diligente (Quintiliano, 1887)⁵.

⁵ La mayoría de los autores clásicos, que defendían la necesidad de una educación infantil lo hacían considerando esta como una educación maternal, en el hogar y hasta los 7 años aproximadamente, momento en el cual los niños eran separados y se integraban en otro tipo de aprendizajes vetados a las niñas.

Tanto Ariès como deMause observaron la simultaneidad del descubrimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones donde cuidar y formar a la generación más joven. Esto posibilitó la educación del niño en un régimen planificado y sistemático, definiendo el colegio como un agente fundamental en la educación de la generación menor (Finkelstein, 1986, p. 20) y (Escolano, 2000, p. 20).

A partir de los siglos XIII-XIV, comienzan a producirse una serie de cambios que afectarán a la percepción de la infancia. Como ya he mencionado, deMause (1982) establece en este siglo el comienzo de la etapa de Ambivalencia (siglo XIV-XVII). En este período, el niño o niña comienza a verse como un ser maleable que debía ser moldeado, lo que se traduce en un creciente interés por la educación de los infantes, pudiéndose resumir esta postura en la obra de Locke *“Ensayo sobre el entendimiento humano”* (Locke, 1690), quien consideraba a los niños y niñas como una *“tabla rasa”* y afirmaba que era responsabilidad de los padres y educadores asegurar qué tipo de impresiones querían que permanecieran en los niños y niñas (Locke defendía el valor de la educación no coercitiva y a través del juego). En esta época comienzan a surgir tratados sobre el cuidado infantil y aparecen nuevas órdenes religiosas como los Jesuitas (1534) o los Oratorios (1575) con una misión educadora dirigida por primera vez a la infancia. Igualmente, el culto a la Virgen María evoluciona y se extiende su imagen como madre idealizada y solícita. El arte que florece en este tiempo en España ofrece varios ejemplos notables acerca de las prácticas ideales de crianza de la época. Obras como: *“La adoración de los pastores”* (El Greco, 1612) donde podemos ver a la Virgen María muy humanizada, cambiando los pañales a su hijo; *“La Virgen con el niño”* (Murillo, 1660) en el que se puede contemplar a una mujer campesina con su hijo en abrazos y tapado con un paño; o *“La Virgen de la Faja”* (Murillo, 1675) donde se aprecia claramente el enfajado que se practicaba sobre los cuerpos de los bebés para que permanecieran quietos y tapados, y que se siguieron llevando a cabo siglos más tarde especialmente en zonas rurales.

En 1632 Juan Amos Comenio, publico su obra *“Didáctica Magna”* en la que defendía que la educación debía comenzar desde la primera infancia y propuso la organización de la educación en etapas siendo la primera de estas la escuela maternal, hasta los 6 años de edad (Comenius, 1986). Su obra fue tomada más tarde como referencia para desarrollar los planteamientos teórico-prácticos de Pestalozzi (1801) y Fröbel (1809). Pero sería en 1762, coincidiendo con la etapa de la Intrusión de deMause (1991), cuando Jean Jaques Rousseau

publique *“El Emilio”* (Rousseau, 1821), elaborando por primera vez un programa educativo que abarca desde el nacimiento hasta la edad adulta del protagonista. En este período se desarrolla lo que posteriormente se conoce como naturalismo pedagógico del que el propio Rousseau y Pestalozzi son los máximos exponentes (Sanchidrián, Berrio et al., 2010). En el naturalismo pedagógico, el proceso educativo debía de tener en cuenta las características propias de la infancia y adecuar las enseñanzas a los intereses y capacidades del alumnado, ayudando a asentar las bases del valor de la autonomía individual y los derechos naturales⁶. Rousseau defendió la existencia de cuatro etapas, la primera comprendida entre los 0 y los 5 años y cuyo objetivo era el desarrollo físico del niño o niña; la segunda entre los 5 y 10 años orientada al desarrollo de los sentidos; la tercera etapa entre los 10 y 15 años dedicada al desarrollo de la vida intelectual; la cuarta etapa desde los 15 a los 20 años, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida moral y religiosa. Las escuelas para la infancia⁷ tienen sus orígenes en esta época, debido en parte, a los drásticos cambios sociales producidos durante la revolución industrial. En este período se produce una ingente migración del campo a las ciudades alterando de forma permanente la estructura social de los países occidentales. La demanda de mano de obra para las fábricas provocó un éxodo masivo que obligó a las familias a vivir hacinadas en edificios cerca de las fábricas, en las que las condiciones de vida y sanitarias eran precarias. Al mismo tiempo, el exceso de mano de obra provocó un descenso de los salarios que desembocaría en dos aspectos importantes: las mujeres se veían en la necesidad de trabajar fuera de casa para aportar dinero a la familia y los pequeños y pequeñas necesitaban un lugar en el que estar mientras sus madres permanecían en los centros de trabajo.

Las duras condiciones en las que se encontraban los niños y niñas, especialmente los huérfanos, desembocaron en la aparición de numerosos movimientos de defensa de la infancia. Estos movimientos estuvieron inicialmente orientados al cuidado de los niños y niñas huérfanos (como el Orphan Train en Estados Unidos)⁸, así como a mejorar las condiciones laborales que sufrían, pero pronto estas reivindicaciones se fueron ampliando a otros

⁶ Al menos en el caso de los niños. Para Rousseau la educación de las niñas era un tema diferente y más orientado a la satisfacción y beneficio del hombre.

⁷ Este término considero que es el más adecuado para referirnos a lo que hoy lleva el nombre de escuelas infantiles. Las escuelas infantiles actuales han pasado dentro de nuestro sistema educativo por diferentes nomenclaturas como guarderías o escuelas de párvulos.

⁸ El Orphan Train buscaba reubicar a los huérfanos de las ciudades de la costa Este y enviarlos al Oeste donde eran adoptados o se les proporcionaba un empleo. De esta forma, también se ayudaba en la expansión de los Estados Unidos hacia los territorios despoblados del Oeste (National Orphan Train Complex, s.f.)

ámbitos. Merece la pena mencionar las Actas de Fábricas promulgadas en Gran Bretaña en 1802 (UK Parliament, 2016). Estas leyes no solo limitaban el número de horas que podían trabajar los niños y niñas; también prohibía los turnos nocturnos, el trabajo a los menores de nueve años, obligando a las fábricas a mantener una escuela primaria y proporcionar al menos durante los cuatro primeros años instrucción en lectura, escritura y aritmética.

Las primeras escuelas para la infancia, fueron construidas para que los niños y niñas de las madres trabajadoras tuvieran un lugar donde ser atendidos durante las largas jornadas laborales. Por ese motivo, y aunque hoy en día las condiciones han cambiado considerablemente, las escuelas para la infancia han sido un gran avance para la incorporación de la mujer al mundo laboral y para favorecer su independencia.

En 1816, Robert Owen, un galés directivo de una fábrica de telas en Mánchester, fundó el *“Institute for the Formation of Character”* para la educación de los hijos e hijas de las trabajadoras de su fábrica (Sanchidrián, Berrio et al., 2010). Owen ideó un proyecto educativo, separando a los alumnos por edades y formando dos etapas (la primera entre los 2 y los 6 años y la segunda de 6 a 10), cuyo objetivo era crear una población trabajadora, no solamente racional, sino productiva, diligente y tranquila. Es en este momento cuando se puede considerar que aparecen las primeras instituciones educativas en Europa encargadas del bienestar de los pequeños y pequeñas. Esto tuvo dos consecuencias importantes.

Por una parte, se estableció la necesidad de contar con personal capacitado para estas tareas, lo que a largo plazo desembocó en la especialización en las funciones de educación infantil. Por otra, fomentó un creciente interés en el estudio de las características propias y desarrollo de los niños y niñas de estas edades que contribuyó a una mejor comprensión de la importancia y las necesidades propias de este período.

Sin embargo, los centros de atención infantil seguían siendo centros asistenciales cuya función principal era la de atender las necesidades básicas del alumnado en ausencia de sus padres. Los avances realizados desde otras disciplinas como la medicina o la psicología, ayudaron a cambiar radicalmente nuestro entendimiento sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas. Esto desembocó en la aparición de nuevos modelos pedagógicos que defendían el valor educativo de las prácticas en los centros que atendían niños y niñas de estas edades.

Así, en 1840 Fröebel, un pedagogo alemán muy influido por las ideas de Pestalozzi y Rousseau acuñó en su obra *“Documentos que acrediten al jardín de infantes alemán universal”* el término Kindergarten (Jardín de infancia), defendiendo una postura de respeto por el desarrollo e intereses del infante. Fröebel entiende por primera vez al niño y a la niña como eje en torno al cual ha de girar el proceso educativo, defendiendo no solo la necesidad de educar para desarrollar intelectualmente a los niños y niñas, sino también el inculcar valores y formar en actitudes positivas. Por ello, el juego pasa a tener una gran importancia considerándose la acción y manipulación de objetos como los medios a partir de los cuales se ha de guiar la actividad infantil.

En Inglaterra, las Kindergarten de Fröebel servirán de fundamento para el *“Sistema Bradford”* en el que las pedagogas Margarita y Raquel Mc Millan sentaron las bases de las *“Nursery Schools”* actuales. En ellas, se mantienen la idea de que el niño y la niña han de ser el centro de la actividad escolar, así como la importancia del juego y la manipulación. La principal función de estos centros es la de servir como transición entre la familia y el sistema educativo. Por ello, se trata de crear un ambiente familiar en el que el niño y la niña se sienta seguro y querido, incidiendo también en la formación de hábitos higiénicos y de salud corporal y planificando las actividades de acuerdo a la edad de los niños y niñas. Entre los 2 y 3 años las actividades se centraban principalmente en la alimentación y el sueño, (León, 1998, p. 33).

En España aparece en 1840 el primer manual para los maestros de párvulos, escrito por Pablo Montesino en el que se establecen pautas y recomendaciones para proceder de una manera eficiente y reglada para todos los maestros y maestras de párvulos españoles. Médico y educador, Montesino introdujo en la normativa escolar española las ideas higienistas recogidas durante su exilio en Inglaterra, diseñando un espacio para la escuela pública en el que tenía en cuenta la luz necesaria para los trabajos de la escritura y la lectura, el espacio físico para aportar el oxígeno necesario para cada alumno y la fuente y el patio corral para los ejercicios corporales

Para Montesino (1840) las escuelas deberían disponer de:

Un lugar común con separación para niños y niñas construido de manera que no se ensucien ni se caigan, y donde no se detengan las inmundicias, con agujeros grandes

o ventanas, para que se puedan ver los niños que están dentro y lo que hacen; procurando los maestros no perderlos de vista, por lo que importa a la decencia y buenas costumbres. (p. 68).

Por su parte Abad (1992) llevó a cabo un estudio sobre la higiene y distribución de urinarios en los entornos escolares en la España del siglo XIX:

El gran desarrollo que tuvo el movimiento higienista en la Europa del siglo XIX, importado a nuestro país por los exiliados políticos, ejerció su influencia sobre el urbanismo y la arquitectura de la época, influencia que se proyectó más rigurosamente sobre los edificios públicos, entre los cuales se incluye el edificio de la escuela. La higiene tuvo claros efectos en la configuración de la arquitectura escolar, como veremos, sobre la que se manifestó mediante la conformación de un modelo arquitectónico-sanitario de carácter uniformista. (p. 89).

El final del siglo XIX y comienzo del siglo XX es posiblemente el período de mayor actividad desde el punto de vista de la innovación pedagógica de la historia. Así, comienzan a surgir una serie de movimientos que desafían los planteamientos de los modelos educativos imperantes y sus instituciones, creando una escuela mucho más orientada a las necesidades de los niños y niñas y abandonando el modelo tradicional del maestro o maestra como distribuidor del conocimiento. Aunque resulta complicado hacer una clasificación, ya que muchos de los autores podrían encuadrarse en varias de estas corrientes, Luzuriaga (1997, pp. 182-197) estableció la siguiente relación:

- Pedagogía Individual: Reconoce el valor sustantivo de la personalidad y su aplicación en los métodos educativos (destacando Ellen Key, Bertrand Russell entre otros).
- La Pedagogía Psicológica Experimental: Se focaliza en el estudio de la psicología del alumnado y su aplicación en su educación (Alfred Binet, Jean Piaget, Alfred Adler).
- La Pedagogía Activa: La acción y manipulación de objetos como los medios a partir de los cuales se ha de guiar la actividad infantil (John Dewey, Piaget, Montessori, Decroly, Ferrer y Guardia).
- Pedagogía Social: Concepción social de la educación (Paul Natorp, Otto Willmann, Emile Durkheim).

- Pedagogía Filosófica: Estudia el fenómeno educativo buscando ofrecer una explicación sobre los procesos y el fin último de la educación humana (Gustav Adolf Wyneken).

La escuela nueva ha sido uno de los movimientos más importantes y de mayor calado. Sus orígenes hay que buscarlos en autores como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e incluso León Tolstoi, pero también en las aportaciones desde otros campos como la psicología o la filosofía. A este movimiento pertenecen autores como John Dewey, María Montessori (La Casa dei Bambini), Olive Decroly (Ecole de l'Ermitage), Célestin Freinet, las hermanas Agazzi, con una pedagogía afín a la de Pestalozzi, o Antón Makarenko (Casas Cooperativas) entre otros (Luzuriaga, 1997; Sanchidrián, Berrio et al., 2010).

En España, se fundó en 1876 la *"Institución Libre de Enseñanza"* que pronto comenzó a introducir ideas y métodos novedosos que más tarde serían comunes en las escuelas nuevas (coeducación de sexos, independencia religiosa y política y la introducción de métodos activos entre otros). En 1901 Francisco Ferrer y Guardia funda la escuela Moderna en Barcelona, cuyo modelo se extiende rápidamente por otros centros (principalmente en Cataluña) hasta que tras la semana trágica de Barcelona es acusado de fomentar las revueltas y fusilado. A pesar de ello, otras iniciativas como El Instituto-Escuela continuaron la línea marcada por la *"Institución Libre de Enseñanza"* y con la llegada de la República, se comenzó un proceso de modernización de la enseñanza. Se crearon miles de escuelas públicas substituyendo los órdenes religiosos que hasta entonces se encargaban de la enseñanza, se ejecutaron programas de actualización para maestros y maestras y comenzaron a aplicarse métodos más adecuados a las necesidades de la infancia, que sin embargo fue interrumpido por la guerra civil. Tras la guerra, muchos de los pedagogos y pensadores tuvieron que exiliarse por lo que el proceso de modernización en España volvió a estancarse.

Estos movimientos pedagógicos se vieron asimismo potenciados por el creciente interés en la infancia y los movimientos surgidos en el siglo XIX para la defensa de la infancia; y que tuvieron su continuidad en el siglo XX a través de diversas iniciativas como la creación de *"Save the Children"* en 1919 o la *"Declaración del Bienestar Infantil Mundial"*, aprobada por la Sociedad de Naciones en 1924. Merece la pena mencionar también la Conferencia Internacional de Instrucción Pública que en 1939 declaró, en palabras de J. Piaget (2001), que:

La educación preescolar que se imparte al niño en el período que precede a la edad de la escolaridad obligatoria, debe constituir una de las preocupaciones de las autoridades escolares y ser accesible al conjunto de los niños'. Hay en esto, con toda seguridad, razones económicas, pues la generalización del trabajo de la mujer solo puede conducir a medidas destinadas al cuidado y educación de los niños durante las horas de ese trabajo. (p. 66).

En Europa, la Segunda Guerra Mundial trae nuevos cambios en materia de educación. Por un lado, debido al esfuerzo bélico las mujeres comienzan a trabajar para reemplazar a los hombres que han sido movilizados durante la contienda (algo que ya había ocurrido en la Primera Guerra Mundial) y se ven forzadas a dejar a sus hijos e hijas a cargo de terceras personas. Aunque la mayoría dejaría sus trabajos al finalizar la guerra esto sentaría las bases para la futura incorporación de la mujer al mundo laboral de forma permanente. Por otro lado, tras la guerra y debido al gran número de viudas y niños y niñas huérfanos y/o enfermos, comienzan a proliferar los centros de atención y acogida en toda Europa, entre los que destaca el orfanato de Lóczy, dirigida por Emmi Pikler en Hungría y las escuelas infantiles Reggio Emilia, comenzadas a gestar a partir de las iniciativas y pensamientos de por Loris Malaguzzi en Italia. Lóczy es especialmente interesante ya que estaba pensado específicamente para niños y niñas menores de 3 años. La libertad de movimiento es un aspecto fundamental de las ideas de Pikler (1984, p. 141): *"Algunos de los movimientos y posturas de nuestros niños se hallan motivados por el mismo placer del movimiento"*. Haciendo gran hincapié en todas aquellas actividades donde el niño o la niña pueden desarrollarse como sujeto autónomo. Este es el caso de aquellas prácticas relativas a la comida, el vestirse, o las conectadas estrechamente a la higiene como las relativas al control de esfínteres.

Durante la Segunda Guerra Mundial, también se produce una revisión de la relación entre la educación y el estado, especialmente en aquellos países como Alemania o Italia cuyos regímenes fascistas habían utilizado la educación como un método de adiestramiento de la juventud y que tras la guerra retoman el camino de democratización que ya se había iniciado a principios de siglo y que continuaba con fuerza en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, (Luzuriaga, 1997). Como consecuencia, comenzaron a sucederse cambios legislativos en toda Europa Occidental. Por una parte, el Gobierno asumía el control de la educación a nivel

estatal, se establecía la obligatoriedad de la educación primaria (el comienzo de la educación obligatoria se establecía entre los 5 y los 7 años) y el aumento de la edad para finalizar la enseñanza secundaria. Al mismo tiempo se producían cambios orientados a facilitar el acceso de las clases más bajas a la educación, especialmente la superior, buscando aumentar el número de titulados universitarios. De igual forma, también provocó un creciente interés de las familias por la educación, viendo en esta una garantía de éxito para sus hijos e hijas. Estas medidas provocaron un incremento en la duración de los estudios, los niños y niñas dedicaban más tiempo a su educación, retrasando su incorporación al mundo de los adultos lo que provocó cambios en la percepción de la adolescencia, extendiéndola y cobrando una mayor importancia social (Kustrín, 2007).

Al mismo tiempo, el período posterior a la Segunda Guerra Mundial fue un período de bonanza económica. Las familias podían permitirse mantener a los jóvenes durante más tiempo sin que estos tuviesen que abandonar su educación para incorporarse al mercado laboral, lo que permitió que los jóvenes gozasen de más tiempo libre y que pudiesen comenzar a involucrarse de forma activa en la política. Esto dio lugar a la aparición de los movimientos estudiantiles de los años 60, entre ellos podemos destacar los movimientos contra la guerra del Vietnam, la primavera de Praga (1968), Mayo del 68 en Francia, o la lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos.

A partir de los años 70, esta generación de mujeres comenzó a incorporarse al mercado laboral lo que provocó una creciente demanda de centros en los que dejar a sus hijos e hijas. Quinto Borghi (2010) se pronuncia al respecto:

En los últimos treinta años en América, Europa y muchos otros países se ha registrado interés creciente por los centros educativos y el cuidado de la primera infancia. La infancia ha aumentado su presencia en los debates públicos y privados, coincidiendo con las transformaciones económicas que han experimentado varios países, si bien de manera distinta, desde que se advirtió la necesidad de contratar mano de obra femenina con la consecuente introducción de las mujeres en el mercado laboral. De aquí parte esencialmente la necesidad de organizar servicios de cuidado y educación de la primera infancia fuera de la familia. (p. 49).

En España, es en 1970 donde se aprueba por primera vez una legislación que regule la etapa de educación infantil. Durante este período, gracias a las crecientes reivindicaciones sociales, así como a la formación de un gran número de profesionales universitarios en psicología y pedagogía comienza a afianzarse y a reconocerse la necesidad de una legislación adecuada para la educación temprana. Estos cambios abrieron el camino para la aprobación de la ley de José Luis Villar Palasí conocida mayoritariamente como la LGE (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970). Tenemos que tener presente que en esos años la educación infantil era voluntaria y estaba dividida en dos etapas (jardín de infancia y escuelas de párvulos). Entre los 2 y 3 años, los jardines de infancia tenían como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño y de la niña. Se trataba de centros de educación maternal cuyo fin era el de cuidar y asistir a los infantes mientras sus progenitores no pudieran hacerse cargo. A los 4 años los niños y niñas comenzaban la educación en las escuelas de párvulos. Estos centros daban ya unos criterios y pautas a los niños y niñas para que se adaptaran mejor a la etapa obligatoria de educación básica. Sin embargo, no es hasta 1990, con la aprobación de la LOGSE, cuando se comienza a considerar de un modo directo las necesidades educacionales dentro de la primera infancia, reconociendo la importancia de la educación ya desde el momento del nacimiento. Se incide también en la necesidad de formar a personal específico cualificado y se crea la estructura que todavía hoy se mantiene diferenciando la educación infantil en dos ciclos: Un primer ciclo destinado a alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los cero y los tres años; y un segundo ciclo, destinado a los pequeños y pequeñas de entre tres y seis años.

Actualmente, la ley establece la educación infantil como una etapa única (dividida en dos ciclos) y reconoce su importancia en el desarrollo de los niños y niñas, así como su valor como elemento compensador de las desigualdades. Sin embargo, la educación infantil es una etapa con unas características propias y necesidades específicas muy diferentes a las demás etapas educativas. La experiencia educativa y el trabajo diario están fuertemente condicionados por las necesidades físicas y afectivas de los alumnos y alumnas. El maestro y maestra debe ser consciente de las distintas etapas que rigen el desarrollo infantil y fomentar el crecimiento de sus alumnos de forma individual.

1.2. El cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. Origen y motivos de los conflictos derivados de su integración en la educación infantil

Antes de tratar de identificar el origen y motivos de los conflictos referentes a las actividades asistenciales en la educación infantil – concretamente con el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres – es necesario que primero defina cuales son estos conflictos. Una simple búsqueda en Internet (“colegio” + “pañales” por ejemplo) producirá miles de resultados en torno a las dificultades de la atención a estos procesos en la escuela. Mamás preocupadas porque en el colegio no dejan ir a sus hijos con pañales, padres y madres indignadas porque el colegio les hace abandonar su trabajo para ir a cambiarlos cuando tienen un escape, asociaciones de padres y madres (AMPAS) reclamando a las administraciones la contratación de personal auxiliar que ayude con estas tareas; maestros y maestras explicando los motivos por los que proceden o no a realizar los cambios en sus aulas; padres y madres buscando consejo para que sus hijos e hijas dejen el pañal antes de comenzar el segundo ciclo, entre otros.

Para poder comprender esta situación es necesario que tengamos presente que durante gran parte de nuestra historia los niños y niñas se educaban en torno al grupo familiar, principalmente por las mujeres, hasta que alcanzaban la edad suficiente (alrededor de los siete años) para emprender otros aprendizajes o se incorporaban al mundo de los adultos. La aparición de una educación infantil reglada es por tanto un fenómeno relativamente reciente en nuestra historia que tuvo su origen en los cambios sociales, ideológicos, tecnológicos y científicos ocurridos a raíz de la revolución industrial, aunque sus raíces pueden trazarse hasta la Grecia clásica y las ideas de Platón o Aristóteles sobre la educación.

En España, no es hasta 1990 con la aprobación de la LOGSE, cuando se comienza a considerar de un modo directo las necesidades educacionales dentro de la primera infancia, reconociendo el papel que puede tener la educación en instituciones que atienden niños y niñas desde su nacimiento. La educación infantil actual abarca el período comprendido desde los cero a los seis años. Se trata de una etapa única (dividida en dos ciclos 0-3 y 3-6) y con un propósito educativo. Esto ha provocado desafíos importantes, tanto en la organización como en los contenidos de la etapa. Las exigencias de cuidado asistencial en relación a las necesidades primarias de estos alumnos y alumnas de tan cortas edades, especialmente en

el primer ciclo, hicieron que se trasladaran por primera vez algunas de estas actividades al escenario escolar, haciendo que la experiencia en la escuela y el trabajo diario estén fuertemente condicionados por las demandas físicas y afectivas de los niños y niñas. La ley establece que estas necesidades sean atendidas de forma que se fomente el desarrollo físico, afectivo y emocional. Este tratamiento es relativamente nuevo en nuestro sistema educativo, especialmente en el ciclo 3-6, donde tradicionalmente se buscaba fomentar la adquisición de competencias académicas como preparación para la enseñanza obligatoria. Los educadores y educadoras y los maestros y maestras deben por tanto estar preparados para la atención educativa de su alumnado en áreas que históricamente eran responsabilidad exclusiva de las familias. Ello exige tener los conocimientos para reconocer y satisfacer estas necesidades infantiles y mediante el trabajo con las familias, fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas. Además, el profesorado ha tenido que enfrentarse a una creciente diversidad cultural en las escuelas que introduce nuevos aspectos éticos y morales; y les obliga a replantearse continuamente sus prácticas y reflexionar críticamente sobre multitud de cuestiones que ponen en tela de juicio sus propios valores y/o concepciones. La incorporación de estas actividades relacionadas con los cuidados corporales de la infancia no ha estado exenta de problemas y hoy en día, con la creciente demanda de una educación infantil temprana, continúa siendo uno de los elementos que generan mayor fricción entre las familias y los centros educativos.

El cambio de ropa de los niños y niñas cuando tienen un escape es uno de los temas que recurrentemente se discuten durante las visitas de las familias a los centros previas a la matriculación en el segundo ciclo. Alrededor del mes de abril, las familias reciben una notificación del ayuntamiento para escolarizar a sus hijos en el segundo ciclo. Los centros organizan visitas en las que explican a las familias el funcionamiento del mismo. Antes de la matriculación, los centros suelen entregar un cuestionario sobre el niño o niña en el que, entre otros temas, se les pregunta si su hijo o hija controla ya los esfínteres o todavía lleva pañales (véase el Anexo I, donde adjunto los cuestionarios proporcionados por un centro público de la provincia de A Coruña así como el modelo sugerido por la Consellería). Debido a la necesidad de matricular a mi hija mayor, he tenido la oportunidad de visitar varios centros y asistir a bastantes de esas charlas. El mensaje en todos los centros de titularidad pública que visité era muy similar y en ninguno de ellos se iba a cambiar a los niños y niñas con

escapes. Los motivos que esgrimían las maestras eran muy diversos, aunque de forma recurrente salían los siguientes:

- Es una función del auxiliar del docente, pero este centro no cuenta con ese personal. No es función ni responsabilidad del profesorado.
- No puedo dejar a las niñas y niños solos porque no tengo aseo en el aula
- No puedo desatender al resto de los alumnos y alumnas mientras cambio a uno o una (este comentario se mantiene a pesar de que haya aseo en el aula).

Estos argumentos coinciden con los que generalmente se esgrimen en la mayoría de artículos y entrevistas que pueden encontrarse en la red, especialmente aquellos realizados desde el punto de vista del personal educativo y que apuntan a las ratios elevadas y la falta de personal de apoyo como los motivos principales de estos conflictos. Existen numerosos ejemplos entre los que podemos citar, a modo de botón de muestra, títulos como *“¿Quién cambia los pañales en el cole?”*, artículo publicado por el diario Hoy (Reigadas, 2014); *“Las ampas [sic] solicitan cuidadores para cambiar pañales a los niños de Infantil”*, publicado por el diario El Periódico Extremadura (León, 2007); *“Padres obligados a cambiar los pañales de sus hijos en un centro de educación especial”*, publicado por el diario El Mundo (Machado, 2013).

En todos los centros públicos que visité, las docentes no cambiarían la ropa de los niños y niñas en caso de escape. Ante las preguntas de los padres y madres presentes, las maestras confirmaron que no estaba permitido que fueran con pañal al colegio (si no iban a realizar el cambio de ropa en los escapes tampoco cambiarían el pañal lo que dejaría a los niños y niñas con un pañal sucio durante demasiado tiempo). Por tanto, en caso de escape, la única alternativa ofrecida por los centros era llamar a los padres y madres para que fuesen al colegio a cambiar a los niños y niñas. En una de estas reuniones, una de las madres comentó que trabajaba a más de una hora de camino de la escuela, por lo que tendría que ausentarse del trabajo varias horas cada vez que su hijo tuviese un escape y que podía perder su trabajo. La respuesta de la maestra fue que buscarse a alguien, un familiar o una vecina; o si no tenía a nadie de mano, que contratase a alguien. Como veremos con mayor detalle durante esta tesis, los y las profesionales de la enseñanza a veces carecen de la empatía necesaria para

comprender la situación particular de cada familia, ignorando su situación social, laboral o económica; tratando a los niños y niñas como mercancías cuyo cuidado pueda organizarse en torno a su propia comodidad.

Más preocupante, sin duda, era la ligereza con la que las maestras aconsejaban a las familias que realizasen el aprendizaje antes del comienzo del curso escolar, recomendándoles que trabajasen con sus educadoras (si estaban asistiendo a una escuela infantil de primer ciclo); o aprovecharen el verano en sus casas, ya que sería más fácil secar la ropa en caso de accidente. Me resultó tremendamente chocante la frivolidad con la que estas maestras recomendaban iniciar este aprendizaje sin saber absolutamente nada de los niños o niñas, su edad, su nivel madurativo, dificultades en el aprendizaje, condiciones médicas o cualquier otro factor que pudiese afectar a su desarrollo.

Mi impresión al salir de estas charlas fue que las maestras estaban intentando asustar a las familias para asegurarse de que estas tomaran las medidas necesarias para que sus hijos o hijas comenzasen el curso sin pañales. De hecho, considerando el tiempo que se dedicó en cada una de ellas, calculo que aproximadamente un 40% del tiempo de las visitas fue dedicado a hablar del control de esfínteres y los escapes, alrededor de un 20% a temas metodológicos (prácticas docentes, propuesta pedagógica) y el 40% restante a presentarse las maestras y hacer un recorrido por el centro y las aulas.

Para pediatras como Brazelton y Sparrow (2005) esta forma de proceder no es la adecuada ya que los centros educativos están ignorando las necesidades evolutivas de los niños y niñas. En el Manual del Hospital Infantil de Boston sobre la salud y desarrollo del niño se recoge que el cuarenta por ciento de los niños de tres años aún utiliza pañales. Los padres y madres con este problema por lo tanto *“empezarán a dar prisa a sus hijos, quienes aceptarán dichas presiones con tal de favorecer a sus padres o bien se negarán”* (Brazelton y Sparrow, 2005, p. 105)⁹.

Estos conflictos no solo he tenido la oportunidad de vivirlos en primera persona, ni son casos aislados, sino que es tema de conversación y discusión en infinidad de blogs y

⁹ Terry Berry Brazelton trabajó en el hospital Infantil de Boston, en una sección especial en la que se asesoraba y apoyaba a las familias cuyos hijos tenían problemas al intentar dejar los pañales. Junto a sus colegas, un psicólogo y un pediatra, crearon el Toilet School.

revistas de difusión para madres y padres. Los periódicos como hemos visto dedican a veces espacios a estos temas y me gustaría enumerar algunos ejemplos desde la perspectiva de las familias como los siguientes *“Pasan horas en el colegio con los pañales sucios sin que nadie los atienda”*, publicado por el diario 20 Minutos (Damián, 2007); *“Los maestros de infantil deben cambiar la ropa, según el Defensor”*, publicado por el diario El País (EFE, 2011); *“Cacas y pises”* en la sección de cartas al director también del diario El País (Rus, 2001); *“El 'cole' empieza a medias”*, publicado por el diario El Mundo (Yanke, 2015); o *“Los colegios llaman a los padres cuando los niños se ensucian”*, publicado en el diario 20 Minutos (Salgado, 2005).

Desafortunadamente las familias y especialmente los niños y niñas sufren una gran presión para afianzar este aprendizaje atendiendo a un calendario que no considera sus características individuales. Comenzar el aprendizaje cuando no están preparados o una presión excesiva puede desembocar en todo tipo de problemas (retraso en la adquisición del control de esfínteres, baja autoestima o problemas médicos como la encopresis). Tampoco deberíamos ignorar la situación a la que se expone a los niños y niñas cuando sufren un escape. Cuando esto sucede, los niños y niñas son separados de su grupo y normalmente son llevados a la conserjería o algún otro espacio fuera del aula donde puedan ser vigilados hasta que lleguen los padres. Esto provoca una interrupción de la dinámica de la clase, al menos hasta que el niño o niña sea retirado y se hayan limpiado, si fuese necesario, el pis o las cacas que pudiesen haber manchado el aula. Por otro lado, el niño o niña también sabe el esfuerzo que supone para sus padres acercarse al centro para cambiarles lo que no hace sino incrementar la presión que pueda estar sintiendo¹⁰. Si los accidentes se repiten, es muy fácil que el niño o niña comience a ser visto como un problema. Sánchez Blanco (1993, p. 21) señala que *“cualquier característica diferencial de los sujetos puede volverse en su contra y dar lugar a relaciones jerárquicas construidas a partir de la presencia o ausencia de tales características”*.

Por el contrario, la respuesta en centros concertados o privados suele ser más conciliadora. Torres Santomé (2009, p. 65) argumenta que las clases más privilegiadas pueden acceder a centros que se adapten más, tanto a sus necesidades como a su ideología educativa. Por ello, es común que estos centros sean más laxos a la hora de proceder tanto con el control

¹⁰ Generalmente los niños y niñas no quieren molestar a sus padres y madres aunque conozco de primera mano el caso de un niño a quien no le gustaba el colegio y se hacía pis a propósito para que su madre viniese a buscarlo.

de esfínteres de su alumnado como ante los posibles accidentes que se produjesen dentro del centro. En estos centros es común que permitan llevar una muda a los padres para cambiarlos en caso de escape. Esto es algo que he vivido en primera persona durante mi experiencia profesional como profesora de apoyo y de educación primaria, teniendo que cambiar y poner a orinar a niños y niñas (de educación infantil 3-6) como algo normal.

Lejos de llegar a una solución, es posible que los conflictos aumenten en los próximos años debido al progresivo retraso en la adquisición del control de esfínteres observado a partir de la segunda mitad del siglo XX, asunto al que me referiré en apartados posteriores y que hace más probable que los niños y niñas alcancen el segundo ciclo sin haber afianzado este aprendizaje; así como, igualmente, producto de la demanda social de una escolarización más temprana que ha provocado que el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres hayan dejado de ser un tema exclusivamente familiar.

Al mismo tiempo, los cambios en la legislación educativa han derivado en la necesidad de incluir estos aspectos en el debate educativo, generando una serie de problemas como la adaptación de los educadores y educadoras a nuevas responsabilidades, lagunas en la legislación educativa, o actitudes negativas del profesorado y/o de las familias debido a la carga social y moral de este proceso.

Existen, en definitiva, varios motivos por los que se hace necesario un estudio en profundidad de las prácticas docentes y discursos relativos al cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres en las escuelas infantiles:

- La nueva concepción de la infancia y los cambios sociales que derivaron en la creciente necesidad de una educación infantil reglada.
- La evolución del proceso de enseñanza del aprendizaje del control de esfínteres y su progresivo retraso.
- La necesidad de integrar los procesos de cuidados asistenciales en el debate educativo.
- La nueva realidad social que introduce aspectos que incrementan la diversidad del alumnado.

- Conflictos en el segundo ciclo de infantil relacionados con el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres.
- La disparidad en la concepción de los ciclos de educación infantil como elemento de conflicto.

Se hace por tanto necesario realizar un estudio en profundidad de los procesos de cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres a fin de entender el tratamiento actual de estas actividades en nuestras escuelas. En mi opinión, las actividades como el cambio de pañal o el aprendizaje del control de esfínteres no reciben la atención que corresponde, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia de este proceso en el desarrollo infantil y terminan frecuentemente convirtiéndose en un problema para las familias, especialmente con el paso del niño o la niña al segundo ciclo, y para los centros.

1.3. La importancia de las actividades de cuidado asistencial en el entorno educativo

La importancia de la educación infantil radica en que coincide con el período de mayor desarrollo mental y físico del niño y de la niña. Durante este período se ponen en marcha capacidades esenciales para la supervivencia como el habla y el movimiento. Se inicia también la socialización y la adquisición de actitudes y valores que les permitirán integrarse de forma plena en la sociedad. El aprendizaje de los hábitos de control corporal entendidos como el dominio del propio cuerpo, es un elemento clave en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas en esta etapa y debe por tanto ser incluido en el debate educativo. Tal y como ya he mencionado con anterioridad, en el contexto de esta investigación, me centraré en dos procesos básicos para el cuidado y desarrollo de los niños y niñas: el cambio de pañal y el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. La elección de este tema de estudio no ha sido casual ya que se trata de una serie de actividades cotidianas de gran carga social, cultural e ideológica y que no ha sido estudiada ampliamente desde una perspectiva pedagógica en el ámbito escolar.

En primer lugar, el momento del cambio de pañal es una actividad de gran importancia para la labor educativa en la etapa de educación infantil. Durante el cambio de pañal, el adulto

puede establecer relaciones de confianza con el pequeño o pequeña, especialmente porque estos sean quizás los únicos momentos que el niño o niña disfrute a lo largo de la jornada escolar de la atención en exclusividad del adulto. Por este motivo, el cambio de pañal también puede servir como herramienta para la detección temprana de problemas o necesidades especiales en los niños y niñas. De igual forma, el trato que la persona adulta dispensa al pequeño o pequeña, la comunicación verbal y no verbal, el contacto piel con piel, los estímulos que percibe (frio, calor, humedad) les ayuda a formarse una imagen de su cuerpo y a reconocer sensaciones al tiempo que ayuda a conformar su propia identidad como persona independiente, capaz, autónoma, respetada, valorada y querida (Antón et al., 2007, p. 96).

Por este motivo, el cambio de pañal se ha de llevar a cabo con el objetivo de ayudar al niño en su estructuración interna, aprovechando para enseñarle cómo es su cuerpo y las sensaciones que experimenta, haciéndoles partícipes del proceso consiguiendo que el pequeño o pequeña adquiera autoestima, seguridad y confianza (Ferri, 2010, p. 21; Antón et al., 2007, pp. 96-97).

En cuanto al aprendizaje del control de esfínteres, debemos tener presente que este representa un logro importante dentro del proceso evolutivo infantil. Por una parte, el niño o niña es capaz de dominar su cuerpo; por otra, esta autonomía le permite una libertad de la que no disponía con los pañales. El pequeño o pequeña puede por fin decidir sobre sus evacuaciones. Psicológicamente el niño se siente independiente y adquiere una actitud positiva frente a aprendizajes posteriores. La American Academy of Pediatrics (1999) señala al respecto:

Al aprender a usar el baño, el niño toma un dramático paso hacia el control de su propia vida. Esto es a menudo la primera oportunidad real que el niño tiene para gestionar de forma independiente una actividad de la vida diaria, que nadie puede hacer por él. Es, sin embargo, una actividad con gran carga emocional y a menudo sucia. No es sorprendentemente, que se produzcan más abusos durante el control de esfínteres que en cualquier otra etapa de desarrollo¹¹. (p. 1362).

¹¹ In learning to use the toilet, the child takes a dramatic step toward control of his own life. This is often the first real opportunity the child is given to independently manage an activity of daily living, one that no one can do for him. It is, however, an activity both emotionally charged and often messy. Not surprisingly, more abuse occurs during toilet training than during any other developmental step.

Por contra, los métodos utilizados durante el aprendizaje pueden tener un efecto negativo en el desarrollo físico y psíquico del niño o la niña. Una presión excesiva en el proceso de aprendizaje puede provocar rechazo por parte del niño o niña y en ciertas circunstancias desembocar en problemas médicos (como encopresis, eneuresis, estreñimientos crónicos o infecciones del tracto urinario) o psicológicos (como baja autoestima, depresiones o dificultades en el aprendizaje).

De igual forma y tal y como hemos visto anteriormente, se trata de un área que ha sido incorporada al ámbito educativo recientemente por lo que no disponemos de una perspectiva histórica de estos procesos en el contexto escolar. Históricamente el aprendizaje del control de esfínteres ha sido un tema estrictamente familiar y solo en el caso de que surgiesen dificultades las familias acudían a especialistas en el cuidado infantil, generalmente pediatras o psicólogos. Esto ha provocado que la mayoría de la literatura sobre este tema haya sido elaborada desde estos campos, echándose en falta aportaciones pedagógicas más ambiciosas dada la importancia que estos procesos tienen en el desarrollo de los niños y niñas.

Para poder extraer conclusiones pedagógicas de todos los aspectos anteriormente mencionados es necesario llevar a cabo observaciones directas en un centro educativo de los procesos de cambio de pañal y aprendizaje del control de esfínteres a fin de entender el tratamiento actual de estos procesos en nuestro sistema educativo y su efecto en el alumnado. El objetivo de esta investigación ha sido, por tanto, analizar las prácticas docentes y discursos relativos al cuidado de la higiene de los alumnos y alumnas, cambio de pañal, así como los aprendizajes infantiles asociados a la consecución de la autonomía y el control de esfínteres, en un centro público de primer ciclo de educación infantil situado en la provincia de A Coruña. La investigación se centró en la comprensión de un caso único, prestando especial atención a la relación entre los diversos actores (dirección, educadores, alumnado y familias), sus características personales (formación, actitudes, creencias, valores, afinidades), sus acciones, reflexiones y las repercusiones de éstas en los aprendizajes de los niños y niñas. Para realizar esta investigación fue necesario recabar datos de muy diferente tipo y de distintas fuentes. Por ello establecí como objetivos concretos:

- Analizar críticamente la influencia de las construcciones teóricas en las prácticas y discursos docentes recogidos en relación a las situaciones de cambio de pañal y el control de esfínteres.
- Reflexionar críticamente acerca de los principios de procedimientos utilizados por el personal educativo y la dirección del centro para argumentar educativamente las prácticas relativas a las situaciones de cambio de pañal y control de esfínteres.
- Observar y analizar críticamente si el valor a la diversidad como principio está presente en las estrategias utilizadas por el personal educativo relativas al cambio de pañal y el control de esfínteres.
- Observar, analizar, interpretar y explicar críticamente las acciones y aprendizajes infantiles que se iban produciendo en el marco de las situaciones de higiene recogidas y la construcción de los niños y niñas como sujetos autónomos al respecto.
- Observar, analizar, interpretar y explicar críticamente las prácticas relativas al cambio de pañal y a buscar la autonomía de los niños y niñas en relación al control de esfínteres en el centro infantil investigado.
- Indagar y analizar críticamente acerca de los discursos y prácticas de las familias relativas al cambio de pañal, así como para lograr la autonomía en el control de esfínteres de los niños y niñas.
- Desvelar la influencia del contexto socioeconómico y cultural y de las políticas educativas en los discursos y prácticas docentes referidas.

Alcanzar estos objetivos ha permitido la comprensión de este caso, así como explicar cómo las prácticas de cuidado referidas a la higiene y el aprendizaje del control de esfínteres condicionan la vida en el centro, el comportamiento del alumnado, el de las educadoras, las familias e incluso el propio funcionamiento de los grupos.

CAPÍTULO II – Antecedentes y marco teórico

Contenidos del Capítulo

Antecedentes

El control de esfínteres:

Definición

Evolución histórica y consejo médico actual

Organización de la educación infantil en España

El tratamiento del control de esfínteres y el cambio de pañal en la legislación educativa

2.1. Consideraciones iniciales en torno al aprendizaje del control de esfínteres. Consejo médico y discusiones metodológicas para el aprendizaje

Aunque se trata de una necesidad presente en todas las culturas y siendo un proceso de gran importancia en el desarrollo de los niños y niñas, no existen demasiados estudios dedicados al aprendizaje del control de esfínteres y los que existen son muy heterogéneos y la calidad metodológica suele ser pobre tal y como afirman autores y autoras como: Klassen et al. (2006), Russell (2008), Vermandel, Van Kampen, Van Gorp y Wyndaele (2008). Esto puede ser debido en gran medida a las connotaciones negativas que los desechos corporales tienen asociados en la cultura occidental donde, a fin de cuentas, se han realizado la mayor parte de los estudios.

A pesar de todo, a lo largo de los últimos dos siglos se han producido aportaciones de considerable interés desde diversos campos como la medicina, la psicología o la antropología. Quizás la más importante y que significó un cambio sustancial en nuestro entendimiento de este proceso fue la teoría del desarrollo sexual de S. Freud. Freud fue el primero que sugirió un vínculo entre el proceso de aprendizaje y la formación de la personalidad. Con anterioridad, este proceso se había estudiado únicamente desde una perspectiva médica o antropológica. Desde la medicina, el aprendizaje del control de esfínteres y el cambio de pañal se había tratado únicamente como un aspecto más de los requisitos higiénico-sanitarios necesarios en el cuidado de los niños y niñas y su función principal era prevenir enfermedades e infecciones. Desde la antropología, el siglo XIX asistió a la aparición de numerosos trabajos de carácter etnográfico que describían las costumbres de los pueblos. En este sentido, uno de los aspectos que resultaban más chocantes a los investigadores era el referente a la utilización de excrementos en distintos rituales y la relación de estos pueblos con los desechos corporales humanos. Entre ellos podemos destacar el trabajo de John Gregory Bourke (1891) que lleva por título *“Escatología y Civilización. Los excrementos y su presencia en las costumbres, usos y creencias de los pueblos”*, publicado en 1891 y cuya revisión de 1913 contaba con un prefacio del propio Freud. Desde el campo de la sociología, merece la pena destacar el trabajo de Luc Boltanski (1974)¹² quien en su libro *“Puericultura y moral de clase”*

¹² Luc Boltanski (1940) Sociólogo y escritor francés. Sus primeros trabajos se desarrollan bajo la influencia fundamental del pensamiento de Bourdieu, tratando temas tan diversos como la educación y la clase social o los usos sociales del cuerpo. Su tesis, puericultura y moral de clase, se publica en 1969.

realizaba un análisis comparativo de los modelos de crianza y sus variaciones en relación al nivel cultural y social de las familias.

Con la popularización de las teorías de Freud comenzó a surgir cierta preocupación sobre las estrategias utilizadas por los adultos para que los niños y niñas fueran ganando autonomía en relación al control de esfínteres y la influencia de estas en el desarrollo infantil. Debemos tener en cuenta que los métodos empleados hasta entonces estaban caracterizados por la rigidez y severidad. Este período coincidió también con el auge de la psicología conductista cuya aproximación a este problema era que el ser humano podía “entrenarse” para controlar sus esfínteres desde edades muy tempranas (apenas unos meses de edad) a través de estímulos condicionados. La preocupación en torno a los métodos y su efecto en los niños y niñas llevó a pediatras como Spock o Brazelton a defender modelos mucho más relajados y centrados en el desarrollo del niño o niña. Spock (1946) afirmaba en su libro *“Baby and Child Care”*¹³ que un aprendizaje demasiado severo que no considerase las características y necesidades individuales del niño y la niña, podría ser perjudicial y generar numerosos problemas de conducta y desarrollo. También en el año 1946, Emmy Pickler se hacía cargo de una casa cuna de Budapest para la atención de niños y niñas privados de sus padres (huérfanos o no). En este centro, Pickler comenzó a poner en práctica algunas de las ideas que había desarrollado con anterioridad y que plasmó en el libro *“Qué sabe hacer tu hijo”* (1938). La escuela de Loczy, como así se conocería desde entonces, se caracterizaba por respetar las capacidades y autonomía de los niños y niñas, respetando sus diferentes ritmos de aprendizaje y rechazando las presiones de los adultos. Aunque no está claro si Spock estaba familiarizado con las ideas de Loczy, lo cierto es que las prácticas de cuidado infantil estaban siendo cuestionadas desde distintas áreas. Tomando como base las ideas de Spock (1946), Brazelton (1962) va más allá y no solo defiende la idea de un aprendizaje menos severo, sino que además propone un aprendizaje centrado en el niño, dejando que sean estos los protagonistas del proceso. A partir de ese momento la mayor parte de los estudios referentes al control de esfínteres se han realizado desde el campo de la medicina, enfocándose principalmente en el tratamiento de patologías relacionadas con el aparato excretor e intentando en algunos casos establecer relaciones entre las estrategias utilizadas para el aprendizaje del control de esfínteres y la aparición de estos problemas.

¹³ También publicado bajo el nombre *“The Common Sense Book of Baby and Child Care”*.

En la actualidad, los problemas derivados de un aprendizaje más tardío y la necesidad de dejar a los niños y niñas al cuidado de personas fuera del entorno familiar han dado lugar a un creciente número de publicaciones dirigidas principalmente a las madres que con frecuencia incluyen artículos o secciones dedicadas al aprendizaje del control de esfínteres. Estas publicaciones apoyan sus recomendaciones y/u orientaciones en el respeto por el ritmo propio de cada niño y niña, flexibilizando la edad a la que se adquiere el aprendizaje y proporcionando una serie de pautas muy generales sobre cuándo y cómo comenzar el proceso.

Sin embargo, revistas como: *“Crianza Natural”*, *“Mi Bebé y Yo”* o portales digitales como *“guíainfantil.com”* no suelen incorporar bibliografía acreditada que sustente sus recomendaciones y suelen basarse en el cariño, la paciencia, el establecimiento de rutinas y sobre todo en posicionar al niño o niña como protagonista del aprendizaje. De igual forma, este tipo de pautas no se han desarrollado para ser aplicadas en un entorno escolar, si no que están pensadas para un aprendizaje en el hogar y dirigido principalmente a las familias.

Fuera de este tipo de publicaciones, nos encontramos con *“entrenadoras expertas”* que escriben libros para ayudar a las familias. La mayoría carece formación que las capacite en el cuidado infantil y se limitan a conjugar su propia experiencia como madres, sentido común y algunas pautas de actuación básicas de la pediatría y la psicología. Estas autoras, pues son casi invariablemente mujeres, tienen un gran éxito de ventas dentro y fuera de sus países, lo que nos indica que las familias demandan información respecto a estos procesos. Aunque es imposible citarlas a todas podemos mencionar a Lansky (2002); Parpia (2006); Pantley (2006 y 2010) o Ford (2012). Muchos y muchas han visto en esta demanda una oportunidad de negocio y hoy en día proliferan los cursos y campamentos para dejar los pañales, alguno de los cuales llegan a garantizar el éxito en apenas unas sesiones. Estas publicaciones, son muy demandadas ya que ayudan a normalizar las rutinas diarias y tranquilizar a las familias. Schaffer (1998) realiza una crítica acerca de estos *“expertos”* y *“expertas”* que basan sus teorías en casos puntuales y exponen sus logros sin ningún tipo de patrón científico:

En los últimos tiempos ha surgido toda una industria destinada a abastecer el mercado parental. Una multitud de charlatanes publican semanalmente artículos en las revistas

femeninas acerca de cómo se ha de criar a los hijos o bien alcanzan fama y fortuna con algunos de los libros de divulgación sobre el niño en la lactancia y la primera infancia, que se hallan en la actualidad al alcance de todo el mundo. Desde luego, estos 'expertos' desempeñan en cierto modo una función importante, aunque tan solo sea la de aliviar a padres que se sienten confusos y desorientados y que buscan apoyo. Pero lo que dicen, rara vez se halla basado en algo más que en una cierta dosis de sentido común, suplementado, quizá, por una experiencia personal acerca de algunos casos atípicos que pasan por sus consultorios y, desde luego, no está fundamentado sobre un conocimiento sistemáticamente conseguido a través de una investigación objetiva. (p. 15).

De igual forma, en los últimos años estamos asistiendo a la popularización de métodos de crianza alternativos como la teoría del continuum (1975) y que están estrechamente relacionados con las prácticas de comunicación para la eliminación¹⁴. Estas teorías están fundamentadas en los métodos de crianza tradicionales de culturas no industrializadas y se basan en la estrecha relación que se establece entre los progenitores (especialmente las madres) y el niño o niña.

Como veremos, nuestra visión sobre el control de esfínteres y sus procesos asociados ha ido evolucionando en los últimos años y dista mucho de ser un proceso estable y definitivo. Las recomendaciones médicas, las revistas y en general la mayor parte de la literatura actual se basan en una atención personalizada, centrada en el niño o niña y ajustando los métodos y los tiempos a las necesidades e intereses del pequeño o pequeña. Sin embargo, estos modelos difícilmente pueden ser aplicados en un entorno escolar donde las diferencias de edad dentro de un mismo grupo, distintos ritmos de maduración y el alto número de niños y niñas dificultan este tratamiento personalizado.

¹⁴ Es un método tradicional que describiré con mayor detalle en apartados posteriores.

2.1.1. Definición del término control de esfínteres. Educar versus adiestrar

En pediatría se utiliza la expresión “*control de esfínteres*” para señalar el momento en el que el niño o niña identifica la necesidad de evacuar sus desechos corporales y adquiere un control relativo del proceso. Los esfínteres son unos músculos que cierran, cuando se contraen, la vejiga y el recto, impidiendo la salida de la orina y las deposiciones y permitiendo la salida de los mismos cuando se relajan. La capacidad para controlar las deposiciones es definida de la siguiente forma por la Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente. (AEPNYA, 2008):

La micción voluntaria consiste en la relajación voluntaria del esfínter externo. La adquisición del control vesical supone poder inhibir el reflejo innato de micción. Para lograrlo es imprescindible haber alcanzado un nivel de maduración fisiológica que consiste en haber aumentado la capacidad de la vejiga, haber adquirido un control voluntario del esfínter externo, y por último alcanzar el control voluntario para poder inhibir el reflejo miccional. Se acepta que la adquisición de hábitos es completa a la edad de 4 años y que se realiza siguiendo una determinada secuencia: control anal diurno, control anal nocturno, control vesical diurno y, finalmente, control vesical nocturno. (p. 169).

Otras definiciones menos técnicas se centran en lo que representa el control de esfínteres para el niño o niña:

El control de esfínteres es un elemento indispensable en el desarrollo neurológico, psicosexual y afectivo del niño, se define como la capacidad de controlar la micción y la defecación dentro de ciertos parámetros definidos. El niño se apropia de sus funciones excretoras e integra este control adquirido en su funcionamiento psíquico. (Gómez Restrepo, Hernández Bayona, Rojas Urrego, Santacruz Oleas, y Uribe Restrepo, 2008, p. 239).

Existen en definitiva numerosas definiciones, aunque algunos elementos suelen repetirse: la adquisición del control de esfínteres requiere de cierto nivel madurativo y el reconocimiento y control voluntario de los impulsos innatos de expulsión. El hecho de que se requiera cierto nivel madurativo en el infante nos indica que es necesario considerar las características individuales de cada niño o niña antes de comenzar el aprendizaje. Las familias,

así como las educadoras o educadores deben de ser capaces de identificar si el niño o niña está física y psicológicamente preparado para comenzar el proceso. Algunos autores han intentado sistematizar las señales que a lo largo de los últimos 60 años han ido mencionándose en la literatura como en Kaerts, Van Hal, Vermandel y Wyndaele (2012) donde los autores identifican hasta 21 factores que pueden indicar la disposición y preparación del niño o niña para iniciar el aprendizaje. Sin embargo, los propios autores advierten de que no hay consenso en la literatura sobre cuando empezar el aprendizaje o cuántos de esos signos son necesarios. En cualquier caso, de forma recurrente se mencionan los siguientes:

- Es imprescindible que los niños y niñas puedan comprender órdenes sencillas.
- Han de ser capaces de expresar sus necesidades.
- Deben haber alcanzado un nivel de maduración que les permita controlar sus cuerpos.
- Presenten cierto grado de autonomía.
- Muestren interés por comenzar el aprendizaje.

En diversas culturas se procede a un aprendizaje mediante estímulos condicionados, lo que permite que los niños y niñas presenten un aparente dominio de sus funciones corporales a edades muy tempranas. Esto no debe ser confundido con un verdadero aprendizaje ya que los niños y niñas carecen de la motivación y entendimiento que justifique sus actos. El control de esfínteres, por tanto, no debe ser visto simplemente como un mero proceso de adiestramiento conductista sino como un proceso pedagógico y de alguna forma cultural en el que se enseña a los niños y niñas a controlar voluntariamente sus propias deposiciones. Esto no se limita únicamente a la capacidad de controlar los músculos sino también a la capacidad de reconocer las sensaciones, expresar la necesidad de evacuar y la capacidad para posponer y/o planificar las evacuaciones (siempre dentro de unos límites fisiológicos) para adaptarlas a la actividad y exigencias de la vida cotidiana. Este aprendizaje es de gran importancia para los niños y niñas ya que supone un gran paso en el dominio de su cuerpo, adquiriendo una mayor autonomía que le permite una libertad de la que no disponía con los pañales. El pequeño o pequeña puede por fin decidir sobre sus evacuaciones, generando un sentimiento de independencia y pertenencia y adquiriendo una actitud positiva frente a aprendizajes posteriores.

Por tanto, en el contexto de esta investigación, se considerará que un niño o niña ha adquirido el control de esfínteres cuando haya demostrado durante un período suficiente capacidad para:

- Reconocer sus necesidades fisiológicas.
- Comunicar sus necesidades a la educadora o el adulto a cargo.
- Posponer la satisfacción de estas necesidades en función de la situación (siempre dentro de unos límites razonables).
- Utilizar las capacidades anteriores para incrementar su independencia y autonomía.

2.1.2. Evolución de los procesos de aprendizaje y la necesidad de integrar las necesidades asistenciales en las aulas

Los métodos de crianza y cuidado infantil han cambiado significativamente en los últimos doscientos años impulsados por los avances sociales, científicos y tecnológicos. Estos cambios han afectado como es lógico al proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Atendiendo a su evolución, he identificado varias etapas en las que se observan cambios significativos dependiendo de cuál ha sido la fuente principal de influencia en este aprendizaje.

Así, tal y como puede observarse en el siguiente gráfico, he identificado cuatro etapas que he venido a denominar: Higiénico- Sanitario, Psicológica, Pediátrica y del Pañal Desechable.

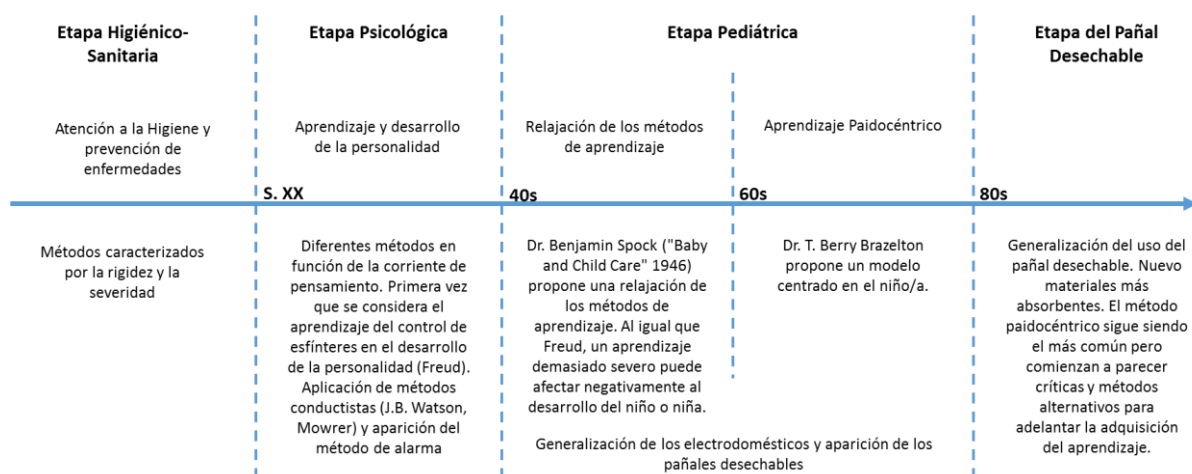


Figura 1 - Evolución del proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Cuadro de Elaboración propia

Cabe destacar que la barrera que representa la separación entre las distintas etapas no supone una frontera impermeable entre ellas, sino que muestra la aparición de ideas o corrientes que marcan el inicio de un proceso de evolución continuo sin que ello signifique una ruptura total con etapas anteriores. Las preocupaciones en torno a las necesidades higiénico-sanitarias, por ejemplo, continúan siendo en nuestros días una parte fundamental de este proceso. De igual forma, el método de la alarma todavía continúa usándose con cierto éxito como apuntan Vermandel, Weyler, Wachter y Wyndaele (2008), especialmente en el tratamiento de enuresis (Gómez e Isabel, 1980).

La alta mortalidad infantil de finales del siglo XIX y comienzos del XX provocó la aparición desde el campo de la medicina de una mayor preocupación por la supervivencia de la infancia. Uno de los principales motivos de esta alta mortalidad era la falta de higiene y de cuidados adecuados en los primeros años vida. La preocupación en torno a los problemas propios de la primera infancia derivó en la aparición de la puericultura, entendiendo esta como una ciencia autónoma organizada en torno a unos principios fundamentales para formar un cuerpo coherente de conocimientos teóricos y reglas prácticas, con la finalidad de ayudar a la supervivencia y cuidado de la infancia (Boltanski, 1974, p. 7).

Este creciente interés por el cuidado infantil favoreció la aparición en este período de las primeras publicaciones científicas en las que se explicaba a las familias y a profesionales del cuidado infantil pautas y procedimientos para el bienestar de las criaturas. Entre otras muchas podemos mencionar a: *“Guide des jeunes mères-nourrices”* (Halmagrand, 1866), *“Guide des mères et des nourrices”* (Gilbert, 1870), *“La Madre y el niño”* (De Tolosa Latour, 1883), o *“The Care and Feeding of Children A Catechism for the Use of Mothers and Children's Nurses”* (Holt, 1894). El objetivo de estas publicaciones era el de mejorar las condiciones higiénicas y sanitarias, eliminando las creencias y rituales populares que favorecían la alta mortalidad infantil. Holt (1894) dedica un apartado a la higiene infantil con pautas acerca del uso de los pañales, su lavado y la frecuencia con que estos deben ser cambiados. El cambio del pañal debía de ser lo más frecuente posible y siguiendo unos procedimientos que garantizaran la eliminación de bacterias causantes de infecciones y las molestas irritaciones en la piel de los pequeños y pequeñas debidas a la humedad en la zona genital.

De la guía de Holt (1894, p. 15) me gustaría resaltar el siguiente extracto¹⁵:

Tabla 2 - Extracto de Holt (1894, p.15)

Pregunta	Respuesta
¿Cómo deben tratarse los pañales?	Los pañales deben de ser retirados de la habitación del bebé cuando están sucios o mojados. Los pañales sucios deben de ser guardados en un receptáculo con tapa hermética y lavarlos tan pronto como sea posible.
¿Deben de usarse los pañales que solo han sido mojados una segunda vez sin lavarlos?	Usar pañales limpios es sin duda mejor, pero no hay ninguna objeción seria a utilizarlos una segunda vez, salvo que exista irritación de la piel. Los pañales limpios, cambiados tan pronto como se mojen o ensucien, son de mucha importancia para mantener la piel sana.
¿Cuáles son las cosas importantes que tienen que considerarse al lavar los pañales?	No se debe dejar que las deposiciones sólidas se sequen, el pañal debe recibir un lavado preliminar inmediatamente; deben mantenerse a remojo en agua hasta el momento adecuado en el que pueda ser lavado, — al menos una vez al día — y serán lavados en cubos de agua jabonosa y hervidos al menos 15 minutos. Después deben ser aclarados en profundidad o podrán irritar la piel, y plancharlos sin almidón o blanqueadores. Nunca deben ser utilizados cuando están húmedos.

En cuanto al aprendizaje del control de esfínteres, esta etapa se caracteriza por la rigidez y severidad de los métodos. El aprendizaje comenzaba a los pocos meses (o incluso semanas) del nacimiento. El objetivo era conseguir que los niños y niñas alcanzasen el control de esfínteres lo antes posible y regular los horarios en los que estos realizaban sus necesidades. Comúnmente se aconsejaba a las madres dejar a sus hijos e hijas sentados durante largos períodos en el orinal hasta que estos orinaban o defecaban. En ese momento las madres aprovechaban para premiar al niño o niña. Continuando con la guía de Holt (1894, pp. 21-22) merece la pena destacar¹⁶:

¹⁵ How should napkins be taken care of?

They should be immediately removed from the nursery when soiled or wet. Soiled napkins should be kept in a receptacle with a tight cover, and washed as soon as possible.

Should napkins which have been only wet be used a second time without washing?

It is no doubt better to use only fresh napkins, but there is no serious objection to using them twice unless there is chafing of the skin. Clean napkins, changed as soon as wet or soiled, are of much importance in keeping the skin healthy.

What are the important things to be observed in washing napkins?

Soiled napkins should not be allowed to dry, but should receive a rough washing at once; they should then be kept in soak in plain water until a convenient time for washing,—at least once every day,—when they should be washed in hot suds and boiled at least fifteen minutes. Afterward they should be very thoroughly rinsed or they may irritate the skin, and ironed without starch or bluing. They should never be used when damp.

¹⁶ How may a child be trained to be regular in the action of its bowels?

By endeavoring to have them move at exactly the same time every day.

At what age may an infant be trained in this way?

Usually by the second month if training is begun early.

What is the best method of training?

Tabla 3 - Extracto de Holt (1984, pp.21-22)

Pregunta	Respuesta
¿Cómo puede entrenarse a un niño para ser regular en su acción intestinal?	Procurando que la tenga exactamente a la misma hora cada día.
¿A qué edad puede un niño ser entrenado de esta forma?	Normalmente alrededor del segundo mes si el entrenamiento comenzó temprano.
¿Cuál es el mejor método de entrenamiento?	Un pequeño receptáculo, del tamaño aproximado de una pinta ¹⁷ , se coloca entre las rodillas de la cuidadora, y sobre este el infante es sostenido, su espalda contra el pecho de la cuidadora y su cuerpo apoyado firmemente. Esto deberá hacerse dos veces al día, después de la comida de la mañana y la tarde, y siempre a las mismas horas. Al principio será necesario alguna irritación local, como la producida haciendo cosquillas en el ano o introduciendo ligeramente en el recto un pequeño cono de papel con aceite o un trozo de jabón, como sugerencia del propósito por el cual el bebé es colocado encima del receptáculo; pero en un tiempo sorprendentemente corto la posición será todo lo que se necesite. Con la mayoría de los infantes, después de unas pocas semanas los intestinos se moverán tan pronto como el infante sea colocado en el receptáculo.
¿Qué ventajas tiene un entrenamiento así?	Forma un hábito de movimientos intestinales regulares a la misma hora, lo que es un tema de gran importancia en la infancia y hace que la regularidad en la niñez sea mucho más fácil. También ahorra a la cuidadora muchos problemas y trabajo.

Sin embargo, a pesar del creciente interés en el cuidado infantil, la atención médica de calidad y el acceso a publicaciones especializadas estaban limitados únicamente a las clases más pudientes, tal y como destaca Luc Boltanski (1974) en su libro *“Puericultura y moral de clase”*. Esto provocó una diferenciación significativa en los procedimientos de aprendizaje dependiendo de la clase social. Así, mientras las clases populares interpretaban el proceso de la adquisición del control corporal como algo natural fruto de la asimilación por imitación

A small chamber, about the size of a pint bowl, is placed between the nurse's knees, and upon this the infant is held, it's back being against the nurse's chest and its body firmly supported. This should be done twice a day, after the morning and afternoon feedings, and always at the same hour. At first there may be necessary some local irritation, like that produced by tickling the anus or introducing just inside the rectum a small cone of oiled paper or a piece of soap, as a suggestion of the purpose for which the baby is placed upon the chamber; but in a surprisingly short time the position is all that is required. With most infants, after a few weeks the bowels will move as soon as the infant is placed on the chamber.

What advantage has such training?

It forms the habit of having the bowels move regularly at the same hour, which is a matter of great importance in infancy and makes regularity in childhood much easier. It also saves the nurse much trouble and labour.

¹⁷ Aproximadamente 0,4 Litros

(especialmente de sus hermanos mayores), las clases pudientes abordaban este aprendizaje como un proceso mucho más estricto en el que la higiene, los horarios y los castigos eran una parte fundamental en la adquisición del control de esfínteres. Boltanski (1974) observó que en las clases más altas – solían tener un menor número de hijos e hijas – el aprendizaje del control de esfínteres era más temprano y los castigos físicos y prejuicios escatológicos mayores que en las clases más desfavorecidas. Veamos algunos testimonios y consideraciones recogidos por Boltanski (1974):

Las he sentado en el orinal desde los tres meses de edad, cuatro veces al día a horas fijas... lo hacía por disciplina, es una cuestión de principios. (París, profesor de taller de enseñanza técnica, treinta años, dos hijos).

Desde los tres meses lo sentábamos en el orinal cada hora, por higiene. Me da horror ver a un niño que se lo haya hecho encima, es sucio, no se les puede vestir cuando tienen eso en las bragas. Si de pequeños se les enseña a los seis u ocho meses ya lo hacen solos. No hay que esperar mucho tiempo. (París, pastelero, veintisiete años, dos hijos). (p. 133).

Por su parte, las clases más bajas consideraban el proceso de aprendizaje del control de esfínteres como un aspecto más dentro de propio desarrollo de los niños y niñas, aceptando de una manera más natural los escapes durante el aprendizaje. De esta forma Boltanski (1974) señala:

Así por ejemplo, al ser preguntado por los medios que hay que poner en práctica para enseñar al niño a controlar sus esfínteres, y para enseñarle lo que se llama ‘limpieza’, las mujeres de las clases populares insisten con frecuencia en la irresponsabilidad del niño, en su ‘inocencia’: el niño no es responsable de las defecaciones con que ensucia las sábanas, está más allá del bien y del mal, es ‘demasiado pequeño’, ‘no se puede aguantar’; en estas condiciones es inútil e injusto mostrarse severo, emprender un entrenamiento estricto y prematuro y castigar sus incontinencias con reprimendas o golpes. Hay que esperar a que ‘eso llegue por sí solo’, ‘poco a poco’ que el niño esté en edad de comprender, de disciplinarse a sí mismo por imitación y siguiendo el ejemplo de sus hermanos y hermanas. (pp. 132-133).

La preocupación por el cuidado infantil se extendió finalmente a otras disciplinas científicas, de forma que en los primeros años del siglo XX dos corrientes psicológicas influyeron de manera determinante en los procesos de aprendizaje del control de esfínteres. Por una parte, Freud expuso por primera vez sus teorías sobre las etapas de la maduración sexual. Para Freud (1922) los niños y niñas pasan a través de varias etapas de desarrollo psicosexual. La segunda de estas fases, denominada fase anal, debido a que la experiencia madurativa de los pequeños en esta etapa estaba ligada a la consecución del control de esfínteres, se desarrollaba entre los dos y los tres años. En este período se producía un conflicto entre la satisfacción inmediata de las necesidades fisiológicas y el control materno que regulaba cuándo y cómo evacuar. Freud fue el primero, por tanto, que relacionó los procesos de aprendizaje del control de esfínteres con la formación de la personalidad, de forma que un proceso demasiado severo o demasiado relajado tendría consecuencias en el desarrollo de la personalidad del individuo. Así, si las presiones maternas eran demasiado fuertes, el niño o niña podía desarrollar problemas de personalidad que Freud (1922) relacionaba con ciertas características como comportamientos compulsivos, obsesión por el orden y la limpieza, entre otros. De igual forma, si la madre no regulaba convenientemente los impulsos del niño y la niña durante esta etapa, desarrollarían rasgos de personalidad negativos como desorganización o imprudencia. La popularización de las teorías de Freud que relacionaban problemas durante el aprendizaje del control de esfínteres con enfermedades mentales y su influencia en la formación del carácter hizo que por primera vez los métodos de aprendizaje comenzasen a ser objeto de estudio. Las teorías de Freud fueron más tarde revisadas por autores como Erickson (1959) en su teoría del desarrollo psicosocial. Erikson identificó ocho estadios de desarrollo, siendo el segundo, entre los 18 y los 30 meses donde tenía lugar el aprendizaje del control de esfínteres. Para Erikson (1959) durante esta fase los niños y niñas iniciaban su desarrollo cognitivo y muscular, comenzando a ejercitar y controlar los esfínteres buscando cierta autonomía y sintiéndose por primera vez como un ser independiente.

La segunda gran aportación al aprendizaje del control de esfínteres en esta etapa llegaría de manos de psicólogos conductistas como Watson (1913), Mowrer y Mowrer (1938) o Skinner (1948). Estos promulgaban el uso de estímulos condicionados para conseguir el aprendizaje a edades muy tempranas (Bigelow y Morris, 2001). Watson y Watson (1928) por

ejemplo, proponían la iniciación del control de los esfínteres diurnos a niños y niñas con edades comprendidas entre las tres y cinco semanas por medio de respuestas condicionadas. El procedimiento consistía en poner a los pequeños y pequeñas en el orinal cada vez que se despiertan para comer. Por medio de esta respuesta condicionada Watson aseguraba el aprendizaje diurno de los escapes antes de los 15 meses.

La corriente conductista mantenía que el cuidado de los niños y las niñas era muy sencillo ya que consideraban a los infantes como seres sin mente, capaces de adquirir cualquier aprendizaje deseado por los adultos. Watson (1930) se pronunciaba así al respecto:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger -médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón- prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados¹⁸. (p. 104).

De esta época es uno de los métodos de aprendizaje conductista de mayor aceptación (aún en nuestros días): el método de la Alarma Mowrer y Mowrer (1938). Se trata principalmente de condicionamiento clásico. El método consiste en la colocación de una alarma que suena en cuanto detecta la orina. Se sigue utilizando en la actualidad sobre todo a nivel médico para el tratamiento de las enuresis nocturnas.

Sin embargo, la preocupación en relación a los métodos y su efecto en los niños y niñas no fue, al menos inicialmente acompañado de un cambio significativo en los hábitos de aprendizaje del control de esfínteres. Durante esta época, el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos publicó una serie de guías sobre el cuidado infantil. En la guía de 1929 se dedicó un capítulo entero a los *“hábitos, entrenamiento y disciplina”*, afirmando que las rutinas y el proceso temprano de entrenamiento conseguía unos resultados satisfactorios a los seis u ocho meses. En 1935, se aconsejaba iniciar el aprendizaje de control de esfínteres al cumplir el mes de edad para las heces y a los 10 meses para la orina. Como parte del método de aprendizaje, la guía aconsejaba sujetar al bebé por las piernas e introducirle un trozo de

¹⁸ Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors.

jabón por el recto para estimular el movimiento intestinal. El mismo boletín en 1938 consideraba que el entrenamiento del control de los esfínteres debía de comenzar después de los seis meses, no en el primer mes de vida como afirmaba en la edición de 1929 y afortunadamente desaparecían las referencias al jabón.

No es hasta finales de los años 40 cuando se produce la siguiente “*revolución*” en la higiene infantil. Aunque ideológicamente los cambios más importantes en referencia al aprendizaje del control de esfínteres llegaron desde el campo de la Pediatría, esta revolución estaba sustentada en tres factores principales.

Por una parte, el comienzo de la Segunda Guerra Mundial facilita la incorporación de las mujeres al mundo laboral ya que muchas empresas necesitaban mano de obra para mantener la producción mientras los hombres estaban en el frente. Muchas madres tenían, pues, que ausentarse durante la jornada laboral y por tanto el cuidado de los niños y niñas recaía en otras personas. Al terminar la guerra, la mayor parte de las mujeres dejaron sus trabajos, pero la semilla del cambio comenzaba a germinar y con cada generación el número de mujeres empleadas crecía.

Igualmente, se producen una serie de avances tecnológicos como la generalización de los electrodomésticos (especialmente la lavadora) y la aparición de los pañales desechables. En 1946, Marion Donovan inventó los pañales con cubierta de plástico. Esta mujer madre de tres niños, comenzó a investigar con cortinas de tela la forma de que sus hijos no mojasen la ropa y que estuvieran cómodos. Para ello, confeccionó una especie de braguita sujeta por corchetes que proporcionaba más comodidad a los bebés. Donovan patentó su producto, pero cuando lo quiso comercializar le costó que una compañía aceptase su invención. Finalmente en 1951, vendió las patentes a Keko Corporation¹⁹, momento en el que tras añadir algunas mejoras se empieza a comercializar a gran escala los pañales desechables (Gourley, 2008, p. 57). Debido al alto coste que tenían los pañales desechables, la mayoría de los pañales seguían siendo de tela reutilizable. Esto significaba que cada vez que el niño o niña se manchaba se tenía que cambiar, además de lavar y secar el pañal para la próxima utilización. Este proceso tan arduo suponía un fuerte aliciente para que las familias comenzasen el aprendizaje del control de esfínteres lo antes posible. Así, la mayoría de los niños y niñas ya

¹⁹ Empresa que en 1961 pasaría a conocerse como Pampers y que en la actualidad es uno de los mayores fabricantes de pañales y productos higiénicos infantiles del mundo.

estaban entrenados en el control de esfínteres a los 18 meses de edad (DeVries y DeVries 1977; Bakker y Wyndaele, 2000). La lavadora, así como la progresiva aparición en el mercado de los pañales desechables hacían el proceso mucho más llevadero y las familias no tenían tanta presión para lograr el aprendizaje del control de esfínteres. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que tales consecuciones afectaban solo a las clases pudientes, pues los pobres no tenían acceso a todo ello.

Por último, se produce un cambio ideológico considerable en algunos de los expertos en cuidado infantil. Podemos destacar entre otros al Dr. Benjamín Spock, autor del libro *“Baby and Child Care”* (1945) quien afirmaba que un aprendizaje demasiado severo que no considerase las características y necesidades individuales del niño y la niña, podría ser perjudicial y generar numerosos problemas de conducta y desarrollo. En los años 50 Benjamín Spock propuso una relajación en los hábitos de aprendizaje de control de esfínteres, aconsejando a las madres que esperasen a comenzar el entrenamiento hasta que observasen que sus hijos e hijas estuviesen preparados. En muchos sentidos, el trabajo de Spock fue claramente un producto de su tiempo. No fue hasta la revisión de su libro en 1976 cuando comienza a utilizar el pronombre neutro (*“they”* en vez de *“he”*) para referirse tanto a niños como a niñas y se dirige a ambos progenitores asignando así parte de la responsabilidad de la crianza en los hombres (en sus primeras ediciones se dirigía únicamente a las madres). El Dr. Spock compartía junto con otros colegas, que el fracaso de este aprendizaje, especialmente si se llevaba a cabo de una forma muy rígida, conduciría a problemas de comportamiento en los niños y niñas. Como curiosidad, el método de crianza relajado de Spock recibió muchas críticas durante los años 60 debido a que sus recomendaciones demasiado permisivas facilitaron la aparición de una juventud *“rebelde”* que luego dio lugar al movimiento hippie. (Coleman et al., 2007, pp. 143-145).

Es de destacar que estos cambios en nuestra comprensión de la infancia se vieron impulsados también por la aparición de nuevas escuelas pedagógicas después de la Segunda Guerra Mundial como el movimiento de escuelas infantiles Reggio Emilia (1945) en el norte de Italia, fundado por L. Malaguzzi (1920-1994); y el Instituto Pikler (1946) en Hungría, más conocido como Lóczy e impulsado por E. Pickler (1902-1984), primera corriente pedagógica donde se aborda directamente el problema del aprendizaje del control de esfínteres y los procesos de cambio de pañal. Lóczy, finalizado su período como orfanato en el 2011, se

transformaría en una escuela infantil que acoge a niños y niñas menores de tres años. Continúa hoy en día siendo de gran relevancia en el contexto educativo para el tema objeto de esta investigación. Así, el 27 de agosto del 2014, en los cursos de verano de la universidad politécnica de Donostia (UPV/EHU) se llevó a cabo un seminario sobre la importancia de las ideas de Lóczy para la atención educativa de los primeros años, destacando el papel central que ocupan los cuidados corporales.

La ponente, Kelmer (2014)²⁰ se refería al aprendizaje del control de esfínteres en la educación temprana, señalando que se trata de *“un progreso en el desarrollo y es uno de los puntos importantes de la autonomía del niño”*. Para la escuela de Lóczy la adquisición del control de esfínteres implica, refiriéndose al pequeño: *“La captación, el registro y la discriminación-identificación sensitiva de la tensión e incomodidad progresiva que van inundando partes precisas de su cuerpo”* (Chokler, 2006, p. 1). Por lo tanto, y según esta corriente pedagógica, la educación en la primera infancia ha de ser vista desde una perspectiva de derechos que implica proporcionar a los pequeños y pequeñas los cuidados necesarios para que crezcan y se desarrollen como seres únicos. Y donde la función del adulto es proporcionar confianza y guiar a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

En los años 60 Brazelton propuso una teoría enfocada en el desarrollo infantil en la que las familias dejasen que los pequeños y las pequeñas adquiriesen el control de esfínteres a su propio ritmo. Esto chocaba frontalmente con los planteamientos de la primera mitad del siglo XX en los que el proceso de aprendizaje del control de esfínteres se realizaba en base a las necesidades de las familias para mantener a los niños y niñas limpios; y no en función de sus capacidades o necesidades.

Al mismo tiempo, el precio de los pañales desechables disminuía y aumentaba su disponibilidad, por lo que se comenzó a generalizar su uso entre las clases con poder adquisitivo para ello. Los nuevos materiales desechables y su bajo coste fomentaron un relajamiento por parte de las familias a la hora de intervenir en el proceso de aprendizaje. Los pañales desechables, mucho más absorbentes que los de tela, permiten que los niños y niñas no se sientan tan incómodos por lo que ya no era necesario cambiarlos con tanta regularidad. Los pañales, más absorbentes, fáciles de cambiar y sobre todo desechables provocaron una

²⁰ La transcripción se encuentra en el minuto: 3' 30'' de la conferencia.

relajación de los métodos que encontró su justificación ideológica en la obra de autores como Spock o Brazelton. Como consecuencia, la edad a la que los niños y niñas adquieren el control de esfínteres es cada vez mayor, tal y como se afirma en los trabajos de Blum, Taubman, y Nemeth (2004) o Kaerts, Van Hal, Vermandel y Wyndaele (2012), entre otros.

En España, este proceso (como muchas otras cosas) nos llegó con unos años de retraso. En la década de los 70, el uso de los pañales de tela reutilizables seguía siendo mayoritario ya que los pañales desechables aún resultaban caros y el único punto de venta eran las farmacias especializadas. En los 80, los pañales eran más accesibles y ya se podían localizar en las grandes superficies; este acercamiento a las familias ayudó a su consumo y a su abaratamiento por lo que progresivamente fueron convirtiéndose en la opción principal. Actualmente, la mayoría de las familias españolas utilizan pañales desechables, observándose la misma tendencia a retrasar la edad en la que se comienza con el control de esfínteres.

Es evidente que la conveniencia del pañal ha contribuido a la relajación de los hábitos de aprendizaje de control de esfínteres. Sin embargo, la rápida aceptación y expansión de los pañales no puede ser explicada únicamente por las características del producto. Los medios de comunicación han sido un factor clave en la modificación de la percepción social sobre el aprendizaje del control de esfínteres. La publicidad y los mass media han contribuido a modificar la realidad y las formas de pensamiento social, haciendo que los hábitos de control de esfínteres reflejen una realidad distorsionada y afectando a los procesos para un correcto aprendizaje. En el libro *“¿Qué es un niño?”* ya podemos encontrar un claro ejemplo de la influencia y la suma habilidad de los mass media.

Los anunciantes de alimentos para niños eligen de ordinario rostros regordetes de bebés sonrientes para hacer propaganda de sus productos, aunque éstos más bien estén destinados a niños mucho más pequeños y que todavía en nada se parecen a los de los anuncios (Tucker, 1982, p. 54).

Por ello, aun siendo un invento relativamente reciente, el uso de los pañales desechables está fuertemente arraigado en nuestra cultura hasta el punto de ser bastante complicado encontrar alternativas en el mercado. Podríamos decir que las continuas campañas de marketing de las empresas dedicadas a la producción de pañales han producido

el efecto deseado, eliminando la competencia y mostrándonos una realidad “*edulcorada*” y propicia para sus intereses.

Los anuncios publicitarios actúan de una manera sibilina a la hora de plantear el control de esfínteres a las familias. No debemos de obviar que el principal objetivo es el incremento de ventas del producto. Para ello estas compañías invierten mucho tiempo y dinero en elaborar estrategias de marketing orientadas a la venta y difusión del producto y se convierten en plataformas desde donde se promueven estudios e iniciativas que apoyen las corrientes ideológicas que más convienen al negocio.

Otra de las características de las campañas de marketing es la supuesta imagen de multiculturalidad que poco o nada tiene que ver con la realidad existente. Así, es normal que podamos ver niños y niñas de diversas razas, jugando en armonía, pero siempre comportándose como occidentales, lo que se conoce como “*Tratamiento Benetton*” (Giroux, 1996). De esta forma, asumimos como universales una serie de valores propios de nuestra sociedad al tiempo que, al emitirse en otros países, se produce una invasión cultural que terminará con la imposición de estos valores en otras sociedades. Los propios fabricantes son los que dan una visión clara y concisa del prototipo de niños y niñas con los que buscan llamar la atención de los progenitores. Por norma general suelen ser niños con edades cronológicas mayores a las edades que van dirigidos, pero de ese modo y debido a que interactúan de una manera más madura provocan la simpatía de los padres y madres, generando un sentimiento positivo hacia la marca.

Por otra parte, el diseño de los pañales está cambiando constantemente. Ahora existen en el mercado numerosos modelos, tamaños y formas que las familias pueden ir adaptando según sus necesidades. Pañales sin cintas adhesivas (Pull-Ups o Pants dependiendo de la marca), pañales para la piscina, pañales para niños que empiezan a andar (Activity, Little Movers), pañales para la noche, entre otros. Esta variedad de productos hace que el uso de pañales sea más cómodo para las familias y que por tanto tengan menos motivos para iniciar un aprendizaje temprano, siempre que el poder adquisitivo no se lo impida. De igual forma, en los últimos años, las compañías de pañales han lanzado modelos cada vez más grandes. Dodot, por ejemplo, cuenta con una talla de pañales pensada para

niños y niñas entre 17 y 28 kg de peso, lo que viene a significar entre cinco y siete años de edad según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2017).

Sin embargo, este proceso de relajación del aprendizaje no ha estado exento de polémica y diversos autores han relacionado el aprendizaje tardío con problemas como la incontinenia o el incremento de infecciones o disfunciones urinarias. Como ejemplos podemos citar a investigadores como Hodges, Richards, Gorbachinsky, y Krane (2014, pp. 127-130) quienes defienden que parece haber una relación entre las disfunciones urinarias y el inicio del aprendizaje del control de esfínteres antes de los 24 meses o después de los 36; Bakker y Wyndaele (2000, pp. 248-252) afirman que los problemas más frecuentes de los niños y niñas pueden estar causados por los métodos de aprendizaje incorrectos que se están usando en los últimos años; Barone, Jasutkar y Schneider (2009, pp. 458-461) defienden que hay una relación entre comenzar el aprendizaje del control de esfínteres después de los 32 meses y la aparición de problemas de incontinenia. Sin embargo, como en otros muchos aspectos relacionados con este tema, no parece haber consenso y otros autores no ven una relación entre los cambios en los procesos para lograr el control de esfínteres y la aparición de problemas médicos, como Yang, Zhao y Chang (2011), por ejemplo. Otros autores apuntan también a la relación de Brazelton con una de las marcas de productos de higiene infantiles más importantes (Pampers)²¹ y defienden que las empresas están apoyando financieramente aquellos estudios que le son de utilidad para conseguir vender más pañales (retrasando el aprendizaje e incrementando la duración de su uso).

En resumen, podemos decir que nuestra percepción del aprendizaje del control de esfínteres está condicionada por diversos parámetros culturales y sociales que no tienen que ser ciertos para otras culturas y que por tanto no pueden ser considerados como normas universales (Kincheloe y Steinberg, 2000). Nuestra visión además está claramente influenciada por los mensajes que nos llegan desde sectores interesados en la venta de un producto. Los procedimientos que nuestros padres y madres han utilizado con nosotros son ahora catalogados como antiguos y desfasados. Se fomenta la idea de que es perjudicial el aprendizaje temprano y nos faltan estudios concluyentes al respecto. De igual forma, el aprendizaje del control de esfínteres se ha hecho mucho más homogéneo, reduciéndose las

²¹ Brazelton ha sido consultor de Pampers, ha aparecido en anuncios de la marca (especialmente en las tallas grandes) y actualmente es el Presidente del Panel de Expertos del Pampers Parenting Institute.

diferencias entre clases sociales y produciéndose una invasión cultural que sustituye los procedimientos y hábitos tradicionales de zonas y etnias diferentes a las occidentales. Esta occidentalización es muy clara en los spots publicitarios, que en un intento de aumentar las ventas fomenta una especie de libre despertar evolutivo de los pequeños como si de un proceso innato se tratase; y sin tener en cuenta el verdadero esfuerzo que para los pequeños y pequeñas supone aprender a ser independientes y a sentirse aceptados como miembros de la sociedad.

2.1.3. Métodos principales para el aprendizaje del control de esfínteres

En este punto es conveniente realizar una descripción de los métodos de aprendizaje más comunes, entre los que podemos mencionar: aprendizaje centrado en el niño y en la niña; Método de Azrin y Foxx; Comunicación para la eliminación y aprendizaje asistido.

El aprendizaje centrado en el niño o niña es actualmente el método más común en nuestra sociedad. Se basa en las teorías de Brazelton (1962) que sitúan al niño o niña como centro del proceso de aprendizaje. Como método, se basa en comprender las características propias del niño y comprobar que este cumpla ciertos requisitos antes de iniciar el aprendizaje. Estos requisitos incluyen que tengan cierto control de su cuerpo, la madurez mental necesaria para cooperar y participar (Altimir, 2010) en el aprendizaje (entender instrucciones y comunicar necesidades) y que el niño o niña dé signos de estar interesado en el proceso. Según Brazelton, estos requisitos suelen aparecer entre los 18 y 24 meses de edad (revisiones posteriores de su libro han aumentado el rango de edad desde los 18 a los 30 meses). El proceso de aprendizaje diurno suele tener una duración de varios meses hasta que el pequeño o pequeña adquiera cierta maduración y haya consolidado tanto el aprendizaje como el proceso social de ir al váter. Por lo tanto, es un procedimiento lento, continuado en el tiempo y está enfocado al desarrollo del niño y de la niña. El método centrado en el niño provocó una ruptura con los planteamientos de la primera mitad del siglo XX, en los que el proceso de aprendizaje del control de esfínteres se realizaba en base a las necesidades de las familias para mantener al niño o niña limpios y no en función de las capacidades o necesidades del niño o niña.

