

La Educación Infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda

Concepción Sánchez Blanco

Universidad de A Coruña

Fecha de recepción: 02-04-2008

Fecha de aceptación: 25-06-2008

Resumen

La Educación Infantil no puede quedar convertida en un objeto de consumo que se compra y se vende según las posibilidades económicas de cada cual, sino en un ejercicio de responsabilidad política por parte de los gobiernos como vienen demandando desde hace ya muchísimos años grupos sociales y no pocos movimientos de renovación pedagógica. En esa demanda de una educación de calidad pública para la totalidad de la Etapa se entremezclan innumerables cuestiones, como iremos viendo a lo largo de este artículo y que tienen que ver con la lucha por la igualdad de derechos. Éticamente no se sostiene que la atención escolar que reciba la infancia del primer ciclo de la Etapa pueda ser de mayor o de menor calidad y que las familias tengan mayores o menores posibilidades de acceso a la misma en función de la Comunidad Autónoma donde viva. Nos enfrentamos aquí a un problema social que más allá de tener una dimensión local, tiene también una dimensión global que nos afecta a todos y todas, puesto que nos está remitiendo al cuestionamiento de las propias políticas neoliberales dentro y fuera de nuestro contexto asentadas sobre una impune falta de equidad, donde la propia gestión de la Educación se convierte en una pieza más en este engranaje.

Palabras clave: Educación infantil, igualdad de derechos, calidad educativa, escuela pública.

Summary

Early Childhood Education must not become an object of consumption which is bought and sold according to each one's economic means, but need rather be an exercise of political responsibility by governments such as has been demanded by social groups and not so few movements of pedagogic renovation for a great many years. In that demand for high-quality government education for the entire educational stage in question, countless matters are intermingled as we shall see throughout this paper, and they are connected with the fight for equal rights. From the ethical point of view, it is not sustainable that the quality of the educational attention received by children during the first sub-stage of Early Childhood Education should be of a higher or lower quality nor that it should be easier or harder for families to have access to this sort of education, simply depending on which Spanish Autonomous Region they live in. We are faced with a social problem, here, going beyond local dimensions; it has likewise got global dimensions which affect each and every one of us, since it is making us call into question neo-liberal politics, within and outside our own context, based on an unpunished lack of equity, where the very way education is managed becomes yet another part of this machinery.

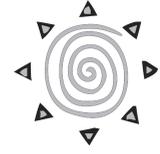
Key Words: Early Childhood Education, equal rights, high-quality government education, public school.

1. Para comenzar a pensar

La edad continúa siendo hoy por hoy un aspecto a tener muy en cuenta en las situaciones de exclusión que se producen en nuestro medio social. La primera infancia y la vejez continúan siendo franjas de edad cuyo sujetos se ven sometidos a no pocas dificultades para que su voz y por lo tanto sus derechos sean oídos. De hecho no faltan dentro y fuera de nuestro contexto, para desgracia nuestra, situaciones de lesión de derechos tanto de la infancia como de los ancianos, algunas tan extremas que ponen en duda la condición de seres humanos de aquellos que las practican. Si bien sabemos de la capacidad de los niños y niñas de cortas edades para expresar a través del juego simbólico sus experiencias, sin embargo, al estar el lenguaje en proceso de construcción, les resulta bien complejo hacerse oír a través de éste. Dice Baron (1991) que quienes más necesitan que se escuchen sus historias tal vez sean quienes son menos capaces de contarlas. Ni que decir tiene, que los ancianos y ancianas como las niñas y niños pequeños, sufren también situaciones de lesión de sus derechos, y que van desde las dificultades económicas y su relegación social por motivos de salud, hasta una visión de la senectud bajo el paraguas de un consumo compulsivo de ocio que les mantiene permanentemente ocupados, ignorándose la necesidad de demandar un estatus quo para la vejez basado en el valor de la experiencia de los años para seguir reivindicando un mundo más justo donde el respeto a los derechos humanos sean una realidad¹. Estamos refiriéndonos así a grupos de población para los cuales el arrinconamiento y el silencio constituyen a menudo elementos consustanciales en una sociedad neoliberal en la cual interesa que estos sujetos sean visibilizados cuando se les trata bajo el paraguas del consumo y en general, de la mercantilización de la vida en todos sus extremos. Bajo esta perspectiva la única faceta que de ellos conviene es su condición de sujetos depredadores (McLaren, 1995) de objetos y servicios -entre ellos los educativos- sobre los cuales se organizan no pocos lucrativos y poderosos negocios tanto a nivel nacional como internacional (Schor, 2004)².

Si tenemos en cuenta que los niños y niñas pequeños no pueden encabezar manifestaciones del más diverso tipo para denunciar los procesos de discriminación que sufren, al igual que aquellos ancianos que se hallan en condiciones físicas y/o psíquicas mermadas, es necesario y urgente incorporar como parte de los movimientos de resistencia civil de la ciudadanía, más allá de plataformas específicas, cuyo trabajo meritorio por supuesto queda fuera de toda duda, causas tan cruciales como la lucha contra los procesos de exclusión que sufren estos colectivos. Entendemos así que las diferentes plataformas ciudadanas implicadas en la denuncia de la marginación, de la lesión de derechos en función de grupos específicos, deberían aunarse en una causa común: la lucha contra los procesos de exclusión en su sentido más amplio, huyendo de fraccionar causas que no conducen sino a una visión parcial de la discriminación que aleja a la ciudadanía de una comprensión global de tales procesos donde todos y todas estamos afectados de alguna manera y tenemos la obligación moral de intervenir al respecto.

Tendríamos así que entender que la búsqueda de una educación de calidad para los niños y niñas no es patrimonio y responsabilidad exclusiva de sus padres y sus madres, por más que éste haya sido un mensaje hartamente difundido en los últimos tiempos desde los más diversos medios como una muestra más de la privatización de la vida en todas sus facetas o incluso, a lo sumo, de los docentes que les educan, máxime cuando esta calidad es entendida bajo parámetros que tienen que ver con la justicia social³. La educación de la infancia desde las más tempranas edades es responsabilidad de todos los ciudadanos y ciudadanas, tengamos o no hijos o hijas, de estas u aquellas edades y así deberíamos sentirlo y actuar al respecto. No podemos permitir que la ideología de la sociedad de mercado toque también los movimientos de resistencia civil hasta el punto de convertirlos en un mosaico de peticiones inconexas y corporativistas capaces de generar adeptos y enemigos con idéntica intensidad, que no hace sino contribuir a fragmentar la sociedad y perder el referente de los principios democráticos.



Cuando esto sucede estamos olvidando, como decía Dewey (1916: 82), que *“una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad”*. Finalmente el corporativismo en nuestra sociedad no hace otra cosa que negar y socavar la legitimidad del individuo como ciudadano en una democracia, conduciendo al culto por el interés propio y a la negación del bien público (Ralston, 1995).

Nos estamos refiriendo, por lo tanto, a dos sectores de población como otros bien desprotegidos en relación a los cuales de igual manera y con idéntica intensidad tenemos que exigir que las políticas de igualdad, entendidas en su sentido más amplio y no tanto sometidas a vaivenes mediáticos que marcan cuando han de aparecer o desaparecer de la opinión pública, asuman el compromiso ineludible de demandar un respeto exquisito en su trato, muy en consonancia con un estado de derecho como el que pretendemos defender y sostener. Ni que decir tiene, que en ninguna situación de discriminación la desidia política resulta justificable, a pesar de que para aquellos que arman sus proyectos sobre el clientelismo político, los niños y niñas pequeños, por ejemplo, sean percibidos como sujetos de bajo interés por no representar votantes a corto plazo. Hace falta por lo tanto que los ciudadanos y ciudadanas se embarquen en la demanda de políticas de acción positiva, como es una escolaridad para el primer y el segundo ciclo de la Etapa Infantil asentada sobre planteamientos educativos, donde todos los niños y niñas tengan idéntico acceso a ella con objeto de contribuir a hacer frente a las desigualdades o discriminaciones de hecho que de partida pueden sufrir los sujetos.