Al igual que el modelo centrado en el niño, el método Azrin y Foxx (1971) se basa en observar cuando este presenta síntomas que indiquen que está preparado para iniciar el aprendizaje. Sin embargo, este se caracteriza por ser un método intensivo y más rígido que la propuesta de Brazelton.

Los pequeños y pequeñas, siguiendo a Azrin y Foxx (1979, p. 48), deben reunir una serie de características antes de proceder al aprendizaje. La edad en la que se considera apropiada para comenzar oscila entre los 18 y 20 meses, siempre y cuando los pequeños y pequeñas sean capaces de retener sus micciones y permanecer secos o secas varias horas al día. También es necesario que tengan las habilidades de comunicación necesarias para expresarse y entender instrucciones sencillas, así como la adquisición de un vocabulario específico para estas funciones que incluye: lugares (aquí, allí, abajo, arriba); partes del cuerpo (mano, pie, piernas, brazos); identidad (tú, yo, el, ella); palabras relacionadas con las funciones de eliminación (orinal, gasa, pantalones, mojado, seco). Es aconsejable la utilización de prendas holgadas que permitan a los pequeños y pequeñas subirse y bajarse la ropa durante el proceso de sentarse en el orinal. También es común la utilización de material lúdico como muñecas, que sirve a los aprendices para crear juegos de simulación en el que el niño o niña enseña a la muñeca el propio proceso que está aprendiendo.

Para conseguir el aprendizaje, se inicia el proceso aumentando considerablemente la ingesta de bebidas de sabor agradable, caramelos y otras golosinas (Azrin y Foxx, 1979, p. 40). Los dulces y los aperitivos salados incrementarán la ingesta de líquidos que provocará que el niño o niña tenga que ir repetidas veces al baño aprovechando para generar rutinas. Siempre se incentiva los comportamientos positivos y se corrigen los accidentes. Este tipo de aprendizaje es fácilmente aplicable a grupos de niños y niñas y ha dado lugar a la aparición de una industria dedicada a organizar campamentos para que las familias integren a sus hijos e hijas en estas dinámicas grupales o programas que garantizan el aprendizaje del control de esfínteres en períodos extremadamente cortos (hay personas/empresas que afirman poder conseguir en aprendizaje desde la primera sesión).

Por último, los métodos basados en la Comunicación para la Eliminación o el Aprendizaje Asistido derivan de los métodos de crianza tradicional. Aunque estos métodos tienden a desaparecer por efecto de la globalización todavía son relativamente comunes en

ciertas zonas de Asia (principalmente China e India), África y América del Sur (Tobin, Hsueh, y Karasawa, 2011).

La característica principal común de los dos últimos métodos es la posibilidad de comenzar el adiestramiento del control de esfínteres desde las primeras semanas de vida. Ambos métodos se fundamentan en la capacidad de las madres u otros adultos significativos para identificar los signos que indiquen que el niño o niña está a punto de evacuar. Cuando esto sucede, colocan a los niños y niñas en el orinal. Estos permanecen sentados durante tres minutos como máximo. Si en ese tiempo han realizado la evacuación son premiados, (Chabat, 2010). En este sentido, estos métodos no se fundamentan en el aprendizaje del infante, sino que están más orientados a conseguir que los adultos identifiquen las señales que indican que el niño o niña está a punto de evacuar para que puedan adelantarse y evitar que se ensucien. La diferencia principal entre ambos métodos está en el hecho de que, en la Comunicación para la Eliminación, cuando la madre determina que el niño o niña está a punto de evacuar, colocan a sus hijos o hijas en el lugar y posición correctos y emiten un ruido (silbidos, ruido de agua, etc.) para que el niño o niña aprenda, mediante estímulos condicionados, a asociar la evacuación con este sonido.

Tanto la Comunicación para la Eliminación como el Aprendizaje Asistido están en franca regresión, sin embargo, actualmente estamos asistiendo a la popularización de métodos como la teoría del Continuum (Liedloff, 2009) que viene a rescatar ideas y métodos de crianza tradicionales y que se presenta como alternativa a las teorías centradas en el niño o de Azrin y Foxx. Estas teorías están fundamentadas en los métodos de crianza tradicionales de culturas no industrializadas y se basan en la estrecha relación que se establece entre los progenitores (especialmente las madres) y el niño o niña. Sus defensores apuntan como ventajas de este método la consecución más temprana del control de esfínteres, la eliminación por tanto de una ingente cantidad de desechos de celulosa y otros materiales en forma de pañal con su consiguiente impacto ecológico, así como una relación más cercana entre los padres y/o madres y su hijo o hija. Para los defensores de estas prácticas, los niños y niñas tienen la capacidad de comprender sus necesidades y expresarlas, si el adulto le presta atención y se familiariza con las señales del pequeño o pequeña de forma que puede reconocer sus necesidades y por tanto, tomar las medidas necesarias para evitar que el niño o niña se ensucie.

En general, a pesar de que los protocolos defendidos desde la mayoría de las asociaciones pediátricas coinciden en defender una metodología basada en el aprendizaje centrado en el niño o niña de Brazelton. Sin embargo, existe cierta confusión, incluso entre los propios pediatras²² respecto a los métodos o tiempos más acertados para conseguir el aprendizaje del control de esfínteres. Lo cierto es que no existen estudios que demuestren que esta aproximación produce mejores resultados que otros métodos como Azrin y Foxx o la Comunicación para la Eliminación. En un estudio publicado por la Agencia para la Investigación y Calidad de la Sanidad, los autores Klassen, Kiddoo, Lang, Friesen, Russell, Spooner, y Vandermeer (2006) se marcaron como objetivos el determinar la efectividad de los distintos métodos de aprendizaje; qué factores modificaban su efectividad; comprobar si el método utilizado era un factor de riesgo en resultados negativos y determinar el método más efectivo para niños y niñas con necesidades especiales. Para ello, los autores realizaron un análisis exhaustivo de estudios relacionados con el control de esfínteres²³. Algunas de las conclusiones de este análisis fueron:

- Existen pocos estudios sobre los distintos métodos de aprendizaje.
- Los estudios son heterogéneos y la calidad metodológica pobre.
- Tanto el método Azrin y Foxx como el centrado en el niño eran efectivos para enseñar a niños y niñas sanos, aunque ambos métodos no han sido comparados.
- No se pudieron incluir estudios sobre el método de comunicación para la evacuación.
- Parece (aunque por los puntos anteriores es difícil de asegurar) que el método Azrin y Foxx conseguía un aprendizaje más temprano, aunque no se ha realizado un seguimiento posterior para comprobar la consolidación del aprendizaje.
- El método Azrin y Foxx ha sido utilizado junto con el condicionamiento operacional para enseñar a niños y niñas con necesidades especiales con bastante éxito.

²² En una conversación informal con la pediatra de mis hijas acordamos que iba a tratar de encontrar alguna documentación sobre el proceso de aprendizaje del control de esfínteres que soportase estas indicaciones. Tras varias semanas me confirmó que no había sido posible localizar esta documentación de una fuente fiable y documentada. En cualquier caso, tuvo la amabilidad de proporcionarme un documento con las pautas que solía recomendar a las familias (ver Anexo II).

²³ Más de 700 estudios fueron considerados, aunque la mayoría fueron descartados por defectos metodológicos o de intervención.

- Comenzar con el aprendizaje a edades muy tardías y mediante métodos agresivos. se relaciona con problemas posteriores en el tracto urinario.

En cuanto al cambio de pañal, existen ciertos protocolos para asegurar el cuidado higiénico. La Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap), explica los pasos que un docente debe tener en cuenta para el cambio de pañal, haciendo distinción entre el cambio de niños y de niñas:

- Antes de empezar a proceder al cambio el cuidador debe reunir todo lo que necesita.
- El cuidador debe lavarse bien las manos antes y después del cambio, de este modo se evitarán contagios.
- Para el cambio de las niñas se aconseja que se *“limpie el área genital de delante hacia atrás para evitar arrastrar restos de las deposiciones hacia la vagina y uretra, y delicadamente los pliegues”*.
- En el caso de los niños se debe *“limpiar el área genital de delante hacia atrás y por debajo del escroto. - No intentes retraer el prepucio para limpiar la zona. Poco a poco se irá retrayendo espontáneamente. Por lo general, se habrá retraído completamente cerca de los tres años. Se recomienda cubrir el pene del niño con un pañal o una toallita mientras se efectúa el cambio para no recibir... ¡una ducha sorpresa!”*. (Alfaro González et al., 2015, p. 211).

Otros libros de difusión para profesionales de educación infantil, también recomiendan pautas similares, aunque con matices:

Debemos lavar meticulosamente con agua y jabón la zona genito-anal del niño y realizar un cambio de pañal siempre que la zona esté sucia. En las niñas la limpieza se debe hacer desde a vulva hacia el ano y asegurándose de que no quedan residuos de heces por los pliegues de la vulva. En los niños hay que retraer el prepucio sin forzar. Secar bien los pliegues para evitar escoceduras en la zona. Las toallitas impregnadas de jabón deben utilizarse lo menos posible porque pueden irritar la piel del niño. (Diéguez y Muñoz, 2009, p. 103).

En resumen, los consejos dictados desde distintas asociaciones de pediatría y profesionales del cuidado infantil se basan más en la creencia de que un aprendizaje centrado en el niño o niña es menos agresivo para los pequeños y pequeñas, a pesar de que la evidencia científica no soporta hasta el momento tal afirmación y tampoco la desmiente (AEPNYA, 2008; Rodríguez 2014). De igual forma, se establecen unos protocolos para el cambio de pañal orientados a garantizar la higiene de los niños y niñas, así como la propagación de infecciones; pero rara vez entran a valorar el cambio de pañal en sí como una oportunidad educativa o para establecer relaciones de confianza con los niños y niñas.

2.2. La organización y legislación educativa española y su tratamiento de los procesos de cambio de pañal y aprendizaje del control de esfínteres

La aprobación de la LOMCE, el 28 de noviembre del 2013, tiempo en el cual se desarrolla esta tesis doctoral, me obliga a comenzar por abordar algunos de los problemas originados por la sucesión de leyes educativas en España y los problemas ligados a la escolaridad de los primeros años que de ello se deriva.

Desde el inicio de la democracia, se han aprobado en España cinco leyes educativas (más dos reformas importantes) que no han contado en ningún caso con el consenso político y social que garantizase la estabilidad del sistema educativo. Esto provoca que con cada cambio de Gobierno se intente implantar una nueva ley educativa lo que imposibilita que podamos avanzar en nuestro sistema educativo mediante la introducción de mejoras progresivas ni tampoco permite que los cambios puedan ser evaluados debido al corto tiempo que permanecen activos.

El rechazo permanente a las ideas del otro, mantenida entre los partidos junto con la falta de voluntad política para buscar un consenso, han provocado fuertes desencuentros ideológicos en política educativa y en todo lo relativo a la estructuración y organización del sistema educativo. Partiendo de la LOECE (primera ley educativa de la democracia) observamos cómo las leyes educativas han sido substituidas con cada cambio de Gobierno y como cada ley supone una ruptura casi completa con su predecesora. Hechos como estos

socaban la calidad de nuestro sistema educativo facilitando la aparición de desigualdades y procesos de exclusión, asuntos ambos que debieran ser la preocupación central de las políticas educativas. Según datos del informe PISA, España no sale muy bien parada en cuanto los porcentajes más elevados de fracaso escolar.

La educación infantil es uno de los grandes perjudicados por estos cambios continuos y constantemente se pone en entre dicho el valor educativo de esta etapa (de hecho, el primer ciclo no se menciona ni una sola una vez en la LOMCE), a veces con frases tan poco afortunadas como las pronunciadas por el entonces Ministro de Educación:

Me plantea usted —y me parece muy interesante el planteamiento— la cuestión de la educación de 0 a 3 años. Se lo voy a decir con toda franqueza, señora Fernández Davila, yo creo que eso no es educación, creo que es básicamente conciliación. El proceso de 0 a 3 años, un proceso en el que el Ministerio de Educación ha contribuido básicamente con infraestructuras en uno de sus programas de cooperación territorial, creo que es un proceso importante, pero partiendo de la realidad de que esencialmente no es parte del proceso educativo, y con esto no estoy ni muchísimo menos menospreciándolo. El proceso educativo propiamente dicho empieza a los 3 años y esto tenemos que encajarlo en lo que es sustancialmente, un apoyo a la conciliación, y tenemos que ser conscientes de que en esta cuestión no basta con subvenir con recursos a la creación de infraestructuras, porque luego esas infraestructuras son enormemente caras de mantener, son caras de alimentar y se traslada el mantenimiento y la alimentación de esas infraestructuras, puesto que ya estamos hablando de políticas sociales, a otras administraciones. (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 2012, pp. 34-35).

Esto tipo de afirmaciones hacen muy difícil que se valore adecuadamente la importancia de la educación temprana. Además, los continuos cambios de legislación provocan descontento y desconcierto en el profesorado y en las familias. Muchos docentes, absorbidos por sus tareas diarias, no están familiarizados con los continuos cambios legislativos y, especialmente en el primer ciclo de la etapa de educación infantil, no poseen conocimientos sólidos que les ayuden a comprender los efectos de la legislación en sus tareas diarias. Al mismo tiempo, los contenidos curriculares continúan aumentando y apenas hay

tiempo para poder analizar y mejorar los resultados de una propuesta curricular antes de que sea sustituida por otra. Por este motivo, la escuela peca cada vez más de perseguir objetivos marcadamente academicistas en las primeras etapas de la educación, dejando de lado los aprendizajes necesarios para el buen desarrollo del niño y la niña, entre los que se encuentran los relativos a los cuidados, así como la formación cultural para la consecución de una ciudadanía crítica. Por este motivo es necesario que los estudios de grado de educación infantil comiencen a incorporar y a valorar convenientemente la formación cultural relacionada con los contenidos que este profesorado trabajará en las aulas de educación infantil y primaria (Torrés Santomé, 2006, p. 37).

Prácticamente cada cambio de Gobierno ha venido acompañado de una reforma educativa que suplanta a la anterior antes de que esta pueda dar sus frutos. No es difícil entender el motivo por el que los partidos políticos luchan por dominar la educación ya que, según palabras de Nelson Mandela (2003), *“la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”*. Glander Timothy (2000, p. 28) señala que *“las instituciones educativas han sido históricamente los órganos dominantes del control social a través del control de la opinión pública”*. Es por ello que alguno de los elementos más conflictivos de las distintas leyes educativas no sean los aspectos técnicos de la ley o la mejora de los resultados de nuestro sistema (resultados académicos, abandono escolar); si no que, por el contrario, el debate se orienta en torno al tratamiento de asignaturas como Educación para la Ciudadanía, Religión o las lenguas autonómicas de cada región.

El resultado es un debate político que poco tiene que ver con la educación y que está más alineado con la necesidad de cada uno de los bandos de intentar adoctrinar a la juventud. La batalla de la educación en España es principalmente una lucha por el control social en la que la educación se convierte en una herramienta para asegurar la formación de una ciudadanía más acorde con sus ideales. Esta situación está lejos de ser novedosa y podemos encontrar múltiples ejemplos en la historia de esta relación entre los estamentos de poder y la educación.

La familia, incluso hasta nuestros días, no es el simple reflejo, el prolongamiento del poder del Estado; no es la representante del Estado respecto a los niños, del mismo modo que el macho no es el representante del Estado para la mujer. Para que el

Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía. (Foucault, 1980, p. 157).

Así pues, la educación que normalmente actúa como una de las principales armas de defensa de la sociedad frente al adoctrinamiento ideológico, pasa a convertirse en una de las principales vías de propaganda del poder, pues como apunta Cachero (2012b):

Los contactos entre propaganda y educación en el ámbito pedagógico evidencian al menos dos consecuencias prácticas (que son en realidad opuestas desde un punto de vista teórico): por un lado, la instrumentalización de la educación como un medio de propaganda; por otro, el uso de la educación como un medio de defensa del educando contra la propaganda. (pp. 186-187).

Para evitarlo, las leyes educativas deben de ser generadas desde el consenso político y social más amplio posible, que garanticen la estabilidad presente y futura del sistema y que permitan la introducción de mejoras progresivas para adaptar la educación a las necesidades sociales. No hacerlo sería el equivalente de pedirle al zorro que guarde las gallinas.

En cuanto a las críticas a la LOMCE, estas comprenden aspectos muy diversos, incluyendo los consabidos referentes ideológicos (asignatura de religión, lenguas cooficiales, centralización de la educación), así como los fundamentos técnicos de la ley (reválidas o conciertos educativos). A efectos prácticos para esta investigación, hay que apuntar que la aprobación de la LOMCE ha provocado una gran insatisfacción y un fuerte descontento en los educadores y educadoras ante la nueva reforma educativa. Además, la situación de la educación infantil no solo no ha mejorado, si no que la propia concepción del primer ciclo como educativo ha sido abiertamente cuestionado, como señalé anteriormente. La LOMCE no modifica ni la ubicación en el sistema educativo, ni el currículo de la etapa de la educación infantil en su primer ciclo, por lo que a todos los efectos la LOE continúa siendo en esta tesis el documento de referencia.

2.2.1. La importancia de la educación infantil como elemento compensador de las desigualdades

Para terminar de complicar la situación derivada de un cambio de la legislación y debido a la situación de crisis económica, el Gobierno ha llevado a cabo una serie de reformas (incluyendo subidas de impuestos y recortes en el gasto público) que han significado una reducción en el gasto en educación. Aunque inicialmente esta medida puede parecer lógica en una coyuntura de crisis, lo cierto es que toda inversión en educación genera un beneficio para la sociedad, especialmente en los primeros años del niño o niña. Reducir el gasto en educación puede ser contraproducente a medio plazo tal y como se expone en numerosos estudios entre los que vale la pena mencionar los del economista y premio nobel James Heckman (2009), que demuestran que la crianza temprana, las experiencias de aprendizaje y la salud entre los cero y cinco años tienen un gran impacto en el éxito o fracaso social y económico de los niños y niñas. De igual forma, su estudio demuestra que los beneficios recogidos por la inversión en educación son mayores en los primeros ciclos educativos y disminuyen a medida que la edad de los alumnos y alumnas aumenta.

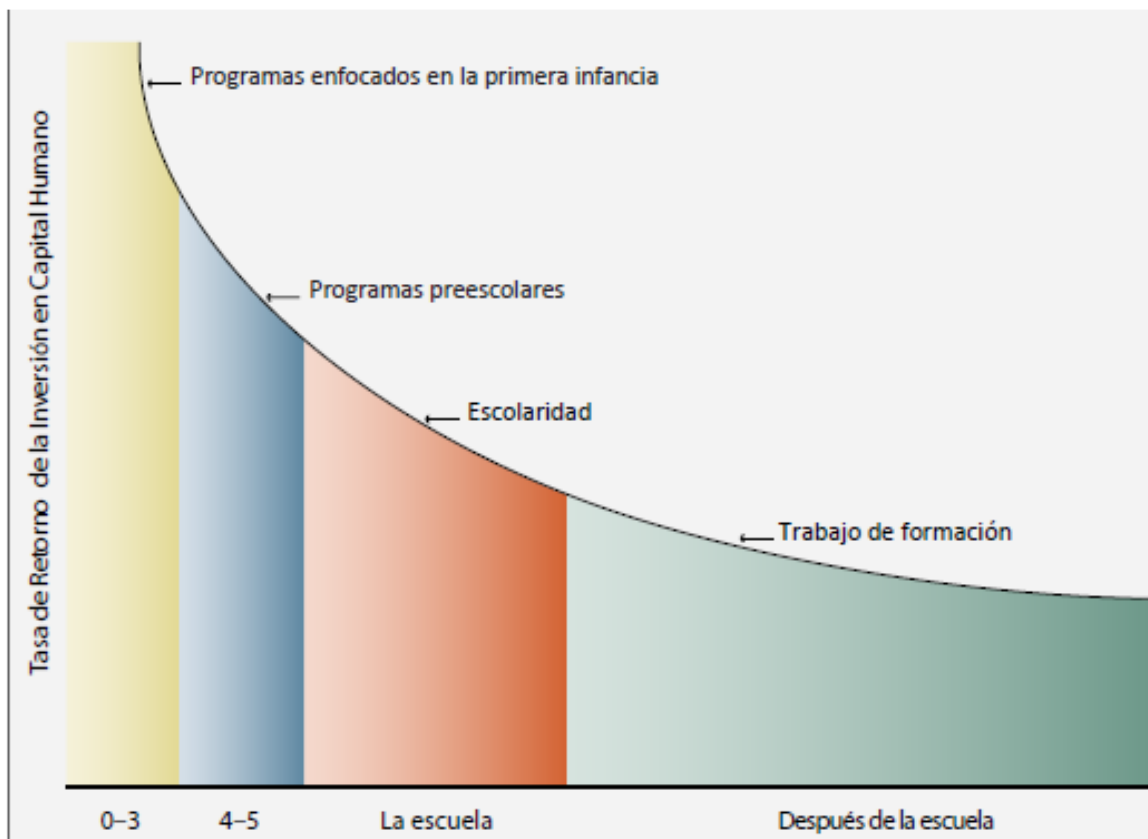
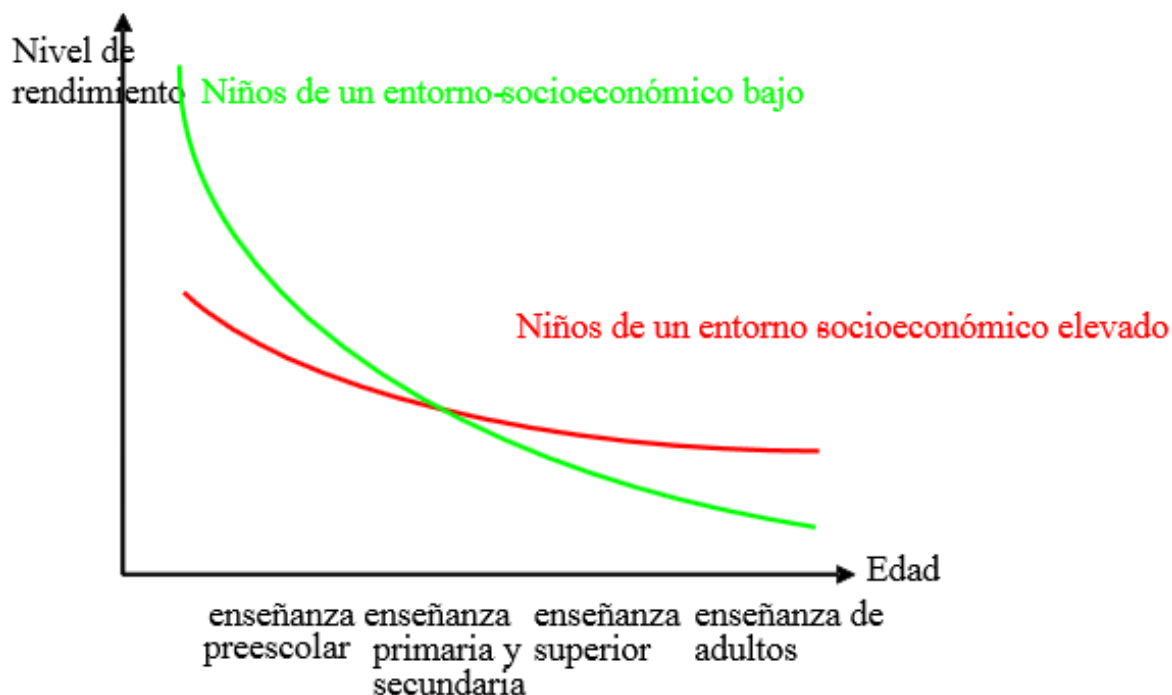


Figura 2 - James Heckman – Ecuación Heckman (Heckman, 2009)

La misma idea se defiende también en la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre la “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”. Como podemos ver en el gráfico, el rendimiento de la inversión es mayor cuanto menor sea el alumnado y es especialmente significativo si este pertenece a un entorno socio-económico bajo (Comisión de las comunidades Europeas, 2006, p. 4).



Fuente: Cunha et al (2006) adaptada por el EENEE⁸

Figura 3 - Rendimientos de la Inversión en diversos niveles de formación permanente

Otros estudios como el “Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities” (European Commission. EACEA, 2009) presentan también a la educación infantil como un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales y proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y actitudes necesarias para mejorar su rendimiento en posteriores etapas educativas. Tal y como defiende Quinto Borghi (2010):

Invertir en la infancia significa invertir fuertemente en el futuro, en el derecho al crecimiento psicológico positivo, en el derecho al saber. Significa también promover y difundir cultura de la infancia y la defensa de sus derechos. Significa, además,

consolidar y potenciar la investigación y la cultura sobre y en torno a la infancia. (p. 60).

Según datos del EuroStat (2016), en España en el año 2015, el 29% de los niños y niñas menores de 6 años se encuentra en riesgo de pobreza o de exclusión social.

Tabla 4 - Población en riesgo de pobreza o exclusión social por edad y género

Región/Año	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Unión Europea (28 países)				25,8	25,4	25,8	25,7	25,8	24,7
Área Euro (19 países)	21,0	22,6	23,0	24,0	23,7	23,5	22,8	24,2	23,1
España	24,1	28,7	29,6	28,6	27,4	27,4	28,2	32,1	29,0
Francia	18,1	19,9	18,4	23,2	21,5	20,8	19,3	21,2	20,4
Portugal	22,7	22,1	22,5	20,7	24,9	23,7	27,9	26,8	24,8

La exclusión social puede producirse por diversos motivos, por lo que no es posible señalar a un único factor como causante. Por lo general, se trata de una combinación de varios factores. En el estudio *“Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities”* se mencionan los siguientes: pobreza, familias monoparentales, inmigración y desempleo (European Commission. EACEA, 2009). La situación de crisis económica, la alta tasa de inmigración de los últimos años (ahora en retroceso) y una tasa de paro insostenible hacen que España sea especialmente sensible a este fenómeno. Es en estos supuestos cuando la educación infantil puede servir como elemento integrador de estos colectivos, convirtiéndose en un instrumento de vital importancia para contribuir a conseguir la equidad en la enseñanza, actuando como elemento compensador de las diferencias de los niños y niñas y proporcionando los elementos necesarios para que los alumnos y alumnas se incorporen a las posteriores etapas educativas con las máximas garantías.

En resumen, en medio de una crisis económica en la que cada vez más familias se encuentran en situación de riesgo de pobreza o exclusión social, el Gobierno decide recortar el gasto en una de las principales herramientas de compensación de desigualdades sociales y culturales. No contento con ello, introduce una nueva ley educativa que poco o nada hace para atajar las carencias del actual sistema e ignora totalmente el primer ciclo de educación

infantil y su valor educativo y social. Por otro lado, el primer ciclo continúa siendo insuficientemente atendido por las administraciones y la falta de unos objetivos mínimos estatales provoca una gran variabilidad entre las distintas comunidades por lo que todavía hoy no es plenamente reconocido como parte esencial de una etapa educativa de gran valor para el desarrollo de los niños y niñas.

2.2.2. Organización de la educación infantil. La disparidad en la concepción de los ciclos de educación infantil como elemento de conflicto

Tal y como he comentado hasta ahora, durante gran parte del siglo XX los centros orientados al cuidado de los niños y niñas entre los 0 y los 6 años solían partir de iniciativas benéficas, de acción social o como ayuda para la integración de la mujer al mercado laboral. Se trataba de centros maternos, sin propósitos educativos, donde se atendían las necesidades asistenciales básicas de los niños y niñas hasta que sus familias se hiciesen cargo de ellos. Las escuelas infantiles de la Xunta tuvieron sus orígenes en los centros del INAS (Boletín Oficial del Estado, 1965). Estos centros estaban enfocados al cuidado diurno de niños y niñas cuyos padres pertenecían normalmente a sectores marginales. Estas guarderías carecían de proyecto educativo y su función era únicamente la de proporcionar los cuidados necesarios a los pequeños y pequeñas.

Hasta 1990, con la aprobación de la LOGSE, el período comprendido entre los 0 y los 6 años no se consideró como una etapa educativa. Muchas educadoras todavía en activo fueron formadas y accedieron a su puesto laboral con unos requisitos y expectativas diferentes a las que actualmente se plantean en el trabajo con niños y niñas entre los 0 y 3 años. Estos profesionales han vivido cambios fundamentales en la concepción y objetivos de esta etapa para los que no estaban preparados profesionalmente y que pueden ayudarnos a entender algunos de los problemas que se observaron durante el estudio.

Tras la aprobación de la LOGSE en 1990 y siendo la primera vez que se establecía la educación infantil como etapa educativa desde los cero hasta los 6 años, el Ministerio de Educación organizó una serie de cursos de actualización, ya que se asumía que el personal no poseía las competencias necesarias para trabajar en esta nueva etapa educativa. (Sánchez

Blanco, 2001) se refiere al respecto, comentando cómo algunos de estos cursos fueron dirigidos al profesorado que iba a trabajar con niños y niñas de tres años que se escolarizaban por primera vez en los centros de infantil y primaria:

Asimismo, la escolarización de niños y niñas de tres años produjo un gran desasosiego en el profesorado, debido a la falta de formación que se intentó paliar a través de los cursos de Actualización Científico Didáctica y planes de formación en centros ofrecidos por los Centros de Profesores. Otra medida inicial de formación utilizada por el Ministerio, y que ha influido en la escolarización de niños y niñas de tres años en otras Comunidades, fue la difusión de publicaciones específicas como la obra 'Educar a los tres años' y guía para su difusión. (pp. 41-42).

La recientemente aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), más comúnmente conocida como Ley Wert, no modifica la ordenación de la etapa de educación infantil ya establecida por la anterior Ley Orgánica de la Educación (Boletín Oficial del Estado, 2006)²⁴ que establece que estas necesidades sean atendidas de forma que se fomente el desarrollo físico, afectivo y emocional del alumnado. Los educadores y educadoras deben, por tanto, estar preparados para atender las necesidades de sus alumnos y alumnas en áreas que tradicionalmente eran responsabilidad exclusiva de las familias. Para ello, han de tener los conocimientos para reconocer y satisfacer estas necesidades y mediante el trabajo con las familias, fomentar el correcto desarrollo de los niños y niñas. La adaptación a estas nuevas responsabilidades no ha estado exenta de problemas y todavía hoy es un tema abierto en el que la ambigüedad de las leyes genera dificultades en la organización de los centros y las responsabilidades de los docentes. Muchos profesionales todavía en activo han tenido que ajustarse a los cambios en la concepción y objetivos de la etapa y se espera de ellos que desempeñen funciones distintas a las originalmente definidas cuando accedieron al puesto (especialmente en el primer ciclo). El Estado reconoció y trató de solventar este desajuste mediante cursos de formación específicos. A pesar de que la formación del

²⁴ En el título I, artículos del 12 al 15 de la LOE se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica.

profesorado ha avanzado desde los noventa, hace falta una mayor profundización en la reflexión acerca de la trascendencia de los cuidados en los primeros años en las instituciones escolares en relación a las necesidades primarias de los niños y niñas pequeños y que, además, todo ello se traduzca en la construcción de principios de procedimiento educativos para abordar las prácticas en relación a tales cuidados en los escenarios escolares. Todo ello hace que todavía hoy, como vengo señalando, la incorporación de estas actividades al ámbito escolar del segundo ciclo de la etapa infantil continúe generando conflictos, y que en muchas ocasiones se pasen por alto tales necesidades sin que se les dé la importancia que requieren, habida cuenta de su considerable impacto en las primeras etapas del desarrollo infantil.

La progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral y los cambios en los modelos de familia, han provocado la necesidad de buscar soluciones para el cuidado de los niños y niñas más pequeños. Es por esto que en muchos casos la escolarización en el primer ciclo de educación infantil se produce más por las necesidades laborales de las familias que por el deseo de comenzar con la labor educativa reglada. Esto contribuye a una imagen del ciclo como un servicio principalmente asistencial, cuyo objetivo es el de cubrir las necesidades físicas de los pequeños y pequeñas mientras los padres y madres están en el trabajo. En la Orden de 3 de marzo de 2011 por la que se regula el procedimiento de adjudicación de plazas en las escuelas infantiles 0-3 dependientes de la Consellería de Trabajo e Benestar para el curso 2011/2012, se establece el horario lectivo de las escuelas infantiles de primer ciclo. El horario escolar no debe ser superior a ocho horas y es posible seleccionar jornadas de mañana o de tarde, continuada o partida. La jornada de tarde solo se ofertará en los centros con horario ampliado; aunque, en cualquier caso, la permanencia de las niñas y de los niños en el centro no puede exceder de las 8 horas diarias (excepto por circunstancias excepcionales y debidamente justificadas que serán autorizadas por la jefatura territorial de la Consellería de Trabajo e Benestar correspondiente). Curiosamente, este horario es superior al del segundo ciclo en el que la duración de la jornada escolar reglada (sin incluir las actividades extraescolares o complementarias), no supera las seis horas. Por este motivo, algunos alumnos y alumnas en el primer ciclo terminan enfrentándose a horarios lectivos muy amplios que no se explican por las necesidades formativas, sino por la necesidad de compaginar estas con los horarios laborales de las familias.

De igual forma, el reconocimiento de la educación infantil como etapa educativa y su valor como elemento compensador de las desigualdades han contribuido al crecimiento de la

escolarización en esta etapa. A pesar de todo, todavía se observan diferencias notables en los porcentajes de matriculación entre el primer y el segundo ciclo tal y como recogen las estadísticas presentadas por el MEC (2015) en el “*Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-2016*”.

Tabla 5 - Evolución de las tasas de escolaridad en educación infantil. Datos y Cifras 2015-2016

Edad	2004-2005	2009-2010	2013-2014
Menores de 1 año	3,7	7,8	10,0
1 año	13,9	26,5	34,1
2 años	27,9	44,4	52,1
3 años	94,5	95,7	95,9

(1) Incluye el alumnado de estas edades en E. Especial

Aunque el porcentaje ha ido creciendo de forma continua en los últimos años, la matriculación en el primer ciclo todavía es baja y no es hasta los 3 años, con el paso al segundo ciclo, cuando se produce una tasa de escolarización casi completa. Existen varios motivos para ello. Por una parte, el primer ciclo no es gratuito y por otra parte, la oferta pública es todavía insuficiente. Como consecuencia y tal y como se recoge en “*Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-2016*” apenas el 50% del alumnado de primer ciclo está matriculado en centros públicos.

Tabla 6 - Alumnado en Enseñanzas no Universitarias por sexo y titularidad del centro. “Datos y Cifras 2015-2016”

	Alumnado	Sexo		Titularidad/Financiación		
		% Hombres	% Mujeres	% Centros públicos	% Ens. Concertada	% Privada no concertada
Ens. de Régimen General	8.083.994	51,5	48,5	68,3	25,4	6,3
E. Infantil	1.884.886	51,6	48,4	64,6	24,7	10,7
Primer ciclo E. Infantil	443.489	52,0	48,0	51,3	16,4	32,3
Segundo ciclo E. Infantil	1.441.397	51,5	48,5	68,7	27,2	4,1
E. Primaria	2.855.219	51,5	48,5	67,7	28,4	3,9
E. Especial	33.401	63,0	37,0	57,7	42,0	0,3
ESO	1.825.996	51,3	48,7	65,9	30,7	3,4

La no gratuidad de la escolaridad 0-3 para muchas familias y la necesidad de la misma en ellas influye poderosamente para que sean otros familiares los que intervengan en la

educación de los niñas y niños pequeños mientras sus familias trabajan, sobrecargando en muchas ocasiones las tareas de los abuelos y abuelas que bien pueden sentirse desbordados debido a la responsabilidad que supone

(...) el cuidado de los nietos por abuelos está ampliamente extendido dentro de las familias europeas (...) En general, en Europa, más del 40 por ciento de los abuelos ha estado al cuidado de un niño pequeño en los últimos 12 meses. (Gimbert y Godot, 2010, p. 215).²⁵

Aunque la educación dentro del seno familiar es, siempre que se tenga tiempo y dedicación, una opción válida para los pequeños y pequeñas, esto provoca una mayor diversidad debido a las distintas vivencias de los niños y niñas. Esto hace que su comienzo en el segundo ciclo de educación infantil sea más complejo y acentúen aún más las diferencias entre el alumnado en cuanto a su maduración o sus experiencias, lo que a menudo provoca conflictos entre la familia y la escuela, como es el caso del control de esfínteres. Hay ejemplos de programas institucionales pensados para desarrollarse en la familia destinados a favorecer la futura escolarización formal de los pequeños y pequeñas. Un ejemplo en Galicia ha sido el programa extinto *“Preescolar na Casa”*. Con él se intentaba construir una comunidad de aprendizaje alrededor de los niños y niñas de cortas edades, allí donde no había escuelas con educación infantil, especialmente cuando el primer ciclo no estaba disponible en esta escolaridad. En este programa participaban los adultos del entorno, de manera que infancia y adultos se educaban juntos, mutuamente, preparando de este modo a los pequeños y pequeñas para la futura escolarización en los centros. Otro ejemplo es el caso del programa *“Head Start”* (2016) en el que se persigue ayudar a las familias en pautas educativas, así como facilitar a los niños y niñas más pequeños conocimientos que le faciliten su futura escolaridad. Se trata de proporcionarles la seguridad y las destrezas necesarias para afrontar con éxito la vida escolar reglada de los primeros años; y a las familias la confianza y conocimientos necesarios para apoyarlos y prepararlos.

²⁵ La garde des petits-enfants en bas âge par les grands-parents s’est largement diffusée dans les familles modernes européennes. Elle est un moment privilégié de resserrement de contacts entre parents et enfants adultes. 85% des grandmères et 75% des grands-pères âgés de 49 à 53 ans fournissent ce service à leurs enfants, 38% des femmes s’y investissant même hebdomadairement. Globalement, en Europe, plus de 40% des grands-parents ont gardé un petit enfant au cours des douze derniers mois.

Por otro lado, debido a la escasez de plazas en centros públicos, la oferta educativa se complementa a través de conciertos o instituciones privadas cuyo coste es elevado. Muchas familias de clase media no pueden o no consideran que el primer ciclo justifique una inversión tan elevada y prefieren buscar otras opciones. Esto es especialmente importante en la actual coyuntura de crisis económica que está afectando a nuestro país. Además, aunque el criterio de selección de aceptación del alumnado por las admisiones públicas beneficia a las familias trabajadoras (en activo) con rentas bajas, los horarios de apertura son poco flexibles y se limitan a horarios de mañana y media tarde dificultando la conciliación²⁶. Por eso es común que las familias tengan que extender el horario lectivo de sus hijos e hijas a través de actividades escolares o matriculándolos en centros privados.

En cuanto a la percepción del primer ciclo de educación infantil he de señalar que han contribuido diversos factores. Por una parte, la inclusión de este ciclo como parte de la etapa educativa infantil es relativamente reciente. Muchas de las madres y padres con hijos de estas edades se han criado bajo otro modelo educativo y todavía hoy es de uso común el término guardería o jardín de infancia para referirse a los centros que se ocupan del ciclo 0-3. Ambos términos corresponden a modelos asistenciales anteriores a la LOE cuya función, organización y objetivos eran distintos a los actuales.

Por otro lado, la gestión deficiente de las distintas administraciones también ha contribuido a confundir a la ciudadanía respecto a los objetivos educativos de la etapa. La LOE establece la organización, los principios generales y objetivos de la etapa de educación infantil, delegando las competencias en las administraciones educativas para la elaboración del currículo y la normativa que determine los requisitos mínimos para los centros que impartan la educación infantil como la ratio, los requisitos arquitectónicos, o la provisión de suficientes plazas (Art. 17.7). Además, la cesión de competencias a nivel autonómico y municipal ha provocado que actualmente existan diferentes escuelas de educación infantil en función de sus dependencias. En Galicia podemos encontrar diferentes tipos de escuelas infantiles financiados total, o parcialmente por fondos públicos (Xunta de Galicia, 2016).

- Las escuelas infantiles dependientes de la Axencia Galega de Servizos Sociais.

²⁶ Normalmente entre las 5 o 6 de la tarde ya cierran sus puertas.

- Las escuelas infantiles dependientes del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar (A Galiña Azul).
- Las escuelas infantiles 0-3 de titularidad municipal.
- Las escuelas infantiles 0-3 dependientes de entidades privadas de iniciativa social.

De igual forma también es necesario destacar que ante la falta de plazas públicas, la Xunta lleva varios años proporcionando ayudas a familias cuyos hijos e hijas están matriculados en escuelas infantiles privadas. El programa actual de ayudas se conoce como Bono Concilia, regulado por la Orde do 20 de abril de 2016 pola que se regulan as axudas económicas para a atención da primeira infancia en escolas infantís 0-3 non sostidas con fondos públicos, a través do programa Bono Concilia.

Todas estas escuelas infantiles de Galicia nombradas anteriormente ofertan únicamente el primer ciclo 0-3 ya que el segundo ciclo depende de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. El hecho contribuye a la percepción que tienen las familias del primer ciclo considerado este más como un servicio asistencial que educativo.

En cuanto a los objetivos de la etapa y el currículo, el Artículo 6.2 de la LOE establece que *“el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación”*. Es decir, el Gobierno fijará unos objetivos y enseñanzas mínimas de obligado cumplimiento a nivel estatal para cada etapa educativa. Para la educación infantil, estas enseñanzas mínimas se recogen en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, donde se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. Sin embargo, no existe una normativa estatal específica para el primer ciclo por lo que observamos que existe una diferenciación en el tratamiento de ambos ciclos de educación infantil.

El motivo por el que enumero las distintas normativas es para evidenciar el tratamiento claramente diferenciado entre los dos ciclos de educación infantil. En la siguiente

figura podemos observar la legislación o normativa aplicable en cada etapa. Tanto la LOE como el Decreto 330/2009²⁷ son textos que incluyen ambos ciclos.

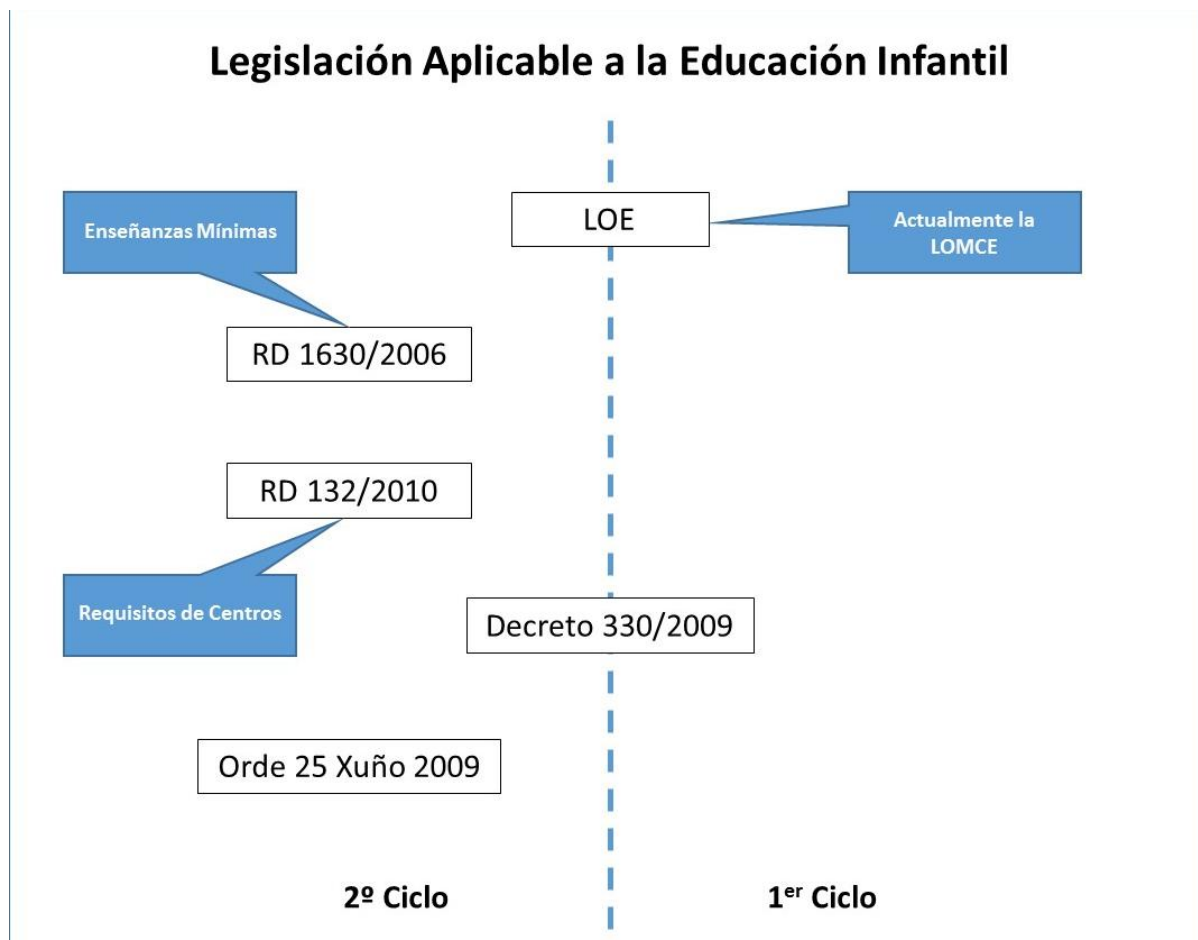


Figura 4 - Legislación Aplicable a la educación infantil. Elaboración propia

Como podemos apreciar, el primer ciclo está prácticamente excluido del debate educativo a nivel estatal más allá de lo recogido en la LOE. El primer ciclo es constantemente omitido o minimizada su importancia en el contexto de las enseñanzas de carácter general. El traspaso total de competencias a las comunidades autónomas para regular y legislar el primer ciclo sin haber establecido unos mínimos estatales provoca una gran variabilidad entre las distintas comunidades que contradice el principio de igualdad entre los territorios tal y como queda recogido en un análisis comparativo realizado por la FETE-UGT (Federación de Trabajadores de la Enseñanza) en el año 2009 (Gabinete Técnico FETE-UGT, 2009). Esto hace que la educación infantil se vea como un problema únicamente de las Comunidades Autónomas, quienes por otra parte tampoco están actuando con la celeridad necesaria para

²⁷ el Decreto 330/2009 establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

paliar las deficiencias del primer ciclo. Tal y como afirma Sánchez Blanco (2001): *“el carácter no obligatorio de la educación infantil convierte en menos vinculante el compromiso de las diferentes administraciones educativas de facilitar a la población este tipo de escolarización temprana a través de iniciativas públicas”*. (p. 48).

Por todo ello, no es de extrañar que el primer ciclo de educación infantil todavía hoy sea considerado por muchas administraciones y por la ciudadanía más como una ayuda para la conciliación que como uno de los ciclos que conforman una etapa educativa propiamente dicha. Esto unido a que el primer ciclo no es gratuito ayuda a explicar el bajo porcentaje de matriculación.

Aunque desde el punto de vista didáctico las diferencias en el currículo entre el primer y segundo ciclo son menores y se deben principalmente a la maduración del alumnado, en la práctica existe una marcada diferenciación entre los dos ciclos de educación infantil. Aunque en teoría, comparten las mismas áreas curriculares, las diferencias en la aplicación del currículo en ambos ciclos son notables.

Existe una brecha entre los dos ciclos de educación infantil que se observa ya en la legislación que regula la enseñanza tal y como ya he comentado anteriormente, afecta tanto a su estructura como a sus objetivos y funciones. El hecho de que la educación infantil de primer ciclo sea competencia exclusiva de las comunidades y no haya un acuerdo de mínimos a nivel estatal contribuye a reducir su eficacia como instrumento compensatorio de las desigualdades.

De igual forma, los requerimientos de las instalaciones de las escuelas infantiles de primer ciclo hacen muy complicada su integración en otros centros de enseñanza por lo que en la mayor parte de los casos se trata de centros que imparten únicamente uno de los ciclos. Ello está contribuyendo a la percepción generalizada de que el primer ciclo es un tramo independiente. Esto también imposibilita el mantener la continuidad en la labor educativa entre el primer y segundo ciclo y la coordinación entre ambos ciclos no siempre es la que debiera. En la siguiente tabla he intentado resumir las características diferenciales de ambos ciclos.

Tabla 7 - Diferencias entre los ciclos de educación infantil

educación infantil 0-3	educación infantil 3-6
Carácter voluntario.	Carácter voluntario. Importante para continuar con la enseñanza primaria en el mismo centro.
No gratuito.	Gratuito.
Escasez de plazas.	Plazas públicas suficientes.
Ratio variable según la edad.	Ratio equiparable a primaria.
Distintas dependencias.	Dependientes de la Consellería de Educación.
Falta coordinación entre el primer y segundo ciclo.	Evaluación inicial. Dificultades de coordinación entre el segundo ciclo de educación infantil y la educación primaria.
Técnico en Jardín de Infancia o Módulo Superior de educación infantil.	Título de magisterio o grado en educación infantil.

Por todo ello podemos decir que el primer ciclo de educación infantil atraviesa importantes dificultades que complican su aceptación social como un tramo educativo propiamente dicho. A esto ha contribuido también el origen de la educación infantil que hasta tiempos relativamente recientes no ha sido considerada como una etapa educativa. Por este motivo, los términos guardería, parvulario o jardín de infancia son todavía usados como sinónimos de escuela de educación infantil. El término guardería, especialmente, continúa siendo utilizado con gran frecuencia incluso por colectivos dedicados al cuidado infantil como la AEP (como he mencionado con anterioridad al mencionar sus recomendaciones para evitar el “*Síndrome de la Guardería*”).

Finalmente, esta percepción del primer ciclo como etapa meramente asistencial se ve reflejada en las actitudes de las familias y su escasa implicación en las actividades del centro. Actúan así como si como si no comprendieran que el cuidado el cuidado físico y psíquico de los pequeños y pequeñas tienen que estar orientados desde el punto de vista educativo. El tener mudas disponibles, el número de pañales, si han comido bien o si se los entregan limpios y recién cambiados suelen ser temas de conversación bien recurrentes entre las familias y las educadoras; sin embargo, lejos de ser considerados rutinas, habrían de convertirse en asuntos capaces de hacer emerger discusiones y/u orientaciones educativas. Por lo general, solo en el último año de este primer ciclo aparece cierta preocupación o interés en las familias debido

al inminente paso al segundo ciclo, ya que supone para muchos de ellos una reubicación, un replanteamiento de su papel en el cuidado de sus hijos e hijas. El segundo ciclo es ya percibido como un tramo nuevo y con marcado carácter escolar, apareciendo las preocupaciones en torno a los aprendizajes académicos de sus hijos e hijas.

Es precisamente el paso al segundo ciclo uno de los aspectos que más problemas genera en cuanto al aprendizaje del control de esfínteres. En general, los centros de segundo ciclo, como ya he comentado en otro apartado, no aceptan a alumnado que aún lleve pañales y en caso de escape muchos se niegan a cambiar a los niños y niñas teniendo que desplazarse a la escuela la familia, personas allegadas o contratadas y ser estas las que cambien de ropa a los pequeños o pequeñas. A mediados de curso, comienza a surgir cierta preocupación en las familias para conseguir que sus hijos e hijas adquieran el control de esfínteres ante el casi inminente comienzo del nuevo ciclo. La inclusión del alumnado en función del año natural de nacimiento permite que existan diferencias muy importantes de edad entre alumnos del mismo curso, a lo que debemos añadir las distintas velocidades de maduración, por lo que es muy normal que existan diferencias significativas en la edad a la que se adquiere el control de esfínteres. Sin embargo, con el paso al segundo ciclo, estas diferencias son frecuentemente ignoradas, considerándose que cualquier niño o niña que acceda al segundo ciclo ha de tener ese aprendizaje consolidado. Empieza entonces una carrera de las familias y los centros de primer ciclo para conseguir que los más pequeños, o aquellos que por cualquier otro motivo no hayan adquirido el control de esfínteres, lo logren antes del comienzo de curso. Estos niños y niñas son sometidos a grandes presiones para lograr que dejen los pañales. Brazelton y Sparrow (2005), se pronunciaban así al respecto:

Según el Manual del Hospital Infantil sobre salud y desarrollo del niño, el cuarenta por ciento de los niños de tres años aún utiliza pañales. ¿Deben los centros infantiles, colegios y guarderías ignorar las necesidades evolutivas de tantos años?

Cuando los padres se topan con dichas necesidades no tienen más remedio que enseñar a sus hijos a dejar los pañales de súbito: 'Tienes tres años. Los niños que están en el colegio ya deben de haber aprendido'. Los padres empezarán a dar prisa a sus hijos, quienes aceptarán dichas presiones con tal de favorecer a sus padres o bien se negarán. (p. 105).

Para evitar conflictos, muchos colegios de educación infantil no permiten que los niños o niñas de segundo ciclo vayan al colegio con pañales, presionando a los alumnos y alumnas y a las familias a tener superado el control de esfínteres antes de empezar el curso. Los centros dejan a criterio del departamento de orientación y profesorado del segundo ciclo las acciones a seguir para el alumnado que aún no tenga adquirido el control de esfínteres. Por este motivo puede incluso darse el caso de que ciertos centros rechacen la matriculación de alumnos o alumnas que no hayan alcanzado el control de esfínteres, o pongan todo tipo de trabas como la falta de personal de auxiliar.

Como consecuencia, las condiciones en las que acceden los niños y niñas al segundo ciclo (cuando podemos empezar a hablar de una escolarización casi plena) son muy diferentes, dependiendo de sus experiencias previas, si han sido escolarizados en el primer ciclo, o si lo han sido en centros públicos o privados. Además, el profesorado tiene que enfrentarse a una creciente diversidad cultural provocada por el gran flujo migratorio que ha recibido nuestro país en los últimos años. Esta diversidad del alumnado introduce nuevos aspectos éticos y/o morales que pueden resultar desconcertantes para el maestro o maestra. Esto es especialmente importante en aquellas actividades en las cuales se han filtrado ciertas valoraciones cargadas de rechazo, precisamente por estar conectadas a temas escatológicos y a ciertos tabúes sociales, como ha sido el caso del cambio de pañal o el aprendizaje del control de esfínteres. Por último, debemos también considerar las diferencias de edad entre los alumnos de un mismo curso que puede ser de hasta 11 meses si tenemos en cuenta los nacidos en diciembre y los de enero. En los niños y niñas menores de seis años estas diferencias son muy significativas y suponen un factor de riesgo para aquellos niños y niñas que cumplan a final de año. Algunos de los problemas que se han asociado a estas prácticas de escolarización son una mayor probabilidad de repetir curso (Pedraja-Chaparroa, Santín y Simancas, 2015), o una mayor incidencia de diagnósticos incorrectos de déficit de atención e hiperactividad, debido a la menor madurez y peor comportamiento en las aulas (Elder, 2010; Evans, Morrill y Parente, 2010).

Por tanto, cabe la posibilidad de que algunos niños y niñas accedan al 2º ciclo sin tener adquirido o completado el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. El aprendizaje del control de esfínteres se ve afectado por diversos factores: madurativos, fisiológicos o socioculturales y existen numerosos motivos por los que un niño o niña puede mostrar

dificultades en el aprendizaje. El aprendizaje del control de esfínteres es junto con el juego, la alimentación y el descanso un elemento importante para la comprensión, socialización y evolución de los pequeños y pequeñas dentro de la sociedad y del marco escolar. El profesorado ha de estar preparado para hacer frente a la enorme diversidad en las aulas y entender las necesidades específicas de cada niño o niña.

Aunque la LOE (Boletín Oficial del Estado, 2006)²⁸ y el Decreto 330 (Diario Oficial de Galicia, 2009) dejan constancia de que la educación infantil es una etapa única en la que *“en ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal”* (Boletín Oficial del Estado, 2006, p. 474), así como la adquisición progresiva de la autonomía de los niños y niñas en sus actividades habituales, lo cierto es que en la gran mayoría de los centros de educación infantil de segundo ciclo, no considera el aprendizaje del control de esfínteres como un proceso en el que las y los docentes tengan que trabajar con su alumnado. Por ello, la mayoría de los centros de segundo ciclo no aceptan a niños o niñas con pañales y muchos docentes se niegan a realizar un cambio si uno de sus alumnos o alumnas tiene un escape. Este tipo de decisiones tienen un efecto directo en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. El no admitir alumnado con pañales y el no realizar cambios provoca una presión muy fuerte sobre las familias. Tanto si el niño o niña ha asistido a un centro de primer ciclo como si ha sido educado en casa, se espera que los niños y niñas matriculados en el segundo ciclo hayan adquirido y consolidado estas habilidades sin tener en cuenta su edad, nivel madurativo, posibles problemas médicos o diferencias ideológicas o culturales de sus familias.

Esta situación ha dado lugar a numerosos conflictos entre centros y responsables de los pequeños y pequeñas, tal y como he comentado en apartados anteriores debido a la necesidad de muchas familias de desplazarse al centro cuando sus hijos o hijas tengan un escape.

Sin entrar a valorar quien tiene razón en este debate ya que ambas partes tienen argumentos válidos que justifiquen su postura, la ley no obliga a los profesores a cambiar los pañales o limpiar a su alumnado. Se trata más bien de pautas de carácter general que dejan al educador o educadora, o a la maestra o al maestro libertad de actuación si dentro del centro no se han establecido unas normas previas que hablen expresamente de este tema y

²⁸ La LOMCE no modifica la organización de la educación infantil por lo que la LOE sigue siendo el documento que establece la estructura, organización y objetivos de la etapa. Hablaré con mayor detalle de la LOMCE en apartados posteriores.

de cómo afrontarlo. Sin embargo, sí que se les ha conferido cierta responsabilidad en la higiene de los menores. La Resolución del 7 de junio de 1995 de la Secretaría de Estado de Educación dispone, en su apartado número 5, que «el maestro tiene la responsabilidad de ayudar a los niños en su limpieza personal y en el cambio de prendas de vestuario, implicándolos de modo que su realización sea cada vez más autónoma». Es precisamente esta resolución en la que se amparan las familias al reclamar soluciones a esta situación en los centros públicos de segundo ciclo. Muchas de estas reclamaciones se han tramitado a través de la figura del defensor del pueblo y me gustaría destacar los argumentos recogidos en el Boletín Oficial de las Cortes Generales (BOCG. Sección Cortes Generales, serie A, núm. 388, de 08/06/2007 en su punto 7.1.6. Otras cuestiones relacionadas con la educación en niveles no universitarios):

En anteriores informes de esta Institución se han descrito ya los términos del problema planteado, que en su momento abordó el Ministerio de Educación y Ciencia a través de Resolución de su Secretaría de Estado de Educación, de 7 de junio de 1995, por la que se dictan instrucciones para adecuar la oferta de escolarización para niños y niñas de tres años de edad, en la que ‘desde la consideración educativa de la consolidación de hábitos de higiene’, se señala que será responsabilidad de los maestros ‘ayudar a los niños en su limpieza personal y consolidación de hábitos de higiene’. (Congreso de los Diputados, 2007, p. 219).

Sin embargo, y a pesar de que en la mayoría de los casos en los que existen reclamaciones, se les suele dar la razón a las familias. No existe una voluntad por parte de las instituciones educativas para solucionar definitivamente el problema; bien mediante la dotación a los centros de los recursos necesarios para contratar personal auxiliar, o mediante una aclaración definitiva de la norma que establezca claramente las responsabilidades del centro o de las familias. En estas circunstancias, la mayoría de los centros de segundo ciclo no aceptan a niños o niñas con pañales y muchos maestros y maestras se niegan a realizar los cambios justificando su postura por la ausencia de personal auxiliar, la falta de medios materiales al carecer de aseo dentro del aula o para no desatender al resto de los alumnos y alumnas durante el cambio. Los problemas se hacen más complejos, además, si se tiene en

cuenta las diferentes categorías profesionales que trabajan en educación infantil. Así, mientras que la atención a los niños y niñas en el primer ciclo corresponde a técnicos de educación o equivalentes, el segundo ciclo es impartido por maestros o maestras en educación infantil. Aunque hay que tener mucho cuidado con las generalizaciones de este estilo, es más frecuente que el personal con formación universitaria considere este tipo de actividades asistenciales impropias de su cualificación, prejuicios éstos que requieren que la misma formación inicial en relación al grado de educación infantil aborde tales cuestiones con los futuros maestros y maestras, asunto este sobre el que volveré más adelante. El olvido y/o la falta de consideración de todas estas cuestiones relativas a la higiene de los niños y niñas, hace que las familias y especialmente los pequeños y pequeñas sufran una gran presión para afianzar este aprendizaje atendiendo a un calendario y unas exigencias que no consideran sus características individuales, hasta tal punto que se podrían estar vulnerando sus derechos.

2.2.3. La LOE y su tratamiento de las actividades relacionadas con el cambio de pañal y el control de esfínteres

En relación al cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres, es necesario que entendamos cuál es el tratamiento de estas actividades en la legislación y el currículo de la etapa. La LOE define la educación infantil como una etapa única en la que en ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal. Aunque la LOE no hace ninguna referencia específica sobre el aprendizaje del control de esfínteres, en el Artículo 13 se recogen los Objetivos de la etapa entre los que se menciona: *“c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales”*. (p. 17167). Igualmente, el Artículo 14, sobre ordenación y principios pedagógicos establece en su punto 3:

En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal. (p. 17167).

La LOE, por tanto, establece para ambos ciclos la necesidad de atender al desarrollo (entre otros) de los hábitos de control corporal, entre los que se encuentra el control de esfínteres. Igualmente, las actividades deberán de tener interés y significado para los niños y por ello éstas han de relacionarse con sus necesidades y actividades diarias, atendiendo a sus experiencias y sus pautas de desarrollo de forma que estos adquieran cada vez mayor autonomía.

En cuanto al currículo, el Decreto 330/2009 establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Partiendo de las bases establecidas por la LOE, el Decreto 330/2009 establece la organización de los contenidos educativos en tres áreas de conocimiento: *“coñecemento de si mesmo e autonomía persoal”*, *“coñecemento do contorno”* e *“linguaxes: comunicación e representación”*. Las actividades destinadas a la consecución del aprendizaje del control de esfínteres estarían enmarcadas en el área de coñecemento de si mesmo e autonomía personal, si consideramos que afectan al desarrollo corporal de los niños y niñas; sin que por ello olvidemos que en estas actividades estén involucradas también tanto cuestiones que afectan al lenguaje y la comunicación, como aspectos socioculturales del entorno que se filtra en las mismas.

Aunque en el Decreto 330/2009 tampoco menciona directamente el aprendizaje del control de esfínteres, sí que se hace referencia a los hábitos de control corporal, la necesidad de adquirir autonomía en los hábitos de higiene y limpieza y satisfacer las necesidades básicas del cuerpo. Aunque el término control del cuerpo es un tanto vago, no es difícil entender en este contexto que se refiere a las habilidades que permiten desenvolverse en actividades como, el autocuidado o la higiene. De hecho, el currículo de infantil incluye como uno de los fines de esta etapa (para ambos ciclos) el siguiente:

Na educación infantil atenderase progresivamente ao desenvolvemento afectivo, ao movemento e aos hábitos de control corporal, ás manifestacións da comunicación e da linguaxe, ás pautas elementais de convivencia e relación social, así como ao descubrimento das características físicas e sociais do medio. (p. 10.774).

Específicamente para el primer ciclo, el Decreto establece:

Na primeira infancia toda a experiencia das nenas e dos nenos pasa polo coñecemento, polo dominio e polo coidado do propio corpo (...) As experiencias de

aprendizaxe do autocoidado relativas á alimentación, hixiene e descanso convértense na escola infantil de primeiro ciclo en situación educativas particularmente proveitosas, non só por promover a competencia das nenas e dos nenos, senón por establecer momentos de valiosa interacción coa persoa adulta que as introduce nas formas socialmente establecidas para a satisfacción das necesidades básicas. (p. 10.777).

Por tanto, observamos que el currículo del primer ciclo incide en la importancia de la adquisición de las habilidades de control del cuerpo y la influencia de estas actividades en el proceso educativo, convirtiéndose en situaciones de especial relevancia para la interacción de los alumnos y alumnas con el profesorado. Por ello, uno de los objetivos establecidos para el área de *“coñecemento de si mesmo e autonomía persoal”* es *“satisfacer as súas necesidades básicas adquirindo hábitos de coidado persoal”*. De igual forma, en los contenidos del bloque 3. O coidado persoal se incluye la *“aquisición da autonomía progresiva nos hábitos de hixiene e limpeza”* y se define como uno de los criterios de evaluación del área.

En el currículo del segundo ciclo, el área de *“coñecemento de si mesmo e autonomía persoal”* recoge como uno de los contenidos del Bloque 4 (El cuidado personal y la salud) *“La identificación, manifestación, regulación e control das necesidades básicas do corpo (...)”*. (p. 10.787).

Aunque la mayoría de los niños y niñas del segundo ciclo suelen tener dominado el control de esfínteres al iniciar el segundo ciclo, existen numerosos factores que deben de ser tenidos en cuenta. Por una parte, al tratarse de una etapa no obligatoria es posible que el alumno o alumna sea matriculado directamente en el segundo ciclo. Además, aunque la ley intenta que el paso del primer al segundo ciclo sea un proceso continuo, la mayoría de los centros educativos imparten solo uno de ellos por lo que los niños y niñas han de cambiar de centro cuando pasan al segundo ciclo. Por otra parte, también es necesario considerar las características propias del alumnado como su nivel de maduración, particularidades culturales o religiosas, problemas médicos o necesidades específicas de apoyo educativo. Por todo ello, la situación en la que los niños y niñas acceden al segundo ciclo de educación infantil puede ser muy diferente dependiendo de sus experiencias, su nivel madurativo, sus capacidades y necesidades.

La “Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia” en su Artículo 21 (“Avaliación inicial”) establece la necesidad de realizar una evaluación inicial a cada uno de los alumnos y alumnas que se incorporen al segundo ciclo o cuando un alumno se traslade de un centro a otro (Diario Oficial de Galicia, 2009b). Esta evaluación contendrá datos proporcionados por la familia, informes de interés para la vida escolar (médicos, psicológicos, pedagógicos o sociales) así como información recogida por el profesor o profesora mediante observación directa en el aula. Uno de los apartados de esos informes de evaluación está dedicado a los hábitos y autonomía en los que se menciona explícitamente el control de esfínteres. En el Anexo I he incluido los modelos de formulario de evaluación inicial y por traslado.

En resumen, aunque la ley reconoce la educación infantil como una etapa educativa (y no solo asistencial), lo cierto es que la experiencia educativa y el trabajo diario están fuertemente condicionados por las necesidades físicas y afectivas de los alumnos y alumnas. La LOE establece que estas necesidades sean atendidas de forma que se fomente el desarrollo físico, afectivo y emocional de los alumnos. Este tratamiento es relativamente nuevo en nuestro sistema educativo, especialmente en el ciclo 3-6, donde tradicionalmente se buscaba únicamente fomentar la adquisición de competencias asociadas a aprendizajes académicos. Uno de los objetivos de la etapa es el de conseguir la autonomía en la satisfacción de las necesidades del alumnado reconociendo además el valor de estas actividades (especialmente el cambio de pañal) para que el educador o educadora interactúe de forma individual con el alumnado, aprovechando estas situaciones para el establecimiento de relaciones de confianza y permitiendo una observación más detallada que permita la identificación temprana de necesidades educativas especiales. Los educadores y educadoras deben por tanto estar preparados para la atención a las necesidades de su alumnado en áreas que tradicionalmente eran responsabilidad exclusiva de las familias. Por ello, han de tener los conocimientos para reconocer y satisfacer estas necesidades en su alumnado y mediante el trabajo con las familias, fomentar el correcto desarrollo de los niños y niñas. Además, el profesorado tiene que enfrentarse a una creciente diversidad cultural que introduce nuevos aspectos éticos y morales que pueden resultar chocantes o incluso ofensivos para el maestro o maestra. Por ello, uno de los objetivos de mi investigación es conocer y comprender cuáles

son los métodos utilizados por las educadoras de forma que pueda comprobar si efectivamente se están cumpliendo los objetivos marcados para esta etapa.

CAPÍTULO III – Metodología

Contenidos del Capítulo

El modelo de Investigación

Selección de caso

Estrategias de recogida y análisis de datos

3.1. La investigación en la institución educativa. La Etnografía Educativa y el Estudio de Caso como base metodológica

Aunque desde el primer momento tenía claro que mi investigación debía de llevarse a cabo mediante la observación directa en un centro de educación infantil, lo cierto es que no había decidido todavía qué tipo de investigación sería. Antes de comenzar la investigación es necesario determinar cuál será la aproximación metodológica al estudio ya que de ello dependerían aspectos tan importantes como las estrategias de recogida de datos, la propia naturaleza de los datos, las herramientas de análisis a mi disposición, mi papel como investigadora, entre otros. Por tanto, en el siguiente apartado estableceré las bases metodológicas de la investigación:

- El paradigma de la investigación.
- Los límites espaciales (dónde se va a llevar a cabo la investigación).
- Los límites temporales (cuánto tiempo se va a permanecer en el campo).
- Los sujetos de estudio (selección y muestreo).
- El papel del investigador.
- Tipos de datos que se recogerán y estrategias de recogida.
- Estrategias para garantizar la calidad de las observaciones.
- Herramientas para el análisis de datos.

Se trata de una investigación cualitativa de tipo etnográfico, realizada en una única institución educativa (etnografía educativa) mediante el estudio de un caso único y donde están varias aulas involucradas, concretamente tres. La aplicación de esta metodología se debe a la necesidad de incluir y valorar en el estudio aspectos no cuantificables como las interacciones sociales o los valores y percepciones de los sujetos. Se trata de una metodología que permite una interpretación y comprensión más completa de los sucesos observados. El escenario y los sujetos de estudio serán identificados en función de los parámetros definidos en la selección, (muestreo basado en criterios) de forma que estos proporcionen la mayor cantidad y calidad de información posible. El fin de esta investigación es observar la realidad existente dentro de un centro de educación infantil de primer ciclo tratando de comprender

y explicar las prácticas que allí se desarrollan en relación a la higiene y el control de esfínteres. Se ha procurado interferir lo menos posible en el desarrollo diario normal de las actividades.

3.1.1. Paradigma y modelo de investigación

Atendiendo a sus características, podemos distinguir dos tipos de paradigmas investigativos: cuantitativo y cualitativo. El paradigma cuantitativo está ligado a las teorías positivistas tradicionales que defienden la posibilidad de estudiar, captar y entender la realidad última de los fenómenos, permitiendo la formulación de leyes universales a través del análisis sistemático de datos basados en hechos observables.

La idea dominante de esta corriente consiste en caracterizar al conocimiento científico como una verdad irrefutable de la que no podemos dudar y que está más allá de todo tipo de discusión. Supone que tal conocimiento es producto del método científico lo cual garantiza su veracidad (Zapata, 2005, p. 7).

Desde muy temprano, los métodos experimentales mostraron una serie de carencias que fueron especialmente notables en el área de las ciencias sociales. Estos dejaban fuera de las observaciones factores claves en el comportamiento humano como sus motivaciones, la reflexión sobre el entorno socioeconómico y cultural, o la forma en la que estos configuran las interpretaciones que los sujetos se hacen de la realidad. No es posible por tanto crear leyes universales del comportamiento humano ya que este no puede ser explicado de forma mecanicista ignorando el contexto social, cultural y económico de los sujetos. Tal y como recoge Torres Santomé en su introducción al libro de Goetz y LeCompte *“Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”* nuestras acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos no reflejará todas las dimensiones de esa realidad (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 11-21).

La investigación cualitativa surgió en respuesta a estas carencias y se fundamenta en la interpretación de los hechos desde una perspectiva holística, es decir, al contrario que las investigaciones cuantitativas, los datos no son reducidos a variables individuales sino que son

considerados de forma integral en el contexto observado. Tal y como explican Denzin, y Lincoln (2012, p. 62), una investigación cualitativa implica un énfasis en las cualidades, procesos y significados que no pueden medirse empíricamente así como en la naturaleza socialmente construida de la realidad. En este sentido, las investigaciones cualitativas son especialmente útiles en la comprensión de aquellos fenómenos en los que se produzca algún tipo de interacción humana ya que incorporan elementos no cuantificables como parte esencial de la observación que de otra forma pasarían inadvertidos para el investigador. Denzin y Lincoln (2012) señalan al respecto:

El campo cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (si es que pueden medirse en absoluto) en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. (p. 62).

De igual forma, la investigación cualitativa intenta conseguir un conocimiento global que incorpore no solo los hechos observados sino los factores sociales, culturales o personales que influyan en el comportamiento de las personas, algo que Max Weber (1968) definió como “*verstehen*”²⁹. Cook y Reichardt (1986), citando a Ray C. Rist (1977) defienden que la importancia de la selección del paradigma reside en lo que dice sobre la naturaleza del investigador y su forma de entender el mundo. Estos autores elaboraron una tabla con las características propias de cada paradigma.

²⁹ El término *verstehen* proviene del alemán y a pesar de que comúnmente se traduce como “comprender”, presenta varios significados entre los que cabe destacar: concebir, entender, conocer, alcanzar a entender y percibir.

Tabla 8 - Atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos. Fuente: Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S., (1986)

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) <i>“interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”</i> .	Positivismo lógico; <i>“busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”</i> .
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva <i>“desde dentro”</i> .	Al margen de los datos; perspectiva <i>“desde fuera”</i> .
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación confirmatoria, reduccionista, inferencial e hipotético.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos <i>“reales”</i> , <i>“ricos”</i> y <i>“profundos”</i> .	Fiable: datos <i>“sólidos”</i> y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

El aprendizaje del control de esfínteres es un proceso de gran carga social, cultural e ideológica en el que las interacciones humanas tienen gran importancia. Las observaciones durante la investigación no serán sucesos aislados e independientes, sino que formarán parte de una realidad compleja y continua que no podrá ser interpretada si ignoramos la complejidad del comportamiento humano. En el contexto de esta investigación, el paradigma cualitativo parece ser el más apropiado ya que integra como elementos indispensables de la observación aspectos como las motivaciones, el entorno social y cultural o la forma en la que los sujetos construyen e interpretan la realidad. La investigación cualitativa nos ayudará, por tanto, a comprender el proceso en su conjunto en un escenario *“real”* tal y como explica Uwe Flick en su introducción al libro *“Etnografía y observación participante en investigación cualitativa”*, de Angrosino (2012) *“La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’ de varias maneras distintas”*. (p. 10).

Sin embargo, el definir la investigación bajo el paradigma cualitativo, que señalaban Cook y Reichardt (1986), es solo el primer paso. Diversos autores y autoras han tratado de categorizar las investigaciones cualitativas atendiendo a diferentes criterios. Creswell, (2003, p. 42), por ejemplo, identifica cinco tipos de investigación cualitativa: Investigación Narrativa, Fenomenología, Teoría Fundamentada (o basada en datos), Investigación Etnográfica y Estudio de Caso. La mayor parte de las investigaciones cualitativas comparten características de dos o más tipos. En el caso de esta investigación seguiremos el modelo etnográfico, a través de un estudio de caso.

La etnografía (del griego *ethnos* –pueblo, raza - y *graphen* -escribir -) tiene su origen en la antropología y se define según la RAE como el “*estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos*”. Angrosino (2012) detalla las características principales del método etnográfico:

- Es un método de campo. Se realiza en los entornos en que viven de hecho las personas reales, más que en laboratorios donde el investigador controle los elementos de los comportamientos que se han de observar y medir.
- Es personalizado. Lo llevan a cabo investigadores que están en contacto diario cara a cara con las personas a las que estudian y que, de esta manera, son participantes y observadores de la vida que estudian.
- Es multifactorial. Se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, para triangular una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples maneras en que se alcanzó.
- Requiere un compromiso a largo plazo. Es decir, lo practican investigadores que pretenden interactuar con las personas a las que estudian durante un amplio período de tiempo, aunque el marco temporal exacto pueda variar de varias semanas a un año o más.
- Es inductivo. Se lleva a cabo de tal manera que utiliza una acumulación de detalles descriptivos para levantar patrones generales o teorías explicativas, en lugar de

estructurarse para someter a prueba hipótesis derivadas de las teorías o modelos existentes.

- Es dialógico. Lo practican investigadores e investigadoras cuyas conclusiones e interpretaciones pueden comentarlas las personas que son objeto de estudio, incluso mientras esas conclusiones e interpretaciones están en proceso de elaboración.
- Es integral. Se realiza para producir el retrato más completo posible del grupo estudiado. (pp. 35-36).

La Etnografía se incorporó a otras ciencias sociales y comenzó a utilizarse como método de investigación en instituciones y organizaciones en las décadas de los 70- 80. Una de las instituciones que está siendo objeto de numerosos estudios etnográficos es la educativa. Los estudios en este campo han dado lugar al término Etnografía Educativa (Hoz, 1994, p. 344) que tiene su origen en los primeros trabajos que desde la perspectiva de la antropología cultural analizaban las prácticas de la crianza de los niños y niñas y su proceso de enculturación³⁰. En las sociedades modernas una familia, una escuela, una clase, un grupo de trabajo en una empresa, son ejemplos de unidades sociales que pueden describirse etnográficamente.

Según Goetz y LeCompte (1988, pp. 11-21) la etnografía educativa es capaz de aportar datos valiosos de carácter descriptivo acerca de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. En este sentido, la investigación etnográfica trata de no quedarse en un mero proceso descriptivo, en el que se recojan de manera sistemática las actividades diarias de los sujetos, sino que será necesario incorporar otros factores para entender las motivaciones de los actores y sus comportamientos. Estos datos han de ser utilizados no solo para lograr una comprensión de la realidad educativa sino también para mejorar las prácticas educativas y facilitar la formación y desarrollo educativo del profesorado.

Por tanto, si queremos comprender los procesos que tienen lugar durante las actividades de aprendizaje del control de esfínteres y cambio de pañal, es necesario que

³⁰ Según la RAE: Proceso por el cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive.

incorporemos al estudio aspectos como la convivencia diaria y las interacciones entre los distintos actores: alumnado, educadores, dirección y familias, ya que en ellos puede estar la clave de muchos de los comportamientos que se observen.

Como no es posible incluir a la totalidad de la población relevante (la totalidad de la comunidad educativa de la etapa de educación infantil), esta investigación se centrará en la investigación de un caso único a través de un estudio de caso. Para Stake (2007, p. 11) *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Del mismo modo, distingue tres tipos de estudios de caso: intrínseco, instrumental y colectivo.

- Intrínseco: El interés del caso de estudio deriva de las características propias del caso y no por lo que podamos aprender sobre otros casos o problema general a través de su estudio.
- Instrumental: El interés del caso es el de comprender algo que está más allá de lo observado en el caso.
- Colectivo: Es básicamente un conjunto de estudios de caso instrumentales que coordinados adecuadamente proporcionan más información que un caso único.

La definición del tipo de estudio de caso es un paso crítico ya que de él dependerán factores como los métodos a emplear, la selección de casos o nuestra capacidad para formular generalizaciones, menor cuanto más intrínseco sea el estudio de caso. En el caso de esta investigación, llevaré a cabo un estudio de caso instrumental, ya que a partir de un caso único sobre las prácticas de higiene en un colegio concreto trataré de comprender los factores que influyen en el aprendizaje del control de esfínteres.

3.1.2. Muestreo y selección de casos

Una vez definido el modelo de investigación, es necesario considerar la selección y el muestreo más adecuado para el estudio. Goetz y LeCompte (1988, p. 86) definen la selección como el perfil relevante de la población, incluyendo individuos, características, acontecimientos, artefactos, segmentos temporales y escenarios. En mi investigación, estas son las características que busco en mi población:

- Centro que presente un alto grado de diversidad en su alumnado.
- Alumnado en el último año del primer ciclo de educación infantil, ya que es en este tramo cuando la mayor parte del alumnado adquiere el control de esfínteres y dejan los pañales.
- Centro que lleve en funcionamiento un cierto número de años para que haya habido tiempo para que ciertos procesos se asienten y se normalice su funcionamiento.
- Múltiples unidades por curso, al menos en el curso objeto de la investigación para poder realizar la investigación en varias aulas y con distinto profesorado.
- Proximidad geográfica, ya que el centro debe estar a una distancia que me permita ir a diario.

Una vez definidos los criterios de selección, pude pasar a realizar el muestreo. Goetz y LeCompte (1988) definen dos tipos de muestreo: probabilístico y basado en criterios. El muestreo probabilístico, aunque muy útil para formular generalizaciones, no es práctico en mi estudio debido a que requiere un conocimiento muy profundo de la población a estudiar y procedimientos matemáticos para asegurar la representatividad del muestreo. En mi caso, me he decantado por un muestreo basado en criterios de manera que, a partir de las características definidas en la selección, he identificado el escenario que se ajusta a los criterios y al que pueda acceder.

La selección del centro fue uno de los pasos más críticos en esta investigación ya que de esta dependían en gran medida las características del alumnado, las familias y el profesorado. Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, es necesario realizar una selección de casos que proporcione la mayor cantidad y calidad de información posible. Tal y como expliqué en apartados anteriores, me interesaban aquellos centros en los que se pudiese encontrar una mayor diversidad en su alumnado, pues esto posibilitaba la observación de un mayor número de variables y su influencia en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Aunque el proceso de matriculación es distinto para cada tipo de centro, todos ellos (excepto los privados con ánimo de lucro) deben respetar las normas y criterios establecidos por la LOE para garantizar la escolarización a los sectores más desfavorecidos.

Esta medida, en principio pensada para proteger a los grupos más desfavorecidos, tiene, ante la escasez de plazas públicas, el efecto pernicioso de concentrar en los centros públicos a aquellos alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social o que presenten necesidades específicas de apoyo educativo. No debe extrañarnos, por tanto, que según datos del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2015, p. 7) el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de la educación infantil sea muy superior en los centros públicos.

Tabla 9 - Distribución del Alumnado con NEAE por titularidad del centro. Datos y Cifras 2015-2016

	Total ⁽¹⁾	E. Infantil	E. Primaria	ESO	PCPI	Bachillerato	FP
TOTAL	2,1	0,9	2,1	2,3	7,8	0,4	0,5
Centro Públicos	2,2	1,1	2,5	2,5	6,8	0,3	0,5
Enseñanza Concertada	2,2	0,6	1,5	2,1	11,3	0,5	0,7
Enseñanza privada no concertada	0,3	0,2	0,4	0,4	31,2	0,3	0,2
Hombres	2,7	1,1	2,8	3,0	7,4	0,5	0,6
Mujeres	1,5	0,6	1,4	1,6	8,8	0,2	0,5

(1) En el cálculo del Total se incluye el alumnado de Educación Especial específica.

De igual forma, los colegios privados o concertados suelen requerir cargos económicos adicionales a la matriculación (no subvencionados), especialmente en conceptos como actividades extraescolares y que funcionan como barrera para la entrada de colectivos desfavorecidos. Esto provoca que el alumnado de las escuelas privadas sea más homogéneo, perteneciendo la mayoría a una clase social media, media-alta que puede permitirse estos costes adicionales.

Por estos motivos, no es de extrañar que los porcentajes de matriculación de estudiantes extranjeros (MEC, 2015, p. 9) sean mucho más altos en los centros públicos.

Tabla 10 - Distribución del Alumnado extranjero. Datos y Cifras 2015-2016

	% Total	% Centros Públicos	% Enseñanza concertada	% Ens. Privada no concertada
TOTAL	100,0	82,2	13,1	4,7
Galicia	100,0	84,6	13,8	1,6

El aprendizaje del control de esfínteres es un proceso que se ve afectado por factores culturales, sociales, el ritmo de desarrollo del niño y niña o por factores psíquicos y físicos.

Como hemos visto, los colegios públicos se enfrentan a una mayor diversidad en las aulas, lo que los hace especialmente adecuados para observar estas diferencias y estudiar cómo estas características influyen en la adquisición de este aprendizaje. El centro elegido para el estudio, debía de ser, por tanto, un centro de titularidad pública.

Existen diversos centros de titularidad pública en la provincia de A Coruña. Tras analizar las características y situación de un buen número de ellos, identifiqué dos centros que reunían todos los requisitos para mi investigación. El primero de ellos, que pasaría a ser mi primera opción, es un centro dependiente de la Xunta de Galicia a través de la Consellería de Traballo e Benestar³¹. El otro era un centro municipal. El resto de centros analizados no reunían las características que necesitaba, bien por su ubicación o por ser centros de reciente apertura. Por tanto, a partir de ese momento mis esfuerzos se centraron en conseguir los permisos para realizar la investigación en uno de esos centros. Más adelante explicaré con mayor detalle cuál fue el procedimiento que seguí para conseguir los permisos necesarios para realizar mi investigación. De momento, baste decir que de no haberlo conseguido hubiese tenido que seleccionar otra muestra (un centro más alejado por ejemplo) y repetir el proceso hasta que finalmente pudiese acceder al campo de investigación. Una respuesta negativa podía suponer un retraso importante en la realización del estudio o la necesidad de acortar mi estancia en el centro.

En cuanto a las limitaciones temporales del estudio, me pareció necesario que la investigación durase un curso escolar completo (octubre 2011-junio 2012). Los niños y niñas aprenden a distinto ritmo, además, existen diferencias significativas en la edad a la que acceden a los cursos escolares en función de su fecha de nacimiento. Por este motivo esperaba ver cómo los niños y niñas lograban el control de esfínteres paulatinamente a lo largo del curso escolar. Aunque el curso escolar comienza en septiembre, las primeras semanas corresponden al denominado período de adaptación o proceso de familiarización (Febrer Bellostes y Jansà, 2011). Durante este período, la estancia del alumnado en el centro es muy breve, aumentando progresivamente hasta alcanzar el horario completo. Este es un período de bastante estrés para las educadoras y el alumnado en el que la reducción de horarios limita significativamente la oportunidad de obtener datos de valor. Por este motivo,

³¹ Actualmente Consellería de Política Social.

decidí retrasar mi incorporación al centro hasta que finalizase este período, tal y como explicaré en el apartado dedicado al acceso al escenario.

3.2. Selección y acceso al escenario

3.2.1. Proceso de petición de permisos

Una vez identificado el centro, mi principal preocupación pasó a ser la forma en la que podría acceder al escenario. Inicialmente se me presentaban dos opciones: la primera era intentar obtener los accesos a través del centro educativo en una aproximación directa a la dirección. La segunda, consistía en establecer una cabeza de puente con la administración educativa que me permitiese una aproximación más vertical (de arriba abajo).

Finalmente me decidí por la segunda opción. Por una parte temía que hablando directamente con la dirección del centro dependiese demasiado del criterio de una sola persona, quien por cierto iba a ser uno de los actores incluidos en mi investigación. Por otra parte, tal y como recoge Taylor (2009, p. 38) citando a autores como Dalton (1964), Haas y Shaffir (1980), las administraciones de carácter público o dependientes de diferentes departamentos pueden obstaculizar al investigador a la hora de solicitar los permisos entre otros motivos por la demora en la resolución de los mismos. En este tipo de instituciones es muy común que las responsabilidades no estén claras o se encuentren repartidas entre diversos departamentos, siendo muy difícil que una persona se responsabilice de la decisión y autorice al investigador. Por ello, el conseguir la aprobación de una persona en los niveles jerárquicos superiores supondría prácticamente una garantía de acceso al campo, ya que difícilmente se produciría un rechazo cuando la decisión ha sido tomada "*desde arriba*". En líneas similares se expresan Goetz y LeCompte (1988):

El establecer el contacto a través de los responsables de más alto nivel garantiza la sanción de la organización para el estudio y, por otra parte, es un requisito exigido a menudo por los distritos escolares, que son escenarios frecuentes de las investigaciones, y por otros grupos que desean restringir el acceso a sus asuntos internos. (p. 107).

Mi estrategia, por tanto, pasaba por contactar con la administración educativa para conseguir los permisos, o por lo menos para que me facilitasen al acceso a la dirección del centro, ya que no sería lo mismo presentarme por mi cuenta que ir presentada por la administración. Para ello, el primer paso sería averiguar el departamento y/o la persona que me podría explicar cuáles serían los trámites a seguir. Esto, sin embargo, no fue tan fácil como pudiese parecer a primera vista.

La comunidad autónoma gallega separa el primer y segundo ciclo de infantil, dependiendo algunos centros de primer ciclo de la Consellería de Traballo e Benestar; y el segundo ciclo a la Consellería de Educación. Aunque aparentemente la información estaba clara, dentro de la Consellería de Traballo e Benestar no había unas directrices específicas para poder contactar con el departamento correspondiente. Por tanto, las primeras llamadas fueron de *“ensayo y error”*. Aunque el trato fue siempre cordial y muy respetuoso, lo cierto es que mis llamadas fueron pasadas de un departamento a otro hasta que finalmente averigüé que debía dirigirme a la Secretaría Xeral de Familia e Benestar, desde donde finalmente me redirigieron al Servizo de Familia e Programas Especiais.

Cuando conseguí ponerme en contacto con el departamento, se me informó de que la administración no disponía de ningún protocolo para la solicitud y petición de permisos de investigación. Afortunadamente, la persona con la que hablé se tomó un interés personal en mi caso y se ofreció a contactar con la responsable del departamento (que estaba de vacaciones en ese momento) para que estableciese las pautas a seguir. Creo sinceramente que uno de los motivos por los que se interesó en ayudarme fue la forma en la que se produjo nuestra primera conversación. Mientras trataba de explicarle mi interés en realizar la investigación, mi hija mayor, que entonces tenía aproximadamente un año y aún no sabía hablar, descolgó el otro teléfono y se puso a balbucear. Apenas un par de minutos después mientras intentaba explicarme donde conseguir información en la web del departamento, mi hija que no dejaba de escucharse de fondo desconectó el cable de red y me dejó sin conexión. La conversación fue poco menos que imposible pero creo que sirvió para establecer un vínculo emocional que en mi caso que me facilitó el proceso, hasta el punto que llegó a llamar a la supervisora durante sus vacaciones.

Ese momento fue clave para la entrada en el campo ya que, finalmente, había identificado a la persona que tenía autoridad para aprobar mi investigación. Si conseguía la

aprobación de la responsable del departamento tendría prácticamente asegurada la entrada en el centro. Aunque yo no lo sabía en ese momento, la autorización de esta persona tenía más peso del que podía sospechar pues, como averiguaría más tarde, había sido una de las encargadas de examinar a la directora del centro para el puesto que desempeñaba.

A los pocos días volví a ponerme en contacto con la administración y se me comunicó la documentación que debía presentar para la tramitación de mi petición. El proceso incluía:

- Nombre completo de la tesis doctoral.
- DNI.
- Descripción de la investigación que incluyese el tema de investigación, el tiempo de estancia en el escenario y el propósito de las observaciones. Toda esta información ya se había pactado previamente en conversaciones telefónicas mantenidas días anteriores.
- Una petición avalada tanto por mi directora de tesis como por el responsable del departamento en el que constase mi relación con la entidad y entregar ese documento en el registro de Familia e Bienestar de mi provincia. Este documento se encuentra adjunto en el Anexo IV.
- El caso se registraría y se mandaría por correo interno a la secretaría general. Sería por tanto este departamento el que tomase una decisión respecto a mi investigación y se encargaría de comunicar al centro solicitado mi petición de investigación.

A comienzos del mes de septiembre me puse en contacto con la administración a través del correo electrónico. La resolución fue favorable aunque se añadió un nuevo requisito, no del todo inesperado. Debía ponerme en contacto con la dirección del centro para concertar una entrevista personal. La notificación de la administración conforme se aceptaba mi investigación en el centro se adjunta en el Anexo V.

Aunque pudiese parecer que estaba de nuevo en la situación inicial y dependía nuevamente del criterio de la dirección del centro, lo cierto es que tenía ya mucho terreno ganado. La entrevista con la dirección había sido concertada desde la administración e incluía la aprobación implícita de mi investigación en el centro. La entrevista se convirtió en un

trámite en el que la dirección, más que aprobar mi presencia, se preocupaba por entender cuáles eran mis intenciones y las áreas que pretendía investigar.

En definitiva, aunque la entrada en el campo suele ser un proceso lento y tedioso, sobre todo cuando nos estamos refiriendo a entidades públicas y jerarquizadas, lo cierto es que en mi caso particular fue un proceso rápido y ágil. Diversos autores como Taylor y Bogdan (2009, p. 36), ya dejan constancia de la *“diligencia y paciencia”* que tiene que tener el investigador a la hora de solicitar la entrada en el campo, siendo en no pocos casos una *“pelea en el aire”* que puede durar semanas, meses o incluso obligar al investigador a cambiar de escenario. En mi caso, salvo las dificultades iniciales a la hora de identificar el departamento o personas que podría aprobar mi investigación, el resto del proceso fue muy fluido gracias a la implicación personal y la profesionalidad de las personas con las que traté en el Servicio de Familia e Programas Especiales. El proceso duró algo menos de 2 meses, lo que resulta muy llamativo, especialmente si tenemos en cuenta que nos encontrábamos en pleno período vacacional (comencé con mis requerimientos a finales del mes de julio).

3.2.2. Selección del escenario. Entrada en el campo

Una vez aprobada mi investigación por la administración me puse en contacto con el centro para concertar la entrevista con la dirección. Tras un par de llamadas y un correo electrónico sin contestación conseguí por fin hablar con la directora el 7 de septiembre. Esta primera conversación sirvió para negociar la entrevista personal que tendría lugar en el centro el miércoles 12 de septiembre a las 11:00 horas.

La entrevista giró en torno a mi experiencia laboral, mis estudios y las características de mi investigación. Para ello, elaboré una presentación en la que se recogían alguno de los aspectos principales de mi investigación. Me aseguré de hacer hincapié en mi condición de estudiante y la finalidad académica de los datos que obtuviese. Tal y como recogen Taylor y Bogdan (2009, p. 37), la finalidad es convencer a los porteros de que el investigador no representa una amenaza y dañará la organización. Para este propósito, fue muy valiosa mi condición de estudiante ya que las personas tienden a ver a los estudiantes como faltos de experiencia y ansiosos por aprender. De igual forma, también tuve especial cuidado al describir la finalidad de mi estudio y la naturaleza de los datos que iba a recoger. En la

descripción que le hice a la directora le expliqué que quería centrarme en cómo los niños y niñas adquieren el control de esfínteres, cuáles son los procesos y los requisitos físicos y psíquicos para que se dé el aprendizaje. Sin embargo, mis explicaciones fueron en cierto modo vagas ya que en principio desconocía de antemano los detalles exactos sobre la naturaleza y alcance de las observaciones. Estas incluirían no solo a los alumnos y alumnas, también al conjunto de la comunidad educativa, incluyendo a la propia dirección del centro.

Después de la entrevista, le pregunté abiertamente su opinión acerca del tema de estudio y si daba su consentimiento para permanecer en el campo el tiempo solicitado para la investigación. La directora me confesó que la entrevista fue un trámite para conocerme, ya que ella ya le había dado el consentimiento a la administración cuando se le notificó. En ese momento aún no era consciente de la repercusión que tendría mi forma de acceder al campo y cómo afectaría a la investigación. No fue hasta mediados de curso cuando la directora en una conversación informal me comentó que aunque ella no podía darme el consentimiento sin antes haber sido aprobado por la administración, sí que consideraba que no era necesario haber acudido a la secretaría general para acceder al campo ya que, según sus palabras, *“con acudir a la delegación provincial hubiese sido suficiente”*.

Como ya he explicado anteriormente en la petición de permisos existía cierta desorganización entre los distintos departamentos que hizo que finalmente fuese dirigida a la secretaría general. Esto provocó cierta preocupación y desconfianza en el centro hacia mis objetivos, pues llegaba con la autorización cursada desde un nivel muy alto en la jerarquía administrativa. Esto se vio agravado por varias circunstancias fortuitas como la coincidencia de mi llegada con una serie de visitas de la inspección educativa al centro, hecho este que desembocó en presiones hacia esta institución para la presentación de cierta documentación a la administración. De igual forma, al realizar el proceso de petición de permisos en un tiempo tan breve, la dirección no tuvo constancia de mi presencia en el centro hasta el mes de septiembre cuando recibieron la notificación de la secretaría general (menos de una semana antes de mi llegada).

Durante la conversación, la directora me preguntó acerca del número de aulas en las que se iba a desarrollar la investigación. Aunque intenté dejar la puerta abierta a ampliar el escenario si fuese conveniente, mi intención era la de centrarme en los grupos de 2-3 años ya

que es a esas edades cuando se suele proceder al aprendizaje del control de esfínteres. La directora me explicó que había tres grupos y me planteó varias opciones, como centrarme en una única clase o alternar de clase cada cierto tiempo.

Finalmente opté por observar los tres grupos, alternando cada día para evitar el desgaste de las educadoras y al mismo tiempo reducir los intervalos de observación. Si hubiese decidido cambiar de grupo cada semana, por ejemplo, se producirían intervalos de más de 2 semanas entre las observaciones, con lo que me perdería muchos de los progresos de los niños y niñas.

Acordamos comenzar el proceso investigativo en el mes de octubre ya que los niños y niñas durante el mes de septiembre se encuentran en el denominado período de adaptación y con horarios reducidos. También por cuestiones familiares y personales decidí comenzar en el mes de octubre puesto que sería el mes en que mi hija comenzase en su centro educativo. En este punto, me gustaría aclarar que he tenido que matricularla en un centro privado durante la realización de esta investigación al no haber podido acceder a una plaza pública. Esto es debido a los criterios de adjudicación de plazas. Al parecer la administración solo reconoce dos estados: trabajador o trabajadora en activo o en paro. Otras actividades no son reconocidas, de manera que, estudiantes o personas que desempeñen tareas de voluntariado no son consideradas como trabajadoras y obtienen una menor puntuación a la hora de matricular a sus hijos e hijas. En el Anexo se puede consultar el modelo de “*Novo Ingreso*” que ya he mencionado en apartados anteriores. La administración, por tanto, no tiene en consideración esta realidad social, dificultando la conciliación familiar de estas personas y reforzando la idea de que el primer ciclo es más una ayuda para la conciliación laboral que un ciclo con valor educativo.

Mi estancia en el centro se limitaría a ciertas horas entre las 10:00 y las 13:00 horas. Este horario me permitía evitar la hora de entrada en el centro y dar a las educadoras y a los niños y niñas un tiempo suficiente para que comenzasen la dinámica de clase. De igual forma, a partir de las 13:00 comenzaba la hora de comedor. Las familias tenían la opción de recoger a los niños y niñas después de la comida. Los que se quedaban en el centro dormían la siesta y continuaban con actividades de juego libre hasta la hora de salida. Los niños y niñas eran aseados tras la comida y la siesta. Aunque será algo que trataré con más detalle en los

siguientes apartados, el horario de estos cambios no era casual y se correspondía a los momentos en los que la familia iba a recoger a los niños al centro (tras la comida y la siesta). El tiempo que dedicaban tras la comida a estas actividades era de cinco minutos para toda la clase y se llevaba a cabo como un proceso rutinario y colectivo. Esta práctica parecía estar bastante lejos de empoderar a los pequeños y pequeñas para que se convirtieran en sujetos autónomos en las situaciones de higiene y de control de esfínteres. Mi interés se centraba por tanto en la franja de 10:00 a 13:00, ya que en esta se realizaban los cambios de pañal y se procedía al aprendizaje de control de esfínteres de una manera más formal.

De igual forma decidí ponerme en contacto con las familias, para decirles que iba a estar una persona ajena al centro observando los procesos de aprendizaje de control de esfínteres de sus hijos e hijas. La directora accedió de buen grado y me pidió que elaborase la carta y ella la revisaría haciendo las modificaciones pertinentes para mandar una circular desde el centro (puede consultarse en el Anexo VI). También me preguntó si quería ir a la presentación que se hace al comienzo de curso con las familias, pero consideré que mi presencia podía distraer más que ayudar y decidí rechazar la oferta. Unos días más tarde la directora me comentó que las familias ya habían sido informadas y que la aceptación de los padres y madres fue buena.

Por último y antes de la despedida, la directora de la escuela me presentó a las educadoras que llevaban esos grupos. Para ello, la directora me llevó al lugar donde se encontraban cada una de ellas y por separado. La presentación fue rápida y escasa en detalles. La directora se limitó a informar a las educadoras de quien era y lo que iba a hacer en el centro, al mismo tiempo que les recordaba la importancia que tiene el control de esfínteres en los pequeños y pequeñas.

Fue un tanto sorprendente observar como las educadoras aceptaron, al menos aparentemente, mi presencia en el campo. Su única preocupación parecía ser, saber cuánto tiempo me iba a quedar. Para mi sorpresa no surgieron preguntas sobre los objetivos de mi investigación, los datos que se iban a recoger o como se iba a utilizar esa información. En el caso de una educadora incluso se malinterpretó mi función asumiendo que era personal universitario en prácticas y no una investigadora:

“Directora: Esta es Laura, está haciendo una tesis doctoral sobre el control de esfínteres. Para que os deis cuenta de la importancia que tiene.

Educadora: (me lleva a la zona de los aseos del patio donde hay un par de niños sentados en orinales y señalándolos dice) ¡Hala! Pues ya puedes comenzar.

Tras un momento de sorpresa le explico que mi objetivo en el centro es observar los procesos que se están llevando a cabo, no realizarlos yo”.

Diario de campo 12/09/2011

Este primer intercambio sirvió para establecer desde un primer momento cual sería mi rol en el centro. En este sentido coincido con autores como Taylor y Bogdan (2009) que afirman:

El primer problema que probablemente se tenga que enfrentar es el de verse forzado a un rol incompatible con la realización de la investigación...El personal de las escuelas, hospitales psiquiátricos y otras instituciones con frecuencia tratan de forzar a los observadores a asumir el rol de voluntarios, especialmente en el caso de mujeres y estudiantes. (p. 53).

La presentación al resto del personal se hizo ya de una manera más coloquial informando simplemente de mi presencia dentro del centro y aprovechando para hacer una visita guiada por las instalaciones:

Una vez finalizada la entrevista y con el visto bueno de la dirección, me puse de nuevo en contacto con la secretaría general. Tras comentarle el resultado de la entrevista me informaron que para cerrar el proceso emitirían la documentación que autorizaría la investigación en el centro. Una de las autorizaciones se envió a mi directora de tesis, la otra fue enviada directamente al centro e incluía:

- Un acuerdo de confidencialidad. Este acuerdo estaba destinado a proteger la privacidad del alumnado y las familias ya que en el curso de mi investigación tendría acceso a información de carácter privado.

- Un documento en el que se acreditase mi condición de investigadora no vinculada ni a la Xunta ni al centro (básicamente la Xunta no se responsabilizaba de lo que pudiese pasarme en el centro en el caso de un accidente o suceso similar).

Tras completar todos los trámites requeridos, por fin pude comenzar la investigación en el centro el 3 de octubre.

3.3. Estrategias de recogida y análisis de datos

Para Stake (2007, p. 51) no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Esta tiene lugar antes incluso de que el investigador o investigadora comience el estudio y especialmente en los primeros contactos; gran parte de los datos registrados se basarán en los antecedentes del investigador o investigadora, su conocimiento de otros casos y de las primeras impresiones que se forme. Por este motivo es importante que el investigador o investigadora este abierto a reinterpretar los datos a medida que avanza el estudio y aumente su comprensión del entorno y de las interacciones con los sujetos.

Es necesario, por tanto, que el investigador o investigadora defina cuál será la naturaleza de los datos que está buscando y cuáles serán sus estrategias para conseguirlos. También asegurará la consistencia y calidad de los datos y establecerá como trabajará con esos datos.

3.3.1. Estrategias de recogida de datos

Los datos recogidos durante esta investigación provienen principalmente de cuatro fuentes: análisis bibliográfico, observación directa en el escenario, diario de campo, entrevistas (formales y/o informales) y cuestionarios a futuros maestros y maestras, educadoras y familias. Para ello tendré que servirme de diversas técnicas para la recogida y tratamiento de información.

Análisis bibliográfico

El análisis bibliográfico me ha permitido acotar y definir el área de estudio, permitiendo la elaboración del marco teórico e incorporando información sobre los orígenes y evolución del aprendizaje, así como la percepción social y tratamiento educativo de estos procesos. Este análisis de la literatura estará dividido en dos partes.

- Análisis de la bibliografía relacionada con el aprendizaje y consecución de autonomía en los hábitos de control corporal como la micción y las deposiciones. Para ello he utilizado fuentes bibliográficas derivadas de la medicina, psicología, pedagogía y sociología. De igual forma, también he incluido artículos periodísticos actuales o que pudiesen ir saliendo a lo largo de esta investigación. La relación completa de fuentes puede encontrarse en la bibliografía al final del trabajo y/o en las anotaciones a pie de página.
- Análisis de las leyes educativas actuales en todo lo relacionado con el área del conocimiento de sí mismo y autonomía personal: Ley Orgánica 2006, de 3 de mayo, de Educación y LOMCE, si fuera necesario; Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia y Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.

Es necesario destacar que el análisis bibliográfico, al contrario que otras estrategias de recogida de datos usadas en esta investigación (el trabajo de campo, entrevistas) no han tenido una duración determinada. No solo ha sido un elemento clave en la formulación y planteamiento de la investigación (como ya se ha podido observar el lector), sino que fue indispensable a lo largo de todas las fases de esta. Durante el estudio de caso y el análisis de los datos han surgido situaciones en las que fue necesario buscar información adicional para ampliar mi comprensión del fenómeno o para contrastar datos con otros trabajos. Un ejemplo claro ha sido la aprobación de la LOMCE en 2013 y los debates posteriores al respecto.

Investigación de campo

En cuanto a la investigación de campo, en esta fase accedí a un centro de educación infantil público de primer ciclo para observar las prácticas docentes relativas al cambio de pañal y el aprendizaje de control de esfínteres que se estaban realizando en el centro. Las

observaciones se centraron en los métodos y actitudes de sus educadoras³², su efectividad con el alumnado y posibles repercusiones en su comportamiento, así como la relación con las familias y el resto de la comunidad educativa. Como investigadora, tenía presente que debía entrar en el escenario con una mentalidad abierta, documentando de forma imparcial y evitando caer en estereotipos. Tal y como he explicado anteriormente, la metodología seguida era de carácter cualitativo, ya que en mi investigación eran especialmente importantes las relaciones entre los sujetos, sus percepciones y las interacciones en el entorno de estudio. Por ello, los silencios, los gestos y la falta de participación fueron incorporados y tratados del mismo modo que las observaciones directas. Gibbs (2012) reflexiona sobre la investigación social:

En algunos tipos de investigación social se anima al investigador a recoger todos los datos antes de iniciar cualquier tipo de análisis. La investigación cualitativa difiere de esto porque no hay separación entre la recogida de datos y su análisis a medida que se recoge los datos entrevistando, tomando notas de campo, obteniendo documentos, etc. (p.21).

Durante la investigación de campo traté de adoptar una estrategia de observación participativa. Esta es una de las estrategias más corrientes en el ámbito de las investigaciones etnográficas y consiste en conseguir que los investigados acepten la presencia del investigador entre ellos para poder obtener información de primera mano sobre sus experiencias cotidianas. Para ello el investigador deberá pasar a formar parte de la comunidad y *“adoptar un estilo que sea admisible para la mayor parte de las personas entre las que se propone vivir”* (Angrosino, 2012, p. 38). Esto puede incluir cambios significativos en el comportamiento del investigador afectando, entre otros aspectos, el lenguaje, el vestuario o la apariencia.

Goezt, y LeCompte (1988, p. 126) sostienen que *“la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”*. Este proceso no es inmediato y es necesario ganarse la confianza de los sujetos, conseguir que se sientan cómodos con el investigador y que no le vean como un elemento

³² Eran todas mujeres.

intrusivo. De igual forma, también es necesario establecer la valía como investigador y adaptarse adecuadamente al escenario.

Infantes (2007, p. 140) afirma que *“durante este período inicial, la recolección de datos es secundaria. Es aconsejable, dar paseos cotidianamente y si se tercia, entablar conversaciones casuales a modo de primeras entrevistas de toma de contacto”*. La mayor dificultad estriba en la necesidad de compaginar este proceso al tiempo que el investigador intenta ganarse la confianza de los informantes, identificar a los posibles informantes claves y gestionar la negociación del propio rol en el escenario.

Inicialmente, es muy fácil que el investigador se vea desbordado por una gran cantidad de datos y la dificultad que conlleva el reflejar todas las interacciones. Por ello, es necesaria la creación de un diario de campo en el que se recojan las observaciones más importantes. El diario de campo es sin duda la herramienta más importante de recogida de datos en una investigación etnográfica. Esto es especialmente importante en el caso de investigaciones de más duración, ya que los detalles se vuelvan más confusos con el tiempo y son más susceptibles a interpretaciones incorrectas o intoxicaciones producidas por interferencia con otras observaciones. Por ello Taylor y Bogdan (2009) aconsejan limitar el tiempo en el escenario (al menos inicialmente) ya que de otra forma sería fácil sentirse abrumado por la cantidad de información. Para ellos, *“las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas”*. (p. 53) estos autores aconsejan no permanecer en el campo demasiado tiempo pues se olvidan muchos de los datos y/o no se tienen tiempo para tomar notas.

Todas estas consideraciones llevaron a que la estancia en el escenario estuviera limitada a dos horas y media cada día (de 10:00 a 12:30), coincidiendo con el período de aseo de los niños y niñas. De esta forma pude tener la oportunidad de observar el estado de los niños y niñas en los momentos anteriores y posteriores al cambio de pañal. Este período coincide con el de más actividad en las aulas entre la hora de inicio de las clases y el comedor. Inicialmente, las observaciones estuvieron centradas en los métodos y actitudes del profesorado, su efectividad en el alumnado, su evolución y posibles repercusiones en su comportamiento.

Para evitar pérdidas de información, las observaciones se realizaron diariamente y se transcribieron al diario de campo, de forma que permitieron apreciar la continuidad de los acontecimientos y la evolución de la investigación. El diario de campo, como afirman Toro Jaramillo y Parra Ramírez (2006, p. 179) *“constituye una fuente importante para ponderar la información en tanto que alerta sobre los vacíos y deficiencia de los datos”*.

La participación dentro del escenario debe procurar ser neutral y no intrusiva, especialmente en relación al tema de estudio. Uno de los peligros de la observación participante es el riesgo constante de caer en un rol distinto, pasando el investigador a ser un participante activo (observador que forma parte del proceso); o un observador pasivo (observador que observa el proceso desde fuera). En el caso de esta investigación, aunque sí hube de realizar ciertas actividades de la clase con el fin de conseguir ganarme la confianza de los sujetos y que no me vieran como un elemento intrusivo, en las actividades relacionadas con el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres tuve que mantener una posición mucho más alejada. Fue necesario evitar dejarse arrastrar por situaciones incompatibles con la realización del estudio. Además, como afirma Flores (2009, p. 128), *“hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal y como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del rapport”*.

En cuanto a la estructura del diario de campo, las observaciones siguieron siempre que fue posible un patrón similar. En primer lugar, registré la fecha y el grupo en el que se produce la observación. A continuación, pasé a describir de la forma más detallada posible el suceso y terminé con mis propias observaciones y reflexiones sobre el evento. Es importante destacar que el diario de campo es un documento de trabajo cuya función principal es registrar los fenómenos y capturar tanta información relevante como sea factible. Aunque en la medida de lo posible he intentado mantener una cierta consistencia no se trata de un documento que haya sido revisado para corregir la estructura o el estilo del texto.

Entrevistas formales e informales

Además de las observaciones directas, durante mi estancia en el campo también he podido obtener información a través de entrevistas (tanto formales como informales) y cuestionarios. Las entrevistas informales se llevaron a cabo casi a diario. Esto incluye conversaciones con las propias educadoras, la dirección del centro, las familias o con los

propios niños y niñas. Como detallaré más adelante, mi acceso a las familias estaba severamente limitado por lo que resultaba sumamente difícil poder mantener entrevistas formales con ellas. De igual forma, las educadoras del centro tampoco se sentían cómodas manteniendo este tipo de entrevistas por lo que tuve que centrarme en obtener información a través de entrevistas informales y la interacción diaria. A pesar de todo tuve la oportunidad de realizar entrevistas informales a la dirección y a profesionales de otros centros.

Cuestionarios

Durante la elaboración de esta investigación he tenido la oportunidad de utilizar varios cuestionarios para la recogida de datos. Estos han sido: cuestionarios a las educadoras, cuestionarios a las familias y cuestionarios al alumnado de educación infantil de la UDC.

Con el cuestionario a las educadoras, el objetivo que buscaba era familiarizarme con las educadoras del centro de forma rápida y entender cuáles eran sus creencias y actitudes respecto al cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. Para ello, se entregó un modelo que constaba de 14 preguntas abiertas ya que mi intención era que las educadoras se expresasen libremente para facilitar la inclusión de aspectos subjetivos que me ayudasen a comprender sus comportamientos y prácticas docentes en el día a día. El foco estaba en obtener datos sobre su formación, experiencia y sus actitudes frente al aprendizaje del control de esfínteres. Por ello, fue necesario realizarlo en la primera fase de la investigación, pero habiendo ya establecido relaciones, si bien no ya de confianza al menos de familiaridad con mi presencia en el campo. Los cuestionarios fueron entregados a las educadoras titulares la semana del 14 de noviembre del 2011 y a la profesora de apoyo vía correo electrónico el 11 de diciembre del 2011. La diferencia de casi un mes en la fecha de entrega se debía precisamente a las dificultades que encontré para establecer contacto con esta educadora, ya que por su posición estaba constantemente rotando de aula y complicaba que pudiese pasar tiempo con ella. En el Anexo XII se encuentra el modelo completo entregado a las educadoras.

En cuanto al cuestionario a las familias, este se entregó el 3 de mayo de 2012. Decidí esperar hasta casi final de curso para contactar a las familias porque esperaba que en esos momentos una gran cantidad de niños y niñas hubiesen adquirido ya el control de esfínteres y por tanto la mayoría de las familias habrían pasado o estarían pasando por esa experiencia.

Finalmente, ante la imposibilidad de establecer entrevistas formales, la mayor parte de la información de las familias la obtuve por este medio. Para entregar los cuestionarios y ante la reticencia de la directora del centro tuve que negociar tanto el proceso de entrega como el contenido de los mismos. De hecho, me vi en la situación de tener que cambiar varias de las preguntas. Aunque mi intención era que fuesen de tipo abierto, tal y como había hecho con las educadoras, debido a las bajas expectativas de la directora respecto a la implicación y capacidad para comprender las preguntas por parte de las familias, me pidió que reformulase la mayor parte de ellas como preguntas cerradas con 2 o 3 opciones por pregunta. Por ejemplo, la pregunta *“¿Cómo respondió el niño y/o niña a quitarle el pañal?”*, quedaría formulada como una pregunta de opciones múltiples. Sin embargo, fui capaz de convencer a la directora de añadir una última opción para las familias que decidiesen incluir una descripción más detallada.

3º ¿Cómo respondió el niño/a a quitarle el pañal?

- Muy bien enseguida se sentó en el orinal y se ponía muy contento cuando hacía pis.
- No quería el orinal prefería ir al váter
- Tenía miedo al váter, fue una experiencia horrible
- Tenía miedo al orinal
- Se hacía pis cuando se levantaba del orinal o el váter.
- Quiero contar mi experiencia personal

.....
.....

Sin embargo, unos de los aspectos que más me impactó fue la imposición de la directora a hacer que los cuestionarios fueran anónimos. A pesar de que seguiría obteniendo información valiosa esto limitaba mi capacidad para relacionar las respuestas de cada familia con su niño o niña. De esta forma no podría establecer relaciones entra las respuestas de las familias y el proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas. Finalmente, se incluyeron 6 preguntas. El modelo completo puede ser consultado en el Anexo XIII.

La forma más fácil de hacer llegar los cuestionarios a las familias era que las propias educadoras los entregasen cuando las familias viniesen a recoger o entregar a los niños y niñas. Para ello se entregó a cada educadora una caja con 19 sobres. Dentro de cada sobre estaban escritas a ordenador las preguntas. Las educadoras entregarían un sobre por cada alumno o alumna y depositarían las respuestas con el sobre cerrado en la caja, devolviéndola cuando considerasen que la participación había terminado.

Por último, durante la elaboración de mis trabajos tutelados para la obtención del DEA, he tenido la oportunidad de entregar una serie de preguntas a alumnos y alumnas de magisterio de educación infantil de la Universidad de A Coruña para entender la formación que los futuros profesionales recibían durante su preparación. Como ya he comentado en apartados anteriores, este cuestionario no fue diseñado para la elaboración de esta tesis sino para los trabajos tutelados para la obtención del DEA. Por este motivo no todas las preguntas son relevantes para esta investigación. Sin embargo, estos me han proporcionado información muy valiosa sobre las creencias y las carencias en la formación de los futuros maestros de educación infantil por lo que decidí incluirlos. El objetivo era analizar las experiencias y opiniones sobre las prácticas en relación al proceso de aprendizaje del control de esfínteres, así como evaluar sus conocimientos sobre el tema. El cuestionario constaba de veinticuatro preguntas abiertas, agrupadas en bloques de contenidos: experiencias personales y motivaciones; opinión sobre el tratamiento del cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres dentro del ámbito educativo y finalmente un tercer bloque dedicado a la percepción social y a cómo los medios de comunicación influyen en nuestra manera de pensar y actuar respecto a este ámbito. El modelo completo puede verse en el Anexo III.

Todos estos cuestionarios en los cuales participaron las educadoras, las familias y los alumnos y alumnas de magisterio de educación infantil de la UDC han sido evaluados individualmente e incorporados a la investigación con la intención de capturar la mayor cantidad de información posible de todos los actores implicados, tratando con ello de complementar y dar sentido a las observaciones directas realizadas en el escenario escolar durante la investigación.

3.3.2. La Triangulación como herramienta para validar la fiabilidad de los datos

Uno de los problemas a los que se enfrenta todo investigador, especialmente en las investigaciones de tipo cualitativo, es el de asegurar la validez y calidad de los datos.

En la investigación cualitativa, al incluir observaciones subjetivas, es más complicado verificar la validez de las informaciones, al tiempo que es más propensa a ser influida por factores internos al investigador (creencias y valores personales o afinidades con los sujetos de estudio, por ejemplo). Para asegurar en la medida de lo posible la validez de las observaciones y la correcta interpretación de las mismas, he llevado a cabo un proceso de corroboración o triangulación. Para Denzin (2009), la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. Denzin (2009)³³ define varios tipos de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías o de método. Concibiendo la triangulación como *“la recomendación de combinaciones de metodologías de investigación”* (McKernan, 2001, p. 205), en mi investigación he realizado una triangulación múltiple combinando los métodos anteriores (excepto la triangulación de investigadores que no ha sido posible).

Triangulación de datos:

De acuerdo con Flick, (2007), la triangulación de datos está referida a la utilización de métodos distintos para producirlos. Los datos han sido extraídos principalmente de los distintos grupos de alumnos y alumnas, las educadoras, la dirección del centro y las familias del alumnado. El tener tres grupos diferenciados con sus propias educadoras me ha permitido comparar datos entre los y las sujetos de estudio para detectar patrones o identificar situaciones excepcionales.

Triangulación de Métodos:

Los datos han sido recogidos a través de distintos procedimientos, observación directa, entrevistas informales y formales, así como cuestionarios tanto a las familias como a las educadoras del centro.

³³ Denzin incluyó un quinto tipo de triangulación “múltiple” que combinaba los distintos tipos de triangulación mencionados. Denzin, N. K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Method*. Brunswick, New Jersey: Aldine Transaction.

La información recogida por métodos distintos fue comparada para comprobar la consistencia de la información. Por ejemplo, si una educadora describiese el proceso de cambio de pañal en una entrevista, pero después la observación directa mostrara un proceso distinto, sería necesario investigar cuáles son los motivos que llevan a esta desconexión ya que la información recibida de las fuentes no es consistente.

Triangulación de Teorías:

El proceso de aprendizaje del control de esfínteres está influido por diversos factores, culturales, médicos, sociales, o por el propio proceso de maduración del niño o niña. Existen diversas teorías sobre cómo y cuándo proceder a este aprendizaje. El análisis bibliográfico me ha permitido identificar las teorías y métodos más importantes sobre el aprendizaje del control de esfínteres y su aplicación en el ámbito escolar.

3.3.3. Análisis de los datos

Aunque la metodología que he seguido a lo largo de la investigación ha sido mayoritariamente cualitativa, he tenido la oportunidad de recoger datos cuantificables que pueden ayudar a descubrir aspectos que de otra manera hubieran podido pasar desapercibidos durante la investigación. La aplicación de un paradigma cualitativo no significa que el investigador deba ignorar la posibilidad de capturar y utilizar datos cuantitativos (Lincoln, 2005). De igual forma, el proceso de análisis e interpretación de los datos ha sido un proceso continuo. Cada nueva información puede abrir nuevas rutas de investigación o de recogida de datos (Flick, 2007; Taylor y Bogdan, 2009). Por ello, a lo largo de esta investigación he tenido que continuar reevaluando las observaciones a medida que mi comprensión del entorno aumentaba. De igual forma, aunque tenía claras mis intenciones al entrar en el campo, no tenía claro qué datos obtendría de mis observaciones ni me atrevía a formular hipótesis. En este sentido mi aproximación al análisis podría encuadrarse dentro de la Teoría Fundamentada descrita por primera vez por Glaser y Strauss (1967). De esta forma esperaba que la propia información fuese generando, de manera inductiva, las categorías de la información y que estas diesen forma a las distintas hipótesis.

En mi investigación han sido especialmente importantes las relaciones entre los sujetos, sus percepciones y las interacciones en el entorno de estudio. Difícilmente podría

convertir estas observaciones en datos numéricos, este hecho me obligó a realizar un análisis e interpretación de los datos distinta a las investigaciones cuantitativas. A pesar de ello, en algunos casos fue necesario presentar datos numéricos, aunque estos no han sido interpretados desde un punto de vista absoluto sino como medio para mejorar la comprensión de las observaciones, concebir una explicación del fenómeno y verificar mis interpretaciones. Por ello mi intención no será tanto el proporcionar un resultado numérico sino explicar el fenómeno que se esconde tras ese dato. Para ello será fundamental combinar las observaciones, así como los resultados de los cuestionarios para dar sentido a los hallazgos. Para el análisis de los datos cuantitativos he utilizado el programa IBM SPSS v23, para el tratamiento de datos y pruebas estadísticas, así como el programa Microsoft Excel 2013 para la elaboración de gráficas. Sin embargo, no es mi intención realizar un análisis en profundidad de los datos cuantitativos obtenidos que por sí solos aportarían muy poco a la investigación y posiblemente contribuirían, más que otra cosa, a desviarnos de aspectos mucho más importantes.

A medida que avanzaba en mi investigación he ido identificando una serie de variables o factores de interés que creía podían afectar al aprendizaje de los niños y niñas. Estos factores eran:

La educadora o grupo: por motivos obvios, mi intención era la de observar si las diferentes prácticas de las educadoras afectaban al tiempo que los alumnos y alumnas tardaban en adquirir el control de esfínteres y el efecto de su comportamiento en el alumnado.

El nivel socio-económico: tal y como defendía Luc Boltanski (1974), intento comprobar si en el grupo de estudio se observaban diferencias significativas en el aprendizaje en función del nivel socio-económico de las familias. Una forma fácil de representar numéricamente el nivel de cada familia era utilizando la puntuación de acceso de los niños y niñas al centro. Esta puntuación otorgada por la administración tenía en cuenta diversos factores socio-económicos como la renta per cápita del hogar (IPREM), grupos en riesgo de exclusión, familias monoparentales, estado laboral, entre otros aspectos. De esta forma, unas puntuaciones más altas deberían representar a familias con un menor nivel socio-económico o en situación de riesgo de exclusión.

Nacionalidad del padre y de la madre: con este factor intentaba observar los posibles componentes culturales del aprendizaje y cómo los aspectos culturales vehiculares del hogar podían influir en el aprendizaje de los pequeños y pequeñas.

Sexo del alumnado: aunque no estaba segura de que este fuese un factor relevante, decidí incluirlo para comprobar si había diferencias en el aprendizaje entre niños y niñas.

Cada uno de los factores identificados será comparado con la edad en meses en la que los niños y niñas alcanzan el control de esfínteres para descubrir si existe algún tipo de relación entre los factores y la edad en la que los niños y niñas alcanzan el control de esfínteres.

3.3.4. Limitaciones a la investigación

Antes de finalizar este apartado, conviene referirse a ciertas limitaciones de la investigación que son las propias de una investigación cualitativa y etnográfica. Las observaciones son subjetivas y están sujetas a la interpretación por parte del investigador. Aunque los métodos de triangulación intentan verificar la validez de los datos, la interpretación que se hace de estos está influida por nuestra propia visión del mundo. Aunque Stake (2007, p. 21) afirma que los investigadores tienen que sacar sus conclusiones a partir de las observaciones y otros datos a fin de mantener una interpretación fundamentada; sin embargo no es posible abstraerse totalmente del bagaje cultural, social y teórico que conforman al investigador. Tal y como afirman Goetz y LeCompte (1988, p. 80) *“los datos recopilados por el investigador dependen de su visión del mundo”*. Por ello, a la hora de interpretar los datos es necesario mantener una postura abierta, tratando de comprender el problema desde todos los puntos de vista e intentando descubrir si habría otra manera de interpretar la situación.

De igual forma, podemos también hablar de la influencia que ejerce el investigador con su sola presencia. Angrosino (2012, p. 88) define como efectos del observador *“la tendencia de las personas a cambiar su comportamiento porque saben que las están observando”*. La observación participante proporciona ciertas ventajas sobre otros métodos de recogida de datos como las entrevistas o cuestionarios. Especialmente al tratarse de estudios largos de varios meses de duración ya que las personas tienen la tendencia a seguir

sus rutinas diarias, actuando con normalidad cuando la presencia del investigador es finalmente aceptada.

Otro de los aspectos importantes que debemos tener en cuenta es el de la confidencialidad de datos. Esto es importante por dos motivos principales. Por una parte, la confidencialidad de los datos es requisito indispensable para conseguir que los informantes confíen en el investigador y se abran a compartir información. Por otra parte, muchas de las observaciones se referirán a menores de edad por lo que mantener el anonimato es indispensable. Por este motivo, todos los nombres que aparecen en el diario de campo son ficticios, incluido el nombre del centro en el que se realizó la investigación.

He optado también por suprimir cualquier fotografía en relación a los espacios del centro, tratando de evitar cualquier riesgo de ser identificado a través de ellas. Igualmente, de esta institución he tenido que pasar por alto ciertas características en su descripción con el fin de no ofrecer pistas que permitieran identificarla, pues ante todo hemos perseguido preservar el anonimato de los y las participantes.

Por último, aunque el objetivo primordial del estudio de casos es la comprensión del propio caso y no la formulación de generalizaciones, sí es posible obtener mediante el estudio de casos (especialmente en el estudio de casos instrumentales) conocimientos de aplicación general. Es importante que entendamos la influencia que puede tener en los resultados la selección de la muestra, diferenciando cuando nos encontramos ante casos representativos o excepcionales.

CAPÍTULO IV – El estudio de caso

Contenidos del Capítulo

Descripción del centro, su entorno y perfil del alumnado

Programación diaria y organización de los tiempos

Relación con el centro durante la investigación

Observaciones sobre las actividades de cambio de pañal y aprendizaje del control de esfínteres

Análisis de datos y efecto en los niños y niñas

4.1. El centro educativo

Aunque no es mi intención realizar una descripción minuciosa del centro, considero necesario describir el escenario con cierto detalle para facilitar al lector la comprensión de mis observaciones. La tipología del centro, el perfil del alumnado y sus familias o el proyecto educativo nos proporcionarán información muy valiosa que nos ayudará a dar sentido a las observaciones en las aulas. En cuanto a los espacios físicos y debido al tema central de mi investigación, el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres, muchas de estas descripciones se centrarán en las zonas de aseo, las aulas y el patio, ya que en ellas se producirán la mayor parte de las observaciones.

Tal y como he comentado anteriormente, el centro en el que ha tenido lugar el estudio es un centro de educación infantil de primer ciclo dependiente, en ese momento, de la Consellería de Trabajo e Benestar. El centro está situado en un barrio joven que ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años.

Actualmente, el proceso de admisión del alumnado está regulado por la Orde do 14 de febreiro de 2013 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís 0-3 dependentes da Consellería de Trabajo e Benestar o curso 2013/14. Esta Orden establece los baremos de puntuación que serán utilizados para determinar la asignación de plazas en el centro. No ha habido cambios en los criterios de puntuación en los últimos años. Para el curso 2011-2012 las categorías reconocidas y su peso en el proceso de puntuación se recogen en la figura 12.

BAREMO

1º. SITUACIÓN SOCIOFAMILIAR

- 1.1.- Por cada membro da unidade familiar 2 puntos.
- 1.2.- Por cada persoa que non formando parte da unidade familiar estea a cargo dela 1 punto.
- 1.3.- No caso de que a nena/o para a/o cal se solicita praza naceuse nun parto múltiple 1 punto.
- 1.4.- Por cada membro da unidade familiar, afectado por discapacidade, enfermidade que requira internamento periódico, alcoholismo ou drogodependencia..... 2 puntos.
- 1.5.- Pola condición de familia monoparental 3 puntos.
- 1.6.- Por ausencia do fogar familiar de ambos os dous membros parentais 6 puntos.
- 1.7.- Pola condición de familia numerosa 3 puntos.
- 1.8.- Outras circunstancias familiares debidamente acreditadas ata 3 puntos.

2º. SITUACIÓN LABORAL FAMILIAR

- 2.1.- Situación laboral de ocupación:
 - Nai 5 puntos.
 - Pai 5 puntos.
- 2.2.- Situación laboral de desemprego (1):
 - Nai 2 puntos.
 - Pai 2 puntos.

(1) Valorarase tal condición coa certificación de demanda de emprego con efectos do día anterior ao de apertura do prazo de presentación de solicitudes, agás no caso de solicitudes presentadas fóra de prazo en que se valorará con efectos do día anterior ao da presentación.

No caso de familias monoparentais adxudicáraselles a puntuación da epígrafe correspondente computando por dous.

3º. SITUACIÓN ECONÓMICA

R.P.C. mensual da unidade familiar, referida ao indicador público de renda de efectos múltiples (IPREM) vixente:

- Inferior ao 30 % do IPREM +4 puntos.
- Entre o 30 % e inferior ao 50 % do IPREM +3 puntos.
- Entre o 50 % e inferior ao 75 % do IPREM +2 puntos.
- Entre o 75 % e inferior ao 100 % do IPREM +1 punto.
- Entre o 100 % e inferior ao 125 % do IPREM -1 punto.
- Entre o 125 % e inferior ao 150 % do IPREM -2 puntos.
- Entre o 150 % e o 200 % do IPREM -3 puntos.
- Superior ao 200 % do IPREM -4 puntos.

* No caso de obter igual puntuación, terán preferencia en primeiro lugar as solicitudes de xornada completa e tras a aplicación deste criterio daráselle prioridade á renda *per cápita* máis baixa.

* Para efectos desta orde están a cargo da unidade familiar as persoas que convivindo no mesmo domicilio, teñen ingresos inferiores ao indicador público de renda de efectos múltiples (IPREM) vixente.

* No caso de ausencia do fogar familiar de ambos os dous membros parentais adxudicárase a puntuación máxima nas epígrafes 2º e 3º do baremo.

Figura 5 - Baremo para el acceso a las plazas en educación infantil

Hay que añadir que el baremo por puntuación se aplicará a las plazas vacantes tras asignar las plazas de los niños y niñas matriculados en años anteriores. Para nuevos ingresos, las plazas se adjudicarán según los criterios que se señalan a continuación, y por este orden a: (1) Hijos de personal de la Consellería que pidan plaza en los centros donde ejercen; (2) Solicitantes con hermanos matriculados; (3) Menores con medidas administrativas de tutela o guarda en situación de acogimiento familiar; (4) Las plazas restantes se adjudicarán según su puntuación obtenida según el baremo.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, los baremos han sido pensados para beneficiar a aquellos colectivos más desfavorecidos social o económicamente. Tal y como recoge el Proyecto Educativo del centro, las familias están encuadradas dentro de un nivel económico bajo y medio:

“...o Barrio XX XXXXXXXXXXXX é de recente urbanización o que conleva unha poboación nova de parellas con fillos pequenos que nutren a matrícula do noso Centro a pesares de que a proximidade non conta no baremo de admisión.

Na actualidade os nenos e nenas da E.I. XXXXXXXXXXXX podemos dicir que pertencen a familias dun nivel económico baixo e medio, con índices de paro altos sobre todo nun dos dous membros das parellas, en xeral os empregados pertencen ao sector terciario, incluíndo as mulleres adicadas ao servizo doméstico das que detectamos un número de casos significativo. Debemos tamén facer constar a procedencia extranxeira, que, incluíndo os emigrantes retornados, os nenos/as con pai ou nai ou ambos os dous, acadan nos últimos anos o 50% da nosa matrícula” (Proyecto Educativo del centro, s.f., p.1).

Por los motivos expuestos los niños y niñas matriculados en el centro suelen obtener puntuaciones muy altas. La puntuación obtenida con este baremo determinaba la adjudicación de plazas, así como, en función de la renta familiar, la cuantía de la cuota mensual que las familias han de desembolsar (recordemos que el primer ciclo de educación infantil no es gratuito). Estas cuotas varían desde los €13,20 hasta €143 al mes, siempre y cuando se alcance una renta mínima en la unidad familiar, de lo contrario la matrícula será gratuita. En el curso escolar, 52 familias están exentas de pago por este motivo y 49 tienen que pagar cuota siendo la más alta del centro €114.40. A pesar de todo, muchas familias no han pagado la cuota o han adeudado varias mensualidades durante el curso escolar. En estos casos, la dirección informa a las familias de la necesidad de abonar esas cuotas para poder renovar la matrícula el próximo curso, pero según lo que me comentó la directora no hay un control de los ingresos por parte de la Xunta de Galicia. Cuando le pedí más información acerca de los gastos e ingresos en el centro no hubo contestación al respecto, diciendo que tendría que consultarlo antes de facilitarme la información. Aunque se lo recordé en varias ocasiones no llegó a darme una respuesta definitiva, por lo que no siendo un dato crítico para la investigación decidí dejar de presionarla para no crear un conflicto.

Al iniciar el estudio no tenía muy claro si el perfil socio-económico de las familias iba a tener un impacto significativo en el aprendizaje del control de esfínteres y el cambio de pañal, pero decidí incluirlo en las observaciones. Sin embargo, desde muy temprano se hizo

patente que esta situación sí afectaba a la percepción que el centro tenía de su alumnado y sus familias, de forma que pude observar cómo las condiciones socio-económicas del alumnado influían en las mismas de forma encubierta.

En el Anexo VII pueden verse las tablas del alumnado de los tres grupos, incluyendo la edad, sexo, puntuación de acceso, nacionalidad y edad (en meses) en la que se adquirió el control de esfínteres.

4.1.1. El espacio escolar y la distribución de las aulas

El centro consta de un edificio de planta única y forma rectangular. Las estancias del centro se distribuyen en torno a un patio interior rodeado por grandes vidrieras que dan gran luminosidad y permiten controlar a los niños y niñas desde cualquier punto del centro.

Aunque el centro era espacioso y tenía amplias zonas exteriores e interiores de recreo, se notaba el paso del tiempo tanto en los materiales como en la distribución de los espacios. El edificio fue construido hace veinticinco años aproximadamente y todavía conserva estancias como la lavandería o el costurero. Estas salas ya no están en uso, al menos para sus propósitos originales, y nos dan una idea de lo mucho que ha cambiado la atención a la etapa 0-3 en los últimos años. Otro de los aspectos en los que se hace notar el paso del tiempo es en el estado de conservación del edificio. Aunque el centro tenía personal itinerante de jardinería y de reparaciones (acudiendo al centro cuando era avisado por la dirección), se podían observar desperfectos en la fachada y el tejado del edificio. Estos daños eran en su mayoría estéticos y no afectaban al funcionamiento del centro o la seguridad de los niños y niñas. Sin embargo, en algunas ocasiones se han producido filtraciones que han encharcado algunas zonas dando lugar a situaciones peligrosas, tal y como pude comprobar personalmente al resbalar y caerme debido a uno de los charcos formados en el pasillo. Resbalé y me caí con bastante fuerza en presencia de una de las limpiadoras. La anécdota debió de ser muy comentada en el centro ya que un par de horas más tarde (durante el descanso), la directora medio en serio medio en broma, aprovechó para recordarme el documento que había tenido que firmar negando cualquier relación laboral con la Xunta o el centro y eximiendo a ambos de cualquier responsabilidad en caso de accidente o lesión

durante mi estancia. Aunque pueda parecer una anécdota sin importancia, lo cierto es que me alertó sobre la forma en la que circulaba información sobre mis movimientos en el centro.

“Estas semanas están siendo muy lluviosas y los pasillos del centro educativo están llenos de humedades e incluso charcos. Las limpiadoras ponen toallas enrolladas al lado de las vidrieras del pasillo donde se filtra más agua y pasan constantemente las fregonas, pero el suelo es de plaqueta lisa y se crea una superficie muy deslizante. Eran prácticamente las 10:00 y hoy me tocaba clase de Susana así que agilicé un poco el paso. Al pasar por uno de estos pasillos resbalé y me caí con bastante fuerza, justo delante de una de las limpiadoras. Afortunadamente no me hice demasiado daño y me fui al aula de Susana.

Más tarde, durante el descanso, la directora se acercó a mí en la cocina para preguntarme si estaba bien y recordarme el documento que había firmado al entrar en el centro”.

Diario de campo 19/10/2011

En cuanto al patio interior, este era bastante amplio y soleado. El centro tenía un gran número de juguetes y centros de actividades (columpios, toboganes y castillos) además de elementos naturales como flores, árboles e incluso una parra. El estado general era bueno, aunque podían observarse desperfectos en las fachadas y otras superficies de cemento.

El principal problema del patio interior era el estado en el que se encontraba el pavimento de protección. La erosión causada por los cambios de temperaturas, las humedades y las raíces de los árboles que se abrían paso rompiendo el pavimento provocaban caídas y tropezones evitables si esta superficie fuese remplazada con cierta frecuencia. El estado del pavimento fue precisamente el causante de dos incidentes que tuvieron lugar durante el mes de marzo. Dos niñas del grupo uno se fueron a su casa lastimadas: Lorena con signos de arrastrar la cara contra algo y Eva con la cara marcada. La madre de esta última pidió explicaciones al centro sobre lo sucedido y terminó realizando una reclamación por escrito a la administración³⁴.

³⁴ Esta información me fue facilitada por la dirección del centro, que no comprendía esa reacción por parte de la familia.

“A las 11:00 los niños y niñas salen al patio así que voy a clase de Guillermina. Ayer se produjo un incidente con una de las niñas pero me cuenta que ya está solucionado (Guillermina en el momento de producirse el accidente estaba de vacaciones y estaba siendo sustituida por Noa, la educadora auxiliar). La madre de Eva se quejó porque el día que faltó Guillermina, Eva había ido a casa con un golpe en la cara y no le convencían las explicaciones de las educadoras.

La madre de Eva mandó unos días más tarde un escrito a la administración quejándose de la asistencia a la niña por parte del centro. La dirección me confirmó unos días más tarde la existencia de esa reclamación. Aunque no quiso entrar en detalles, la directora comentó que el grupo de Guillermina era el que más conflictos había generado este año”.

Diario de campo 09/03/2012

Por lo que sé, la madre de la niña no llegó a recibir nunca una respuesta de la administración ni se produjo ningún tipo de actuación para solventar los problemas del pavimento del patio (Decreto 306/1997, del 23 de octubre. Seguridad en parques infantiles). Durante el tiempo que estuve en el escenario, el centro recibió varias visitas de inspecciones educativas. Ninguna de las visitas desembocó en mejoras en las infraestructuras dañadas. Tampoco se subsanaron otras deficiencias en materia de seguridad como la ausencia del sistema salva-dedos en las puertas de las aulas o esquineras de protección en el mobiliario del centro, tal y como aparecen reflejados en: Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los de atención a la infancia, en el que se concretan unos mínimos de seguridad adecuados para favorecer al bienestar de los pequeños y pequeñas. Del mismo modo en el Decreto 245/2003, del 24 de abril se establece la responsabilidad de los centros para su conservación y mantenimiento: *“los titulares de los parques infantiles serán responsables de su mantenimiento y conservación, debiendo realizar inspecciones y revisiones anuales por técnicos competentes y con formación acreditada”*. Todo ello nos habla de una violencia estructural sobre la infancia que viene dada por someter a los niños y niñas a peligros innecesarios en los espacios escolares (Sánchez Blanco, 2001 y 2006), desde el momento mismo en que pudiéndose subsanar, no se hace nada, ni desde la administración, ni desde el propio centro para solucionar todas esas circunstancias descritas.

“Hoy vino otra vez la inspección, acompañada por la directora. Cuando entró en el aula, la directora me presentó por mi nombre y le comenté que estaba en el centro haciendo una investigación. No entró en más detalles.

Como la inspectora parecía interesada, le expliqué a grandes rasgos quién era y cuál era el propósito de mi estancia en el campo. Hablamos también sobre la educación infantil y la importancia de la detección temprana de problemas o necesidades especiales en los niños y niñas. Fueron unos momentos tensos para la directora que parecía no gustarle mucho la conversación que estábamos teniendo. En cuanto pudo se llevó a la inspectora con el pretexto de no interrumpir el tiempo del aula.

Durante el descanso, las educadoras me comentaron que este tipo de visitas son para controlar que el material esté colocado de manera segura (como las chinchetas) y poco más. Una de sus quejas era que los inspectores no tienen en cuenta a las educadoras y jamás les preguntan si necesitan algo o si ven algún tipo de problema que deba de ser solucionado.

Esta fijación en los aspectos materiales hace que las educadoras se dirijan a las inspectoras como ‘las de las chinchetas’ ya que, según ellas, parecen tener una especial preocupación por la colocación de estos elementos en las aulas”.

Diario de campo 08/02/2012

Finalmente, el patio dispone de un aseo situado aproximadamente en el centro de la zona de recreo. Al contrario que en las aulas, el aseo está cerrado por una puerta de madera, aunque los niños y niñas pueden abrirla e ir al servicio cuando lo necesiten. De igual forma, la visibilidad del alumnado es prácticamente nula, ya que no tiene ventanas que permita vigilar su seguridad desde fuera. Muchos años han pasado desde que en el siglo XIX, Pablo Montesinos hablara en su *“Manual para maestros de párvulos”* de la necesidad de contar con aseos, separados en función del sexo y contruidos, dice Montesinos (1840, pp. 17-85), de manera que los niños y niñas no se ensucien ni se caigan, donde no se detengan las inmundicias y contruidos de manera que los maestros y maestras puedan ver lo que está sucediendo dentro, no solo por seguridad, sino también con afán moralizante.

En la zona de aseo había dos piletas, una en cada pared y separadas por una columna en cada extremo para no permitir la visualización de los inodoros, colocados tres en cada lado de la pared. Esta estancia disponía de una bañera (en desuso) y se utilizaba este espacio como un pequeño almacén de orinales. A diferencia de los otros cuartos de aseo, esta estancia no dispone de calefacción por lo que la temperatura es prácticamente la misma que la del patio. De todos modos, he de señalar que cumple la normativa vigente tal y como se recoge en el Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia: *“Las estancias deben disponer de una iluminación y ventilación natural directa. Se exceptúan almacenes y cuartos de limpieza y basura, así como los aseos. Estos últimos deberán contar con algún sistema de ventilación, ya sea natural, ya forzada o mecánica”* (Diario Oficial de Galicia, 2005, p. 14.270).

En cuanto a las aulas de estudio, estas eran amplias y con un gran número de juegos y material para los pequeños y pequeñas³⁵. Aunque la distribución variaba según el criterio de la educadora había ciertos elementos comunes como por ejemplo: cada aula tenía dos entradas (excepto el grupo III), zonas separadas para los aseos y el cambiador *“visibles y accesibles desde la salas”* tal y como recoge el proyecto educativo de centro, un armario ropero dentro del aula y diversas zonas de actividades donde se realizaban las tareas diarias con mesas y colchonetas.

Los cuartos de aseo estaban incorporados en una habitación anexa dentro del aula y constaban de un cambiador donde se realizaban los cambios de pañal, dos piletas con grifo de agua fría y caliente y tres inodoros con un tamaño más pequeño que el estándar. Estos inodoros están pensados para facilitar el acceso a los niños y niñas, aunque tienen las cisternas muy altas para evitar que tiren de cadena y permitir así que las educadoras comprueben las deposiciones del alumnado. Las aulas también disponían de orinales, el número exacto era decisión de cada educadora. La zona de aseo, por tanto, era espaciosa y adaptada a las necesidades de los pequeños y pequeñas. Tal y como afirmaban Forghieri y Malaguzzi (2005, p. 15) *“Los servicios higiénicos deben de ser confortables, estar habilitados para cumplir múltiples funciones, con mobiliario agradable y alegre”*.

³⁵ Aunque los niños y niñas que llevaban en el centro uno o dos años tenían la misma educadora, las aulas eran cambiantes, por lo tanto las educadoras debían de acondicionar las aulas correspondientes todos los años.

El Aula I de Guillermina era el que presentaba más elementos decorativos. Cortinas, adornos, juegos e incluso un pequeño teatro en el que la educadora realizaba representaciones improvisadas a su alumnado. Todo este material adicional fue comprado por la educadora.

En el aseo, Guillermina³⁶ había añadido un contenedor de pañales para desechar los pañales sucios de una manera más higiénica que con las papeleras tradicionales. El cambiador era de madera y disponía de una colchoneta para que los niños y niñas estuvieran más cómodos. La educadora guardaba en el cambiador los pañales limpios, separándolos en cajitas de plástico transparente, de fácil acceso y con el nombre de cada niño o niña para que no hubiera confusiones³⁷. Cerca del cambiador la educadora podía alcanzar los guantes y el material de aseo correspondiente de los niños y el suyo propio.

Había una silla situada localizada al lado de la pared que tenía una doble función. Por una parte, la educadora la utilizaba para sentar allí a un muñeco cuenta cuentos que ponía después de comer, cuando el alumnado estaba sentado en el orinal. Por otro lado, se utilizaba también como silla de “*pensar*” para los niños y niñas que se portaban mal³⁸.

Debo decir que esta educadora no utilizaba este método muy a menudo y aunque este tipo de procedimientos está muy criticado, si es cierto que la silla de pensar utilizada como un método de “*tiempo fuera*” puede ayudar a frenar temporalmente la excitación tanto del niño o niña que la sufre como de la educadora. Sánchez Blanco (2006, p. 150) critica ampliamente la silla de pensar en las aulas utilizadas como castigo, pues el pensar, por asociación, acaba convertido en un castigo. Sin embargo, reivindicar un espacio para recuperar la tranquilidad, el sosiego, la calma, resulta decisivo para resolver los conflictos en las aulas, como señala esta autora.

La zona de los orinales tenía una lámina en donde se explicaba mediante pictogramas y frases simples la forma de utilizar el inodoro, diferenciando claramente ambos sexos.

³⁶ Susana, la otra educadora de otra de las aulas investigadas, contaba con un contenedor similar; mientras que Alejandra, la educadora del otro grupo tenía una papelera normal para el almacenaje de los pañales sucios.

³⁷ Aunque en el grupo de Susana sí tenía puesto los nombres, Alejandra no tenía clarificado ni ordenado este material dentro de su aula.

³⁸ Los niños o niñas castigados permanecían allí un ratito pensando en lo que habían hecho (muy rara vez fue utilizada en mi presencia).

Es común encontrarse en este tipo de materiales diferencias sexuales en la postura para la micción entre niñas y niños. Estas recomendaciones tienen más que ver con elementos culturales y no son muy acertadas en el comienzo del aprendizaje del control de esfínteres. Autores como Brazelton y Sparrow (2005) recomiendan empezar el dominio de las micciones sentados, incluyendo a los varones, puesto que:

Enseñarle a orinar de pie antes de enseñarle a sentarse para defecar, no puede considerarse una muy buena idea. Si le enseñamos a orinar de pie antes que a sentarse, luego le costará mucho sentarse en el váter. Una vez que haya aprendido a sentarse, enséñele a acertar cuando orina, haciendo ruido contra el agua del inodoro o contra el lateral de su orinal. Seguro que le encantará. (p. 112).

En cuanto al aula del grupo II, la distribución era muy similar, aunque mucho más ligera que en el aula I. Al igual que en el aula I, las posiciones en las mesas estaban asignadas e identificadas con las fotos de cada alumno. El aseo del aula tenía el mismo mobiliario, incluyendo el depósito de pañales. Sin embargo, esta educadora utilizaba el cambiador únicamente como soporte para los niños y niñas. Los cajones del cambiador estaban vacíos y los pañales guardados en otro armario. Esto hacía que a veces la educadora tuviese que dejar a los niños y niñas solos para ir a buscar los pañales (aunque la mayoría de las veces cogía el material necesario antes de proceder al cambio). Los pañales estaban situados en un armario al fondo de esta estancia. Para diferenciarlos, tenía el nombre de los niños y niñas colocados en las baldas.

En el aula III, la disposición de las mesas era mucho más compacta y al contrario que en las otras aulas, los puestos no estaban asignados (las otras educadoras ponían en las mesas la foto de cada niño o niña, identificando el asiento de cada uno); así, los niños y niñas tenían cierta libertad para ir cambiando de sitio. En el momento de sacar fotos de la clase de Alejandra me llamó mucho la atención que la directora mostrase cierta inquietud que no observé con las otras educadoras. Antes de sacar fotografías al aseo, me doy cuenta de que es la directora la que arregla un poco el espacio: recoge una toalla del suelo, pone una toalla limpia encima del cambiador y reubica ciertos elementos.

“Cuando empecé a sacar fotos, la directora me llamó y me dijo que empezara por las aulas. Mientras hacía las fotos del aula, la directora ordenaba el aseo. Se explicaba diciendo

que quería que las fotos saliesen bien, aunque no hacía más que justificar el estado de la clase de Alejandra. Esto solo sucede con esta educadora y no observé un comportamiento similar con las otras”.

Diario de campo 24/05/2012

La zona de aseo contaba con el mismo mobiliario que las otras aulas excepto el contenedor de pañales. La educadora del grupo III simplemente tiraba los pañales usados a la papelería por lo que a veces los olores en esa aula se hacían un poco más fuertes. Al igual que la educadora del grupo II, los pañales se guardaban fuera del cambiador.

“Me fijo en la zona de aseo, lo cierto es que sigue faltando papel en la máquina expendedora y el lugar en el que el resto de las educadoras tienen colocadas las cremas y el desinfectante está vacío. El contenedor de pañales es un cubo de basura normal, no tiene el mismo aparato que el resto de las compañeras. El cambiador lo tiene vacío por la parte de abajo y los pañales los tiene colocados en la otra punta del aseo. Si tiene que realizar un cambio, o coge los pañales antes, o el niño tendría que esperar desnudo encima del cambiador”.

Diario de campo 01/03/2012

4.1.2. El proyecto educativo y la propuesta pedagógica del centro

Merece la pena dedicar un apartado a la propuesta elaborada por el centro sobre el proceso de *“adaptación del niño o niña a la escuela infantil”*, el *“Proyecto Educativo”* y el *“Reglamento de Régimen Interno”* del centro, ya que en ellos se recogen aspectos básicos para comprender su funcionamiento, objetivos educativos, la relación con el alumnado y con las familias, así como el conjunto de valores e ideas que intentan transmitir con su labor diaria.

Inicialmente, la directora del centro me comunicó que las escuelas infantiles seguían las pautas establecidas por el Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia. Por ello, el centro no disponía de un reglamento de régimen interno propio ni proyecto educativo. La directora me permitió el

acceso a la documentación que incluía algunos documentos oficiales elaborados por la Xunta y algún que otro material facilitado por la Consellería en años anteriores.

Curiosamente, apenas unos días después de haber pedido esta información, el centro recibió una visita de inspección educativa (el 10 de octubre 2011) en la que se solicitó a la directora la elaboración de esta documentación. Más adelante hablaré de cómo estas coincidencias temporales afectaron a mi presencia en el campo.

Aunque inicialmente no se le dio demasiada importancia, unos meses más tarde recibieron una circular con fecha del 27 de marzo de la Consellería de Traballo e Benestar – Secretaría Xeral Técnica (ver Anexo VIII Instrucción as Escolas Infantis) en la que se informaba a las escuelas infantiles de la necesidad de presentar la documentación antes del 30 de marzo, incluyendo: Reglamento de Régimen Interno, Proyecto Educativo, Propuesta Pedagógica, entre otros.

La circular instaba a las educadoras a asistir al centro durante las vacaciones de semana santa (tres de los días laborales en los que no habría clases) para completar la documentación que faltase. Se produjo entonces un gran nerviosismo en el centro (personalmente creo que más relacionado con tener que trabajar esos tres días que por los plazos de entrega) y se comenzó a elaborar contra reloj la documentación que faltaba. Ante el desconocimiento por parte de las educadoras de lo que necesitaban entregar, yo misma he tenido que ayudarlas en la elaboración de la planificación de las actividades del aula.

Todo esto hizo que no fuese hasta casi final de curso cuando pude hacerme con una copia del proyecto educativo de centro y el reglamento de régimen interno. La propuesta pedagógica, sin embargo, jamás fue completada durante mi estancia. Aunque inicialmente el plazo era el 30 de marzo, la directora me comentó que finalmente la Consellería había alargado el plazo de entrega por lo que cuando abandoné en campo aún no estaba finalizada. Aunque la directora se ofreció a enviármela cuando estuviese completada no he visto necesario insistir en ese tema.

El proyecto educativo de centro es un documento dirigido principalmente a las familias por lo que se tratan aspectos generales sobre la matriculación, el comienzo de curso y el denominado período de adaptación, el comedor, actividades extraordinarias (visitas fuera del centro, fiestas) o la comunicación con el profesorado. De igual forma, también intenta

establecer unas bases sobre los objetivos educativos y el desarrollo evolutivo de los niños y niñas en cada una de las etapas. Antes de la existencia del Proyecto Educativo de centro, el funcionamiento era muy similar. Aunque esta información no estaba documentada, el centro llevaba muchos años funcionando con las mismas directrices educativas.

En líneas generales, los objetivos educativos del centro se fundamentan en los requisitos establecidos por la LOE y el Decreto 330/2009 por el que se establece el currículo para la etapa de educación infantil.

Uno de los objetivos es el de *“adquirir progresivamente autonomía en las actividades habituales”* por lo que el aprendizaje del control de esfínteres debería de estar muy presente, al menos en el período de edad de 2 a 3 años. De hecho, el aprendizaje del control de esfínteres y el cambio de pañal se mencionan explícitamente en el Proyecto Educativo en diversos contextos. El primero se trata de una recomendación a las familias para que eviten comenzar el aprendizaje del control de esfínteres durante el período de adaptación. El centro parece reconocer por tanto que el proceso de aprendizaje del control de esfínteres puede generar cierta frustración o nerviosismo en el niño o niña y en su familia, lo que podría afectar al proceso de adaptación. La segunda mención se refiere a los hábitos higiénicos después del comedor. Es precisamente en este momento cuando muchas familias recogen a sus hijos e hijas por lo que el cambio de pañal se realiza justo antes de que lleguen para poder entregárselos recién cambiados. Además, es bastante común que muchos bebés realicen sus deposiciones justo después de comer, especialmente los lactantes. Existe normalmente un reflejo, más evidente en los primeros meses de la vida, que consiste en el desencadenamiento de la movilidad intestinal, en especial del colon, cuando el estómago se distiende por la entrada del alimento. Es el llamado reflejo gastrocólico. Explica la frecuente aparición del deseo de defecación durante la ingesta de alimento o inmediatamente después de ella (Domínguez Rovira, 1997, pp. 1438- 1439).

Otro aspecto significativo del Proyecto Educativo de centro es el referente al papel de las familias y las vías de comunicación con el centro. Según el propio Proyecto Educativo, la coordinación con las familias es el eje fundamental de su actuación, de forma que los niños y niñas reciban mensajes complementarios y no contradictorios. Aunque hablaré más adelante sobre el papel de la familia, la realidad diaria de esta comunicación es muy distinta a lo que

plantea el proyecto educativo. Porque, aunque el proyecto educativo tiene recogido la importancia y la comunicación con los padres y madres del alumnado, lo cierto es que las reuniones que dentro del proyecto se proponen son reuniones principalmente unidireccionales e informativas destinadas a hacer saber a las familias las normas que han de seguir respecto al funcionamiento de las aulas y del propio centro.

A pesar de todo, el proyecto educativo recoge dos tipos de reuniones o entrevistas con las familias: generales e individuales. Las generales incluyen la reunión con las familias de nueva admisión y las reuniones para explicar el proyecto educativo. Estas reuniones tienen lugar en el mes de octubre y al comienzo del segundo trimestre. En cuanto a las entrevistas individuales, se definen tres tipos. La primera es una entrevista inicial de carácter administrativo. En esta reunión se recoge la documentación necesaria para formalizar la matriculación, se cubre el cuestionario inicial sobre el alumnado y se firman las autorizaciones sobre administración de medicamentos y permisos para fotografiar a los niños y niñas con fines educativos. Las otras dos vías de comunicación individuales son las tutorías, que han de ser concertadas directamente con la educadora y la comunicación diaria con la tutora cuando las familias entregan o recogen a los niños y niñas. Esta última es especialmente compleja, pues es tremendamente complicado para la educadora poder establecer una comunicación significativa con más de veinte familias en un espacio de tiempo de apenas unos minutos. Además, muchos de los padres o madres llegan con prisa para entregar a los niños y niñas antes de entrar a trabajar, sin contar aquellos que han de delegar esta tarea en terceras personas (abuelos, tíos, conocidos). Por este motivo, cobran especial importancia las tutorías. Desafortunadamente, estas deben ser solicitadas, bien por las familias o por la propia tutora, con el fin de tratar temas concretos. Esto hace que muchas familias terminen el curso sin haber tenido ninguna entrevista individual con las educadoras tras la formalización de la matrícula.

En cuanto a la propuesta pedagógica, aunque la ley exige que los centros de primer ciclo cuenten con personal cualificado para la realización y seguimiento de la Propuesta Pedagógica (en este caso la directora), el centro no contaba con una propuesta propia. Durante mi estancia, el centro se guiaba por la Propuesta Pedagógica proporcionada por una editorial. Esta entregaba la documentación al centro gratuitamente al seleccionar dicha empresa como suministradores de los libros de texto. En este caso, la propuesta pedagógica

era “*O Esquio Pillabán*” de la Editorial Casals Galicia (Fervellos 2). Sin embargo, en la práctica las educadoras solían desenvolverse de forma independiente y prestaban poca atención a la propuesta.

La forma de evaluar y los criterios de evaluación eran también facilitados por la propia editorial. Cada niño, recibía con su material los tres boletines de notas con los criterios de evaluación y la forma de calificar que debían de utilizar las educadoras. Los niños y niñas que no hubiesen comprado material por falta de recursos económicos no dispondrían de boletín, a menos que las educadoras fotocopiasen el material de otro alumno. En algunos casos excepcionales las educadoras cedieron sus libros (fueron tres casos, pero no llegó para todos).

4.1.3. Las actividades cotidianas y organización de los tiempos

Aunque el centro admite a niños y niñas a partir de las 08:30 (previa autorización de la Consellería), la mayoría llega en torno a las 09:00 de la mañana. Hasta esa hora las puertas del centro permanecen cerradas y las familias han de llamar al timbre para que las educadoras les permitan el acceso. A las 09:00, el centro abre oficialmente sus puertas y la directora o alguna educadora esperan en la entrada para recibir a las familias. Las familias no se limitan a dejar a los niños y niñas en la puerta, sino que han de entrar en el centro y dejarlos en la “*sala de gateo*”. Esta sala es un espacio común en el que se realizan diversas actividades como la siesta o la visualización de material audiovisual. También sirve como espacio de juegos en los días en los que no se puede salir al patio por las inclemencias meteorológicas. En esa estancia las educadoras del ciclo recogen a los niños y niñas que permanecen en actividades de juego libre hasta la entrada en las aulas.

A las 09:30 se incorpora la totalidad de la plantilla. Inmediatamente se separa al alumnado en tres filas según el grupo y se dirige cada uno a su aula. A partir de ese momento, las familias deben dejar a los niños y niñas directamente en la clase. Tal y como se explica en el Proyecto Educativo, este es uno de los momentos en los que se produce una mayor interacción entre las familias y las educadoras. Son frecuentes las conversaciones en las que las familias comparten información con las educadoras sobre el estado general del niño o niña, sus progresos y entregan material o mudas que el pequeño o pequeña pudiese

necesitar. Sin embargo, no siempre es posible ya que no todas las educadoras están disponibles desde primera hora por lo que algunas familias pueden dejar a sus hijos o hijas sin llegar a ver a la educadora.

A las 10:00 de la mañana se cierran las puertas del centro y salvo que exista una causa justificada no se admite ningún niño o niña a partir de esta hora. En alguna ocasión, la directora del centro me comentó que eso se hacía para que se respetara el horario de entrada y las actividades de forma que el centro no fuese solo (para algunas familias) un lugar en el que llevar a comer a los pequeños y pequeñas.

Entre las 10:00 y las 10:30 comienzan las actividades en el aula. Los niños y niñas se sientan en la alfombra y aunque cada educadora se organiza según sus propios criterios, en general este tiempo se emplea para dar la bienvenida al alumnado, pasar lista o leer y comentar un cuento. De esta manera, las educadoras buscan reducir el nivel de ansiedad de los niños y niñas tras la agitación de la primera hora. También es el momento para recordar las normas del aula: guardar silencio mientras otros hablan, levantar la mano para ser escuchado e interactuar con todo el grupo manteniendo conversaciones sencillas y enriquecer el lenguaje.

Sobre las 10:15 suele venir la persona encargada de hacer el recuento de niños y niñas que asistirán al comedor. Esto incluye a los pequeños y pequeñas con algún tipo de alergia, intolerancia o dieta para modificar el menú. El centro también tiene en consideración al alumnado y a las familias que por motivos religiosos no ingieren carne de cerdo. En esos casos se hace una modificación en el menú de esos niños y niñas no dándoles carne porcina y sustituyéndola por otro alimento. En un principio siempre iba a hacer el recuento la enfermera del centro, pero cuando esta fue reubicada comenzó a ir el cocinero jefe a las aulas.

“La educadora pasa lista y aparece el cocinero, desde que la enfermera se marchó del centro es él quien hace el recuento de comedor. El ritual es siempre muy similar. Saluda desde la puerta sin entrar totalmente en el aula.

- *Hola.*
- *Hola. Le contestan los niños y niñas.*
- *¿Cantos tes hoxe a comer? Dirigiéndose a la educadora. Susana le dice el número*

- ¿E musulmáns?

La educadora le dice lo que necesita, parece que hoy hay carne de cerdo en el menú”.

Diario de campo 09/02/2012

Era bastante común que las educadoras y el personal del centro asumiesen que eran solo musulmanes los niños y niñas que no podían comer carne de cerdo. En cuanto a las alergias, los cocineros tenían un listado en la cocina del alumnado y sus alimentos prohibidos. También durante el recuento, las educadoras avisaban si era necesario algún otro tipo de ajuste en el menú, por ejemplo, en el caso de las gastroenteritis.

El tema del comedor es uno de los que más problemas generan ya que a pesar de que la ley reconoce la necesidad de ajustar el menú al alumnado que no pudiese ingerir cerdo, esta no incluye otros aspectos o creencias que limitasen de alguna otra forma el menú diario. En realidad, el cambio de menú en el caso de la carne de cerdo, está vinculado al Decreto 132/2013 del 1 de agosto por el que se regulan los comedores escolares de los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Consellería con competencias en materia de Educación. En este Decreto se recoge únicamente la necesidad de no servir carne de cerdo pero no incluye otros supuestos.

“La directora me comentó que los senegaleses solo piden que no se coma carne de cerdo. Sin embargo, la familia de Oliver, que son ambos progenitores de Marruecos, no toma ningún producto cárnico que no sea sacrificado de acuerdo a los ritos islámicos. De momento no se queda al comedor, pero la madre ya lo ha solicitado, así que, dice la directora, que va a tener que comer la carne que haya, porque el centro educativo no va a comprar los productos en carnicerías especializadas. Y que por seguridad no se admiten productos que no sean elaborados dentro del mismo”.

Diario de campo 11/10/11

Entre las 10:30 y las 11:00 de la mañana se suelen realizar actividades orientadas a trabajar la psicomotricidad fina y motricidad específica, potenciando la coordinación por medio de juegos y haciendo fichas. También era bastante común que se realizasen actividades

de grupo. Para ello, en las aulas de Susana y Guillermina los niños y niñas estaban asignados a grupos de trabajo fijos. Cada niño y niña identificaba su mesa por color y fotografía. En la clase de Alejandra, sin embargo, no había lugares asignados por lo que cada niño o niña escogía su lugar. Esto provocaba que los grupos cambiasen a diario, pero al mismo tiempo hacia que los niños y niñas tuviesen oportunidad de relacionarse más libremente.

Aproximadamente a las 11:00, las educadoras llevan a los pequeños y pequeñas al patio. En este momento es donde comienzan a verse más claramente las diferencias en los procedimientos de las educadoras. Así, mientras Susana y Guillermina eran muy sistemáticas y seguían una rutina establecida que incluía llevar a los niños y niñas al aseo antes de salir al patio, Alejandra era mucho más variable, cambiando frecuentemente los horarios de salida y no llevando a los niños y niñas al aseo (básicamente los que quisieran tendrían o bien que ir solos o hacérselo encima).

El tiempo en el aseo para los grupos de Susana y Guillermina era una actividad muy dinámica y los niños y niñas podían elegir si utilizar los inodoros u orinales. Apenas había tiempo de espera y las educadoras ayudaban a los alumnos y alumnas que tuviesen problemas con la ropa o que hubiesen defecado.

Tras el aseo, los niños y niñas bebían un poco de agua y formaban una fila mirando hacia la puerta de salida. Las educadoras procedían a limpiarse las manos, tirar de las cisternas y vaciar y limpiar los orinales. Una vez finalizado el aseo, los niños y niñas salían al patio en torno a las 11:15.

Desde ese momento y hasta aproximadamente las 12:30, los niños y niñas permanecían en actividades de juego libre. Durante este tiempo, las educadoras hacían turnos para tomarse un descanso. Solían ir de una en una, por lo que en la gran mayoría de los casos siempre había dos educadoras en el patio.

A las 12:30 los pequeños y pequeñas recogen los juguetes. Si por el mal tiempo no había sido posible salir al patio y estaban en la zona de gateo las educadoras les ponían un rato (más o menos 15 minutos) de audiovisuales (dibujos animados o canta juegos). A las 12:35 los pequeños se ponían en fila distribuidos por grupos. Las educadoras según el turno que le tocara, ayudaban a los pequeños y pequeñas en la limpieza de la cara y las manos para ir al comedor. Al salir de la zona de aseo, otra educadora estaba esperando para ponerle a

cada uno de los niños el babero. Una vez terminado, los niños y niñas se ponían en fila y eran acompañados por su educadora al comedor.

La comida tenía lugar entre las 12:35-13:15. Cada grupo se sentaba junto y cada niño tenía su sitio. Los niños y niñas ponían las manos debajo de la mesa hasta que le sirvieran la comida. Aunque se ayudaba a los que lo precisasen, se fomentaba la independencia del alumnado. Al finalizar la comida, los niños y niñas dejaban los cubiertos y platos encima de la mesa y se ponían en fila por grupos para ir a las aulas.

Sobre las 13:15 estaban todos los grupos en sus respectivas clases. Era momento de ir nuevamente al aseo. En este momento, las educadoras cambiaban a los niños y niñas ya que en unos minutos muchos de ellos serían recogidos por sus familias. Tras el aseo, los niños y niñas tenían tiempo para jugar. A las 13:30 los grupos salían del aula y se dividían. Los niños y niñas que se quedaban a la siesta iban a la zona de gateo, los demás iban a la entrada y esperaban a que sus familias fuesen a recogerlos.

Los niños y niñas que permanecían en el centro tras la comida se preparan para dormir en la sala de gateo. Cada niño se tumbaba en una colchoneta y las educadoras los tapaban con una mantita. Se apagaban las luces y se ponía música suave.

Sobre las 15:00 comenzaban a abrirse las cortinas poco a poco, para que los niños y niñas se fuesen despertando.

Finalmente, sobre las 15:15 los niños y niñas se aseaban. Después dependiendo del tiempo estipulado por las familias y el centro, jugaban en el patio hasta que un adulto autorizado fuese a recoger al pequeño o pequeña. El centro cerraba sus puertas a las 17:00.

4.1.4. Acceso y relación con el personal del centro

En general, mi relación con el personal del centro ha sido positiva. Sin embargo, considero necesario mencionar una serie de sucesos y actitudes que creo, ayudarán a comprender alguna de mis observaciones posteriores. Estas han de ser tomadas en el contexto de una investigación de más de ocho meses en los que mi interacción con el personal ha sido casi constante. En estas circunstancias es normal que se produzcan situaciones de conflicto o que surjan desavenencias personales.

A pesar de que ya estaba sobre aviso de lo que me podía esperar al realizar una investigación tan extensa, la realidad es que mi relación con el centro ha sido una fuente constante de preocupaciones, generándose a veces situaciones de cierta tensión y llegando a plantearme la posibilidad de abandonar el escenario antes de la finalización del estudio.

Uno de los aspectos que me causó más problemas fue el relacionado con mi entrada en el campo. Como ya he comentado anteriormente, el estar autorizada por la secretaría general provocó cierta preocupación y desconfianza en el centro hacia mis verdaderos objetivos. Además, al realizar el proceso de petición de permisos en un tiempo tan breve, la dirección no tuvo constancia de mi presencia en el centro hasta el mes de septiembre, menos de una semana antes de mi llegada. Esta situación se vio agravada por varias circunstancias fortuitas como la coincidencia de mi llegada con una serie de visitas de la inspección educativa, la convocatoria de varias huelgas de la educación y la creciente presión al centro para la presentación de documentación a la administración (que por cierto también estaba pidiendo yo a la dirección).

Por todo ello, mi papel en el centro ha sido uno de los aspectos que más problemas ha causado en mi investigación, no solo por dificultar el acceso a la información sino también por entorpecer mis relaciones con los informantes claves. Infantes (2007) se refiere a que *“a menudo en el desarrollo del trabajo de campo se nos puedan presentar situaciones difíciles, especialmente relaciones sociales complejas con determinados informantes o sujetos de la comunidad que analizamos”*. (p. 151).

Aunque inicialmente la relación con la dirección del centro había sido cordial, se produjeron algunas situaciones que, sin llegar a causar conflictos importantes, sí que dieron lugar a situaciones de mayor tensión a medida que mi investigación se adentraba en temas que le pudiesen parecer más delicados. Así, a pesar de que la directora me facilitó datos de las familias, del personal y sobre el funcionamiento del centro, esta intentaba controlar la información que consideraba oportuna para el tema de mi tesis, pero evitando aquellos aspectos que no le resultasen cómodos. Aunque a veces esto fuese una traba para mi investigación, comprendo perfectamente la posición de la directora, ya que a nadie le gustaría enterarse de posibles problemas a través de una investigadora, especialmente si se trata de una estudiante que había entrado en el campo de la forma que lo hice yo. Como ya he

comentado, uno de estos temas de fricción ha sido el de la documentación del centro entre la que se incluían la propuesta pedagógica, el reglamento de régimen interno, proyectos educativos y la programación de aula.

El otro punto de conflicto con la dirección fue mi negativa a participar en las salidas escolares. Como parte de las actividades del centro, se realizó una salida (a una biblioteca municipal y otra a la casa de los peces) con los alumnos y alumnas. Mi negativa a participar en esos eventos y acompañar a los niños y niñas se basaba en mi condición de estudiante. Como parte de los trámites de acceso tuve que firmar un documento en el que confirmaba que mi estancia estaba limitada únicamente a aquellas actividades relacionadas con mi investigación y que no tenía ninguna relación laboral con la Xunta y por tanto no estaba cubierta por su seguro. Si ocurriese algún percance durante la visita, la cuestión sería ¿cómo podría explicarse la ausencia del personal del centro y su sustitución por personas ajenas a la Consellería? La negación a la propuesta de participar en la salida afectó de forma negativa a mi relación con la dirección del centro. Estaba dejando de ayudar y por lo tanto molestaba. Tal y como explican Taylor y Bogdan (2009):

El primer problema que probablemente se tenga que enfrentar es el de verse forzado a un rol incompatible con la realización de la investigación...El personal de las escuelas, hospitales psiquiátricos y otras instituciones con frecuencia tratan de forzar a los observadores a asumir el rol de voluntarios, especialmente en el caso de mujeres y estudiantes. (p. 53).

Sin embargo, el punto más comprometido fue el referente a las entrevistas con las familias. En varias ocasiones mostré mi interés en mantener entrevistas con las familias, aunque tanto dirección como las educadoras no lo aconsejaban y se justificaban afirmando que estas *"pasan de todo"* o que tenían horarios malos y que no iban a colaborar.

La negativa de la dirección unida a la presión de mi directora de tesis para recopilar datos de las familias me resultaba bastante frustrante. Un día comenté mi interés a una de las educadoras (Susana). Fue una conversación muy natural en la que le planteaba mi interés sobre la opinión de algunas de las familias para poder registrar sus experiencias dentro del trabajo. Esa misma mañana la educadora me dijo que podía hablar con varias personas bastante participativas con ella y que podían aportar datos interesantes. La educadora me

adecuó un aula que no se usa, dónde estaría más cómoda y podría tener una conversación más distendida. Se trató de entrevistas totalmente informales ya que al ser improvisadas no tenía nada preparado.

Otra de las educadoras, Alejandra, salió al pasillo (dejando su clase sola) y vio como hablaba con algunas de las familias. Aunque en ese momento no dijo nada, en cuanto tuvo la oportunidad informó a la dirección de lo que estaba haciendo.

Al día siguiente la directora me pidió explicaciones sobre lo ocurrido. Yo le comenté que había hablado con algunas familias en relación al proceso de aprendizaje del control de esfínteres y su relación con las educadoras y el centro en este proceso.

La directora estaba visiblemente contrariada ya que de alguna manera sentía que había estado hablando con las familias a sus espaldas. Fue un momento tenso, en el que cualquier paso en falso podría significar la salida del escenario. Reiteré nuevamente la necesidad de incluir las opiniones de las familias en mi tesis, así como la conformidad de la Secretaría Xeral a que accediese a cuanta información fuese necesaria para la elaboración de mi investigación. Visto la repercusión provocada y el desacuerdo de la dirección, sugerí la realización de un cuestionario. La dirección aceptó sin demasiado entusiasmo y siempre y cuando le dejase ver las preguntas y compartiese con ella los resultados. Todo quedaba reducido de nuevo a intentar controlar la información que recibía. Sin embargo, para mí fue una ventaja tremenda ya que debido a los horarios y al número de alumnos me sería imposible entrevistar a todas las familias. Del mismo modo, llevar a cabo estas preguntas por escrito, me facilitó recoger información sobre la colaboración de las familias con el centro. Aunque puedo decir que para mí fue un gran avance en mi investigación, esto afectó de forma decisiva a mi relación con el centro. Yo me había convertido en una persona que hacía demasiadas preguntas, además iba a abrir un canal con las familias que escapaba al control de la dirección y podría poner en duda o entredicho la labor de la dirección y de las educadoras.

A partir de ese momento comencé a notar un mayor control sobre mis actividades en el centro. Alejandra ya me había demostrado que informaba de mis movimientos a la directora, aunque eso significase comprometer a una compañera. Así, la educadora que me facilitó las entrevistas con las familias recibió una fuerte reprimenda de la directora por

haberme ayudado. Mi impresión es que a pesar de que la directora agradeció en momentos puntuales mi colaboración en centro, le asustaba perder el control y que yo, como agente externo, pudiese acceder a datos u opiniones que pudiesen dañar su forma de proceder y dirigir el centro, especialmente si esa información llegase a la Secretaría Xeral. Por todo ello, creo que sus intentos para controlar la información no tenían como objetivo entorpecer mi investigación, sino asegurarse, en caso de detectar yo un problema, de estar convenientemente informada.

“La directora me dijo que se me estaban facilitando todos estos datos porque estoy colaborando con ellas. Fue una manera de darme un toque de atención ya que siguió la frase diciendo:

- *Laura, todo esto me da mucha inseguridad, así que si ves algo que notes que no esté bien me lo dices ¿vale?”.*

Diario de campo 13/04/2012

En este punto, creo que la directora no entendía plenamente mi objetivo con mi investigación. Mi intención nunca fue buscar e informar de problemas, si no observar y analizar los procesos que se estaban llevando a cabo en el centro y como estos influían en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Mi contacto con la dirección se fue reduciendo a partir de ese momento, aunque en una de nuestras reuniones me comentó la dificultad que le suponía mi presencia en la escuela. Debido a ello no se planteaba aceptar otra investigación en el futuro ya que ella no se imaginaba que iba a ser tan persistente o la cantidad de información a la que tendría acceso. Además, la duración de la investigación también había generado sus propios problemas como: cansancio o saturación de las educadoras.

No me sorprendió, pues, observar cierto alivio por parte de la dirección cuando me despedí del centro. Hasta el último momento siguieron produciéndose situaciones de tensión, siendo la propia fiesta de fin de curso otra nueva causa de preocupación para la dirección y educadoras. Por una parte, había estado colaborando con las educadoras en la organización de la fiesta de fin de curso y querían que asistiese a la fiesta como una más (salvo Alejandra

que estaba anhelando que me fuese). La directora también dudaba en invitarme y me dio la impresión de que le seguía asustando que hablase con las familias. Decidí poner fin a mi estancia en el centro y no acudir a la fiesta de fin de curso ya que no tenía sentido mantener una situación incómoda para todas las partes. Sentí no poderme despedir de los niños y niñas del centro, así como agradecer a las familias su participación en la contestación del cuestionario. Sin embargo y debido a la tensión existente, fue mejor apartarme del escenario en ese momento. Afortunadamente y años más tarde he podido seguir viendo a algunos niños y niñas de esta investigación, incluso poder hablar con algunas de las madres y entablar con ellas conversaciones cordiales.

“Cuando ya me iba del centro me encontré a la directora que estaba sentada en la entrada.

- Bueno yo ya me voy.

La directora levantó la cabeza, pues estaba mirando unas cosas para la fiesta y me dijo:

- Laura, te vas....

- Si. Contesté, con una sonrisa en los labios.

Creo que en esos momentos la directora lo pasó mal. Por una parte no le parecía bien que me fuera después de haber colaborado tan estrechamente con los preparativos de la fiesta. Pero por otro lado, el miedo a que hablase con las familias superaba toda posibilidad de permanecer en el centro más tiempo. La directora en ese momento dijo:

- Espera que te voy a dar dos besos. Pues eso, ya nos veremos.

- Si. Dije yo.

- Que todo vaya bien.

- Sí. Gracias”.

Diario de campo 22/06/2012

Por contra, a medida que la relación con la dirección se volvía un poco más tensa se produjo el efecto contrario con dos de las educadoras. Tal y como ya he comentado en

apartados anteriores, comencé la investigación en el centro el día 3 de octubre, alternando mi estancia en cada una de las aulas para evitar la saturación de las educadoras y reducir el intervalo de las observaciones en cada aula. Durante las primeras semanas mi objetivo principal era el de conseguir ganarme la confianza de las educadoras, tal y como afirman Taylor y Bogdan (2009, p. 51): *“durante el período inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas”*. Si quería que el comportamiento de las educadoras fuese lo más natural posible, es decir que mi presencia no alterase de forma significativa las observaciones, tenía que conseguir que aceptasen mi presencia en el aula y no me viesen como una amenaza o elemento intrusivo que estuviese constantemente evaluando su comportamiento.

Inicialmente mi presencia en el aula generó una situación incómoda para las educadoras quienes además de tener que hacer su trabajo tenían que aceptar la presencia de una persona ajena al centro. Para tratar de hacer mi presencia lo menos intrusiva posible comencé a participar en algunas actividades del aula ayudando en la recogida y organización del material, elaboración de murales, participando en la organización de fiestas (Samaín, la fiesta de Navidad, Carnavales y fin de curso) e incluso ayudando a las educadoras a elaborar una programación de aula. Igualmente, también durante estas primeras semanas fueron frecuentes las conversaciones sobre mi formación, experiencia laboral y los objetivos de mi investigación.

A medida que avanzaba el curso y que las educadoras se acostumbraban a mi presencia, su relación conmigo fue cambiando y comenzaron a mostrar comportamientos más naturales. A pesar de todo, los inicios no fueron fáciles.

Así, Guillermina, la educadora del grupo I intentó desde un primer momento marcar las distancias y establecer su posición dentro del aula. En la primera conversación que mantuvimos me advirtió que podía estar en su clase si no interfería con su trabajo pero que no iba a tener ningún tipo de reparo en echarme en caso contrario.