2. La igualdad y el derecho a la Educación en las políticas educativas: los atropellos a la Etapa Infantil

Dicho todo esto y centrándonos en la educación de los más pequeños que es el tema que nos trae fundamentalmente en este artículo, entendemos que no resulta éticamente aceptable que los intereses y pugnas políticas conviertan en motivo de discusión un derecho inalienable de la infancia como es el derecho a la Educación. Desde este punto de vista no se sostienen las maniobras claramente electoralistas, incluso desde los propios gobiernos locales, que cuestionan una educación de calidad para el primer ciclo en aras de atraer más adeptos políticos con sus comentarios y estrategias al respecto. En Galicia, por ejemplo, no han faltado los que se han opuesto a la creación de una red de “galescolas” (escuelas infantiles 0-3), viendo en ello el fantasma político de la imposición del gallego como lengua exclusiva de la comunidad, encontrándonos con acusaciones muy graves como considerar que este tipo de instituciones sirven para adoctrinar políticamente ya desde la infancia y que vulneran la propia Ley de Normalización Lingüística⁴,

Resulta éticamente insostenible que el color del partido político que gobierne en cada Comunidad Autónoma del Estado español decida si una Educación Infantil de calidad, entendida por supuesto como Etapa global, sea más o menos necesaria, así como las medidas políticas que han de acompañarla para que esa calidad a la que nos referimos sea entendida, no tanto como un hecho puntual para algunos, sino como un derecho de todos los niños y niñas que viven en este país. No podemos permitir que la edad cronológica de los sujetos se convierta en un factor definitorio no sólo del derecho a la educación, sino también de una educación de primera o de segunda fila. Todos los niños y niñas con independencia de su edad,

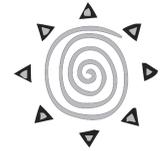
características físicas, psíquicas, su procedencia, o condición socioeconómica y cultural desde el inicio de su vida tienen derecho a desarrollarse como ciudadanos y ciudadanas responsables con capacidad para participar de forma crítica en la vida pública y para ello es imprescindible escuchar las demandas de justicia de aquellos directamente implicados en su educación y no mirar para otro lado porque en determinado momento no resultan rentables políticamente. No tendremos nunca una Educación Infantil de calidad en nuestro sistema educativo si ambos ciclos de la Etapa no son considerados y atendidos con idéntica intensidad desde políticas educativas asentadas sobre el principio de igualdad de oportunidades.

Desde el momento mismo en que estamos haciendo diferenciaciones entre el primer y segundo ciclo de la Etapa, tanto en recursos, atención legislativa, formación del profesorado, y medidas curriculares, entre otras circunstancias, se está negando la posibilidad de que las garantías educativas de la totalidad de Etapa sean un hecho. Desde luego que nadie en su sano juicio entendería que los derechos de los niños y niñas del primer ciclo de la Etapa Infantil son menos que los derechos de los niños y niñas del segundo ciclo, simplemente por el hecho mismo de que los primeros son más pequeños en edad que los segundos; ni que los derechos de los niños y niñas de la Comunidad de Madrid son menos que los derechos de los niños y niñas de Cataluña, Baleares o de Galicia, entre otras Comunidades Autónomas. Sin embargo hoy por hoy continúan existiendo no pocas prácticas, comenzando por las legislativas, sustentadas sobre esa diferencia generadora de no pocas desigualdades, de manera que el puente entre lo asistencial y lo educativo en el primer ciclo sigue sin construirse en no pocas circunstancias.

Los procesos de desregulación a los que se ha ido viendo sometido el sistema educativo en los últimos años ha generado no pocas perversiones entre las que destacamos que el estado tenga la posibilidad de abandonar su papel de garante de los derechos y libertades de todos los ciudadanos y ciudadanas, permitiendo que el derecho a la educación en el caso de los más pequeños esté sometido a vaivenes políticos de los gobiernos autonómicos. Desde luego que el carácter no obligatorio de la Educación Infantil convierte políticamente 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, sin embargo los derechos de los niños y niñas y la igualdad de oportunidades deberían anteponerse a todas estas diatribas políticas. Téngase en cuenta, que con la desregulación la meta a largo plazo es la supresión de la capacidad de inversión estatal, es decir, la despedida del Estado de la responsabilidad de legitimidad respecto a la calidad de los servicios públicos (Dubiel, 1985: 100).

Con la Loe el estado tienen en sus manos la posibilidad de regular este tramo con un decreto de mínimos estatal para el primer ciclo en materia de ratios, espacios, formación y currículo⁵ que contribuya a impedir la proliferación de servicios de atención a la primera infancia de primera y de segunda fila sin las más mínimas condiciones, que impulse esa intersección tan fundamental entre lo asistencial y educativo por la cual tanto han venido y vienen trabajando no pocos movimientos de renovación pedagógica a lo largo de tantos años, a pesar de que desde planteamientos neoliberales, estos movimientos, como los sindicatos, interesa que sean considerados más bien como un vestigio del pasado, necesitados de una transformación acorde con los nuevos tiempos, e incompatibles, por supuesto, con las nuevas necesidades de ese mundo empresarial que ve en el ciclo 0-3 un negocio armado sobre una necesidad social. Son las empresas mismas las que generan e impulsan sus específicas organizaciones de formación para un personal docente que ha de incorporar la filosofía de empresa como eje de sus actuaciones laborales, al margen, por supuesto de tales movimientos de renovación pedagógica, pues se trata de buscar los cambios bajo parámetros de mínimo coste y máximos beneficios.

Olvidar a los movimientos de renovación pedagógica es un despropósito, pues tienen el mérito, entre otros, de haber mantenido vivos para su reivindicación además de una enseñanza pública y gratuita para todos los niños y niñas, no pocos



principios pedagógicos revolucionarios surgidos a lo largo de nuestra historia que a algunos llegó a costarles el exilio y a otros incluso la vida. La memoria histórica nos abandona si dejamos causas como éstas, pues entendemos que esa memoria ha de ir más allá de devolver a los muertos de las fosas comunes a su hogar. Esta memoria se conserva también trabajando para respetar, reforzar y mejorar toda esa herencia de lucha por causas tan justas como la igualdad frente a la educación que nos dejaron proyectos tan revolucionarios, entre otros, como las Misiones Pedagógicas⁶. Dice Humberto Eco (1997: 236) que no hay supervivencia sin memoria y que cuando en aras de lo políticamente correcto se eliminan ciertos hechos porque se cree que representan una injuria para determinado sector de población la memoria sufre una amputación, es alienada. Hay que respetar la memoria, dice este autor, incluso cuando es cruel.

Si la Logse, en este sentido nos dejó tocando tablas de manera que fundamentalmente las medidas y esfuerzos fueron a parar a la generalización de la atención educativa para el segundo ciclo de la Etapa Infantil⁷, abandonando batallas tan importantes como una formación universitaria para los educadores y educadoras del primer ciclo y una dimensión plenamente educativa para sus prácticas, entre otros aspectos, nos toca ahora que un gobierno del estado que se ha erigido a sí mismo en paladín de la igualdad⁸, se preocupe y ocupe de convertirse verdaderamente, más allá de la *imagería política*, en garante de la calidad de la educación de los más pequeños sin excepción en el sistema educativo, como una causa eminentemente justa puesto que en ella confluyen tanto los derechos de los niños y niñas como los derechos de las propias mujeres. No podemos olvidar, como apuntaba Dewey (1916: 81), que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes.

Intervenir políticamente desde el gobierno central en el primer ciclo de la Educación Infantil, debería ser interpretado no tanto como una injerencia política y/o una manifestación de arcaico centralismo, sino como un deber moral de un estado preocupado por la igualdad en todas sus facetas y que por lo tanto trabaja para prevenir la desigualdad de la infancia entre las diferentes Autonomías. Ello trae de la mano remover el negocio de la escuela privada controlando los servicios que ofrecen mediante medidas legislativas adecuadas que fortalezcan, impulsen y acompañen todas las iniciativas de las Autonomías que apoyan el desarrollo de un proyecto educativo de calidad con carácter público para el conjunto de una Etapa Infantil que no hace diferencias entre el primer y segundo ciclo⁹. Asimismo, serviría de freno de aquellas iniciativas políticas de privatización salvaje destinadas a convertir la educación en un negocio más, donde la ciudadanía en las instituciones ha sido sustituida por un clientelismo recalcitrante defensor de la idea de quien más paga mejores servicios obtiene; como si el derecho a la educación pudiera ser objeto de compraventa¹⁰.

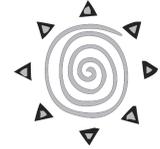
Asumir el compromiso de llegar desde las instituciones públicas con una Educación Infantil de calidad en ambos ciclos incluye también llegar a aquellos lugares donde a priori pueda resultar menos rentable económicamente intervenir. Este es el caso, por ejemplo de zonas rurales en Galicia en las cuales la rentabilidad económica llega a cuestionar la rentabilidad social de la creación de escuelas 0-3. Entendemos que en esta sociedad de mercado en la que estamos y sobre todo en periodos de crisis económica, conjugar ambos aspectos nos puede parecer imposible, sin embargo se ha de hacer el esfuerzo de diseñar instituciones educativas diferentes, pero ojo no desiguales en calidad y acceso a las de otros contextos, que sirvan de correa de transmisión y dinamización de la educación de otros ámbitos sociales. En este sentido, entendemos, que ese nuevo término de *sostenibilidad económica* acuñado con los nuevos tiempos para las políticas sociales, si no queremos que sea más que un eufemismo de la rentabilidad económica, implicaría pensar tales recursos educativos como posibles y viables, al conjugar la educación de niños y niñas con la educación de adultos, jóvenes y ancianos de manera que se construyan verdaderas comunidades críticas de aprendizaje.

Nada más lejos tales planteamientos de ese culto a un ruralismo rodeado de mitos campestre, tan hábilmente comercializados en la actualidad dentro y fuera de la propia institución escolar (Sánchez Blanco, 2001).

Lo cierto es que los niños y niñas no tienen la culpa de haber nacido en una comunidad donde importe políticamente más o menos que reciban una atención educativa de calidad a través de una buena formación del personal docente, unas ratios y espacios adecuados y un currículo propio y que cuenten o estén dispuestas a destinar más o menos recursos al respecto para ofrecer una oferta pública de plazas al respecto. La intervención queda entonces plenamente justificada. Se ha de intervenir porque vuelven a existir los lugares aparcamiento de infancia sin tan siquiera las más mínimas condiciones de seguridad y salubridad¹¹, aprovechando la falta de plazas públicas y el insuficiente poder adquisitivo de un sector de población. No podemos permitir que haya estrellas para las instalaciones 0-3, como si de establecimientos hoteleros se tratara y que incluso salten a la palestra situaciones lamentables y estrepitosamente vergonzantes para cualquiera que anhele un mundo más justo frente a las cuales los niños y niñas son los grandes perdedores y que incluso al convertirse en noticia sirven para estigmatizar más la emigración utilizando los hechos negativos que suceden a nuestro alrededor (De Lucas, 1996). No olvidemos que no faltan los prejuicios injustos desde los cuales se ve a las familias emigrantes en todo este entramado como los responsables exclusivos de que no haya plazas en las escuelas infantiles públicas para los niños y niñas españoles y de hacer negocio con los hijos de sus propios compatriotas abriendo guarderías ilegales.

Por lo tanto, no se trata de alcanzar un capricho o un lujo. Una educación en el primer ciclo de calidad igual para todos y todas es una verdadera necesidad que atendida habría de contribuir, ni que decir tiene, a humanizar el ejercicio político de los gobernantes pues daría respuesta a necesidades que tienen que ver con la salvaguarda de los derechos de los más débiles. No podemos consentir que una desigualdad frente a la educación en el primer ciclo de la Etapa se convierta en una manifestación más de esa tradicional polarización de colegios para ricos y escuelas para pobres, pues con ello, como señala Torres (2001: 82), se estará contribuyendo a que las sociedades acaben más desvertebradas y con mayores distancias entre quienes tienen y quienes no.

La Educación Infantil no puede quedar convertida en un objeto de consumo que se compra y se vende según las posibilidades de cada cual, sino en un ejercicio de responsabilidad política como vienen demandando desde hace ya muchísimos años no pocos movimientos de renovación pedagógica. No podemos permitir que la renovación como revolución social ceda el paso al cambio como mero objeto de consumo masivo de toda una gama de servicios, normativas, programas, materiales, heterogéneos, desiguales en función de las más diversas Comunidades Autónomas que desemboque en un olvido de lo fundamental. Éticamente no se sostiene que asuntos tan importantes para la educación en el primer ciclo, como, por ejemplo, las condiciones laborales del personal docente, las ratios, los metros por alumno, y otras características de los edificios, las regulaciones varíen en función de las diferentes Comunidades Autónomas, de manera que según en que Autonomía vivan los niños y niñas la atención escolar que reciban en el primer ciclo reúna unas mejores o peores condiciones. Si unos años antes de la promulgación de la Logse, la apuesta era una revolución social donde la Educación Infantil ocupaba un lugar fundamental por su estrecha conexión con los movimientos de liberación de la mujer y la promoción de una igualdad de oportunidades para los más desfavorecidos a través de la educación, difundiéndose la idea de esta Etapa como compensadora de las desigualdades; desde el desarrollo de esta misma ley, la Ley de Calidad y posteriormente la Loe, hemos ido asistiendo a la consolidación de la Educación Infantil en su primer ciclo como un elemento más de consumo por parte de las familias, más sujeto a los vaivenes socioeconómicos de las mismas que a las necesidades reales de la educación de los más pequeños para conseguir ciudadanos y ciudadanas críticos y comprometidos en la construcción de un mundo



más justo. Necesitamos hoy más que nunca continuar trabajando en Educación no sólo en oposición a la división de clases producto de los bienes económicos, sino también en oposición a esa nueva división de clases emergente basada en la capacidad para ejercer el espíritu crítico y de cribar la hiperinformación que parece desbordarnos, producto igualmente de la sociedad de mercado, y desde luego que el poder de la Educación Infantil entendida como Etapa global para contribuir a ello resulta innegable.

No perdamos de vista que a la larga, un primer ciclo atendido precariamente y asistencialmente bien puede estar influyendo de forma desfavorable en las construcciones que la infancia y sus familias van haciendo en relación a la escolaridad y de su rol como alumnos y alumnas. Asimismo, una atención inadecuada durante los primeros años de vida puede generar problemas de muy diferente tipo que podrían afectar, sin lugar a dudas, a la propia construcción de identidades de los sujetos. Téngase en cuenta además que una atención educativa tardía a determinados problemas del desarrollo contribuye a agravar situaciones. Por lo tanto, hemos de ser conscientes de que no atender adecuadamente desde el punto de vista educativo este primer ciclo, bien puede influir hasta el punto de que en el futuro niños y niñas necesitarán de medidas sociales desde las diferentes administraciones para afrontar los problemas sociales que pueden derivarse de tales circunstancias y requerir de importantes recursos al respecto (fracaso escolar, problemas de comportamiento, trastornos del desarrollo físico y psíquico, problemas de desarraigo, etc.), más incluso de los que hubiera requerido una escolaridad de calidad pública en el primer ciclo. Así, en un modo de producción ligera (Cattero: 1997: 101) que lleva a minimizar costes en la educación de los más pequeños finalmente lo frugal dentro bien se puede convertir en glotón fuera (Bonazzi, 1993: 14 - 15). Téngase en cuenta, que desde un punto de vista puramente economicista la reducción global de costes resulta ficticia, pues las consecuencias de tal ahorro finalmente generan gastos que se acaban cargando a otros ámbitos colectivos de atención a la población por los que hay que pagar en el futuro o incluso en un presente más inmediato.