De igual forma, Susana, la educadora del grupo II comenzó explicándome el proceso que seguía y me advirtió que ella no iba a cambiar como realizaba el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres ya que su procedimiento le funcionaba y no veía razón para cambiarlo.

Como veremos más adelante, la posición de estas educadoras no sería tan conflictiva como pudiera parecer y la relación con ellas fue mejorando a lo largo del curso, hasta el punto de que en determinados momentos su apoyo les puso en alguna situación complicada con la dirección o sus compañeros y compañeras.

Uno de los ejemplos más claros es el referente a las entrevistas con las familias. Como ya he comentado, Susana, con la mejor intención, me facilitó un aula y me concertó algunas entrevistas. Esto generó un gran malestar por parte de la dirección lo que le ganó una reprimenda además de la decepción al sentirse “traicionada” por una compañera. Este suceso provocó ciertos cambios en el centro. A partir de ese momento se incrementó el control sobre mis actividades y tanto Guillermina como Susana pasaron a ser “sospechosas” debido a su buena relación conmigo. Con frecuencia alguna educadora, limpiadora o el cocinero irrumpían en el aula (muchas veces sin llamar) para preguntar o pedir algo y de ese modo observar lo que sucedía en el aula. Este comportamiento, era especialmente frecuente cuando estaba con Guillermina y no era en absoluto habitual, pues solo se producía cuando yo estaba en la clase, tal y como me confirmaron Guillermina y Susana.

“Fue en ese momento en el que yo estaba en un extremo del aula y la educadora (Guillermina) en el otro, la educadora del grupo de un año abrió la puerta de repente sin llamar y cogió lo primero que se encontró, en ese momento fui consciente del punto crítico en el que me encuentro en el centro. La educadora se fue muy rápido. Guillermina y yo nos miramos como diciendo de la que nos libramos; es más a la educadora no le gustó nada la actitud de su compañera. Yo le dije que era bueno que fuéramos al recreo con el material para trabajar un poco allí. Además, por seguridad de ella era mejor que no se nos viera muy juntas y más ahora que se posicionó a mi favor dentro del centro”.

Diario de campo 28/05/2012

“A las 11:20 vino el cocinero. Es muy raro ya que por norma general suelen llamar por el telefonillo, pero están en plan ‘espía total’, la educadora se quedó bastante sorprendida porque nunca hicieron esto hasta ahora, pero bueno parece que no le molestó la situación”.

Diario de campo 01/06/2012

Aunque Guillermina se tomaba esta situación como un juego y a menudo bromeaba sobre ello, para mí se trataba de un problema muy serio. En ningún caso mi intención era la de alterar tanto la vida diaria del centro y por ese motivo intenté que mi actitud fuese ante todo conciliadora, independientemente de lo que realmente sintiese ante esa situación. Como le recordé en numerosas ocasiones a las educadoras, mi relación con el centro terminaría en unos pocos meses mientras que ellas iban a tener que seguir conviviendo y trabajando juntas mucho después de que yo me fuese.

Por último, Alejandra, la educadora del grupo III ha sido posiblemente la persona que más se ha opuesto a mi presencia en el centro. Su colaboración en la investigación ha sido muy escasa y nuestra relación ha sido en general bastante mala. Inicialmente pensé que se trataba de una cuestión de afinidad, simplemente algunas personas no simpatizan, pero a medida que avanzaba la investigación me daba cuenta de que el problema era más profundo. Creo sinceramente que parte de la hostilidad hacia mí estaba provocada por el propio tema de estudio ya que el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres era uno de los aspectos más descuidados de su actividad en las aulas. Este tema es algo que trataré en mayor profundidad cuando hable de los procedimientos en las aulas y el efecto en los niños y niñas.

Como ya he comentado, su colaboración con mi investigación ha sido muy escasa. A principio de curso, cuando ayudada por la directora pasé un cuestionario a las educadoras, Alejandra fue la única que se negó a entregarlas. Aunque a la directora no le gustó demasiado, le pedí que no le insistiera ya que era algo voluntario para ayudarme a conocer mejor a las educadoras y no quería dificultar más mi relación con ellas.

“Hoy he estado en clase de Alejandra. Cada vez tengo más claro que no le gusta que esté investigando en su clase. Hoy se refirió a mí como ‘intrusa’. Tampoco me ha dado el cuestionario y no creo que tenga intención de hacerlo”.

Diario de campo 12/12/2011

“Hoy he estado en clase de Alejandra. No sé por qué, pero cada vez me gusta menos estar en el aula. Nunca me gustó su clase pero creo que ahora ella se siente amenazada por

mí presencia. No me ha vuelto a mencionar nada acerca de los cuestionarios y no me quiere dar ningún dato, su respuesta a todo es:

- *Ay, no sé.... Pregúntaselo a la directora si te lo quiere decir...”.*

Diario de campo 05/12/2011

En el aula la situación era incluso peor y sistemáticamente se negó a colaborar o a facilitarme información de la evolución de los pequeños y pequeñas. Ante preguntas del tipo ¿ese niño ya traía el pañal sucio de casa? o ¿Cuántos niños han venido ayer a clase? Sus respuestas solían ser del tipo “no lo sé” o “eso no es mi trabajo”. Reconozco que en alguna ocasión me asaltó la idea de si era demasiado persistente buscando información, pues ello además de resultar incómodo, podría convertirse en una circunstancia capaz de entorpecer relaciones.

“Vamos al gateo y me acerco a Alejandra. Como cada día le pregunto qué tal todo y cuál es la ratio de niños en el aula. La educadora me da el número y le pregunto qué tal está Lucas. Alejandra me dice que bien, e insisto ¿pero está sin pañal? Alejandra me dice que sí y continúa respondiéndome con monosílabos.

- *¿Cuándo le quitasteis el pañal?*
- *El lunes*
- *Pero ¿lo has hablado antes con la familia?*
- *Con la abuela sí*

Me pareció raro porque fue ayer el abuelo el que le trajo las mudas - ¿Pero cuando hablaste con ella? Alejandra me contesta irritada

- *¡No me acuerdo!*
- *Bueno mujer ¿a principios o finales de la semana?*
- *¡No sé, no tengo ni idea! ¿Para qué lo quieres saber?*
- *Porque forma parte de mi trabajo,*

- Pues no lo sé, no me acuerdo, si quieres se lo pregunto a la abuela a ver si ella se acuerda...

Le pregunto entonces por Sergio, la educadora me dice que igual, pero que si quiero hablar con la madre tengo que hablar con la directora. Yo le respondo que esa pregunta se la estaba haciendo a ella no a su madre. No le gustó lo que le dije así que se levantó y se fue. Al marcharse le pedí a las otras dos educadoras que por favor me informasen de los progresos del niño, ya que su compañera no quería colaborar”.

Diario de campo 12/06/2012

Además de su falta de colaboración, a lo largo del curso eran frecuentes los comentarios despectivos de Alejandra hacia mi trabajo y mi presencia dentro del campo. Los comentarios más frecuentes incluían expresiones como “el tema no da para más”, “a nadie le interesa eso” o “la investigación de la Xunta a -diferencia de la mía- sí que era beneficiosa ya la había hecho uno de los míos -una funcionaria-”. Tal y como recoge Infantes (2007, p. 151) “a menudo en el desarrollo del trabajo de campo se nos pueden presentar situaciones difíciles, especialmente relaciones sociales complejas con determinados informantes o sujetos de la comunidad que analizamos”. En estos casos no me quedó más que armarme de paciencia y agradecer el haber tenido la precaución de ir rotando los grupos a diario. Estos son solo un par de ejemplos:

“Óscar está solo en el orinal, tiene cara de asustado y se levanta la ropa para no mancharla. Espera a que venga la educadora para levantarse, pero Alejandra aprovecha para hablar por teléfono mientras los niños y niñas están en el orinal. Esta costumbre es muy habitual en ella.

Sergio llora le doy la mano para que se levante. Veo que el niño está angustiado y busca afecto así que le pregunto a la educadora si sabe que le pasa. Me contesta que no tiene ni idea, ni le importa. Alejandra siempre está repitiendo que la madre es una mal educada.

A continuación Alejandra se acerca a mí y me dice:

- ¿Vas a entregar todo? (refiriéndose a si estaba tomando notas de todo lo que sucedía). ¡No te lo van a leer!

Después de esta afirmación y antes de que pudiese contestar, Alejandra continuó con su soliloquio:

- Bueno, pero tú solo vas a hablar del control de esfínteres”.

Diario de campo 12/02/2012

“Durante la conversación me confirmó que había colaborado en un estudio de atención a la infancia y que era una chica de la Xunta, pedagoga y que debía cobrar un pastón [sic]. Del mismo modo me dijo, que a diferencia de mi trabajo que me iba a beneficiar solo a mí, el que hizo la otra persona era de los suyos (es decir personal funcionario de la Consellería)”.

Diario de campo 11/05/2012

La situación llegó a extremos absurdos hasta el punto de que las sillas adicionales que estaban en el aula a principio de curso desaparecieron, quedando solo las sillas justas para el alumnado y la educadora. Esto sucedía incluso cuando faltaban alumnos. La única explicación que encuentro es que Alejandra contaba las sillas todas las mañanas y dejaba únicamente las justas en función del número de niños y niñas que asistiesen ese día. Para no quedarme de pie toda la mañana, decidí sentarme en la repisa de una de las ventanas. Esta ventana estaba siempre abierta, incluso en invierno y con la calefacción a máxima potencia. Cuando intenté cambiar a otra repisa Alejandra fue poniendo objeciones ya que tenía que abrir las cortinas para sentarme. *“No te pongas ahí, que entra demasiada luz”*, decía, a pesar de que el aula III era con diferencia la más oscura. De esta forma no me quedaba más opción que la repisa de la ventana abierta si quería sentarme. Afortunadamente solo asistía a clase de Alejandra una vez cada tres días y eso no desembocó en demasiados catarros.

Sin embargo, lo que más me llamó la atención fue la relación de Alejandra con el resto del personal del centro. Ya en algunas entrevistas con la directora, esta había dejado entrever que existían diferencias significativas en el comportamiento de las educadoras y me explicó que Alejandra no llevaba las mismas prácticas que el resto de sus compañeras. Sin embargo, creía que los niños y niñas estaban atendidos y no había quejas de las familias por lo que ella no veía necesario actuar.

“En lo referente a su trabajo, no es que fuera partidaria de las formas de actuación de algunas de las educadoras, pero como los niños están contentos y las familias no se quejan no se metía. También me comentó que eran personas limitadas en la formación. En ese momento no entró en más detalles, se limitó a decirme que ya vería de que hablaba”.

Diario de campo 12/09/2011

También la relación con las otras educadoras era bastante curiosa. Al contrario que conmigo, Alejandra se mostraba extremadamente sumisa con el resto de compañeras, intentando siempre agradar y buscar la aprobación del grupo. Las otras educadoras tampoco parecían muy interesadas en incluir a Alejandra en las tareas conjuntas (preparar eventos y murales) y parecían preferir hacer el trabajo entre ellas que involucrar a Alejandra en el proceso. En general, nadie en el centro parecía tener unas expectativas muy altas sobre las prácticas de Alejandra en relación al control de esfínteres y/o las situaciones de higiene de los niños y niñas. Pudiera ser que este hecho influyera en que sus propias exigencias hacia su propio trabajo y que derivara en que fueran bajas.

Con todo, curiosamente Alejandra ha sido quizás la fuente de información más importante de mi investigación. Los principios de procedimientos (o falta de ellos) que pude observar en su clase en referencia al cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres han sido el contrapunto perfecto a los procedimientos llevados a cabo por las otras educadoras. Esto me ha permitido añadir una mayor profundidad a la investigación ya que me ha permitido comparar los resultados y el efecto en los niños y niñas de diferentes estrategias de aprendizaje, algo que sería mucho más difícil si el procedimiento hubiese sido el mismo en todas las aulas.

En cuanto al resto del personal del centro, mi relación ha sido mucho más esporádica y menos personal. Hay dos asuntos que me gustaría resaltar al respecto. El primero hace referencia a control que se estaba realizando de mis movimientos. Como ya he comentado, a medida que mi investigación avanzaba y mis preguntas tocaban aspectos más incómodos, comenzó a generarse un clima de desconfianza respecto a mi objetivo “real” en el centro. Ya he mencionado cómo algunas personas irrumpían en las aulas en las que estaba con las educadoras del grupo I y II. Esta situación fue empeorando hacia final de curso y notaba que

había bastante interés en evitar que estuviese a solas con las educadoras de estos grupos. Además, por extraño que parezca, también llegaron a seguirme por el centro, hasta el punto de seguirme en alguna ocasión hasta dentro de la habitación que la directora me había dejado para que me cambiase y dejase mis cosas.

“Hoy la profesora de apoyo (que ha estado de baja de larga duración) me siguió hasta la sala de la fotocopidora, donde yo me cambio. Pensé que iba a hacer una fotocopia pero se quedó mirándome sin hacer nada. Finalmente le expliqué que esta era la sala que me habían dejado para cambiarme. Se me quedó mirando enojada, creo que quería decirme algo, pero se quedó un poco cortada porque vio que tenía la llave del armario. Finalmente, se marchó sin despedirse murmurando ‘siempre se cambia aquí’.

Se lo comenté unos días más tarde a la directora pensando que al haber estado de baja no estaba informada pero la directora me dijo que todas las educadoras estaban al tanto. Se mostró interesada en saber quién había hecho eso, pero preferí quitarle importancia y no decirlo”.

Diario de campo 27/04/2012

El segundo punto es referente a las educadoras de los grupos uno y dos años. Durante diversas conversaciones con la directora me ofreció la posibilidad de visitar también esas aulas para comprobar cómo estaban realizando el proceso del cambio de pañal. Aunque inicialmente decliné su ofrecimiento debido a la cantidad de información que estaba manejando con mis grupos, a finales de curso volví a sacar el tema y comenté a la directora mi interés en pasar unos días en esas aulas. Apenas unos días antes, en una conversación en el comedor y con la directora presente, las educadoras me comentaron que no estaban realizando ningún proceso específico sobre el aprendizaje del control de esfínteres, algo que no me sorprendió debido a que este aprendizaje se suele llevar a cabo en el curso siguiente. Sin embargo, al hablar con la directora para organizar mi presencia en las aulas de uno y dos años, me comentó que las educadoras habían enviado una carta a las familias en relación al aprendizaje del control de esfínteres. Eso me sorprendió muchísimo ya que no se correspondía con lo que las educadoras me habían comentado apenas unos días antes. Temiéndome lo peor pedí a la directora si me podía facilitar una copia de la carta.

Se trataba un pequeño artículo de apenas dos páginas que explicaba a las familias como reconocer cuando sus hijos e hijas estaban preparados para comenzar el proceso de aprendizaje del control de esfínteres y cómo proceder para conseguirlo.

La carta fue una de las situaciones más complicadas que viví en el centro y me costó muchísimo tomar una decisión al respecto. Por una parte, no quería ofender a las educadoras y me daba cuenta de que estas habían enviado la circular en parte debido a mi presencia en el centro. Por otra parte, tampoco quería que se produjesen problemas o malos entendidos con las familias. Aunque la intención de las educadoras seguro que era facilitar estos aprendizajes, lo cierto es que la carta era una copia literal de un artículo en Internet que aparentemente pertenece a la empresa *Stimulos Atención Educativa* que puede consultarse en el Anexo IX. La reproducción del artículo fue tan literal que incluía alguna de las faltas de ortografía presentes en el artículo original. Este es un extracto del primer párrafo:

“Si se retrasa la retirada el pañal después de los tres años el niño se habrá echo comodón, y te constará mucho hacerle entender que lo que antes estaba permitido ahora ya no lo está [sic]”.

Tras meditarlo durante el fin de semana decidí comentarlo con la directora y le mostré el artículo original. Visiblemente contrariada y sorprendida me aseguró que hablaría con las educadoras para que no volviese a pasar.

No sé exactamente lo que habló la directora con las educadoras, pero ciertamente no ayudó a que mi imagen en el centro mejorase. A pesar de todo y teniendo en cuenta que los grupos de uno-dos años no eran parte de mi estudio, el curso estaba terminado y que la relación con la dirección ya había empezado a deteriorarse, decidí que lo mejor era que la directora supiese lo ocurrido con la carta para evitar males mayores. Lo cierto es que, aun sabiendo que era una situación incómoda, considero que fue una buena decisión, ya que la información ya había sido enviada a las familias y fue la directora del centro la que durante una conversación informal me lo comunicó. Como investigadora me vi en la obligación moral de alertar a la directora, ya que en última instancia ella era la responsable de la documentación que la escuela difunde.

Por último, la relación con el alumnado y las familias del centro ha sido posiblemente la más estrecha. Desde muy pronto, los niños y niñas aceptaron mi presencia con gran

naturalidad, considerándome como una educadora más en el aula. Sin embargo, sí que pude observar ciertas diferencias en el trato de los niños y niñas en cada grupo. Estas diferencias no eran demasiado significativas y dependían en gran medida de la actitud de las educadoras. Por ejemplo, los niños y niñas del grupo III (Alejandra) solían acercarse a mi buscando afecto o atención, mientras que los alumnos de los grupo I y II eran más autónomos e independientes y concedían a su educadora autoridad dentro del aula, de manera que sus indicaciones eran mayoritariamente atendidas. Este ha sido quizás uno de los aspectos más interesantes de mi investigación, ya que pude observar cómo las actitudes del profesorado podían influir en el comportamiento de los niños y niñas.

En cuanto a las familias, a pesar de que la dirección les informó durante la reunión inicial de mi presencia y propósitos en el centro, la mayor parte de ellas no entendía muy bien cuál era mi papel en la escuela. Aunque sí pude realizar diversas entrevistas informales con varias madres, la mayor parte de la información la obtuve de los formularios que les pasé durante el curso. Curiosamente y tal y como comentaré en apartados posteriores, la colaboración de las familias dependía en gran medida de la relación que estas tuviesen con el centro y las educadoras.

Como conclusión, me gustaría reiterar que las observaciones anteriores han de considerarse en el contexto de una investigación de varios meses en los que en general las relaciones con el centro han sido positivas. Aunque tal y como he comentado ha habido dificultades, no quisiera dar a entender que todo hayan sido trabas por parte del centro. En realidad, solamente Alejandra se mostró abiertamente desconfiada hacia mi investigación durante la práctica totalidad de mi estancia. El resto del personal, incluyendo la dirección, ha colaborado en mi investigación en mayor o menor medida y sin ellos no hubiese sido posible realizarla, así que les estoy muy agradecida a todas. Es normal que durante investigaciones de campo tan extensas se produzcan tensiones con las personas, especialmente al entrar en temas que puedan cuestionar las prácticas de los participantes en la investigación y su forma de enfrentar el trabajo diario.

4.2. Las prácticas docentes y discursos relativos al cuidado de la higiene de los alumnos y alumnas, cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres

Durante las primeras semanas, una de las preguntas que escuchaba más frecuentemente era sobre los motivos que me habían llevado a estudiar el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. Existía cierta extrañeza en el centro ya que no parecían considerar el aprendizaje del control de esfínteres como un área digna de estudio, al menos en el contexto educativo. Ya en mi primera entrevista con la directora y las educadoras había escuchado algunos comentarios que me hacían dudar de que el centro entendiese realmente la importancia de este proceso de aprendizaje en los niños y niñas, así como la necesidad de que las prácticas tengan un carácter educativo. Debemos tener en cuenta que como afirma Scharagrodsky (2007) que:

El cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en 'estado natural'; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. (p. 2).

En el apartado 2.2.4. *La LOE y su tratamiento de las actividades relacionadas con el cambio de pañal y el control de esfínteres* ya he comentado como la legislación educativa establece la necesidad de atender al desarrollo (entre otros) de los hábitos de control corporal, entre los que se encuentra el control de esfínteres (LOE Art. 13 y 14). De igual forma en el Decreto 330 se hace referencia a los hábitos de control corporal, la necesidad de adquirir autonomía en los hábitos de higiene y limpieza y satisfacer las necesidades básicas del cuerpo.

Por tanto, a pesar de que la legislación educativa es relativamente clara, parecía existir cierto desconocimiento respecto a estos procesos o al menos no parecían tener para las educadoras entidad suficiente para justificar un estudio en profundidad.

En cuanto a su percepción acerca de las prácticas y sus principios de procedimiento al respecto, ya durante la entrevista inicial se realizaron comentarios sobre su disposición a utilizar métodos alternativos, manteniendo que se procedía igual con todos los niños y niñas.

“La directora, al escuchar mis explicaciones sobre si el aprendizaje del control de esfínteres está influido por la cultura de las familias y las características del alumnado respondió:

- El centro utiliza el mismo procedimiento para todos los niños y niñas por igual”.

Diario de campo 12/09/2011

Igualmente, la educadora del grupo II me dijo de forma muy clara que a ella no le importaba que llevara a cabo las observaciones, pero que no iba a modificar sus procedimientos.

“Directora: Esta es Laura, está haciendo una tesis doctoral sobre la higiene y va a estar en el centro mirando cómo hacéis.

Susana: Vale, pero bueno yo no voy a cambiar nada. Los niños por lo menos en años anteriores terminan el curso ya con eso aprendido. A mí no me importa, yo voy a seguir como siempre”.

Diario de campo 12/09/2011

Aunque se trataba únicamente de una primera impresión, parecía que al menos en lo concerniente al aprendizaje del control de esfínteres, el centro tampoco estaba considerando uno de los aspectos más importantes, al menos puesto de relieve sobre el papel en la LOE, y que es el relativo a la atención a la diversidad. Debemos tener presente que uno de los motivos por los que decidí llevar a cabo la investigación dentro de este centro educativo era precisamente la diversidad de su alumnado. Esta diversidad me permitiría analizar si existían diferencias en el aprendizaje, o se utilizan estrategias alternativas para el aprendizaje del control de esfínteres dependiendo de las necesidades específicas de cada alumno o

alumna. Sin embargo, las educadoras no parecían dispuestas a utilizar métodos diferentes a los que se venían aplicando en el centro.

A pesar de estos primeros contactos y sabiendo lo contraproducente que sería para la investigación el formarme ideas preconcebidas, intenté aparcar estas preocupaciones hasta que realmente pudiese comenzar las observaciones en las aulas.

4.2.1. El cambio de pañal

Uno de los aspectos fundamentales de mi investigación se centraba en los diferentes procedimientos que utilizaban las educadoras en sus aulas. Aunque ya esperaba observar diferencias entre las educadoras, me sorprendió bastante hasta qué punto difería su comportamiento y sus actitudes sobre estos procesos.

En general, los niños y niñas permanecían con el mismo pañal desde las 09:00 hasta las 14.00, hora a la que eran recogidos por sus familias y se les entregaban recién cambiados. Los pises en los pañales no se cambiaban, solo las heces. Esta forma de proceder hacía que los niños estuvieran largas horas mojados. La AEPap (2015b, p. 211) recomienda que se observe el pañal cada 2 horas y se cambie aunque solo este húmedo. Otras guías divulgativas como la publicada por el Gobierno de Aragón para el cuidado infantil también recomiendan la importancia del cambio frecuente del pañal. La guía para padres y madres. *“Cuidame”* recomienda que se cambie al bebé:

Lo más frecuentemente posible, para evitar irritaciones en la piel. Es preferible que le laves con agua y jabón, procurando usar lo menos posible toallitas desechables. Lávale desde la zona genital hacia el ano y nunca al contrario (sobre todo en las niñas), por el riesgo de aparición de algún tipo de infección (Blázquez García et al., 2005, p. 28).

Las educadoras, sin embargo, procedían al cambio de pañal siguiendo un horario establecido y no se tenían en cuenta las recomendaciones anteriormente citadas. En los grupos I y II sí se procedía al cambio de pañal si el niño o niña había hecho varios pises o si el pañal estaba muy lleno.

En el grupo I, Guillermina era la educadora que más autonomía le daba a su alumnado. Los niños y niñas sabían diferenciar el cajón en donde guardaba sus pañales y el resto del

material. Además, colaboraban activamente en el proceso de cambio, especialmente para vestirse. Los niños y niñas que tenían la autonomía suficiente para ir al orinal o al váter pedían ayuda solo si habían hecho alguna deposición, pero nunca en las micciones. Alrededor de las 11:00 de la mañana, la educadora ponía a los niños y niñas en fila y se situaba en el marco de la puerta que comunicaba la zona de aseo con el espacio principal del aula. El alumnado que tenía control de esfínteres conseguido se le dejaba pasar antes y este iba libremente o bien a los orinales o a los tres váteres disponibles dentro de la zona de aseo. El resto de los niños y niñas que no tenían control de esfínteres consolidado esperaba en la cola y por turno se iban agarrando a las piernas de la educadora. Esta les mandaba entonces que se agacharan un poco para a continuación separar ligeramente el pañal y mirar si había deposiciones. Si las había, Guillermina les mandaba que permanecieran quietos o quietas en una esquina mientras seguía mirando al resto del alumnado. Una vez comprobados todos los pañales, la educadora atendía a los niños y niñas que hubieran hecho las deposiciones, (si un niño o niña había hecho pis pero no caca no se le cambiaba hasta la próxima revisión salvo que el pañal estuviese muy mojado).

“A las 11:00h los alumnos y alumnas se pusieron en fila para ir al baño. Los niños y niñas fueron mirados entre la zona de aseo y el espacio principal del aula. Se nota que el proceso se ha transformado en una rutina para la educadora.

El alumnado que tenía dominio de su propio cuerpo es el primero en entrar en la zona de aseo y pueden elegir entre ir al orinal o al váter. A estos niños y niñas, Guillermina se limita a ayudarlos a vestirse o a limpiarles si lo necesitan.

Al resto de los niños y niñas que aún llevan pañales, los revisa uno por uno. Los niños que solo se hubiesen hecho pis seguían con el mismo pañal hasta la nueva revisión. Aquellos que habían defecado eran llevados a la zona de aseo. El resto de los alumnos y alumnas jugaba libremente mientras la educadora limpiaba a sus compañeros y compañeras.

Después de comprobar a cada niño y niña, y tras terminar los cambios, iban todos a beber agua de la pileta y lavarse las manos. El aula disponía de dos vasos para el todo el grupo por lo que el alumnado iba bebiendo según iba terminando su turno”.

Diario de campo 03/10/11

Durante las primeras semanas de curso Guillermina procedía a cambiar a los niños y niñas en el cambiador, pero transcurridos los primeros meses, el cambio empezó a realizarse de pie. Esto permitía que los propios niños y niñas participasen en el proceso de cambio, ayudando a quitarse el pañal, cogiendo el suyo y colaborando en las labores de limpieza. Brazelton y Sparrow (2005) explican las ventajas del cambio de pañal en esta posición. Si este proceso se lleva a cabo con paciencia y calma el pequeño o pequeña es capaz de participar de una manera activa y comprender mejor todo lo que sucede con su cuerpo.

Mientras cambia a su hijo estando éste de pie, explíquele por qué lo hace de esa forma. ‘Te aguantas tan bien de pie que no necesito estirarte en ningún lado. Ya puedes ayudarme a cambiarte los pañales, ¿A que sí?’ Al explícale lo que va haciendo, permite que su hijo empiece a comprender la situación, además de animarle a participar (Brazelton y Sparrow, 2005, p. 23).

Como ya he comentado con anterioridad, estos discursos son muy similares a los defendidos en la pedagogía basada en la atención individual y en la autonomía llevada a cabo por Emmi Pikler en la escuela de Lózczy (1946).

Los niños y niñas participaban de forma instintiva en este proceso, mostrando un gran interés por colaborar con la educadora. Warneken y Tomasello (2006, pp. 1301-1303) demostraron que incluso los niños y niñas de hasta catorce meses procurarán ayudar a los demás. Por ejemplo, si ven a un investigador haciendo grandes esfuerzos para coger un bolígrafo que está fuera de su alcance, amablemente le ayudarán a cogerlo.

“Es curioso observar como los niños y niñas se van limpiando ellos solos, sobre todo Beatriz, Olaya, Sara y Eva. Siempre se limpian solas. Guillermina tiene siempre el papel higiénico al alcance de los niños, de este modo son ellos los que se limpian sin necesidad de pedírselo a la educadora.

Aarón coge el pañal del sitio donde la educadora lo guarda y se lo da para que se lo ponga. El proceso es mucho más formativo para los niños y niñas si pueden participar de forma activa en las tareas...

...Roberto hizo pis y caca, me hizo gracia porque la educadora le dijo:

- Joba Roberto, ¡vaya caca, que grande! ¡Mira Laura ven a verla!

Los niños y niñas y yo nos acercamos a observar la caca de Roberto quien se mostraba tremendamente satisfecho con su logro”.

Diario de campo 23/04/2012

Desafortunadamente, aunque se aprecia la participación del alumnado y se establecen interacciones positivas con la educadora y con los demás niños y niñas, Guillermina no disponía del tiempo necesario para aprovechar estos momentos del cambio para establecer vínculos más estrechos con su alumnado. La elevada ratio de alumnado, las programaciones diarias muy ajustadas y los imprevistos del día a día hacían que el proceso fuese mecánico, acelerado y no individualizado, transformándolo finalmente en una rutina separada de las actividades educativas. Guillermina dedicaba aproximadamente 10 minutos en realizar el proceso completo para toda la clase (menos de 1 minuto por alumno).

Para el cambio, Guillermina cogía un único guante de látex y lo ponía en la mano con la que iba a estar en contacto con las heces. Una vez que la educadora despegaba las tiras que sujetan el pañal, lo cogía por la parte central y aprovechaba la zona que tenía limpia para limpiar posibles restos de deposiciones en las nalgas. Este movimiento se hacía de delante hacia atrás, tras lo que Guillermina envolvía el pañal y lo depositaba en el contenedor higiénico. Después cogía unas toallitas y volvía a limpiar la zona para eliminar los restos menos visibles. Finalmente se ponía el pañal limpio. Si había varios niños con necesidad de ser cambiados Guillermina no se volvía a cambiar el guante y realizaba el cambio con el mismo. Cuando un niño o niña había hecho tanto pis que era necesario cambiar el pañal, la educadora no limpiaba la zona y se limitaba a reemplazar el pañal por uno limpio.

A veces, cuando alguno de los niños o niñas que ya no llevaban pañales tenía un escape, Guillermina lo reprendía con alguna expresión no muy apropiada como “porco” o “cocha”. Sin embargo, estas palabras no se veían reflejadas en sus acciones ya que siempre fue muy paciente con el alumnado y se preocupaba de todo su grupo para que este fuese lo más autónomo posible y accediese al segundo ciclo con la menor de las dificultades. Daba la sensación de que los niños y niñas lo sabían y aceptaban estas expresiones con naturalidad. Como ya veremos más adelante, Guillermina, aunque a veces se le escapaban expresiones

groseras, hizo un gran trabajo durante el tiempo que estuve observándola especialmente con uno de los alumnos que presentaba necesidades específicas de *apoyo educativo*.

“A Roberto se le escapó un poco de pis durante la clase. Guillermina le dijo: eres de picha floja. Por el carácter de la educadora parecía más una forma de hablar que un comentario despectivo”.

Diario de campo 12/01/2012

“¿Carla tiene pañal? Pregunté. Guillermina me contestó:

- Sí muller y dirigiéndose a la niña una vez que le hubo mirando el pañal le dice:

- Y tienes caca también ¡porca! ... anda pasa para ahí tú.

Los niños se sientan y la educadora cambia a la niña”.

Diario de campo 23/01/2012

Guillermina tenía colgado del cuello un silbato para llamar a los niños y niñas. El silbato quedaba colgando libremente durante los cambios y al oscilar, a veces tocaba el cuerpo de los niños y niñas. Cuando ya tuve más confianza con la educadora le comenté si era consciente de que el silbato tocaba a veces las nalgas de los niños y niñas durante el aseo. Su cara lo dijo todo y a partir de ese momento fue mucho más cuidadosa durante el proceso y se metía el silbato dentro de la camiseta para que este no tuviera contacto con la piel de los niños.

“Mientras la educadora estaba procediendo al cambio de pañal me dijo que de ahora en adelante iba a hacer los cambios siempre con guantes para no coger gastroenteritis. Aunque es imposible determinar, esta educadora había tenido un problema de salud relacionado con un parásito intestinal que pudo haber contraído mediante el contacto con heces. Yo le dije que si quería cuidarse debería tener controlado el silbato ya que a veces roza la piel de los niños.

Desde ese momento la educadora siempre tuvo cuidado con el silbato y se aseguraba de meterlo por dentro de la camiseta”.

Diario de campo 23/02/2012

Después de que cada uno de los niños y niñas estuviera cambiado o hubiese hecho sus deposiciones bebían agua de un vaso común y salían del aseo para jugar libremente por el aula hasta el momento de ir al patio. Guillermina dedicaba el tiempo de juego libre de su alumnado para tirar las deposiciones de los orinales por el inodoro, limpiar los orinales utilizados con agua caliente y tirar de la cisterna. Cuando le pregunté a esta educadora por qué utilizaba agua caliente, me comentó que daba sensación de mayor limpieza e higiene.

“Era la primera vez que me fijaba que la educadora utilizaba agua caliente. Aunque a veces le ayudo a vaciar los orinales, rara vez los cogía una vez limpios para ponerlos en su sitio. Sin embargo, ese día me sorprendió lo calientes que estaban. Guillermina me dijo que siempre lo hizo así porque le daba la sensación que al lavarlos con agua caliente estarían más limpios. No sabía cómo hacían el resto de compañeras (si solamente los vaciaban o les echaba un agua como ella) pero que esa era su forma de proceder”.

Diario de campo 23/04/2012

Finalmente se desinfectaba las manos y toda la zona quedaba lista para ser utilizada a la vuelta del comedor.

En el grupo II, a Susana le gustaba más dirigir el proceso de cambio de pañal. Para ello ponía a los pequeños y pequeñas en el cambiador y a diferencia de su compañera tenía los pañales fuera del alcance de su alumnado. Susana, también controlaba más los momentos de las micciones y defecaciones, les recordaba a los niños y niñas que se tenían que limpiar y si no podían que les avisara para que les ayudase en el proceso.

Al igual que en el grupo I, alrededor de las 11:00 de la mañana, la educadora procedía a realizar el cambio de pañal del grupo antes de salir al patio. Aunque el proceso era similar, Susana no mandaba a los niños y niñas que se pusieran en fila antes de entrar en la zona de aseo. Los niños y niñas entraban todos juntos y mientras que los que tenían dominio del control de esfínteres se sentaban, bien en el orinal o en el váter, Susana miraba al alumnado que todavía tenía pañal, quitándoselo a todos y mandándoles que se sentaran un poco en el

orinal. A los niños y niñas que tenían el pañal limpio o con poco pis, la educadora les volvía a poner el mismo pañal pero si estos habían miccionado bastante o lo tenían machado con heces les ponía otro limpio.

Al alumnado que hubiese realizado deposiciones, Susana lo subía al cambiador y procedía al cambio de pañal. Susana nunca procedió a realizar cambios con el alumnado de pie ya que tenía problemas de espalda y realizar este tipo de cambios podría agravarle más su dolencia. Sin embargo, levantaba a los niños y niñas hasta el cambiador ya que le resultaba más cómodo realizar un esfuerzo puntual e intenso (subir a los niños y niñas) que realizar una tarea más repetitiva. Una vez tumbados en el cambiador, Susana procedía a quitarles el pañal elevando la pelvis y levantando a los niños y niñas por ambos tobillos para desplazar las piernas hacia atrás curvando la espalda y acceder mejor a la zona anal. La limpieza se llevaba a cabo con toallitas, no usaba guantes. Una vez limpios, la educadora tenía que ir al fondo del cuarto de aseo, donde tenía ordenados los pañales por nombre de alumno. Durante ese tiempo en el que Susana iba al armario, los niños y niñas esperaban en el cambiador, solos y con escasa vigilancia. Aunque por poco tiempo, Susana les tenía que dar la espalda lo que representaba un riesgo de caída importante, ya que la altura a la que estaban colocados los pequeños era de aproximadamente noventa centímetros del suelo, más que suficiente para sufrir daños importantes. Este era uno de los principales factores de riesgo y no es de extrañar que sea uno de los mensajes más recurrentes entre los profesionales del cuidado infantil. *“Jamás, jamás, jamás dejar al bebé sobre la mesa de cambio sin sujetarlo con las manos”* Brazelton y Sparrow (2005, p. 15). Igualmente, desde la AEPap se indica: *“No dejes nunca solo al niño en la superficie donde lo cambias. Incluso los recién nacidos pueden moverse y caer de forma accidental. Coloca todo lo que necesitas a mano”* AEPap (Alfaro González et al., 2015b, p. 211).

Susana no utilizaba guantes ni para limpiar los pises ni para las heces, aunque después de cambiar a su alumnado se lavaba las manos con jabón y se las desinfectaba. En la actualidad, no hay un discurso concluyente acerca del efecto positivo o negativo que supone para el niño o niña que el cuidador o cuidadora utilice guantes durante el cambio. Por lo general, una correcta limpieza de manos será más que suficiente para evitar posibles contagios por contacto. En el manual de puericultura publicado por la universidad de Oviedo menciona que los profesionales que realicen el cambio de pañal de los niños y niñas

“no necesitan guantes para cambiar pañales” (Fernández Toral y De Lama Suárez, 1992, p. 324). Sin embargo, también hay algunas excepciones como en caso de gastroenteritis invasivas o enterotoxigénicas ya que al ser consideradas muy contagiosas se recomienda el uso de guantes para aislar y yugular el foco (Fernández Toral y De Lama Suárez, 1992, p. 258). Ni que decir tiene, que la difusión de conocimientos de enfermedades y/o los pánicos a contraerlas influyen decisivamente en el uso de guantes como medida preventiva por parte de los educadores y educadoras. Los pañales sucios son arrojados en un contenedor específico de pañales. Igual que en el grupo I, el cambio de pañal se realizaba de manera silenciosa y sin ningún gesto significativo que destacar.

A diferencia de la educadora del grupo I, Susana no utilizaba agua caliente para la limpieza de los orinales y a veces solo liberaba las micciones sin limpiar posteriormente el orinal. Una vez todo el alumnado estuviera limpio podían beber un vaso de agua (toda la clase compartía dos vasos) y se ponían en fila para ir al patio.

Por su parte Alejandra, en el grupo III, simplemente no llevaba a cabo ningún tipo de procedimiento. La educadora nunca llevó una rutina dentro del aula y el alumnado que ya tenía dominio de su propio cuerpo iba libremente a la zona de aseo. Aunque la educadora siempre tenía uno o dos orinales fuera, el alumnado se sentaba siempre en los váteres ya que Alejandra no quería limpiar los orinales. Además de no revisar los pañales de su alumnado antes de ir al patio, tampoco se les daba agua ni se les facilitaba el acceso a esta mediante vasos.

“En cuanto al cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres, esta educadora intenta evitar estas situaciones lo más posible. No lleva ningún procedimiento con los niños y niñas, no los mira cuando salen al recreo y se limita a recordar a los que ya tienen dominado el control de esfínteres que vayan al baño para evitar accidentes. Tampoco se preocupa de que estén bien hidratados (no beben agua como en los otros dos grupos, ni tiene un vaso en el aula). Además la educadora está más pendiente de su propia higiene que la de los pequeños. Hoy fui a lavarme las manos y no tenían papel, los orinales están siempre en el mismo sitio, síntoma de que no los utiliza, y así con otras muchas diferencias”.

Diario de campo 12/12/2011

Por tanto los niños y niñas que tenían el dominio del control de esfínteres eran los que iban al váter, de una manera autónoma y sin horarios establecidos. Del mismo modo era frecuente que estos pequeños y pequeñas fuesen al aseo durante el recreo, algo que sorprendía a las educadoras del grupo I y II sobre todo si estaban en el patio (debemos recordar que la puerta del aseo del patio la solían tener cerrada y de vez en cuando iban a controlar si consideraban que se formaba un grupo allí dentro).

Asimismo, era muy habitual que las niñas y niñas que tenían el control de esfínteres utilizarasen la zona de aseo para juntarse, hablar o ver a sus hermanos si estaban en el patio o en la sala de gateo.

“Estoy viendo que durante el recreo algunas de las niñas se reúnen en el baño para hacer pis o para reunirse. Estas niñas son Eva, Nerea, María y Coral, es curioso cómo María pasó de no estar nunca en esta zona a ir ahora mucho desde que se le quitaron los pañales”.

Diario de campo 02/03/2012

“En el patio... como siempre esta zona me es muy difícil controlar. Los niños y niñas juegan pero la puerta a veces está cerrada y otras abierta, los pequeños y pequeñas no avisan si van, los únicos sujetos que acuden con asiduidad son los que ya tienen dominado el control de esfínteres casi todo niñas”.

Diario de campo 04/10/2011

Alejandra, a diferencia de los otros dos grupos de estudio, no consideraba que el aprendizaje del control de esfínteres debiese considerarse como parte de sus funciones.

“(...) Mira yo no me voy a preocupar por enseñarles el control de esfínteres. Total, para el tiempo que van a estar aquí. Mira para el año que viene se van al colegio y allí los padres asienten a todo. Aquí hay niños que los hermanos mayores están de vacaciones y los padres traen aquí a los pequeños, como el caso de Denis que tiene hermanas mayores y al niño lo traen igual, los niños molestan”.

“(...) Lo que les interesa a las familias es un sitio donde tener a los niños y niñas, pero no se preocupan de la carga educativa. Algunas madres me dicen que aún tienen muchos años para aprender... (Silencio) y tienen razón”.

Alejandra continuó hablando.

“(...) Yo no le voy a llevar a cabo el proceso de aprendizaje de control de esfínteres. Ya se lo hice a Paula, a Nerea, que les hice un favor ahorrándoles los pañales a Karen y Ana. Gracia, Rodrigo ya vinieron enseñados y Camilo y Blanca están comenzando, pero por decisión de los padres. Nerea en un principio vino con pañales, pero en casa ya tenía dominio del control de esfínteres. (...) Yo no me tengo que andar matando cuando las madres no se preocupan, que a mí no me vengan a la vuelta de semana santa diciendo que quieren que se les quite los pañales, ya tendrán tiempo en agosto y si no que se atengan a las consecuencias”.

Diario de campo 16/11/2011

Alejandra, por tanto, tenía por norma no colaborar con las familias y por mis observaciones aún menos en aspectos relacionados con la higiene de los pequeños y pequeñas a su cargo. Para esta educadora, debían ser las familias las responsables de soportaran todo el peso del aprendizaje:

“Si los padres no se mueven yo tampoco”.

Diario de campo 29/11/2011

“Alejandra me comentó que había hablado con la madre de Teo.

Madre de Teo: ¿Así que tienen vacaciones de Navidad?

Alejandra: Claro los niños necesitan vacaciones.

Madre de Teo: A la vuelta ¿vas a proceder con el control de esfínteres?

Alejandra: Depende. A ver cómo está el niño

Tras explicarme la conversación, me comentó:

- *Yo no voy a hacer nada. Vamos, vino dos días a comedor. ¿Más vacaciones que este niño? Mira, quiere que empiece con el control de esfínteres porque va al cole el año que viene. Yo no voy a hacer nada, si quiere que lo haga ella, ¿no?”.*

Diario de campo 12/12/2011

Esta actitud choca con las ideas más extendidas que remarcan la importancia de la participación y coordinación de todos los actores en el aprendizaje tal y como recogen numerosos autores entre los que merece la pena destacar el siguiente extracto de Ribes Antuña, Clavijo Gamero, Caballero Oliver, Fernández González y Torres Benito (2006).

Para realizar un buen control de esfínteres, conviene que todos y cada uno de los profesionales implicados en el tema: Profesor Tutor, Educador, padres y otros profesionales, lleven a cabo coordinadamente el programa que se ha diseñado para tal menester. (p. 280).

Por tanto, dentro de este grupo, no se utilizaba ningún método pedagógico, y la asistencia higiénica a estos niños y niñas era escasa. Alejandra, cuando se veía forzada a realizar un cambio de pañal tampoco mantenía ningún tipo de interacción positiva con su alumnado durante el proceso. Se dirigía a los pequeños y pequeñas de forma brusca y con frecuentes insultos tanto hacia el propio niño o niña como a sus familias. El contacto físico y la manipulación de sus cuerpos también era muy impersonal y arisca, procurando la educadora que en ningún momento los pequeños y pequeñas se acercasen a ella o la tocasen. Godall Castell (2012) opina sobre esta situación en las aulas.

Desgraciadamente, no todos los profesionales de la salud, de la educación o del ámbito social les quitan la ropa a los niños con la calidez adecuada, en un verdadero diálogo y respeto por el cuerpo, por el ser, por el otro; todavía no está suficientemente extendida ni adquirida la cultura profesional del tocar, del saber estar, del tener presencia. (p. 18).

En general, esta educadora intentaba mantenerse lo más alejada posible de todo aquello que estuviese relacionado con el cambio del pañal o la atención higiénica de su

alumnado. Alejandra hacía los mínimos cambios posibles con su alumnado, las revisiones de micciones y defecaciones eran también nulas o se llevaban a cabo cuando era inevitable. Del mismo modo la forma de dirigirse a su alumnado en el momento de la limpieza tampoco era correcta, dando lugar a alguna que otra situación desagradable tanto para el pequeño o pequeña como para ella. Muchos de los incidentes producidos en mi presencia, podrían ser fácilmente subsanados con un mínimo de interés por parte de la educadora, ya que retrasaba tanto el momento del cambio de pañal que acababa por desbordarse mojando y/o ensuciando, en muchas de las ocasiones, la vestimenta de su alumnado.

“Una vez en el patio Iria y Eva hicieron pis a las 11:40, Lidia a las 11:55. Blanca (grupo de estudio III) se hizo caca encima. Avisan a Alejandra y esta se pone a gritarle a Blanca y a llamarla cochina y guarra. Alejandra es sin lugar a dudas la educadora que presenta una reacción más negativa a estas situaciones. Alejandra cogió a la niña por un brazo y con los pantalones bajados, con el culote al aire, se la llevó gritándole al aula. A continuación entró en un cuarto donde guardan los abrigos mientras la pequeña esperaba fuera. La educadora se puso guantes de fregar y mascarilla sin dejar de llamar a la nena cochina y guarra. Blanca estaba callada y seguía con los pantalones bajados. La educadora procedió al cambio mientras seguía ensañándose con la pequeña e incluso llegó a ordenarle que no la tocara (‘no me toques que estás sucia, cochina’).

Una vez cambiada, Alejandra estaba más tranquila. Llevó a la niña al patio y le ordenó que fuese a hacer pis. Después Alejandra volvió a la clase y puso en una bolsa la ropa de la pequeña, se notaba que no había lavado nada y que había cogido la ropa con la propia bolsa ya que estaba dada la vuelta”.

Diario de campo 13/01/2011

“Era habitual que Alejandra llamase ‘cochino’ al alumnado del centro, especialmente cuando este aún no tenía dominio de su propio cuerpo o estaba en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Durante el recreo, Guillermina me comentó que iba a proceder con el aprendizaje del control de esfínteres de Gema, que creía que era la hora y lo iba a intentar.

Alejandra que estaba con nosotras en ese momento, entró en la conversación diciéndole a su compañera:

- ¡Pero Gema es una niña muy cochina!

Guillermina se puso seria. Aunque a ella también se le escapan a veces ese tipo de expresiones, no pareció gustarle ese comentario de Alejandra. Se limitó a contestarle:

- No hay niños cochinos, lo que pasa es que no saben.

En ese momento hubo un silencio y no se habló más del tema”.

Diario de campo 04/11/2011

Durante los pocos cambios de pañal que pude ver con esta educadora. Los pequeños y pequeñas no solo estaban inmóviles (algo que también observé en los otros grupos). La cara y expresión de estos niños era de temor ante los gritos, insultos y forma de manipular su cuerpo por parte de Alejandra. Sadurní i Brugué, Rostán Sánchez, y Serrat Sellabona (2008) afirman que:

Quando el niño empieza a hacer sus pinitos para andar, una mala experiencia puede desencadenar miedo a las caídas. Por una razón parecida, cuando se le anima a controlar los esfínteres y a utilizar el retrete, el niño puede sentir miedo a esos nuevos aprendizajes. Ya dijimos en el capítulo correspondiente al control de esfínteres que se debe seguir el ritmo del niño, para evitar precisamente que el miedo interfiera la adquisición de estos hábitos. (p. 249).

Véase para seguir ilustrando el siguiente fragmento del diario de campo:

“Una vez advertida por el resto de compañeras y comprobar que el niño se había hecho caca, Alejandra cogió al niño por un brazo y lo llevó al aula. Estuvo durante todo el camino llamándole cochino y guarro. Yo no le pedí permiso para acompañarla y me limité a seguirla a una distancia prudencial.

Alejandra, mientras andaba a paso acelerado agarrando al niño de un brazo le preguntaba a gritos ¿dónde se hace la caca? Aj ¡Qué asco!

El niño no contestaba, se limitaba a escuchar y a intentar permanecer erguido siguiéndole el paso a la educadora. Iván cumple los dos años en Diciembre por lo que es de los más pequeños de clase.

Alejandra, a diferencia de sus compañeras no tenía guantes de látex desechables para cambiar a los niños y siempre utilizaba guantes de fregar para los cambios. Durante el tiempo que permanecí en su aula, nunca observé que los guantes fueran lavados, ni cambiados por la educadora.

Antes de subir al niño en el cambiador le dijo que estuviera quieto mientras se ponía los guantes. Una vez puestos subió a Iván pero se había dejado los pañales y tuvo que ir al fondo del aseo para coger uno (unos tres metros más o menos). Durante este tiempo, Iván quedó solo en el cambiador y permaneció quieto y en silencio durante todo el proceso.

Cuando por fin pudo comenzar con el cambio, Alejandra no interactuó en ningún momento con el niño. Simplemente se limitó a hacerme preguntas a mí acerca de las jornadas que se iban a llevar a cabo en la universidad. Las preguntas no eran de tipo académico, interesándose mayormente por las personas que estarían presentes y si estas iban pagadas o no. Cuando terminó el proceso, bajó al niño y sin mediar palabra salimos del aula”.

Diario de campo 04/11/2011

En el caso de esta educadora, era común que los niños y niñas tuviesen que permanecer largo tiempo con los pañales sucios, y en algunos casos aguantar la sed hasta el momento de la comida. Sin embargo, con el transcurso del curso escolar fui observando cómo algunos pequeños y pequeñas de su grupo se iban independizando de la educadora e iban adquiriendo conductas autónomas, fruto de sus necesidades fisiológicas. Las niñas eran quizás las más extrovertidas y enseñaban a otros compañeros y compañeras a bajarse la ropa o a subirse a la pileta para beber.

“Alejandra, la educadora deja a los niños juego libre. Jazmín tiene sed y está metida en la zona de aseo. Ahora mismo está levantándose para beber agua de donde puede. Intenta abrir el grifo y beber directamente pero apenas pasa del borde de la pileta. Finalmente, trepó como pudo y consiguió beber algo. Su logro anima a otros. Gracia, Ana, Oliver, Denis, todos

quieren beber. Sin embargo, Alejandra que no se ha percatado de este hecho, los llama para salir al patio sin que todos lleguen a conseguirlo”.

Diario de campo 26/03/2012

Durante todo el proceso, los niños y niñas eran autónomos y si tenían algún problema lo procuraban solucionar ellos mismos o con la ayuda de algún compañero o compañera antes que recurrir a la educadora. Así, los niños y niñas de su aula formaban pequeñas alianzas (en la mayoría de los casos eran las niñas las que lo hacían) en las que los más adelantados ayudaban de forma espontánea a sus compañeros y compañeras que tuviesen algún tipo de dificultad.

“Ana le dice a Karen: No hay papel.

Karen queda mirando a Ana y las dos comienzan a buscarlo, la educadora llama a las niñas para que salgan del área de aseo. Ana opta por salir sin limpiarse, pero Karen le llama para que regrese. A la niña no le preocupa que esté yo presente escuchando la conversación. Me avisa y me dice que no hay papel, mirando el armario que anteriormente había abierto Karen para comprobar si había papel.

En ese momento hay una conversación entre Ana y Karen y juntas comienzan a buscar el papel higiénico rebuscando por los armarios y cajones. La educadora se empieza a incomodar, llevan algún tiempo en el baño y yo estoy demasiado tiempo observando. Así que, sin entrar en el espacio, la educadora alza la voz y les dice que salgan de la zona de aseo. Ana en ese momento se pone la ropa y sin decirle nada a la educadora regresa a donde está el grupo. Al ver la situación Karen hace lo mismo. Pero al salir Ana me dice en voz baja:

- ¡Eh, mira no hay papel!”.

Diario de campo 25/04/2012

Aunque nos pueda sorprender, esta actitud de colaboración entre los niños y niñas no es tan extraña e incluso en muchos países es común que los niños y niñas sean asignados a otros alumnos más mayores que les ayudarían en este tipo de tareas. A través de este sistema,

los niños y niñas aprenden por imitación. Véase las observaciones de: Tobin, Hsueh, y Karasawa (2009)³⁹ al respecto:

Los cuatro niños de cinco años en la clase del maestro Nogami que hoy son los tōban (monitores) se ponen el delantal y se van a al piso de abajo a ayudar en las salas de los bebés y niños más pequeños. Kenichi de cinco años lleva a Taro de dos años al baño. Poniendo a Taro enfrente del orinal, Kenichi le ordena, “Haz pis, por favor”. Dándose cuenta de que Taro no es consciente de la posición de su parte de arriba del pijama, Kenichi se estira y tira del pijama, manteniéndolo fuera del chorro de orina. ‘¿Está saliendo?’ pregunta Kenichi, y unos segundos después, ‘¿No queda nada en tu pipí?’ Estirándose y pulsando el botón encima del orinal, Kenichi dice, ‘Ahora voy a tirar de la cadena’. Dándose cuenta de que el rugido de la cadena es emocionante a la vez que un poco temible para el joven Taro, Kenichi pone una cara de sorpresa exagerada, abriendo su boca y tapándose la cara con las manos. Taro, riéndose, apunta a la cara de Kenichi. Kenichi, volviéndose hacia la cámara, levanta sus ojos en un gesto de irritación burlona, que sugiere diversión, afecto y un íntimo conocimiento de los placeres y preocupaciones de un niño de dos años. (p. 103).

Este sistema de protección ante el más débil, era más habitual observarlo en las niñas que en los niños. Las niñas, sobre todo las que tenían el control de esfínteres consolidado, procuraban ayudar a los que estaban empezando. Como vemos en los fragmentos extraídos del diario de campo eran cosas sencillas como: dar papel a un compañero o ayudar a vestirse. Todo para evitar conflictos dentro del aula. La educadora por tanto, era frecuentemente excluida por su alumnado en los momentos del aseo. Concedores de su aversión preferían guardar silencio para no molestar a la educadora:

³⁹ “The four children in Nogami-sensei’s class of five-year-olds who are this day’s tōban (monitors) put on aprons and head downstairs to assist in the baby and toddler rooms. Five-year-old Kenichi takes two-year-old Taro to the bathroom. Positioning Taro in front of the urinal, Kenichi commands, ‘Pee, please’. Noticing that Taro is oblivious to the position of his dangling pajama top, Kenichi reaches over and pulls up the top, keeping it clear of the stream of urine. ‘Is it coming out?’ asks Kenichi, and a few seconds later, ‘Nothing left in your pee-pee?’ Reaching up and pushing the button on top of the urinal, Kenichi says, ‘Now I’m going to flush.’ Noticing that the roar of the flush is both exciting and a bit scary to young Taro, Kenichi puts on a look of exaggerated surprise, opening his mouth wide and cupping his face in his hands. Taro, laughing, points at Kenichi’s face. Kenichi, turning towards the camera, rolls his eyes in a gesture of mock irritation, suggesting amusement, affection, and intimate knowledge of the pleasures and concerns of two-year-olds”.

“(…) Karen va también al váter, es extraño ya que por la mañana antes del cuento ya había estado, Nerea viene y me avisa de que algo sucede en la zona de aseo. Nerea coge la braga de Karen y me enseña que está sucia. En ese momento no soy consciente de que la niña me quiere avisar a mí y no a la educadora. Como acto de buena fe informo a Alejandra. Al ver lo que pasa le dice a la niña, (de malas maneras) que se baje la braga y que se ponga otra. Karen guarda silencio, baja la cabeza y no dice nada. Para no enfadar a la educadora, la pequeña cogió un poco de papel y se puso a limpiar la zona sucia. Fueron momentos tensos. Mientras la niña estaba limpiándose como podía, la educadora sin tocar a la pequeña, se puso unos guantes gruesos, como los que se utilizan en la limpieza y a continuación cogió a la pequeña y le limpió el culo. Tras finalizar, le dijo a la niña que se pusiera ella sola la braga, el pantalón y los zapatos. La educadora se quitó los guantes y se lavó minuciosamente las manos con agua y jabón, secándoselas con una toalla que ella tenía aparte y que no compartía con su alumnado.

La pequeña Karen no habló ni dijo nada, se limitó a obedecer”.

Diario de campo 26/03/2012

Mientras que las dos educadoras del grupo I y II trataban el proceso de cambio de pañal como una actividad importante en la práctica diaria, la educadora del grupo III consideraba que tenían que ser las propias familias las que llevaran a cabo este proceso y ser ellos los que soportaran todo el peso de este aprendizaje. El cambio de pañal se realizaba muy pocas veces (salvo justo antes de la recogida de los niños y niñas por las familias) y los cambios se producían únicamente cuando se trataba de un caso muy evidente, muchas veces las otras educadoras alertaban a Alejandra de esta circunstancia, otras veces eran los propios niños (y a veces lo hice yo). Los pises no se cambiaban, aun cuando en algunos casos el niño o niña tenía su movimiento reducido por el peso acumulado en el pañal.

“Sergio se ha hecho pis. Este niño nunca trae calzoncillos y cuando el pañal está muy mojado el peso le tira de él hasta que queda colgando y empieza a vérselos el culete. Por norma general trae pañales Dodot que son muy finos y muy absorbente, pero siempre los tiene a rebosar”.

Diario de campo 07/02/2012

Cuando la situación con un alumno o alumna era tal que requería el cambio de pañal, la educadora se pertrechaba con guantes de fregar y mascarilla para la cara. Además, Alejandra tenía especial cuidado de protegerse del contacto con las heces, aunque este cuidado se aplicaba únicamente a su persona y no mostraba el mismo nivel de preocupación por la higiene de los niños y niñas.

“Mientras la educadora estaba ordenando la fila, yo estaba observando lo que sucedía en el baño. Jazmín, se estaba quitando el pañal, pero ella sola no podía así que Nerea la estaba ayudando. Mientras, el resto de los niños hacía pis y se marchaban. Una vez Jazmín consiguió quedarse sin pañal fue al váter y se intentó sentar, aunque no lo conseguía. Salió del váter para coger papel y darle un poco a Nerea. En ese momento la educadora puso a los niños y niñas a bailar. Alejandra me debió ver muy entretenida tomando notas y se acercó a ver qué pasaba en el baño. Creo que no le gustó que no la avisase. Entró en los váteres y agarró a Jazmín de un brazo mientras cogía un pañal limpio. Le faltó tiempo para llamarle cochina y le dijo que recogiera el pañal sucio y lo echara a la basura. Como pensaba que yo iba a seguir mirando a Nerea, se llevó a Jazmín desnuda de cintura para abajo por todo el aula. Cogió a la niña, la puso encima de una de las mesas de los alumnos y le cambió el pañal. Luego fueron todos al gateo, me llamó la atención porque uno de los niños me dijo adiós con la manita y la educadora le interrumpió, diciéndole:

- *No, ¡que Laura no se va!”.*

Diario de campo 11/01/2012

En el momento del cambio la educadora siempre tumbaba al alumnado en una superficie plana, llegando a observar cambios fuera de los espacios destinados al aseo. Unas semanas después me enteré de que una de las limpiadoras le había llamado la atención a Alejandra porque se había encontrado heces en las mesas de trabajo de los niños y niñas.

“A modo de confidencia una de las educadoras me informó que una de las limpiadoras había reñido a Alejandra por tener las mesas de los niños y niñas sucias y con caca ya que Alejandra a veces realiza los cambios de pañal en ese espacio”.

Diario de campo 24/11/2011

Aunque más adelante revisaré los resultados más detalladamente, la actitud de esta educadora ha tenido un impacto significativo, no solo en la adquisición del control de esfínteres de sus alumnos y alumnas, sino también en su comportamiento en la clase.

“Me sorprende como en esa clase los alumnos y alumnas se enfrentan a la educadora respondiéndole y en muchas ocasiones ignorándola. Estoy notando que parece que los pequeños y pequeñas no responden a los gritos de la educadora y son más propensos a colaborar mediante gestos o conversaciones en tonos más normales.

Fabiana hoy estaba especialmente mimosa conmigo. Parece que los niños y niñas necesitan que les den cariño. Además esta niña no es una de las preferidas de la educadora y eso se nota. Nerea hoy me enseñó todos los padrastrós que tiene en las manos para que le diera una muestra de afecto. He de tener cuidado porque los pequeños y pequeñas vienen a mí para contarme sus problemas y eso enfada a Alejandra”.

Diario de campo 05/12/2011

Durante el curso escolar apenas unos pocos niños y niñas adquirieron totalmente el control de esfínteres en el centro y aún aquellos que lo habían conseguido en sus casas, seguían con pañal en la escuela porque la educadora no quería arriesgarse a que tuviesen un accidente.

Aunque en los grupos I y II las educadoras a veces intentaban involucrar y conseguir la participación de los niños y niñas, lo cierto es que el cambio de pañal era principalmente un proceso rutinario.

La acción de limpieza era rápida y prácticamente no había una interacción visual ni afectiva durante el proceso. Los pequeños y pequeñas que estaban siendo cambiados en ese

momento tenían en sus rostros una mirada de indiferencia y pasividad ante el proceso de cambio de pañal o limpieza corporal. Appel y David (1986) argumentan que:

En las instituciones es muy frecuente ver coger a los niños para los cuidados, el baño, los cambios de ropa, la alimentación, el transporte de la cama al parque o a otro sitio, sin que sean prevenidos, sin que se les explique lo que les sucede, sin hablarles e incluso sin mirarlos ni tener en cuenta sus reacciones, que no son observadas. Algunos adultos actúan así con su dulzura natural, otros con su brusquedad, siendo más o menos tolerantes, pacientes o irritables si el niño no se deja manipular o expresa miedo o descontento. No es tratado como una persona, sino como un objeto manipulado por el adulto y sometido a la práctica de este. (p. 99).

Diversos autores y autoras destacan la importancia de este proceso en el desarrollo del niño o niña y la oportunidad que supone de establecer vínculos muy estrechos a través del contacto físico. Ferri (2010) afirma que:

No puede considerarse el cambio de pañales como una acción eficaz y mecanizada de la que hay que liberarse lo antes posible. Tenemos que ver al niño no como un objeto, sino como un ser humano que tiene sentimientos, que vive, que ve y que comprende todo lo que se le hace. El adulto tiene que aceptar la posibilidad de cooperar con él. (p. 20).

Del mismo modo el Decreto 330/2009, del cuatro de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia dentro de las áreas de conocimiento de sí mismo y autonomía personal del primer ciclo expone que:

As experiencias de aprendizaxe do autocoidado relativas á alimentación, hixiene e descanso convértense na escola infantil de primeiro ciclo en situacións educativas particularmente proveitosas, non só por promover a competencia das nenas e dos nenos, senón por establecer momentos de valiosa interacción coa persoa adulta que as introduce nas formas socialmente establecidas para a satisfacción das necesidades básicas. (p. 10.777).

La realidad, sin embargo, es que debido a los altos ratios de las aulas es imposible que las educadoras puedan dedicar suficiente tiempo a cada niño o niña por lo que la mayoría de

las veces el cambio de pañal se convierte en un proceso rutinario, un trámite que hay que completar y que no se incorpora a las actividades de clase.

Antón et al. (2007) reflexionan sobre los momentos de cambio señalando que:

La educadora se ve obligada a repartir la atención entre el niño al que está cambiando y el grupo. Esto, sin duda, requiere una gran capacidad de atención, disponibilidad y esfuerzo por su parte, pero no significa un problema para el niño o la niña a quien está cambiando. No lo será si se tiene cuidado de mirarle de vez en cuando, a los ojos, de cambiarlo con movimientos suaves aunque se vaya deprisa, de poner palabras a cada una de las acciones que se llevan a cabo, de darle un beso, un abrazo o de hacerle cualquier carantoña antes de volver a dejarlo en el suelo, etc. (p. 101).

Con respecto al aprendizaje del control de esfínteres, Alejandra nunca quiso participar en el proceso de aprendizaje de su alumnado argumentando que eso era trabajo de los padres. Únicamente los niños y niñas que tuviesen el control de esfínteres fuertemente afianzado podían ir sin pañal en su clase, llegando al punto de que, en caso de duda, la educadora mantenía a varios alumnos y alumnas con pañales aun cuando estos no lo necesitasen ni lo llevasen en sus casas.

“Karen del grupo III me estaba dando mucha pena. Aprovechando que otros niños estaban en el baño la niña se preparó para hacer pis. Cuál fue su sorpresa cuando comprobó que tenía pañales puestos. La nena se acercó a mí para que le quitara el pañal. Me resultó muy duro porque sospechaba lo que iba a pasar, pero le dije que fuera a su educadora a pedirle ayuda. La niña se echó a llorar, no quiso acercarse a Alejandra y estuvo un rato sola. Luego se puso a jugar resignada, habiéndose tenido que mear encima. Yo estaba francamente enfadada con Alejandra y me costó mucho permanecer callada. Susana percibió algo y se acercó a mí para ver qué pasaba.

Le comenté a Susana que me parecía que Karen estaba con pañales. Ella me miró extrañada y dijo: “imposible. Lleva meses sin pañal”. Asentí y le dije que sí. Susana sorprendida, se acercó a Karen y comprobó que lo que le estaba contando era cierto. Susana se dirigió a Alejandra y le preguntó el motivo de tener a esa niña con pañales. La cara de Alejandra era como la de una niña que cogen en una mentira.

- Porque no me hizo caca.

Susana no dijo ni hizo nada. Se limitó a marcharse para otro lado mientras murmuraba:

- Yo, ya no sé lo que está bien o no.

Después de esta conversación, Alejandra estaba excitada y enfadada. Se me quedó mirando como si yo fuera la causante del conflicto. Claramente intentaba evitar cambiar a la niña en el supuesto de que esta tuviese un escape y le era mucho más cómodo tenerla con los pañales mojados”.

Diario de campo 27/10/2011

Estos niños y niñas no solo eran obligados a llevar pañales por miedo a que estos ensuciaran sus ropas si no que, además, si tenían un accidente y manchaban el pañal tenían que aguantar la reprimenda de la educadora, tachándolos la mayoría de las veces de “cochinos y guarros”.

Aunque como ya he comentado, el centro no llegó a terminar la elaboración de la propuesta pedagógica, sí que tenían un documento que mencionaba específicamente comportamientos como los descritos (ver Anexo X). Aunque al parecer el documento estaba pensado para las familias, no tengo constancia de que hubiese sido entregado y lo que es peor, o no era conocido por Alejandra o directamente ignoraba las instrucciones básicas de cuidado. Esto es un extracto de esta circular:

*“Entendemos de suma importancia decirles algo **QUE NO SE DEBE HACER**: volver a ponerle los pañales una vez que se ha tomado la decisión de quitárselos, no hay que caer en la tentación cuando los niños tienen ‘escapes’, lo mismo que no se debe poner el pañal cuando sale de la Escuela”.*

Reconozco que esta situación me preocupaba bastante cuando comencé la investigación; sin embargo, los niños y niñas se adaptaron con sorprendente facilidad. No solo formaban alianzas para ayudarse entre ellos, también comenzaron a resolver problemas de forma más autónoma para evitar involucrar a la educadora.

De igual forma, solían buscarme con bastante frecuencia (aunque no me tocase estar con ellos en clase) para que les ayudase a vestirse, les leyese un cuento o simplemente les escuchase, lo que enfadaba tremendamente a Alejandra. Estos niños y niñas terminaron el curso dirigiéndose a su educadora por su nombre de pila y a gritos, lo que parecía darles mejor resultado. Además, los conflictos y discusiones en el aula eran más comunes, ya que los niños y niñas habían aprendido a enfrentarse a su educadora.

“Alejandra amenazó a Iván con echarlo de clase, pero no creí que fuese a hacerlo. Al rato escuché gritos fuera y golpes en la puerta. Miré a la educadora y esta sonrió y dijo:

Es que eché a Ivancito al pasillo.

Intenté guardar la compostura, estábamos hablando de un niño de 2 años y 5 meses. No se trataba de gritos de angustia o miedo, sino de rabia. ¡Alejandra!, ¡Alejandra!, gritaba mientras daba patadas con todas sus fuerzas a la puerta. Tras un par de minutos Alejandra cogió al niño por un brazo y lo metió dentro del aula. No hubo llantos por parte del niño y dudo que aprendiera algo positivo de todo esto. Una vez dentro, el niño se puso a jugar con el resto de sus compañeros como si no hubiese pasado nada”.

Diario de campo 08/06/2012

“Iván estaba muy agresivo y golpeaba el espejo de la clase con un martillo. Luego sin motivo aparente cogió a Herminia por el cuello.

Karen se enfrentó a la educadora tirándole los juguetes al suelo, no es la primera vez que lo hace.

La clase era un caos de gritos y peleas, los niños y niñas estaban muy agresivos. No había tranquilidad y los niños y niñas se enfrentaban constantemente a la educadora”.

Diario de campo 21/06/2012

En definitiva, la principal preocupación de Alejandra era evitar en la medida de lo posible las tareas de higiene y el aprendizaje del control de esfínteres. Esto provocó que apenas unos pocos alumnos y alumnas de su clase adquiriesen el control de esfínteres antes

de abandonar el centro. Sus actitudes han tenido una fuerte influencia en el aprendizaje y en el comportamiento de su alumnado, como veremos más adelante.

4.2.2. El aprendizaje del control de esfínteres

En cuanto al procedimiento para el aprendizaje del control de esfínteres, en los grupos I y II este era relativamente sencillo. Las educadoras identificaban a los que iban a comenzar el proceso de aprendizaje de dos formas. La primera era atendiendo a la edad cronológica del niño o niña. La segunda era mediante la observación de sus pañales en el momento del cambio. Si un niño o niña mantenía los pañales secos de forma constante durante un periodo prolongado podía significar que estaba preparado para comenzar este aprendizaje. Aunque pudiese parecer que esta segunda observación debería ser la más determinante, la realidad es que las educadoras basaban sus decisiones atendiendo muchas veces a criterios puramente cronológicos, especialmente a final de curso.

Aunque ambas educadoras compartían en líneas generales unas pautas similares, podían observarse diferencias significativas en su aproximación al aprendizaje del control de esfínteres. Por un lado, Guillermina afirmaba respetar el desarrollo evolutivo de los pequeños y pequeñas. En cuanto creía que un niño o niña estaba preparado le sacaba los pañales, les explicaba lo que esperaba de ellos y les dejaba total libertad para ir al baño cuando sintiesen la necesidad.

“Antes de comenzar la clase, Iría, Eva y Olaya fueron a hacer pis. Le pregunté a Guillermina cuanto tiempo tardaban en hacer y ella me dijo que el que necesitaran ya que no les fija horarios”.

Diario de campo 06/10/2011

“Hoy he estado en el aula de Guillermina. Me contó bastantes cosas interesantes acerca de cómo está llevando a cabo el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Para empezar ella está yendo por tandas, es decir, comienza el proceso con un grupo de niños y niñas que por edad y por destrezas parecen estar preparados para comenzar el aprendizaje.”

A las 10:10 Eva y Sara fueron al váter solas. Estas niñas no necesitan pedir permiso y son bastante autónomas. A diferencia del grupo de Susana, Guillermina no les pide que la avisen y confía plenamente en ellos”.

Diario de campo 07/12/2011

Para Guillermina, los niños y niñas presentaban ciertas señales que le indicaban que podían estar listos, como por ejemplo su motricidad (para subir y bajarse la ropa) o el ser capaces de reconocer sensaciones y entender las instrucciones que se les den.

“Le pregunté a Guillermina sobre los criterios que utilizaba para identificar a los niños y niñas que veía listos para empezar con el control de esfínteres. Si lo hacía por la edad, o había otra forma de saber si estaban preparados. Le puse el ejemplo de Lorena, una niña muy callada y que apenas se comunicaba.

Guillermina me dijo que aunque no hablaba, Lorena hacía los trabajos de clase correctamente, atendía a las órdenes y comprendía mejor las cosas que otros niños que interactuaban mucho más. La educadora describió a la niña como muy tímida, pero para ella no era motivo para que fuera rezagada. A la hora de proceder al control de esfínteres lo que buscaba era que los pequeños y pequeñas estuviesen preparados para percibir las sensaciones de su cuerpo. Si Lorena podía reconocer las sensaciones y eso para la educadora era suficiente. Guillermina no quería que la niña le pidiese ir al baño, ni ella estar detrás de ella recordándosele. Para comenzar el proceso, Lorena debería ser autónoma e ir al váter cuando la pequeña considere que es su momento para ir”.

Diario de campo 09/01/2012

Por el contrario, la estrategia de Susana era mucho más estructurada. Cada día a la misma hora (aproximadamente) llevaba a todos los niños y niñas al aseo. Al contrario que Guillermina, sacaba el pañal a todos, independientemente de si estuviese limpio o no, y les mandaba sentarse unos minutos en los orinales o en los váteres. Susana se fijaba, al igual que Guillermina en los niños y niñas que no habían manchado el pañal, al tiempo que buscaba crear rutinas y hábitos que facilitasen el aprendizaje posterior.

“Susana, a diferencia de Guillermina, les quita el pañal uno por uno. Si tienen mucho pis se lo cambia y si no se lo guarda y se lo pone luego, pero a todos los sienta un rato para que sepan que se hace el pis en el orinal. Esto hace que algunos niños y niñas se hayan acostumbrado a no llevar pañal en el centro pero sí en casa”.

Diario de campo 04/10/2011

Sin embargo, a medida que iban pasando los meses, comencé a observar como las educadoras iniciaban el aprendizaje atendiendo más a la edad y la cercanía del final del curso que a las capacidades de los niños y niñas.

“Guillermina me comentó que Roberto se le había meado en el comedor y que bueno eran gajes pero que le había vuelto a poner pañales. A la que sí que se los quitó fue a Carla. Hoy a las 09:30 ya le fue cagada así que le quitó el pañal y le dijo que ‘desde ahora sin pañal’. Lorena también tuvo que volver al pañal. En el grupo II Kevin está sin pañal. La madre le dijo a la educadora que el niño se quiere sentar en el orinal de casa y por ese motivo ya le quitó el pañal.

Creo que hay algunos niños que se les está acelerando el proceso ya que en el caso de Kevin al recoger los juguetes se cagó y le cayó la caca en el suelo. Se fueron a llamar a las limpiadoras y la educadora me que ‘eran gajes del oficio. Si no te arriesgas no lo sabes’. No riño al niño”.

Diario de campo 11/01/2012

“Óscar hay que hacer pis y caca en el orina que tú ya eres mayor.... Que desastre nena, estos niños ya son mayores y tienen que hacer caca y pis en el orinal. Yo sé que los abuelos los ponen, pero hay manera”.

Diario de campo 19/01/2012

“La educadora les comentó a los abuelos que los niños (Nicolás y Óscar) iban a quitar los pañales ya que tenían tres años y ya está bien...”.

Diario de campo 09/02/2012

Para ambas educadoras, los niños y niñas que iban a comenzar con el control de esfínteres deberían saber retener sus micciones y defecaciones hasta el momento de ser puestos en el orinal. Si lo conseguían de forma regular se consideraba que ya habían adquirido el control de esfínteres. El siguiente paso sería el ir adquiriendo las pautas y rutinas para que, con el paso del tiempo, fuesen ellos los responsables de controlar los tiempos, acudiendo al váter o pidiendo permiso para ir a la zona de aseo cuando sintiesen la necesidad.

Una vez que una de las educadoras decidía sacarle los pañales un niño o niña, normalmente se ponían en contacto con las familias. Durante ese periodo se les pedía que trajesen mudas suficientes para cambiarlos si había escapes, así como la utilización de prendas que pudiesen ser quitadas fácilmente por los propios niños y niñas.

Aunque por norma general las familias eran informadas del inicio del aprendizaje, en algunas ocasiones se producía cierta desconexión entre ambas partes. Aunque ya lo comentaré más ampliamente en un apartado dedicado exclusivamente a la relación con las familias, la percepción de este proceso no siempre era compartida, de forma que algunas veces niños o niñas que habían dejado de usar pañales en casa seguían llevándolos en la escuela (y viceversa). A veces, incluso se dio el caso de que alguna familia se negó a comenzar el proceso porque no veía a su hija o hijo preparado.

“En el grupo I, la madre de Beatriz no estaba preparada para quitarle el pañal. Guillermina sin embargo, viendo la autonomía de la pequeña y la participación de esta a la hora de sacarse el pañal, tomó la determinación de quitarle el pañal dentro del centro y dejar que la madre tomara la decisión cuando estuviera preparada fuera del centro. La niña por tanto dentro del centro no utilizaba pañales pero los padres se los ponían ‘por si acaso’.

No fue hasta mediados del mes de noviembre cuando la familia optó por seguir los consejos del centro y quitarle por completo el pañal fuera del ámbito escolar. Actualmente la niña no utiliza pañales tampoco en la hora de la siesta”

Diario de campo 23/02/2012

Sin embargo, los niños y niñas no tenían un papel protagonista en este proceso ya que las educadoras no le explicaban que iban a hacer y que esperaban de ellos antes de sacarles

los pañales. Así, los niños y niñas se convertían en sujetos pasivos de este aprendizaje y su opinión no era tenida en cuenta. En clase, las educadoras se encargaban de recordar cada cierto tiempo a los niños y niñas que ya no tenían pañal que tenían que ir al servicio si querían hacer pis o caca. Normalmente los pequeños y pequeñas tenían escapes al menos durante un par de semanas y algún que otro “accidente” después de ese tiempo. Además, aunque entre las recomendaciones que dio el centro a comienzo del curso estaba que los pequeños y pequeñas trajeran a la escuela ropas cómodas y fáciles de quitar tanto para facilitar el cambio como para favorecer la independencia de los propios niños y niñas, era común que los pequeños y pequeñas tuviesen problemas a la hora de subirse y bajarse la ropa. Pantalones con botones, cremalleras, cinturones, petos, medias altas y en algún caso pantalón sobre pantalón eran barreras a las que los niños y niñas tenían que enfrentarse casi a diario para evitar escapes. En alguna ocasión, la educadora no quiso cambiar a algún alumno o alumna como represalia hacia las familias por llevarlos a la escuela con ropas no adecuadas a la normativa establecida.

“Los mellizos: Óscar y Nicolás vinieron a clase con un peto. Esto dificultaba que la educadora pudiese comprobar si los niños necesitaban ser cambiados. La educadora decidió no mirarlos ni cambiarles el pañal por no traer la indumentaria adecuada. Ambos niños tuvieron que aguantar hasta las 14:00 horas con los mismos pañales”.

Diario de campo 24/10/2011

Por este motivo era común que las educadoras pusieran carteles y avisos en la entrada de las aulas pidiendo a las familias que llevarsen a sus hijos e hijas con ropas cómodas y fáciles de quitar y poner.

Cuando se producía un escape las educadoras llevaban al niño o niña a la zona de aseo y le cambiaban la ropa. Este no era un proceso agradable para las educadoras ya que no se trataba de un simple cambio de pañal sino que había que limpiarlos, cambiarles la ropa y preparar la ropa sucia para entregársela a las familias. Mientras lo hacían solían reprender a los niños y niñas esperando modificar su comportamiento mediante refuerzos verbales negativos como: “eres un cochino /a”; “mira cómo te has puesto”; “estás sucia/o” u otras frases similares. Este tipo de expresiones tenían como resultado que los niños y niñas

adquiriesen una actitud muy negativa ante las heces, llegando el caso de que algunos alumnos y alumnas tuviesen miedo de ir al baño para realizar sus necesidades. Autores, como Brazelton y Sparrow (2005) han hablado de la necesidad de eliminar este tipo de lenguaje negativo durante el aprendizaje del control de esfínteres, ya que puede dificultar el avance del niño o niña y derivar en problemas médicos como consecuencia de la retención de las heces, como es el caso de la encopresis.

Dentro de nuestro país psicólogos especialistas en educación infantil como (Antón, et al, 2007) afirman que:

Evacuar es una necesidad fisiológica y, para favorecer la satisfacción de esta necesidad, conviene eliminar cualquier interferencia y acoger de buen grado las deposiciones de los niños. Éste es un motivo más para que el momento del cambio de pañales sea agradable para los pequeños. Algunas actitudes transmiten, muchas veces sin querer, repulsa asco, molestia u otros sentimientos negativos, que, como se ha dicho, pueden inculcar en ellos la idea de que hacer caca es feo, y esta idea puede tener consecuencias negativas, desde estreñimientos a sentimientos de culpa o de vergüenza. (p. 110).

De igual forma y para mi sorpresa, muchos de los comentarios realizados por las educadoras durante estos escapes iban dirigidos hacia las familias como: *“mira cómo te traen”*, *“mira cómo te tienen (de aniñado)”*, *“algunos pasan de todo”*. Sin embargo este fenómeno ya había sido comentado por autores como Brazelton y Sparrow (2005), que coinciden en la falta de conexión entre las familias y las educadoras de los centros de educación infantil como una de las causas de las dificultades en el aprendizaje:

Los cuidadores o profesores pueden pensar: ‘Si sus padres siguiesen mis consejos, seguro que lo conseguiríamos’. Dicha actitud competitiva puede marcar negativamente la actitud del niño. Por ejemplo: ‘Ni siquiera lo intenta porque sabe que sus padres no lo forzarán’. El niño ‘sabrà’ que no está supeditado a las exigencias de su profesor. Si realmente le importa, se sentirá mal por no poder complacerle. (p. 75)

A pesar de las dificultades expuestas, las educadoras de los grupos I y II realizaban un esfuerzo considerable para conseguir que sus alumnos y alumnas alcanzasen el control de

esfínteres. Aunque las circunstancias no siempre eran las más favorables, mostraban interés en los avances y dificultades de su alumnado, informando a las familias cuando era posible de los progresos de los niños y niñas y consiguiendo que la totalidad de su alumnado no llevase pañales al final de curso.

En el grupo III, Alejandra era la otra cara de la moneda. Alejandra nunca quiso participar en el proceso de aprendizaje de su alumnado argumentando que eso era trabajo de los padres. Únicamente los niños y niñas que tuviesen el control de esfínteres fuertemente afianzado podían ir sin pañal en su clase, llegando al punto de que en caso de duda, la educadora mantenía a varios alumnos con pañales aun cuando estos no lo necesitasen ni lo llevasen en sus casas. Un claro ejemplo de este comportamiento lo vimos reflejado en el caso de dos niñas a su cargo Karen y Jazmín.

Aunque como ya he comentado, el centro no llegó a terminar la elaboración de la propuesta pedagógica, sí que tenían un documento que mencionaba específicamente comportamientos como los descritos (ver Anexo X). Aunque al parecer el documento estaba pensado para las familias, no tengo constancia de que hubiese sido entregado y lo que es peor, o no era conocido por Alejandra; o directamente ignoraba las instrucciones básicas de cuidado plasmadas en un documento, al cual me referí anteriormente, donde se indicaba que una vez tomada la decisión de quitar el pañal, no había que retroceder si se producían escapes.

4.3. Desajustes entre los planteamientos teóricos y la realidad observada en las aulas

En el apartado anterior he descrito las prácticas educativas y actitudes de las educadoras respecto al cambio de pañal y al aprendizaje del control de esfínteres. A través de estas observaciones se hacen evidentes aspectos que difieren de los objetivos descritos en la ley y en el currículo de educación infantil, así como prácticas en relación a los cuidados higiénicos básicos que han de ser criticadas y transformadas.

Se han identificado ya alguna de estas cuestiones a través de las descripciones y explicaciones en relación al trabajo de las educadoras. Los motivos de las prácticas docentes sometidas a crítica son muy diversos. Mientras que algunos están relacionados con creencias

personales, otros, sin embargo, responden a lagunas en su formación como educadoras; a las condiciones laborales y a la propia percepción social del trabajo en este ciclo educativo quedando afectada su propia autoestima como trabajadoras.

4.3.1. Carencias metodológicas

Uno de los síntomas más evidentes de la carencia de una metodología definida eran los déficits en la atención higiénica del alumnado. En este sentido, me resultó bastante curioso observar cómo cada una de las educadoras afrontaba el cambio desde perspectivas higiénicas bien distintas. Guillermina, la educadora del grupo I usaba un único guante de látex y limpiaba los orinales con agua caliente. A pesar de estas precauciones, su silbato (como ya comenté anteriormente) a veces entraba en contacto con la piel de los niños y niñas con el consiguiente riesgo de contagio. La educadora tampoco se lavaba las manos ni se cambiaba el guante después de cada cambio por lo que las medidas de prevención solo la protegían a ella y no a su alumnado. Susana, en el grupo II, no utilizaba guantes, aunque se lavaba las manos meticulosamente al finalizar los cambios. Como en el caso de Guillermina, esto tampoco protegía a los niños y niñas ya que no se lavaba entre cambios. Los orinales eran vaciados, aunque no siempre los limpiaba después de cada uso (a veces se limitaba a vaciar el pis en el inodoro). Por último, Alejandra en el grupo III, utilizaba guantes gruesos de fregar y mascarilla, aunque tampoco los lavaba o cambiaba después de cada cambio (en realidad creo que no los cambió en todo el curso). Como vemos, muchas de las medidas adoptadas por las educadoras estaban destinadas a protegerse ellas mismas durante los cambios pero poco o nada ayudaban garantizar la higiene de los niños y niñas y evitar contagios. Solo en ocasiones excepcionales, como una gastroenteritis muy evidente, las educadoras tomaban precauciones adicionales para no exponer al resto del alumnado. El lavarse las manos entre los cambios tiene una gran importancia si consideramos que tal y como afirma Alfaro González et al. (2015b) en un artículo publicado por la AEPap: *“lavarse las manos es una de las mejores formas de prevenir la propagación de infecciones y enfermedades. La mayoría de las infecciones comunes (80%) se pueden transmitir a través de las manos”*. (p. 217).

Por este motivo la AEPap lleva organizando programas de concienciación orientadas a la higiene del lavado de manos desde el 5 de mayo del 2009, fruto de la iniciativa de “Save

Lives: Clean Your Hands”, lanzada por el programa de la Seguridad del Paciente de la Organización Mundial de la Salud (OMS), como parte del Primer Reto del programa “Una atención limpia es más segura” (AEPap, 2009a).

De igual forma, especialmente en el grupo III a veces el cambio tenía lugar en lugares que no estaban destinados para ello, como las propias mesas del alumnado. Otro de los problemas recurrentes era el del uso de un único vaso para beber agua en las aulas I y II. Por comodidad, el vaso se compartía y no se limpiaba después de beber cada niño o niña, sino que simplemente se aclaraba con agua después de haber bebido todo el grupo. En el aula III, Alejandra no disponía de vaso por lo que muchas veces los niños y niñas se encaramaban al lavabo y bebían directamente del grifo. Esto facilitaba no solo contagios sino también otros posibles riesgos que serían fácilmente evitables (golpes, beber de un grifo que pudiese haber sido limpiado con productos peligrosos, entre otros).

Uno de los principales motivos de estas carencias se encuentra en la elevada ratio de alumnos y alumnas en cada aula, situación que provoca una intensificación del trabajo que han de desarrollar. Debido a ello, las educadoras intentaban ahorrar tiempo donde podían, por ejemplo, usando un único vaso, o lavándose únicamente al haber terminado todos los cambios. Esto provoca que se pasen por alto algunas precauciones básicas que podrían evitar la propagación de infecciones en los centros. Las heces, la saliva y otros fluidos favorecen la propagación de todo tipo de enfermedades por lo que los niños y niñas están constantemente expuestos a vías de contagio que podrían ser controladas fácilmente si se siguiesen unos protocolos higiénicos adecuados. En los últimos años, muchos pediatras y organizaciones (como la AEP) han venido advirtiendo sobre esta problemática, que ya ha sido denominada como el “Síndrome de la Guardería”. Según la Asociación Española de Pediatría (AEP), los niños que van a la guardería [sic] desarrollan más procesos febriles (unos diez al año) debido a la exposición que estos tienen a gérmenes en los centros. De hecho, la AEP recomienda que los niños y niñas comiencen la guardería a los dos años, ya que a estas edades su sistema inmune está más desarrollado.

La ratio es un factor determinante más allá de la realización y organización de las tareas diarias. La atención al alumnado en esta etapa esté condicionada por las necesidades asistenciales de los alumnos y alumnas, especialmente en el primer y segundo año cuando los

niños y niñas tienen mayores dificultades para expresarse y son más dependientes. Aunque los ratios se han ajustado, teniendo en cuenta estas necesidades, aún son altas. En el Reglamento de Régimen Interno (RRI), el centro tenía registrada una capacidad de 107 alumnos y alumnas distribuidas de la siguiente forma.

Tabla 11 - Número de plazas por unidad (aula)

Capacidad de matrícula 107				
	0-1	1-2	2-3	Internivelar
Unidades	1	3	3	.
Plazas por Unidad	8	13	20	.

Obviamente el tener una ratio menor ayudaría a obtener una mejor atención pero también encarecería la educación infantil (mayor número de espacios en los centros, mayor número de educadores y educadoras). De igual forma, la ratio afecta también a la composición del personal educativo de las escuelas. Las parejas educativas por aula, que en el centro investigado no existían, pero sí en otras escuelas, están en peligro de extinción; precisamente por lo costoso económicamente que resulta mantener este sistema, si tenemos en cuenta el bajo número de escolares por aula. A pesar de que los requerimientos infantiles, precisamente por tratarse de niños y niñas muy pequeños, sean muy altos, existe una presión muy fuerte para hacer que los educadores y educadoras en estas etapas sean técnicos y no docentes, ya que sus salarios son más bajos y con ello se consigue un ahorro de costes. Es necesario recordar que el primer ciclo no es gratuito por lo que el coste por alumno o alumna aumentaría al reducir la ratio. Paradójicamente, en un ciclo en el que los alumnos y alumnas demandan un conocimiento muy complejo para su atención educativa se cuenta con una titulación de menor duración y rango para trabajar en él.

Circunstancias como las relatadas afianzan el hecho de que sean muy pocas las personas en los centros que tengan una titulación de mayor rango que la que facilita el haber cursado el módulo de educación infantil dentro de la Formación Profesional (Técnico Superior en educación infantil). En la escuela investigada, por ejemplo, solo la directora posee un título universitario (Pedagogía). Con esta titulación se le supone la capacidad para formar equipo e impulsar la propuesta pedagógica que está implícita en el Proyecto Educativo del Centro,

dotando así de contenido educativo los cuidados que se ofrecen a la infancia. Así, si tenemos en cuenta que la dirección además de atender las cuestiones de coordinación e impulso de las prácticas de índole pedagógica, ha de ocuparse de las labores de gestión de la propia escuela, nos encontraremos con que el tiempo dedicado a la educación propiamente dicha es muy reducido e incluso resulta insuficiente, precisamente por esta intensificación de su trabajo, muy a pesar del empeño de muchos de los directores y directoras.

También se da la paradoja en los centros, a la cual se refiere Sánchez Blanco (2001), de contar con titulaciones superiores entre los educadores y educadoras. Es decir, hay educadoras y educadores que contando con un título universitario de grado o de magisterio en educación infantil sin embargo son contratados como técnicos superiores de educación infantil. Ellos y ellas en sus prácticas no seleccionan sus actuaciones en función del tipo de contrato que tengan. Es decir, en sus prácticas con los niños y niñas utilizan todos los conocimientos adquiridos sin establecer diferencias según el perfil bajo el cual hayan sido contratados. No olvidan que teñir los cuidados asistenciales de esta etapa de planteamientos educativos resulta un propósito decisivo para esa igualdad afectiva y justa a la que se refieren Lynch, Baker y Lyons, (2014); y que, sin embargo, choca, como vamos viendo, con no pocas dificultades. Todas estas disonancias relatadas pueden ser fuente, sin lugar a dudas, de profundos malestares en las escuelas porque bien a menudo conllevan toda una explotación laboral sentida y vivida en no pocas situaciones.

Como ya he comentado anteriormente, el currículo de educación infantil se refiere a la importancia de los momentos de cambio de pañal para establecer relaciones significativas con el alumnado, así como la oportunidad que representan este tipo de situaciones para detectar problemas de forma temprana. La ratio elevada, teniendo en cuenta los cuidados que necesitan los niños y niñas de cortas edades, contribuye profundamente a eliminar esta posibilidad. El número de niños y niñas obstaculiza enormemente que las educadoras se puedan detener con ellos el tiempo necesario para convertir las prácticas alrededor de los momentos de higiene en plenamente educativas. Por ello, el cambio de pañal termina convirtiéndose en un proceso asistencial y rutinario, separado por completo de la experiencia educativa en las aulas y que en muchos casos enfocado únicamente a satisfacer a las familias. Salvo casos muy concretos, los cambios se planeaban para que coincidiesen con las horas de recogida, de forma que estos pudiesen ser entregados a sus familias recién cambiados. Las

necesidades de los niños y niñas quedaban nuevamente supeditadas a los intereses de las educadoras y sus familias. En muchos casos teniendo que aguantar los pañales sucios durante gran parte de la mañana.

Por otra parte, la falta de una formación específica se traduce en la carencia de una reflexión sobre las prácticas de higiene y la construcción de unos principios de procedimientos claramente definidos para actuar en relación al aprendizaje del control de esfínteres. Como ya he comentado en apartados anteriores, existen diversas teorías sobre cuál es el método más efectivo, aunque los pocos estudios que se han realizado no han podido demostrar la superioridad de ninguno de ellos. Las educadoras, sin embargo, no estaban familiarizadas con estas corrientes y su discusión; y su aproximación al aprendizaje era intuitivo y desestructurado.

La directora del centro, encargada de la elaboración de la propuesta pedagógica, tampoco había tenido en cuenta estos procedimientos. No existían por tanto unos principios metodológicos comunes acordados en el equipo y las educadoras tenían libertad para organizar estas actividades de la forma que considerasen conveniente; y sin incluir ningún tipo de orientación pedagógica. Esto provocó que cada educadora tuviese una aproximación distinta, basada en sus propias creencias y experiencias; cuyo caso más extremo fue el total desinterés de la educadora del grupo III (Alejandra) quien no mostraba ningún tipo de preocupación por construir una práctica reflexiva en relación a los momentos donde estaba en juego el aprendizaje del control de esfínteres por parte de los niños y niñas. Entendía que ello no era necesario y que no formaba parte de las inquietudes que tendría que tener una educadora en el aula.

En los grupos I y II, el procedimiento de las educadoras se asemejaba más al método de Azrin y Foxx. Es decir, las educadoras decidían qué niños y niñas estaban preparados para iniciar el aprendizaje del control de esfínteres. Sin embargo, a los niños y a las niñas nunca les preguntarían al respecto. La característica principal que utilizaban para seleccionarlos era la edad cronológica, aunque también se fijaban en aquellos alumnos o alumnas que durante varios días hubiesen mantenido el pañal seco. Normalmente, al iniciar el aprendizaje se lo comunicaban a las familias, no a los niños y niñas, pidiéndoles que trajesen mudas por si se producía algún accidente durante el proceso. Pero muy pocas veces la decisión de dejar los

pañales era consensuada y generalmente las educadoras se limitaban a informar del inicio del aprendizaje y de los accidentes o progresos de sus hijos o hijas. Esto provocaba que los niños y niñas fuesen desplazados como centro del proceso, convirtiéndose en sujetos pasivos y no como los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes. Su interés tampoco era tenido en cuenta como factor determinante para iniciar el aprendizaje, por lo que no siempre los niños y niñas eran igual de receptivos, pudiéndose alargar el proceso; o en algunos casos, retrasarse el inicio en niños o niñas que ya estaban preparados.

A pesar de todo, la situación en los grupos I y II era infinitamente mejor que la que me encontré en el grupo III. Como ya he comentado, la educadora de este grupo no se responsabilizaba de este aprendizaje no considerándolo como parte de sus funciones. Por motivos obvios, en este grupo no podemos hablar de unos principios metodológicos definidos. En estas circunstancias me sorprendió muchísimo la posición de la directora, cuyo argumento era que mientras las familias no se quejasen ella no se sentía en la necesidad de intervenir para solucionar esta situación.

“En lo referente a su forma de trabajar, no es que fuera partidaria de ciertas formas de actuación de algunas de las educadoras, pero para ella los niños y niñas estaban contentos y las familias no se quejaban”.

Diario de campo 12/09/2011

Aunque ya lo veremos con más detalle en apartados posteriores, estas diferencias provocaban que la situación de los niños y niñas variase considerablemente entre los grupos I y II y el grupo III.

En este punto me gustaría recordar que el centro educativo, tenía una amplia trayectoria de más de un cuarto de siglo. Debido al sistema de selección del personal, gran parte de las educadoras estaban ejerciendo desde el comienzo de su apertura. La falta de formación continuada sobre su práctica, de reflexión sobre la misma, la intensificación del trabajo unido al envejecimiento, entre otras circunstancias, había producido un estancamiento en las rutinas, al mismo tiempo que se normalizaban aspectos que vistos

desde fuera podrían resultar desfasados o inapropiados para un centro de educación infantil. Torr s Santomé (2005) se refiere a estas cuestiones señalando:

Sus urgencias por la praxis del día a día les llevan, muchas veces, a descuidar su formación teórica lo que, por consiguiente, produce, en bastantes ocasiones, una práctica más rutinaria y robotizada y, al mismo tiempo, hace difícil que se generen auténticos cambios e innovaciones en este ámbito. (p. 11).

4.3.2. El currículo oculto y la atención a la diversidad

El control de esfínteres es un proceso de aprendizaje que se ve afectado por diversos factores, madurativos, fisiológicos o culturales. Existen numerosos motivos por los que un niño puede mostrar dificultades en el aprendizaje del control de esfínteres. Sin embargo, el tratamiento que se da a estos problemas es totalmente distinto a otras NEAE que puedan sufrir los alumnos y alumnas. Así, un alumno o alumna que no tenga dominado el control de esfínteres puede ser *“marcado”* como un problema o una molestia. Sánchez Blanco (1993, p. 21) señala en su libro *“El Desarrollo de Actitudes en educación infantil”* que cualquier característica diferencial de los sujetos puede volverse en su contra, convirtiéndose en una fuente de exclusión, dando lugar a relaciones jerárquicas construidas a partir de la presencia o ausencia de tales características.

El proceso de cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres está fuertemente condicionado por los valores y creencias de las educadoras. La cultura occidental nos inculca una percepción muy negativa de los excrementos, especialmente los humanos. Para entender cómo otras culturas entendían los desechos corporales antes de la sociedad industrial conviene referirse aquí al libro *“Escatología y Civilización”* de Bourke (2005) en el que se explica cómo la actitud de la sociedad occidental respecto a los desechos corporales no siempre ha sido tan negativa. Aunque la evolución de esta relación es compleja, el desarrollo industrial y el hacinamiento de las ciudades provocaron la aparición de multitud de epidemias debido a la falta de sistemas de alcantarillado y separación de aguas residuales. Esta relación que hoy en día nos parece tan clara est  muy ligada al desarrollo industrial y todavía es uno de los principales problemas en los países en vías de desarrollo.

La fuerte carga negativa que tienen en nuestra cultura las heces y la manipulación de las zonas genitales como consecuencia de no pocos tabúes sexuales y pánicos morales (Tobin, 1997; Sánchez Blanco, 2000 y 2006) provocaba que el momento del cambio de pañal se convirtiese para las educadoras en una tarea desagradable capaz de provocar no pocos desasosiegos; y que en mayor o menor medida intentaban minimizar en sus interacciones con los niños y niñas. La actitud de las educadoras del grupo I y II era un poco más relajada, quizás en parte debido al hecho de que ambas habían criado a sus propios hijos, al menos ellas se referían a los cuidados de los mismos con frecuencia. Con ello no quiero que se piense que caigo en el estereotipo de considerar que tener hijos es condición necesaria para ser mejor educadora, prejuicio este al cual se refiere Sánchez Blanco (2001 y 2014), reflexionando acerca de cómo tales ideas han podido contribuir durante años a apartar a los varones de las tareas de cuidado de niños y niñas pequeños y de profesiones donde tales prácticas están muy presentes. Sin embargo, Alejandra parecía tener una aversión mucho mayor que sus compañeras a las heces; hecho este que, desde mi punto de vista, le hacía tratar de evitar estas situaciones por todos los medios posibles. Esta actitud negativa se va haciendo más patente a medida que los alumnos y alumnas son más mayores.

Guillermina, la educadora del grupo I comentó en alguna ocasión que era importante que los niños y niñas adquiriesen autonomía, no solo por su bienestar y desarrollo evolutivo, también porque a estas edades los niños y niñas se están haciendo mayores, ya no son bebés y “*comen de todo*”. Esto hace que sus defecaciones sean más consistentes y olorosas, situación que provoca un mayor reparo a la hora de cambiar a los niños y niñas.

“Carla se hizo caca. La educadora la limpió de pie mientras me comentaba:

- Es una pena que viniera con este retroceso del verano... Es una niña grande y las cacas a estas edades ya huelen y molesta más cambiarlas. No es lo mismo cambiar a un niño o niña de biberón que a uno de estos que come de todo y bueno, no son los tuyos”.

Diario de campo 20/10/2011

Precisamente en el grupo I, había un alumno con NEAE que había tenido que permanecer en la escuela un año más, ya que el centro de segundo ciclo al que iba a acudir

no lo admitía por no tener adquirido el control de esfínteres. Debido a su situación la Consellería permitió que el niño estuviese un año más en el primer ciclo. La educadora comentó en más de una ocasión que no era lo mismo cambiarlo ahora que cuando era más pequeño. Además del cambio de pañal, el niño se solía babar y tuvo durante bastantes meses unos mocos muy espesos que provocaban cierta aversión en las educadoras a la hora de limpiar al niño⁴⁰. A medida que los niños y niñas se van haciendo mayores, los ascos y los prejuicios aumentan, especialmente tras el paso al segundo ciclo. Los bebés se nos presentan como mucho más vulnerables y dependientes, al tiempo que al crecer, los niños y niñas cambian su alimentación lo que provoca cambios en las heces que comienzan a ser más parecidas a las adultas. Es precisamente la alimentación uno de los aspectos que me sorprendió más y que daba lugar a actitudes discriminatorias. En algunas ocasiones, alguna educadora llegó a comentar que le daba más asco cambiar a niños de ciertas razas o etnias porque *“a saber que comen en sus casas”*.

Para mi sorpresa, el proceso de cambio de pañal actuaba como un conductor o catalizador, haciendo que las educadoras acentuasen y exteriorizasen actitudes y creencias negativas, aflorando toda una serie de prejuicios hacia el alumnado y sus familias.

En los últimos años, el centro ha experimentado un aumento considerable de alumnado extranjero, hasta el punto de que más de la mitad del alumnado matriculado en el tercer curso durante la investigación tenía al menos uno de sus progenitores procedente de otro país. Tal y como hemos visto en apartados anteriores, los centros públicos han de garantizar la escolarización a los sectores más desfavorecidos. Esta medida, en principio pensada para proteger a los sectores más débiles, tiene ante la escasez de plazas el efecto pernicioso de concentrar en los centros públicos a aquellos alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social o que presenten necesidades educativas especiales. En diversas conversaciones con las educadoras, me comentaron cómo el alumnado del centro y las familias han ido cambiando a lo largo de los años. Si bien, cuando el centro abrió sus puertas hace más de veinticinco años la matriculación era mayoritariamente de familias gallegas, con el paso de los años las educadoras han visto como personas del barrio, aun siendo de

⁴⁰ A pesar de todo, el trabajo de Guillermina con este alumno ha sido encomiable, tal y como comentaré con más detalle cuando hable de los alumnos con NEAE.

procedencia humilde, no podían acceder a la plaza porque el colectivo emigrante reunía una mayor puntuación en relación a los baremos de adjudicación de plazas.

Estos cambios, agravados por la crisis económica introdujeron nuevos elementos raciales, sociales, culturales y religiosos que cambiaron las condiciones de trabajo de las educadoras y afectaron a la convivencia en el centro. El centro de pronto, se encontró con una mayoría de familias inmigrantes y de condición social baja. Esta situación, creaba descontento dentro del colectivo educativo, ya que no entendían estos criterios de admisión. De igual forma, el equipo técnico y educativo tenía unas expectativas muy bajas acerca de la comunidad escolar, recriminando que muchas de las familias vivían mediante la *“picaresca o los trapicheos”* y/o gracias a ayudas sociales y manifestando abiertamente que muchos de los niños y niñas se iban *“a malograr”* en unos pocos años debido a su entorno familiar.

En cuanto a su efecto en los procesos de cambio de pañal y aprendizaje del control de esfínteres, según las educadoras, año tras año observaban un aumento en la edad en el que su alumnado alcanzaba el control de esfínteres. Esto es algo que ya había encontrado anteriormente en mi investigación por lo que les pregunté cuales creían que podían ser las causas de este retraso. Para ellas, la causa principal era la dejadez y comodidad de las familias al seguir utilizando pañales fuera del centro educativo. Las educadoras razonaban que las familias no tenían incentivos para dejar los pañales ya que se beneficiaban de ayudas y prestaciones de diversas organizaciones como la Cruz Roja o Cáritas (*“estos se las saben todas”*) para conseguir los pañales.

En estas circunstancias, las madres de los alumnos y alumnas eran la que se llevaban la peor parte. Estas eran juzgadas constantemente por las educadoras al tiempo que se consideraban como las responsables últimas de cualquier problema que pudiese surgir con el niño o niña en el centro. Expresiones como *“ya hablé con la madre”* o *“aproveché que venía la madre a buscar a la niña para hablar con ella”*, eran habituales, debido a los estereotipos sociales en los que la mujer es considerada como responsable única de la crianza de los hijos e hijas. Estos comentarios solían complementarse con otros, un tanto despectivos cuando el padre, abuelo u otro varón recogía al niño o niña *“este no se entera de nada, a ver si viene la madre y hablo con ella”*.

Todo ello no hace sino reflejar la situación de desigualdad en la que viven estas mujeres que forman parte del colectivo de madres de la escuela, desigualdad que afectaba también a las mujeres trabajadoras de la escuela (Sánchez Bello, 2012 y 2013), como las mismas educadoras, y de la que, sin embargo, no eran conscientes. Bergara, Riviere y Bacete (2008) reflexionan al respecto señalando que:

Los datos sobre el mercado laboral, la participación sociopolítica, la realización del trabajo doméstico, la violencia contra las mujeres o la feminización de la pobreza siguen siendo el reflejo de una sociedad desigual y muestran la existencia de una jerarquización en las relaciones y la posición social de los hombres y las mujeres. Esta situación tiene su origen en los estereotipos y patrones socioculturales de conducta en función del sexo que asignan a las mujeres la responsabilidad del ámbito doméstico y a los hombres la del ámbito público, basándose en una muy desigual valoración y reconocimiento económico y social. (p. 13).

En efecto, el hecho de que tan pocos hombres se interesen por ejercer en los primeros ciclos de la educación es sintomático de una sociedad que todavía entiende la educación infantil como una extensión de la maternidad. Se perpetúan de esta forma los roles tradicionales de género tal y como afirma Sánchez Bello (2007, p. 122) *“la escuela que conocemos es consecuencia de una organización social sustentada en la división sexual del trabajo. En el modelo de hombre como proveedor económico de la familia y la mujer como sostén no remunerado de esa misma familia”*.

Tras mi salida del campo de investigación decidí comprobar por mí misma cuáles eran esas prestaciones y en qué consistían. Para ello llamé al Ayuntamiento, a Servicios Sociales y a la Cruz Roja preguntando por estas ayudas. Tanto el Ayuntamiento como Servicios Sociales confirmaron que no estaban entregando ninguna ayuda a familias que incluyesen pañales o productos infantiles, ni lo habían hecho en los últimos meses. En la Cruz Roja tuve más suerte ya que en ese momento estaban llevando a cabo una campaña de ayuda infantil. Tras identificarme y facilitar mi número de teléfono, se pusieron en contacto conmigo y permitieron que le hiciese una pequeña entrevista.

“(...) Decidí llamar a la propia institución para ver si era posible ponerme en contacto con algún responsable que me pudiese informar un poco mejor acerca de ese programa.

En un primer momento la centralita me pasó con una persona que tomó nota de mis datos y me dijo que la responsable se pondría en contacto conmigo. A los pocos minutos, me llamó por teléfono la Directora provincial de Empleo e inclusión social de la provincia (P. B.).

Tras identificarme, le expliqué que estaba realizando una investigación para mi tesis y el motivo de mi llamada. P accedió a responder a mis preguntas y no se opuso a que incluyese la entrevista en mi investigación (P tampoco tiene inconveniente que utilice su nombre real si lo consideraba oportuno). Le comuniqué, por tanto, que estábamos haciendo una entrevista telefónica, que transcribo a continuación:

- *Entrevistadora: ¿A qué colectivo se destina esta ayuda?*
- *P: A todas las personas que lo necesiten, bien sean inmigrantes o personas de la provincia.*
- *Entrevistadora: ¿Cuántas personas se benefician? En la noticia que he visto en el periódico dice unas 2000 familias.*
- *P: Bueno yo solo te puedo hablar de las personas que tenemos censadas en la provincia de A Coruña. En este momento tenemos censadas un total de 221 pero se prevén que a lo largo del año sean más.*
- *Entrevistadora: ¿Cómo es el tipo de ayuda, es puntual o hay un seguimiento?*
- *P: El programa comenzó a finales del año pasado y sigue en la actualidad. De momento no se planea suspenderlo. Te puedo decir que el reparto se lleva a cabo de una manera sistematizada los últimos miércoles de cada mes y que se lleva a cabo de una manera continuada.*
- *Entrevistadora: Referente a la elaboración de los lotes, ¿de qué talla son los pañales que se incluyen?*
- *P: Hay dos tallas posibles de pañales: la talla 3 y la 5. Las familias pueden elegir el pañal que más se adecúe a sus necesidades.*
- *Entrevistadora: En la noticia dice que Eroski colabora con este proyecto. ¿Tenéis otro tipo de financiación?*
- *P: Si, esta empresa colabora con productos relacionados con la higiene. Pero también tenemos donaciones de otras entidades y de particulares. El materno infantil, por ejemplo, colabora dándonos los excedentes de leche infantil para las familias que lo necesiten.*

- *Entrevistadora. Muchas gracias P. Como te comenté estoy llevando a cabo una investigación relacionada con la higiene y el control de esfínteres en la infancia. Me gustaría saber si sería posible dejar constancia de esta entrevista en mi trabajo.*
 - *P: No hay problema, si necesitas información yo me llamo P. Si necesitas más documentación te puedes poner en contacto con nosotros.*
 - *Entrevistadora: Muchas gracias, (me vuelvo a identificar y le explico en el departamento en el que estoy, así como le informo del nombre de mi directora de tesis).*
 - *P: Si te parece bien me dices tú dirección de cuenta de correo y así yo te mando la mía. De este modo si tienes alguna duda puedes ponerte en contacto conmigo.*
 - *Entrevistadora: Si es esta.....Muchas gracias por todo.*
 - *De nada, un abrazo.*
 - *Un abrazo, gracias de nuevo y enhorabuena, por esa gran tarea.*
- A los pocos minutos me envió un correo electrónico ofreciéndose a ayudarme con cualquier asunto que necesitase”.*

Diario de campo 21/02/2012

En el momento que se llevó a cabo la entrevista, Cruz Roja tenía censadas 221 familias, aunque se preveían más a lo largo del año. El programa llevaba varios meses en funcionamiento y el reparto se llevaba a cabo los últimos miércoles de cada mes. Cada kit disponía de un paquete de pañales de la talla 3 (30 pañales) o de la 5 (24 pañales) por lo que los niños y niñas deberían adaptarse a esas medidas.

Por tanto, aun en el supuesto de que alguna de las familias del centro fuese beneficiaria de estas ayudas, el número de pañales era insuficiente para una correcta higiene diaria de los pequeños y pequeñas. En realidad, los pañales representan para algunas de las familias un gasto significativo. La retirada del pañal y el proceso de control de esfínteres puede suponer tanto para las familias como para el pequeño una gran presión ya que la eliminación de los pañales generaría un ahorro económico considerable.

Con frecuencia, las educadoras se veían forzadas a coger pañales de otros niños y niñas para cambiar a aquellos que no tenían pañales en el centro. La petición de los pañales

y mudas a las familias era tema de conversación casi diario, llegando incluso generarse conflictos entre las educadoras y las familias por la utilización excesiva de los pañales o el empleo de los mismos.

“La familia no le trae los pañales, la educadora ya avisó de que le hacían falta hace unos días, pero los pañales siguen sin venir”.

Diario de campo 13/12/2011

Es de suponer que la *“dejadez de las familias”* de la que hablan las educadoras y la dirección del centro, no es fruto de conseguir los pañales gratis, sino más bien consecuencias de las dificultades económicas que padecían. En los últimos años se han publicado numerosos trabajos dedicados al fenómeno conocido como necesidad de pañales⁴¹. Este fenómeno sobreviene por los problemas económicos de las familias y como ante la falta, de manera que ante la falta de medios intentan reducir el número de pañales que utilizan para sus hijos e hijas (Smith, Kruse, Weir y Goldblum, 2013, pp. 253-259; Porter y Steefel, 2015, pp. 141-144). Estos estudios demuestran el impacto de estas prácticas en la salud y en el desarrollo infantil haciendo de este un problema serio, que va mucho más allá de las dificultades que pueda plantear para la organización de las prácticas en el centro educativo. Muchas familias en esta situación no tienen pañales suficientes para garantizar que sus hijos o hijas estén secos y limpios. Los cambios de pañal se limitan y se trata de alargar el uso de los mismos provocando que los niños y niñas tengan que permanecer bastante tiempo con los pañales sucios. Este tipo de prácticas se ha asociado a una mayor incidencia de casos de dermatitis, tal y como señalan Adalat, Wall, y Goodyear (2007, pp. 483-488); y/o de infecciones del tracto urinario (Sugimura, Tananari, Ozaki y Masunaga, 2009, pp. 18-20; Daulay et al., 2013, pp. 70-75). Algunas investigaciones afirman que todo ello tiene además un efecto negativo en la salud mental de las madres al incrementar sus niveles de estrés y hacer que se cuestionen su competencia como madres (Jean Yeung, Linver y Brooks-Gunn, 2002, pp. 1861-1879; Smith, Kruse, Weir y Goldblum, 2013, pp. 253-259).

⁴¹ Conocido fuera de nuestro país como Diaper Need.

Esta percepción tan negativa de la comunidad escolar afectaba a la forma en la que las educadoras se relacionaban con sus alumnos y alumnas en las aulas y dificultaba la relación de las familias con el centro. Del mismo modo, también suponía un impedimento para desarrollar prácticas respetuosas con la diversidad de su alumnado. Como ejemplo me referiré al caso de varios niños y niñas escolarizados en el centro y cuyos progenitores eran de Senegal. En ese país es tradición adornar a los pequeños y pequeñas con amuletos alrededor de su cintura y/o cuellos llamados “grigrís”.

Estos amuletos no eran bien vistos por las educadoras, ya que según ellas dificultaba las labores de limpieza y no estaban conformes con que los pequeños y pequeñas llevaran “eso amarrado a la cintura”. Por tanto, la directora avisó a las familias de que esos objetos no estarían permitidos en el centro educativo.

“Durante una entrevista informal, la dirección del centro me comentó que había avisado a las familias senegalesas que los grigrís no estaban permitidos en el centro, ya que dificultaban el cambio. A partir de ese momento, los niños y niñas no traen colgados los amuletos en la cadera aunque a veces los traen colgados del cuello y según la directora los traen tan largos que casi les llegan al culo.

Carla, una niña del grupo de Guillermina, sigue trayendo amuletos en el cuello y en la cintura; y Ricardo tuvo una temporada que no lo traía en la cintura, pero sí en el cuello, aunque ahora los vuelve a llevar en los dos sitios. En el caso de este niño, los amuletos solían ser más visibles cuando era vestido por el padre”.

Diario de campo 02/12/2011

Aunque es cierto que los grigrís podían molestar durante el cambio de pañal, una vez que los niños y niñas tuvieran adquirido el control de esfínteres, estos amuletos no suponían un impedimento para que fuesen al aseo o se vistiesen solos. A las educadoras, sin embargo, no les gustaba que los niños y niñas llevaran encima símbolos religiosos y se mostraban especialmente firmes en el caso de los grigrís. En este sentido, Torres Santomé, (2011, p. 79) apunta que “*las distintas culturas presentes en un mismo territorio no comparten valoraciones*

y funciones semejantes” Por el contrario, señala este autor *“vienen a traducir relaciones de poder asimétricas entre los diferentes colectivos sociales que las generan y avalan”*.

En general, cualquier manifestación cultural era siempre tratada con recelo incluso en aquellos casos más habituales como los menús para el alumnado musulmán. A pesar de que estos servicios estaban plenamente incorporados y aceptados en la vida diaria del centro, solían generar cierta incomodidad en el personal a la hora de discutir tales servicios y era común que tomaran posiciones defensivas. Por ejemplo, en algunas ocasiones las madres de los alumnos y alumnas intentaban negociar con el centro alternativas para este servicio, como la compra de carne que hubiese sido sacrificada siguiendo el ritual islámico; o en su defecto que les dejaran llevar la comida desde casa. Aunque es lógico que el centro no pudiese satisfacer estas demandas, en este tipo de situaciones afloraban comentarios y reacciones que mostraban actitudes negativas ante estas peticiones. Así aparecían comentarios del tipo: *“estos no sé qué se creen”, “estos son los que sacrifican a los animales mirando para la Meca”*.

La atención a la diversidad y la inclusión social no son temas menores. Tal y como recogen diversos autores como Kincheloe y Steinberg (2000) y Torres Santomé (2007), los cambios políticos y sociales de los últimas décadas, especialmente tras la caída del bloque soviético, han generado una corriente globalizadora que afecta a todos los ámbitos de nuestra sociedad, incluida la educación. La ampliación de los mercados o la apertura de otros nuevos han venido acompañados de la creación de organismos supranacionales con la capacidad de influir o dirigir la política de los estados. De igual forma, las características del nuevo mercado exigen una mayor movilidad de los trabajadores, situación que añadida a los cambios demográficos, especialmente la inmigración, no hace sino aumentar la complejidad del escenario al que actualmente se han de enfrentar el personal educativo de las escuelas en las aulas.

En educación, esto ha generado la aparición de políticas de corte neoliberal que fomentan una escolaridad orientada a la formación de capital humano (Laval, 2004). La presión homogeneizadora del sistema es muy fuerte y es precisamente en este contexto cuando la creación y puesta en práctica de políticas sobre educación que fomenten la equidad se hacen más necesarias. Sin embargo, a menudo el profesorado, los educadores y educadoras actúan, sin tomar conciencia al respecto, como agentes culturales al servicio del

poder, de manera que mediante el desarrollo del currículo transmiten las expectativas culturales y modos de evaluación dominantes (Kincheloe y Steinberg, 2000, p. 133).

También para Kincheloe y Steinberg (2000, pp. 28-30), los grupos raciales, de clase social y de género que caen fuera de la norma cultural dominante son relegados a una cultura del silencio que muchas veces es interpretada como una aceptación de las normas predominantes. No hace tanto que hemos asistido a una serie de revueltas sociales en Europa (en 2005 en Francia o 2011 en Inglaterra) protagonizadas principalmente por inmigrantes de primera y segunda generación. Estas revueltas de carácter violento estaban motivadas por la falta de oportunidades y la situación de exclusión que sufren estos colectivos. De igual forma, el creciente problema del terrorismo yihadista también se sustenta en parte en la utilización de estos colectivos que son más susceptibles a la radicalización debido a problemas sociales, económicos o personales, como reflejan los datos de Europol (2016, p. 28). Todo ello, no lo olvidemos, acrecienta el miedo en la población hacia el extranjero, que bien puede filtrarse en las relaciones sociales que tienen lugar en las más variadas instituciones, entre ellas las escolares. Esta situación de exclusión y desarraigo es lo que se conoce como síndrome de Ulises. De Miguel Aparicio (2009) cuenta que:

El doctor Achótegui, psiquiatra, leyendo la Odisea constata que Ulises padece una serie de síntomas que coinciden con los de los inmigrantes. En efecto, emigrar supone niveles de estrés que superan la capacidad de adaptación y a eso es a lo que se le denomina Síndrome del Inmigrante con Estrés crónico y múltiple o Síndrome de Ulises. (p.191).

El fracaso de las políticas de integración debería ser un toque de atención sobre las consecuencias de ignorar a estos colectivos. España, debido al alto porcentaje de extranjeros en nuestro país, es uno de los países más sensibles a esta realidad y por tanto debemos extraer las conclusiones que nos permitan evitar un desenlace similar. La educación temprana es una de las herramientas más eficaces para lograr la inclusión de estos grupos, pues se tiene que trabajar muy estrechamente con los niños y niñas y con sus familias. Sin embargo, la inclusión no debería ser entendida como la supresión de las características diferenciales y la homogeneización del alumnado, tal y como alientan las políticas neoliberales. Al contrario, es necesario que entendamos, respetemos y valoremos esas características diferenciales como

elemento enriquecedor de nuestra sociedad. Estas características forman parte intrínseca de la identidad de estos alumnos y alumnas y alumnas. Ignorar o suprimir las diferencias sería ignorar o suprimir su propia identidad.

Finalmente, me gustaría clarificar que a pesar de algunas de las afirmaciones que han podido leerse hasta este momento, las educadoras (especialmente Guillermina y Susana de los grupos I y II) no escatimaban esfuerzos con sus alumnos y alumnas y tenían la voluntad, y así lo intentaban, de tratarles de acuerdo con sus necesidades y derechos derivados de estas, independientemente de sus orígenes y condición social. Otra cosa es que lo consiguieran. En las actitudes que emergían en las prácticas y discursos de las educadoras ocupaba un peso fundamental la falta de una formación al respecto. No había en ellas una conciencia clara de estar posicionadas en contra de estos colectivos. Aunque las educadoras estaban familiarizadas con conceptos como integración social, inclusión, o atención a la diversidad, no tenían claro cómo aplicarlas a su trabajo diario. Esto se puede entender más fácilmente si tenemos en cuenta el origen de este centro de atención infantil y la formación inicial de las educadoras de la cual partían.

4.3.3. El aprendizaje del control de esfínteres y el cambio de pañal en la formación del profesorado. Origen y evolución en la educación infantil

Durante gran parte del siglo XX, los centros orientados al cuidado de los niños y niñas entre los 0 y los 6 años solían partir de iniciativas benéficas, de acción social o como ayuda para la integración de la mujer al mercado laboral. Se trataba de centros maternos, sin propósitos educativos definidos, donde se atendían las necesidades asistenciales básicas de los niños y niñas hasta que sus familias se hiciesen cargo de ellos. Sin embargo el tema de la higiene y la alimentación y el descanso eran un tema prioritario para estos centros, debido a la alta mortalidad infantil. El Ministerio de Gobernación Sanitaria de España, se encargaba de la difusión de manuales elaborados por pediatras para llevar a cabo en las guarderías y de este modo mejorar la esperanza de vida de los bebés y niños de la época. En 1915 se inaugura la Sociedad de Pediatría Española, en cuyo discurso inicial se motiva a los pediatras a llevar a cabo su labor *“por la ciencia y por el niño”* (Collantes, Sáinz de los Torreros y González Alvarez, 1915, p. 16). En 1948 La sección de puericultura, maternología e higienes escolar llevó a cabo

un plan provincial de sanidad infantil y maternal. En esta publicación el doctor García Díaz (1948), explica la importancia de la higiene, tanto en lactantes como en todas las demás etapas de crecimiento.

En 1960, los avances que se están produciendo en la pediatría española, comienzan a dar sus frutos, aumentando la esperanza de vida de los pequeños y pequeñas y de la población en general. Unos buenos hábitos higiénicos mejoraban la supervivencia poblacional.

En 1962 se edita en España el manual de *“Guarderías Infantiles y Escuelas Maternales”* para madres trabajadoras. Estos centros solían estar cerca o dentro de las fábricas donde trabajaban mujeres, existiendo la posibilidad de conciertos entre varias fábricas y oficinas, para establecerlos en un lugar común equidistante de los espacios de trabajo de las mujeres. La función de estos no se limitaba exclusivamente a garantizar la supervivencia de los menores, dado que gracias a los avances médicos se podía ir un poco más lejos:

La medicina infantil ha evolucionado como la medicina general. Primero quiso curar, luego prevenir y ahora no se contenta con curar y prevenir, sino que quiere ayudar al hombre y al niño a su bienestar físico, pero también mental y social. Pues no basta con saber las causas de una enfermedad, para evitarlas y tratar sus consecuencias, sino las circunstancias que las provocan. Y éstas son tanto microbianas como alimenticias, culturales como económicas, familiares y ambientales como contagiosas o radiactivas (Blanco Otero, 1962, p. 4).

Dentro de las instrucciones pediátricas para las escuelas infantiles, la utilización de la ropa íntima y pañales era personal y no se podía compartir. De este modo se evitaban compartir gérmenes o infecciones dentro de los centros infantiles. Blanco Otero (1962, p. 7) señala que *“los encargados de los menores de 12 meses deben tener en una caja metálica numerados todos los efectos destinados a los niños y niñas como: vestidos, ropas de cama, pañales y utensilios de menajería”*.

En Galicia las primeras escuelas infantiles de la Xunta tuvieron sus orígenes en los centros del Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS). Estos centros estaban enfocados al cuidado diurno de niños y niñas cuyos padres pertenecían normalmente a sectores marginales. Estas guarderías carecían de proyecto educativo definido y su función era fundamentalmente la de proporcionar los cuidados físicos necesarios a los pequeños y

pequeñas. Calvo Rueda (1994) en su tesis doctoral hace una reflexión sobre la realidad escolar de la educación infantil de la época argumentado que:

Las guarderías públicas son gestionadas por el estado y otras Instituciones públicas. Creadas por el Instituto Nacional de Asistencia Social (I.N.A.S), posteriormente serían transferidas a las Comunidades Autónomas. Tuvieron un carácter benéfico asistencial, trataron sin afán de lucro cubrir situaciones de necesidad, siguieron las normas de organismo del que dependieron, y su organización desde el punto de vista práctica corrió a cargo del Reglamento Nacional del Trabajo para Guarderías, según la O.M de Enero de 1972 (B.O.E. 29 de enero de 1972). (p.64).

Con la aprobación de la LOGSE y los cambios en la concepción de la etapa 0-6 años, muchas educadoras todavía en activo tuvieron que someterse a los cursos organizados por el Ministerio de Educación con el objetivo de adquirir las competencias necesarias para trabajar en esta nueva etapa educativa. La directora del centro me comentó en diversas ocasiones la forma en la que se realizaron estos cursos. Estos proporcionaban una mejora salarial, así como la homologación de titulaciones a efectos legales. Sin embargo, muchos educadores y educadoras se tomaron los cursos como un mero trámite y no llegaron a adaptarse a los nuevos requisitos de la etapa.

Las educadoras de los tres grupos pertenecían a este colectivo de profesionales que tuvieron que pasar por esos cursos de actualización. A pesar de todo, estas todavía no están consideradas como especialistas en educación infantil por lo que necesitan apoyo para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica tal y como se recoge en el artículo 92 de la LOE:

En el primer ciclo, la atención educativa correrá a cargo de maestros con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. La elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica ha de estar siempre a cargo de maestros en educación infantil (o equivalente). (p. 17183).

Por lo tanto, este artículo establece los requisitos mínimos del profesorado que imparte en educación infantil en cada uno de sus ciclos. En el caso del centro de estudio, las educadoras de los tres grupos disponían de la homologación de técnico superior en educación

infantil, siendo responsabilidad de la dirección del centro, con la titulación de pedagogía, la de realizar la propuesta pedagógica.

En el primer ciclo, se pueden encontrar dos tipos de profesionales: el personal técnico y el personal con titulación de maestros o equivalente. El título de técnico especialista en educación infantil está regulado por el decreto *“226/2008, do 25 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grado superior correspondente ao título de técnico superior en educación infantil”*. Esta titulación se engloba dentro de la familia de *“servizos socioculturais e a comunidade”*. El temario se centra en el reconocimiento y atención de las necesidades higiénicas, alimenticias y sanitarias, así como el correcto desarrollo de los niños y niñas en esta etapa. Esta titulación incluye períodos de prácticas bastante extensos por lo que estos profesionales reciben formación teórica y práctica que incluye la relativa a la higiene personal, cambios de pañal y el control de esfínteres, primeros auxilios y manipulación de alimentos. De igual forma, también reciben formación en la creación y gestión de empresas lo que les facilita la creación de sus propias escuelas infantiles. Curiosamente, aunque pueden crear una escuela infantil, el técnico no recibe una formación que lo habilite como maestro o maestra, tal y como recoge la ley al no permitirle elaborar la propuesta pedagógica.

Como vemos, el perfil profesional de ambos es distinto. Mientras que el personal técnico posee una formación orientada a la práctica diaria y a la satisfacción de las necesidades asistenciales, la formación de los maestros y maestras es mucho más teórica (hay menos períodos de prácticas) y enfocada al desarrollo de cuestiones teóricas relativas al desarrollo infantil y a la educación. Este es uno de los motivos por los que la LOE establece la necesidad de que la propuesta pedagógica sea elaborada por maestros especialistas o equivalentes, de forma que puedan orientar el trabajo de las educadoras en las funciones educativas en las que no han sido formadas.

Esta combinación de profesionales en el primer ciclo debería ser entendida como un aspecto positivo, ya que la sinergia de perfiles distintos puede resultar un elemento enriquecedor. Sin embargo, con frecuencia se da el efecto contrario, tal y como pude observar en el centro de estudio. Un enfoque excesivamente teórico de los estudios de magisterio y equivalente bien puede provocar que los encargados de la propuesta pedagógica con esta

titulación no se planteen la necesidad de que las prácticas alrededor del cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres sean educativas. Al carecer de orientación, las educadoras tampoco entendían estas actividades como educativas y no tenían unas pautas metodológicas apropiadas; por lo que no es difícil entender por qué quedaban relegadas a un proceso rutinario y casi sin valor en el aula.

Para comprender mejor el punto de vista de las educadoras elaboré un cuestionario con algunas preguntas sobre su formación y su experiencia laboral, especialmente en los aspectos relacionados con el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. Se entregó a las educadoras de los tres grupos y a la educadora de apoyo (Hortensia) que se encontraba en ese momento en el centro. Durante este proceso pude observar que existía cierta reticencia por parte de las educadoras a reflejar sus opiniones por escrito, como si temiesen que eso pudiese perjudicarlas.

Alejandra, la educadora del grupo III, no quiso contestar ni dar ninguna explicación de los motivos por los que no quiso participar. En realidad, Alejandra nunca quiso colaborar en la investigación: primero porque no era un estudio llevado a cabo por la administración (no le reportaría ningún beneficio personal); y segundo porque no se sentía responsable de llevar a cabo una labor educativa con los pequeños y pequeñas de su grupo y menos en temas relacionados con el control de esfínteres. La educadora se limitaba a realizar tareas asistenciales tal y como fue formada cuando accedió a la plaza. No sintiéndose responsable de la educación de los pequeños y pequeñas en este contexto.

Era precisamente el valor educativo de estas actividades uno de los aspectos que más confusión causaba en las educadoras. En las respuestas dejaban claro que nunca habían recibido formación académica sobre el cambio de pañal y el proceso del control de esfínteres y su primera toma de contacto fue dentro del entorno laboral o durante el período de prácticas.

Las educadoras no eran conscientes de que realmente su labor diaria en relación a este tipo de aprendizajes relacionados con la higiene era fundamental, tan importante como cualquiera de las prácticas desarrolladas en cualquier tramo de la enseñanza obligatoria y que con ellas estaban influyendo de forma muy directa en la construcción de aprendizajes muy necesarios para épocas escolares posteriores. Llegado a este punto, puedo comprender la

reacción de sorpresa de todas las educadoras, así como la forma de proceder que tuvo la educadora del grupo III durante todo mi proceso de investigación. Las educadoras no tenían conciencia de la envergadura e importancia que tenía la labor que estaban desempeñando diariamente con su alumnado y menos aún, de la trascendencia de sus prácticas en los momentos de cambio de pañal y en relación el aprendizaje del control de esfínteres.

Inconscientemente las educadoras del centro realizaban una separación de las funciones en su quehacer diario. Así, aquellas actividades que comenzaron a ser parte del trabajo diario del centro derivadas de los cambios en la legislación se asociaron con facilidad, con los objetivos educativos del ciclo (fichas, canciones y fiestas locales, juegos dirigidos y otras actividades). Sin embargo aquellas funciones relacionadas con la atención asistencial siguieron viéndose como actividades sin valor educativo. Los continuos cambios en la legislación también contribuyeron a generar una mayor confusión en las educadoras quienes, en el momento de comenzar el estudio de caso en el centro, no estaban familiarizadas con la legislación educativa vigente.

En cuanto a la educadora de apoyo, Hortensia, era más joven que las educadoras de los grupos de estudio y su formación mucho más reciente. Pensé que por ello debería estar más familiarizada con los objetivos educativos de la etapa. Esperaba encontrar diferencias notables en sus respuestas al cuestionario. Sin embargo, la educadora admitió que su formación en las áreas del cambio de pañal y aprendizaje del control de esfínteres fue muy escasa, siendo en el propio lugar de trabajo donde, a través de las educadoras titulares, fue instruida sobre los procedimientos que tenía que seguir para los cambios y el aprendizaje del control de esfínteres, una situación que yo misma viví tal y como he comentado en la introducción de esta tesis.

Con el tiempo, esta manera de proceder se convirtió en un proceso rutinario que no se cuestionaba, ni para el cual se buscaban oportunidades de mejora. Como la plantilla está compuesta de personal que lleva en el centro desde su inauguración, hace más de un cuarto de siglo, han sido las nuevas incorporaciones o el personal temporal los que han tenido que adaptarse a la vida en el mismo y a la manera de proceder. De esta forma, cuando una nueva educadora llegaba al centro esta debía acostumbrarse a estos procedimientos siguiendo las indicaciones de compañeras más antiguas. Así, las nuevas compañeras eran “*adiestradas*” en

las prácticas del centro y se perpetuaban actitudes y prácticas. Este proceso afectaba incluso a la dirección del centro quien, tras el retiro de la anterior directora, aceptó algunas de estas prácticas como establecidas y decidió no introducir cambios. Tampoco resulta sorprendente si tenemos en cuenta que tampoco el colectivo de maestros y maestras le suele prestar demasiada atención a estas prácticas. Durante el tiempo que permanecí en el centro fueron destinadas dos educadoras provisionales hasta la llegada de la educadora titular. Estas realizaban tareas de apoyo, especialmente en el grupo I, donde había un niño con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Salvo en este grupo, la educadora de apoyo apenas tenía contacto con los otros niños y niñas, de manera que, cuando una de las otras educadoras se ausentaba (bajas, vacaciones), solían marcarle ciertas pautas de actuación durante su ausencia. El cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres era uno de los temas que más problemas les causaba, ya que era complicado saber cuáles eran las necesidades concretas de cada alumno o alumna sin tener contacto frecuente con ellos. De esta forma, no era infrecuente que las educadoras interrumpiesen el proceso de aprendizaje durante su ausencia y aconsejasen a las educadoras de apoyo que simplemente pusieran pañales a esos alumnos.

“(...) Lidia terminó de ir al váter y se incorporó al ritmo de la clase. Unos minutos más tarde Hortensia preguntó a Óscar y a Sofía si querían ir al váter. Estos niños al igual que Lidia ya no llevan pañal.

Hortensia me dijo que no sabe el procedimiento que utiliza así que ella les pregunta a menudo y los pone muchas veces al día. Al parecer la educadora no ha podido explicar a Hortensia cuál era la situación de cada alumno respecto a este proceso.

A continuación, fueron Nicolás y Fernanda. Nicolás hizo caca y Fernanda que está con menú de dieta no hizo nada, pero por si acaso la tiene en vigilancia”.

Diario de campo 10/10/2011

En cuanto a la formación de los maestros y maestras de educación infantil, la no inclusión de los procesos de cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres en la propuesta pedagógica del centro puede también estar relacionada con carencias en los planes

de estudio de estos profesionales. Como ya he comentado con anterioridad, durante la obtención de mi Diploma de Estudios Avanzados (DEA) he tenido la oportunidad de entregar un cuestionario al alumnado de educación infantil de la Universidad de A Coruña (puede consultarse en el Anexo III). Este constaba de veinticuatro preguntas agrupadas en bloques de contenidos, un primer bloque en el que los alumnos y alumnas respondieron acerca de sus experiencias personales y motivaciones; un segundo bloque sobre su opinión dentro del ámbito educativo; y finalmente un tercer bloque dedicado a la percepción social y como los medios de comunicación influyen en nuestra manera de pensar y actuar en relación a las prácticas de higiene ante el control de las micciones y las defecaciones. El objetivo era analizar las experiencias y opiniones sobre las prácticas en relación al proceso de aprendizaje del control de esfínteres, así como averiguar sus conocimientos sobre el tema. Los resultados revelaron el desconocimiento de los alumnos y alumnas de estos procesos asistenciales básicos relacionados con las necesidades primarias y la carencia de información en las asignaturas impartidas en la universidad sobre la intervención educativa en este tipo de cuestiones.

Uno de los primeros datos de interés ha sido la gran desproporción entre el número de alumnos de sexo femenino y masculino. En el aula, las mujeres representaban más del noventa y cinco por ciento de la clase. Estos resultados, aunque un poco elevados, son coherentes con las estadísticas ya mencionadas en esta tesis y que muestran que la educación infantil sigue siendo una opción laboral esencialmente femenina.

En contra de los tópicos al respecto, la mayor parte habían elegido la carrera de educación infantil por vocación. La razón más recurrente ha sido el considerar que se trata de un trabajo divertido y gratificante ya que los pequeños y pequeñas son más llevaderos que los niños y niñas de primaria y secundaria; y al mismo tiempo, el profesional de educación infantil tiene un sistema de evaluación más flexible. También hay que tener en cuenta la mayor flexibilidad laboral de la carrera de educación infantil ya que con ella se puede opositar tanto a educación infantil de primer ciclo como al segundo, tal y como se recoge en el Artículo 92 de la LOE (Boletín Oficial del Estado, 2006).

Esto aumenta sensiblemente sus opciones laborales respecto a otras especialidades de magisterio. La mayoría del alumnado asumía que al terminar la carrera opositaría para

poder desempeñar su trabajo como docente. Aunque por lo que pude observar, prácticamente ninguno de los sujetos participantes consideraron el primer ciclo como opción laboral. Esto puede ser debido a la consideración del primer ciclo de educación infantil como un tramo donde las prácticas responden a asuntos fundamentalmente de carácter asistencial, a la precarización laboral o incluso, a cierto desconocimiento de la etapa como totalidad.

Respecto al primer bloque sobre sus experiencias personales, la gran mayoría eran mujeres jóvenes con edades comprendidas entre los diecinueve y veintinueve años que vivían como dependientes de sus progenitores, salvo dos personas ya emancipadas y con niños pequeños a su cargo.

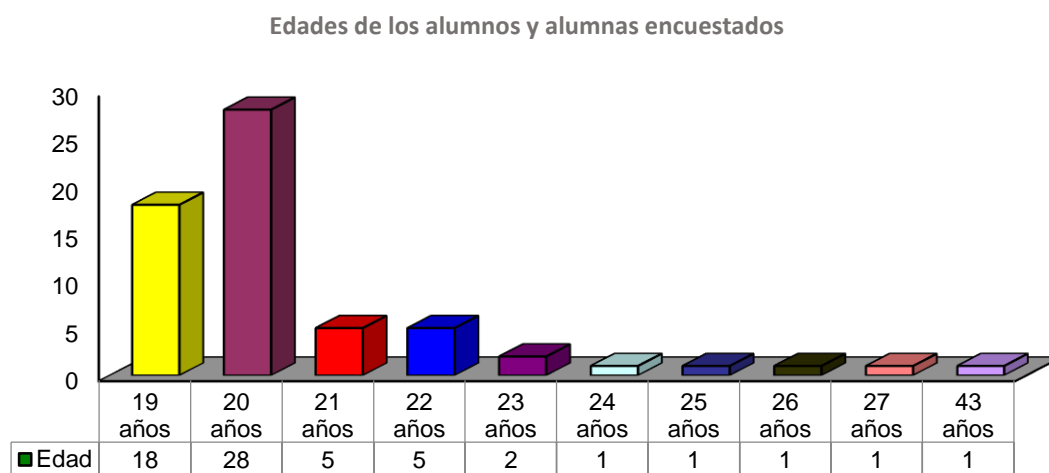


Figura 6 - Edades del alumnado de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

A esta situación hay que sumarle que muchos no tenían hermanos y/o hermanas menores o, si los tenían, no habían participado de forma activa en su educación interviniendo en aprendizajes como el control de esfínteres y cambio de pañales. Por ello, no es sorprendente que la mayoría haya afirmado tener poca experiencia en los procesos de cuidado higiénico como los investigados. Aunque bastantes alumnos y alumnas admitieron haber presenciado o realizado el cambio de pañales, lo cierto es que se trataba de situaciones esporádicas de las que difícilmente podían extraer experiencias que les sirviesen en el futuro. Esta falta de referencias hizo que su idea sobre cuándo y cómo comenzar el control de esfínteres variase bastante, aun cuando el grupo era bastante homogéneo (casi todas mujeres jóvenes, sin hijos y de nacionalidad española). Es destacable observar la gran variedad de

respuestas a la pregunta cinco (referente a la edad a la que se debe comenzar el control de esfínteres), que fluctuaron entre el año y medio y los cuatro años.

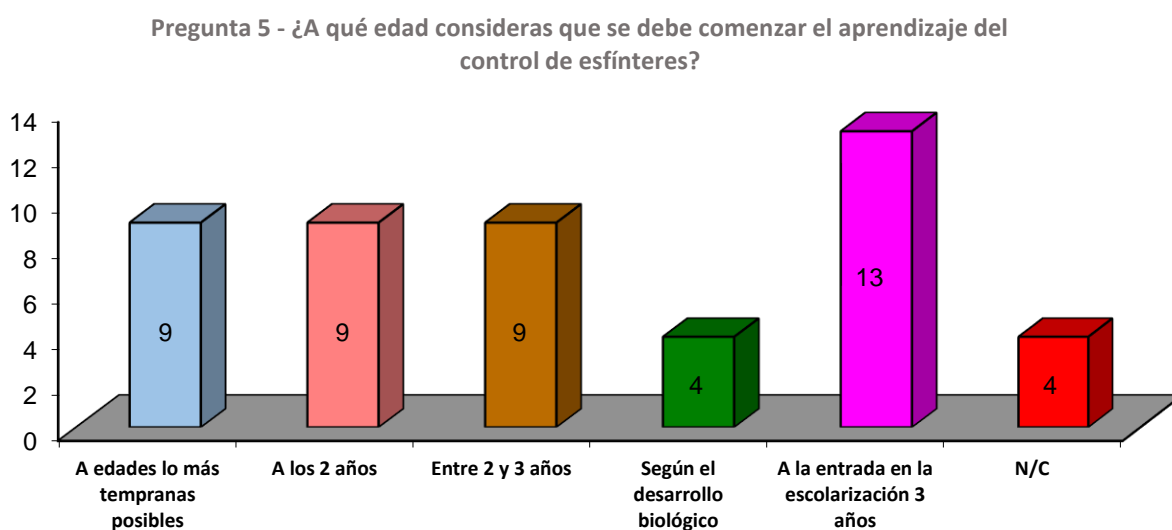


Figura 7 - Edad de comienzo del aprendizaje según el alumnado de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

De igual forma, la mayoría creía que se alcanza antes el control de las micciones que las defecaciones y que no existen diferencias importantes en el aprendizaje de niños y niñas. Solo unos pocos afirmaron que el proceso de aprendizaje de los niños es más tardío que el de las niñas, pero sin argumentar las causas. Las prácticas que desarrollarían en el proceso de enseñanza aprendizaje del control de esfínteres sería el mismo para ambos sexos.

En relación al cambio de pañal, dentro del centro educativo, la mayoría estaba dispuesta a cambiar a su alumnado si estos estuvieran sucios, apoyando sus respuestas en asuntos relacionados con: la "humanidad", la "higiene", o cuestiones de tipo "moral". Respuestas afirmativas destacables fueron:

"Sí, porque es inhumano dejar al niño mojado o cagado hasta que sus padres puedan cambiarlo. El niño no es responsable de no saber controlar sus esfínteres".

(Mujer 20 años)

“Si, ya que si se espera a que llegue algún familiar a cambiarlo el niño o niña estará muy incómodo, he incluso podrá coger alguna infección. Tenemos que tener en cuenta que no todas las criaturas maduran de igual manera y además ‘los niños y niñas no son animales’, que parece que hoy en día los son, ya que me parece inhumano dejar a una niña o niño que haya defecado una hora esperando a que le vengán a cambiar”.

(Mujer, 21 años)

Aunque unos pocos afirmaron que no cambiarían a los pequeños por no ser esta su responsabilidad, ya que a esas edades consideran que deberían tener consolidado el aprendizaje. Estas consideraciones se refieren al segundo ciclo, ignorando completamente el primer ciclo. El motivo esgrimido en estas respuestas para no cambiar el pañal era el peligro que supondría el dejar desatendido al grupo para proceder al cambio de un solo niño o niña:

“Yo veo que la que cambie a un niño o niña en educación infantil debe ser un profesor de apoyo ya que el profesor titular del aula debe estar atendiendo al resto del alumnado”.

(Mujer, 20 años)

“Creo que no, aunque si se diera el caso de que se avisara a la familia y no hubiera nadie, ni tampoco estuvieran las cuidadoras, se les cambiaría, pero en mi opinión no tenemos la obligación de cambiarles”.

(Mujer, 21 años)

Se dio el caso de estudiantes que se desviaban del tema en sus respuestas, de manera que no contestaban a la pregunta en cuestión, o divagaban en cuanto a los procedimientos, evitando dar su parecer.

“No está permitido en los colegios públicos el uso de pañal pero considero muy fuerte que dejen a un niño orinado toda la mañana”.

(Mujer, 20 años)

“Creo que sí ocurre son casos puntuales, porque a esta edad ya deben tener controlado. También se está hablando de que haya una cuidadora para resolver estos casos”.

(Mujer, 23 años)

“Sí, pero tomando esto como una posibilidad, no como una obligación. La labor docente no puede reducirse a simple asistencia”.

(Mujer, 20 años)

“Creo que ante todo está la integridad del niño/a y que si los maestros/as no los quieren cambiar debe haber personal que lo haga, pero el niño/a no puede permanecer sin ser cambiado hasta que algún familiar pueda cambiarlo”.

(Mujer, 23 años)

“Creo que cambiar a un niño por sus necesidades fisiológicas es de lo más normal del mundo pero la maestra, mayoritariamente, no puede tampoco abandonar la clase por eso. Se reclama una cuidadora para cada aula”.

(Mujer, 19 años)

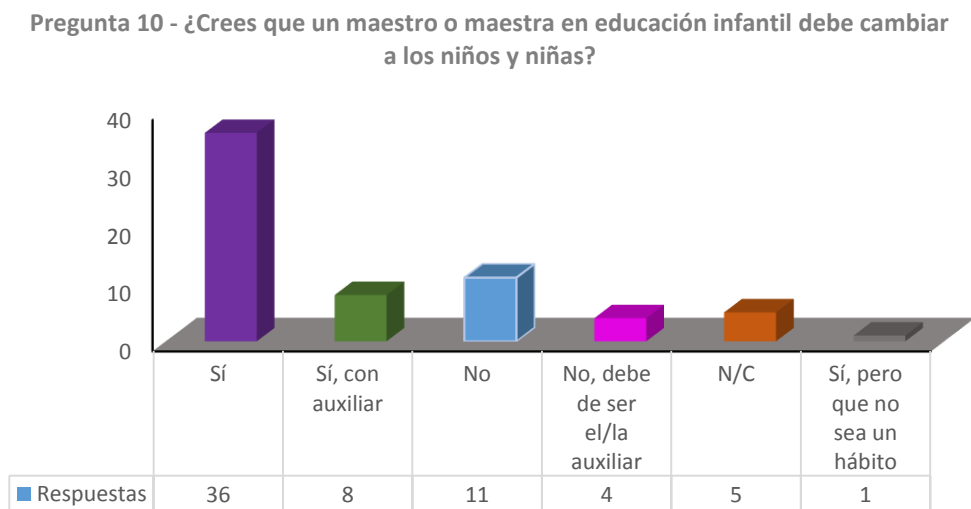


Figura 32 – Un maestro/a de E.I debe cambiar los escapes según las respuestas de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

Se mencionó también de forma recurrente la figura del auxiliar como personal encargado de las labores asistenciales de los pequeños, respuesta que muestra cierto desconocimiento sobre la situación real de los centros de educación infantil, la mayoría de los cuales no pueden permitirse la contratación de personal auxiliar. Además, curiosamente, gran

parte de los alumnos y alumnas encuestados no creían que hubiese una separación de tareas entre los maestros y los técnicos, al menos en lo referente al proceso de aprendizaje del control de esfínteres.

Pregunta 16 - Función que deben desempeñar los técnicos/as y los maestros/as respecto al aprendizaje del control de esfínteres

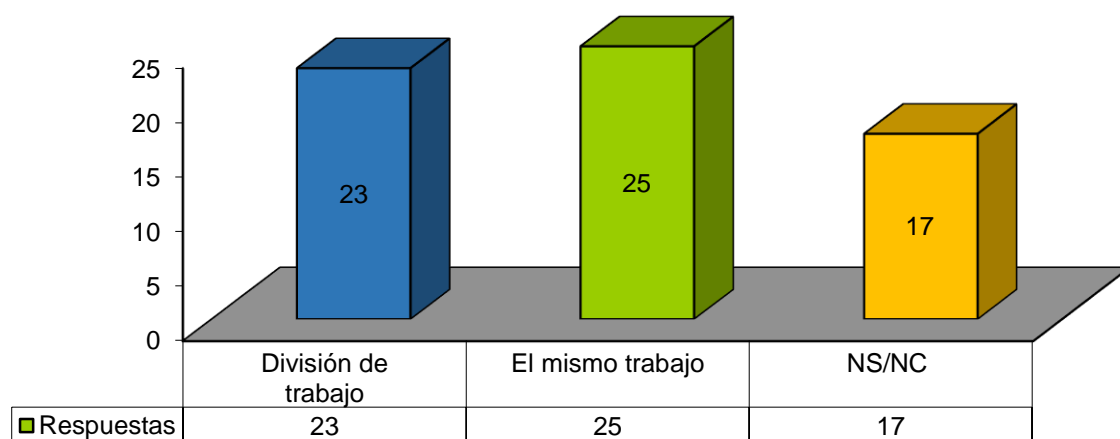


Figura 8 - División del trabajo con el personal técnico según las respuestas de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

El (63%) del alumnado lo que respondió a las preguntas consideraron que se trata de una labor conjunta con las familias. Sin embargo, el 37% restante consideraba que se trataba de un tema exclusivamente familiar y que los maestros y maestras no tendrían que participar en este proceso (una posición muy similar a la de Alejandra en el grupo III de la escuela investigada).

Pregunta 13 - ¿Consideras qué es labor docente enseñar el aprendizaje del control de esfínteres, por el contrario lo consideras más una función exclusiva de las familias?

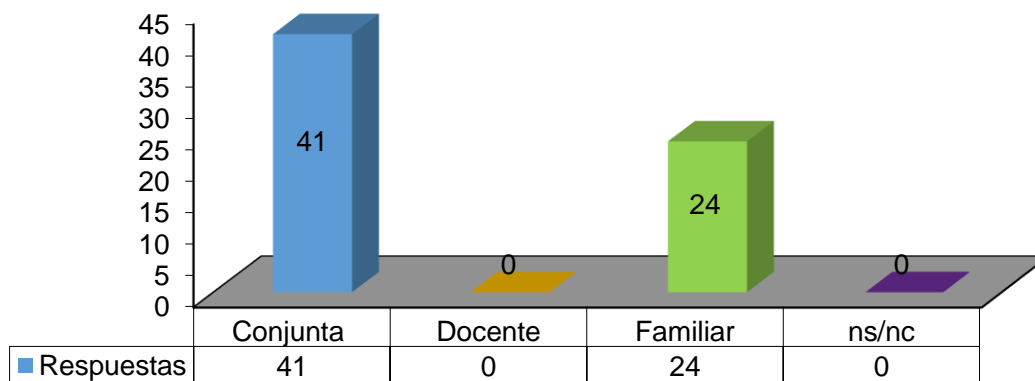


Figura 9 – Responsabilidad del aprendizaje del control de esfínteres según las respuestas de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

De igual forma, la gran mayoría no creyó que existiesen diferencias sociales o culturales significativas relativas al aprendizaje del control de esfínteres y que por tanto, en el caso de trabajar en una escuela, utilizarían el mismo proceso para todos sus alumnos y alumnas.

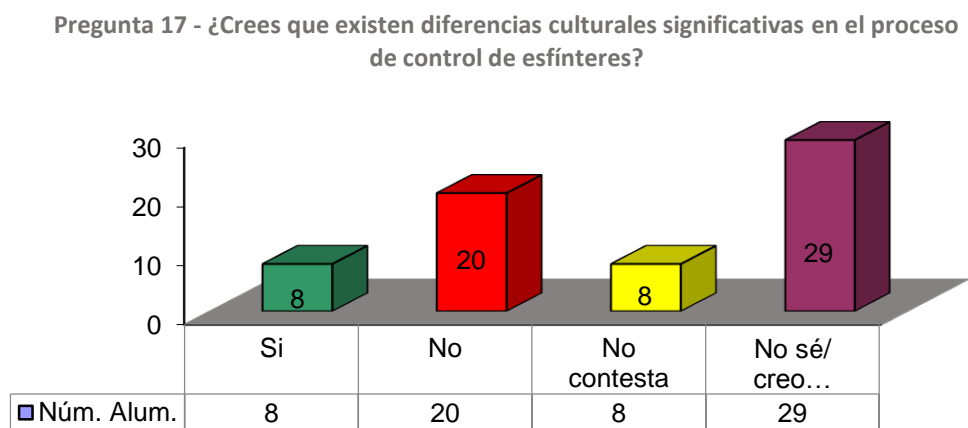


Figura 10 - Diferencias culturales según las respuestas de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

Más preocupante es, sin duda, una pequeña minoría de estudiantes, que aun admitiendo la existencia de estas diferencias afirmaban que se debía proceder partiendo de un aprendizaje estándar para todos los alumnos y alumnas. Solo una persona tuvo en consideración las afirmaciones de la LOE respecto a las diferencias sociales o culturales en el ámbito educativo afirmando que *“en el proceso se deben tener en cuenta las características individuales”*. Tenían presente, así, las indicaciones en relación a las áreas del segundo ciclo de educación infantil recogidas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, y donde se recoge que:

La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizada por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias. (p. 477).

De las respuestas de las alumnas y alumnos en relación al bloque *la educación infantil y el control de esfínteres* podemos deducir que el alumnado de magisterio en educación infantil no recibía formación teórica o práctica relativa al cambio de pañal o al control de

esfínteres. Esta laguna en la formación limita las pautas de actuación dentro de los centros educativos, favoreciendo que los asuntos relacionados con la higiene corporal, entre los que se encuentran las prácticas relativas al control de esfínteres o el cambio de pañal, se conviertan en rutinas hasta el punto de ser despojadas de los contenidos educativos del currículo de la etapa. Más de la mitad de los sujetos manifestaron que no sabrían cómo proceder en relación al aprendizaje del control de esfínteres o no consideró que pudiese estar ligado a un proceso educativo.

En el tercer bloque de contenidos, Percepción Social, los alumnos y alumnas tuvieron opiniones diferentes acerca de la influencia social y de los medios de comunicación en relación al aprendizaje del control de esfínteres. Las personas que afirmaron la existencia de esta influencia basaron sus respuestas en la aparición de pañales cada vez más absorbentes y la generación de estereotipos (la edad de los niños y niñas de los anuncios, por ejemplo):

“la sociedad influye en el momento que da pautas acerca de cómo se les enseña a ser autónomos. Sin embargo, creo que los medios de comunicación hacen lo contrario, pues cada vez sacan al mercado pañales más secos para la comodidad de las familias”.

(Mujer, 43 años)

“Sí puede influir, ya que en ella podemos observar la edad adecuada para controlar los esfínteres; se crean ciertos estereotipos, y si no se cumplen las familias parecen que tienen algo”.

(Mujer, 19 años)

Pregunta 23 - ¿Crees que la sociedad y los medios de comunicación influyen en cómo se enseña y cuándo ser autónomos en relación al control de esfínteres?

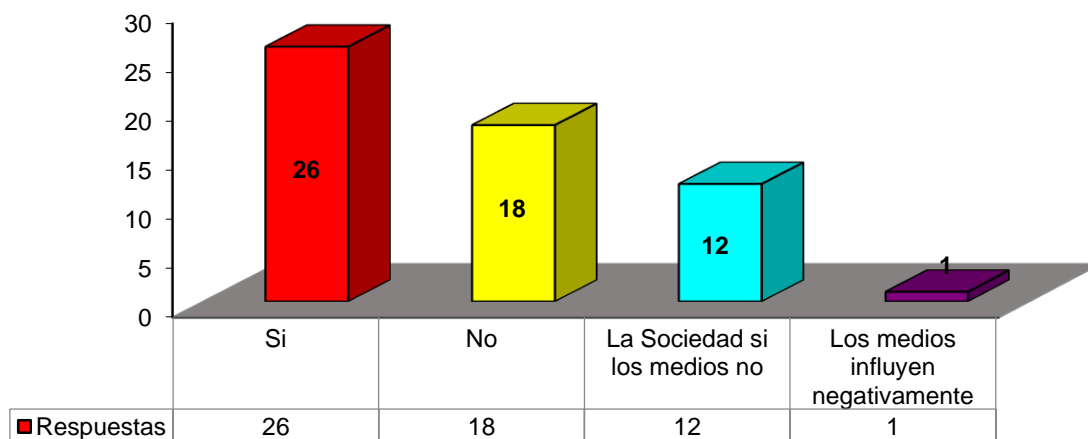


Figura 11 - Influencia social y de los medios según las respuestas de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

Solo unos pocos conocían procedimientos alternativos. Mencionaban únicamente los pañales de tela, utilizados antiguamente por nuestros padres, madre o abuelos y/o abuelas y que ya no se utilizaban, según ellas y ellos. Ningún sujeto mencionó los pañales desechables ecológicos, ni otro procedimiento diferente.

Pregunta 25 - ¿Conoces algún producto alternativo a los pañales desechables convencionales?

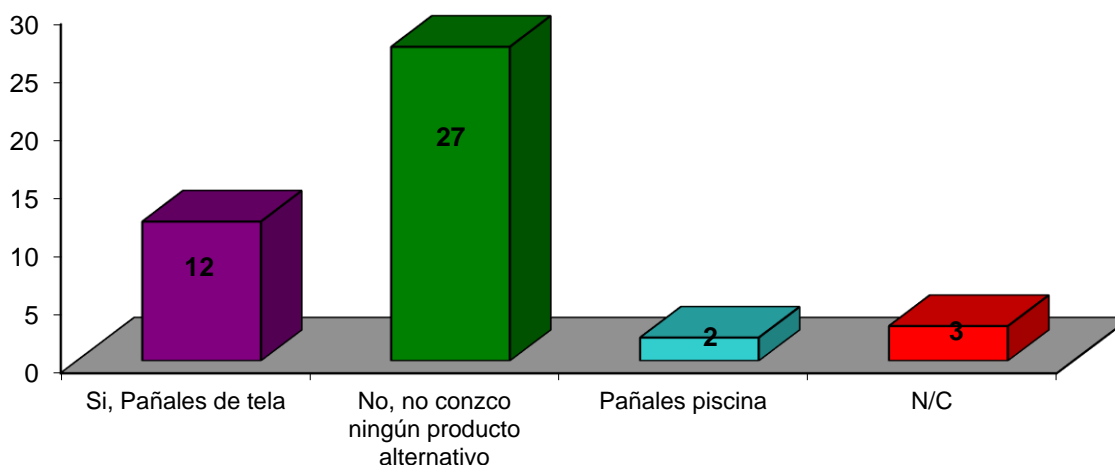


Figura 12 - Productos alternativos al pañal según las respuestas de 2º curso de magisterio, educación infantil (UDC 2010)

En resumen, al analizar las respuestas, se aprecia cómo los alumnos y alumnas afirman carecer de la formación necesaria tanto a nivel teórico como práctico sobre el proceso de cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres y la mayoría considera que les

gustaría recibir la formación necesaria para poder desempeñar mejor sus funciones con su futuro alumnado. En efecto, analizando el plan de estudios de magisterio en la especialidad de educación infantil, en los que estaba matriculado el alumnado que respondió a las preguntas, se vio que aunque existían algunas asignaturas que abordaban temas relacionados con el desarrollo psicoevolutivo y de la motricidad en la infancia, había carencias en aspectos relacionados con la práctica docente en las aulas frente a este tipo de preocupaciones que vengo desarrollando. Se trata de un hecho que no debería sorprendernos si consideramos que la mayor parte de la literatura sobre este tema está elaborada por pediatras o psicólogos y no por profesionales de la enseñanza. Sin embargo, se observan ciertas incongruencias en las respuestas de los alumnos y alumnas que deben ser mencionadas.

Por una parte, la mayoría del alumnado afirmó que para un buen aprendizaje del control de esfínteres se debe tener en cuenta el desarrollo psicológico del pequeño y la pequeña (aunque las edades que proponen varían entre el año y medio y los cuatro años); pero, igualmente, también consideraron que antes de la escolarización en el segundo ciclo de educación infantil, los pequeños y pequeñas ya tienen que tener consolidado este proceso (3 años). Además, a pesar de su inicial demanda de información, consideraban que no es obligación del maestro o maestra de educación infantil proceder al cambio de pañal de su alumnado. Los alumnos y alumnas encuestados no consideraban “ético” ni “humano” dejar a un pequeño sin cambiar, pero no entendían que fuera una de sus funciones, pues supondría dejar solo al resto del grupo clase para la limpieza de un alumno o alumna. Por ejemplo, algunas de las contestaciones fueron las siguientes:

“Yo creo que si un niño o niña se hace pis o caca en el aula, moralmente, la maestra no debe esperar a que vengan a cambiarlo sus familiares. Pero también comprendo que, para una maestra con 25 niños y niñas, es difícil llevar a cabo esta tarea, ya que mientras la realiza desatendería al resto del aula. Personalmente (y con esto contesto a la pregunta siguiente), creo que debería haber una persona de apoyo que ayudara a la maestra en esta tarea con los niños y niñas sin tener que llamar a los familiares y que los niños tengan que esperar cagados y meados”.

(Mujer 20 años)

Otra fue un poco más allá y contestó que un docente no debe cambiar a su alumnado ya que según ella:

“No estamos estudiando para eso. Debe haber un personal específico en la escuela”.

(Mujer, 21 años)

Sin embargo, una de las encuestadas de 43 años, con dos hijas, contestó que no solo los pequeños y pequeñas deben ser cambiados, si no que consideraba esos escapes como una parte más del aprendizaje:

“Muchos familiares trabajan y no pueden acudir al centro educativo cada vez que un niño o niña haga sus necesidades encima. El cambio de pañal se debe realizar en el propio centro. Un docente educación infantil tiene que tener conocimiento de que los pequeños y pequeñas son así, de que educar a los infantiles es algo más que enseñarles los conceptos. Los pequeños se manchan, lloran, hay que limpiarles los mocos si hace falta, etc.”.

(Mujer, 43 años)

Las respuestas del cuestionario, así como las conversaciones posteriores con algunos alumnos y alumnas, parecen indicar que existe cierta confusión sobre el papel de los maestros y maestras de infantil. Mientras que el rol del profesorado en el segundo ciclo parece más claro, algunos tenían problemas para entender cuál es el papel del maestro o maestra en el primer ciclo. Igualmente mostraron además cierta tendencia en sus respuestas a obviar el primer ciclo de infantil como opción profesional. La mayoría se centró exclusivamente en ejercer en el segundo ciclo, siempre contando con la presencia del personal auxiliar para la realización de estas tareas.

Otro de los aspectos que se puede extraer del análisis de las respuestas es la desvinculación del cambio de pañal del proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Aun cuando por motivos éticos los alumnos y/o alumnas realizasen el cambio de pañal, no se sentían ni en la obligación, ni con la responsabilidad de involucrarse en el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Es decir, el cambio de pañal era para ellos y ellas una actividad mecánica, puramente asistencial y no relacionada con el proceso educativo que se desarrolla en el centro. Curiosamente, aun no considerando este tema de su responsabilidad;

y a pesar de su falta de experiencia personal y la escasez de información sobre el tema que ellos mismos reconocen, si se sentían capacitados para llevar a cabo una labor de asesoramiento a las familias al respecto; e incluso para abordar con los niños y niñas estos temas a través de la lectura de cuentos.

El control de esfínteres es un proceso de aprendizaje que se ve afectado por diversos factores, madurativos, fisiológicos, económicos, socioculturales, ideológicos. Cabe recordar que, según la ley, los alumnos y alumnas pueden matricularse en el segundo ciclo siempre y cuando cumplan los tres años en el año natural en el que comience el curso. Esto hace posible la matriculación de niños y niñas menores de 3 años. Existen numerosos motivos por lo que un niño o niña puede mostrar dificultades en el aprendizaje del control de esfínteres, pero en todas ellas no podemos olvidar la maduración de los niños y niñas con la edad. Sin embargo, a raíz de los resultados, el tratamiento que se da a estos problemas es totalmente distinto a otras NEAE que puedan tener los alumnos y alumnas. De hecho, se observa un intento de apartar este aprendizaje del ámbito educativo, aun cuando los pequeños y pequeñas pasan, en muchos casos, jornadas muy largas en los centros con la única supervisión de sus maestros y maestras, y/o de sus educadores y educadoras.

El predominio de los valores y cultura occidentales dificulta un tratamiento de la diversidad adecuado. A medida que los sistemas de comunicación se han globalizado se ha ido produciendo una invasión cultural sinuosa y continua. Esta occidentalización se produce en dos direcciones. Por una parte, se produce una imposición de los valores occidentales al tiempo que, los miembros de la cultura dominante asumen la universalidad y superioridad de los valores propios. Este proceso es más frecuente entre el colectivo inmigrante, quienes tienden a asumir los valores occidentales, ya que los consideran superiores y más beneficios para su futuro y el de sus hijos e hijas. Tal y como apunta Torres Santomé (2008):

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. (p. 86).

Esta forma de pensamiento la vemos también reflejada en el cuestionario pasado al alumnado de la UDC que reconoció en su gran mayoría desconocer si existían diferencias

culturales significativas en el proceso de control de esfínteres. De igual forma, también consideraron que la publicidad y los medios de comunicación son un factor influyente en cuanto a las prácticas relativas al control de esfínteres y aunque la mayoría recuerdan spots publicitarios, especialmente aquellos con historias graciosas protagonizadas por los niños y niñas de los anuncios, ninguno de los y las estuantes ha podido recordar spots donde se informase sobre asuntos como por ejemplo: el material con el que fabrican los pañales; la forma de colocación y la interacción niño- adulto que puede generar al ser cambiado; o el tiempo máximo para que los niños y niñas tengan el pañal húmedo en contacto con la piel.

En definitiva, aun siendo un grupo muy homogéneo el grupo de estudiantes que contestaron a las preguntas, sus opiniones sobre el control de esfínteres son muy diversas. Al no estar claramente definidas estas cuestiones en el currículo de la etapa, se produce una mayor variabilidad entre centros en las prácticas al respecto. Al no existir aspectos educativos básicos nítidamente cubiertos por una normativa, será el criterio de los centros y del profesorado el que prevalezca, pudiendo variar entre unos escenarios escolares a otros. Esto abre la puerta a la aparición de un currículo oculto, ya que las expectativas o creencias del profesorado o del centro pueden chocar con la realidad o necesidades de sus alumnos y alumnas. Los y las futuros maestros y maestras de educación infantil tienen una preparación fuertemente orientada a los contenidos de tipo conceptual. Torres Santomé (2006), llega a afirmar que:

La corta duración de los estudios de magisterio, impide que se puedan atender todas las facetas que este tipo de profesionales requiere. En los planes de estudio prima la formación psicopedagógica, pero está completamente descuidada la información cultural relacionada con los contenidos que este profesorado trabajará en las aulas de educación infantil y primaria. (p. 37).

La hora de la comida, el cambio de pañal, el aprendizaje del control de esfínteres, la siesta, son actividades que se realizan en las escuelas y que por lo tanto no pueden ser excluidas de las reflexiones sobre la práctica educativa. Los educadores y educadoras pueden utilizar estas actividades para establecer vínculos con los alumnos y alumnas, situación ésta que sin lugar a dudas va a facilitar el desarrollo de otros aprendizajes que hacen referencia a los más diversos contenidos de las áreas del currículo prescrito. Del mismo modo, estas

actividades pueden contribuir a facilitar el diagnóstico precoz de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas que ayuden a paliar dificultades en el aprendizaje. Es necesario, por lo tanto, que los profesores y profesoras de educación infantil tomen conciencia de la importancia de todas estas cuestiones, por más que estén desdibujadas en el currículo prescrito, sobre todo teniendo en cuenta que constituye una parte importante de las actividades diarias de los centros y que están influyendo de forma determinante en la construcción de identidades infantiles desde las edades más tempranas.

En mi opinión, se ha de continuar trabajando para que los planes de estudio que sostienen la formación inicial de maestro o maestra en educación infantil ahonden más en la reflexión sobre prácticas que se han venido asociando con labores de los técnicos de jardín de infancia. Asimismo, si bien los planes de estudios actuales de grado de educación infantil, como el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, han ido ampliando e incluyendo materias y/o contenidos donde se visibilizan en mayor medida las necesidades educativas de los niños y niñas de cortas edades, como es el caso del ciclo 0-3 años, la formación referida a las cuestiones que vengo analizando queda bastante desdibujada. Es la materia del practicum la que sostiene fundamentalmente el peso.

La formación inicial del profesorado en educación infantil no puede obviar la reflexión y la acción en relación a las cuestiones corporales que nos ocupan. Cómo puede proceder la maestra o el maestro si se produce un escape; cuáles son los fundamentos teóricos a los que nos podemos agarrar en tales prácticas educativas; qué principios de procedimientos han de sostener la práctica docente en relación al control de esfínteres y a los cambios higiénicos de manera que niños y niñas se conviertan en protagonistas de sus aprendizajes; cuál ha de ser el papel de las familias al respecto. Estas y otras cuestiones, de alguna manera, tendrían que estar presentes en esta formación inicial.

Dentro del plan de estudios de educación infantil de la UDC he podido constatar la inclusión de materias como la psicología clínica infantil, donde se tratan temas relacionados con los trastornos de la eliminación, la enuresis y encopresis. Sin embargo, la aproximación a estos temas se realiza desde una perspectiva clínica, de manera que no faltan las ocasiones en las cuales el contenido cae fuera del ámbito de actuación del profesorado (por ejemplo, definir modelos de intervención). La misma guía docente de esta materia establece una serie

de metas que ha de conseguir el alumnado, donde bien podrían incluirse al menos algún propósito que insistiera en el contenido educativo de los cuidados relativos a la higiene y los aprendizajes de los niños y niñas al respecto. No sucede así, a pesar de que uno de sus objetivos esté referido a promocionar hábitos saludables:

- Conocer las principales variables implicadas en la génesis y desarrollo de los trastornos mentales en la infancia.
- Definir la psicopatología descriptiva y manifestaciones clínicas de los principales trastornos mentales y del comportamiento en la infancia
- Colaborar con los padres y con el sistema de salud para promocionar hábitos saludables.
- Colaborar con los padres y con los profesionales de la salud mental especializados en el tratamiento de los trastornos infantiles.
- Definir modelos y técnicas de intervención para el tratamiento de los principales trastornos mentales y del comportamiento en la infancia.

(Psicología clínica infantil. Guía docente. Dpto. de Psicología. UDC, 216-2017)

Sin embargo, de poco vale todo el esfuerzo del profesorado universitario para la enseñanza de estos temas si el alumnado de grado de educación infantil no considera que su participación en las actividades relacionadas con la higiene, debería representar un aspecto importante de su práctica porque contribuye al desarrollo del currículo de esta etapa. De ahí la necesidad también de ahondar y trabajar con los estudiantes todo tipo de prejuicios y estereotipos al respecto. El maestro o la maestra puede establecer que las familias vayan a cambiar a sus pequeños y pequeñas que sufran escapes diarios; sin embargo, la colaboración puede brillar por su ausencia cuando las familias no logran conciliar los requerimientos laborales con los escolares, situación ésta que en absoluto favorece la educación de los niños y niñas que viven este tipo de experiencias.

El 25 de octubre del 2016 tuve la oportunidad de ponerme en contacto, mediante una conversación telefónica, con uno de los responsables que imparte la materia de *“psicología clínica infantil”* en la Universidad de la Coruña. El docente, me explicó que dentro de su asignatura y debido a la corta duración de la misma, se ha decidido enfocar el tema de la enuresis y la encopresis desde el ámbito de la salud mental y como un problema

epistemológico. El alumnado del grado de educación infantil, por lo que me explicó el responsable de la materia, recibe información científica sobre este problema, así como los porcentajes de niños y niñas que la sufren. El alumnado de magisterio, por lo que me explicó el responsable de la materia, recibe unas pautas para ayudar a las familias desde un punto de vista teórico de la psicología clínica pero en esta asignatura no se aborda una reflexión sobre las estrategias y principios de intervención que podrían facilitar los aprendizajes de los niños y niñas en relación al control de esfínteres y podrían contribuir a la prevención de problemas al respecto. Entendemos así, que sería relevante en la formación de los futuros maestros y maestras considerar de forma global estos contenidos pues pueden contribuir a facilitar las prácticas educativas al respecto en los entornos escolares.

La reflexión sobre las prácticas docentes en relación al cambio de pañal y el control de esfínteres, dentro de los estudios universitarios, continúan siendo insuficientes. Considero que se tiene que seguir avanzando en la introducción de contenidos en el plan de estudio del Grado de educación infantil en relación a necesidades primarias de los niños y niñas, como es el caso de la higiene, e impulsar la reflexión sobre la trascendencia educativa de las prácticas sobre el cambio de pañal y en el aprendizaje del control de esfínteres de la infancia. A día de hoy, sabemos, por ejemplo, que hay una profesora que cuenta entre sus líneas temáticas para los trabajos de fin de grado, las prácticas docentes en relación a las necesidades primarias de los niños y niñas de educación infantil.

4.3.4. La percepción social de la etapa. El papel de las familias y el paso al segundo ciclo

Todos los manuales y la literatura dedicada al aprendizaje del control de esfínteres hacen hincapié en la importancia de que la escuela y las familias trabajen en común para evitar que los niños y niñas reciban mensajes contradictorios y tengan unas pautas claras, con las mismas reglas en el centro y en sus casas. Por desgracia, difícilmente puede darse esta situación cuando las vías de comunicación son tan limitadas. Las propias educadoras reconocían las dificultades de trabajar con las familias y comprendían la necesidad de tener una comunicación más cercana. Sin embargo, su concepto de comunicación estaba más enfocado a conseguir que las familias hiciesen lo que se les pedía más que a establecer un verdadero diálogo.

Como ya he comentado en apartados anteriores, la comunicación entre las familias y la escuela investigada no era del todo fluida. El momento de comunicación principal tenía lugar cuando las familias entregaban o recogían a los niños y niñas, aunque era tremendamente complicado para la educadora poder establecer relaciones significativas con más de veinte familias en un espacio de tiempo de apenas unos minutos. Además, muchos de los padres o madres llegaban con prisa para entregar a los niños y niñas antes de entrar a trabajar, sin contar aquellos que habían de delegar esta tarea en terceras personas (abuelos, abuelas, tías, tíos, conocidos, o personas contratadas). Por este motivo, cobraba especial importancia las tutorías. Desafortunadamente, estas debían ser solicitadas, bien por las familias, o por la propia tutora, para tratar temas concretos. Muchas familias terminaron el curso sin haber tenido ninguna entrevista individual con las educadoras.

“Hoy Carla vino al centro educativo sin body. Ayer la madre la fue a buscar al centro educativo y la educadora habló con ella y le preguntó si no estaba extrañada de que la niña llevara el body siempre sucio. La educadora de vez en cuando le mojaba un poco el body con agua para que la familia se diera cuenta pero no comentaban nada. La madre dijo que sí que le extrañaba que la niña fuera manchada y con el body desabrochado. La educadora le dijo que en la reunión se habían hablado de estos temas y que los niños debían traer al centro educativo ropa cómoda, pero la madre no había ido a la reunión y no sabía nada”.

Diario de campo 07/12/2011

En relación al cambio de pañal y al proceso de aprendizaje del control de esfínteres, la comunicación, cuando tenía lugar, se basaba más en requerimientos concretos como: traer más pañales, mudas, tipo de ropa que deberían traer para facilitar el cambio. Normalmente, al iniciar el aprendizaje se lo comunicaban a las familias, pero la decisión de dejar los pañales no era consensuada y generalmente las educadoras se limitaban a informar del inicio del aprendizaje y de los accidentes o progresos de sus hijos o hijas. Así, se daban circunstancias que demostraban esa falta de coordinación, como por ejemplo niños o niñas que ya no llevasen pañales en casa, pero sí que lo hiciesen en el centro, como el caso de Oliver.

“Entramos en el gateo y cuando Alejandra se fue a tomar café Susana me comentó que estaba Fabiana sin pañales.

- *¿Sabes que Fabiana está sin pañales?*
- *Si, ella y Oliver*
- *No, a Oliver se los quité yo*
- *Pero si me dijo Alejandra...*
- *No mira, la madre cuando vino me dijo que el niño tenía pañales dentro del centro porque la educadora se los ponía. Ella se los llevaba porque en un principio la educadora se los ponía en el centro, pero que el niño fuera del centro no usa pañales”.*

Diario de campo 07/05/2012

A pesar de estas dificultades, las educadoras de los grupos I y II se enfrentan a estos problemas con diligencia y tratando de buscar lo mejor para su alumnado. Desafortunadamente, la educadora del grupo III presenta graves carencias en la atención de estas actividades. Su aversión exagerada a las heces y su escasa implicación han tenido, como vamos a ver, un efecto observable en su alumnado.

Estas dificultades se acentúan con el paso al segundo ciclo. Al cambiar de centro, se produce un distanciamiento entre las familias y los educadores y educadoras de sus hijos e hijas. Estas personas son ahora “maestros y maestras” con formación universitaria, aparece la figura del profesorado especialista, y en las clases se hace mayor incidencia en competencias que, para los padres y madres, son más fácilmente identificables con su concepto de educación (como las matemáticas, lectoescritura, entre otros). Los horarios del centro también son distintos y ya no existen turnos de entrada. En definitiva, las padres y madres asumen que los planteamientos y objetivos de ambos son marcadamente diferentes y que no existe una continuidad entre el primer y segundo ciclo. Por ello, todavía hoy se asocia la educación de 0 a 3 años con las guarderías o jardines de infancia. De hecho, incluso alguna de las educadoras del centro del primer ciclo utilizaba ese término.

“Es curioso cómo Alejandra sigue refiriéndose a su lugar de trabajo como guardería. Me comentó que Iván era un niño que se había incorporado hacía poco y que además es uno de los pequeños de la clase (nacido a finales de diciembre)

– Es comenzar la guardería y enseguida se ponen enfermos”.