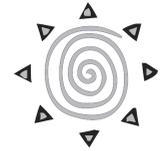
El galimatías de programas, medidas, decretos, etc. relativas a la Educación Infantil y más concretamente del primer ciclo 0-3, que algunos han caracterizado como la nueva Torre de Babel del Sistema Educativo, nos está remitiendo también, como venimos apuntando, muy directamente a que la igualdad en derechos y deberes entre hombres y mujeres como un hecho no está resuelta, muy a pesar de que haya una imagen de igualdad en relación al género que se trate de promover a través del reparto de ministerios y/o cargos políticos entre mujeres. Quedarnos con esta visión tan reducida de la igualdad sería miope por nuestra parte, pues también podríamos contar el número de asesores hombres que tienen a su alrededor para decidir estas mujeres. Los votos de las mujeres se tendrían que captar, también a base de medidas destinadas a conciliar la vida familiar y laboral. Así, no hablamos sólo de una feminización del poder en asuntos políticos, partidistas, hablamos de una protección de los derechos de las mujeres en todos los ámbitos de su vida, entre los que se encuentra el familiar, el laboral y el de pareja, entre otros. Impulsando, cubriendo educativamente el primer ciclo desde iniciativas públicas se está contribuyendo a que sea más elevado el número de mujeres que demanden un puesto de trabajo y a que no abandonen el trabajo porque la inversión que supone tener un servicio que atienda al hijo puede incluso sobrepasar su propio sueldo, de manera que detrás de una mayor o menor preocupación política por la creación y mejora de servicios públicos educativos en la escolarización de los más pequeños, está también la mayor o menor preocupación política porque las mujeres puedan desarrollar un trabajo y ser independientes de los varones. Esta situación además favorecería las demandas de las mujeres en relación a los varones hacia el cumplimiento de sus deberes para con las tareas domésticas y la educación de sus hijos e hijas. Si las cargas familiares económicas son compartidas por hombres y mujeres, los hombres no necesitarán intensificar y justificar tanto su trabajo fuera de casa y hacer frente a sus responsabilidades familiares de forma equitativa con las mujeres. Asimismo, protegiendo a sus hijos e hijas se

les está protegiendo a las madres y también a los padres, pues la tranquilidad en relación a su educación, ni que decir tiene, les permite desarrollar más y mejor su actividad laboral. Pero además defendiendo la calidad educativa en el primer ciclo estamos defendiendo la dignidad en el puesto de trabajo de todas las mujeres que trabajan en la docencia de esta Etapa y que son la inmensa mayoría. Por lo tanto, habremos fracasado si al hecho de que haya más mujeres en los puestos decisivos no le acompañan otras medidas para proteger la igualdad en todos los ámbitos de la vida. Esperamos que Doña Bibiana Aído al frente de ese ministerio de la igualdad impulse su actividad bajo ideas como que protegiendo a niños y niñas desde las edades más tempranas se está protegiendo también a las mujeres. Tales iniciativas son extraordinariamente necesarias pues, por suerte o por desgracia, la Educación Infantil queda muy lejos de entrar en esa consideración de representar una institución útil, inmediata, para preparar mano de obra que demandan las empresas sin coste alguno para ellas, como pasa, por ejemplo con la universidad.

3. Del debate local al debate global: nuevos discursos, nuevos retos

Ahora bien, es necesario dar un salto cualitativo y buscar nuevos caminos que vayan más allá de la polemizar acerca de si hay que atender el 0-3 de manera asistencial o educativa y/o discutir si se ha de dejar el ciclo en manos de entidades públicas o entidades privadas, aunque por supuesto tales cuestiones haya que tenerlas siempre bien presentes por su innegable importancia, como hemos visto, para seguir avanzando. Si en el primer caso, la respuesta está clara en la cabeza de los políticos, aunque no en las medidas que implementan al respecto; en el segundo caso la sociedad neoliberal con el valor de la propiedad privada por delante es un hecho para el que cualquier batalla resulta estéril, de manera que finalmente el camino que nos queda es presionar desde la ciudadanía lo más posible no sólo para conseguir que se desarrollen políticas públicas, sino también para obligar a los que ostentan el poder económico a moverse en el marco de los derechos y los deberes.

Discursos como los anteriores si bien han servido para unir esfuerzos en una causa común como es la búsqueda de una Educación Infantil de calidad para todos y todas, también puede contribuir a enfrentar a colectivos como el personal docente de los centros y las familias, los primeros porque como trabajadoras y trabajadores reclaman unas condiciones dignas para su trabajo en cuanto a salario, horarios, ratios, espacios, formación y reconocimiento profesional (entre otros aspectos) y los otros, porque requieren un servicio a la carta que les permita conciliar la vida familiar con sus aspiraciones y/o necesidades laborales. De esta forma, necesidades y deberes laborales de los adultos y percepciones en relación a las condiciones que requiere la educación de los niños y niñas pequeños entran en colisión. Es por ello necesario sentarse a discutir familias y escuela infantil los conflictos, los dilemas y las divergencias en las percepciones en relación al significado de esa conciliación de la vida familiar y laboral. Un trabajo que Tobío hizo junto a Fernández Cordón en el 2006 con la Fundación Alternativas¹² dividía en tres los modelos de políticas de conciliación. El nórdico, basado en la combinación de servicios y permisos, trata de implicar a los varones con permisos específicos para ellos. El modelo centroeuropeo está basado en permisos parentales y dinero a las familias y sus consecuencias en la práctica son que las mujeres se siguen encargando de los hijos. Y el modelo francés, que mezcla servicios, permisos y dinero dando como resultando que las mujeres con menor cualificación son las que abandonan el mercado de trabajo mientras los hijos son pequeños. Como vemos, consideraciones diferentes de la conciliación traen consecuencias diferentes, tanto para las familias, las mujeres, los hombres, la infancia, como incluso para las propias educadoras y educadores. El problema se hace especialmente complejo



en el caso del personal docente de las escuelas, sobre todo si tenemos en cuenta que muy a menudo éste se encuentra en la tesitura de mujer que tiene igualmente que tratar de atender con idéntica intensidad su vida familiar y profesional. Incorporar este asunto como aspecto crucial de las discusiones en la comunidad escolar, potenciaría, no cabe duda, que las familias se vivieran más como agentes sociales en la institución escolar que como puros clientes de la misma. Y si llegamos a la conclusión de que esta conciliación pasa porque hay una infancia que tiene que pasar mucho tiempo fuera de casa hagamos, como señala Irene Balaguer¹³, que esas horas tengan todas las garantías que requieren sus derechos. Si fuera así, dice Balaguer, las familias podrían estar tranquilas. Pero no lo es. Ni los comedores escolares tienen la calidad adecuada, asegura, ni la ampliación de horarios cuenta con profesionales bien pagados, ni con un planteamiento sobre qué hacer educativamente con esas horas. Si bien entendemos que la conciliación debería implicar educar y cuidar a los hijos e hijas, no que prolonguen su jornada escolar; sin embargo entendemos que para ello habría que cambiar muchas cosas, entre otras ir a modos de producción diferentes por objetivos y con horarios más flexibles, rebajar las deudas de muchos de ellos, el tren del consumo al cual se han subido, las expectativas de mejora social que han puesto al llegar a este país trabajando en varias ocupaciones y ayudando a una familia que dejaron en su país de origen, e incluso las mismas expectativas en relación a la maternidad del propio personal docente presididas por rivalidades (Goldstein, 1997: 101-121), prejuicios y estereotipos que demandan madres ideales de manual enaltecidas por no pocos teóricos protectores de familia, muy difíciles de sostener para muchas de ellas en la vida real y que ni tan siquiera ellas mismas, las educadoras con hijos, lo hacen¹⁴. Y aquí no se debería olvidar que la defensa a ultranza de que la infancia pase más tiempo en la casa no es garantía de nada pues incluso pueden sufrir una falta de atención y un desamor que en la propia institución escolar no se da.

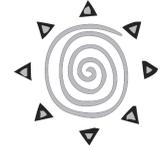
Tampoco podemos permitir que el primer ciclo y el segundo salgan escindidos en toda esta discusión al acusar al primero de haber traicionado a la Etapa al mirarse cada vez más en la Educación Primaria y sus formas de trabajo. Necesitamos hacer una causa única para la Etapa incardinada en los problemas de la educación en nuestro país y en el mundo. Para ello es necesario que el personal de las escuelas infantiles deje de mirar a los docentes del segundo ciclo como unos descastados que se niegan a cambiar pañales y los del segundo de mirar a los primeros como aprendices de maestros permanentes a pesar de que muchos, como ellos, poseen una sobrepreparación que no se reconoce laboralmente a nivel de salarios. Se legitima así un modo de autoexploración, porque en estos casos de sobreformación el mismo personal docente no distingue entre trabajar como educadores con una titulación de magisterio o de maestros con una titulación superior (psicopedagogía o psicología, por ejemplo).