Diario de campo 11/10/2011

Las guarderías no eran instituciones educativas y su función era puramente asistencial. Esta noción parece permanecer todavía hoy en día por lo que no existe una demanda de la sociedad para la generalización de la educación infantil en su primer ciclo. En general, la escolarización en el primer ciclo se produce más por las necesidades laborales de las familias que por el deseo de comenzar con la labor educativa. El ciclo todavía es considerado como un servicio principalmente asistencial cuyo objetivo es el de cubrir las necesidades físicas de los pequeños mientras los padres están en el trabajo. Las familias optan por dejar a sus hijos e hijas al cuidado de familiares o amigos, perdiendo la oportunidad de beneficiarse de una intervención temprana por parte de la administración que favorezca la integración del alumnado en riesgo de exclusión social, la atención de NEAE y favoreciendo la estimulación temprana del alumnado. Prats-Viñas (2007) citando a Shonkoff y Miesesls (2000) define la estimulación temprana como:

(...) una serie de servicios multidisciplinarios que se ofrece a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años, con el fin de promover la salud y el bienestar del infante, reforzar las competencias emergentes, minimizar los retrasos del desarrollo y remediar deficiencias existentes o emergentes, prevenir el deterioro funcional y promover la adaptación de los padres y el funcionamiento de la familia en conjunto. Estos objetivos se llevan a cabo mediante servicios individualizados para los niños de tipo evolutivo, educativo y terapéutico, ofrecidos en colaboración con un soporte planificado para las familias. (p. 35).

En estas condiciones se hace difícil defender que el primer y segundo ciclo de educación infantil formen parte de una misma etapa educativa. Al iniciar el curso, los niños y niñas del segundo ciclo comienzan prácticamente de cero. Aunque al realizar la matrícula en el segundo ciclo se requiere la entrega de un formulario inicial con datos de los nuevos alumnos y alumnas, no hay un seguimiento dentro de la etapa ya que no existen canales de comunicación entre el primer y el segundo ciclo que permitan hacer un seguimiento integral del desarrollo del niño o niñas a lo largo de la etapa. Igualmente en el segundo ciclo demasiado a menudo se desatienden las necesidades específicas de cada alumno o alumna, en una edad en la que las diferencias madurativas son muy marcadas. Como hemos visto en

apartados anteriores, el cambio los pañales y el cambio de ropa tras los escapes no están contemplados en las tareas a realizar dentro de esta etapa. El control de esfínteres pasa, por tanto, a ser un tema ya consolidado para la mayoría de los y las profesionales que trabajan esta etapa y se transforma en un problema para aquellos niños y niñas que no hayan alcanzado este aprendizaje. Esto genera una presión excesiva sobre las familias y sobre los niños y niñas que puede ser contraproducente para su desarrollo y autoestima (Brazelton y Sparrow, 2005).

A lo largo de la investigación he podido seguir más de cerca el caso de dos familias cuyos hijos iban a ser escolarizados en un centro de educación infantil de segundo ciclo y primaria y cuya matriculación estuvo condicionada por no haber logrado aprender a controlar sus esfínteres. La primera de las familias tenía un niño con NEAE que había estado escolarizado en la escuela investigada y cuyo caso trataremos más adelante. La segunda familia, también de un niño que no había logrado afianzar el control de esfínteres, y que debido a la decisión del profesorado del centro público que le correspondía por zona de no ayudar o cambiar a los niños y niñas que sufriesen un escape, se vio forzada a solicitar a la Consellería de Educación que le adjudicase una plaza en un colegio concertado de su zona. La petición enviada, así como la respuesta de la Consellería, pueden consultarse en el Anexo XI. Sánchez Blanco (2002, p. 57) reflexiona acerca de la actitud y prácticas del profesorado que cuestionan la realización de ciertas tareas debido a una errónea interpretación de la cultura del bienestar. Estas prácticas, alentadas por el vacío administrativo, provocan que todavía hoy la incorporación de estas actividades como trabajo educativo sea un tema controvertido en esta etapa. Indudablemente, este tipo de hechos nos remiten a prácticas injustas del profesorado que no deberían ser consentidas por las administraciones públicas, pues se está discriminando a los niños y niñas al ser segregados por su incapacidad para controlar esfínteres.

Por otro lado, esta percepción de la etapa afecta a aspectos que inicialmente pueden parecer no tener relación, como es el caso de la composición del profesorado. Uno de los aspectos que he podido observar durante la elaboración de esta tesis es que de todo el personal en el centro estudiado, tan solo el cocinero y el ayudante de cocina eran hombres. En los datos extraídos de la web del Ministerio de Educación y Ciencia, en su sección de

estadísticas de la educación (MEC, 2017), podemos observar este desajuste en la composición del profesorado.

Tabla 12 - Porcentaje de mujeres en el Profesorado por tipo de centro

	Hombres	Mujeres
TOTAL	33,8%	66,2%
R. General no universitario	28,4%	71,6%
E. Infantil	2,4%	97,6%
E. Primaria	18,9%	81,1%
E. Primaria y ESO	27,7%	72,3%
ESO y/o Bachiller y/o FP	42,8%	57,2%
E. Primaria, ESO y Bachiller/FP	32,6%	67,4%
E. Especial	18,1%	81,9%
E. Universitaria	59,5%	40,5%
E. Artísticas	54,9%	45,1%
E. Idiomas	25,4%	74,6%
E. Deportivas	83,7%	16,3%
E. Adultos	37,4%	62,6%

Curiosamente, el porcentaje de mujeres en la enseñanza disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos y alumnas pasando de casi un ochenta por ciento en la educación infantil a cerca del 40% por cierto en la educación universitaria.

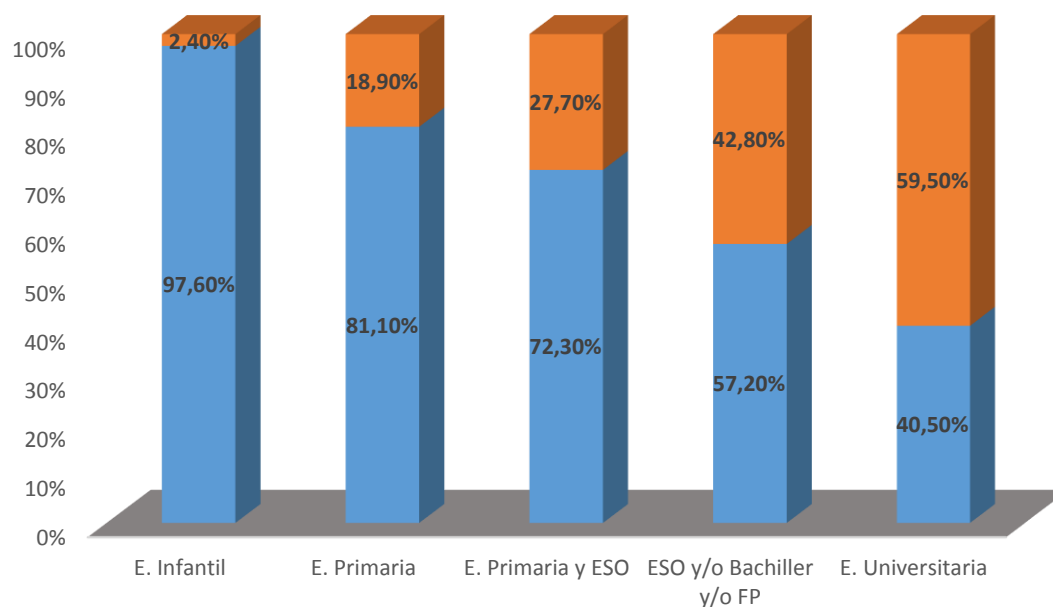


Figura 13 - Porcentaje de mujeres en el Profesorado por tipo de centro

Esta inversión se produce porque históricamente el cuidado de los niños y niñas ha sido considerado como una tarea femenina y esa asociación perdura aún hasta nuestros días. La mujer es considerada como la más apropiada para cuidar y realizar tareas asistenciales de una manera innata, como si estuviésemos predispuestas genéticamente a la crianza de los niños y niñas. Esta afirmación puede constatarse en cierta bibliografía dedicada a la infancia, así como en los anuncios dedicados al cuidado infantil, donde la figura paterna está muchas veces ausente, o su papel se limita a una especie de desahogo humorístico⁴². Es importante señalar que, como afirman Sierra Pellón (1996) y apunta Cumellas Riera et al. (2002):

La selección y adjudicación de conocimientos en función del sexo, lo mismo que la manera y la eficacia de transmitirlos, indica las connotaciones ideológicas de una estructura patriarcal que perpetúa la diferenciación de trabajos y valores encaminados a mantener la subordinación de la mujer al hombre; revela, en suma, las limitaciones de la condición social de las mujeres. (p.14).

Este rol está tan implantado en nuestra sociedad que incluso la legislación educativa, hasta tiempos recientes, consideraba que la misión de la educación de las mujeres era su preparación para el cuidado de los niños, la cohesión familiar y el mantenimiento de las buenas costumbres y no una preparación académica que trascendiera su papel de madre y esposa. Como ejemplo podemos mencionar la Ley de Moyano de 1857 en la que en las enseñanzas elementales y superiores se sustituían asignaturas de carácter técnico por asignaturas como *“labores propias del sexo”*, *“dibujo”* e *“higiene doméstica”*. De hecho no es hasta 1970 con la aprobación de la Ley General de Educación (conocida como Ley Palasí por su creador Villar Palasí) cuando se equipara las necesidades formativas de alumnos y alumnas. Por este motivo, la Ley Palasí fue un gran avance, no solo a nivel educativo, también fue legislación pionera ante la discriminación social y sexista en nuestro país.

A pesar de los avances en los últimos años, todavía hoy existe un enorme desequilibrio en la composición del profesorado, manteniéndose tal y como he explicado como una opción preferentemente femenina. Por este motivo los hombres que deciden ejercer en el etapa 0-3 se enfrentan en muchos casos a una fuerte discriminación de género debido a la sorpresa y desconfianza que provoca en las familias el dejar a sus hijos e hijas cargo de un varón,

⁴² Esta imagen la vemos reflejada muy claramente en muchos de los anuncios de productos infantiles o dibujos animados.

pudiendo llegar a aparecer pánicos morales al respecto (Sánchez Blanco, 2001) Como ejemplo me gustaría mencionar los siguientes artículos que se hacen eco de esta situación: (Pérez De Pablos, 1999 ; Jódar, 2012; Quirante, 2014; Rius, 2015 y Vicente, 2016). Para Bourdieu (2000) el orden social funciona como una máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina a través de entre otros la división sexual del trabajo y la distribución de las actividades asignadas a cada uno de los sexos Bordieu, (2000, p. 22), de igual forma Apple (1989) afirma:

El hecho de que las escuelas hayan tendido a organizarse ampliamente en torno a una dirección masculina y maestras mujeres no es nada más que eso, un simple hecho social, a menos que se advierta, que eso significa que, en educación, las relaciones de autoridad han sido formalmente patriarcales. (p. 43).

La composición del profesorado no es un tema menor ya que tal y como he comentado con anterioridad, debido al bajo número de niños y niñas por aula en el primer ciclo, existe una presión muy fuerte para hacer que los educadores en estas etapas sean técnicos y no maestros ya que sus salarios son más bajos. Esto provoca una precarización de las condiciones de estas profesionales que se encuentran en desventaja con respecto al profesorado de otras etapas. Muchos de los indicadores que reflejan las desigualdades sociales y económicas hacia las mujeres (salarios, maltrato, feminización de la pobreza) son el reflejo de una sociedad desigual y muestran la existencia de jerarquías en las relaciones y la posición social de los hombres y las mujeres. Esta situación tiene su origen en los estereotipos y patrones socioculturales de conducta en función del sexo que asignan a las mujeres la responsabilidad del ámbito doméstico y a los hombres la del ámbito público, (Bergara, Riviere, Bacete, 2008, p. 13). Por ello, las tareas identificadas tradicionalmente como femeninas carecen de la misma consideración a nivel social y económico, lo que se traduce en unas peores condiciones laborales y salariales a pesar de que la responsabilidad de los educadores y educadoras del primer ciclo es mayor. Existen varios condicionantes que explican la baja participación de los hombres en la educación infantil (u otros sectores tradicionalmente femeninos), estos son la exposición a estereotipos de género desde la infancia, las nociones culturales sobre lo que deben hacer los hombres para sacar a sus familias adelante, los supuestos discriminatorios

sobre las capacidades emocionales y de cuidado y la baja remuneración y calidad de los empleos tradicionalmente femeninos (Fagan y ENEGE, 2010).

Numerosos estudios han tratado de explicar los efectos del sexo del profesorado en el rendimiento del alumnado, aunque todavía no hay consenso sobre sus consecuencias. A pesar de todo, comienzan a surgir voces que abogan por una mayor implicación del profesorado masculino en las primeras etapas de la educación. En su libro *“La Justicia Curricular”*, Torr s Santomé (2011), se refiere a las culturas silenciadas en la escuela. Una de estas voces silenciadas sería la del mundo femenino ya que la gran mayoría del material curricular est a realizado desde una óptica muy sesgada (la del varón de raza blanca, mediana edad y clase media-alta). Sin embargo, podemos hablar también de discriminación por presencia (y no por ausencia) ya que siendo la gran mayoría de los profesores mujeres, se produce una perpetuación de los roles sexuales tradicionales. Es decir, los alumnos y alumnas aceptarán como normal que el cuidado de los pequeños y pequeñas recaiga en las mujeres tanto en el ámbito familiar como escolar ya que es lo que se ajusta a sus propias experiencias.

4.4. Las diferencias en el aprendizaje en los alumnos y alumnas

Hasta ahora he descrito las actividades diarias orientadas a la consecución del control de esfínteres de cada educadora, sus actitudes y comportamientos durante el cambio de pañal, además de describir y explicar los motivos de algunas de las carencias que se han observado. Sin embargo,  c mo afectan estos comportamientos, así como las características propias de los niños y niñas, a su aprendizaje del control de esfínteres?

Actualmente, el consejo médico actual establece que la consecución del control de esfínteres en un niño o niña sano se produce generalmente entre los 18 y 30 meses, aunque asumiendo un alto grado de flexibilidad (Rodríguez, 2014; Brazelton y Sparrow, 2005). Esta franja como puede verse es muy amplia. Las diferencias entre los niños y niñas del primer ciclo en educación infantil son muy importantes, especialmente los diferentes ritmos de maduración y desarrollo que influirán en los ritmos de aprendizaje. Por ello, cada niño y cada niña tienen sus características diferenciales propias, por lo que resulta muy difícil establecer la edad óptima en la cual debería haberse alcanzado el aprendizaje del control de esfínteres.

Aun asumiendo estas edades como punto de partida tenemos que tener en cuenta que muchos niños y niñas comienzan la educación infantil de 2º ciclo con 32 meses, edad en la que el control de esfínteres según los expertos aún puede estar en proceso de consolidación. Es relativamente común que se pueda adquirir los aprendizajes que nos ocupan sobre el control de esfínteres después de esta edad, de ahí que resulte complicado demostrar el impacto de una práctica en un niño o niña, ya que las diferencias pueden deberse a factores individuales del sujeto. Para poder extraer algunas conclusiones es mejor que nos fijemos en los resultados de los alumnos y alumnas como un grupo, esperando que una mayor cantidad de datos ayude a establecer algunos parámetros desde donde podamos hallar indicios que arrojen luz para poder saber algo más a cerca de las prácticas. En cualquier caso, la intención no es extraer conclusiones a nivel individual sino construir un camino que permita comparar grupos similares en edad e identificar desviaciones del grupo en función de variables que hayan podido influir en el aprendizaje de los niños y niñas.

Antes de pasar al análisis de los datos es necesario explicar que aunque la investigación duró un curso completo no ha sido posible observar en primera persona el proceso de adquisición en todos los niños y niñas. En algunos casos, los pequeños y pequeñas ya comenzaron el curso con el control de esfínteres adquirido. La mayoría se trataba de antiguos alumnos y alumnas que ya habían estado en el centro en cursos anteriores; es por ello que pude obtener confirmación de las educadoras de que su aprendizaje se completó durante el verano, o a través de entrevistas informales con algunas de las familias. En estos casos, la fecha que he considerado para el aprendizaje ha sido el primer día del curso en septiembre del 2011.

En cuanto a la captura de los datos, atendiendo a los factores que ya he descrito en la metodología tenía claro desde mi entrada en el campo que necesitaba recopilar cierta información como: el Grupo o Educadora; Alias; Sexo; Nacionalidad; Nivel Socio-económico/Puntuación. Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación comprendí que necesitaba incluir nuevas variables para dar sentido a las observaciones. Así, establecí nuevas variables para la consecución del control de esfínteres (Var9), una variable independiente para la nacionalidad de los padres (Var5), las madres (Var4) y la “cultura familiar” (Var6) cuyo valor depende de la nacionalidad de los progenitores, tal y como explicaré más adelante. Por último he incorporado dos variables para agrupar las observaciones en rangos para: la edad

a la que los niños y niñas alcanzaban el control de esfínteres (Var10) y la puntuación de acceso al centro (Var8). Por tanto, esta ha sido finalmente la tabla de variables, su descripción y los valores aceptados para las variables no abiertas.

Tabla 13 - Variables de estudio

	Nombre	Descripción	Valores
Var1	Grupo	Ver apartado 3.3. (La educadora o grupo)	Grupo I, II o III
Var2	Alias	Alias del alumno o alumna para mantener la confidencialidad	
Var3	Sexo	Ver punto 3.3.3. (Sexo del alumnado)	Niño o Niña
Var4	NacionalidadM	Ver apartado 3.3.3. (Nacionalidad del padre y de la madre)	
Var5	NacionalidadP	Ver apartado 3.3.3. (Nacionalidad del padre y de la madre)	
Var6	Nacionalidad	Nacionalidad Familiar	Española; Extranjera; Mixta
Var7	Puntuación	Ver apartado 3.3.3. (El nivel socio-económico)	Número o Null
Var8	RangoPunt	Rango Puntuación	Bajo; Medio; Alto; Null
Var9	EC	Determina si el niño o niña ha adquirido el control de esfínteres antes de finalizar el curso	Si; No; NA
Var10	MesesEC	Edad en meses de adquisición	Número o Null
Var11	RangoEC	Rango de edad	Rango 1; Rango 2; Rango 3; Rango 4; Null

El valor Null o NA (*No Adquirido*) se ha utilizado para identificar una observación no válida. Por ejemplo, algunos niños y niñas no llegaron a adquirir el control de esfínteres antes del final del curso por lo que no he podido incluir la edad a la que finalmente lo consiguieron. De igual forma, algunos niños y niñas comenzaron el curso fuera del plazo oficial, generalmente a través de procesos de servicios sociales por lo que tampoco dispongo de las puntuaciones de acceso. Por último, algunos niños y niñas matriculados en el centro no llegaron a ocupar su plaza o permanecieron poco tiempo en el centro, de forma que no han podido ser incluidos en la investigación. La tabla completa de datos puede ser consultada en el Anexo VII.

A medida que avanzaba la investigación una hipótesis iba tomando forma en mi cabeza. La edad a la que los niños y niñas alcanzaban el control de esfínteres podía estar influida por algunas de las variables descritas. Para comprobarlo debía probar a través de herramientas estadísticas que existía una relación entre la edad en meses a la que los niños y niñas alcanzaban el control de esfínteres y el resto de las variables. La prueba estadística que podría realizar para el análisis era la prueba de distribución de Pearson (1900) conocida como

prueba de Chi-cuadrado o de Ji-cuadrado (χ^2). La prueba de Chi-cuadrado compara la distribución observada de los datos con la distribución esperada e indica en qué medida los desajustes en la distribución son causa del azar o de una relación entre las variables (Sampieri, Collado y Lucio, 2010, p. 327).

Sin embargo, esta prueba asume inicialmente la independencia de las variables observadas por lo que mi hipótesis había de ser formulada a la inversa, es decir, χ^2 “(…) *parte del supuesto de ‘no relación entre variables’ y el investigador evalúa si en su caso esto es cierto o no*” (Sampieri, Collado y Lucio, 2010, p. 327). Por tanto, las hipótesis que he formulado así como sus correspondientes hipótesis nulas se enumeran en la siguiente tabla:

Tabla 14 - Relación de Hipótesis

Variables	Hipótesis e Hipótesis Nula
<p>Influye en la posibilidad de que los niños y niñas terminen el curso sin el control de esfínteres (Var9)</p>	<p>La Educadora (Var1)</p> <p>H₁: No existe una relación entre terminar el curso sin el control de esfínteres y la educadora.</p> <p>H₀: Existe una relación entre terminar el curso sin el control de esfínteres y la educadora.</p>
	<p>La Educadora (Var1)</p> <p>H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente de la educadora.</p> <p>H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con la educadora.</p>
<p>Influye en la edad a la que se alcanza el control de esfínteres (Var11)</p>	<p>La cultura familiar (Var6)</p> <p>H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente de la cultura familiar.</p> <p>H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con la cultura familiar.</p> <p>H₁: No se observan diferencias en la edad a la que se adquiere el control de esfínteres en familias latinoamericanas.</p> <p>H₀: Se observan diferencias en la edad a la que se adquiere el control de esfínteres en familias latinoamericanas.</p>
	<p>El nivel socio-económico (Var8)</p> <p>H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente del nivel socioeconómico familiar.</p> <p>H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con el nivel socioeconómico familiar.</p>
	<p>El sexo (Var3)</p> <p>H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente del sexo del alumnado.</p> <p>H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con el sexo del alumnado.</p>

Si conseguía comprobar que la hipótesis era falsa para alguna de las variables sabría que existiría una relación entre alguna de esas variables y la edad a la que los niños y niñas alcanzaban el control de esfínteres.

Sin embargo, la prueba de Chi-cuadrado tiene dos grandes limitaciones. Por un lado el tamaño de la muestra. Si las muestras son muy grandes (no es este caso), el resultado de la relación tiende a exagerarse, mientras que si las muestras son muy pequeñas el resultado no es confiable. Para saber si la muestra es demasiado pequeña para confiar en el resultado de la prueba de Chi-cuadrado tenemos que atender a la frecuencia de las observaciones. Para que la prueba de Chi-cuadrado sea confiable es necesario que al menos un 80% de las observaciones tengan una frecuencia mayor a 5. Por ejemplo, si observamos que hay 6 niños que han adquirido el control de esfínteres a los 30 meses y 4 a los 32 meses, la frecuencia de las observaciones sería 6 y 4 respectivamente (50% estaría por debajo de la frecuencia de 5).

Por ello y para reducir la complejidad y aumentar la frecuencia de las observaciones he decidido agrupar los datos en rangos. Concretamente la puntuación de acceso, los meses a los que se alcanza el control de esfínteres y la nacionalidad familiar.

Para la puntuación he establecido los rangos:

- Bajo: entre 11 y 15 puntos
- Medio: entre 16 y 20 puntos
- Alto: entre 21 y 25 puntos

Para la edad a la que se alcanza el control de esfínteres:

- Rango 1: entre 25 y 27
- Rango 2: entre 28 y 30
- Rango 3: entre 31 y 33
- Rango 4: mayor de 33 meses

En cuanto a la nacionalidad, teniendo en cuenta que existe una gran variedad de nacionalidades en el centro pero pocos casos de cada una, no ha sido posible hacer un análisis estadístico fiable. Por eso he intentado agrupar la variable de la siguiente manera. Si ambos progenitores son españoles (o si se trata de una familia monoparental española) se asignará el valor "*Española*" al campo nacionalidad, si se trata de una familia con ambos miembros de

origen extranjero se asignará el valor “Extranjera”, si hay un miembro español y otro extranjero se asignará el valor “Mixto”.

Si, a pesar de haber organizado los datos en rangos continuamos observando frecuencias demasiado bajas será necesario aplicar el test estadístico exacto de Fisher (1935). En cualquier caso, en el programa que utilizaré para analizar los datos (IBM SPSS v23) el test se realiza de la misma forma y se puede activar la opción de utilizar el test exacto de Fisher simplemente marcando la casilla en las opciones de la prueba.

Para refutar la hipótesis y demostrar que existe una relación de dependencia entre las variables es necesario que el resultado del test esté por debajo del nivel de confianza establecido para las pruebas. En este caso, se ha establecido un nivel de confianza del 95%. Es decir, para demostrar que dos variables están relacionadas es necesario que la prueba del test de Chi-cuadrado o de Fisher (dependiendo de cuál sea necesario utilizar en función de las frecuencias) debe ser menor de 5% (0,05 en los resultados del test de X^2).

La segunda limitación de la prueba de Chi-cuadrado es que únicamente muestra la independencia de las variables pero en caso de que se probase la falsedad de la hipótesis no indicaría el grado de relación entre las variables; es decir, con que fuerza se influyen entre ellas. Para ello será necesario realizar una prueba adicional denominada V de Cramèr.

El resultado para el test V de Cramèr es un número entre 0 (no existe relación) y 1 (relación perfecta). Aunque no existen unos patrones fijos y diversos autores proponen su propia escala, durante esta investigación utilizaré la propuesta en Rea y Parker (2012):

Tabla 15 - Interpretación del valor de V de Cramèr

Valor V de Cramèr	
< 0,1	Relación despreciable
0,1 a 0,2	Relación débil
0,2 a 0,4	Relación moderada
0,4 a 0,6	Relación relativamente fuerte
0,6 a 0,8	Relación fuerte
0,8 a 1	Relación muy fuerte

Otro de los aspectos que tenemos que tener en cuenta es el referido a la mortalidad de datos. Con mortalidad me estoy refiriendo a aquellos casos donde no me ha sido posible registrar un dato y que aparecen en las tablas con un valor NULL o NA tal y como he

comentado con anterioridad. Esos casos serán comentados en cada uno de los apartados dedicados a cada variable pero en resumen, los registros nulos no serán incluidos en los análisis.

4.4.1. La influencia de la educadora en el aprendizaje del control de esfínteres

Determinar la influencia de las educadoras y las prácticas educativas para alcanzar el aprendizaje del control de esfínteres era uno de los objetivos principales de mi investigación. A lo largo del curso y en base a mis observaciones, ya había comenzado a desarrollar una opinión sobre la influencia de las educadoras en este aprendizaje. Sin embargo, esperaba observar una relación estadística que me permitiese validar mis observaciones a través de la triangulación de los datos. Partiendo de esta base, la hipótesis de trabajo ha sido:

H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente de la educadora.

H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con la educadora.

Tal y como puede observarse en la Tabla 16, los datos muestran una mortandad del 21,3%. Es decir, de un total de 61 alumnos, 13 han sido descartados, bien porque no hayan asistido al centro o porque desconozco la edad a la que hayan adquirido el control de esfínteres tras su salida del campo (son niños y niñas que han terminado el curso sin haber adquirido el control de esfínteres).

Tabla 16 - Mortandad Rango de edad "Null"

	Resumen de procesamiento de casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grupo * Rango de edad	48	78.7%	13	21.3%	61	100.0%

En cuanto a la distribución de las frecuencias de edad a la que se ha alcanzado el control de esfínteres, los datos arrojan los siguientes resultados.

Tabla 17 - Distribución de frecuencias por Grupo y Rango de edad

Tabla cruzada Grupo *Rango de edad

Recuento		Rango de edad				Total
		Rango 1 (25-27)	Rango 2 (28-30)	Rango 3 (31-33)	Rango 4 (34+)	
Grupo	Grupo I	6	6	4	2	18
	Grupo II	3	8	6	1	18
	Grupo III	4	4	2	2	12
Total		13	18	12	5	48

Como se puede observar, las frecuencias están en su mayoría por debajo de 5 por lo que será necesario realizar la prueba de Chi-cuadrado X^2 (6, 48)⁴³ utilizando la estadística exacta de Fisher, tal y como ya he explicado con anterioridad.

Tabla 18 - Prueba exacta de Fisher

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.280 ^a	6	.773	.800
Razón de verosimilitud	3.371	6	.761	.808
Prueba exacta de Fisher	3.502			.786
N de casos válidos	48			

a. 10 casillas (83.3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.25.

Los resultados de la prueba muestran que la hipótesis es verdadera (la edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente de la educadora) ya que el resultado de la prueba exacta de Fisher es 0,786. Recordemos que para demostrar la falsedad de la hipótesis el valor debería ser menor de 0,05.

A pesar de todo lo que he comentado hasta ahora acerca de las diferencias en el proceso de aprendizaje en cada uno de los grupos, el análisis de los datos no muestra una relación entre la educadora y la edad en meses a la que se alcanzó el control de esfínteres.

⁴³ En la expresión de Chi-cuadrado en su forma matemática X^2 , es común incluir los grados de libertad (gl) y el tamaño de las observaciones válidas.

De hecho las medias de edad a la que los niños y niñas han alcanzado el control de esfínteres son muy similares para los tres grupos.

Tabla 19 - Medias y desviación estándar por Grupo

Estadísticos descriptivos						
Grupo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Grupo I	Edad en meses de adquisición	18	25	49	29.89	5.357
	N válido (por lista)	18				
Grupo II	Edad en meses de adquisición	18	26	34	29.89	2.518
	N válido (por lista)	18				
Grupo III	Edad en meses de adquisición	13	25	39	30.15	4.413
	N válido (por lista)	13				

Sin embargo, teniendo en cuenta que lo que intento comprobar es la influencia de la educadora, no tiene sentido que incluya en el análisis a aquellos alumnos y alumnas que hayan alcanzado el control de esfínteres antes del inicio del curso. Si excluimos a los niños y niñas que iniciaron el curso con el control de esfínteres ya adquirido y repetimos el análisis X^2 (6, 27) seguimos sin poder rechazar la hipótesis de independencia ya que la prueba exacta de Fisher arroja un valor de $0,785 > 0,05$.

Tabla 20 - X^2 excluyendo al alumnado que inicio el curso con el control de esfínteres

Tabla cruzada Grupo *Rango de edad						
Recuento		Rango de edad				Total
		Rango 1 (25-27)	Rango 2 (28-30)	Rango 3 (31-33)	Rango 4 (34+)	
Grupo	Grupo I	3	6	2	2	13
	Grupo II	2	4	3	1	10
	Grupo III	0	1	1	2	4
Total		5	11	6	5	27

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson	4.398 ^a	6	.623	.707	
Razón de verosimilitud	4.566	6	.601	.800	
Prueba exacta de Fisher	4.008			.785	
N de casos válidos	27				

a. 11 casillas (91.7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .74.

Aunque las educadoras de los grupos I y II tenían métodos similares, la educadora del grupo III trabajaba de una forma completamente distinta y su implicación con el proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas fue prácticamente nula. Entonces, ¿cómo es que estas diferencias no se han visto reflejadas en el análisis de los datos? El motivo es la composición de las aulas. Aunque el grupo III terminó con muchos menos alumnos con el aprendizaje adquirido, casi el 50% de los alumnos y alumnas no se han visto afectados en su aprendizaje ya que han empezado el curso con el control ya adquirido (8 de los 17). El 50% restante del alumnado no ha sido suficiente para mostrar una relación significativa respecto a la edad a la que se alcanza el control de esfínteres, especialmente porque en el grupo III apenas 4 niños y niñas han adquirido el control de esfínteres durante su estancia en el centro.

A pesar de estos resultados, personalmente considero que la educadora influye de forma muy directa (sobre todo si trabaja conjuntamente con las familias) en la consecución de un aprendizaje temprano del control de esfínteres. Es necesario destacar que solo 4 de los alumnos del grupo III han adquirido el control de esfínteres durante el curso. De ellos, uno lo ha conseguido en la media de edad aproximada para todos los grupos (unos 30 meses) mientras que los otros 3 están por encima (33, 35 y 39 meses).

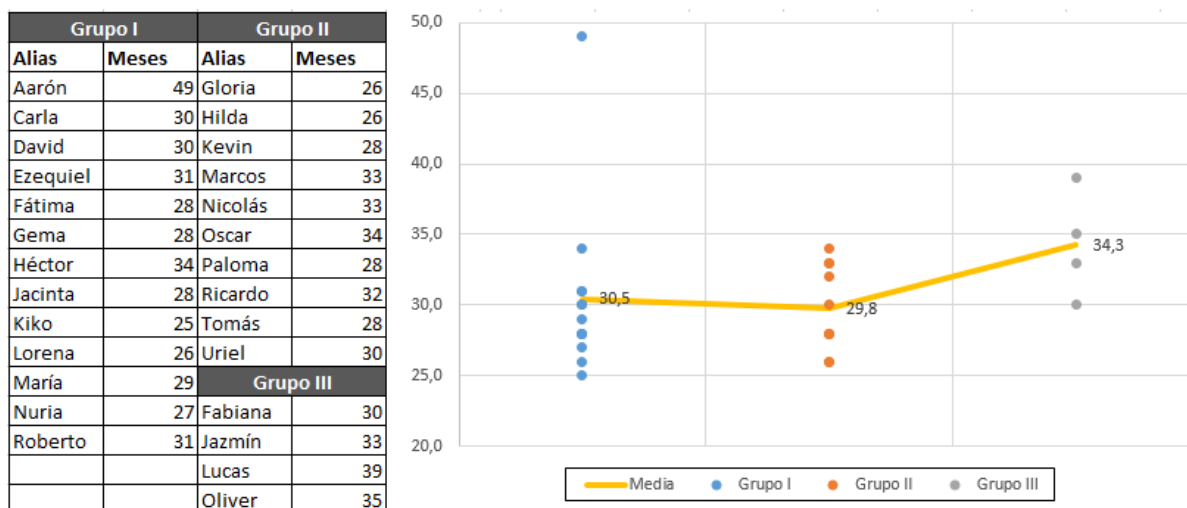


Figura 14 - Media y distribución de resultados por Grupo

Como puede observarse, quitando el caso puntual de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, los resultados del grupo I y II son muy similares. De hecho, si eliminamos ese resultado excepcional, la media del Grupo I bajaría en más de 1 mes. Durante

mi estancia en el centro he observado que las educadoras de los grupos I y II han trabajado como elemento cohesionador, dirigiendo el proceso y coordinando los aprendizajes con las familias, aun siendo esta interacción con las familias un tanto limitada. De esta forma, las educadoras han reducido la variación entre el alumnado y conseguido que el grupo avance de forma más uniforme. Tal y como he comentado varias veces a lo largo de esta investigación, la educación, y especialmente la etapa de educación infantil, actúa como elemento compensador de las desigualdades. Por ello, no es de extrañar que ante la falta de atención de la educadora del grupo III, los alumnos y alumnas hayan visto su aprendizaje alentado únicamente por el trabajo de sus familias, perdiéndose las valiosas interacciones de la educadora, con quien a fin de cuentas pasaban una gran cantidad de tiempo. La educadora por tanto, apenas ha influido en el aprendizaje de su alumnado. La no implicación de esta educadora en el proceso ha provocado que las diferencias entre los alumnos y alumnas se acrecentaran.

Para evidenciar las diferencias entre los grupos I y II y el grupo III he incluido una gráfica con la distribución de la totalidad del alumnado en cada grupo. Los únicos alumnos (5) que han dejado el centro sin haber adquirido el control de esfínteres pertenecen al grupo III.

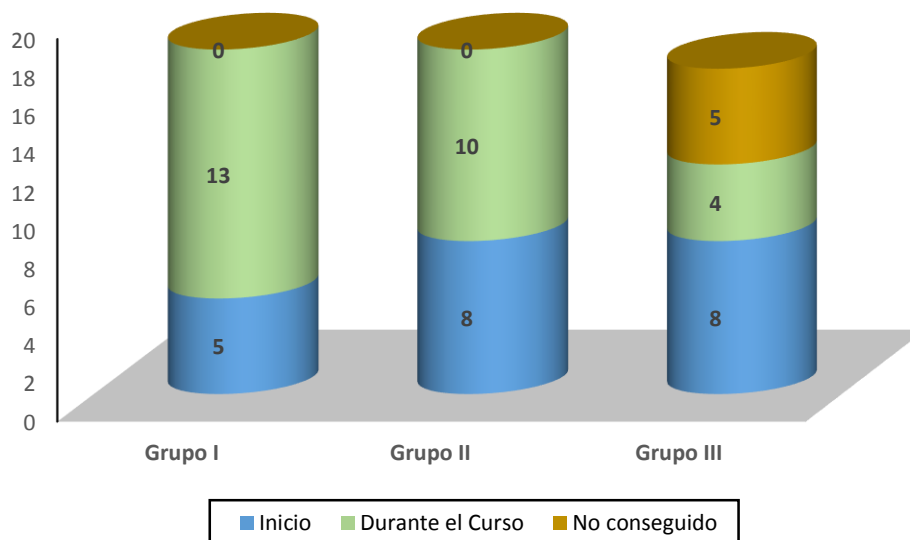


Figura 15 - Distribución de resultados por Grupo

Sin embargo, aunque no parece que los datos apunten a una relación significativa entre la educadora y la edad en meses a la que se adquiere el control de esfínteres, había otra

prueba que debía considerar, que la educadora influyese en la no consecución del control de esfínteres antes de la finalización del curso escolar. Para ello, cree otra variable, la consecución o no del control de esfínteres (ver Figura 39, variable Var9). Así, la nueva hipótesis de trabajo sería:

H₁: No existe una relación entre terminar el curso sin el control de esfínteres y la educadora.

H₀: Existe una relación entre terminar el curso sin el control de esfínteres y la educadora.

Al considerar solo aquellos alumnos y alumnas que comenzaron el curso sin el control de esfínteres quedan un total de 40 (61 alumnos menos los 21 que comenzaron el curso con el control de esfínteres). Se observa una mortandad de datos del 20%, (aquellos casos de alumnos y alumnas que no han asistido al centro o que no pude averiguar cuando lo lograron, un total de 8). La tabla de frecuencias muestra que los únicos alumnos o alumnas que terminaron el curso sin haber alcanzado el control de esfínteres (5) estaban en el grupo III.

Tabla 21 - Mortandad y frecuencias: Control de esfínteres adquirido por Grupo

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grupo * Control de esfínteres adquirido	32	80.0%	8	20.0%	40	100.0%

Tabla cruzada Grupo * Control de esfínteres adquirido

Recuento		Control de esfínteres adquirido		
		No	Si	Total
Grupo	Grupo I	0	13	13
	Grupo II	0	10	10
	Grupo III	5	4	9
Total		5	27	32

De esta forma la prueba de Chi-cuadrado (aplicando la estadística exacta de Fisher), $\chi^2 (2, 32)$ arroja un resultado de 0,001, muy por debajo del límite establecido de 0,05 y

demostrando así la falsedad de la hipótesis, es decir: Se demuestra que existe una relación de dependencia entre la educadora y el terminar el curso sin haber alcanzado el control de esfínteres.

Tabla 22 - X2 que demuestra la dependencia entre el Grupo y haber alcanzado el control de esfínteres antes de final de curso

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.144 ^a	2	.001	.001
Razón de verosimilitud	15.372	2	.000	.001
Prueba exacta de Fisher	11.531			.001
N de casos válidos	32			

a. 3 casillas (50.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.41.

En cuanto a la intensidad de esa dependencia, la V de Cramèr arroja un valor de 0,688 que se considera una relación fuerte tal y como se ha definido en la Figura 42.

Tabla 23 - Intensidad de la relación Grupo y Adquisición del control de esfínteres

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada	Significación exacta
Nominal por Nominal	Phi	.688	.001	.001
	V de Cramer	.688	.001	.001
N de casos válidos		32		

En cuanto al efecto de los procedimientos y prácticas educativas de las educadoras, la actitud más participativa en los grupos I y II permitía un comportamiento mucho más receptivo de los niños y niñas. El hecho de que pudiesen participar en su propio cambio de pañal incrementaba su interés por la tarea, les permitía entender mejor lo que se esperaba de ellos y tenía también una influencia positiva en el posterior aprendizaje del control de esfínteres. Por el contrario, en el grupo III, los niños y niñas rápidamente identificaron las

aversiones de su educadora y su reticencia a cambiarlos, modificando su comportamiento y tratando mediante alianzas entre ellos (especialmente las niñas) de resolver sus problemas sin involucrar a la educadora. Los niños y niñas de esta aula eran más independientes pero su comportamiento denotaba cierta negatividad hacia el cambio de pañal, dando muestras de nerviosismo o ansiedad cuando se veían forzados a atenderse solos y especialmente cuando recibían una reprimenda de su educadora. Sin embargo, estos comportamientos no fueron más allá y con el paso de los meses se mostraban más despreocupados, especialmente conforme aumentaba su independencia. Los niños y niñas de este grupo afrontaban los cambios con mucha pasividad, no solo no participaban en el proceso, sino que además mostraban cierto desapego hacia lo que estaba sucediendo, aguantando como si no fuesen con ellos las intervenciones de la educadora sobre su cuerpo.

Independientemente de la participación del alumnado, el cambio de pañal en todas las aulas seguía siendo una actividad secundaria y se organizaba en función de circunstancias externas más que en función de las necesidades de los niños y niñas. Aunque considero que el mantenimiento de unos horarios definidos puede ayudar a establecer unas pautas que faciliten aprendizajes infantiles relacionados con el desarrollo de la autonomía en la atención de las necesidades corporales, demasiadas veces el cambio se demoraba en exceso, especialmente en el grupo III. Los niños y niñas tienen a menudo que aguantar pañales sucios demasiado tiempo, provocando rozaduras y el consiguiente riesgo de infección. Sin embargo, el mantenimiento de los horarios no era el único motivo para limitar los cambios ya que las educadoras tenían que justificar ante las familias el uso de los pañales en el centro. No faltaron las ocasiones en las que las familias protestaban por el uso excesivo de pañales. Recordemos aquí que había familias que debido a las dificultades económicas que atravesaban tenían problemas para entregar en el centro los pañales requeridos para la higiene de sus hijos e hijas, hecho este que hacía que las educadoras se vieran obligadas a usar pañales de otros alumnos y alumnas. De igual forma, se esperaba de ellas que entregasen a los niños y niñas limpios y recién cambiados, de manera que los cambios de pañal solían limitarse, cuando era posible, a la hora de recogida.

Por otra parte, el profesorado asume que las necesidades de los niños y niñas que ingresan al segundo ciclo estarán reguladas y con unos horarios muy definidos, sin consideración por las características diferenciales de cada niño o niña. En este sentido, la

pediatra de mi hija me comentó, en una entrevista informal, que en los últimos años había visto un aumento significativo de problemas derivados del control de esfínteres en el ámbito escolar. Por una parte, se ha ralentizado la adquisición del aprendizaje al tiempo que se ha venido produciendo una presión excesiva en niños y niñas aun inmaduros para que se ajusten a unos horarios demasiado estrictos. Aunque no es algo común, la pediatra me comentó que había tenido que llegar a proporcionar justificantes médicos a algunas familias para que sus hijos e hijas pudiesen ir al baño cuando sintiesen la necesidad, ya que los docentes no se lo permitían fuera de unos horarios establecidos, salvo que existiese un problema médico reconocido.

4.4.2. La nacionalidad y las diferencias culturales como factor en el aprendizaje

El origen y cultura familiar es otro de los factores que pueden influir en los métodos de aprendizaje del control de esfínteres. Aunque en el centro los procedimientos eran los mismos, independientemente del origen del niño o niña, los métodos empleados por sus familias podían ser muy distintos. En la actualidad, el uso de pañales se está generalizando y los métodos de aprendizaje se están homogeneizando debido a la presión de la sociedad de mercado en cuanto a las prácticas asociadas a la higiene. A pesar de ello, todavía en muchas regiones es común prácticas más tradicionales que difieren significativamente de las prácticas dominantes de occidente. Así, en muchas zonas de África, Latinoamérica y Asia todavía son relativamente comunes métodos más cercanos a la comunicación para eliminación, especialmente en zonas donde los pañales son escasos y demasiado caros para su uso generalizado. DeVries y DeVries (1977) por ejemplo, realizaron un análisis de las prácticas de cuidado infantil llevadas a cabo por la tribu de los Digo, mediante las que consiguen un aprendizaje aparente del control de esfínteres a los seis meses de edad. Esto sugiere que los factores culturales pueden ser más importantes en el aprendizaje de lo que se considera normalmente. Dado el alto número de alumnos y alumnas de origen extranjero era necesario averiguar si existía alguna diferencia significativa en el aprendizaje que estuviese ligado a la cultura familiar.

H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente de la cultura familiar.

H_0 : La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con la cultura familiar.

En el centro, y por los motivos que ya he explicado con anterioridad, se concentraban un gran número de niños y niñas (más de 40% del total) con al menos uno de sus progenitores de origen extranjero. Sin embargo, dado que muchas nacionalidades se repetían en apenas uno o dos casos no sería posible establecer relaciones entre la nacionalidad y el aprendizaje del control de esfínteres. Para poder analizar los casos, he agrupado las observaciones en tres categorías, “Española” cuando los progenitores eran ambos españoles, “Extranjera” cuando ninguno de los progenitores eran españoles y “Mixtos” cuando había un progenitor extranjero y otro español, por último, para las familias monoparentales he asumido la nacionalidad del padre o de la madre.

En las tablas siguientes se puede observar la mortalidad de la muestra (13 casos perdidos o el 21,3% del total), así como la frecuencia de las observaciones atendiendo a la nacionalidad familiar y el rango de edad al que se adquirió el control de esfínteres.

Tabla 24 - Mortandad y frecuencias de las observaciones según la nacionalidad familiar

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nacionalidad Familiar	48	78.7%	13	21.3%	61	100.0%
* Rango de edad						

Tabla cruzada Nacionalidad Familiar *Rango de edad

Recuento		Rango de edad				Total
		Rango 1 (25-27)	Rango 2 (28-30)	Rango 3 (31-33)	Rango 4 (34+)	
Nacionalidad Familiar	Española	7	9	7	4	27
	Extranjera	4	5	1	1	11
	Mixta	2	4	4	0	10
Total		13	18	12	5	48

De esta forma la prueba de Chi-cuadrado (aplicando la estadística exacta de Fisher), χ^2 (6, 48) arroja un resultado de 0,696, muy por encima del límite establecido de 0,05 por lo

que la hipótesis se mantiene y por tanto no parece existir una relación entre la nacionalidad familiar y la edad a la que se alcanza el control de esfínteres.

Tabla 25 - χ^2 Nacionalidad familiar y Rango de edad

Pruebas de chi-cuadrado				
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.460 ^a	6	.615	.647
Razón de verosimilitud	5.644	6	.464	.573
Prueba exacta de Fisher	4.132			.696
N de casos válidos	48			

a. 9 casillas (75.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.04.

Al comparar los datos de los padres y madres españoles con las familias extranjeras, los resultados parecían indicar que no existía una relación entre la nacionalidad de los progenitores y la edad a la que se alcanzaba el control de esfínteres. Sin embargo, pronto comprendí que estaba cometiendo un error al considerar a la comunidad extranjera como un grupo homogéneo ya que únicamente estaba comparando a padres y madres españolas con el resto de nacionalidades. Esto era claramente incorrecto pues las diferencias, de existir, debían depender de algo más que el hecho de ser o no español. Decidí probar varias agrupaciones distintas, como por ejemplo considerar las familias de origen latinoamericano que conformaban aproximadamente un 40% de las familias, sin perder de vista la gran diversidad cultural existen en Latinoamérica.

H_0 : *No se observan diferencias en la edad a la que se adquiere el control de esfínteres en familias latinoamericanas.*

H_1 : *Se observan diferencias en la edad a la que se adquiere el control de esfínteres en familias latinoamericanas.*

Sin embargo ninguna de estas nuevas agrupaciones dio resultados distintos y en todos los casos las pruebas de Chi-cuadrado mostraban que no existía una relación entre la cultura familiar y el aprendizaje del control de esfínteres. Aunque los datos si mostraban ciertas diferencias en las medias de edad según el origen de los niños y niñas, estos no eran estadísticamente significativos.

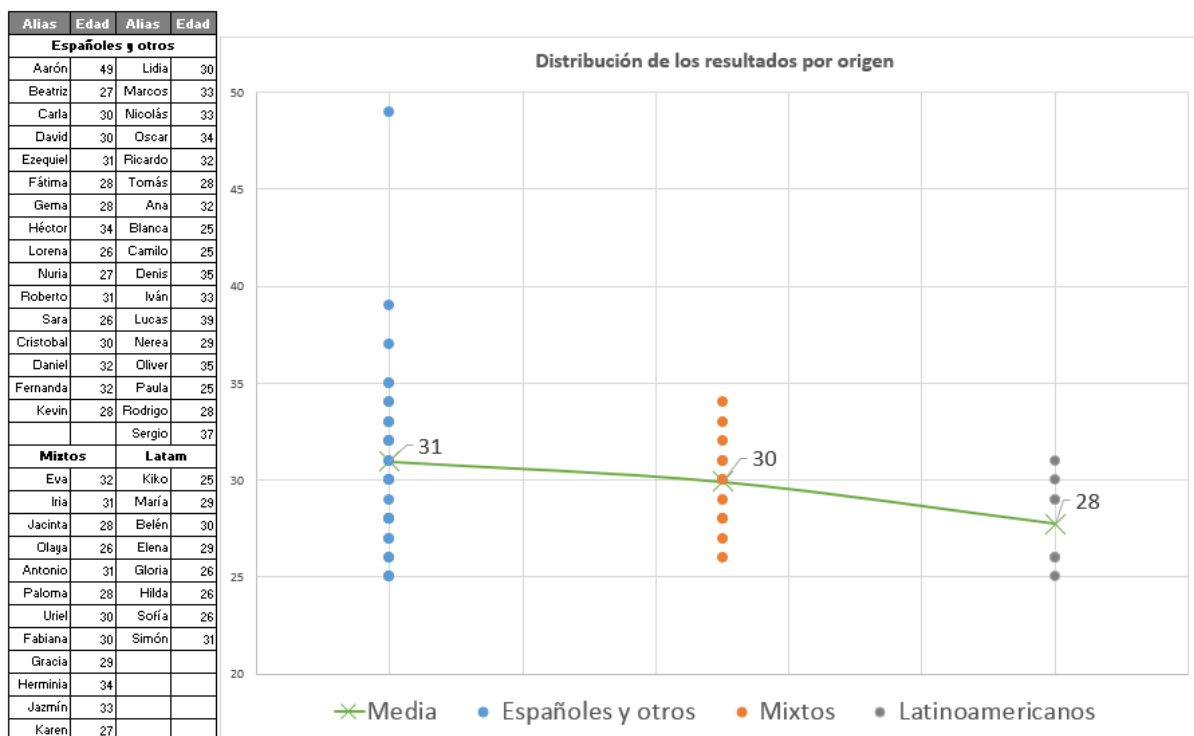


Figura 16 –Resultados de los alumnos de origen latinoamericano con el resto de grupos

A pesar de tener un número de casos limitados y no siendo los resultados demasiado fiables desde el punto de vista estadístico, esperaba llegar a conclusiones consecuentes con los hallazgos de otros autores y autoras que han hallado diferencias en el aprendizaje relacionadas con factores culturales. Pachter y Dworkin (1997) en su artículo *“Maternal Expectations About Normal Child Development in 4 Cultural Groups”* encontraron diferencias significativas en las expectativas de desarrollo de sus hijos e hijas en personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos. Entre los aspectos analizados se encontraba la expectativa materna sobre el momento en que el niño o niña debían adquirir el control de esfínteres. Se observó que las familias europeo-americanas⁴⁴ esperaban que los niños y niñas adquiriesen el aprendizaje a edades más tardías. Según los autores, estas diferencias podían ser explicadas por las creencias y valores culturales así como los modelos de crianza tradicionales. Otros autores también se hacen eco de las diferencias en la adquisición del control de esfínteres en diferentes culturas o grupos étnicos como Horn, Brenner, Rao y Cheng (2006) que argumentan que existen diferencias significativas en las creencias de las familias sobre la edad

⁴⁴ Termino que el autor utiliza para los americanos blancos de origen europeo.

a la que los niños y niñas deben empezar este aprendizaje (de nuevo, son los caucásicos el grupo que retrasa más este proceso).

El hecho de no haber podido observar esta relación podría deberse a varios factores. Por una parte, muchos de estos niños y niñas observados procedían de familias mixtas, donde las diferencias culturales estaban un poco compensadas por la existencia de un progenitor de otro origen cultural. Por otro lado, los niños y niñas pasaban bastante tiempo en el centro, a cargo de educadoras que aplicaban un método único, con formas de intervención más próximas a los progenitores adaptados plenamente y/o integrados en el contexto cultural del mundo blanco occidental. El uso de pañales desechables era obligatorio en la escuela y como se ha mencionado con anterioridad, no se permitían métodos alternativos. Por ello la presión sobre estas familias para que se adaptasen a los usos y costumbres del lugar en relación a la higiene de los niños y niñas era muy fuerte. Además, al relacionarse los niños y niñas con compañeros y compañeras en la escuela de orígenes diferentes, estaban conviviendo con otro tipo de ejemplos de comportamiento, de manera que la exposición a su propia cultura no era total. Sin embargo, el aspecto que considero más determinante es la desconexión de las familias inmigrantes con el resto de la comunidad educativa que pude observar en varias ocasiones durante mi estancia. Como ejemplos mencionaré los casos de Ricardo, Fabiana y Oliver.

En el caso de Ricardo, un niño de origen senegalés, la educadora habló con su madre el viernes 30 de septiembre de 2011 y le comentó que ya tenía edad para comenzar a dejar los pañales.

“Susana me comentó que habló el viernes con la madre de Ricardo para empezar a dejar el pañal. La madre le dijo que no se preocupara que el niño iba a aprender. La educadora me explicó que en cuanto se lo comentó, la madre habló muy seriamente con el niño en su ‘dialecto’.

Hoy por la mañana (lunes) el padre le comentó a Susana que Ricardo ya tenía dominado el control de esfínteres y venía sin pañales”.

Diario de campo 03/10/2011

En los casos de Fabiana (hispano-brasileña) y Oliver (padres de Marruecos), ambos empezaron a venir al centro sin pañales el lunes 7 de mayo de 2012, apenas unos días después de haber recibido el cuestionario entregado a las familias (entregado del jueves 3 de mayo).

“La educadora me comentó que tenía a Fabiana sin pañales. La familia ya tenía pensado quitarle los pañales pero que esta debió aprovechar los días que la niña no vino para llevar en casa el proceso. La educadora me comentó que la niña estos días atrás no venía al centro por estar enferma y que debió ser en ese momento en el que los padres decidieron quitarle los pañales a la niña

En cuanto a Oliver, se le ve más decidido, ya que cuando la Alejandra le pregunta si quiere ir a váter el niño le dice que no sin bacilar. Me pareció muy rara la explicación de la educadora sobre la decisión de quitarle el pañal a Oliver. Según Alejandra fue la madre la que en la entrada del gateo le quitó el pañal al niño. Cuando le pregunté si había hablado previamente con ella para informarla no me contestó.

Más tarde, cuando fuimos a la sala de gateo, a mí me seguía intrigando esa forma de proceder de la madre. Además, viendo a Oliver con tanta seguridad, empecé a sospechar que la madre le había estado poniendo los pañales únicamente durante el período que el niño estaba en el centro. Intenté insinuárselo a Alejandra, pero a ella le pareció una tontería.

Entramos en el gateo y cuando Alejandra se fue a tomar café, Susana me comentó:

- *¿Sabes que Fabiana está sin pañales?*
- *Si, ella y Oliver*
- *No, a Oliver se los quité yo.*
- *Pero si me dijo Alejandra...*
- *No, mira, la madre cuando vino me dijo que el niño tenía pañales dentro del centro porque la educadora se los ponía. Ella se los llevaba porque la educadora se los ponía en el centro, pero que el niño fuera del centro no usa pañales.*

Creo que el cuestionario ha podido influir de alguna forma y eso que la educadora insiste que la madre de Oliver y la de Sergio no van a contestar”.

Diario de campo 07/05/2012

En los tres casos comentados, las familias sacaron los pañales a sus hijos e hijas de forma repentina y sin consultar con las educadoras. Los detonantes para sacar el pañal parecen ser la conversación con la educadora y la entrega de preguntas de esta investigación para responder por las familias sobre el control de esfínteres. Sin embargo, la rapidez y seguridad con la que los pequeños se adaptaron, especialmente teniendo en cuenta que ninguno de los tres tuvo escapes hasta el final de curso, me confirma que estos alumnos ya habían alcanzado el control de esfínteres pero por dejadez de la educadora o por desconocimiento de la cultura escolar de las familias, continuaban llevándolos con pañales. En un artículo de Falcón (2007, pp. 155-169), la autora habla sobre la problemática de la participación de las familias inmigrantes mencionando alguno de los factores que influyen en la baja participación de este colectivo, entre los que incluye:

- La acogida que la comunidad educativa le brinda a las familias inmigrantes.
- La actitud de estas últimas hacia la educación y escuela de sus hijos e hijas.
- La información que estas familias tienen sobre la cultura escolar de acogida.
- La información que el profesorado tiene sobre la situación familiar y claves culturales de las familias inmigrantes.
- Los choques culturales que pueden producirse en el nuevo contexto.
- El conocimiento que estos padres y madres tienen del español y/o lengua propia de la comunidad autónoma en la que residen.
- La inestabilidad socioeconómica de estas familias.
- El escaso tiempo del que disponen para participar en la escuela como consecuencia de la inestabilidad laboral y de la falta de apoyo social.
- Los escasos recursos con los que se cuenta para fomentar la participación de estos padres y madres.
- La escasa formación del profesorado en material intercultural.

Ya he comentado a lo largo de esta tesis algunos de estos factores: como los problemas de comunicación con las familias, las bajas expectativas de la dirección y las educadoras respecto a las familias, prejuicios y estereotipos, especialmente a la comunidad extranjera, las carencias en la formación de las educadoras o los problemas económicos que podían estar pasando algunas familias, entre otros. Por todo ello, no es de extrañar que las

familias extranjeras se puedan sentir intimidadas y para evitar conflictos continúen llevando a sus hijos e hijas al centro con pañales, aun cuando no lo hagan en sus casas.

Desafortunadamente, durante esta tesis no me ha sido posible comprobar el alcance de este problema aunque ciertamente podría ser objeto de investigaciones posteriores.

4.4.3. El nivel sociocultural y su influencia en el aprendizaje

Mi siguiente objetivo era el intentar averiguar si existía alguna relación entre el nivel socioeconómico de las familias y el aprendizaje del control de esfínteres de sus hijos e hijas. Debido a la imposibilidad de acceder a la información económica de las familias, mi único punto de referencia se basaba en las puntuaciones de acceso. Las puntuaciones tal y como he comentado con anterioridad se otorgan en función de una serie de parámetros que priman a aquellas familias trabajadoras, numerosas, con bajos ingresos y en situación de riesgo de exclusión social. Por tanto, mi hipótesis de trabajo sería:

H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente del nivel socioeconómico familiar.

H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con el nivel socioeconómico familiar.

En las tablas siguientes se puede observar la mortalidad de la muestra (16 casos perdidos o el 26,2% del total) donde no he podido obtener la puntuación de acceso o la edad en la que alcanzaron el control de esfínteres, así como la frecuencia de las observaciones atendiendo a la puntuación de acceso y el rango de edad al que se adquirió el control de esfínteres.

Tabla 26 - Mortalidad de la muestra y frecuencia Puntuación vs. Rango de edad

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Rango Puntuación * Rango de edad	45	73.8%	16	26.2%	61	100.0%

Tabla cruzada Rango Puntuación*Rango de edad

Recuento		Rango de edad				Total
		Rango 1 (25-27)	Rango 2 (28-30)	Rango 3 (31-33)	Rango 4 (34+)	
Rango Puntuación	Alto (21-25)		6	2	4	13
	Bajo (11-15)		5	6	2	13
	Medio (16-20)		2	9	5	19
Total			13	17	11	45

De esta forma la prueba de Chi-cuadrado (aplicando la estadística exacta de Fisher), χ^2 (6, 45) arroja un resultado de 0,129, por encima del límite establecido de 0,05 por lo que la hipótesis se mantiene y por tanto no parece existir una relación entre la puntuación y la edad a la que se alcanza el control de esfínteres.

Tabla 27 - χ^2 Puntuación vs. Rango de edad

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.272 ^a	6	.159	.159
Razón de verosimilitud	11.212	6	.082	.126
Prueba exacta de Fisher	9.312			.129
N de casos válidos	45			

a. 10 casillas (83.3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.16.

En estudios como los ya mencionados de Pachter, Lee M y Dworkin (1997) y Horn, Brenner, Rao, y Cheng, (2006) así como en otros como el de Hindley (1968), la conclusión de los autores es que existían diferencias en las percepciones de las familias atendiendo a su etnia, siendo las familias blancas caucásicas las que retrasaban más el comienzo del aprendizaje. Sin embargo, hay otra lectura que podemos hacer de estos resultados, tal y como

apuntan Horn, Brenner, Rao y Cheng (2006), ya que son precisamente estas familias las que, por norma general, disfrutaban de una mejor situación socioeconómica. Para los autores, la etnia y el nivel socioeconómico (los ingresos) son factores independientes que pueden predecir las creencias de los padres sobre la edad de comienzo del aprendizaje del control de esfínteres. Otros autores apuntan también la posibilidad de que el nivel socioeconómico y la educación influyan en las percepciones familiares respecto a la edad de iniciación y los métodos a emplear. Esta relación entre nivel cultural y aprendizaje tardío es un fenómeno que ha podido ser observado en estudios realizados en diversos países y entornos culturales. Así merece la pena mencionar a Hooman, Safaii, Valavi, y Amini-Alavijeh (2013) que realizaron su estudio en Irán y que argumentan que existe una relación entre el nivel educativo del padre y la utilización de castigos físicos durante el aprendizaje (a menor nivel educativo mayor probabilidad de que ocurriesen); Mota y Barros (2008) en un estudio con familias en Brasil observaron que las madres con un nivel cultural mayor (más tiempo en el sistema educativo) comenzaban el aprendizaje más tarde. También Koc, Camurdan, Beyazova y Sahin (2008), observaron en Turquía que las madres con un mayor nivel educativo comenzaban el aprendizaje más tarde frente a aquellas con menor nivel educativo, en zonas rurales o semi rurales, sin servicios dentro de casa, que usaban pañales de tela o que utilizaban castigos físicos. Igualmente en Turquía, Tarhan, Cakmak, Akarken y Zorlu (2015) observaron la misma relación entre el comienzo del aprendizaje y el nivel educativo de las madres. No se observó sin embargo, relación con el nivel educativo del padre.

En definitiva, es posible que tal y como afirmaba Boltanski (1974), el nivel socio cultural de la familia influya en los métodos de crianza de los niños y niñas ya que las clases más bajas tienen mayores dificultades para acceder a la cultura y a los servicios de atención sanitaria. Curiosamente, Boltanski observó una relación inversa entre el nivel socioeconómico de las familias y un aprendizaje más temprano, es decir, que las familias más acomodadas y con mejor acceso a la cultura y servicios médicos utilizaban métodos más rígidos y comenzaban el aprendizaje a edades más tempranas. Esto es justo lo contrario que lo que defienden los estudios más recientes antes mencionados. La razón de este cambio se encuentra en la evolución de nuestro entendimiento del cuidado infantil. El dominio en las últimas décadas de las teorías centradas en el niño o niña han venido acompañadas de cambios

significativos en las pautas y consejos médicos, que regresando a Boltanski penetran más fácilmente en los sectores más favorecidos y con mejor acceso a los servicios sanitarios.

Sin embargo, a pesar de todo, no ha sido posible encontrar esa relación con los datos obtenidos en mi investigación. A pesar de la diferencia en las puntuaciones de acceso entre las familias, estas pertenecen a un nivel socio-económico y marco cultural muy similar. Como ya he comentado anteriormente los procesos de selección de los centros públicos tienden a favorecer a las clases más desfavorecidas. Esto, unido a la escasez de plazas, hace que en el centro predominasen las puntuaciones medias y altas. Por tanto, resulta muy complicado poder observar si existen diferencias si no tenemos acceso a otros grupos de perfiles diferentes. Por ello, un punto de partida de interés para posibles investigaciones futuras pudiera ser la inclusión de varios grupos de alumnos y alumnas de centros distintos y con un perfil de mayor diversidad (colegio público, concertado y privado, por ejemplo).

4.4.4. Diferencias en el aprendizaje entre niños y niñas.

Inicialmente no estaba segura de si iba a observar alguna diferencia en el aprendizaje entre los niños y las niñas del estudio. Sin embargo, los datos muestran que es la variable que más ha influido en la edad de adquisición del control de esfínteres. La hipótesis de partida era:

H₁: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres es independiente del sexo del alumnado.

H₀: La edad a la que se adquiere el control de esfínteres está relacionada con el sexo del alumnado.

En las tablas siguientes se puede observar la mortalidad de la muestra (13 casos perdidos o el 21,3% del total) donde no he podido obtener la edad en la que alcanzaron el control de esfínteres, así como la frecuencia de las observaciones atendiendo al sexo y el rango de edad al que se adquirió el control de esfínteres.

Tabla 28 - Mortalidad de la muestra y frecuencia Sexo vs. Rango de edad

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Sexo del alumno o alumna * Rango de edad	48	78.7%	13	21.3%	61	100.0%

Tabla cruzada Sexo del alumno o alumna * Rango de edad

Recuento		Rango de edad				Total
		Rango 1 (25-27)	Rango 2 (28-30)	Rango 3 (31-33)	Rango 4 (34+)	
Sexo del alumno o alumna	Niña	11	12	5	0	28
	Niño	2	6	7	5	20
Total		13	18	12	5	48

De esta forma la prueba de Chi-cuadrado (aplicando la estadística exacta de Fisher), χ^2 (3, 48) arroja un resultado de 0,005, muy por debajo del límite establecido de 0,05 y demostrando así la falsedad de la hipótesis; es decir: se demuestra que existe una relación de dependencia entre el sexo y la edad a la que se alcanza el control de esfínteres.

Tabla 29 - χ^2 de Sexo y Edad a la que se alcanza el control de esfínteres

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.580 ^a	3	.006	.004
Razón de verosimilitud	14.825	3	.002	.003
Prueba exacta de Fisher	12.228			.005
N de casos válidos	48			

a. 2 casillas (25.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.08.

En cuanto a la intensidad de esta dependencia, la V de Cramèr arroja un valor de 0,512 que se considera una Relación relativamente fuerte, tal y como se ha definido en la Figura 42.

Tabla 30 - Intensidad de la dependencia Sexo y Rango de edad a la que se alcanza el control de esfínteres

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada	Significación exacta
Nominal por Nominal	Phi	.512	.006	.004
	V de Cramer	.512	.006	.004
N de casos válidos		48		

Aunque el valor de V de Cramèr nos indica la intensidad de la relación entre las dos variables no nos indica la dirección en la que se produce; es decir, si el sexo influye en la edad a la que se alcanza el control de esfínteres: ¿aprenden antes las niñas o los niños? Para comprobarlo, muestro en el siguiente gráfico la distribución de las edades por sexo.

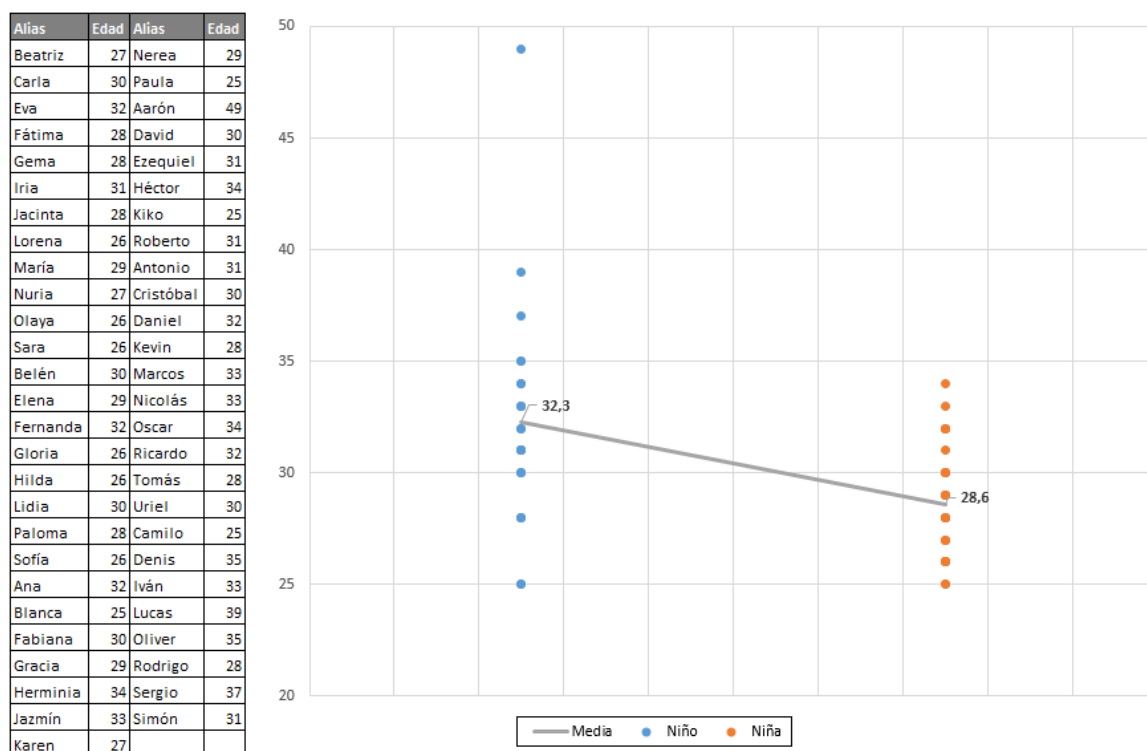


Figura 17 - Distribución de los resultados en función del sexo

En primer lugar, las niñas muestran aprendizajes más tempranos en los tres grupos. Como se puede observar en la gráfica, la media de edad a la que las niñas logran el control de esfínteres (28,6 meses⁴⁵) es menor que la de los niños (32,3 meses⁴⁶). Los datos muestran una diferencia de casi 4 meses entre ambos. Aunque el grupo de los niños cuenta con un alumno con NEAE que puede afectar a los resultados, aún eliminando ese dato, la media de los niños continúa siendo aproximadamente 3 meses mayor que la de las niñas (31,5⁴⁷ vs. 28,6⁴⁸ meses). De igual forma los resultados de las niñas están más agrupados; es decir, las diferencias en la edad de aprendizaje entre las niñas son menores que las observadas en los niños. Los datos por tanto indican que las niñas de los grupos observados adquirieron el control de esfínteres en un menor número de meses que los niños.

Diversos autores y autoras han observado estas diferencias en el aprendizaje entre niños y niñas como Schum et al. (2002); Vermandel, Weyler, Wachter, y Wyndaele (2008); Blum, Taubman, y Nemeth (2003), entre otros. Antes de entrar a discutir los motivos por lo que pueden observarse estas diferencias en las aulas de estudio, es necesario realizar una aclaración sobre los términos sexo y género. Cuando hablamos de sexo nos referimos a una categoría (hombre, mujer) definida por factores biológicos presentes en el nacimiento, como los cromosomas o los órganos sexuales por ejemplo. Por el contrario, cuando hablamos de género lo hacemos atendiendo a las construcciones sociales y culturales que determinan los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres (WHO, 2015). En este sentido, las diferencias observadas en las aulas de estudio pueden deberse a factores puramente biológicos o estar condicionadas por factores externos como los roles de género.

Como ya he comentado, se ha observado estas diferencias en el aprendizaje en numerosos estudios, sin embargo, no existe un consenso sobre sus causas. Algunos autores inciden en la importancia de los aspectos biológicos y mencionan, entre otros, que las niñas tienen un proceso madurativo más rápido y adquieren un dominio del lenguaje más temprano que les permite entender instrucciones y comunicar sus necesidades de forma más efectiva (Schum et al., 2002). Otros autores y autoras sin embargo inciden en las diferencias a la hora

⁴⁵ Tomando como referencia meses de 30 días, serían 28 meses y 18 días aproximadamente

⁴⁶ 32 meses y 9 días aproximadamente

⁴⁷ 31 meses y 15 días aproximadamente

⁴⁸ 28 meses y 18 días aproximadamente

de realizar el aprendizaje en los niños y niñas. Brazelton et al. (1999) defiende que los niños tardan más por tener que aprender a adoptar dos posiciones distintas para defecar y orinar; mientras que Martin, King, Maccoby, y Jacklin (1984) argumentan que las niñas aprenden antes porque son más propensas a intentar “*agradar*” y ser aceptadas socialmente.

Es precisamente este último argumento sobre la aceptación social uno de los aspectos más interesantes que he podido observar durante la elaboración de esta tesis. Aunque inicialmente este ha sido un tema que me pasó completamente inadvertido, al revisar el diario de campo con la perspectiva ofrecida por los datos analizados en este apartado, me di cuenta de que efectivamente podían observarse diferencias en como las educadoras del centro interactuaban con las niñas y con los niños durante los cambios. Así, analizando el diario de campo observé que las interacciones de las educadoras con las niñas eran más severas. A pesar de que, como hemos visto, las niñas aprendían antes y tenían menos escapes, términos como “*cochina*”, “*guarra*” o “*sucia*” eran mucho más frecuentes que sus equivalentes masculinos.

Esto se debe a que todavía hoy siguen reproduciéndose en las aulas roles de género y estereotipos acerca del comportamiento esperado en las niñas. La presión para conseguir un aprendizaje más temprano del control de esfínteres está condicionado en gran medida por las expectativas que los adultos tienen sobre el sexo femenino. En este sentido, se espera de la niñas que sean obedientes, ordenadas, limpias y sumisas (Chamorro, 2008, p. 4). Para Ortega (1998, p. 12) existen cuatro planos de la personalidad sobre los que se proyectan representaciones de género, que son: el cuerpo, la inteligencia, el carácter y las interacciones sociales.

Para el autor, la imagen del cuerpo femenino se define en base a su delicadeza y debilidad (en contraposición a la imagen masculina que se define por la fuerza y el vigor). La delicadeza y debilidad se relacionan con la belleza y el cuidado de la imagen y aunque pueda parecer un aspecto positivo, estas características son provechosas por ser atractivas para el hombre. Para Bravo y Moreno (2007),

La interiorización de estos esquemas hace que terminen aplicándose a otras dimensiones, como la moral. En el caso del sexo femenino esta se construye en base

a un control continuo del cuerpo, así como de sus expresiones, supeditadas a la presión permanente del pudor y la moral. (p. 5).

Por estos motivos a las niñas se les exige un mayor cuidado en su higiene y se les reprende con mayor severidad cuando se ensucian o rompen la ropa jugando. De igual forma, es común observar actitudes negativas hacia el cuerpo femenino.

“Guillermina posiblemente porque estaba yo allí, aprovechó para preguntar cosas relacionadas con el control de esfínteres y el cuerpo. A Eva le preguntó como llaman en su casa a la zona genital. La niña dijo ‘rata’. Luego se lo preguntó a Iría y ella contestó ‘chocho’. Me parece un vocabulario muy poco acertado y bastante despectivo. La verdad es que me quedé un poco triste al saber que a estas edades hayan tenido este tipo de exposición tan negativa a su propio cuerpo”.

Diario de campo 06/10/2011

En cuanto al carácter y las interacciones sociales, para Ortega (1998) las mujeres son caracterizadas como desinteresadas, altruistas, generosas y bondadosas. La personalidad femenina se define con una mayor flexibilidad, capacidad de comprensión, más afectiva y sensible y menos autoritaria que los varones. Las mujeres disponen de las capacidades y actitudes más idóneas para establecer y mantener vínculos sociales más efectivos, creando realidades de confianza y estableciendo vínculos con sus cuidadores y cuidadoras. Como ya he comentado, estos estereotipos hacen que algunos autores hayan sugerido que las niñas adquieren antes el control de esfínteres porque son más propensas a intentar “*agradar*” y ser aceptadas socialmente (Martin, King, Maccoby, y Jacklin, 1984).

Comprender la existencia de los roles de género y su influencia en el comportamiento de las niñas y niños es de suma importancia ya que como afirman Bravo y Moreno (2007):

La interiorización de las diferencias de género tiene consecuencias educativas importantes en tanto juegan un papel básico en las formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse con los otros. Los comportamientos que se esperan de los sujetos así como las valoraciones que se hacen de ellos, vienen determinados en gran medida por las concepciones estereotipadas de género. (p. 39).

Las educadoras del centro proyectaban con cierta frecuencia e inconscientemente este tipo de mensajes a los niños y niñas.

“Alejandra a continuación les dijo que descansaran un poco porque mañana era festivo. A algunos niños y niñas les dijo que le cambiaran los pañales a las muñecas. Cogió pañales de los suyos y les dio una muñeca y un pañal a cada uno. Las niñas, al contrario que los niños, se mostraron muy atentas a la hora de hacer esta actividad”.

Diario de campo 11/10/2011

“Alejandra se dirige a Gracia y le dice:

- *Gracia, tú y yo vamos a salir de paseo. Yo con un vestido verde, tú con un vestido rosa y Ana con un vestido lila.*

Rodrigo entonces pregunta:

- *¿Y yo...?*
- *Pero tú eres un niño. No puedes llevar vestido. Tienes que llevar pantalones, contesta Alejandra”.*

Diario de campo 01/03/2012

La influencia de los estereotipos y roles de género en la educación es un tema de gran calado, al que se han dedicado numerosos estudios y que podría ser objeto de una investigación propia. Ante la imposibilidad de tratar en profundidad estos aspectos y aun a riesgo de presentar un análisis muy superficial, me gustaría destacar que, en el contexto de esta investigación, se ha observado que además de las diferencias puramente biológicas que podrían facilitar el aprendizaje de las niñas (un proceso de maduración más rápido que les permite controlar sus músculos esfínterianos antes que los niños), existen una serie de factores sociales y culturales que influyen en su aprendizaje. Se ha observado durante esta investigación que las niñas son presionadas para ser más obedientes, disciplinadas y limpias que los niños porque es lo que socialmente se espera de ellas, como ya señalé anteriormente. En este sentido, las expectativas de las educadoras sobre las niñas y la manera en que estas se transmiten influyen en su desarrollo y comportamiento tal y como Rosenthal y Jacobson

observaron en su estudio de 1968 dando lugar a lo que ellos llamarían como “Efecto Pigmalión”.

Estas observaciones son consecuentes con las conclusiones de estudios como los de Blum, Taubman y Nemeth (2003) quienes observaron que las familias suelen comenzar el proceso de aprendizaje antes con las niñas que con los niños, y que explicaría en parte por qué las niñas alcanzan antes el control de esfínteres.

4.4.5. Análisis adicionales sobre la edad de aprendizaje

Hasta ahora, el análisis de los datos se ha centrado en buscar relaciones entre diferentes factores y la edad a la que los niños y niñas han alcanzado el control de esfínteres (o la consecución o no del control de esfínteres). Sin embargo, si atendemos únicamente a la edad a la que se ha adquirido el aprendizaje podemos obtener información igualmente valiosa.

El primer paso, tal y como hecho hasta ahora es el de observar la mortalidad de la muestra. En este caso se trata de aquellos niños y niñas de los que no he podido obtener la edad a la que alcanzaron el control de esfínteres, bien porque han dejado el centro sin haberlo adquirido, o porque han estado demasiado poco tiempo en el campo como para obtener datos. En este caso hablamos de 13 casos (21,3%) de mortalidad.

Tabla 31 - Mortalidad de la muestra

	Resumen de procesamiento de casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad en meses de adquisición	48	78.7%	13	21.3%	61	100.0%

A continuación he realizado una tabla de percentiles. El percentil es un término estadístico que indica el valor por debajo del que se encuentra un porcentaje determinado

de observaciones. Por ejemplo, en este caso podemos observar que el 50% de los niños y niñas han adquirido el control de esfínteres antes de los 29,5 meses.

Tabla 32 - Percentiles en la Edad de adquisición del control de esfínteres

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado (Definición 1)	Edad en meses de adquisición	25.00	25.90	27.00	29.50	32.00	34.00	37.20
Bisagras de Tukey	Edad en meses de adquisición			27.00	29.50	32.00		

Para entender su importancia observemos el valor para el percentil 75%. Este, nos indica que el 75% de los niños y niñas alcanzaron el control de esfínteres antes de los 32 meses. Recordemos que, según la Orden del 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia *“las niñas y los niños podrán incorporarse al segundo ciclo de educación infantil en el comienzo del curso del año natural en el que cumplan tres años de edad”*. (Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, 2009, p 12.012). Es decir, si el curso comienza en septiembre, los niños y niñas podrían matricularse con 2 años siempre que cumplieren los 3 años antes de acabar el año el 31 de diciembre. Por tanto, tal y como he mencionado anteriormente, es posible que los niños y niñas comiencen el segundo ciclo con solo 32 meses. Tal y como vemos en la tabla de percentiles hay un porcentaje significativo de niños y niñas que a esas edades no habían alcanzado aún el control de esfínteres. Si interpretamos la tabla en sentido inverso podemos afirmar que:

- El 25% de los niños y niñas han necesitado más de 32 meses para adquirir el control de esfínteres.
- El 10% de los niños y niñas han necesitado más de 34 meses para adquirir el control de esfínteres.
- El 5% de los niños y niñas han necesitado algo más de 37 meses para adquirir el control de esfínteres (casos de Aarón y Lucas).

Aunque no podemos utilizar estos resultados para hacer afirmaciones de carácter general, los datos parecen mostrar que en una clase de 25 niños y niñas es muy probable que

encontrásemos a alguno que en el momento de comenzar el curso no hubiese alcanzado todavía el control de esfínteres. Sin embargo muchos centros continúan esperando que todos sus alumnos y alumnas comiencen el segundo ciclo con un dominio completo de su cuerpo.

4.4.6. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En el centro había dos niños con necesidades específicas de apoyo educativo claramente definidas. Aarón un niño con una afección que los médicos catalogaron como una posible parálisis cerebral⁴⁹ y un niño de origen extranjero con problemas de idioma.

Aarón era un niño de 4 años que había tenido que repetir curso en el centro. A pesar de que no es algo común, a su familia no le quedó más remedio que matricular al niño en el primer ciclo debido a la negativa de algunos centros de segundo ciclo a matricularlo. Inicialmente, la familia intentó inscribir a su hijo en el mismo centro concertado en el que estudiaba su hermana; sin embargo, este centro no aceptó al niño argumentado para ello la falta de profesionales específicos para el cuidado y atención educativa del pequeño. Para mi sorpresa, la madre durante una entrevista informal me comentó que uno de los factores que más influyó en el rechazo de su hijo fue precisamente su incapacidad de controlar esfínteres. Aarón era un niño con serios problemas motores que al inicio del curso era común que se orinase o defecase varias veces por semana. Aunque esa nunca fue la excusa oficial esgrimida por parte del centro, según la madre, el director le confesó que sus maestros y maestras se negarían a realizar los cambios de ropa que requiriera el pequeño y que, utilizando sus palabras: *“no podría tener a un niño cagado en el aula todo el día”*.

“La madre de Aarón y yo mantuvimos una conversación con la directora cuando estábamos hablando del caso de la enfermera del centro. La madre delante de la directora se mostró en todo momento muy participativa, y encantada con la educadora de su hijo (Guillermina). Según la madre, la educadora del año pasado lo tenía más protegido y eso no le ayudó en su desarrollo ya que no había aprendido tantas cosas”.

Diario de campo 24/04/2012

⁴⁹ El diagnóstico definitivo todavía no se había realizado debido a que no puede hacerse hasta los seis años.

Finalmente, y tras consultar con la Xunta, se le recomendó que se matriculase en el centro en el que estaba investigando por ser uno de los pocos que tenía una enfermera asignada. Desafortunadamente durante el curso, la Xunta eliminó la figura de la enfermera en los centros de educación infantil, trasladando a esta persona a otro puesto y dejando el centro sin el apoyo de personal capacitado para atender las necesidades de este alumno.

Aarón estaba en el grupo I con Guillermina. A lo largo del curso, alguna educadora comentó que no entendía como dejaban matricular a niños así. Entendían estas que tenía que haber centros más adecuados para su atención. El motivo de tales afirmaciones, como ya he comentado, se encontraba en las carencias formativas de las educadoras. Lamentablemente las educadoras del centro no veían el valor de las tareas que realizaban, desconocían muchos de los aspectos legislativos de nuestro sistema educativo y no comprendían la importancia de la inclusión de estos alumnos.

“Caridad (la educadora del grupo de un año) cogió a Aarón por el brazo mientras decía en voz alta:

- *A ver si le dices a su madre que lo tenga ella en verano, ¡vaya morro que tiene el niño! No ha faltado ni un solo día. Este niño no tenía que estar aquí.*

A pesar de las protestas de Guillermina, el resto de educadoras que estaban en el patio apoyaron a Caridad diciendo que el niño no tendría que estar matriculado en el centro y que tenía que haber centros más adecuados para su atención. Además, ya se pasaba de la edad que ellas atendían. Para terminar de rematar la faena llegaron a la conclusión de que si estaba matriculado en el centro debía ser por enchufe (...).”

Diario de campo 31/05/2011

En cualquier caso, el trato de Guillermina hacia Aarón fue poco menos que perfecto. Desde el primer día y sabiendo los problemas a los que se enfrentó la familia al no poder matricular a su hijo en el segundo ciclo, se tomó el caso de Aarón de forma casi personal. A pesar de las dificultades, Aarón terminó el curso habiendo progresado considerablemente y aunque la educadora no llegó a quitarle nunca los pañales, sí que alcanzó un dominio

significativo de su cuerpo. A final de curso, Aarón no solo iba al aseo cuando sentía la necesidad sino que también era capaz de vestirse solo, bajarse los pañales, sentarse en el baño e incluso limpiarse tras las deposiciones⁵⁰.

En cuanto al proceso de aprendizaje, tal y como he comentado, la implicación de Guillermina ha sido fundamental en los logros de Aarón. Los cambios eran muy dificultosos debido al mayor peso y tamaño de Aarón respecto a otros alumnos y alumnas. Además tampoco podía participar tan activamente en el proceso como los otros niños y niñas. A lo largo de las semanas, Guillermina comenzó a cambiar de forma intuitiva la manera en la que realizaba los cambios de pañal así como sus estrategias para que aprendiera a controlar sus esfínteres. La educadora alentaba a Aarón para que acompañase a sus compañeros y compañeras a la hora del aseo y tras ayudarlo a sentarse, lo mantenía durante unos minutos en el orinal con la ropa puesta. Poco a poco, Aarón fue ganando la autonomía suficiente para sentarse y levantarse del orinal por sus propios medios, ayudando a quitarse la ropa o a vestirse y participando en el proceso del cambio. A medida que avanzaba el curso y viendo las dificultades motoras del niño, Guillermina pidió a su madre que le trajese con pañales de subir y bajar (Pull-Ups) ya que eso le facilitaría la labor cuando quisiese ir al baño. Este es el único caso en el que las educadoras admitieron en el centro un método alternativo al pañal desechable común. Fue un paso de gran importancia ya que permitía a Aarón ir al aseo cuando lo necesitase y ser capaz de bajarse el pañal por sí solo. Esto es algo que me sorprendió, ya que esta educadora nunca se había mostrado interesada en permitir este tipo de pañales en su aula.

“Aproveché la ocasión para preguntarle cómo sería la forma de proceder si los padres del alumno quisieran utilizar métodos alternativos como los pañales de tela. Ella puso cara de incomodidad y dijo que el centro tiene unas normas y que los padres deben aceptarlas, además, continuó diciendo:

- *¡Qué asco! Utilizar pañales de tela.*

También le pregunté acerca de su criterio sobre los pañales Pull-Ups (tipo braga) y que pasaba si alguna de las familias quería proceder con ese tipo de pañal para el proceso de

⁵⁰ Aunque Aarón continuó con pañales, los accidentes eran escasos y demostró su capacidad para reconocer sensaciones y controlar su cuerpo. Por este motivo considero que su aprendizaje fue completado con éxito a pesar de que nunca llegó a tener la misma autonomía que el resto de niños y niñas debido a sus limitaciones motrices.

control de esfínteres. La educadora dijo que no estaba de acuerdo en la utilización de este tipo de pañales. Eran muy incómodos. Los niños si se hacía caca se manchaban más ya que se podían bajar ellos los pañales y embadurnarse. Además también era más molesto ya que tenían que romper el pañal para poder limpiar a los niños y niñas”.

Diario de campo 06/10/2011

El proceso con Aarón era muy sencillo y se basaba en la repetición de rutinas y la construcción de hábitos.

“Guillermina estaba con el control de esfínteres y parece que Aarón responde muy bien. Estuvimos hablando de si realmente era un aprendizaje o un adiestramiento.... Desde mi punto de vista ahora está siendo un adiestramiento ya que lo pone a las mismas horas todos los días pero el niño no muestra señales de que tenga ganas...”.

Diario de campo 12/12/2011

Cada vez que Aarón realizaba una tarea correctamente, Guillermina premiaba esos comportamientos con refuerzos positivos.

“Aarón va a hacer pis. Al terminar se levanta él solo y se queda pacientemente al lado del orinal hasta que la educadora se da cuenta.

Cuando Guillermina se aproxima y ve el orinal recompensa al niño con un energético:

-“¡Muy bien Aarón!”.

Diario de campo 02/03/2011

Aunque Guillermina no estaba familiarizada con estos estudios y ajustó sus prácticas de forma intuitiva, lo cierto es que algunas investigaciones apuntan a unos mejores resultados en el aprendizaje del control de esfínteres en niños con NEAE mediante procesos de aprendizaje a través de estímulos condicionados. Entre estos podemos citar los trabajos de Azrin, Bugle y O'Brien, (1971) o Klassen et al. (2006).

En el mes de mayo, Aarón ya era capaz de ir solo al baño. Normalmente la educadora le avisaba y Aarón podía bajarse la ropa y el pañal, sentarse, limpiarse y finalmente, levantarse solo y vestirse. Me fijé en que Aarón utilizaba siempre el mismo orinal debido a sus problemas de movilidad, ya que el que utilizaba se encontraba al lado de una columna que le servía de apoyo a la hora de sentarse y levantarse.

A medida que Aarón iba mostrando una mayor autonomía, la familia, viendo sus progresos, intentaba que el niño fuese a la escuela el mayor tiempo posible. De igual forma, hablaron con Guillermina para pedirle que por favor le acompañase a la entrevista con el director del centro de segundo ciclo donde querían volver a intentar matricular a Aarón. Pretendían que la educadora le explicara de primera mano lo progresos del niño y el método que utilizaba en el aula.

Al finalizar el curso, a pesar de sus limitaciones motoras y de comunicación, Aarón alcanzó una autonomía notable gracias al esfuerzo y dedicación de Guillermina y su trabajo con la familia del pequeño. Gracias a todo ello Aarón fue finalmente admitido en el segundo ciclo de educación infantil en el centro solicitado.

El otro niño del centro con NEAE era Sergio. Sergio no tenía ningún problema de aprendizaje, pero no sabía hablar castellano. Su familia regentaba un negocio cercano al centro educativo y tampoco tenía un dominio del castellano suficiente que le permitiera comunicarse de forma efectiva con la educadora de su hijo.

“Sergio se levanta. Parece que no está contento en su sitio. Alejandra me comenta que su madre no sabe hablar castellano y que no hay comunicación. Según sus palabras ‘su madre es una mal educada. Viene con los cascos puestos, sonrío deja el niño y se va’.

Lo cierto es que su madre habla un poco de castellano. Aprovechando que no me conocía, he ido a la tienda donde trabaja y le he preguntado algo (no recuerdo ahora mismo qué). No habla correctamente pero se hace entender, lo que me hace pensar que tampoco es que haya habido un gran esfuerzo por parte del centro para comunicarse con ella”.

Diario de campo 17/10/2011

Sergio fue asignado al grupo de Alejandra. Esta educadora en ningún momento intentó potenciar su aprendizaje del castellano o del gallego. Por este motivo, Sergio se encontraba aislado del resto de la clase.

“Sergio está escondido debajo de la mesa de la educadora. Parece que está mirando un libro. Iván va a mirar a ver que está haciendo pero Alejandra le dice:

- Pasa para aquí, que no tienes que hacer lo que hace Sergio.

Sergio se sube encima de la silla y gimotea. La educadora continúa con el cuento de los árboles. La educadora castiga a Iván y a Sergio, aunque no comprendo muy bien el motivo. Sergio pasa del asunto e Iván permanece unos instantes pero enseguida vuelve con el resto de los compañeros. Alejandra comienza entonces a preguntarles a los niños y niñas quien se porta bien en clase y quién no.

Todos los niños dice que Sergio no se porta bien en clase, ya que es lo que constantemente escuchan a Alejandra”.

Diario de campo 20/04/2012

“Otro de los aspectos que observo en las clases de Alejandra es que su comportamiento con los niños y niñas es muy poco equitativo. Su alumna preferida es Ana. Ana es casi siempre la primera en la fila y la que recibe más premios durante las clases. En este sentido los niños y niñas no tenían las mismas oportunidades de participar porque en la mayoría de las ocasiones Alejandra dirigía las preguntas a los alumnos y alumnas que ella designaba.

Otros alumnos como Nerea o Sergio son frecuentemente ignorados en sus clases. El caso de Sergio es especialmente grave ya que la educadora no está apoyando en la integración del pequeño de origen asiático. Hoy, por ejemplo, Alejandra lo castigó en una esquina porque no le entendía”.

Diario de campo 12/12/2011

En realidad, el desconocimiento del idioma castellano y/o gallego era considerado por Alejandra como una falta de respeto por parte tanto del niño como de la familia. No comprendía que el desconocimiento y las dificultades con el idioma derivaban precisamente de la condición de inmigrantes del padre y la madre del pequeño; y que necesitaba tiempo para aprender otra lengua. Los comentarios de Alejandra solían estar llenos de prejuicios y se justificaba haciendo referencia a experiencias negativas pasadas *“...un familiar mío estuvo trabajando con gente de esa cultura y tuvo una mala experiencia”*. A veces, los comentarios que no pretendían ser ofensivos eran incluso peores *“...el padre para ser chino no es feo”*. Aunque era común en Alejandra este tipo de comentarios teñidos de prejuicios hacia otros niños y niñas de su clase, en el caso de Sergio estos eran a veces acompañados por acciones discriminatorias hacia Sergio. A continuación, se muestran algunas anotaciones hechas en el diario de campo que pueden ilustrar mis afirmaciones:

“Hay otra cosa que me acabo de acordar no le cantamos el cumpleaños feliz a Ana.

- *Ana ya es mayor, a ver ¿cuántos años tienes?, dice Alejandra dirigiéndose a toda la clase.*

La niña levanta tres dedos. Se le nota mucho a Alejandra la predilección por los niños y niñas que ha tenido el año pasado, hasta el punto de que se puede observar un trato muy diferente para con el alumnado que comenzó este año, especialmente en el caso de Sergio y Nerea como los que parece no simpatizar nada. Denis se dirige a mí para contarme cosas del tiburón y no para de hablar. Hoy estaba interesado en este tema. Otros días me pedía que le contase un cuento, o simplemente se ponía a mi lado para hablar y pintar mi libreta de apuntes.

Alejandra ignorando a Denis siguió a lo suyo. Sacó una bolsa de gominolas y le dijo a Ana que las repartiera. La niña empezó por los compañeros y compañeras con los que estaba sentada⁵¹, estos eran: Camilo, Herminia, Denis. La educadora le dijo a Ana que le diera un beso. La niña obedeció y siguió repartiendo caramelos a: Paula y Oliver. Al llegar a Gloria la educadora paró a la niña y le dijo que como era amiga que también le diera un abrazo. Mientras Ana abrazaba a su amiga Alejandra le preguntó: -¿A ver quiénes son tus amigas de colegio? Ana le contestó: -Karen, Paula, Gloria y Nerea.

⁵¹ Esta educadora no tenía sitio asignado a su alumnado, cada día elegían ellos el sitio.

Las gominolas se acabaron y quedaba Blanca y Sergio. Así que Alejandra cogió la última y la partió en dos dándole una mitad a Blanca y otra a Sergio. A Sergio se le cayó su mitad y se puso a llorar. Iván miró para atrás, pero Alejandra le dijo que lo dejara. Al final Iván la recogió del suelo; estaba llena de saliva y se la dio a Sergio, introduciendo la chuche en la boca y parando de llorar”.

Diario de campo 16/01/2012

Este tipo de prácticas sesgadas de la educadora hacia Sergio eran habituales, siendo más evidentes a medida que se acercaba el final de curso.

“(…) ya falta poco para que termine el curso y Alejandra tiene una bolsa de gominolas que sobró de los cumpleaños. Para deshacerse de ella la educadora les dijo a los niños y niñas de su aula:

- Ya falta poco para que termine el curso, así que voy a dar un premio solo a los niños y niñas que contestéis a las preguntas.

Alejandra coge el regaliz aunque no llega a hacer ni una pregunta y simplemente comienza a dar pedazos del dulce a las niñas y niños. Se preocupa mucho de empezar por el grupo de niñas que le son más simpáticas y deja para el final a Simón, Denis y Sergio. A este último la educadora le pidió que pusiera la mano para darle un trozo de dulce pero hasta tres veces amaga el gesto (acerca la gominola a la mano del niño pero rápidamente la retira antes de que este pueda cogerla). Finalmente Alejandra le dio a Sergio un trocito pequeño. Sergio lo cogió goloso, se giró y me sonrió mientras se metía la chuchería en la boca”.

Diario de campo 23/05/2012

“Sergio andaba por el aula y rompió una ficha. Alejandra le dijo al niño que se sentara junto a mí.

El niño estaba a mi lado mientras el resto de la clase hacía la actividad. A Alejandra se le ocurrió sacar unos botes de perfume para que los niños y niñas oliesen. Según se acercaban los iba perfumando con unas gotitas de perfume en la cabeza, mientras comentaba a la clase:

- *Vosotros me avisáis cuando Sergio huele mal, ¿verdad? Mirad esta colonia huele bien. A ver Nerea levántate y huele esta colonia...*

Luego les presentó a los niños y niñas la ficha que había roto Sergio y les preguntó:

- *A ver, ¿quién ha roto esto, niños?*
Los pequeños y pequeñas responden todos a la vez: Sergio
- *No se pueden romper las cosas de la clase. ¿Esto quién lo rompió?*
Sergio, dicen a la vez los niños y niñas de nuevo.
- *Claro, vosotros no lo rompéis que sois mayores”.*

Diario de campo 17/04/2012

Sergio además era uno de los alumnos que no había adquirido el material educativo recomendado por el centro. Desconozco si este era el caso, pero la gran mayoría de las familias del centro no disfrutaban de una situación económica desahogada por lo que la compra del material escolar no era posible para todas ellas. El centro disponía de algunos ejemplares de los libros donados por la editorial gracias a las gestiones de la directora, pero desafortunadamente no llegaban para todos. Sergio nunca recibió una de las fichas sobrantes. De vez en cuando, la educadora le daba un folio en blanco para que pintase mientras el resto de la clase realizaba las actividades. Los dibujos producidos no solían guardarse, ni se hacía ningún tipo de seguimiento; a veces incluso se rompían y se tiraban delante del niño.

“(...) Les dijo: venga a pintar el patito de amarillo. Observé que les daba ficha a todos los niños incluidos a la niña que se va a marchar para Senegal. Le pregunté:

- *¿Pero Eladia tiene ficha?*
- *No mujer como va a tener si vino unos días a principio de curso y se va ahora. Tengo algunas y se la di para que la hiciera.*
- *¿A Eladia la tuviste tú el año pasado?*
- *Sí, es una niña muy riquiña y muy guapita para ser negrita.*

Me quedé callada y me fijé que para Sergio no había ficha. Alejandra lo dejó para el final y le dio una hoja en blanco y el color amarillo. Eladia solo había asistido unos días al

centro, pero Alejandra le entregó una ficha de las suyas, algo que no había hecho con Sergio en todo el curso”.

Diario de campo 11/01/2012

Como resultado, Sergio se encontraba aislado de las actividades de clase y a menudo se dedicaba a deambular por el aula mientras sus compañeros realizaban alguna actividad. Sergio se pasaba mucho tiempo solo. Solía meterse debajo de la mesa. La atención de la educadora hacia este niño se limitaba a ciertas tareas de carácter asistencial, pero apenas si se realizaban actividades educativas y destinadas a fomentar el aprendizaje de nuestro idioma y a favorecer la comprensión del nuevo contexto cultural al que había llegado con su familia. Durante las primeras semanas la educadora incluso llegaba a burlarse del nombre del pequeño. La pronunciación de su nombre era similar al sonido producido por un animal por lo que la educadora lo llamaba imitando este sonido, gritando y alargándolo para hacerlo más similar. A esta desafortunada práctica se unieron en alguna ocasión otras educadoras aunque finalmente la falta de respeto fue perdiendo su “gracia” y terminó desapareciendo. Igualmente, los comentarios inapropiados hacia el niño eran bastante comunes.

“Sergio anda deambulando por el aula y gritando. Alejandra se gira y me dice:

- *Estoy deseando que se vaya del cole ese niño. Tiene una falta de integración total. Estoy hasta el gorro, estoy deseando que se vaya, estoy hasta el moño.*

Alejandra continúa con su monólogo y comienza a comparar a Sergio con los demás niños:

- *El niño (Sergio) no obedece las órdenes. Esos, señalando al resto de alumnos y alumnas aunque no hacen caso, se están quietos y no molestan”.*

Diario de campo 20/04/2012

Respecto al control de esfínteres, era muy común ver a Sergio con los pañales mojados ya desde primera hora de la mañana. Es posible incluso que muchas veces viniese ya mojado de casa. La situación iba empeorando a lo largo del día y llegaba en algunas ocasiones a caérsele el pantalón por el peso acumulado en el pañal sucio. Sin embargo, los cambios con

Sergio solo se realizaron justo antes de la recogida, incluso en aquellas ocasiones en las que el volumen del pañal afectaba a su movilidad. Durante toda la investigación solo he podido presenciar un cambio de pañal de este niño y fue realizado por Noa, una educadora sustituta que llegó al centro para reemplazar a Hortensia (la educadora auxiliar). A pesar de que la educadora intentó ser lo más cariñosa posible con el niño, este comenzó a llorar y a ponerse nervioso al ser colocado en el cambiador. Parecía que el pequeño no supiese lo que estaba sucediendo con su cuerpo, como si fuese su primer cambio de pañal en el centro.

Por supuesto, Sergio terminó el curso sin haber podido dejar los pañales y lo que es más preocupante, sin poder establecer una comunicación básica en castellano o gallego. Un tiempo más tarde, tras finalizar mi investigación en el centro educativo, coincidí con Sergio en un cumpleaños al que fue invitada mi hija mayor. Sergio, por supuesto no me reconoció, pero pude comprobar que hablaba castellano perfectamente y llevaba una vida académica normal en un centro concertado de la zona. Por lo tanto, las bajas expectativas de Alejandra hacia el niño eran fruto de sus prejuicios hacia el niño y su familia.

En cualquier caso, los comportamientos tan dispares de Guillermina con Aarón y de Alejandra con Sergio demuestran claramente como la implicación de la educadora ha sido un factor diferencial en desarrollo de los pequeños. De hecho, en el centro había más niños con problemas lingüísticos. Este era el caso de Ricardo y Jorge, dos niños cuyos progenitores eran de origen senegalés. Sin embargo, al contrario que en el caso de Sergio, Susana mostró un mayor interés para que aprendiesen y terminaron el curso siendo capaces de comprender y utilizar expresiones sencillas que les facilitaban la comunicación con los demás y ayudarían a comenzar bien el segundo ciclo de infantil.

CAPÍTULO V – Consideraciones finales y recomendaciones

Contenidos del Capítulo

Consideraciones finales de la tesis y conclusiones del estudio de caso.

Orientaciones para la inclusión del cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres en los entornos escolares como hitos educativos

Posibles investigaciones futuras.

5.1. Conclusiones finales sobre el estudio del caso

El estudio de caso ha ido mostrando que los aprendizajes y prácticas asociadas al control de esfínteres resultan de una gran complejidad, no solo por depender del nivel madurativo de los niños y niñas si no porque otros factores como el entorno socio-cultural, el sexo o la relación con las educadoras parecen influir tanto en la edad de inicio de este aprendizaje como en el tiempo que se tarda en completarlo. Como ya he comentado a lo largo de esta investigación, para Gómez Restrepo, Hernández Bayona, Rojas Urrego, Santacruz Oleas y Uribe Restrepo (2008) *“El control de esfínteres es un elemento indispensable en el desarrollo neurológico, psicosexual y afectivo del niño”*. (p. 239). El consejo médico actual establece el período entre los 18 y los 30 meses para la consecución del control de esfínteres (Rodríguez, 2014; Brazelton y Sparrow, 2005); sin embargo, es común que existan variaciones significativas a estas edades orientativas sin que ello sea síntoma de que existan trastornos en el desarrollo. Debemos tener presente que los aprendizajes que implican el control de esfínteres dependerán de procesos madurativos donde convergen cuestiones de índole fisiológica, psicológica y sociológica; y donde las experiencias vitales de los niños y niñas ocupan un papel muy importante. El progresivo retraso que se observa en la adquisición de este aprendizaje en los últimos años, unido a la demanda de una educación infantil más temprana, han trasladado este problema del ámbito familiar al escolar, donde debido a diversos problemas con la concepción y organización de la etapa se ha convertido en un elemento de discordia entre la comunidad educativa. Con el paso al segundo ciclo especialmente, los conflictos derivados del uso del pañal y la responsabilidad de los cambios en casos de escape, generan una presión excesiva en los niños y niñas que puede derivar en problemas más serios como inseguridad, baja autoestima, o problemas médicos como la enuresis o encopresis.

El estudio de caso realizado en esta tesis me ha permitido obtener datos relativos a las prácticas docentes así como a las actitudes y efectos en el aprendizaje de los niños y niñas del centro. El análisis de los datos recogidos a través de las observaciones directas en el escenario, entrevistas y cuestionarios respondidos, tanto por las educadoras como por las familias indica que no existe un criterio común en el centro para tratar estas actividades. Se ha observado que, en aquellos grupos con unos principios de procedimiento claros, acordes con el respeto a las necesidades de los niños y niñas, alcanzan el control de esfínteres a edades

más tempranas. De igual forma, la relación y coordinación de las familias con el centro es muy importante para evitar desajustes en los tiempos (como por ejemplo, cuando comenzar el aprendizaje); unificar criterios; o discutir los métodos empleados. Sin embargo, los canales de comunicación no parecen ser suficientes ya que se limitan por lo general, a las charlas introductorias de inicio de curso, así como a los momentos de entrega y recogida de los niños y niñas.

La percepción del primer ciclo como un servicio de guarda y custodia de escaso valor educativo, dificultaba el trabajo con las familias que, a menudo, desconocían sus objetivos pedagógicos. En la mayoría de los casos, las educadoras no habían tenido en consideración la opinión y las circunstancias de las familias, asumiendo que su criterio era más acertado y dando lugar a algunos problemas, no solo con las familias, si no con el ritmo natural de aprendizaje de los pequeños y pequeñas. Cuando las educadoras y las familias no estaban coordinadas se producían situaciones extrañas, por ejemplo con los niños y niñas que tenían el control de esfínteres alcanzado pero que dentro del centro llevaban pañales. En estos casos, el comportamiento de los pequeños y pequeñas hacia su educadora era principalmente de frustración o rebeldía, como el caso de Karen. Sin embargo, otros niños como Oliver, se pasaban largas horas sin miccionar o defecar para tener de este modo el pañal seco el mayor tiempo posible con el consiguiente peligro de que su situación derivase en un problema médico.

A estas edades, la influencia de las familias y de las educadoras en los niños y niñas es muy fuerte. Si una educadora o una familia manifiesta ascos ante las heces y las micciones esto provocará en los niños y niñas temor ante sus deposiciones y al momento del cambio de pañal. En el caso de Iria, el comportamiento de la familia le ocasionaba miedo y comportamientos obsesivos (iba al aseo regularmente para asegurarse de no tener escapes). Sin embargo, cuando las familias mantenían un dialogo fluido con la educadora, los niños y niñas comprendían mejor que se esperaba de ellos y por lo tanto, el aprendizaje era más rápido y más natural para este alumnado.

En cuanto a la formación de las educadoras y su trabajo diario, las transformaciones en la concepción de la educación infantil, así como los constantes cambios legislativos contribuían a que las educadoras no conocieran adecuadamente los objetivos de la etapa y

sus funciones, establecidos ambos aspectos desde el currículo oficial. La falta de formación específica, tanto en las educadoras como en la directora del centro hacía que no se valorasen suficientemente estas actividades y que no existiesen unas prácticas ni objetivos comunes, a pesar de que el currículo oficial establecía contenidos muy directamente conectados a estos aprendizajes infantiles. Emergía además en los discursos y las prácticas diarias de la escuela infantil, valores que entorpecían y ponían en cuestión los derechos de los niños y niñas (currículo oculto), sin que aflorara en las educadoras una conciencia al respecto que les permitiera plantearse la legitimidad de sus acciones. Estos hechos tuvieron una repercusión significativa en los diversos grupos, diferenciándose sus consecuencias entre ellos y observándose impactos negativos en el desarrollo de los alumnos y alumnas del grupo III.

Por otro lado, se ha observado una carencia en la formación de las educadoras que obstaculizaba una toma de conciencia acerca de la importancia de los aprendizajes que se producían en los pequeños y pequeñas en las situaciones de higiene. La dirección del centro asumía fundamentalmente una labor de fiscalización de la jornada laboral de las educadoras; del cumplimiento del horario y de las normas por parte de las familias; de las ausencias de los niños y niñas; así como, de gestión de tareas burocráticas, de manera que no estaba en sus planteamientos el construir un equipo cohesionado donde la formación a partir de la discusión de las prácticas y discursos que emergían en las aulas ocupara un papel central en sus funciones. A menudo olvidaba en *"su agenda"*, la participación de las familias en la vida de la escuela y finalmente la construcción de una comunidad educativa empeñada en buscar prácticas y discursos acordes con los derechos de la infancia.

En este contexto, no es de extrañar que faltara una reflexión sobre los principios de procedimientos en los cuales apoyar sus acciones; sobre el valor de la observación de los niños y niñas para no perder de vista aquellas señales que indicaban cuándo y cómo podían implicarse e iniciar estos aprendizajes; o sobre el análisis de las circunstancias que podían estar influyendo, impulsando u obstaculizando estos procesos. Había además un desconocimiento en relación a los métodos principales de aprendizaje que sobre el control de esfínteres se han descrito en este trabajo, de manera que su aproximación práctica para intervenir era intuitiva y desorganizada. Por sus características, el método utilizado se asemejaba más al de Azrin y Foxx aunque sin presentar una estrategia tan definida. El

principal baremo utilizado para comenzar el aprendizaje en los grupos I y II era la edad y la capacidad de los niños y niñas para permanecer secos cierto tiempo.

En cuanto al análisis de los datos recogidos, mi objetivo era identificar la existencia de factores que puedan influir en la edad a la que se alcanza este aprendizaje. El sexo, el nivel socioeconómico o la cultura familiar parecen influir en la edad a la que se alcanza el control de esfínteres, si atendemos a las conclusiones de otros autores, tal y como he mencionado en apartados anteriores.

El análisis de los datos sugiere que existe una relación entre el sexo del alumnado y un aprendizaje temprano. En esta investigación he podido comprobar como en los grupos de estudio las niñas alcanzaban antes el control de esfínteres y que estas diferencias eran estadísticamente significativas. De igual forma, se ha observado que la implicación de las educadoras supone también un factor importante a la hora de lograr el aprendizaje. Sin embargo, de los factores analizados, el nivel socioeconómico y la nacionalidad, no han arrojado datos concluyentes a nivel estadístico. Esto posiblemente se deba al pequeño tamaño de la muestra y a que el alumnado del centro pertenecía a un entorno socioeconómico bastante similar.

Finalmente, reconozco que mi presencia en el campo alteró en cierta medida las prácticas relativas al control de esfínteres llevados a cabo por las educadoras, pudiendo contribuir a adelantar en algunos niños y niñas sus aprendizajes. El simple hecho de tener a alguien realizando una investigación sobre este tema en el centro hizo que se replanteasen alguno de los conceptos y prácticas que se consideraban normales e incuestionables. En algún caso concreto, como el de Aarón, un niño con necesidades específicas de apoyo educativo, considero que mi presencia en el campo fue beneficiosa ya que la educadora se sentía motivada para enseñar al niño, consiguiendo finalmente que fuese matriculado en el mismo colegio de educación infantil y primaria que el año anterior no había aceptado al pequeño escudándose en que no disponía de personal auxiliar para él. En cualquier caso, esta investigación no hubiese sido posible sin la colaboración de las educadoras, la directora del centro, las familias y especialmente los niños y niñas de los grupos de estudio. En última instancia espero que haya podido servir para que las educadoras fuesen conscientes de la importancia y complejidad de su labor, y las haya motivado a reflexionar sobre sus prácticas

docentes, así como concienciar a los educadores y a las familias sobre la necesidad de una mayor cooperación con la escuela, dada la importancia de estas cuestiones en la vida de los niños y niñas.

5.2. Orientaciones para la inclusión del cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres en los entornos escolares como hitos educativos

Como hemos podido ver durante esta investigación, el proceso de aprendizaje del control de esfínteres puede verse afectado por múltiples factores. El ritmo de maduración del niño o niña, la edad de iniciación en el aprendizaje, los métodos utilizados, el sexo, la nacionalidad, problemas médicos o de aprendizaje, o circunstancias puntuales que generen estrés como mudanzas o nacimiento de hermanos, entre otras, pueden influir en la edad a la que los niños y niñas alcanzan el control de esfínteres y/o provocar retrocesos en el aprendizaje. Los centros, los educadores y educadoras, los maestros y maestras deben poder identificar y comprender las características diferenciales de su alumnado y actuar conforme a ellas, ya que la inclusión y la atención a la diversidad son compromisos esenciales demasiado valiosos como para limitarlos en base a prejuicios, valores morales o ascos. Las educadoras del centro orientaban el aprendizaje del control de esfínteres basándose en unas rutinas cuyo objetivo era el permanecer seco dentro del horario lectivo, olvidando a menudo todos estos aspectos. Este enfoque es bastante común en la mayoría de los centros de educación infantil, tal y como recogen autores como Brazelton y Sparrow (2005). Además, a lo largo de esta investigación ya he ido apuntando algunas de las carencias observadas en el centro en cuanto al tratamiento del cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. Muchos de los problemas observados no pueden ser solucionados únicamente por las educadoras o la dirección del centro y requieren la implicación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las distintas administraciones educativas y a las familias.

5.2.1 - Cuestiones sobre las políticas educativas

Es necesario que las leyes educativas alcancen un grado mínimo de estabilidad sin que tengamos que asistir a una nueva reforma educativa cada vez que hay un cambio de gobierno.

Para ello, es necesario que las leyes educativas cuenten con el mayor respaldo político y social posible. Garantizar la estabilidad del sistema permitirá evaluar adecuadamente el funcionamiento de nuestro sistema educativo y buscar los ajustes necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza pública, de manera que se cumpla el principio básico de igualdad de oportunidades en nuestro país.

Es necesario que exista también un compromiso sólido del Gobierno con el primer ciclo de educación infantil, equiparando la importancia de ambos ciclos y estableciendo requisitos mínimos a nivel estatal para el primero. En la actualidad, existen decretos estatales que regulan tanto las enseñanzas mínimas (RD 1630/2006) como los requisitos de los centros (RD 132/2010); sin embargo estos se aplican únicamente al segundo ciclo de educación infantil, dejando la organización del primer ciclo enteramente a las administraciones autonómicas, hecho que incrementa las diferencias entre las distintas autonomías, pues se haya sometido a la inversión económica que se desee y/o se estime necesaria hacer en ellas en relación a este primer tramo, así como a los criterios utilizados para gestionar esta inversión.

Debido a la transferencia de competencias por parte del Estado en materia educativa, las Comunidades Autónomas deben garantizar una oferta de plazas públicas suficientes. En la actualidad, el primer ciclo de educación infantil no es obligatorio ni gratuito. No existen suficientes plazas públicas, por lo que muchas familias deben costearse centros privados y/o pagar por las plazas que sobren en las escuelas infantiles públicas después de haber atendido los casos de necesidad. El alto coste por pagar a título privado una plaza en una escuela infantil, ya sea de la red pública o privada hace que la escolarización en el primer ciclo aún sea baja. De igual forma, y en el caso especial de Galicia, los centros de educación infantil de primer ciclo pueden depender diferentes administraciones, como la Axencia Galega de Servizos Sociais, Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar (A Galiña Azul), o a propia municipalidad, tal y como se recoge en la web de la Consellería de Política Social (Xunta de Galicia, 2016). Los procesos de admisión presentes en todos estos centros son distintos y al no estar siendo gestionados por la Consellería de Educación se estaría contribuyendo a fomentar la percepción de que el primer ciclo es principalmente un servicio asistencial orientado a favorecer fundamentalmente la conciliación familiar más que un ciclo educativo. Conciliar la vida laboral y familiar, ni que decir tiene, es muy importante, pero dicha

conciliación ha de asentarse, por encima de todo, sobre el respeto a los derechos de la infancia. Es por ello que no podemos legitimar las largas jornadas escolares a que se pueden ver sometidos niños y niñas, cuyos intereses y necesidades infantiles quedan supeditados a dicha conciliación; ni las ratios por educador y/o aula que a día de hoy siguen siendo elevadas, máxime cuando los recortes están acabando con las parejas educativas de aula en no pocos centros de educación infantil.

Asimismo, sabemos que las Comunidades Autónomas deben establecer los requisitos arquitectónicos que deben cumplir los centros para poder impartir el primer ciclo. Sin embargo, llama la atención que los requisitos sean distintos que los del segundo. Mientras los requisitos de los centros que impartan el segundo ciclo se regulan a nivel estatal por el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (BOE, 2010), los de primer ciclo, en cambio, están regulados en Galicia por el Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia (Diario Oficial de Galicia, 2005).

Los centros de infantil y primaria no son en absoluto adecuados para poder atender con sus instalaciones un primer ciclo 0-3 debido a las características requeridas de los espacios físicos en estas edades. Precisamente por ser atendidos ambos ciclos desde instituciones diferentes y muy a menudo desconectadas, el seguimiento del alumnado durante la totalidad de la etapa de educación infantil se complica, pudiendo quedar reducido a su mínima expresión. Por ello, es necesario que la administración solucione la situación estableciendo medidas capaces de impulsar la relación entre las dos instituciones que se ocupan de la educación infantil de forma separada. Siendo realistas, ante la imposibilidad de que todos los centros tengan la capacidad de impartir ambos ciclos a corto plazo, es necesario que la administración establezca e impulse procedimientos de comunicación entre los centros de primer y segundo ciclo, a fin de realizar un mejor seguimiento del alumnado durante la etapa. Actualmente las relaciones entre los centros de primer y segundo ciclo pecan de ser muy insuficiente.

De igual forma es necesario un cambio en relación a la percepción del primer ciclo como opción laboral para los maestros y maestras ya que las condiciones económicas y

laborales son peores que en el segundo ciclo. Actualmente, a pesar de que los y las educadoras se enfrentan a un gran número de responsabilidades debido a las exigencias asistenciales y educativas de los niños y niñas menores de 3 años, sus condiciones laborales son substancialmente peores que las de los maestros y maestras que ejercen en el segundo ciclo. Así, a pesar de las exigencias de un alumnado de tan cortas edades, del mayor número de horas lectivas y peores horarios, su remuneración es considerablemente más baja que la de los maestros y maestras de segundo ciclo. Según la Resolución del 25 de mayo de 2007, de la dirección general de trabajo, por la que se registra y publica el convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil. Capítulo V artículo 9: El número de horas de trabajo a la semana, para cada una de las categorías afectadas por el convenio son: 32 horas semanales para maestros y maestras y 38 horas semanales para los y las educadores y educadoras de infantil o técnicos superiores en educación infantil (Boletín Oficial del Estado, 2007).

5.2.2 - Necesidades de los espacios educativos destinados a la higiene en los centros escolares

Otro de los aspectos que me sorprendió durante mi estancia en el centro es precisamente el referente a los espacios y materiales destinados a las necesidades de los alumnos y alumnas. Como he comentado anteriormente, los aseos contaban con inodoros de un tamaño más pequeño de lo normal para facilitar que los niños y niñas los alcanzasen cómodamente. Tal y como se recoge en el Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia *“el tamaño de los sanitarios será proporcionado a las edades de los/as niños/as”* (p. 14.276). Esto es un tema de gran importancia ya que es peligroso que los niños y niñas se vean forzados a subirse a algún elemento móvil (banquetas o peldaños) para alcanzar el inodoro. Aunque en el centro, todos los inodoros eran de tamaño especial, los lavamanos eran de una altura adecuada para el adulto, lo que dificultaba que los niños y niñas se lavasen correctamente las manos al terminar de ir al servicio, o pudiesen beber cuando tenían sed. Ya he comentado en otro apartado que las educadoras utilizaban un vaso para dar de beber a los niños y niñas excepto Alejandra, en cuyo caso los niños y niñas se encaramaban como podían al lavamanos dando lugar a situaciones de riesgo.

Por otro lado, y aunque el Decreto 330/2005 no lo menciona, es importante que los inodoros no tengan asiento ni tapa que pudiese cerrarse durante su utilización. Aunque parece que no sea un tema relevante, durante la revisión de bibliografía encontré diversas referencias que hablaban de los peligros que presentaban (especialmente para los niños) estos elementos. Glass, Bagga, Tasian y Breyer (2013) en su artículo *“No small slam: increasing incidents of genitourinary injury from toilets and toilet seats”* revisaron más de trece mil urgencias médicas relacionadas con el cuarto de baño entre 2002 y 2010. De ellas casi el 70% se habían producido por aplastamiento producido por la caída de la tapa o el asiento sobre el pene del niño. Aunque infrecuentes, este tipo de incidentes parecen estar en aumento y suceden en la mayoría de los casos entre los 2 y los 3 años de edad. A pesar de que la mayoría de los accidentes revisados han ocurrido en el propio hogar, las recomendaciones de los autores siguen siendo válidas para las escuelas infantiles: eliminar ambos elementos (tapas y asientos) o instalar un sistema de cerrado lento.

Otro de los aspectos que me gustaría mencionar es el de la luminosidad de los aseos. El Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia establece que *“Las estancias deben disponer de una iluminación y ventilación natural directa. Se exceptúan almacenes y cuartos de limpieza y basura, así como los aseos”*. (p. 14.277). Por este motivo, muchos centros no cuentan con ventanas en los aseos por lo que dependen exclusivamente de la luz artificial. En el centro, aunque los aseos de las aulas tenían unas pequeñas ventanas que dejaban pasar luz natural, era frecuente tener que encender luces adicionales debido a la falta de claridad. El aseo del patio, sin embargo, contaba con una ventana amplia y claraboyas en el techo que permitían el paso de luz solar. Esta daba un aspecto mucho más agradable y los niños y niñas parecían encontrarse mucho más cómodos en esos aseos que en los de su propia aula. De hecho, el aseo funcionaba como una especie de punto de reunión para los pequeños y pequeñas. Es necesario resaltar la importancia de ofrecer un ambiente agradable para que los niños y niñas se sientan cómodos y seguros en estos espacios. Recientemente se han publicado diversos estudios dedicados a analizar las percepciones de los niños y niñas sobre los aseos en las escuelas, los efectos en su comportamiento y uso de los aseos, así como problemas derivados para su salud. En muchos de estos estudios se han observado factores que inciden en el uso de los aseos, como la ratio de aseos por alumno, la percepción de limpieza, la luminosidad, privacidad y

experiencias negativas en los aseos debido a la falta de control de los adultos. En los trabajos de Vernon, Lundblad, y Hellström (2003) y Barnes y Maddocks (2002), los niños y niñas dijeron que encontraban los baños de la escuela desagradables, sucios, malolientes y aterradores debido a que solían producirse casos de bullying. Muchos niños y niñas evitaban el uso de los baños de la escuela con el consiguiente riesgo para la salud de los pequeños y pequeñas. En Lundblad y Hellström (2005), las autoras afirman que las percepciones de los niños y niñas (las mismas que en los estudios ya mencionados) afectaban a sus hábitos de aseo hasta el punto de preferir soportar molestias físicas que el malestar psicológico y social de ir al baño en el colegio. En Garn et al. (2014), los autores defienden que el uso de los aseos está condicionado por la ratio de servicios disponibles, su limpieza aparente, y el estado de los mismos. Los autores encontraron evidencias de que la limpieza de los aseos puede reducir el uso de las niñas pero no de los niños.

Como podemos observar, la organización de los espacios de aseo es importante en la medida que condiciona el uso de las instalaciones. Por ello, es necesario que se revisen los requisitos arquitectónicos de los centros de enseñanza, adecuándolos para conseguir espacios más agradables, luminosos, accesibles y seguros para los niños y niñas. La falta de supervisión y control es uno de los problemas más importantes y de más compleja resolución. Es necesario establecer un equilibrio funcional entre privacidad y seguridad que permita a los niños y niñas utilizar las instalaciones sin peligro de sentirse acosados o expuestos.

5.2.3 - Delimitación de responsabilidades en las cuestiones de higiene en los escenarios escolares

Son comunes los conflictos en el segundo ciclo derivados del cambio de ropa en los niños y niñas cuando se producen escapes, máxime cuando los niños y niñas no tienen la autonomía suficiente para proceder por sí mismos. La actual legislación educativa, así como los numerosos procesos abiertos sobre este tema, de los cuales los medios de comunicación se hacen eco, como ya señalé, parecen indicar que los centros son responsables de las prácticas al respecto. Sin embargo, la administración se muestra reacia a aclarar este punto. No olvidemos que con ello podrían surgir posibles malestares del profesorado al añadir tales tareas a sus funciones como docentes en las aulas. Unos porque al añadir más tareas se

intensifica el trabajo; otros porque estiman que tales intervenciones no están acordes con la categoría del puesto laboral asignado y otros, porque temen esa desconfianza de las familias fruto de temores infundados exacerbados por las noticias de abusos de menores que aparecen en los medios de comunicación. Sin embargo, a pesar de todas las circunstancias mencionadas, he de señalar, que numerosas demandas y procesos interpuestos por padres y madres han tenido una resolución similar⁵²: el centro es responsable del bienestar de la infancia durante su estancia en el centro; y por tanto, no pueden dejar a un niño o niña sin cambiar hasta que lleguen sus familiares, a no ser que ellos indiquen lo contrario. Los resultados indican que la administración no tiene la voluntad para resolver definitivamente esta situación y prefiere mantener una postura ambigua tratando así de evitar los conflictos.

Actualmente los centros tienen libertad para decidir si realizan los cambios, o si los familiares de los niños y niñas tienen que desplazarse al centro. En este último caso, solo a través de demandas y reclamaciones, las familias pueden hacer que el centro se replantee esta situación. Sin embargo, como los escapes suelen ser temas puntuales, son pocas las familias que se molestan en presentar reclamaciones. Esto es algo con lo que cuentan los centros y la administración y que contribuye a mantener el statu quo. Es por tanto importante que la administración defina definitivamente a quien corresponde la responsabilidad del cambio en los escapes y llevar a cabo las medidas oportunas para la presencia de personal auxiliar en las aulas cuando sea necesario.

Hay además familias, no se olvide, que atrapadas en cuestiones morales, consideran inadecuado que los maestros y maestras cambien a sus hijos e hijas cuando sobrevienen escapes. Así que, comienzan a aflorar en los centros donde se realizan cambios, protocolos acerca de cómo intervenir en relación a los cuerpos infantiles para salvar una moral de tintes puritanos y hojas de permisos que han de firmar los progenitores en el caso de desear que el profesorado intervenga en asuntos relativos a los cambios de ropa en este tipo de situaciones higiénicas. Esta situación se observa con mayor claridad en caso de tratarse de un educador o maestro varón (Sánchez Blanco, 2000, 2001 y 2006). En este sentido, tal y como afirma Sánchez Bello (2012) *“la escuela jugaría un papel fundamental al cuestionar los patrones de*

⁵² Algunos ejemplos se mencionan en el apartado 2.2.2. Organización de la educación infantil. La disparidad en la concepción de los ciclos de educación infantil como elemento de conflicto.

género que alumnos y alumnas poseen sobre hombres y mujeres, así como los roles que ambos juegan en la sociedad” . (p. 120).

5.2.4 - La Formación del Profesorado

Los motivos por los que se requieren diferentes profesionales para el primer y segundo ciclo no están fundamentados desde un punto de vista pedagógico. En realidad, la causa fundamental por el que el primer ciclo está impartido mayoritariamente por técnicos es puramente económica. Por una parte, las ratios en las aulas son más bajas que en el segundo ciclo debido a la mayor atención y cuidados asistenciales que requieren los niños y niñas más pequeños, especialmente en sus dos primeros años. Esto provoca que el número de profesionales necesarios para una correcta atención educativa sea muy alto si se pretendiese alcanzar un porcentaje de escolarización similar a la del segundo ciclo. Por otro lado, el tener técnicos y no maestros en el primer ciclo abarata los costes al ser sus salarios más bajos.

Hay además, un gran desconocimiento sobre el primer ciclo y que la tendencia general del alumnado sea la de ignorarlo como opción profesional. La universidad debería hacer un esfuerzo para cambiar esta percepción, dándole una mayor visibilidad al primer ciclo acorde con su importancia para el desarrollo de los niños y niñas. Es posible, sin embargo, que las preferencias del alumnado sigan ligadas a las condiciones salariales, por lo que es necesario, tal y como he mencionado, que se regularicen las diferencias en condiciones entre ambos ciclos.

La educación infantil comprende el período de edad entre los 0 y los 6 años. Durante este intervalo se producen cambios en el alumnado mucho más drásticos que en ninguna otra etapa; así la atención a un bebé de 3 meses poco tiene que ver con la que requiere un niño o niña de 6 años. Los maestros y maestras de educación infantil están habilitados tanto para ejercer en la totalidad del ciclo como para realizar las propuestas pedagógicas que orientarán al resto de personal respecto a los objetivos educativos de la etapa. Por ello es fundamental que los maestros y maestras de educación infantil reciban formación teórica y práctica sobre los procesos de cuidado específicos en relación a las cuestiones de higiene que abordan esta

tesis para cada uno de los ciclos, de manera que puedan afrontar la realidad en las aulas, incorporando este conocimiento a sus prácticas docentes y elaborando propuestas pedagógicas acordes a la realidad de un centro educativo. Se trataría con esta formación del profesorado de alejarse de una mera aplicación de recetas que ofrecen revistas populares de divulgación muy alejadas de las necesidades de los centros escolares; o de un desarrollo como meros ejecutores de las propuestas pedagógicas genéricas ofrecidas de forma gratuita por las editoriales de libros de texto por la compra de los mismos.

En las respuestas de los estudiantes de magisterio se observan además carencias en la formación recibida sobre los procesos relacionados con el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. No basta con la lectura de un cuento, como afirmaban algunos estudiantes universitarios a los que se les pasó una serie de preguntas abiertas. Por ello no es sorprendente que los nuevos maestros y maestras se encuentren con situaciones para las que no estaban preparados cuando comienzan a ejercer, lo que muchas veces puede desembocar en malestar y rechazo hacia esas tareas (profesores y profesoras que se niegan a realizar un cambio ante un escape, por ejemplo). Personalmente considero que la causa última de estas situaciones es el desconocimiento del alumnado de magisterio de educación infantil sobre las características básicas del ciclo, su amplitud y las necesidades y características cambiantes de los niños y niñas durante la etapa.

En el cuestionario entregado al alumnado de magisterio de la UDC, se les preguntó acerca de los motivos por la elección de esta carrera, la gran mayoría de las respuestas obtenidas eran de carácter emocional (me gusta trabajar con niños, es vocación, etc.), muy en sintonía con las reflexiones de Quinto Borghi (2010):

Si preguntamos directamente a estas personas (personas que ejercen en educación 0-3) por qué han decidido ejercer esta profesión y qué valoran de ella, por lo general hallaremos respuestas que aluden en especial a aspectos emocionales. Solo ocasionalmente salen a la luz consideraciones de carácter técnico-profesional. Las razones por las que se elige o se ejerce este oficio parecen sustentarse, generalmente, en motivaciones personales, como tener inclinación por los niños y niñas o albergar un interés profundo por los problemas sociales. (p. 33).

Quizás este sea uno de los motivos por lo que se observa en los cuestionarios un desconocimiento sobre aspectos críticos de la educación infantil; ya que, al centrarse en aspectos emocionales, es factible que muchos estudiantes descuiden la reflexión sobre las necesidades y los conocimientos que requiere y definen la etapa, así como los obstáculos y exigencias laborales de la misma.

Es necesario que el alumno o alumna de magisterio de infantil comprenda cuáles son sus compromisos y responsabilidades al convertirse en un maestro o maestra de la educación infantil ya que a estas edades no es posible separar las necesidades asistenciales de las actividades educativas. El trabajo con niños y niñas tan pequeños implica un mayor contacto físico y la dependencia del alumnado es casi completa. La universidad debería por tanto incluir estos aspectos en los contenidos del Grado de educación infantil y formar a su alumnado de una manera teórico- práctica en los procesos educativos que han de estar detrás de los requerimientos asistenciales de los niños y niñas; para de este modo conseguir una educación infantil que facilite el desarrollo integral de los niños y niñas.

Desde la universidad se debería llevar a cabo un trabajo de concienciación del alumnado de magisterio (ahora Grados), independientemente de su modalidad, acerca de la importancia de las acciones de cuidado del maestro y la maestra; así como de sus repercusiones en la construcción de las identidades infantiles. Con el paso al segundo ciclo, aun cuando los niños y niñas hayan alcanzado el control de esfínteres, entre los 3 y los 4 años todavía es común que a veces puedan tener escapes. Por tanto, el control de esfínteres, al igual que otros aprendizajes, no es un proceso cerrado en el que quitar el pañal sea el final del camino. Nadie puede esperar que un niño o niña nunca cometa errores cuando sume, por ejemplo, aun cuando las reglas estén claras para él o ella. Sin embargo, a veces exigimos a los niños y niñas un control perfecto de su cuerpo una vez que ya no necesitan los pañales. Por ello, los escapes y el cambio de ropa deben ser considerados como parte de los cuidados que requiere el niño o la niña de cortas edades en la escuela, necesarios para del proceso normal de maduración, de su autonomía corporal así como de su autoestima y su identidad.

Debido a su titulación, la directora del centro era la única autorizada para la elaboración y mantenimiento de la propuesta pedagógica. Al igual que en otros muchos casos, los momentos del cambio de pañal y el proceso de aprendizaje del control de esfínteres

no estaban suficientemente documentados o simplemente no se contemplaban en la propuesta. No se trataba de que la dirección o las educadoras ignorasen esos procesos, si no que no los consideraban como parte de los objetivos educativos del curso. El no incluir estos aspectos en la propuesta pedagógica tenía consecuencias en el tratamiento de estas actividades; ya que, al no existir unos objetivos, ni unas prácticas definidas, cada educadora actuaba de forma individual en función de sus propios intereses y creencias. Solo así fue posible el haber observado actitudes como las de Alejandra, negándose a participar en el proceso de aprendizaje y evitando en la medida de lo posible realizar cambios de pañal salvo a la hora de la recogida.

La persona responsable de la elaboración y mantenimiento de la propuesta pedagógica debe, por tanto, no solo incluir estas actividades en la propuesta, también se ha de involucrar en un seguimiento de los aprendizajes infantiles con las educadoras y abrir procesos de reflexión y discusión al respecto, de manera que pueda generar un proyecto común, compartido, en torno a la higiene y la autonomía de los niños y niñas al respecto. Ello evitaría verse apresado por recetas y materiales, pues como señala Álvarez Méndez (1992), muy a menudo:

Se hace caso omiso de los años de formación, dejando en otras manos la responsabilidad del ejercicio autónomo de la profesión para la que los profesores han sido formados. Se crea por esta vía la dependencia directa de programaciones dadas y recogidas normalmente en los materiales al uso. (p. 11).

La propuesta pedagógica no puede ser un documento muerto ya que ha de estar en constante revisión y actualización y, para ello, es necesario que haya un canal de comunicación abierto entre el personal educativo que impulse la reflexión y la discusión sobre las prácticas diarias y las necesidades específicas del alumnado, haciendo revisiones periódicas de sus avances y dificultades; contribuyendo a integrar las observaciones, las reflexiones y las discusiones en las actividades del día a día.

La búsqueda a través de las prácticas docentes de la equidad, la lucha contra la exclusión, la construcción de ciudadanía crítica y de democracia ha de guiar la actividad en los escenarios escolares (Sánchez Blanco, 1994; Moss, Dahlberg y Pence, 2005) en relación a los asuntos propuestos en esta investigación. Sin embargo, para que esto se vea facilitado, los

docentes necesitan de unas condiciones que les permitan un desarrollo profesional que les lleve a construirse como intelectuales transformadores. La universidad ha de trabajar para que la formación se encamine en esta dirección y la administración ha de asumir el compromiso de generar las condiciones laborales adecuadas y justas para ello. Si estas condiciones no se dan, todo esfuerzo quedará supeditado a la buena voluntad de los individuos (Méndez Álvarez, 1992, p. 11). De esta forma, no es de extrañar, por tanto, que muchos profesionales de la enseñanza no participen activamente en cursos de formación continua, como en el caso de las educadoras del centro investigado, pues se veían sobreexplotadas y desvalorizadas en su trabajo.

5.2.5 - El trabajo cooperativo en los equipos docentes

El trabajo de las educadoras y maestras de educación infantil no es sencillo. Las elevadas exigencias de atención y cuidado de los niños y niñas de estas edades hacen que los profesionales de la enseñanza se enfrenten a un amplio rango de situaciones que requieren una gran confianza, dedicación, compromiso y comprensión de las características diferenciales de los niños y niñas en esta etapa de desarrollo. Sin embargo, muchas de las profesionales todavía en activo accedieron a sus puestos en un momento en el que la organización y objetivos de la etapa eran completamente distintos, especialmente para el primer ciclo. A pesar de que en su momento el Ministerio de Educación realizó cursos de actualización para estas profesionales, todavía he podido observar numerosas carencias en el centro en torno a una reflexión sobre los objetivos del ciclo; así como, un desconocimiento de la ley vigente, de los decretos y ordenanzas de la Consellería, entre otros.

Puede resultar injusto pedirle esfuerzos adicionales a este colectivo teniendo en cuenta la carga de trabajo y las ratios en las aulas; sin embargo, considero necesario que los y las profesionales de la enseñanza se impliquen con mayor compromiso en las actividades de formación y actualización organizadas por la Consellería. Las educadoras del centro, como los maestros y maestras deben estar al tanto de las discusiones en educación, avances psicopedagógicos, así como la normativa vigente que regule el ciclo en el cual trabajan, pues no olvidemos que la falta de reflexión sobre la práctica contribuye profundamente a que acaben convertidas en meras ejecutoras de las ideas de otros.

De igual forma, también es necesario que se mejore en el centro investigado la comunicación entre las educadoras y la persona responsable de la creación y seguimiento de la propuesta pedagógica del centro para poder evaluar el progreso en las aulas y el cumplimiento de los objetivos educativos recogidos en la propuesta. Se trataría, como ya he señalado anteriormente, de construir un equipo educativo donde se reflexione, se analicen y discutan las prácticas y se afronten las dificultades de forma cooperativa. Aunque la dirección es la profesional designada por la Consellería para impulsar el proyecto educativo, ha de hacerlo de manera que busque la cooperación de todos los implicados.

En cuanto al tema central de esta tesis, es absolutamente imprescindible que los profesionales de la enseñanza comprendan y valoren la importancia de los momentos de cambio de pañal, así como el proceso de aprendizaje del control de esfínteres para el desarrollo de los niños y niñas. Por un lado, el cambio de pañal es una oportunidad para que se establezcan vínculos de confianza más fuertes entre el personal educativo y su alumnado, al tiempo que sirven también para identificar posibles problemas en los niños y niñas; y facilitar un diagnóstico temprano (identificar malos tratos, problemas de desarrollo o infecciones y enfermedades, entre otros). De igual manera, el aprendizaje del control de esfínteres supone un gran logro para los niños y niñas y un avance para conseguir una mayor autonomía en sus actividades diarias. Por ello es necesario que en las escuelas sean incluidas como parte de las prácticas educativas en sus aulas y se comprometan a ayudar a los niños y niñas a que alcancen el control de esfínteres en función de sus ritmos, huyendo de acelerar tales procesos (Sánchez Blanco, 2013). Para ello las educadoras deben ser conscientes de que cada alumno y alumna es diferente y por tanto, los procedimientos y ritmos para dejar el pañal deben ser flexibles.

El docente tendría que estar familiarizado con los distintos métodos para alcanzar el control de esfínteres y ser capaz de reconocer, los signos que indiquen que el niño o niña esté listo para iniciar el aprendizaje, así como los factores o situaciones que pueden influir en la edad a la que se alcanza. El niño o niña tendría también que querer empezar y sentirse participe del proceso de aprendizaje del control de esfínteres. Afirman Sadurní i Brugué, Rostán Sánchez y Serrat Sellabona (2008) que: *“la maduración fisiológica no es el único requisito para que el niño llegue a controlar los esfínteres. También debe querer hacerlo, y esta voluntad del pequeño emerge del conjunto de interrelaciones que existen dentro del*

núcleo familiar” (p. 133) y también dentro de la escuela. Así mismo, es importante mantener un clima de tranquilidad, evitando presionar al niño o niña, y coordinarse con las familias para que reciba el mismo mensaje tanto en el centro como en el hogar. De esta forma será más fácil que el alumnado acepte y responda mejor a las normas y horarios establecidos dentro del centro educativo. Si las familias deciden no colaborar con el centro, es preferible seguir con el pañal.

Tras mi experiencia vivida en el campo de estudio y la revisión de información relacionada con el tema, mis recomendaciones para enfocar las prácticas relativas al control de esfínteres y realizar un correcto aprendizaje serían las siguientes:

- Identificar los signos que indiquen que un niño o niña está listo para iniciar el aprendizaje, atendiendo a aquellos factores que puedan afectar a la preparación del niño o niña para iniciar el proceso (como el nivel de maduración, sexo o factores culturales o sociales)
- Conocer si el alumno o alumna al que se va a ayudar se encuentre preparado físicamente y si muestra interés por llevar a cabo las pautas y normas para ir al váter.
- Decidir en el equipo docente de forma cooperativa cuáles serán los principios de procedimiento que orientarán las prácticas docentes en relación a los niños y niñas.
- Comunicarse con la familia y llegar a un acuerdo para comenzar el proceso, estableciendo pautas de actuación compartidas en casa y en el centro.
- Informar a las familias de los procedimientos que va a utilizar con su alumnado (rutinas y horarios), dentro del centro.
- El educador o la educadora, llevará un registro informativo, para comunicarse diariamente o periódicamente con las familias, y de ese modo ambas partes estar informadas. Aunque este registro puede resultar conflictivo con las familias. Debemos tener en cuenta la realidad en la escuela, donde a veces no es posible realizar el cambio de pañal o ropa al instante. Esta situación es muy importante compartirla con las familias porque también permite a los niños y niñas tomar conciencia del funcionamiento de su propio cuerpo, identificando sensaciones necesarias en estos aprendizajes que se pretenden lograr en relación al control de esfínteres, además de facilitar la participación infantil en las situaciones de higiene.

- Explicar al niño o niña en todo momento cómo se está procediendo y cómo se va a proceder para que se sienta partícipe de la situación y pueda involucrarse en las medidas de sus posibilidades.

Por último, con el paso al segundo ciclo es posible que algunos niños y niñas aún no hayan adquirido un control completo de sus cuerpos, de manera que lo que los escapes a estas edades son bastante comunes. Los docentes del segundo ciclo deben ser capaces de entender esta realidad, ajustando sus expectativas al grado de madurez y capacidades de su alumnado y evitando convertirse en un elemento de presión adicional hacia los niños y niñas y sus familias. El objetivo debe ser el mismo que con otras necesidades específicas de apoyo educativo; es decir, trabajar con el niño o niña y con sus familias para intentar solventar, o al menos paliar en parte los escapes dentro del centro. La confianza y el trabajo cooperativo entre él y/o la docente y la familia favorecen también al aprendizaje de los niños y niñas, sintiéndose seguros y parte activa del proceso. Recordemos aquí cómo falta de entendimiento entre los adultos representaba un factor muy negativo para los pequeños y pequeñas del centro estudiado que se encontraban en ese momento llevando a cabo el control de esfínteres.

5.2.6 – Las familias

La implicación y colaboración de las familias con el centro es fundamental para lograr que los niños y niñas sientan que forman parte de la escuela y desarrollen todas sus capacidades, entre ellas las referidas a la autonomía y control de su propio cuerpo, y las involucradas en los procesos de socialización que de ellas se derivan, Huget et al. (2003) afirman que:

La actitud de la familia en relación con la escuela influye en la actitud de su hijo hacia ella. El niño ve como sus padres valoran lo que aprende, se interesan por lo que hace y le aportan ayudas y estímulos para que se implique activamente en ese proceso de aprendizaje. (p. 56).

La imagen que desde el centro investigado se tenía de las familias, especialmente de las emigrantes, no ayudaba a tener una comunicación constructiva. La mayor parte de las

familias ni siquiera estaban informadas de la importancia de su papel en los procesos educativos de sus hijos e hijas tan relevantes como los investigados y de cómo podían colaborar con la escuela para facilitarlos. La participación de las familias inmigrantes era esencial, pues vivían además toda una serie de desafíos adicionales para lograr involucrarse de forma efectiva en la comunidad escolar. Falcón (2007) se refiere a los problemas en cuanto a la participación de las familias inmigrantes mencionando algunos de los factores que influyen en la baja colaboración de este colectivo, entre los que incluye: la actitud hacia la educación y escuela de sus hijos e hijas; la información que tienen sobre la cultura escolar; los choques culturales; los problemas de idioma; la escasez de tiempo debido a sus circunstancias socioeconómicas, entre otros.

Sin embargo, no todos los problemas tenían su origen en las familias. La poca inversión y los recursos limitados para fomentar la participación, así como la escasa formación intercultural de las educadoras en el caso de esta escuela representarían barreras muy importantes en sus prácticas con niños y niñas procedentes de otros contextos, como ya expliqué, que limitaban las inquietudes y posibilidades de establecer relaciones de colaboración entre las familias y el centro educativo. Simplemente entendían que las familias tenían que adaptarse al contexto cultural de llegada y que esta adaptación era una especie de tributo que tenían que pagar para poder formar parte de éste y disfrutar de sus ventajas; mentalidad colonial esta que reaparecía, como se vio, en no pocas prácticas docentes, mayoritariamente con los niños y niñas cuyas familias procedían de otros países.

Es necesario que desde las administraciones educativas y desde los propios centros se realicen esfuerzos para mejorar el diálogo e interacción con las familias. Esto es especialmente importante en las actividades relacionadas con el cambio de pañal y el aprendizaje del control de esfínteres. Por una parte, es necesario que las familias faciliten la labor de los educadores y educadoras, proporcionando los pañales necesarios para la correcta higiene de los pequeños y pequeñas y vistiéndolos con ropa adecuada que facilite el cambio. De igual forma es necesario que comuniquen cualquier circunstancia que pueda afectar al niño o niña como irritaciones, gastroenteritis o cualquier otra circunstancia que pueda influir en el comportamiento. Estos aspectos que resultan básicos han sido una fuente de conflicto recurrente en el centro investigado y daba lugar a numerosas quejas y discusiones con las familias.

En cuanto al proceso de aprendizaje del control de esfínteres, tanto desde el hogar como en los centros educativos, se debe coordinar los procedimientos a seguir con el niño o niña para de este modo evitar los dobles mensajes que puedan confundir a los pequeños y pequeñas. Es muy importante que las familias colaboren con el centro informando sobre los progresos y retrocesos del niño o niña en el entorno familiar. De ese modo, se podrá reestructurar procesos o pautas de actuación para el aprendizaje del control de esfínteres si fuese necesario, siempre en beneficio del niño o niña. Por ello es necesario impulsar desde el centro que las familias aprovechen los canales de comunicación existentes, manteniendo contacto regular con los docentes. Los padres y madres igual que los docentes deben ser conscientes de que cada niño o niña es único, por eso los procesos y pautas de actuación para dejar el pañal pueden ser muy diferentes, incluso entre los diferentes hijos e hijas de una misma familia. Tanto las familias como los docentes tendrían que ser consecuentes con las decisiones que tomen, siendo conscientes de que el proceso de aprendizaje del control de esfínteres es muy complejo, y por ello el niño o niña puede experimentar retrocesos. Las familias y las educadoras deberían evitar ponerles pañales *“por comodidad”* si estos han iniciado el proceso de aprendizaje del control de esfínteres. El objetivo final tendría que ser conseguir que mediante el trabajo cooperativo de las familias y el centro educativo los niños y niñas alcancen progresivamente la mayor autonomía de que fueran capaces en tales aprendizajes, pues no deberíamos hacer por ellos, aquello de que son capaces de hacer por sí mismos, de manera que se vayan construyendo como sujetos con poder sobre sus vidas.

5.3. Algunas sugerencias para futuras investigaciones

Durante la realización de esta tesis han surgido situaciones en las que se han identificado diferentes frentes que podrían dar lugar a futuras investigaciones en relación a las prácticas y discursos en torno a la higiene y el control de esfínteres en la etapa de educación infantil. Algunas han sido directamente abordadas en este trabajo de investigación, mientras que otras han ido apareciendo a lo largo del desarrollo de mismo, emergiendo como elementos transversales sobre los que convendría seguir interrogándose y estudiar en profundidad. Las cuestiones de género y su influencia en las prácticas y discursos en relación

a la higiene en las edades más tempranas resultan de una gran relevancia para ser estudiadas. Como ya comenté en apartado 4.4.4, el análisis de la repercusión de los estereotipos y roles de género en los entornos escolares constituye un tema de gran calado, al que se han dedicado numerosos estudios y que podría ser objeto de una investigación más específica referida a la escolaridad de los primeros años en asuntos como el de la higiene y el control de esfínteres. En el contexto de esta tesis hemos visto cómo las niñas pueden ser presionadas para ser más obedientes, disciplinadas y limpias que los niños, ya que sobre ellas pueden estar gravitando no pocas cargas sociales y/o culturales en este sentido. Los estereotipos de género se pueden transmitir en la escuela no solo a través de las actitudes de las educadoras; también el propio material escolar puede ser una fuente de ellos. Recordemos, a modo de ejemplo, las láminas presentes en el aseo del aula I (apartado 4.1.1), donde se observaba a un niño y a una niña adoptando distintas posiciones para orinar. Motivo de investigación podría ser, por lo tanto, el análisis de las imágenes utilizadas para representar las situaciones de micción y/o de cambios de pañal presentes en láminas, cuentos, y todo tipo de materiales utilizados en las escuelas. Así, investigar sobre la presión que ejerce el entorno sociocultural en estas imágenes que ignoran las investigaciones sobre el comienzo del aprendizaje del control de esfínteres de autores como Brazelton y Sparrow (2005).

De igual forma, también alentamos un análisis en profundidad respecto a la influencia de la feminización de los equipos en los centros educativos de los primeros años en las prácticas y discursos sobre la higiene infantil y el control de esfínteres. Una mayor implicación del profesorado masculino en esta etapa podría servir para comparar modelos y valores. Asimismo, la precariedad laboral del primer ciclo de Educación Infantil y su influencia en las prácticas que en él se suceden ha de convertirse en asunto de preocupación hasta el punto de estar necesitados de investigaciones que se involucren en el propósito de luchar por conseguir mejores situaciones laborales para los profesionales que se dedican a la educación del primer ciclo de la educación infantil, entre las que se encuentran un gran número de mujeres.

Otro de los aspectos que me gustaría destacar es el efecto de las expectativas de las educadoras en el desarrollo de los niños y niñas, la comprensión de aspectos relacionados con el currículo oculto y cómo influyen en las prácticas docentes y en el alumnado. En los últimos años el centro investigado ha experimentado un notable crecimiento de alumnado

de origen extranjero. La educación temprana es una de las herramientas más eficaces para lograr la inclusión de estos grupos pero para conseguirlo la implicación y colaboración de las familias con el centro es fundamental. Es por ello que estamos necesitados de investigaciones que sigan ahondando en los más diversos sesgos que emergen en las prácticas en las escuelas infantiles en situaciones de higiene, algunos de los cuales hemos mostrado en el estudio de caso.

La imagen que desde el centro se tenía de las familias emigrantes, no ayudaba a tener una comunicación constructiva, lo que muchas veces tenía repercusiones negativas en el aprendizaje del control de esfínteres de los niños y niñas, produciéndose incluso choques culturales y/o económicos. Investigar acerca de estrategias que pudiesen favorecer la comunicación y participación de las familias nos proporcionaría herramientas que servirían de soporte para impulsar la cooperación en los centros, de manera que la escuela y la familia transitaran por caminos que facilitaran el entendimiento, a veces intercultural, y les alejara de la confusión que supone para los niños y niñas la experiencia de vivir a menudo mensajes contradictorios en relación a la higiene y el control de esfínteres, entre otros asuntos educativos.

Aunque, como comenté en los apartados 4.4.2 y 4.4.3, no he podido observar diferencias en el aprendizaje relacionadas a la cultura familiar o al nivel socioeconómico de las familias; serían necesario estudios más exhaustivos que permitieran observaciones en grupos más amplios y con una mayor diversidad para entender si estos factores pueden influir en el aprendizaje; y sobre todo de qué forma lo hacen. La inclusión de varios grupos de alumnos y alumnas de centros distintos y con un perfil de mayor diversidad (colegio público, concertado y privado, por ejemplo) nos permitiría observar si efectivamente existen diferencias en el aprendizaje del control de esfínteres relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias. En cuanto a la influencia de la cultura familiar, también sería de interés perfilar trabajos de investigación que permitieran ampliar el número de observaciones, de forma que se puedan incluir un mayor número de casos y obtener una muestra significativa de varios países. En ambos casos, el objetivo sería observar, como ya apunté, si existen diferencias en la percepción de las familias respecto a la edad de iniciación o los métodos utilizados que influyan en la edad de aprendizaje.

He observado aspectos que pueden ser mejorables en las prácticas docentes, relacionadas con la higiene, así en el apartado 4.3.1, he mostrado observaciones que señalan algunas carencias en las prácticas de atención higiénica de las educadoras. Por ejemplo, el uso de un solo vaso para toda la clase o el no lavarse las manos entre los cambios, independientemente de si llevaban guantes o no, favorece la propagación de enfermedades. Es por ello necesario enfrentar trabajos de investigación destinados a abordar no sólo las medidas higiénico-sanitarias adecuadas en los escenarios escolares, también la educación de los adultos y de la infancia en relación a estas cuestiones. Hay que señalar que en el caso investigado, aunque las educadoras recibieron formación específica para evitar situaciones de contagio de infecciones, se vería claramente que la práctica diaria al respecto estaba fuertemente condicionada por la ratio y por horarios rígidos que daban lugar a rutinas difíciles de romper.

El paso al segundo ciclo supone un cambio muy importante para los pequeños y pequeñas. No solo se han de incorporar a un nuevo centro si no que se asume que han adquirido una serie de habilidades como el control de esfínteres. Teniendo en cuenta los problemas que se generan en relación a los cambios en el segundo ciclo cuando se producen escapes, resulta de gran importancia investigar en los centros del segundo ciclo las prácticas docentes y las discusiones y discursos en los equipos educativos al respecto, además de la posición de las familias en un asunto que tanta preocupación y tanto estrés genera en ellas y en los propios niños y niñas cuando comienzan la escolaridad en los centros de infantil y primaria. Si bien el estudio de caso de esta tesis se ha desarrollado en una escuela infantil, sería importante abordar también estudios de caso en aulas del primer tramo del segundo ciclo con el fin de profundizar en el análisis relativo a los problemas, prácticas y discursos que emergen en estos escenarios escolares. Uno de los objetivos de tales estudios sería que el profesorado tome conciencia acerca de la importancia de los temas relacionados con la higiene y el control de esfínteres como los expuestos en este trabajo, pues en ellos, se está poniendo en juego, entre otros asuntos, la construcción de identidades infantiles y la educación para la salud, derecho fundamental de la infancia.

Finalmente, nos queda decir que esta investigación puede considerarse como punto de partida para la elaboración de trabajos orientados a incrementar nuestro conocimiento sobre un tema que, hasta la fecha, ha sido fuente de numerosos conflictos debido a las

dificultades de integrar estas prácticas como plenamente educativas en los escenarios escolares. Por último, reitero nuevamente, que esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de las educadoras, la directora del centro, las familias y especialmente los niños y niñas de los grupos de estudio. En última instancia espero que haya podido contribuir a que las educadoras tomaran conciencia de la relevancia y complejidad de su labor y la necesidad de contar en todo momento con las familias; y las familias de la importancia de estas cuestiones en la vida de los niños y niñas y la necesidad de su cooperación con la escuela.

Bibliografía

- Abad, P. L. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936). *Revista Educación, 298*, 89-118. Recuperado el 24 de 03 de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980500486.pdf?documentId=0901e72b81357478>:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980500486.pdf?documentId=0901e72b81357478>
- Adalat, S., Wall, D., & Goodyear, H. (2007). Diaper dermatitis-frequency and contributory factors in hospital attending children. *Pediatric Dermatology, 24*(5), 483-488.
- AEPap. (5 de Mayo de 2009). Salvar vidas está en tus manos. *Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. Al cuidado de la infancia y adolescencia*. Recuperado el 26 de 09 de 2014, de <http://www.aepap.org/agenda/actividades-no-aepap/salvar-vidas-esta-en-tus-manos>
- AEPNYA. (2008). Protocolos 2008. Enuresis. *Asociación Española de Psiquiatría del Niño y el Adolescente*, 169- 175. Recuperado el 22 de 07 de 2013, de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/enuresis.pdf>
- Alarcón, P. P., & Gutiérrez, A. G. (2013). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alfaro González, M., Barona Zamora, P., Cerdán Vera, M. T., Fernández Segura, E., Fierro Urturi, A., García Alonso, M., . . . Sanz Almazán, M. (2015b). *Guía de ayuda: Manejo práctico de los problemas pediátricos más frecuentes en la escuela y guardería. Consejos para profesorado y cuidadores escolares*. (L. E. 3.0, Ed.) Recuperado el 13 de 06 de 2015, de <http://www.aepap.org>:
http://www.aepap.org/sites/default/files/educacion_para_la_salud_def.pdf
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro.
- American Academy of Pediatrics. (1999). Toilet training guidelines. *Pediatrics*(103), 1362–1368. Recuperado el 04 de 03 de 2012, de <http://www2.aap.org/sections/scan/practicingsafety/modules/toiletraining/toiletraining.pdf>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antón, M., Fusté, S., Llenas, P., Thió, C., Llenas, P., Martín, L., . . . Palou, S. (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Appel, G., & David, M. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: Experiencia del Instituto Loczy*. Madrid: Narcea.

- Apple, M. W. (1989). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. (1 ed.). Barcelona: Paidós-MEC. Recuperado el 25 de 09 de 2012, de <https://es.scribd.com/document/237329370/APPLE-Maestros-y-Textos-Una-Economia>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Azrin, N. H., & Foxx, R. M. (1979). *El control de esfínteres* (1º ed.). Barcelona: Editorial Fontanella.
- Azrin, N. H., & Foxx, R. M. (1997). *Mamá voy al baño* (2º ed.). México: Diana.
- Azrin, N. H., Bugle, C., & O'Brien, F. (1971). Behavioral engineering: two apparatuses for toilet training retarded children. *Journal of applied behavior analysis*, 4(3), 249-253.
- Bakker, E., & Wyndaele, J.-J. (August de 2000). Changes in the toilet training of children during the last 60 years: the cause of an increase in lower urinary tract dysfunction? *BJU Int*, 86(3), 248-252. Recuperado el 20 de 12 de 2011, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1464-410x.2000.00737.x/full>
- Barnes, P. M., & Maddocks, A. (2002). Standards in school toilets—A questionnaire survey. *Journal of Public Health Medicine*, 24(2), 85–87. Recuperado el 08 de 10 de 2016, de <http://paperity.org/p/59969104/standards-in-school-toilets-a-questionnaire-survey>
- Barone, J. G., Jasutkar, N., & Schneider, D. (December de 2009). Later toilet training is associated with urge incontinence in children. *Jornal Pediatrics Urol.*, 5(6), 458-461.
- Bayón, A. H. (2009). *La niña bien educada. (Una aproximación a la educación de las niñas en los manuales escolares. 1900-1975)* (Serie: Cuadernos del Museo. Nº 9 ed.). Albacete: Publicaciones del Museo del Niño. (Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha). Recuperado el 06 de 06 de 2016, de <http://www.museodelnino.es/wp-content/uploads/2016/06/La-nina-bien-educada.pdf>
- Beltrán, E., & Fernández Domingo, J. I. (2012). *Haciendo una tesis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bergara, A., Riviere, J., & Bacete, R. (2008). *Los Hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Vitoria: Instituto Vasco de la Mujer. Recuperado el 24 de 02 de 2015, de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/P_013_los_hombres_la_igualdad.pdf
- Bigelow, K. M., & Morris, E. K. (2001). John B. Watson's Advice on Child Rearing: Some Historical Context. *Behavioral Development Bulletin*, 1(10), 26-30. Recuperado el 26 de 10 de 2016, de <http://psycnet.apa.org/journals/bdb/10/1/26.pdf>
- Blanco Otero, M. (1962). *Guarderías Infantiles y Escuelas Maternales*. (S. d. Gobernación, Ed.) Madrid: Al Servicio del Niño Español. Recuperado el 16 de 05 de 2013, de http://ddd.uab.cat/pub/lilibres/1962/79067/serespninesp_a1962n293.pdf
- Blanco Soler, C. (1960). La Pediatría Española y sus Maestros. *Ministerio de la Gobernación. Dirección General de Sanidad*, 274, 1-9. Recuperado el 06 de 06 de 2016, de http://ddd.uab.cat/pub/lilibres/1960/79057/serespninesp_a1960n274.pdf

- Blázquez García, M. J., Checa Díez, M. A., Chiva Sorní, A., Comet Cortés, P., García Vera, C., Gascón Andreu, L., . . . Toledo Pérez, R. (2005). *Cuidame: guía para madres y padres*. Aragón: Gobierno de Aragón. Departamento de Salud y Consumo. Recuperado el 21 de 12 de 2011, de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SanidadBienestarSocialFamilia/Sanidad/Profesionales/13_SaludPublica/04_Publicaciones/Guia_cuidame_castellano2.pdf
- Blum, N. J., Taubman, B., & Nemeth, N. (2003). Relationship Between Age at Initiation of Toilet Training and Duration of Training: A Prospective Study. *PEDIATRICS*, *111*(4), 810-814. Recuperado el 20 de 12 de 2014, de https://www.researchgate.net/publication/10826149_Relationship_Between_Age_at_Initiation_of_Toilet_Training_and_Duration_of_Training_A_Prospective_Study
- Blum, N. J., Taubman, B., & Nemeth, N. (Jun de 2004). During toilet training, constipation occurs before stool toileting refusal. *Pediatrics*, *113*(6), 520-522.
- Blum, N. J., Taubman, B., & Nemeth, N. (2004). Why is toilet training occurring at older ages? A study of factors associated with later training. *Journal of Pediatrics*, *145*(1), 107-111. Recuperado el 14 de 05 de 2015, de https://www.researchgate.net/publication/8469977_Why_is_toilet_training_occurring_at_older_ages_A_study_of_factors_associated_with_later_training
- BOE. (12 de 03 de 2010). Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *BOE*, *62*, págs. 24831-24840. Recuperado el 07 de 11 de 2013, de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/03/12/pdfs/BOE-A-2010-4132.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (24 de julio de 1965). Decreto 2135/1965, de 8 de julio, por el que se modifica el Decreto 1315/1962, de 14 de junio, que regula los auxilios del Fondo Nacional de Asistencia Social a ancianos y enfermos desamparados e infancia desvalida, y el Decreto 498/1963, de 2 de febrero,. *Boletín Oficial del Estado*, *176*, 10488-10489. Recuperado el 1 de 03 de 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/1965/07/24/pdfs/A10488-10489.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (1970). Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*.
- Boletín Oficial del Estado. (6 de Agosto de 1970). Ley General de Educación. *BOE.es*, 12525- 12546. Recuperado el 01 de 03 de 2017, de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>: <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (16 de junio de 1972). Decreto 1541/1972, de 15 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Plan de Desarrollo Económico y Social. *Boletín Oficial del Estado*, *144*, 10742- 51. Recuperado el 01 de 03 de 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/1972/06/16/pdfs/A10742-10751.pdf>

- Boletín Oficial del Estado. (24 de abril de 1995). Resolución de 16 de marzo de 1995, de la Universidad de la Coruña, por la que se publica el acuerdo del Consejo de Universidades por el que se homologa el plan de estudios conducente al título oficial de Maestro, especialidad en Educación Infantil. *Suplemento del BOE*, 97, 131- 144. Recuperado el 26 de 11 de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/04/24/pdfs/C00131-00144.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (4 de May de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 17158- 17207. Recuperado el 01 de 03 de 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (29 de Diciembre de 2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Madrid. Recuperado el 03 de 11 de 2011, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (07 de 06 de 2007). Resolución de 25 de mayo de 2007, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil. *BOE*, 136, págs. 24856- 24867. Recuperado el 03 de 01 de 2012, de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/06/07/pdfs/A24856-24867.pdf>
- Boltanski, L. (1974). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bouché Peris, H., García Amlburu, M., Quintana Cabanas, J., & Ruiz Corbella, M. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bourke, J. G. (2005). *Escatología y Civilización. Los Excrementos y su presencia en las costumbres, usos y creencias de los pueblos*. Barcelona: Círculo Latino.
- Bravo, P. C., & Moreno, P. V. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 35-38. Recuperado el 28 de 09 de 2016, de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96421/92631>
- Brazelton, T. B. (1962). A Child-Oriented approach to toilet training. *Pediatrics*, 29(1), 121-128.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprende*. Barcelona: Graó.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2005). *Cómo dejar los pañales*. Barcelona: Médici.
- Brazelton, T. B., Christophersen, E. R., Frauman, A. C., Gorski, P. A., Poole, J. M., Stadtler, A. C., & Wright, C. L. (1999). Instruction, Timeliness, and Medical Influences Affecting Toilet Training. *Pediatrics*, 103(6), 1353-1358. Recuperado el 07 de 11 de 2013, de http://pediatrics.aappublications.org/content/103/Supplement_3/1353
- Bruer, J. T. (2000). *El mito de los tres primeros años : una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.

- Cachero, A. P. (2012a). Pensar la Publicidad. *Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias. Revistas Científicas Complutenses*, 6(1), 183-205. Recuperado el 22 de 07 de 2015, de <http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/38662/37386>
- Cachero, A. P. (2012b). Propaganda y educación. Criterios de diferenciación conceptual y comunicacional. *Pensar la publicidad*, 6(1), 183- 205. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de <http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/viewFile/38662/37386>
- Campo, M. D. (27 de 11 de 2006). No le cambian el pañal en el colegio. *20 minutos*, pág. 1. Recuperado el 03 de 01 de 2012, de <http://www.20minutos.es/carta/176939/0/cambian/panal/colegio/>
- Cavanna, M. P. (26 de 02 de 2013). *Crianzanatural.com*. Recuperado el 28 de 05 de 2016, de El control de esfínteres: <https://www.crianzanatural.com/art/art44.html>
- Cea D'Ancona, M. A., & Valles Martínez, M. S. (2010). *Xenofobias y xenofilias en clave biográfica : relatos entrelazados de autóctonos y foráneo*. Madrid- Tres Cantos: Siglo XXI.
- Chabat, A. (Escritor), & Balmes, T. (Dirección). (2010). *Babies* [Película]. France: Focus Features.
- Chamorro, H. M. (2008). *Manual de Protección a Víctimas de Violencia de Género*. Alicante: ECU.
- Chinosi, L. (2003). *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera* (2ª ed.). Milano, Italy: FrancoAngeli.
- Chokler, M. (2006). Acceder al control de esfínteres. *IFRA - Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata*, 1- 4. Recuperado el 14 de 11 de 2011, de http://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/myrtha_chokler_acceder_al_control_de_esfinteres.pdf
- Chomsky, N. (2015). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Coleman, M., Ganong, L. H., & Warzinik, K. (2007). *Family Life in 20th-Century America*. Westport, Connecticut; London: Greenwood Press.
- Collantes, E., Sáinz de los Torrerros, C., & González Alvarez, B. (1915). *Sesión Inaugural de la Sociedad de Pediatría de Madrid*. Madrid: Imprenta de J. López. Recuperado el 14 de 09 de 2016, de http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/sesion_inaugural_spm_1915.pdf
- Comenius, A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Comisión de las comunidades Europeas. (2006). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación*, 1-13. Recuperado el 23 de 02 de 2013, de <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/comm481es.pdf?documentId=0901e72b8000447d>
- Comisión de las comunidades europeas. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas. Obtenido de

<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/comm481es.pdf?documentId=0901e72b8000447d>

- Congreso de los Diputados. (2007). BOCG. Sección Cortes Generales, serie A,. (388), 219-221. Recuperado el 18 de 09 de 2014, de <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERLST&CONF=BRS PUB.cnf&BASE=PUW8&PIECE=PUW8&DOCS=1-1&FMT=PUWTXDTT.fmt&OPDEF=Y&QUERY=CGA200706080388.CODI>.
- Contreras Jordán, O. (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física* (Vol. 1). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cordero, G., Fernández, I., Muñoz, F. I., Ortega, A. R., Bahillo, P. R., Alonso, M. J., . . . Hernández, I. C. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: Sage. Recuperado el 16 de 02 de 2017, de https://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Damián, B. (05 de 11 de 2007). Pasan horas en el colegio con los pañales sucios sin que nadie los atienda. *20 minutos*, pág. 1. Recuperado el 16 de 04 de 2013, de <http://www.20minutos.es/noticia/301174/0/ninos/Infantil/Granada/>
- Daulay, M., Siregar, R., Ramayani, O. R., Supriatmo, S., Ramayati, R., & Rusdidjas, R. (2013). Association between the frequency of disposable diaper changing and urinary tract infection in children. *Paediatrica Indonesiana*, 53(2), 70-75. Recuperado el 22 de 04 de 2015, de https://www.researchgate.net/publication/306520980_Association_between_the_frequency_of_disposable_diaper_changing_and_urinary_tract_infection_in_children
- De Miguel Aparicio, E. (2009). *La pluralidad lingüística, aportaciones sociales, culturales y formales. Serie humanidades*. Madrid: MEC.
- De Tolosa Latour, M. (1883). La madre y el niño. *Revista de Higiene y Educación*, 1-18. Recuperado el 28 de 09 de 2016, de hemerotecadigital.bne.es/results.vm?q=parent%3A0003741911&s=0&lang=en
- deMause, L. (1982). *Historia de la Infancia* (1994 ed.). Madrid: Alianza Universidad.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Method*. Brunswick, New Jersey: Aldine Transaction.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- deVries, M., & deVries, R. (1977). Cultural Relativity of Toilet Training Readiness: A Perspective From East Africa. *Pediatrics*, *60*(2), 170-177.
- Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. (31 de Enero de 2012). Cortes Generales. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. *Comisión Educación del Congreso*, *31*, 34-35. Recuperado el 24 de 02 de 2015, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO_031.PDF
- Diario Oficial de Galicia. (04 de 11 de 1997). Decreto 306/1997, de 23 de octubre, por el que se establecen las normas de seguridad en parques infantiles. *Diario Oficial de Galicia*(213), 10.635. Recuperado el 23 de 05 de 2012, de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19971104/AnuncioCFAE_es.html
- Diario Oficial de Galicia. (09 de 05 de 2003). Decreto 245/2003, do 24 de abril, polo que se establecen as normas de seguridade nos parques infantís. *Diario Oficial de Galicia*(89), 5839. Recuperado el 23 de 05 de 2012, de http://avepss.traballoebienestar.xunta.es/documentacion/decreto_245_2003_parques_infantis.pdf
- Diario Oficial de Galicia. (16 de agosto de 2005). Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia. *Diario Oficial de Galicia*, *156*, 14.270- 14.285. Recuperado el 06 de 11 de 2012, de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2005/20050816/Anuncio1BDC6_es.html
- Diario Oficial de Galicia. (23 de Junio de 2009). Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 10.773. Recuperado el 30 de 11 de 2011, de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio202E2_es.html
- Diario Oficial de Galicia. (2009b). Orden de 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 12.012. Recuperado el 20 de 12 de 2011, de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090710/Anuncio2404A_es.html
- Diario Oficial de Galicia. (13 de junio de 2011). Orden de 3 de junio de 2011 por la que se desarrolla la normativa para el ejercicio de la docencia en los centros privados en las enseñanzas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. *Diario Oficial de Galicia*, *112*, 14338. Recuperado el 15 de 04 de 2013, de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110613/AnuncioC3F1-070611-2717_es.html
- Diario Oficial de Galicia. (20 de Febrero de 2013). Orde do 14 de febreiro de 2013 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís 0-3 dependentes desta consellería o curso 2013/14. *Diario Oficial de Galicia*, *36*, 4855. Recuperado el 17 de 05 de 2013, de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130220/AnuncioCA05-150213-0003_gl.html

- Diario Oficial de Galicia. (29 de April de 2016). Orde do 20 de abril de 2016 pola que se regulan as axudas económicas para a atención da primeira infancia en escolas infantís 0-3 non sostidas con fondos públicos, a través do programa Bono Concilia, e se procede á súa convocatoria. *Diario Oficial de Galicia*, 15849- 15878. Recuperado el 26 de 06 de 2016, de https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Axudas/Orde_Bono_concilia_GAL.pdf
- Diéguez, A. J., & Muñoz, M. Z. (2009). *Autonomía personal y salud infantil*. Madrid: Editex.
- Domínguez Rovira, S. (1997). El cólico del lactante. En M. Crespo Hernández, *Manual de residente de pediatría y sus áreas específicas. Guía formativa* (Vol. 2, págs. 1438-1439). Madrid: Ediciones Norma.
- EFE. (20 de 05 de 2011). Los maestros de infantil deben cambiar la ropa, según el Defensor. *El País*. Recuperado el 26 de 11 de 2015, de http://elpais.com/diario/2011/05/20/sociedad/1305842403_850215.html
- El Ideal Gallego. (09 de Febrero de 2013). Cruz Roja repartirá “packs” de higiene infantil a familias con niños pequeños. *El Ideal Gallego*, pág. 1. Recuperado el 21 de 02 de 2012, de <http://www.elidealgalego.com/articulo/coruna/cruz-roja-repartira-packs-de-higiene-infantil-a-familias-con-ninos-pequenos/20130208231731107856.html>
- Elder, T. E. (2010). The importance of relative standards in ADHD diagnoses: evidence based on exact birth dates. *Journal of health economics*, 29(5), 641-656.
- Ellis, W. (1928). *Politics: A Treatise on Governmet by Aristotle*. New York: E. P Dutton & Co. Recuperado el 15 de 02 de 2017, de http://www.gutenberg.org/ebooks/6762?msg=welcome_stranger#2HCH0049
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton (W.W.).
- Escolano, A. B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- European Commission. (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. *Education, Audiovisual & Culture Executive Agenc (EURYDICE)*, 1- 187. Recuperado el 15 de 06 de 2013, de <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
- European Commission. EACEA (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Chidhood Education and Care in Europe. *Eurydice*, 1-190. Recuperado el 25 de 03 de 2013, de <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
- European Police Office (Europol). (2016). *European Union Terrorism Situation and Trend Report (TE-SAT) 2016*. La Haya: European Police Office (Europol). Recuperado el 15 de 03 de 2017, de <https://www.europol.europa.eu/content/european-union-terrorism-situation-and-trend-report-te-sat-2016>

- Eurostat. (2016). *Eurostat*. Recuperado el 11 de 03 de 2016, de People at risk of poverty or social exclusion by age and sex:
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- Evans, W., Morrill, M., & Parente, S. (2010). Measuring inappropriate medical diagnosis and treatment in survey data: The case of ADHD among school-age children. *Journal of health economics*, 29(5), 657-673.
- Fagan, C., & ENEGE. (2010). Men and Gender Equality – tackling segregated family roles and social care jobs. *European Commission - Employment, Social Affairs and Equal Opportunities*.
 Recuperado el 14 de 05 de 2015, de
https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjnwY6m5YrPAhWJxxQKHQatBVcQFgggtMAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FblobServlet%3FdocId%3D5532%26langId%3Den&usg=AFQjCNGEiWsb8hYszM8gzuMXuJJ9SkyW_A&cad=rja
- Falcón, I. G. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI. Revista de Educación*(9), págs. 155-169. Recuperado el 07 de 11 de 2013, de
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2066/b15175091.pdf?sequence=1>
- Febrer Bellostes, I., & Jansà, E. (2011). Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 129, 10-16.
- Fermoso, J. (1997). *Manual De Economía De La Educación*. Madrid: Narcea.
- Fernández Toral, J., & De Lama Suárez, G. (1992). *Manual de puericultura*. Oviedo-Asturias: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ferri, M. R. (01 de 2010). Aplicaciones y experiencias de los principios de Pikler- Lóczy. *Aula infantil*(53), 20-22.
- Ferri, M. R. (2010). La importancia del cambio de pañales a bebés. *Aula de Infantil*, 53, 20-22.
 Recuperado el 21 de 02 de 2012, de
http://www.seminariopikler.com/documentos/mediateca/articulos/Importancia_cambio_pañales_Ferri.pdf
- Finkelstein, B. (1986). La Incorporación de la Infancia a la Historia de la Educación. *Revista de Educación*, 281, 19-46. Recuperado el 11 de 05 de 2015, de
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re28100507.pdf?documentId=0901e72b813c4502>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ford, G. (2012). *Potty Training in one week*. London: Random House.

- Forghieri, E., & Malaguzzi, L. (2005). La escuela maternal va por buen camino. En E. I. Emilia, *La inteligencia se construye usándola* (4ª ed., págs. 13-20). Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta. Recuperado el 03 de 10 de 2014, de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/seminario/microfisica%20poder.pdf>
- Freud, A. (1978). *Normalidad y patología en la niñez evaluación del desarrollo* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (2002). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Barcelona: RBA.
- Fundación Francisco Giner de los Ríos. (s.f.). *Fundación Francisco Giner de los Ríos*. Recuperado el 28 de 03 de 2017, de Fundación Francisco Giner de los Ríos. Institución Libre de Enseñanza: <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>
- Fundación Preescolar na Casa. Espazos Educativos. (s.f.). http://www.stes.es/areas/escuela_rural/AVENTURA_DE_CRECER_Preescolar_na_casa.pdf. Recuperado el 28 de 03 de 2017, de Aventura de crecer desafío de educar: http://www.stes.es/areas/escuela_rural/AVENTURA_DE_CRECER_Preescolar_na_casa.pdf
- Fundación Universitaria Konrad Lorenz. (2013). III. El mundo de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. Recuperado el 10 de 03 de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>
- Gabinete Técnico FETE_UGT. (2009). *Estudio comparativo sobre los requisitos mínimos que deben de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil 0-3 años*. Madrid: UGT. Recuperado el 21 de 12 de 2011, de <http://www.feteugt.es/data/Upload/DOCINFestudicomparativo0-3.pdf>
- García Díaz, D. (1948). Plan Provincial de Sanidad Infantil y Maternal. *Sección de puericultura, maternología e higiene escolar. Dirección General de Sanidad*, 126, 1-14. Recuperado el 25 de 03 de 2013, de http://ddd.uab.cat/pub/lilibres/1948/79585/serespninesp_a1948n126.pdf
- Garn, J. V., Caruso, B. A., Drews-Botsch, C. D., Kramer, M. R., Brumback, B. A., Freeman, R. D., & C., M. (2014). Factors Associated With Pupil Toilet Use in Kenyan Primary Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(9), 9694–9711. Recuperado el 22 de 03 de 2017, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4199044/>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilbert, A. (1870). *Guide des mères et des nourrices*. París: P. Aselin Successeur de Bèchet Jeune et Labe. Recuperado el 29 de 09 de 2013, de <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64641205>
- Gimbert, V., & Godot, C. (2010). *Vivre ensemble plus longtemps. Enjeux et opportunités por l'action publique du vieillissement de la population française*. France: Centre d'analyse stratégique. Recuperado el 17 de 03 de 2014, de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000662.pdf>
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

- Glander Timothy, R. (2000). *Glander, T. (2000). Origins of Mass Communications Research During the American Cold War*. Mahwah, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glass, A. S., Bagga, H. S., Tasian, G. E., & Breyer, B. N. (2013). No small slam: increasing incidents of genitourinary injury from toilets and toilet seats. *British Association of Urological Surgeons*, 112(3), 398–403. Recuperado el 06 de 11 de 2015, de https://www.researchgate.net/publication/239942731_No_small_slam_Increasing_incidents_of_genitourinary_injury_from_toilets_and_toilet_seats
- Gobierno de España. (31 de Enero de 2012). Comisión de Educación del Congreso de los Diputados. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*(31), 1-38. Recuperado el 22 de 07 de 2015, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO_031.PDF
- Godall Castell, T. (Mayo- Junio de 2012). El cambio de pañal: ¡mucho más que una rutina! *Crecer en familia. Publicaciones, libros y revistas de pedagogía*. Graó(19), 16-18.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goldschmied, E. (2002). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez Restrepo, C., Hernández Bayona, G., Rojas Urrego, A., Santacruz Oleas, H., & Uribe Restrepo, M. (2008). *Psiquiatría clínica. Diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos* (3ª ed.). Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Gómez, J. L., & Isabel, J. A. (1980). Enuresis y desarrollo de la capacidad funcional de la vejiga. Estudio con tres tratamientos conductuales. *Estudios de Psicología*(3), 29-40. Recuperado el 22 de 07 de 2015, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65806.pdf>
- Gourley, C. (2008). *Gidgets and Women Warriors: Perceptions of Women in the 1950s and 1960s*. Minneapolis: Twenty-First Century Books.
- Guardia, F. F. (1976). *La Escuela Moderna* (1ª ed.). Madrid: Ediciones Jucar.
- Guía infantil. (s.f.). guiainfantil.com. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de Las preguntas más frecuentes de los padres sobre la enuresis: www.guiainfantil.com/enuresis/preguntas-frecuentes-enuresis.htm
- Halmagrand, C.-N. G. (1866). *Guide des jeunes mères-nourrices*. Orleans, FR: Gustave Vaudecraine. Recuperado el 29 de 09 de 2013, de <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64641094/f5.image>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*(19), 297- 318.