Téngase en cuenta que cuando trabajan ponen en marcha y/o movilizan todas las estrategias profesionales para resolver la importante tarea que tienen entre manos -Educar-. Sólo cuando la producción está vertebrada sobre la manipulación de objetos y no tanto en torno a la intervención con sujetos es posible deslindar las competencias profesionales y establecer unos límites en torno a las actuaciones que corresponde tener en función del trabajo contratado (Sánchez Blanco, 2001: 54). Hace falta, por lo tanto volver a recomponer esfuerzos compartidos, a recomponer esas rupturas que fueron aconteciendo con la totalidad de la Etapa, potenciado extraordinariamente, entre otras circunstancias, por la propia separación de los dos ciclos de la Educación Infantil en instituciones diferentes a raíz de la Logse, de manera que profesionales que habían logrado trabajar juntos en escuelas 0-6 se fueron convirtiendo en desconocidos tanto en inquietudes, preocupaciones, aspiraciones y reivindicaciones. Ahora nos encontramos además con un elemento que inevitablemente puede arrojar más complejidad a estas relaciones como es la escolarización de niños y niñas de 2 años en centros de infantil y primaria, que se está desarrollando en algunas Comunidades como Cantabria¹⁵.

Está claro que el segundo ciclo no puede mirar para otro lado ante los problemas que atraviesa el primero y a la inversa. Los docentes del segundo ciclo deberían sentirse afectados por los problemas de las instituciones del primer ciclo donde trabajan otros colegas, máxime teniendo en cuenta que las consecuencias de una atención inadecuada en el primer ciclo se hacen notar en el segundo, pues téngase en cuenta que el rol de alumno se construye desde el momento mismo en el que el infante abandona la familia para ser cuidado por otros en una institución compartida con otros niños y niñas una parte del día. Así pues lo que suceda en el primer ciclo trastoca todo lo que va a suceder a lo largo del sistema educativo por las edades tan cruciales a las cuales nos estamos refiriendo y lo que está claro es que a estas alturas deberíamos creernos ya los resultados de la investigación médica, pedagógica y psicológica. Además, mirando experiencias sostenidas sobre proyectos críticos de innovación generadas en ambos ciclos, la Etapa estaría en situación de recorrer un camino abonado para que el profesorado al unísono clarificara y desarrollara un modelo educativo basado en la crítica y el compromiso social, más allá de la psicologización de los discursos¹⁶. Se trata de un modelo, adecuado a la educación de niños y niñas de cortas edades que deje atrás también definitivamente ese modelo preescolarizado que ve a los niños y niñas como si de adultos en miniatura se tratara y que ha venido convirtiendo la escolaridad de estos primeros años en la antesala de una Educación Primaria vertebrada sobre un academicismo recalitrante.

Como vamos viendo problemas en la Etapa hay, pero también conviene tener muy presente que a mayores los enfrentan las mujeres, problemas que tienen que ver con cómo ellas son tocadas en sus derechos y que deberían ser conceptualizados como de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas. En primer lugar, porque son muchas las mujeres que se las ven y se las desean para conciliar la vida familiar y laboral porque no encuentran centros que verdaderamente eduquen a sus hijos e hijas, sin que tal escasez de plazas en el primer ciclo, se vea compensada por una mayor tolerancia a determinadas situaciones laborales, a veces incluso de menor rendimiento, entre otras circunstancias, porque muchos hombres siguen sin asumir un 50%, no sólo del cuidado de los hijos e hijas, sino también y fundamentalmente de la intendencia doméstica que esta crianza representa. En segundo lugar, porque mayoritariamente son mujeres las docentes que trabajan en esta Etapa, tanto en el primero como en el segundo ciclo que ven cómo sus condiciones laborales empeoran en lugar de mejorar: no bajan las ratios, el personal de apoyo no llega, no se dan salidas dignas laborales para mujeres que han ido envejeciendo trabajando en esta Etapa. En tercer lugar porque las mujeres que se dedican a la formación inicial y permanente en la Educación Infantil padecen también esa falta de consideración de su trabajo. Merece la pena echar un vistazo a los últimos Congresos de Educación Infantil en España para darnos cuenta que en nuestro contexto abundan las grandes ponencias copadas por varones, cuando sabemos del intenso trabajo de tantísimas mujeres en esta Etapa.

No obstante, conviene señalar que por primera vez en muchos años se ha producido una explosión de la conciencia de las mujeres que trabajan en la escolaridad más temprana vertebrada sobre el ethos laboral, dejando atrás identificaciones profesionales bien conservadoras asentadas sobre el papel de segunda madre¹⁷ que no han hecho sino ocultar, como ya diría Apple (1986: 70-84) las reales motivaciones de muchas mujeres para ingresar en la enseñanza, más cercanas a la necesidad de trabajar para ganarse un salario, que ciertas consideraciones que giran en torno al amor a los niños y niñas, e incluso a una preparación para el matrimonio. Así, este año en Madrid y Pamplona, por ejemplo, se han producido huelgas del personal docente de las escuelas infantiles en aras de reivindicar mejoras laborales que finamente redundan en beneficio de la educación de los niños y niñas y la mejora del primer ciclo¹⁸, por más que algunos se empeñen en convertirlos en los malos de la película y aprovechados cuando se trata de demandar que se pague con dinero público mejoras laborales aunque sea acompañadas del sentido de la equidad.



A modo de ejemplo señalaremos que entre las reivindicaciones que plantean las educadoras de las escuelas Municipales de Pamplona estaban: equiparación a nivel B de aquellas que posean también el título de maestras, mejoras en el calendario laboral, la disminución de ratios (menos niños por educadora) y la ampliación de la plantilla con una educadora y una auxiliar más por escuela. No dudamos de los dilemas profesionales del personal docente que ha ido a la huelga, pues seguramente hayan tenido que bregar con las reminiscencias de rancios roles profesionales que degeneran en culpabilidades absurdas que produce el vivir esta huelga como un abandono de los niños y niñas que están educando. La búsqueda de apoyo de las familias en este tipo de procesos es fundamental, familias que han entendido que este personal docente tiene el mismo derecho a tener los mismos problemas y necesidades que el profesorado de cualquier otra Etapa del sistema educativo y que atraviesa dificultades y tensiones laborales como el resto (Sánchez Blanco, 1997 y 2001).

La defensa de la Etapa Infantil en su sentido global está necesitada, como vemos, de una renovación de discursos que nos permitan nuevos argumentos que inexorablemente tengan que ser escuchados y que hagan posible sostenerla como tal. Para ello los docentes necesitan aliarse, además de con otros compañeros docentes, de otras etapas, de otros niveles, con partícipes de otros movimientos preocupados por la justicia. Movimientos feministas, de nuevas familias emergentes a raíz de los cambios en la legislación acerca del reconocimiento de los matrimonios y las adopciones en el seno de las mismas, organizaciones que trabajan en pro de los derechos de los emigrantes muchos de los cuales tienen hijos e hijas de cortas edades, asociaciones de enfermos, plataformas de defensa de personas con problemas físicos y/o psíquicos, de minorías étnicas, etc., sin lugar a dudas se convierten en excelentes aliados a la causa de la marginación de los más pequeños como nosotros para ellos, pues en el fondo la causa que sostenemos es única: la lucha contra la exclusión. Pero además nos hace falta dar el salto de los problemas locales, nacionales, a los problemas mundiales para acabar manteniendo una voz unificada, única, que reclame una mayor justicia para la infancia en el mundo. Sin lugar a dudas que hemos de trabajar para que las iniciativas locales y globales aparezcan plenamente cohesionadas. En este sentido estamos de acuerdo con McLaren y Farahmandpur (2006, p. 114) en considerar que necesitamos expandir, extender toda nuestra lucha por medio de la cultura, el lenguaje y el discurso para poder combatir la tríada contemporánea de opresión política, económica y social, sin olvidar que nuestra lucha debe tener un alcance internacional.

No olvidemos que cuando nos referimos a las situaciones de marginación de la Etapa Infantil, estamos retratando una violencia estructural sobre la infancia de esa sociedad que hemos denominado del bienestar muy lejos de aquella que sufren muchos niños y niñas en el mundo, pero hechos como la situación del primer ciclo, antes que hacernos callar debe ser utilizada para que reclamando los derechos de los niños y niñas de este país, reclamemos el respeto a los derechos de todos los niños y niñas de todas las partes del mundo. Este es nuestro desafío en nuestros discursos y nuestras estrategias. El hambre, la desnutrición, las enfermedades, la pérdida de la familia y ni que decir tiene la educación, siguen representando para la infancia en el mundo situaciones gravísimas de lesión de derechos. Sin embargo, no hemos de olvidar que la justicia no es un asunto de grado, es un asunto de sí se dan o no se dan las condiciones que hacen posible que se respeten los derechos de la infancia. Un niño puede morir por desnutrición o por no ponerle el sistema de retención infantil correspondiente en un vehículo o como consecuencia de unas instalaciones inadecuadas en una guardería ilegal. La muerte es igualmente injusta en todas estas circunstancias. La vulneración de los derechos, con independencia de la mayor o menor intensidad con que se dé, en sí misma representa una situación de violencia (Sánchez Blanco, 2006). Así que tan injusta es una escuela en condiciones inseguras como no tener escuela. Ambas situaciones son más de lo mismo y por lo tanto han de movernos a actuar, a implicarnos como sociedad hasta el fondo. Y desde luego que ciertas imágenes

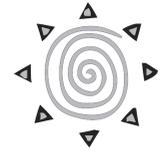
que proliferan en los medios de comunicación de infancia desnutrida y enferma no han de servir de píldora de la conformidad para no seguir luchando por la infancia en la que hemos venido a denominar sociedad del bienestar, todo lo contrario, han de servir también para hacer extensiva la denuncia a todos los niños y niñas del mundo, pues ni que decir tiene que esa infancia de nuestra sociedad, educada desde las más tempranas edades como personas críticas y participativas serán los que tomen el relevo para seguir trabajando en pro de mayores cuotas de igualdad en el mundo. Necesitamos así, formar identidades que sean partícipes del compromiso universal de la igualdad social (McLaren, 2006: 114) y hay que ponernos manos a la obra cuanto antes.

4. Para terminar: el aprendizaje de prejuicios y derechos en la escolaridad temprana

La situación actual del ciclo 0-3 descrita bien puede contribuir a difundir la idea de que los derechos que el sujeto tiene están en consonancia con su poder adquisitivo, de manera que finalmente se convierten en objeto de compra y venta. De esta manera, la Educación Infantil ha de asumir la obligación de intervenir para que niños, niñas y familias, no acaben creyendo que sus derechos sean aquéllos que el mercado tiene a bien concederles. No podemos permitir que en un contexto como el descrito la infancia incorpore como legítimo desde el inicio de su escolaridad que tiene los derechos que su familia puede comprar, de manera que el aprendizaje del rol de clientes en las instituciones puede comenzar a construirse desde muy pronto. Si somos conscientes de la influencia que el contexto macro social ejerce en el contexto micro social que representa la institución escolar, atiende el tramo de edad que atiende, tenemos la obligación de actuar para evitar los efectos perversos de esta desigualdad inicial sobre los aprendizajes de la infancia. De ahí la importancia de gestionar la vida de las aulas y de las escuelas desde principios que tienen que ver con la participación y el compromiso con la búsqueda de la igualdad, para no continuar con los procesos de estigmatización a que se ven sometidos en la sociedad no pocos grupos sociales.

Cuando no hay recursos educativos suficientes para todos y para todas, como está pasando en el primer ciclo de la Educación Infantil, cuando existen escuelas de primera y de segunda fila en éste, cuando hay lugares donde las escuelas no llegan porque simplemente no se consideran rentables económicamente, cuando las familias se tienen que organizar desde la precariedad económica como buenamente pueden para poder atender a los más pequeños. Unos a base de abuelas que fueron ya madres de sus hijos, de sus propios padres en la ancianidad y ahora de sus nietos. Otros que no pueden contar con el apoyo de familiares, organizándose malamente para pagar un canguro compartido. Cuando la desigualdad frente a la educación se pretende abordar con soluciones parches como los cheques de guardería que en el fondo no hacen más que introducir nuevas desigualdades. Cuando todo esto sucede, inevitablemente los grandes perdedores, como siempre se ha repetido a lo largo de nuestra historia, siguen siendo los mismos niños y más en concreto los pobres.

Los que han tenido la suerte de acceder a una institución del primer ciclo de calidad educativa, no deberían perder de vista el estado de privilegio que han ganado y la situación de ventaja que les ha tocado. La renta económica constituye hoy por hoy un valor determinante para la entrada, bien por ser baja en el caso de las públicas o bien por ser alta en el caso de las privadas. O se paga personalmente o el estado y/o el gobierno autonómico (que no olvidemos somos todos) corre con los gastos o se dividen los gastos de manera que una parte se paga con dinero público y otra la pagan privadamente las familias y no faltan las que pagan todo. Ahora bien, hay un sector de población que no es que tenga un estatus de bonanza económica (necesitan trabajar en la familia para vivir), tampoco viven en una



situación importante de pobreza, sin embargo no consiguen acceder a una plaza en una escuela de calidad ni gratuita, ni con un coste económico que puedan sostener. Para estas familias su situación es vivida como de tremenda injusticia que les enciende cuando ven que otros, entre ellos aquéllos que no tienen la condición de tener la nacionalidad española, acceden a esas mismas plazas que ellos demandaban.

Ni que decir tiene, que con situaciones como éstas tenemos ya el terreno abonado para que los pobres acaben odiándose, rivalizando entre ellos, mezclándose en este tipo de situaciones elementos racistas, xenófobos y hasta misóginos. De hecho, no faltan las ocasiones en las cuales a los emigrantes, especialmente a las mujeres, se les echa en cara su falta de control de la natalidad y de robar las plazas de las escuelas infantiles a aquellos que son ciudadanos españoles¹⁹. No hay más que oír a la gente en la calle o echar un vistazo a algunos foros en Internet donde se expresa el malestar por no haber obtenido plaza en una escuela pública. En este contexto de crispación el neoliberalismo está logrando un triunfo fundamental que los pobres en lugar de unirse se enfrenten entre ellos y se vean como enemigos. Piénsese, además, cuál puede ser la predisposición de este tipo de familia a la cual aludíamos y que cuenta con un marco de experiencias de agravio en relación a sus primeros intentos de escolarizar a su hijo o hija, cuando finalmente por primera vez acceda a la escolaridad.

Si echamos un vistazo al tercer mundo, la situación se repite, aunque a unos niveles evidentemente infinitamente más trágicos que muy a menudo tienen que ver con vivir o morir. La distribución desigual de las ayudas al tercer mundo en los diferentes países e incluso dentro de las regiones de los diferentes países, los vaivenes mediáticos de las causas apadrinadas desde el primer mundo movidos por intereses económicos, característica intrínseca de las políticas neoliberales, origina ni que decir tiene rivalidades y violencia, a veces extrema entre los mismos pobres que muchas veces luchan entre ellos por la mera subsistencia física. En definitiva el capitalismo con su forma de gestionar la pobreza a través de políticas neoliberales consigue escindir a la población utilizando una característica esencial que les une y es que todos ellos y ellas son pobres. Estamos por lo tanto aludiendo a una situación de violencia estructural muy grave que hace que los sujetos se miren a sí mismos como enemigos cuando estos enemigos, como vemos, están en otra parte. Este contexto más global y más local vemos cómo traspasa inevitablemente las paredes de las instituciones desde la escolaridad más temprana. Los pobres del tercer mundo que llegan aquí tratan de arribar a toda costa al mundo de la opulencia y en el cual una cama caliente siempre será más para ellos que dormir al raso y con frío; y comer en el albergue de turno mejor y más deseable que pasarse el día sin comer y/o buscando comida.

La escolaridad desde las más tempranas edades no puede dar la espalda a este tipo de situaciones que se vienen produciendo. De ahí que la pobreza, la desigualdad económica, debiera ser asumida como uno de los ejes claves y fundamentales de las propuestas educativas. Dado que la desigualdad económica es un elemento consustancial a ese neoliberalismo tan salvaje cuyos valores sacuden al mundo por doquier, hagamos de este asunto y de la lucha contra la pobreza una cuestión esencial del trabajo con la infancia desde la escolaridad más temprana. Estamos necesitados de escenarios donde se debatan los prejuicios que se construyen y se fraguan de forma solapada ante tantas desigualdades y la Educación Infantil entendida como Etapa global constituya un escenario privilegiado para pensar, discutir, debatir y extender los discursos a lo largo de toda la escolaridad, en primer lugar porque estamos en los comienzos de la escolaridad y en segundo lugar porque aquí es donde hemos de comenzar a establecer alianzas con las familias, que, no olvidemos, representan adultos de muy diferentes contextos y con muy diferentes influencias para convertir la lucha contra los procesos de exclusión y por lo tanto por la igualdad, en una causa común de todos y todas.