- Head Start. (2016). <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol>. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol>
- Heckman, J. (2009). <http://heckmanequation.org/>. *La inversión en el desarrollo durante la primera infancia: Reduce déficits y fortalece la economía*. Illinois. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://heckmanequation.org/content/resource/la-inversi%C3%B3n-en-el-desarrollo-durante-la-primera-infancia-reduce-d%C3%A9ficits-y-fortalece>: <http://heckmanequation.org/content/resource/la-inversi%C3%B3n-en-el-desarrollo-durante-la-primera-infancia-reduce-d%C3%A9ficits-y-fortalece>
- Hernández López, L. (2011). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: Paraninfo.
- Hindley, C. (1968). Growing Up in Five Countries: A Comparison of Data on Weaning, Elimination Training, Age of Walking and IQ in Relation to Social Class from European Longitudinal Studies. *Developmental medicine and child neurology*, 10(8), 715-724.
- Hodges, S. J., Richards, K. A., Gorbachinsky, I., & Krane, L. S. (2014). The association of age of toilet training and dysfunctional voiding. *Research and Reports in Urology*(6), 127–130. Recuperado el 10 de 10 de 2015, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4199658/>
- Holmes, J. (2009). *Teoría del apego y psicoterapia : en busca de la base segura*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Holt, L. E. (1894). *The care and feeding of children. A catechism for the use of mothers and children's nurses*. New York: D. Appleton and Company. Recuperado el 25 de 03 de 2013, de <https://archive.org/stream/carefeedingof00holt#page/n5/mode/2up>
- Holt, L. E. (1907). *The Care and Feeding of Children. A Catechism for the use of Mothers and Children's Nurses*. New York and London: D. Appleton and Company. Recuperado el 25 de 03 de 2013, de <https://ia800804.us.archive.org/22/items/carefeedingof00holt/carefeedingof00holt.pdf>
- Honoré, C. (2009). *Bajo presión: cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente* (2ª ed.). Barcelona: RBA.
- Hooman, N., Safaii, A., Valavi, E., & Amini-Alavijeh, Z. (2013). Toilet Training in Iranian Children: A Cross-Sectional Study. *Iranian Journal of Pediatrics*, 23(2), 154-158.
- Horn, I., Brenner, R. A., Rao, M., & Cheng, T. L. (2006). Beliefs about the appropriate age for initiating toilet training: are there racial and socioeconomic differences? *The Journal of pediatrics*, 149(2), 165-168.
- Hoz, V. G. (1994). *García, V. (1994). Tratado de educación personalizada. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Huget, T., & al, e. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

- Huijbregts, S., Leseman, P., & Tavecchio, L. (2008). Cultural diversity in center-based childcare: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*(23), 233-244.
- Infantes, A. T. (2007). *La investigación antropológica*. Alicante: ECU (Editorial Cub Universitario).
- Jean Yeung, W., R. Linver, M., & Brooks-Gunn, J. (2002). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73(6), 1861-79. Recuperado el 20 de 04 de 2015, de https://www.researchgate.net/publication/10985425_How_Money_Matters_for_Young_Children%27s_Development_Parental_Investment_and_Family_Processes
- Jódar, C. (08 de 05 de 2012). Ser hombre y trabajar en una guardería. *La Vanguardia*, 1. Recuperado el 28 de 09 de 2016, de <http://www.lavanguardia.com/vida/20120508/54290163036/hombre-guarderia.html>
- Justel Vicente, D. (2012). *Niños en la Antigüedad: estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Kaerts, N., Van Hal, G., Vermandel, A., & Wyndaele, J.-J. (2012). Readiness Signs Used to Define the Proper Moment to Start Toilet Training: A Review of the Literature. *Neurourology and Urodynamics*(31), 437-440. Recuperado el 16 de 04 de 2014, de https://www.researchgate.net/publication/221683121_Readiness_signs_used_to_define_the_proper_moment_to_start_toilet_training_A_review_of_the_literature
- Kaerts, N., Van Hal, G., Vermandel, A., & Wyndaele, J.-J. (2012). Toilet training in daycare centers in Flanders, Belgium. *Pediatrics*, 171(6), 956-961.
- Kelemen, J. (2014). Educando el control de esfínteres en la Escuela Infantil Pikler-Lóczy. *Cursos de Verano- Edición 2014 presencial* (pág. 1:23.30 minutos). Donostia: 27/08/2014. Recuperado el 16 de 10 de 2015, de <https://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/53fd803aa2358.html>
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (2000). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- King, M. L. (2007). Concepts of Childhood: What We Know and Where We Might Go. *Renaissance Quarterly*, 60(2), 371-407. Recuperado el 03 de 01 de 2012, de http://www.brooklyn.cuny.edu/web/aca_centers_children/070601_ARTICLES_RenaissanceSocietyOfAmerica.pdf
- Klassen, T. P., Kiddoo, D., Lang, M. E., Friesen, C., Russell, K., Spooner, C., & Vandermeer, B. (2006). *The Effectiveness of Different Methods of Toilet Training for Bowel and Bladder Control*. Agency for Healthcare Research and Quality. Alberta: U.S. Department of Health and Human Services. Recuperado el 26 de 09 de 2014, de https://search.ahrq.gov/search?q=cache:Mo6RoOXooe8J:archive.ahrq.gov/downloads/pub/evidence/pdf/toiletraining/toiletr.pdf+toilet+training&output=xml_no_dtd&site=ARCHIVE_AHRQ_GOV&ie=UTF-8&lr=lang_en&client=ARCHIVE_Front_End&proxystylesheet=ARCHIVE_Front_

- Koc, I., Camurdan, A. D., Beyazova, U., & Sahin, F. (2008). Toilet training in Turkey: the factors that affect timing and duration in different sociocultural groups. *Chils Care Health and Developmenr*, 34(4), 475-481.
- Kustrín, S. S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *HAOL - Historia Actual*(13), 171-192. Recuperado el 16 de 05 de 2013, de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/208/196>
- Lansky, V. (2002). *Toilet training. A practical guide to daytime and nighttime training*. Deephaven, MN: Book Peddlers.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa, el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- León, F. (27 de 11 de 2007). Las ampas solicitan cuidadores para cambiar pañales a los niños de Infantil. *el Periódico Extremadura*, pág. 1. Recuperado el 14 de 09 de 2016, de http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/badajoz/ampas-solicitan-cuidadores-cambiar-panales-ninos-infantil_339753.html
- León, I. M. (1998). *Principios y técnicas para la elaboración de material didáctico para el niño de 0 a 6 años*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Liedloff, J. (2009). *El concepto del continuum. En busca del bienestar perdido* (4º ed.). Tenerife: Ob Stare.
- Lincoln, Y. (2005). *New and Emerging Methods in Qualitative Research*. Florida International University. Miami. Recuperado el 02 de 11 de 2016, de <https://itunes.apple.com/us/itunes-u/college-of-education/id440255468?mt=10>
- Lladós Alonso, L. (2016). ¡Empezará P3 y todavía lleva pañal! *Aula de Infantil*(86), 42-43. Recuperado el 28 de 11 de 2016, de <http://aulainfantil.grao.com/mmd/ODEyOTM4NDctN2MyNGFhZTFiNTY2OWRlZTQwMjI2MDUxNjliNGlxZWl=>
- Locke, J. (1690). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (2015 ed.). Adelaide: University of Adelaide. Recuperado el 18 de 02 de 2017, de <https://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/l81u/index.html>
- Lóczy, A. P. (Productor), & Krako, B. &. (Dirección). (1995). *Moverse en libertad*. El Instituto Lóczy [Película]. Hungría. Recuperado el 18 de 03 de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=dxWCROruwWk>
- Lundblad, B., & Hellström, A.-L. (2005). Perceptions of school toilets as a cause for irregular toilet habits among schoolchildren aged 6 to 16 years. *Journal of School Health*, 75(4), 125-128. Recuperado el 07 de 06 de 2015, de https://www.researchgate.net/publication/7756956_Perceptions_of_School_Toilets_as_a_Cause_for_Irregular_Toilet_Habits_Among_Schoolchildren_Aged_6_to_16_Years
- Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Losada.

- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Macfarlane, A. (1970). *The Family Life of Ralph Josselin: A seventeenth century clergyman. An essay in historical anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macfarlane, A. (1976). *The Diary of Ralph Josselin: 1616-1683*. Oxford Univ. Press: British Academy .
- Machado, A. (22 de 09 de 2013). Padres obligados a cambiar los pañales de sus hijos en un centro de educación especial. *El Mundo Andalucía*, pág. 1. Recuperado el 30 de 10 de 2013, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/09/21/andalucia/1379758948.html>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. (A. Hoyuelos, Trad.) Barcelona: Octaedro.
- Mandela, N. (16 de July de 2003). *Nelson Mandela Foundation*. Recuperado el 10 de 05 de 2014, de http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful
http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful
- Marrone, M. (2009). *La teoría del apego : un enfoque actual* (2ª ed.). Madrid: Psimática.
- Martin, J. A., King, D. R., Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1984). Secular trends and Individual Differences in Toilet-Training Progress. *Journal of Pediatric Psychology*, 9(4), 457-467.
- Martínez, J. G., Imaz, A. A., López, J. M., & Ollé, J. C. (2005). ¿Por qué hay pocos maestros en educación infantil? *AULA de infantil. Ámbito 0-6*, 23. Recuperado el 23 de 10 de 2011, de <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/023-aprendiendo-a-pensar/por-que-hay-pocos-maestros-en-educacion-infantil>
- Martino, B. (Dirección). (2000). *Lóczy, un hogar para crecer* [Película].
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MEC. (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18 de 02 de 2017, de https://cse.google.com/cse?cx=006043202724820927248%3AAlkl0norxzhk&q=www.mecd.gob.es%2F...%2FDatos%2520y%2520Cifras%25202013-2014_final.pdf&mec=#gsc.tab=0&gsc.q=www.mecd.gob.es%2F...%2FDatos%2520y%2520Cifras%25202013-2014_final.pdf&gsc.page=1
- MEC. (2015). Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. *Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.*, 1- 46. Recuperado el 18 de 02 de 2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano->

mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf

- MEC. (2016). *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014 (Edición 2016)*. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>
- MEC. (2016). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2014. B3.3 Porcentaje de mujeres en el profesorado, por tipo de centro y titularidad del centro. *Datos y Cifras*. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de www.mecd.gob.es
- MEC. (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. MEC. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>
- MEC. (s.f.). <http://censoarchivos.mcu.es/>. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=1713521>: <http://censoarchivos.mcu.es/>
- Méndez Álvarez, J. M. (1992). La ética de la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 8-12.
- mibebeyyo. (s.f.). www.mibebeyyo.com. Recuperado el 10 de 03 de 2017, de Supernanny contesta tus dudas: www.mibebeyyo.com/ninos/salud-bienestar/psicologia-infantil/supernany-contesta-dudas-547
- Miller, W. I. (1998). *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1965). *Censo - Guía de archivos de España e Iberoamerica*. Recuperado el 22 de 07 de 2015, de Instituto Provincial de Higiene: <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=1713521>
- Montesino, P. P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional. Recuperado el 21 de 02 de 2012, de https://books.google.es/books?id=4BWUoxVX-GYC&printsec=frontcover&dq=Manual+para+los+maestros+de+p%C3%A1rvulos+pablo+montesinos&ei=pd5qS_axApWwNrOM3eYK&cd=1#v=onepage&q&f=false
- Morales, G. H., & Guijarro, C. J. (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 15 de 06 de 2013, de http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=477a2623-c605-4e68-8e86-0408c477731b&groupId=10904
- Morante, J. R., & Gómez, A. L. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia". Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. DÁVILA, & L. M. NAYA, *La infancia en la historia: espacios y representaciones, vol II. XIII Coloquio de Historia de la Educación* (págs. 415-426). San Sebastián: Espacio

- Universitario/EREIN. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de <http://www.ub.edu/geocrit/sv-96.htm>
- Mota, D. M., & Barros, A. J. (2008). Toilet training: situation at 2 years of age in a birth cohort. *Jornal de Pediatria*, 84(5), 455-462. Recuperado el 11 de 05 de 2015, de <http://www.jped.com.br/conteudo/08-84-05-455/port.pdf>
- Mowrer, O. H., & Mowrer, W. M. (1938). Enuresis: A Method for its study and treatment. *The American Journal of Orthopsychiatry*(8), 436-459.
- Muliterno, J. S. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles. *Consejo Escolar del Estado Participación Educativa*, 12, 56-73. Recuperado el 21 de 12 de 2011, de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-sanchez-muliterno.pdf>
- Museo del Prado. (2015). <https://www.museodelprado.es>. Recuperado el 12 de 09 de 2016, de <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/adoracion-de-los-pastores/4fb170c0-d4cf-4c3e-8293-a8d7152aff78>: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/adoracion-de-los-pastores/4fb170c0-d4cf-4c3e-8293-a8d7152aff78>
- Museo del Prado. (2016). <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-virgen-con-el-nio/cff7a26d-7451-43e9-b209-c8c2e0c51b24>. Recuperado el 12 de 09 de 2016, de <https://www.museodelprado.es>: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-virgen-con-el-nio/cff7a26d-7451-43e9-b209-c8c2e0c51b24>
- National Orphan Train Complex. (s.f.). *National Orphan Train Complex*. Recuperado el 20 de 09 de 2016, de National Orphan Train Complex: <http://orphantraindepot.org/history/>
- Noval, M. (2006). *Nuevos modelos de identificación social y corporal: las niñas y su relación con los juguetes antropomorfos*. Argentina: Brujas.
- OMS. (2016). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 01 de 12 de 2016, de <http://www.who.int/childgrowth/standards/es/>: <http://www.who.int/childgrowth/standards/es/>
- Orde do 20 de abril de 2016 pola que se regulan as axudas económicas para a atención da primeira infancia en escolas infantís 0-3 non sostidas con fondos públicos, a través do programa Bono Concilia, e se procede á súa convocatoria. (2016). <https://politicassocial.xunta.gal/web/portal/portada>. Recuperado el 25 de 06 de 2016, de Bono concilia: https://politicassocial.xunta.gal/web/portal/axudas?content=/Benestar/Contidos/Axudas/axuda_0010.html
- Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkia*, 9, 9-20. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/108375/154807>
- Pachter, L. M., & Dworkin, P. (1997). Maternal Expectations About Normal Child Development in 4 Cultural Groups. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 11(151), 1144-1150.

Recuperado el 24 de 03 de 2015, de
https://www.researchgate.net/publication/13859808_Maternal_Expectations_About_Normal_Child_Development_in_4_Cultural_Groups

Pantley, E. (2006). *The No-Cry Potty Training Solution: Gentle Ways to Help Your Child Say Good-Bye to Diapers*. New York: McGraw Hill Professional.

Pantley, E. (2010). *Ir al váter sin lágrimas*. Barcelona: Medici.

Parpia, N. (2006). *Potty Training in One Day: A Guide for Today's Parents*. Perland, Texas: Mom Innovation.

Pedraja-Chaparroa, F., Santín, D., & Simancas, R. (2015). Determinants of grade retention in France and Spain: Does birth month matter? *Journal of Policy Modeling*, 37(5), 820–834.

Pérez De Pablos, S. (09 de 02 de 1999). El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial. *El País*. Recuperado el 23 de 02 de 2017, de
http://elpais.com/diario/1999/02/09/sociedad/918514821_850215.html

Pestalozzi, J. (1889). *Cómo Gertrudis enseña á sus Hijos*. Chile: Biblioteca de la Familia y de la Escuela. Recuperado el 03 de 01 de 2012, de
<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>

Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad : desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

Pollock, L. A. (1983). *The Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900* (1996 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Ponte, X., & Sarmiento, J. A. (2006). *A Tempo. Programas de detección precoz nas escolas infantís 0-3. Resultados e Recomendacións Informe Final*. Ferrol: Consellería de Traballo e Benestar, Secretaría Xeral de Familia e Benestar en colaboración coa Asociación. Recuperado el 01 de 11 de 2011, de http://atenciontemprana.com/wp-content/uploads/2015/09/LIBRO_A_TEMPO.pdf

Porter, S., & Steefel, L. (2015). Diaper Need: A Change for Better Health. *Pediatric Nursing*, 41(3), 141- 4.

Prada, F. F. (1995). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto? *Revista Aula de Innovación Educativa*, 44.

Prats-Viña, J. (2007). A favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana? *Revista de Neurología*, 44(3), 35-37. Recuperado el 16 de 04 de 2014, de
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33525787/hasta_que_punto_es_efectiva_la_estimulacion_temprana.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1490122771&Signature=tV5dkxB07EhEjMzuSdrdlbmYfR0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filen

- Programme for International Student Assessment (PISA). (06 de 06 de 2016). <http://www.oecd.org/>.
Obtenido de Better Policies For Better Lives (OECD): <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones Oratorias*. Madrid: Librería de la viuda de Hernando y C^ª.
Recuperado el 05 de 10 de 2016, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffb2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html.
- Quinto Borghi, B. (2010). *Educación en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidos d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Quirante, I. (28 de 10 de 2014). Los prejuicios alejan a los varones de la carrera Educación Infantil. *Sur.es*, 1. Recuperado el 21 de 11 de 2016, de <http://www.diariosur.es/cronica-universitaria/201410/28/prejuicios-alejan-varones-carrera-20141028002414-v.html>.
- Ramírez Castillo, M. A. (2005). Contexto Familiar: Diferencias Conductuales entre Niños y Niñas. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(39), 133-150. Recuperado el 26 de 05 de 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503905.pdf>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2012). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Reigadas, N. (22 de 10 de 2014). ¿Quién cambia los pañales en el cole? *Hoy.es*, pág. 1. Recuperado el 12 de 05 de 2014, de <http://www.hoy.es/20071202/sociedad/quien-cambia-panales-cole-20071202.html>
- Ribes Antuña, M., Clavijo Gamero, R., Caballero Oliver, A., Fernández González, C., & Torres Benito, M. (2006). *Educador de Educación Infantil. De la Generalitat Valenciana. Temario Específico*. Sevilla: MAD.
- Riera, M. C., Aleixandre, Pairó, M. P., Solsona, N., Maillo, López, R. A., . . . Subirats, N. B. (2002). *Género y educación: La escuela coeducativa*. Caracas- Venezuela: Graó.
- Rius, M. (02 de 10 de 2015). El 95% de los maestros de educación infantil son mujeres. *La Vanguardia*, 1. Recuperado el 11 de 03 de 2017, de <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20151002/54436983716/el-95-de-los-maestros-de-educacion-infantil-son-mujeres.html>.
- Rodríguez Fernández, L. M., & Gracia Manzano, S. (2008). Diagnóstico y tratamiento de la enuresis nocturna. *Asociación Española de Pediatría. Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Nefrología Pediátrica*, 116-126. Recuperado el 20 de 06 de 2014, de https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/10_3.pdf
- Rodríguez, P. G. (30 de 04 de 2014). <http://enfamilia.aeped.es/>. Obtenido de Cómo enseñarle a usar el orinal: <http://enfamilia.aeped.es/edades-etapas/como-ensenarle-usar-orinal>
- Rosemond, J. (2012). *Toilet Training Without Tantrums*. Kansas City, Sidney, London: Andrews McMeel Publishing, LLC.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Berkeley: Crown House.
- Rousseau, J.-J. (1821). *Emilio ó de la educación*. Madrid: Imprenta de Alban y Compañía.
- Rueda, M. C. (1994). *La educación infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual. (Tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Recuperado el 23 de 09 de 2015, de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5008601.pdf>
- Rus, A. R. (09 de 03 de 2001). Cacas y pises. *El País*. Recuperado el 07 de 11 de 2013, de http://elpais.com/diario/2001/03/09/madrid/984140661_850215.html
- Russell, K. (2008). Among healthy children, what toilet-training strategy is most effective and prevents fewer adverse events (stool withholding and dysfunctional voiding)? Part A. Evidence-based answer and summay. *Paediatrics & Child Health*, 3(13), 201-202. Recuperado el 05 de 07 de 2016, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2529424/>
- Sabido Ramos, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño : una perspectiva sociológica*. Madrid: Sequitur.
- Sadurní i Brugué, M., Rostán Sánchez, C., & Serrat Sellabona, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso* (3ª ed.). Barcelona: UOC.
- Salgado, M. (25 de 10 de 2005). Los colegios llaman a los padres cuando los niños se ensucian. *Diario 20 Minutos*. Recuperado el 16 de 09 de 2016, de <http://www.20minutos.es/noticia/59245/0/colegios/llaman/padres/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Motodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S:A. de C.V.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91-102. Recuperado el 29 de 10 de 2016, de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwizwfftq__QAhXMHxoKSHuCsIQFghWMA4&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FEducar%2Farticle%2Fdownload%2F20756%2F20596&usg=AFQjCNGBsRE3JFYzbVRn9NQJPyNkngyQxg&bvm=
- Sánchez Bello, A. (2007). El tiempo escolar desde la perspectiva de género. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 117-134. Recuperado el 06 de 04 de 2013, de <http://studylib.es/doc/5594002/el-tiempo-escolar-desde-la-perspectiva-de-g%C3%A9nero>
- Sánchez Bello, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 85–91. Recuperado el 16 de 01 de 2017, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000749.pdf

- Sánchez Bello, A. (2013). Factores de discriminación de género en la escuela en el contexto de la globalización: aprender en relación como práctica contra la violencia y los estereotipos. *Sarmiento: Anuario Galego de historia da educación*, 17, 83-98. Recuperado el 20 de 02 de 2017
- Sánchez Blanco, C. (1993). *El Desarrollo de Actitudes en Educación Infantil*. Zaragoza: Edelvives.
- Sánchez Blanco, C. (2000). *De la educación infantil y su crítica: dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica*. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: Reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Sánchez Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Blanco, C. (2008). La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. *XXI. Revista de Educación*(10), 31-48. Recuperado el 21 de 03 de 2012, de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2144/b15479912.pdf?sequence=1>
- Sánchez Blanco, C. (2009). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sánchez Blanco, C. (2013). Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 261-277. Recuperado el 20 de 12 de 2014, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773499>
- Sánchez Blanco, C. (2014). Mujeres e docencia en la etapa de educación infantil. *Anuario da Facultade de Ciencias do Traballo*(5), 357-371. Recuperado el 06 de 06 de 2016
- Sanchidrián, C., Berrio, J. R., & otros, y. (2010). *Historia y Perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Schaffer, R. (1998). *Ser madre*. Madrid: Morata.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora e. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de captación multimedial*, 1-16. Recuperado el 09 de 10 de 2015, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>
- Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A., & Weerth, C. d. (2009). Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*(24), 55-63.
- Schum, T. R., Kolb, T. M., McAuliffe, T. L., Simms, M. D., Underhill, R. L., & Lewis, M. (2002). Sequential Acquisition of Toilet-Training Skills: A Descriptive Study of Gender and Age Differences in Normal Children. *Pediatrics*, 109(3). Recuperado el 15 de 06 de 2013, de <http://pediatrics.aappublications.org/content/109/3/e48.full>
- Serrano Poveda, M. E. (Mayo de 2015a). Guía de ayuda para centros docentes. Manejo práctico de los problemas de salud pediátricos más frecuentes. Consejo para el profesorado y los

cuidadores escolares. *AEPap. Grupo Educación para la Salud*, 217-218. Recuperado el 25 de 11 de 2016, de https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/educacion_para_la_salud_def.pdf

Sierra Pellón, C. (1996). El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. *REVISTA ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 7, [online]. Recuperado el 20 de 09 de 2016, de <http://iber.grao.com/revistas/iber/007-mujer-y-ciencias-sociales/el-aprendizaje-de-los-roles-de-genero-de-la-inferioridad-intelectual-a-la-igualdad-curricular>

Siren-Tiusanen, H., & Robinson, H. A. (2001). Nap schedules and sleep practices in infant-toddler groups. *Early Childhood Research Quarterly*(16), 453-474.

Smith, M., Kruse, A., Weir, A., & Goldblum, J. (2013). Diaper Need and Its Impact on Child Health. *Pediatrics*, 132(2), 253- 259. Recuperado el 18 de 10 de 2016, de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/132/2/253.full.pdf>

Spitz, R. A. (1990). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Spock, B. (2007). *Tu Hijo*. Barcelona: Vergara.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stes, A., & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuestas para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36. Recuperado el 29 de 01 de 2017, de <http://educar.uab.cat/article/view/v51-n1-stes-van-petegem>

Stimulos Atención Educativa. (s.f.). *www.stimulos.es*. Recuperado el 04 de 06 de 2012, de Cuando quitar el pañal: http://www.stimulos.es/archivos_subidos/quitarpanal.pdf

Sugimura, T., Tananari, Y., Ozaki, Y., & Masunaga, K. (2009). Association Between the Frequency of Disposable Diaper Changing and Urinary Tract Infection in Infants. *Clinical Pediatrics*, 48(1), 18-20.

Tarhan, H., Cakmak, O., Akarken, İ., & Zorlu, F. (2015). Toilet training age and influencing factors: A multicenter study. *The Turkish journal of pediatrics*, 57(2), 172-176. Recuperado el 16 de 01 de 2016, de https://www.researchgate.net/publication/288243675_Toilet_training_age_and_influencing_factors_A_multicenter_study

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Garó.

Tobin, J. J. (1997). *Making a place for pleasure in Early Childhood Education*. Yale: Yale: University Press.

- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited. China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2011). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Toro Jaramillo, I., & Parra Ramírez, R. (2006). *Método y conocimiento. Metodología de la investigación*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Torres Santomé, J. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cuadernos de pedagogía*(217), 60- 67.
- Torres Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto* (8ª ed.). Madrid: Morata.
- Torrés Santomé, J. (2005). Quince razones de la desmotivación del profesorado. (A. d. gitanos, Ed.) *Memoria de papel JEG 25 Años (1980-2005)*, págs. 76-97.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*(345), 83-110. Recuperado el 25 de 10 de 2012, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf
- Torres Santomé, J. (2009). O ensino en sociedades educadoras. Vertebrar a actividade escolar e extraescolar. *EDUGA. Revista Galega do Ensino*, 15-20.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in science teacher's approach to teaching. *Higher Education*(32), 77-87.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairsten, G., Fernández Fernández, J., . . . Vila., I. (2007). *El Legado Pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Tucker, N. (1982). *¿Qué es un niño?* Madrid: Morata.
- UDC. Departamento de Psicología. (2016/2017). *Programa Oficial de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación*. Recuperado el 29 de 11 de 2016, de Universidade da Coruña: <http://estudios.udc.es/es/study/detail/5016v01>
- UDC. Guía docente. (2016-2017). *Departamento de Psicología de la UDC*. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de Guía docente. Facultad de Ciencias da Educación: https://guiadocente.udc.es/guia_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G01&asignatura=652G01009&fitxa_apartat=2&any_academic=2016_17&idioma_assig=

- UK Parliament. (07 de 07 de 2016). *Parliament UK*. Recuperado el 07 de 07 de 2016, de Early factory legislation: <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/19thcentury/overview/earlyfactorylegislation/>
- Ulivieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, 281, 47-86. Recuperado el 11 de 05 de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re28100507.pdf?documentId=0901e72b813c4502>
- UNESCO. (2009). <http://unesdoc.unesco.org/>. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178042s.pdf>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178042s.pdf>
- United States Department of Labor. Children's Bureau. (1929). *Infant Care*. Washinton DC: Government Printing Office. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://mchlibrary.jhmi.edu/librarydata/Childrens%20Bureau/3121-1929.PDF>
- United States Department of Labor. Children's Bureau. (1935). *Infant Care*. Washington: Government Printing Office. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://mchlibrary.jhmi.edu/librarydata/Childrens%20Bureau/3121-1935.pdf>
- United States Department of Labor. Children's Bureau. (1938). *Infant Care*. Washington: Government Printing Office. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://mchlibrary.jhmi.edu/librarydata/Childrens%20Bureau/3121-1938.pdf>
- Vallet, M. (2007). *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años* (4ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. Recuperado el 28 de 09 de 2016, de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/184051/170871>
- Vermandel, A., Van Kampen, M., Van Gorp, C., & Wyndaele, J.-J. (2008). How to toilet train healthy children? A review of the literature. *Neurourology and Urodynamics*(27), 162-166. Recuperado el 25 de 03 de 2013, de https://www.researchgate.net/publication/6178418_How_to_toilet_train_healthy_children_A_review_of_the_literature
- Vermandel, A., Weyler, J., Wachter, S. D., & Wyndaele, J.-J. (2008). Toilet Training of Healthy Young Toddlers: A Randomized Trial Between a Daytime Wetting Alarm and Timed Potty Training. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 29(3), 191-196. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de https://www.researchgate.net/publication/5398787_Toilet_Training_of_Healthy_Young_Toddlers_A_Randomized_Trial_Between_a_Daytime_Wetting_Alarm_and_Timed_Potty_Training

- Vernon, S. J., Lundblad, B., & Hellström, A.-L. (2003). Children's experiences of school toilets present a risk to their physical and psychological health. *Child Care Health and Development*, 29(1), 47-53.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E., & Investigators, T. F. (2013). Quarterly Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*(28), 858-873.
- Vicente, V. (19 de 03 de 2016). Padres de día: "El cuidado de los niños se sigue relacionando directamente con las mujeres". *20 Minutos*, 1. Recuperado el 29 de 05 de 2016, de <http://www.20minutos.es/noticia/2669953/0/padres-de-dia/pocos-hombres/profesion-educacion-cuidado/>
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. (UFPR, Ed.) *Educar, Curitiba*(36), 181-213. Recuperado el 16 de 11 de 2012, de scielo.br/pdf/er/n36/a13n36.pdf
- Warneken, F., & Tomasello, M. (03 de 03 de 2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. (science, Ed.) *Science*, 311, 1301-1303. Recuperado el 22 de 06 de 2015, de http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2006_PDF/Altruistic_Helping_in_Human_06.pdf
- Watson, J. B. (1913). El Manifiesto conductista. *Psychological Review*(20), 158-177.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism (rev. ed.)*. New York: Norton.
- Watson, J. B., & Watson, R. R. (1928). *Psychological care of the infant and child*. New York: Norton.
- WHO. (2015). *World Health Organization*. Recuperado el 06 de 01 de 2017, de Gender, equity and human rights: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/en/>
- WHO. (s.f.). *World Health Organization*. Recuperado el 09 de 01 de 2017, de Growth reference 5-19 years: http://www.who.int/growthref/who2007_weight_for_age/en/#
- Xunta de Galicia. (2016). *Escolas Infantís*. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de Xunta de Galicia: Consellería de Política Social: <https://politicassocial.xunta.gal/web/portal/escolas-infantis>
- Xunta de Galicia. (2016). <https://politicassocial.xunta.gal/>. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <https://politicassocial.xunta.gal/web/portal/escolas-infantis>: <https://politicassocial.xunta.gal/web/portal/escolas-infantis>
- Yang, S. S., Zhao, L.-L., & Chang, S.-j. (2011). Early initiation of toilet training for urine was associated with early urinary continence and does not appear to be associated with bladder dysfunction. *Neurology and Urodynamics*, 30(7), 1253-1257.
- Yanke, R. (08 de septiembre de 2015). El 'cole' empieza a medias. Recuperado el 01 de 04 de 2017, de <http://www.elmundo.es/espana/2015/09/08/55eaa09ca4741121e8b4575.html>
- Zapata, O. A. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.

ANEXOS

Anexo I - Modelos de formulario de evaluación inicial y por traslado

Modelo entregado por la Consellería – Decreto 330/2009

INFORME DE AVALIACIÓN INICIAL

1	DATOS PERSOAIS DA ALUMNA/DO ALUMNO	CÓDIGO XADE
APELIDOS		NOME
		DATA DE NACEMENTO
LUGAR DE NACEMENTO		DNI
		PROVINCIA
ENDEREZO		PAÍS
		NACIONALIDADE
NOME DO PAI/TITOR LEGAL		LOCALIDADE
		CONCELLO
NOME DA NAI/TITORA LEGAL		CP
		PROVINCIA
TELÉFONOS		ENDEREZO ELECTRÓNICO

2	DATOS RECOLLIDOS NA ENTREVISTA Á FAMILIA
DATOS SANITARIOS (enfermidades, alerxias, hospitalizacións, medicación, alteracións sensoriais e físicas...)	
DATOS MOTORES (idade en que empezou a andar, dominancia lateral, axilidade...)	
DATOS LINGÜÍSTICOS (idade en que empezou a falar, lingua en que se expresa, lingua empregada no seu contorno...)	

3	DATOS RECOLLIDOS DA OBSERVACIÓN NA AULA
PERÍODO DE ADAPTACIÓN	
RELACIÓNS QUE ESTABLECE (cos compañeiros e compañeiras, co mestre/a, con outras persoas adultas)	
LINGUAXE (comprensión e expresión)	
HÁBITOS E AUTONOMÍA (control de esfínteres, vestido, aseo, comida...)	

..... de de

SELO DO CENTRO

SIGNATURA DA TITORA/DO TITOR

INFORME PERSOAL POR TRASLADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Decreto 330/2009, do 4 de xuño

DATOS IDENTIFICATIVOS DO CENTRO		
CENTRO	CÓDIGO	
TELÉFONO	FAX	E-CORREO
ENDEREZO		LOCALIDADE
CONCELLO	PROVINCIA	CP

Dona/D. como
 titora/titor do curso ---- / grupo ----- FAGO CONSTAR
 que a alumna/o alumno -----, código
 XADE ----- e con data de nacemento ----- / -----/----- cursa durante o ano académico ----
 ----- os estudos correspondentes ao ----- nivel do 2º ciclo de educación infantil, cos resultados parciais que
 figuran no cadro que se xunta:

OBSERVACIÓNS SIGNIFICATIVAS SOBRE A ALUMNA OU ALUMNO
--

MEDIDAS DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE
Indícanse as que están sendo aplicadas e orientacións para aplicar outras, se for o caso

NIVEL SEGUNDO CICLO		
	1ª AVALIACIÓN	2ª AVALIACIÓN
	VALORACIÓN	VALORACIÓN
Área de coñecemento de si mesmo e autonomía persoal		
Área de coñecemento do contorno		
Área de linguaxes: comunicación e representación <small>(NOTA: consignarase a información relativa á lingua estranxeira)</small>		
Ensinanzas de relixión/Atención educativa		

..... de de

V. E. PRACE DO DIRECTOR/DA
DIRECTORA

SELO DO CENTRO

TITOR/TITORA

Modelo entregado por un centro (CEIP)



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

CI

Có
Alc
Tº
Coi

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

FICHA DE DATOS E CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN

1. DATOS DO/A ALUMNO/A		
1. APELIDOS:	NOME:	
2. Data de nacemento:	Lugar:	
Provincia:	País:	Nacionalidade:
3. Domicilio:		
Teléfonos:		

2. ANTECEDENTES DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL				
Nome do centro	Localidade	Provincia/País	Ano académico	Curso

3. DATOS DOS PAIS		
	PAI	NAI
1. Nome		
Apelidos		
2. Data nacemento		
3. Estudos		
4. Profesión ou traballo		
5. Tempo que está co/a neno/a		

4. DATOS DOS IRMÁNS				
<i>(Anotar todos os irmáns, por orde de nacemento, incluíndo o neno/a no lugar que lle corresponda)</i>				
	Nome	Data de nacemento	Traballo ou curso	Onde?
1º				
2º				
3º				
4º				
5º				
6º				

5. DATOS FAMILIARES (Marcar os que correspondan)				
1. Co pai e coa nai	Co pai	Coa nai	Cos irmáns	Cos avós
Outras persoas que vivan na mesma casa:				
2. Con quen queda o neno cando se ausentan os pais?:				
3. Que lingua ou linguas se falan na casa?: Galego: Castelá: Outros:				

6. DATOS MÉDICOS (Aportar copia dos informes médicos relevantes)	
Problemas no embarazo:	Problemas no parto:
Enfermidades propias da idade:	Enfermidades crónicas:
Operacións:	Accidentes:
Visión:	Audición:
Alerxias:	Vacinas:
Tivo ataques?:	De que tipo?:
	Cando?:

7. DATOS PSICOEVOLUTIVOS	
1- A que idade empezou a andar?:	Tivo algún problema?:
2- A que idade empezou a falar?:	Ten algún problema de linguaxe?:
3- Controla esfínteres?:	A que idade controlou?:
Observacións:	diurnos: nocturnos:
4- Que man predomina na súa actividade?:	Que pé?:

8. ASEO E VESTIDO	
1- Desvístese só/a?:	
2- Vístese só/a?:	
3- Lava so/a as mans?:	A cara?: Peitéase?:
4- Presenta algún problema a hora do aseo:	

9. COMIDA	
1. Come: - Coa familia:	- No comedor escolar: - Noutro:
2. Come triturados:	Come sólidos:

10. INTERESES LÚDICOS	
1. Dirixen o xogo do neno na casa?:	Quen?:
2. Recolle os xoguetes?:	
3. Gústalle xogar só/a?:	Inventa xogos con calquera cousa?:
4. Se xoga con outros, como se comporta: Autoritario:	Organiza o xogo:
Acepta o que din os outros:	Coopera: Enfádase se non fan o que quere:
Deixa os xoguetes:	Quere todo para sí:
Outros datos sobre xogo:	
5. Contos: Cántanllos:	Quen?
Lenllos:	Quen?
O neno/a: escoita:	Mira: Dramatiza:
6. Outras actividades que lle gustan: (puzzles, debuxos...)	
7. Cantas horas diarias ve a televisión?	

11. COMPORTEMENTO			
1. É inquedo?:		Tranquilo?:	
2. É caprichoso?:	Enfádase?:	Móstrase agresivo?:	Patalea?:
3. É calado?:	Fala sen parar?:	Fala mentras xoga?:	
4. Comparte as cousas?:	Conformase co seu?:	Quere as dos demais?:	
5. Ten ciumes: Dos irmáns?:		Doutros/as nenos/as?:	
6. Recoñecen o seu bo comportamento?:		Como?:	
7. É obediente?:		A quen obedece mellor?:	

12. OUTROS DATOS OU OBSERVACIÓNS (Faga constar outros datos que considere debemos coñecer)

CONTROL DE ESFINTERES

El control de esfínteres y, por lo tanto, el abandono de los pañales, es uno de los momentos del desarrollo del niño que más preocupa a los padres; ya que no saben cómo enseñar al niño el control ni valorar si son demasiado tolerantes o estrictos a la hora de exigir al niño dicho control.

El control de esfínteres dependerá de la edad de cada niño y de su nivel de desarrollo intelectual y motriz; así como de las posibilidades de aprendizaje que le hayan ofrecido los padres. Para que el niño aprenda a controlar esfínteres debe ser capaz de reconocer las señales de su cuerpo que le indican la necesidad de eliminar, controlar dichas señales hasta llegar al baño, desvestirse y colocarse en la posición adecuada. Todo esto **se consigue entre los 2 y 3 años con un amplio margen de normalidad.** Los padres deben tener paciencia y no deben forzar los cambios. La mayoría de niños controlan sus esfínteres dentro de la edad normal.



¿Cómo empezar la enseñanza del control de esfínteres?

Enseñar al niño a reconocer y nombrar las partes del cuerpo, en especial aquellas que están relacionadas con la eliminación de la orina y las heces. Así como el vocabulario necesario para expresar sus necesidades: caca, pipí, váter, etc. Ayudar al niño a tener conciencia de sus necesidades y de la diferencia entre ir sucio o limpio. Así cuando apreciemos en él alguna señal de que necesita ir al baño es bueno preguntarle: «¿Te estás haciendo caca?» «¿Tienes ganas de hacer pipí?» Y cuando le estemos lavando, le diremos: «Irás más cómodo cuando vayas limpio».

No reñirle ni recriminarle nunca por haberse hecho pipí o caca sin avisar.

En cambio, hay que **alabar, gratificar o premiar al niño cada vez que dé un paso positivo en el control de esfínteres.** Por ejemplo, al principio le felicitaremos cuando nos comunique que se ha hecho caca o pipí en el pañal; más tarde, cuando empecemos a sentarlo en el váter alabaremos el que haya conseguido estar un rato sentado, y por último cuando consiga hacer pipí o caca en el váter le felicitaremos de nuevo igual que cuando consiga pasar las noches sin mojar la cama. Hay dos premisas a tener en cuenta: para facilitar el control de esfínteres es bueno vestir al niño con ropa cómoda, de forma que él pueda bajarse los pantalones solo. Asimismo, para evitar el miedo a caerse por el agujero del váter, se recomienda comprar un váter pequeño o bien un adaptador del asiento.

Para el control intestinal se debe animar al niño a sentarse en el váter durante unos 5 minutos dos veces al día. Una vez por la mañana, después de desayunar, ya que es la hora en que se inician los movimientos

intestinales; la segunda vez por la noche, antes de acostarse. Para conseguir que permanezca sentado esos 5 minutos los padres le proporcionarán cuentos o juguetes para que pueda distraerse. Se debe felicitar al niño por haber conseguido permanecer sentado y, desde luego, por haber conseguido hacer caca o pipí. Nunca hay que reñirle por no haberlo conseguido, ni se debe forzar el tiempo de permanencia.

Para el control vesical diurno debemos intentar que el niño se siente aproximadamente cada 2 horas en el váter.

Y de nuevo felicitarlo si consigue hacer pipí. Para el control vesical nocturno debemos gratificar intensamente las noches secas e ignorar las noches en que no ha habido control, puesto que éste no depende de la voluntad del niño. Es una buena idea el utilizar algún tipo de calendario en el que el niño pueda ver de forma gráfica sus éxitos o fracasos; por ejemplo, un calendario en que los días en que el niño no ha mojado la cama se representen con un sol y los días en que sí ha mojado se representen con nubes y lluvia.

Enuresis nocturna: si el niño no ha conseguido controlar sus pipís nocturnos después de los 6 años será necesario consultar con el pediatra la conveniencia de iniciar un tratamiento contra la enuresis nocturna.

Encopresis: si el niño no consigue controlar sus intestinos será también conveniente consultarlo con el pediatra, de forma que éste valore si es necesario modificar la dieta o utilizar algún laxante suave para favorecer la eliminación dentro de un horario regular.



Anexo III - Preguntas dirigidas al alumnado

Antes de nada, quiero agradecerte la cooperación en la contestación de estas preguntas.

Las respuestas serán tratadas de forma anónima y con fines académicos dentro de esta misma universidad.

Datos personales

Edad..... Sexo.....

Experiencias personales y motivaciones

1º ¿Por qué has elegido hacer magisterio? ¿Y por qué esta modalidad en concreto?

2º ¿Tienes recuerdos de tu propio proceso de aprendizaje en relación con el control de esfínteres?

Describe tus experiencias al respecto y/o las narraciones de tu familia

3º ¿Has visto alguna vez cambiar pañales? Narra lo más detalladamente posible alguna situación o situaciones que hayas vivido al respecto que te hayan llamado la atención. Señala la edad aproximada

4º ¿Has cambiado alguna vez pañales a algún niño o niña? Si es así, cuenta tu experiencia. Explica en qué situación se produjo, de qué edad y sexo se trataba, cómo procediste, qué decías, qué hacías, cómo te sentiste

5º ¿A qué edad crees que se debe llevar a cabo el aprendizaje del control de la micción (pises)? ¿Y de las defecaciones (cacas)? ¿Crees que existe una diferencia significativa entre ambos aprendizajes?

6º ¿Crees que existen diferencias en el aprendizaje del control de esfínteres entre los niños y las niñas?

¿Por qué?

La educación infantil y el control de esfínteres

Teniendo en cuenta que el número de niños que ingresan en escuelas infantiles es cada vez mayor y lo hacen a edades más tempranas...

7º ¿Qué función crees que debe desempeñar una escuela infantil en relación al aprendizaje del control de esfínteres?

8º ¿Qué contenidos educativos crees que se deben de llevar a cabo en cuanto al control de esfínteres en de las Escuelas Infantiles de 0 a 3 años?

9º ¿Crees que las Escuelas Infantiles llevan a cabo contenidos educativos sobre el control de esfínteres con sus alumnos y alumnas? Razona tú respuesta

10º ¿Crees que un maestro o maestra en educación infantil debe cambiar a los niños en el caso de que se hagan pises o cacas? Argumenta tu respuesta

12º Crees que los progenitores o familiares adultos más cercanos a la familia deben acudir al centro para proceder al cambio de pañal de sus pequeños ¿Por qué?

13º ¿Consideras que es labor docente enseñar al aprendizaje del control de esfínteres, o por el contrario lo consideras más una función exclusiva de las familias? Por favor, argumenta tu respuesta

14º En las asignaturas que has cursado hasta ahora ¿Qué contenidos has visto relacionados con la educación referida al control de esfínteres? ¿Crees que es importante para tu formación? Por favor, argumenta tu respuesta

15º ¿Consideras que un docente dedicado al trabajo con niños y niñas de educación infantil debería recibir formación académica sobre el control de esfínteres? ¿Qué argumentos utilizarías para justificar tu respuesta?

16º Como ya sabes en las Escuelas Infantiles puede haber Técnicos en educación infantil y/o titulados universitarios ¿Qué función crees que desempeña cada uno de ellos en relación al aprendizaje del control de esfínteres? ¿Crees que debe haber diferencias?

17º ¿Crees que existen diferencias culturales significativas en el proceso de control de esfínteres? Si es así, ¿consideras que el profesional de educación infantil debe tener presente estas diferencias, o por el contrario el procedimiento del cambio debe ser estándar para todo el alumnado?

18º Como futuro profesional de la educación infantil ¿A qué edad consideras que se debe enseñar en la escuela a los niños y niñas a ser autónomos en relación al control de la micción? ¿Y de la defecación?

19º ¿Qué condiciones consideras que debe cumplir un niño o una niña para comenzar a trabajar en la escuela aprendizajes relativos al control de esfínteres? En el supuesto de ser un profesional de la educación, explica los procedimientos y/o estrategias que seguirías, para que estas situaciones fueran educativas

20º Explica, por favor, cómo procederías si tuvieras que cambiar a los pañales a un niño o niña para que esa situación fuera educativa

21º ¿Cómo deberían intervenir educativamente las familias de los niños y niñas para el aprendizaje del control de esfínteres de los niños y niñas?

Percepción social

22º ¿Crees que dentro de la escuela se le da la misma importancia el aprendizaje del control de esfínteres nocturno que el diurno? ¿Por qué?

23º ¿Crees que la sociedad y los medios de comunicación influyen en cómo se enseña y cuándo a ser autónomos en relación al control de esfínteres a los niños y niñas? Por favor, razona tu respuesta

24º Me imagino que habrás visto algún anuncio publicitario de pañales ¿Puedes recordar alguno/s en concreto? ¿Qué crees que intentan transmitir al espectador y para qué?

25º ¿Qué marcas de pañales conoces? ¿Conoces algún producto alternativo a los pañales desechables convencionales?

Muchas gracias por tu participación

Anexo IV - Petición avalada por la directora de tesis y el responsable del departamento



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA

A la Atención de la *Secretaría de Benestar e Familia: Servicio de Familia e Programas Especiais*

D^a Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, como Directora de la Tesis doctoral de **D^a Laura Cereijo Citoula**,

HACE CONSTAR: que la citada Tesis versa sobre la higiene en la Educación Infantil: el control de esfínteres. **D^a Laura Cereijo Citoula** requiere para llevar a cabo su investigación el acceso a la *Escuela Infantil* situada en durante un curso escolar y con un horario de 10 a 13 horas con la finalidad de realizar observaciones participantes y entrevistas en los diferentes espacios escolares. Se hará un tratamiento confidencial de los datos obtenidos, garantizado en todo momento el anonimato de los p institución edu


Y para que conste, firmo la presente en A Coruña, 18 de julio del 2011



Fdo. Dra,

VºBº: Director del Dpto.

Anexo V – Comunicación de aceptación de la investigación en el centro

 **XUNTA DE GALICIA**
CONSELLERÍA DE TRABALLO
E BENESTAR
Secretaría Xeral de Familia e Benestar

Edificio Administrativo San Caetano
15781 SANTIAGO DE COMPOSTELA
Teléfono: 981 54 54 00



Departamento de Pedagogía e Didáctica
Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Elviña, s/n
15071 A Coruña

Recibido escrito solicitando o acceso da alumna Laura Cereijo Citoula ás dependencias da escola infantil , a fin de levar a cabo as investigacións necesarias para a elaboración da Tese de doutoramento "A importancia educativa da hixiene na educación infantil: as preocupacións en torno ao control de esfínteres".

Tendo en conta o acordo establecido coa dirección da escola infantil sobre as condicións da participación da dita alumna na dinámica do centro, así como a temática do traballo a realizar, **autorízase a Dña. Laura Cereijo Citoula** a asistir á escola infantil durante o presente curso escolar 2011-2012 en horario de 10 a 13 horas, para a realización das observacións e entrevistas necesarias para a elaboración da súa Tese de doutoramento.

Non obstante o anterior e en cumprimento da normativa vixente en materia de protección de datos de carácter persoal, infórmolle que previo ao inicio das actividades, a alumna deberá asinar na escola infantil un compromiso de confidencialidade, dos datos aos que teña acceso con motivo da súa investigación.

Así mesmo e dado que o tema central deste traballo pode ser de interese e utilidade para esta Administración, prégase que unha vez rematado o mesmo se informe a este departamento sobre as conclusións do mesmo.

Santiago de Compostela, 26 de setembro de 2011

A subdirectora xeral de Familia e Menores





Dna. Laura Cereijo Citoula

A Coruña

Comunicolle que nesta mesma data foi remitida á Dra. _____ do departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña, a correspondente autorización para que nos termos acordados coa dirección da escola infantil _____ poida levar a cabo nas dependencias da mesma, as actividades necesarias para a elaboración da súa Tese de doutoramento "*A importancia educativa da hixiene na educación infantil: as preocupacións en torno ao control de esfínteres*".

Así mesmo, infórmolle que de acordo coa normativa vixente en materia de protección de datos, na escola infantil proporcionaralle para a súa sinatura un protocolo de confidencialidade sobre os datos aos que poida ter acceso no exercicio das actividades.

Santiago de Compostela, 26 de setembro de 2011

A xefa do servizo de Familia e Programas Especiais



Anexo VI - Circular a las familias informando de mi presencia en el centro

Estimadas familias:

Querémosvos informar que dende o comezo do mes de outubro contamos coa presenza neste centro dunha persoa que, autorizada pola Secretaría Xeral de Familia e Benestar, está a realizar unha investigación cualitativa sobre a educación na primeira infancia. Esta investigación forma parte dunha tese doutoral na universidade da Coruña.

Esta persoa conta coas autorizacións necesarias para desenrolar as súas tarefas neste centro sen que isto repercuta nas nosas actividades diarias.

Así mesmo os datos recollidos durante a investigación serán de carácter confidenciais e estarán suxeitos os acordos de confidencialidade e protección de datos vixentes.

Saúdos cordiais

A Directora do centro:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Anexo VII – Tablas con los datos del alumnado de cada Grupo

Grupo I

Alias	Sexo	Nac. Madre	Nac. Padre	Nac.	Punt.	RangoPunt	EC	Meses	RangoEC
Aarón	Niño	Española	Española	Española	17	Medio	Si	49	Rango 4
Beatriz	Niña	Española	Española	Española	24	Alto	Si	27	Rango 1
Carla	Niña	Senegalés	Senegalés	Extranjera	20	Alto	Si	30	Rango 2
David	Niño	Española	Española	Española	18	Medio	Si	30	Rango 2
Eva	Niña	Venezolana	Española	Mixta	17	Medio	Si	32	Rango 3
Ezequiel	Niño	Española	Española	Española	14	Bajo	Si	31	Rango 3
Fátima	Niña	Española	Española	Española	17	Medio	Si	28	Rango 2
Gema	Niña	Española	Española	Española	17	Medio	Si	28	Rango 2
Héctor	Niño	Española	Española	Española	16	Medio	Si	34	Rango 4
Iria	Niña	Española	Venezolana	Mixta	16	Medio	Si	31	Rango 3
Jacinta	Niña	Colombiana Rep.	Marroquí Rep.	Extranjera	11	Bajo	Si	28	Rango 2
Kiko	Niño	Dominican	Dominican	Extranjera	16	Medio	Si	25	Rango 1
Lorena	Niña	Española	Española	Española	16	Medio	Si	26	Rango 1
María	Niña	Guatemala	Dominican Rep.	Extranjera	15	Bajo	Si	29	Rango 2
Nuria	Niña	Española		Española	15	Bajo	Si	27	Rango 1
Olaya	Niña	Española	Cubano	Mixta	24	Alto	Si	26	Rango 1
Pablo	Niño	Colombiana	Colombiana	Extranjera	0	NULL	NULL	0	NULL
Roberto	Niño	Española	Española	Española	15	Bajo	Si	31	Rango 3
Sara	Niña	Española	Española	Española	15	Bajo	Si	26	Rango 1

Grupo II

Alias	Sexo	Nac. Madre	Nac. Padre	Nac.	Punt.	RangoPunt	EC	Meses	RangoEC
Antonio	Niño	Cubana	Española	Mixta	24	Alto	Si	31	Rango 3
Belén	Niña	Bolivia	Bolivia	Extranjera	20	Medio	Si	30	Rango 2
Cristóbal	Niño	Española	Española	Española	19	Medio	Si	30	Rango 2
Daniel	Niño	Española	Española	Española	18	Medio	Si	32	Rango 3
Elena	Niña	Paraguaya	Paraguaya	Extranjera	15	Bajo	Si	29	Rango 2
Esmeralda	Niña	Española	Española	Española	14	Bajo	NULL	0	NULL
Fernanda	Niña	Española	Española	Española	0	NULL	Si	32	Rango 3
Gloria	Niña	Peruana	Peruana	Extranjera	23	Alto	Si	26	Rango 1
Hilda	Niña	Peruana	Peruana	Extranjera	23	Alto	Si	26	Rango 1
Iñaki	Niño	Española	Española	Española	0	NULL	NULL	0	NULL
Jorge	Niño	Senegalés	Senegalés	Extranjera	16	Medio	NULL	0	NULL
Kevin	Niño	Española	Española	Española	0	NULL	Si	28	Rango 2
Lidia	Niña	Española	Española	Española	24	Alto	Si	30	Rango 2
Marcos	Niño	Española	Española	Española	24	Alto	Si	33	Rango 3
Nicolás	Niño	Española	Española	Española	21	Alto	Si	33	Rango 3
Oscar	Niño	Española	Española	Española	21	Alto	Si	34	Rango 4
Paloma	Niña	Colombiana	Española	Mixta	19	Medio	Si	28	Rango 2
Ricardo	Niño	Senegalés	Senegalés	Extranjera	16	Medio	Si	32	Rango 3
Sofía	Niña	Venezolana	Venezolana	Extranjera	15	Bajo	Si	26	Rango 1
Tomás	Niño	Española	Española	Española	15	Bajo	Si	28	Rango 2
Uriel	Niño	Brasileña	Española	Mixta	14	Bajo	Si	30	Rango 2

Grupo III

Alias	Sexo	Nac. Madre	Nac. Padre	Nac.	Punt.	RangoPunt	EC	Meses	RangoEC
Ana	Niña	Española	Española	Española	21	Alto	Si	32	Rango 3
Blanca	Niña	Española	Española	Española	21	Alto	Si	25	Rango 1
Camilo	Niño	Española	Española	Española	21	Alto	Si	25	Rango 1
Coral	Niña	Brasileña	Español	Mixta	14	Bajo	NULL	0	NULL
Denis	Niño	Española	Española	Española	20	Medio	No	35	NULL
Eladia	Niña	Senegal	Senegal	Extranjera	18	Medio	NULL	0	NULL
Fabiana	Niña	Brasileña	Española	Mixta	17	Medio	Si	30	Rango 2
Gracia	Niña	Brasileña	Española	Mixta	16	Medio	Si	29	Rango 2
Herminia	Niña	Cubana	Española	Mixta	16	Medio	No	0	NULL
Iván	Niño	Española	Española	Española	16	Medio	No	0	NULL
Jazmín	Niña	Brasileña	Española	Mixta	16	Medio	Si	33	Rango 3
Karen	Niña	Chilena	Española	Mixta	15	Bajo	Si	27	Rango 1
Lucas	Niño	Española	Española	Española	0	NULL	Si	39	Rango 4
Marta	Niña	Colombiana	Española	Mixta	23	Alto	NULL	0	NULL
Nerea	Niña	Española		Española	20	Medio	Si	29	Rango 2
Oliver	Niño	Marroquí	Marroquí	Extranjera	19	Medio	Si	35	Rango 4
Paula	Niña	Española	Española	Española	15	Bajo	Si	25	Rango 1
Rodrigo	Niño	Española	Española	Española	15	Bajo	Si	28	Rango 2
Sergio	Niño	China	China	Extranjera	0	NULL	No	0	NULL
Simón	Niño	Peruana	Peruana	Extranjera	14	Bajo	No	0	NULL
Teo	Niño	Española	Cabo Verde	Mixta	14	Bajo	NULL	0	NULL

Anexo VIII - Instrucións escolas infantís

INSTRUCCIÓNS ESCOLAS INFANTIS

1º Período de Semana Santa e Nadal

De conformidade co disposto no artigo 6, punto catro da Lei 1/2012, do 29 de febreiro, de medidas temporais en determinadas materias de emprego público da Comunidade Autónoma de Galicia, suspéndese a aplicación da disposición adicional terceira do V Convenio colectivo único para o persoal laboral da Xunta de Galicia.

En consecuencia, os días 02, 03 e 04 de abril do presente ano o persoal das escolas infantís que non permanezan abertas para a atención directa de nenos e nenas, de acordo co disposto no artigo 4, punto dous, da Orde pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís para o curso 2011-2012, asistirá, con carácter xeral durante 7,30 horas diarias ao centro de traballo nos tramos horarios que acorde a dirección do centro para a realización de tarefas de programación educativa ou outras de carácter xeral que poidan ou deban desenrolarse con ocasión da ausencia de nenos no centro, agás que a dirección da escola non o considere necesario por entender que as citadas tarefas xa están feitas, en este caso deberá facer unha comunicación previa á xefatura territorial da Consellería de Traballo e Benestar da súa provincia.

2º Documentación básica

De conformidade coa normativa vixente, todas as Escolas Infantís deben contar cunha documentación básica integrada por:

- a) Regulamento ou normas de funcionamento do centro, debidamente visadas pola Consellería. A este respecto e para facilitar a súa elaboración ou adaptación, a Secretaría xeral de Política Social (Subdirección xeral de Familia e Menores) remitirá a todas as escolas antes do día 30 de marzo un documento marco e aqueles rexistros e autorizacións básicas das que deben dispoñer.

- b) Proxecto educativo de centro adaptado ao Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na CCAA de Galicia.
- c) Calquera outra documentación que a escola considere adecuado para o óptimo funcionamento do centro (programación de aula, propostas pedagóxicas, rexistros de actividades, etc...)

Aos efectos de cumprir cos mínimos establecidos na normativa sectorial as escolas infantís deberán revisar a documentación da que dispoñan ou elaborar aquela coa que non contén.

Os regulamentos de réxime interior que sexan modificados ou os de nova redacción remitirase á Subdirección xeral de Autorización e inspección de Servizos Sociais antes do día 20 de abril, para a súa supervisión e visado.

3º Período estival

O descanso por vacacións de todo o persoal durante o período estival concentrarase necesariamente no mes de agosto, agás as escolas que permanezan abertas para a atención directa de nenos e nenas, de acordo co disposto no artigo 4, punto dous, da Orde pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís.

Os centros permanecerán abertos nos horarios habituais durante os meses de xuño, xullo e setembro. Desto, informarase aos pais e nais dende os centros, na páxina web da consellería e nos calendarios expostos no taboleiro informativo de todos os centros.

Aos efectos de dar eficacia ao disposto no artigo 20 do V convenio laboral consideraranse "ausencias masivas" aquelas ausencias de nenos/as superiores ao 75% da matrícula total do centro. Para que poida quedar libre de servizo algún do persoal das escolas será necesario facer unha solicitude previa por parte da dirección ante a xefatura territorial da Consellería de Traballo e Benestar acompañada dunha memoria xustificativa da ocupación, das presenzas previstas de traballadores, así como do persoal que se estima que podería quedar libre de servizo. En calquera caso, para

que calquera efectivo poida quedar libre de servizo será imprescindible unha autorización previa e expresa por parte da xefatura territorial.

4º. Horario do persoal das Escolas Infantís

O persoal das Escolas Infantís dependentes da Consellería de Traballo e Benestar, cumprirá unha xornada media diaria de 7 horas 30 minutos, distribuídas al longo do horario de apertura do centro e de acordo coas necesidades do servizo. En todo caso, garantirase a presenza dos/as directores/as no treito horario de máis afluencia de nenos/as e naqueles outros nos que poida haber un número reducido de persoal no centro. Así mesmo, a distribución das quendas do persoal axustarase para garantir en todo momento o cumprimento das ratios establecidas.

Con carácter xeral o horario do persoal e dos/as directores/as comunicaranse a principios de cada curso á xefatura territorial da Consellería de Traballo e Benestar. O fixado no ano en curso comunicarase antes do 20 de abril.

Calquera variación deste horario, que non responda a una necesidade puntual, será comunicada, con carácter previo, á xefatura territorial acompañado de informe xustificativo das necesidades do servizo que o aconsellan.

En Santiago de Compostela, a 27 de marzo de 2012

A secretaria xeral técnica



Anexo IX – STIMULOS. Cómo quitar el pañal



CUANDO QUITAR EL PAÑAL

Los profesionales estiman que el periodo perfecto para enseñar a un niño a dejar de utilizar el pañal es entre los 18 y los 36 meses.

El llevar acabo esta tarea antes de este tiempo aparte de ser un fracaso puede ser hasta perjudicial para el niño, ya que el niño no está maduro para controlar y entender su cuerpo.

Si se retrasa la retirada el pañal después de los tres años el niño se habrá echo comodón, y te constará mucho hacerle entender que lo que antes estaba permitido ahora ya no lo está.

PAUTAS QUE INDICAN SI EL NIÑO LLEGÓ A UN NIVEL DE MADUREZ PARA QUITARLE EL PAÑAL:

1. Le quitas el pañal y está seco tras tres horas de llevarlo puesto.
2. Le desagrada y molesta llevar el pañal mojado e incluso te pide que se lo cambies.
3. Se toca o se aparta a un lugar solitario cuando se nota que se esta haciendo pipi o caca, (es consciente del acto)
4. Te pide que le cambies el pañal y te muestra sus molestias de llevarlo puesto.
5. Te informa que ha echo pipi o caca antes o después de hacerselo.



En ese instante tu hijo ya está preparado para dejar el pañal.

Si te decides quitarle el pañal debe ser de una para siempre, "NO VALE" hoy se lo quito y mañana tengo un compromiso o tengo que ir a comprar y se lo pongo para que no haya incidencias.

Cuando a un niño se le quita el pañal hay que hacerle consciente de que no lo lleva, si tu se lo pones para un rato y luego se lo quites, el niño no capta bien el mensaje que le estas dando, lo confundirás y el niño no sabrá cuando puede y no hacerse pipi encima.

Cuando el niño se hace pipi encima no hay que regañarle, si utilizas las reprimendas sobre él no solo no conseguirás tus objetivos sino que el niño retrasaría su aprendizaje.

Se recomienda que primero se le quite el pañal al niño por el dia y cuando lo haya superado se le retire también por la noche, no podemos pedirle tantas cosas al niño de golpe, vallamos paso a paso, sin prisas.

STIMULOS ATENCIÓN EDUCATIVA | C/ALMAZORA 43 -16 46009 VALENCIA | 96 329 89 18 • 616 29 64 01
www.stimulos.es | info@stimulos.es





Cuando a un niño se le está educado a ser conscientes de como retener el pipi durante el día, por la noche él mismo se irá aguantando y se irá levantando cada día con el pañal mas seco. Hay niños que les da miedo el inodoro, se recomienda comprarles un orinal divertido y que él lo elija, y hablar con él y explicarle para que se utiliza.

Animarle a sentarse y que haga pipi, si lo hace "felicitarle "y ponerle muy contento, de esta manera lo motivarás y querrá volver a hacer pipi o caca para que le premies con esa felicitación, si no hiciera no pasa nada, volveremos a probar mas tarde, tarde o temprano lo conseguirá.



Recomiendo que se les ponga en el wc u orinal antes de las comidas, antes de las salidas y antes de dormir.

Haz este proceso cada media o una hora depende cada niño, es mejor educar a tu hijo a controlar durante el día y esperar algún tiempo a que lo haga por la noche.

Cuando veas que tu hijo lleva unos 15 días sin hacerse pipi encima por el día puedes plantearte el quitarle el pañal por la noche. Para empezar, quitaselo sólo en las siestas. Si el niño lleva unos días levantándose seco, prueba a quitárselo ya toda la noche.

Ponle a hacer pipi justo antes de irte tú a dormir. Venden " protectores de colchón" o bien "salva -camas" en las farmacias, que los utilizan en los hospitales. Te ahorraras mucho trabajo, le colocas uno entre el colchón y la sábana bajera.

Si tu hijo se hace pipi por la noche, sólo tendrás que cambiarle el pijama y la sabana, o bien si lo pones encima de la sabana y debajo del niño, ni las sábanas tendrás que cambiar.

En el tema de la noche, no hace falta ser tan estricto como por el día. Si ves que a tu hijo le resulta imposible no hacerse pipi en la cama, no dudes en volver a ponerle el pañal por la noche sin recriminarle e intentarlo otra vez pasados unos días.

Dos consejos:

- o Si puedes, es mejor esperar a que haga buen tiempo, ten claro que tu hijo alguna vez se hará pis o caca en la calle y si hace frío lo pasará mal.
- o Lleva siempre muda de recambio contigo.

STIMULOS ATENCIÓN EDUCATIVA | C/ALMAZORA 43 -16 46009 VALENCIA | 96 329 89 18 • 616 29 64 01
www.stimulos.es | info@stimulos.es



Esta es la carta enviada por las educadoras a las familias donde claramente se ve que han transcribiendo el mismo documento de una manera casi literal.

CARTA A LAS FAMILIAS

Con la llegada del buen tiempo las educadoras en colaboración con las familias hemos decidido comenzar a realizar el Control de Esfínteres. Para ello hemos tenido en cuenta el proceso de madurez de los niños. Por ello necesitamos que nos apoyéis y colaboréis con nosotras en unos puntos muy concretos:

-Poniéndole ropa cómoda (fácil de subir y bajar).

-Quitando los bodys.

-No pantys.

Para que los niños vayan adquiriendo los hábitos de subir y bajarse la ropa.

A continuación aportamos una hoja informativa para que tengáis un referente de como realizar un control de esfínteres.

Sin más un saludo cordial, las educadoras.

Hay niños a los que le da miedo el inodoro, se recomienda comprarles un orinal divertido y que él lo elija, posteriormente hablar con el niño explicándole que es y para que se utiliza. Animarle a sentarse y que haga pipi, si lo hace "felicitarle" de esta manera lo motivarás y querrá volver a hacerlo para que le premies con la felicitación, si no hiciera nada no pasa nada, volveremos a probar más tarde hasta conseguir el resultado deseado.

Recomiendo que se le ponga en el wc u orinal antes de las comidas, antes de las salidas y antes de dormir.

Haz este proceso cada media o una hora dependiendo de cada niño, es mejor educar a tu hijo a controlar durante el día y esperar algún tiempo a que lo haga por la noche.

En el tema de la noche, no hace falta ser tan estricto como por el día. Si ves que a tu hijo le resulta imposible no hacerse pis en la cama, no dudes en ponerle pañal por la noche sin recriminarle e inténtalo otra vez pasados unos días.

Dos consejos: si puedes, es mejor esperar a que haga buen tiempo, ten claro que a tu hijo alguna vez se hará pis o caca en la calle y si hace frío lo pasará mal y también mientras dure el proceso (incluso bastante tiempo después) lleva siempre muda de recambio contigo.

Los profesionales estiman que el período perfecto para enseñar a un niño a dejar de utilizar el pañal es entre los 18 y 36 meses.

El llevar a cabo esta tarea antes de tiempo a parte de ser un fracaso puede ser perjudicial para el niño, ya que el niño no está maduro para controlar y entender su cuerpo.

Si se retrasa la retirada del pañal después de los 3 años el niño se habrá hecho cómodo y te costará mucho hacerle entender que lo que antes estaba permitido ahora no lo está.

Pautas que indican si el niño llegó a un nivel de madurez para quitarle el pañal:

- Le quitas el pañal y está seco tras varias horas de llevarlo puesto.
- Le desagrada y molesta llevar el pañal mojado e incluso te pide que se lo cambies.
- Se toca o se aparta a un lugar solitario cuando nota que se está haciendo pipi o caca (es consciente del acto).
- Te pide que le cambies el pañal y te muestra sus molestias de llevarlo puesto.
- Te informa que ha hecho pipi o caca después de hacérselo.

En ese instante tu hijo ya está preparado para dejar el pañal. Si te decides a quitarle el pañal debe ser para siempre, "NO VALE" hoy se lo quito y mañana tengo un compromiso y se lo pongo para no tener incidencias.

Cuando a un niño se le quita el pañal hay que hacerle consciente de que no lo lleva, si tú se lo pones para un rato y luego se lo quitas, el niño no capta bien el mensaje que le estás dando, lo confundirás y el niño no sabrá cuando puede, o no hacerse pis encima.

Cuando un niño se hace pis encima no hay que regañarle, si utilizas las reprimendas sobre él no solo no conseguirás tus objetivos y el niño retrasará su aprendizaje.

Se recomienda que primero se le quite el pañal al niño por el día y cuando lo haya superado se le retire también por la noche, no podemos pedirle tantas cosas al niño de golpe, vayamos paso a paso, sin prisas.

Cuando a un niño esté educado a ser consciente de como retener el pipi durante el día, por la noche él mismo se irá aguantando y se irá levantando casa día con el pañal más seco.

Anexo X – Circular para las familias sobre el control de esfínteres

CONTROL DE ESFÍNTERES

FUNDAMENTOS BÁSICOS, BIOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS PARA EL CONTROL DE ESFÍNTERES:

- Conocer las sensaciones fisiológicas para ir al WC.
- Expresar a un adulto la necesidad de evacuar e ir adquiriendo progresivamente autonomía para satisfacer estas necesidades (de aquí la importancia de vestirlos con ropa cómoda, fundamentalmente pantalones con goma, nada de tirantes ni cinturones).
- Controlar la musculatura esfinteriana para poder posponer y/o planificar las evacuaciones (siempre dentro de unos límites) en su vida cotidiana.

En este proceso es imprescindible la acción conjunta entre la Escuela y la familia, produciéndose en primer lugar el control de esfínteres diurno, que llevará a la transferencia del aprendizaje al control nocturno.

Entendemos de suma importancia deciros algo **QUE NO DE DEBE HACER:** volver a ponerle los pañales una vez que se ha tomado la decisión de quitárselos, no hay que caer en la tentación cuando los niños tienen "escapes", lo mismo que no se debe de poner el pañal cuando sale de la Escuela.

Tened en cuenta que la Escuela Infantil es un centro educativo pero vosotros sois los primeros educadores de vuestros hijos, una estrecha colaboración entre todos (equipo educativo y padres) facilitará "cualquier" aprendizaje.

Anexo XI – Petición matriculación en centro concertado



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Xefatura Territorial - A Coruña
Servizo Territorial de Inspección

Edificio Administrativo de Monelos
Rúa Vicente Ferrer nº2
15071 A Coruña
Tel. 981 184731 Fax 981 184792
inspeccion.coruna@edu.xunta.es

galicia

Don/a: _____ con D.N.I./N.I.E. N°
_____ e con domicilio no concello de A CORUÑA, rúa
_____, nº _____ C.P. _____ e teléfono

EXPÓN:

Que a menos de un mes do inicio do
curso escolar o seu fillo non posúe
control total nin autonomía esixidas
nos centros públicos para acceder ao
aseo, e ante a negativa dos mestres
de educación infantil de dito centro,
a axudado ou cambiálo no caso
de que o precisase

Polo que SOLICITA:

que lle concedan praza no centro
concertado _____ ao que está adscrito
por zona.

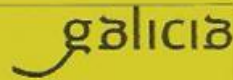
A Coruña, 20 de AGOSTO de 2013

SERVIZO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA



XUNTA DE GALICIA
 CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN
 E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
 Xefatura Territorial - A Coruña
 Servizo Territorial de Inspección

Edificio Administrativo de Monelos
 Rúa Vicente Ferrer nº2
 15071 A Coruña
 Tel. 981 184731 Fax 981 184792
 inspeccion.coruna@edu.xunta.es



Asunto: Escolarización setembro 2013 Referencia: FAL / rgm Data: 5 de setembro de 2013	Destinatario: A CORUÑA A CORUÑA
---	---

Co fin de dar cumprimento ao ordenado no Decreto 254/2012 do 13 de decembro (DOG do 26 de decembro) e na Orde do 12 de marzo de 2013 (DOG do 15 de marzo) da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, poía que se desenvolve o procedemento para a admisión de alumnos de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato en centros sostidos con fondos públicos, o Servizo de Inspección Educativa da Coruña asignoulle praza ao seu fillo no centro:

CPR Coruña, A

E. INFANTIL - 2º CICLO - 1º

Contra da presente resolución, que pon fin á vía administrativa, poderá interpoñer recurso potestativo de reposición diante do Xefe Territorial da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria na Coruña no prazo dun mes contado desde o día seguinte á súa publicación ou ben directamente recurso contencioso-administrativo no prazo de dous meses contados desde a mesma data.

O que lle comunico para o seu coñecemento e efectos.

O xefe do servizo de Inspección Educativa

REGISTRO XERAL DA XUNTA DE GALICIA
 REGISTRO DO EDIFICIO ADMINISTRATIVO DA CORUÑA
 A CORUÑA

SAÍDA 94175 / RX 549541 Data 25/09/2013 09:08:57



Anexo XII – Preguntas a las educadoras del centro

Preguntas:

- 1º ¿Cuántos años llevas ejerciendo?
- 2º ¿Cómo decidiste trabajar en una escuela infantil de primer ciclo?
- 3º Recuerdas haber recibido durante tu período de estudiante algún tipo de pautas o aprendizaje acerca del control de esfínteres y/o cambio de pañal
- 4º ¿Cuál fue el criterio de selección de la escuela infantil donde estas trabajando?
- 5º ¿Cómo procede el centro a la hora de llevar a cabo el proceso de aprendizaje del control de esfínteres?
- 6º ¿Cómo llevas a cabo el proceso de aprendizaje del control de esfínteres?
- 7º ¿Seguís todos los profesionales el mismo criterio?
- 8º ¿Cuáles son los criterios que te hacen pensar que el niño o niña está preparado para iniciar el proceso?
- 9º ¿Cómo es la participación de las familias?
- 10º ¿Si un niño o niña no tiene adquirido el proceso de aprendizaje antes de ir a la escuela infantil de 2º ciclo como procede el centro?
- 11º ¿Alguna vez has procedido el aprendizaje del control de esfínteres con niños con NEE? Como crees que el centro procedería, o si ya has vivido esa experiencia como ha sido
- 12º ¿Cómo ves el cambio de dependencia de las escuelas infantiles de primer ciclo (Consortio a la consellería de educación), cómo crees que afectará al funcionamiento de la escuela?
- 13º ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado de la escuela?
- 14º ¿En qué áreas crees que se debería de mejorar la formación del profesorado (tanto la formación inicial como la continua)?

Gracias por tu colaboración.

Anexo XIII – Preguntas a las familias del centro

Antes de nada, agradecerles la cooperación en la contestación de estas preguntas.

Las respuestas serán tratadas anónimamente y con fines informativos

Una vez rellenado el cuestionario entregarlo en el sobre cerrado, gracias.

1º) ¿Cuándo se tomó la decisión de quitar los pañales? Ponga una cruz en la fecha que más se acerque

- Antes de los 18 meses.
- Después de los 18 meses
- A los 2 años
- Aún no hemos tomado esta decisión
- Me acuerdo exactamente fue a los.....

2º) ¿De quién fue la decisión de quitar los pañales?

- De la familia
- De la educadora del centro
- Decisión conjunta (familia y centro)
- Aún no he decidido quitar los pañales
- Quiero comentar mi experiencia personal.....
.....
.....


3º) ¿Cómo respondió el niño/a, a quitarle el pañal?

- Muy bien enseguida se sentó en el orinal y se ponía muy contento cuando hacía pis.
- No quería el orinal prefería ir al váter
- Tenía miedo al váter fue una experiencia horrible
- Tenía miedo al orinal

.....
.....
.....

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo XIV– Novo ingreso/reserva de praza en escolas infantís 0-3 curso 2012-2013

 XUNTA DE GALICIA CONSELLERÍA DE TRABALLO E BENESTAR	COMPLETO		
	INCOMPLETO		
EXPEDIENTE Nº			
RENDA PER CÁPITA	PUNTOS		
ANEXO I			
PROCEDIMIENTO NOVO INGRESO/RESERVA DE PRAZA EN ESCOLAS INFANTÍS 0-3 CURSO 2012/2013		CÓDIGO DO PROCEDIMIENTO BS402A	
		DOCUMENTO SOLICITUDE	
TIPO DE SOLICITUDE			
<input type="radio"/> NOVO INGRESO.			
<input type="radio"/> RESERVA DE PRAZA			
DATOS DA/DO NENA/O			
NOME	PRIMEIRO APELIDO	SEGUNDO APELIDO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
DATA NACEMENTO	<input type="text"/>		
GRUPO DE IDADE AO QUE PERTENCE	GRUPO DE IDADE AO QUE ACCEDE	DISCAPACIDADE	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NON	
DATOS DA NAI, PAI, ACOLELADOR/A OU TITOR/A LEGAL			
NOME	PRIMEIRO APELIDO	SEGUNDO APELIDO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
DNI/NIE	<input type="text"/>		
ENDEREZO		LOCALIDADE	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
CÓDIGO POSTAL	PROVINCIA	CONCELLO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
TELÉFONO FIXO	TELÉFONO MÓBIL	ENDEREZO ELECTRÓNICO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
DATA DO ACOLLEMENTO (no caso de menores acolhidas/os) INDIQUE O MEDIO DE COMUNICACIÓN PREFERENTE:			
<input type="radio"/> TELÉFONO <input type="radio"/> ENDEREZO ELECTRÓNICO			
DATOS DA UNIDADE FAMILIAR			
APELIDOS E NOME (Incluída/o a/o solicitante)	NIF/NIE	DATA DE NACEMENTO	PARENTESCO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nº MEMBROS DA UNIDADE FAMILIAR			
CIRCUNSTANCIAS FAMILIARES			
<input type="checkbox"/> Fillo/a de persoal do centro		<input type="checkbox"/> Irmá/n con praza renovada ou de novo ingreso no centro	
<input type="checkbox"/> Familia acolhedora		<input type="checkbox"/> Familia numerosa	
<input type="checkbox"/> Familia monoparental			
CENTROS SOLICITADOS POR ORDE DE PREFERENCIA			
NOME DO CENTRO	HORARIO QUE SOLICITA	COWEDOR	
1ª opción	<input type="radio"/> Xornada continuada: de <input type="text"/> h., a <input type="text"/> horas	<input type="radio"/> Atención con comedor	
2ª opción	<input type="radio"/> Xornada partida: de <input type="text"/> h., a <input type="text"/> horas e de <input type="text"/> h., a <input type="text"/> horas	<input type="radio"/> Atención sen comedor	
<small>(só no caso de novo ingreso)</small>	<input type="radio"/> Xornada de tarde: de <input type="text"/> h., a <input type="text"/> horas		
<small>(Límite 8 horas de asistencia dentro do xornada solicitado, agás casos referidos no artigo 4 desta orde. A xornada de tarde só se pode solicitar en centros con horario ampliado)</small>			
CANDIDATA/O A CHEQUE INFANTIL (só no caso de novo ingreso) <input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NON			
Dou expresamente o meu consentimento para a comprobación telemática do DNI segundo o disposto no Decreto 255/2005, do 23 de outubro, polo que se simplifica a documentación para o tramitación dos procedementos administrativos e se fomenta a utilización de medios electrónicos			
<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NON (neste caso xuntarse copia compulsada)			
AUTORIZO a Secretaría Xeral de Política Social para que, conforme ao disposto no artigo 2.4º de orde do Ministerio de Economía e Facenda do 18 de novembro de 1999, solicite información da Axencia Estatal de Administración Tributaria e da Consellería de Facenda, en relación ao cumprimento dos seus obxectos tributarios estatais e coa Comunidade Autónoma de Galicia.			
<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NON (neste caso xuntarse copia compulsada)			
En cumprimento do disposto no artigo 8 de Lei Orgánica 15/1999 de protección de datos de carácter persoal, informo/a de que os datos persoais recollidos nesta solicitude se incorporarán a un fichero para o seu tratamento, coa finalidade de xestión deste procedemento, podendo exercer os dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición previstos na lei, mediante un escrito dirixido á Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Traballo e Benestar, Edificio Administrativo San Caetano, 15781 Santiago de Compostela.			
LEGISLACIÓN APLICABLE			
Orde do de 2012, pola que se regula o procedemento de asignación de prazas nas escolas infantís 0-3 dependentes da Consellería de Traballo e Benestar para o curso 2012/2013.			
SINATURA DO SOLICITANTE			
Lugar e data			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ANEXO II
(Continuación)
(A cubrir só no caso de novo ingreso)

III.- DOCUMENTACIÓN QUE SE XUNTA

- Fotocopia do documento nacional de identidade da nai, do pai, acolledor/a ou titor/a legais (só no caso de non autorizar a súa consulta directamente pola Consellería).
- Fotocopia cotexada do Libro de Familia, no seu defecto outro documento que acredite oficialmente a situación familiar.
- Fotocopia cotexada do Título de Familia Numerosa, só no caso en que non sexa expedido pola Comunidade Autónoma de Galicia.
- Xustificante de ocupación ou de desemprego (fotocopia das últimas nóminas, certificado de vida laboral, certificación de empresa, último recibo do pago da cota á Seguridade Social no Réxime Especial de Traballadores por conta propia ou certificación de ser demandante de emprego).
- Certificado de discapacidade do grao e nivel de dependencia alegada polas/os membros da unidade familiar, só no caso de que non sexa expedido pola Comunidade Autónoma de Galicia.
- Certificado médico no caso de enfermidades crónicas ou outras afeccións alegadas polas/os membros da unidade familiar.
- Documentación acreditativa do acollemento non constituído na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Declaración responsable da/do solicitante sobre as necesidades específicas de apoio educativo do/a neno/a ou, no caso de dipor del, Informe do Equipo de Valoración e Orientación das Xefaturas Territoriais da Consellería de Traballo e Benestar, servizos especializados de atención temperá da administración local ou autonómica, ou órganos competentes na materia na Administración do Estado ou nas correspondentes Comunidades Autónomas sobre a súa necesidade de integración.
- Documentación acreditativa de incidencias tales como: abandono do fogar do cónxuxe, maltrato, etc.
- Informe dos servizos sociais do concello correspondente, no suposto de que sexa necesario por falta de acreditación documental suficiente ou por situacións especiais nas que viva a unidade familiar.
- Copia cotexada da declaración do IRPF ou, no seu caso, certificado emitido pola Axencia Tributaria relativos ao ano 2010 (só no caso de non autorizar a súa consulta directamente pola Consellería).
- Certificado de convivencia e libro de familia e, no seu caso, sentenza de separación/divorcio, convenio regulador ou medidas paterno-filiais.

BAREMO

1º.- SITUACIÓN SOCIOFAMILIAR

- 1.1.- Por cada membro da unidade familiar 2 puntos.
- 1.2.- Por cada persoa que non formando parte da unidade familiar estea a cargo da mesma 1 punto.
- 1.3.- No caso de que a nena/o para a/o que se solicita praza nacera nun parto múltiple 1 punto.
- 1.4.- Por cada membro da unidade familiar, afectado por discapacidade, enfermidade que requira internamento periódico, alcoholismo ou drogodependencia 2 puntos.
- 1.5.- Pola condición de familia monoparental 3 puntos.
- 1.6.- Por ausencia do fogar familiar de ámbolos dous membros parentais 6 puntos.
- 1.7.- Pola condición de familia numerosa 3 puntos.
- 1.8.- Outras circunstancias familiares debidamente acreditadas ata 3 puntos.

2º.- SITUACIÓN LABORAL FAMILIAR

- 2.1- Situación laboral de ocupación:
 - Nai 4 puntos.
 - Pai 4 puntos.
- 2.2- Situación laboral de desemprego (1):
 - Nai 2 puntos.
 - Pai 2 puntos.

(1) Valorarase tal condición coa certificación de demanda de emprego con efectos do día anterior ao de apertura do prazo de presentación de solicitudes.

No caso de familias monoparentais adxudicáraselles a puntuación do epígrafe correspondente computando por dous.

3º.- SITUACIÓN ECONÓMICA

R.P.C. mensual da unidade familiar, referida ao indicador público de renda de efectos múltiples (IPREM) vivente :

- Inferior ao 30% do IPREM +4 puntos.
- Entre o 30% e inferior ao 50 % do IPREM +3 puntos.
- Entre o 50 % e inferior ao 75% do IPREM +2 puntos.
- Entre o 75 % e inferior ao 100 % do IPREM +1 punto.
- Entre o 100% e inferior ao 125% do IPREM -1 punto.
- Entre o 125 % e inferior ao 150 % do IPREM -2 puntos.
- Entre o 150% e o 200 % do IPREM -3 puntos.
- Superior ao 200% do IPREM -4 puntos.

* No caso de obter igual puntuación, terán preferencia en primeiro lugar as solicitudes de xornada completa con servizo de comedor e, en segundo lugar, as solicitudes de xornada partida sobre as solicitudes de media xornada, e despois da aplicación deste criterio daráselle prioridade á renda per cápita máis baixa.

* Para efectos desta orde están a cargo da unidade familiar as persoas que convivindo no mesmo domicilio, teñen ingresos inferiores ao indicador público de renda de efectos múltiples (IPREM) vivente.

* No caso de ausencia do fogar familiar de ámbolos dous membros parentais adxudicárase a puntuación máxima nos epígrafes 2º e 3º do baremo.

ANEXO II
(A cubrir só no caso de novo ingreso)

I.- SITUACIÓN SOCIOFAMILIAR

- Número de membros que compoñen a unidade familiar.
- Número de membros que non formando parte da unidade familiar estean a cargo da mesma.
- Número de membros, incluída/o a/o solicitante, con enfermidade ou discapacidade.

Tipo de enfermidade ou discapacidade:

- | | Nai | Pai | Outros membros |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Discapacidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Enfermidade crónica que requira internamento periódico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Alcohólisto ou drogodependencias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Condición de familia monoparental SI NON
- Ausencia do fogar familiar de ámbolos dous membros parentais SI NON
- Condición de familia numerosa SI NON
- Condición de fillo/a de persoal do centro SI NON
- Condición de familia acollidora SI NON
- Imá/án con praza renovada ou de novo ingreso no centro para o vindeiro curso

Nome do/a renou/a	Centro ao que asiste
<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>
<input style="width: 95%;" type="text"/>	<input style="width: 95%;" type="text"/>

- Calquera outra circunstancia familiar grave

II.- SITUACIÓN LABORAL FAMILIAR (Márquese cun X o que proceda)

	PAI	NAI
OCUPACIÓN LABORAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESEMPREGO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OUTRAS SITUACIÓNS	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>

TOTAL INGRESOS FAMILIARES: _____ €	}	A CUBRIR POLA ADMINISTRACIÓN
RENDA MENSUAL PER-CÁPITA: _____ €		
TOTAL PUNTOS OBTIDOS: _____		

ANEXO III

Don/Dona , con DNI/NIF nº

cónxuxe/parella do/a solicitante

AUTORIZA:

Á Secretaría Xeral de Política Social para que, conforme ao disposto no artigo 2.4 da orde do Ministerio de Economía e Facenda do 18 de novembro de 1999, solicite da Axencia Estatal de Administración Tributaria e da Consellería de Facenda os datos relativos ao cumprimento das súas obrigas tributarias estatais e coa Comunidade Autónoma de Galicia e dou o meu consentimento para a comprobación telemática do DNI, segundo o disposto no Decreto 255/2008, do 23 de outubro, polo que se simplifica a documentación para a tramitación dos procedementos administrativos e se fomenta a utilización de medios electrónicos.

SINATURA DO CÓNXUXE/PARELLA

Lugar e data

, de de

ANEXO IV

HORARIO DE APERTURA DAS ESCOLAS INFANTÍS 0-3 DEPENDENTES DA CONSELLERÍA DE TRABALLO E BENESTAR

PROVINCIA	CENTRO	ENDEREZO	HORARIO DE APERTURA
A CORUÑA	(1)		De 8 a 17 horas.
			De 8 a 17 horas.
			De 8 a 20 horas.
			De 8 a 17 horas.
			De 8 a 17 horas.
	(2)		De 8 a 17 horas.
			De 8 a 18 horas.
			De 7:30 a 20 horas.

- (1) só admite novas solicitudes de 0-1 ano.
 (2) Esta escola infantil non dispón de grupo de idade de 0-1 ano.

Laura María Cereijo Citoula

LA IMPORTANCIA EDUCATIVA DE LA HIGIENE EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL: LAS PREOCUPACIONES EN TORNO AL
CONTROL DE ESFÍNTERES.

2017

Universidade da Coruña