No podemos permitir que la infancia desde las más tempranas edades perezca silenciada, aplastada física y/o psíquicamente. Si en tercer mundo los niños y

niñas físicamente mueren de hambre y enfermedades de forma masiva, hay unos cuatro millones y medio de habitantes de este tercer mundo que no tienen acceso a agua potable, la mayoría de ellos no tienen donde vivir ni acceso a la asistencia médica. En el mundo desarrollado parece psíquicamente asfixiada bajo políticas en educación neoliberales generadoras de subjetividades economicistas desde las edades más tempranas, cercenadoras de un sueño que tiene como argumento que un mundo más justo, es posible. El trabajo alrededor de este sueño hemos de convertirle en un eje que vertebre los proyectos y prácticas educativas desde la escolaridad más temprana, pues la conciencia acerca de las injusticias y nuestro poder para intervenir comienzan a construirse desde el momento mismo del nacimiento.

5. A modo de consideración final

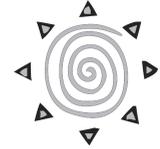
Acostumbrados como están, a que se les ningunee, políticamente, administrativamente y profesionalmente muchos docentes de la Etapa Infantil afortunadamente han asentado su ethos profesional sobre la innovación, a fin de ganar de esta manera consideración social, convirtiéndose en muchos casos en palanca de cambios que en otras Etapas se suceden de forma muy ralentizada. Si 25 niños de tres años representan un serio desafío para no caer en el síndrome de profesor quemado, no digamos ya si nos referimos a las ratios que desde comunidades como la de Madrid, pretenden imponerse para el primer ciclo, o la propia indefinición de las características básicas de los centros en el primer ciclo, dando opción a que las escuelas privadas de muy diferente tipo y condiciones proliferen masivamente en lugar de reforzar una oferta pública de plazas de calidad educativa indiscutible.

No podemos permitir que este ninguneo se reproduzca en la formación inicial del profesorado en los nuevos Títulos de Grado, de manera que hemos de trabajar lo más posible para que las necesidades globales de la Educación Infantil y las demandas específicas ya históricas como la profesionalización del primer ciclo de la Etapa no sean ignoradas, y sean recogidas definitivamente como elemento importantísimo en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. La elaboración de los planes de estudios desde las Universidades para el Título de Grado de Educación Infantil no puede quedar al margen de todas estas inquietudes señaladas, convertido en un mero camino para reubicar las materias ya existentes en los planes antiguos y/o en una lucha por lograr quedarse con el pedazo más grande del pastel, sin caer en la cuenta de que todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad que les facilite el convertirse en ciudadanos críticos y participativos y para ello la formación que reciba el personal docente que trabaja con ellos es esencial y donde la reflexión y la lucha por la igualdad se convierta en un hilo conductor esencial de todos los conocimientos, de todas las materias que lo han de conformar.

Notas

¹ En el fondo, como señala Béjar, la jubilación resulta “una encrucijada trágica porque es el fin de la vida laboral en una sociedad que confiere identidad a los sujetos a través del trabajo, con el agravante de que muy a menudo da pensiones de miseria para atravesar el desierto infinito del ocio forzoso”. Véase BÉJAR, Helena (2001): *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo*. Barcelona: Anagrama, pp. 107-125.

² Sobre el ethos consumista construido alrededor de la infancia véase: SCHOR, Juliet B. (2004): *Diseción del niño consumidor. La nueva investigación intrusiva*, en: SCHOR, Juliet B.: *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós, 2004, pp. 133-157.



³ Una escuela de calidad es aquélla vertebrada sobre un interés emancipador que genera procesos educativos en todos los implicados, procesos que son capaces de contribuir a la democratización de los escenarios escolares en los cuales se persigue la pluralidad, la lucha contra las exclusiones y las relaciones de dominación.

⁴ Véase al respecto la noticia aparecida en el periódico de La Voz de Galicia (26/09/07): ALFONSO, M. (2007): “Gonzalo Durán: «En Vilanova no habrá ‘galegoescolas’» El alcalde vilanovés rechaza los centros propuestos por la Xunta porque «prohíben hablar castellano». En http://www.lavozdegalicia.es/arousa/2007/09/26/0003_6173331.htm Autor: (consulta 23/06/08). Véase también SOUTO, Enrique G. “Orozco frena a Vicepresidencia en la apertura de galescolas en Lugo. Orozco frena a Vicepresidencia en la apertura de galescolas en Lugo. Exige la gestión directa de las escuelas infantiles para entrar en el Consorcio Social”. La Voz de Galicia digital (12/2/08). En http://www.lavozdegalicia.es/galicia/2008/02/12/0003_6560726.htm (Consulta 26/06/08).

⁵ Si la L.O.E. se presenta y justifica desde sus promotores políticos del Partido Socialista como una contrarréplica a la anterior ley de educación del Partido Popular por recuperar cotas importantes de libertad, equidad, democracia en el sistema educativo, no puede olvidarse de demandas como éstas.

⁶ Basta con recordar la exposición itinerante “Las Misiones Pedagógicas 1931-1936”, para que venga a nuestra memoria la fuerza de un movimiento social tan trascendental en la historia educativa de este país. Véase al respecto el Catálogo de la exposición editada por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes en el 2006.

⁷ En el curso 2003-2004 España era el cuarto país de la Unión Europea (UE) que más niños de tres y cuatro años escolarizaba, sólo por detrás de Francia, Italia y Bélgica, según los datos comparativos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) del curso 2002-2003. En el 2006 estaban escolarizados el 95,3% de los niños de tres años (finalizado el curso 2006-2007, los datos de Educación, se elevaban al 95,9% y el 100% de los niños de cuatro años. Véase http://www.elpais.com/articulo/elpedupor/20060320elpepiedu_11/Tes/educacion/Espana/cuarto/pais/UE/escolarizacion/anos (Consulta 3/07/08).

⁸ Recordemos aquí el Ministerio de la Igualdad impulsado por el gobierno del PSOE presidido por Rodríguez Zapatero en la actual legislatura con la finalidad de promover políticas sociales que están recogidas en la Ley de la igualdad efectiva entre hombre y mujeres y la Ley integral contra la violencia sobre la mujer, así como los programas sociales del Instituto de la Mujer y el Instituto de la Juventud.

⁹ Véanse por ejemplo las movilizaciones en Andalucía para frenar el avance la privatización en la escolarización en el primer ciclo. Véase al respecto <http://fasecgt.es/spip.php?article3095>

¹⁰ En este sentido, medidas como las subvenciones a las familias a través de cheques de guarderías no hacen sino acentuar las diferencias de clase y potenciar el negocio de las escuelas infantiles privadas. En Madrid, por ejemplo, más de la mitad de las plazas financiadas por la Consejería de Educación pertenecen a escuelas privadas, siendo el País Vasco el que más alumnos en la Etapa Infantil tiene en la red pública, con tan sólo un 52%. Véase al respecto: <http://www.acesandalucia.org/articulo.asp?seccion=6&id=1849&categoria=2> (Consulta 2/07/08).

¹¹ Podemos referirnos aquí a las diferencias tan importantes existentes entre las distintas Comunidades Autónomas, tanto en modalidad de servicio, atención educativa y coste económico. Por ejemplo la cuota de un centro privado para menores va de 140 euros en Extremadura a 600 euros en Aragón, siendo menos de la mitad de oferta pública. Véase al respecto AUNION, J.A.: El negocio de la escuela infantil (28/04/08), en http://www.elpais.com/articulo/educacion/negocio/escuela/infantil/elpepusoc/20080428elpepiedu_2/Tes (consulta 23/06/08).

¹² Véase TOBÍO SOLER, Costanza y FERNÁNDEZ CORDÓN, Juan Antonio (2006): Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales en: Documentos de Trabajo (Laboratorio de alternativas), núm. 79, 2006.

¹³ Véase al respecto: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Conciliar/ojo/nino/elpepisc/20080222elpepisc_1/Tes (Consulta 30/06/08).

¹⁴ Destacamos aquí, retomando las ideas de Sharon M. Abbey, las fuertes tensiones que afrontan las mujeres cuando se afanan por cumplir con los compromisos y las expectativas del doble papel de maestras y madres. Entre ellas se encuentran: las expectativas de la sociedad; la falta de apoyo; los traumas asociados con los procesos de renuncia impersonales; el cansancio y la culpa que son consecuencia de las múltiples exigencias; la decisiones sobre el cuidado de los hijos; y la presión incesante de la limitación de tiempo. Las historias de mujeres que se mueven entre el mundo del hogar y el de la escuela están llenas de tensiones basadas en las expectativas sociales opuestas de cada uno de esos ámbitos. En: ABBEY, S.M. (1996): "Las barreras sistemáticas entre el hogar y la escuela", en: ROSS EPP, J. y WATKINSON, A.M. (1996): La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid: La Muralla, 1999, p.111.

¹⁵ Véase al respecto: "El Gobierno de Cantabria continúa colaborando con los ayuntamientos en la implantación y funcionamiento de las aulas de dos años" (10/06/06), en: http://familiasdecantabria.es/noticias/ampliar.php?Id_contenido=144 (Consulta 2/07/08).

¹⁶ Torres se refiere a los peligros de que el lugar del lenguaje político sea ocupado por el lenguaje psicológico. Así, señala que en las reformas educativas de este país términos como clases sociales, racismo, sesgos culturales, manipulación informativa y fracaso escolar desaparecen para referirse al constructivismo, la inteligencia, y la diversidad psicológica, etc. Véase TORRES, Jurjo (2007): "Las reformas contribuyeron a la desprofesionalización del profesorado", en: VARELA, Julia (2007): Las reformas educativas a debate (1982-2006). Madrid: Morata, p. 121.

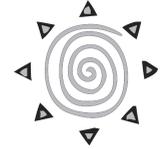
¹⁷ Esta combinación del papel de madre y educadora de pequeños y pequeñas ha dejado un legado significativo para el cuidado de la infancia en occidente, cuyas reminiscencias las hemos podido encontrar en la Educación Infantil. Steedman dirá que "la posición de la mujer como madre, nodriza e institutriz de la infancia, abraza la excelsa idea de que el sexo femenino ha sido nombrado por la providencia para ser el soporte legítimo de la indefensa humanidad". STEEDMAN, C. (1986): "La madre concienciada. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria", en: Revista de Educación, núm. 281, 1986, p.198.

¹⁸ Sobre estas huelgas en el 2008, véase: http://www.elpais.com/articulo/madrid/ninos/guarderia/vacia/elpepuespmad/20080418elpmad_5/Tes (Consulta 27/06=08). Véase también <http://www.diariodenavarra.es/20080423/pamplona/las-escuelas-infantiles-viviran-manana-primera-jornada-huelga.html?not=2008042302195862&idnot=2008042302195862&dia=20080423&seccion=pamplona&seccion2=pamplona&chnl=10> (Consulta 27/06/08).

¹⁹ Recordamos aquí la noticia aparecida recientemente en El País: MORÁN, Carmen (2008): "Uno de cada cinco bebés nace en España de madre extranjera", en: El País, 4/07/08, p. 48.

Referencias

BARON, J. (1991). The many promises of storytelling in law, Rutgers Law Journal, 23, pp. 79-105. Op. Cit. en BARTON, Len (1996), *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, p. 256.



- BÉJAR, H. (2001). *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo*. Barcelona: Anagrama.
- BONAZZI, G. (1993). Modelo japonés. Toyotismo, producción ligera. Algunas cuestiones abiertas. En *Revista Sociología del Trabajo*, Nueva Época, núm. 18, 3-22.
- CATTERO, B. (1996). ¿Solamente despilfarro? Sobre la redundancia y snack en la producción ligera. En *Revista Sociología del Trabajo*, Nueva Época, núm. 27, 77-101.
- DE LUCAS, Javier (1996). *Puertas que se cierran*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- DELGADO, B. (1998). *Historia de la Infancia*. 2ª ed. Barcelona: Ariel, 2000.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata, 1995.
- DUBIEL, H. (1985). *¿Qué es el neoconservadurismo?* Barcelona: Anthropos, 1993.
- ECO, Humberto (1997). A todos los efectos. En: CARRIÈRE, J.C., DELUMEAU, J., ECO, H. y JAY GOULD, S. (1998), *El fin de los tiempos*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia. Organización y notas de Ana María Araújo Freire*. México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GOLDSTEIN, L.S. (1997). *Teaching with love. A feminist approach to Early Childhood Education*. Vol. 1. Nueva York: Peter Lang. Serie Rethinking Childhood.
- LIPOVETSKY, G. y CHARLES, S. (2004). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- McLAREN, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- McLAREN, P. y FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- MORÁN, Carmen (2008). Uno de cada cinco bebés nace en España de madre extranjera. En *El País*, 4/07/08, 48.
- ONDINA, M. (2000). *La aldea irreal. La sociedad del futuro y la revolución global*. Madrid: Aguilar.
- RALSTON SAUL, J. (1995). *La civilización inconsciente*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- ABBEY, S.M. (1996). Las barreras sistemáticas entre el hogar y la escuela. En ROSS EPP, J. y WATKINSON, A.M., *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla, 1999, 107-126.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997). *La Cooperación en Educación Infantil*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2000). *Dilemas de la educación infantil*. Vol. I. Publicaciones M.C.E.P.: Sevilla.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica*, Vol. II. Publicaciones M.C.E.P.: Sevilla.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- SCHOR, J.B. (2004). Disección del niño consumidor. La nueva investigación intrusiva. En SCHOR, J.B.: *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós, 133-157.
- STEEDMAN, C. (1986). La madre concienciada. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, 281, 193-211.

TOBÍO SOLER, C. y FERNÁNDEZ CORDÓN, J.A (2006). Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales. *Documentos de Trabajo (Laboratorio de alternativas)*, 79.

TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TORRES, J. (2007). Las reformas contribuyeron a la desprofesionalización del profesorado. En VARELA, Julia. *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata, 114-143.

Recursos electrónicos consultados:

<http://plataformademadrid06.blogspot.com/2008/06/los-compaeros-de-navarra-tambin-se.html> (Consulta 23/06/08).

http://www.elpais.com/articulo/educacion/negocio/escuela/infantil/elpepusoc/20080428elpepiedu_2/Tes (Consulta 23/06/08).

<http://www.galescolas.net/> (Consulta 25/06/08).

http://www.elpais.com/articulo/Galicia/juez/avala/contratacion/galescolas/elpepiautgal/20080109elpgal_2/Tes/ (Consulta 25/06/08).

<http://fasecgt.es/spip.php?article2079> (Consulta 20/06/08). http://www.lavozdegalicia.es/arousa/2007/09/26/0003_6173331.htm (Consulta 23/06/08).

http://www.lavozdegalicia.es/galicia/2008/02/12/0003_6560726.htm (Consulta 23/06/08).

http://www.elpais.com/articulo/elpedupor/20060320elpepiedu_11/Tes/educacion/Espana/cuarto/pais/UE/escolarizacion/anos (Consulta 3/07/08).

<http://www.aces-andalucia.org/articulo.asp?seccion=6&id=1849&categoria=2> (Consulta 2/07/08).

http://www.elpais.com/articulo/educacion/negocio/escuela/infantil/elpepusoc/20080428elpepiedu_2/Tes (Consulta 23/06/08).

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Conciliar/ojo/nino/elpepisoc/20080222elpepisoc_1/Tes (Consulta 30/06/08).

http://familiasdecantabria.es/noticias/ampliar.php?Id_contenido=144 (Consulta 2/07/08).

http://www.elpais.com/articulo/madrid/ninos/guarderia/vacia/elpepuespmad/20080418elpmad_5/Tes (Consulta 27/06/08).

<http://www.diariodenavarra.es/20080423/pamplona/las-escuelas-infantiles-viviran-manana-primera-jornada-huelga.html?not=2008042302195862&idnot=2008042302195862&dia=20080423&seccion=pamplona&seccion2=pamplona&chnl=10> (Consulta 27/06/08). <http://www.igualdadebenestar.org/> (Consulta 25/06/08). <http://fasecgt.es/spip.php?article3095> (Consulta 1/07/08).

Concepción Sánchez Blanco
es Profesora Titular en el Departamento
de Pedagogía e Didáctica de la Universidad de A Coruña.
Correo electrónico: concha@udc.es