



Revista Interuniversitaria de Formación
del Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado
España

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Antonia; PUERTAS VELARDE, M.^a Carmen
El valor de lo público en Educación Infantil
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 30, núm. 1, abril, 2016, pp.
57-66
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El valor de lo público en Educación Infantil

Antonia RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
M.º Carmen PUERTAS VELARDE

Datos de contacto:

Antonia Rodríguez Fernández
Facultad de HH.y CC.
de la Educación
Edificio Departamental
de Humanidades y Ciencias
de la Educación I (Edif. A)
Ctra. Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120 Almería
E-mail: arfernan@ual.es

M.º Carmen Puertas Velarde
CEIP Virgen de la Paz
C/ Escuelas, s/n
04738 Puebla de Vúcar (Almería)
E-mail: nidocoshita@hotmail.com

Recibido: 6/7/2015
Aceptado: 22/7/2015

RESUMEN

La Educación Infantil en España ha reflejado, en general, los valores de calidad, atención a la diversidad y lucha por la equidad propios de la escuela pública, siendo un espacio de encuentro y de innovación. Sin embargo, estas características han sido tergiversadas por razones de diversa índole. En este artículo se analizan dichas razones y se presentan cuestiones que conviene tener en cuenta para que no abandone el reto de ser de todos y para todos, desarrollándose dentro del marco de la atención y el cuidado del bienestar de la infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil, Currículo, Bienestar de la infancia, Comunidad educativa.

The value of the Public in Early Childhood Education

ABSTRACT

Early childhood education in Spain has reflected, in general, the values of quality, attention to diversity and the struggle for equality typical of state education, being a meeting point and a forum for innovation. However, these characteristics have been distorted due to various reasons. This article discusses these reasons and presents questions that should be considered in order not to abandon the challenge of education being for everyone, implemented within the framework of a focus on care for the welfare of children.

KEYWORDS: Childhood education, Curriculum, Welfare of children, Educational community.

Introducción

Tres retos interdependientes ha de cubrir la escuela pública en una sociedad democrática (Gimeno, 2001), a fin de seguir cumpliendo con sus funciones de garante de la equidad en el derecho a la educación, integradora de la diversidad social e individual, y generadora de una educación que implique y se proyecte sobre la

comunidad. Estos tres retos son: ser aceptada como institución válida y útil en una sociedad compleja, lograr en su interior la integración de la diversidad, e instalar en la opinión pública una credibilidad sobre que lo que se ofrece es educación de calidad.

La escuela de Educación Infantil es fiel reflejo de cómo se pueden afrontar estos tres desafíos, habiendo ganado así el aprecio de una ciudadanía que no solo utiliza sus servicios a pesar de ser un tramo educativo sin característica de obligatoriedad,¹ sino que lo ha incorporado en el conjunto de bienes sociales a los que tiene derecho y por los que, en consecuencia, se moviliza y reclama cuando la administración educativa no cubre el servicio. Esto es así porque la etapa de Educación Infantil se ha construido con unos rasgos propios que la han hecho confiable, válida e integradora y que, paradójica y simultáneamente, la mantienen sujeta en un entramado que, a día de hoy, dificulta enormemente que cumpla con la esencia de la escuela pública: ser de todos y para todos. A continuación se exponen cuáles son esos rasgos, sus consecuencias positivas, sus perversiones, y la posibilidad de trastocar la tendencia actual, retornando a hacer una escuela infantil realmente pública.

Tránsitos en la práctica educativa

La escuela infantil es un espacio de encuentro. Así nació cuando se constituyó como etapa con sentido educativo, gracias al esfuerzo de familias y de educadores que, conjuntamente, a finales de los años setenta apostaron por dotar de institucionalidad pública a lo que hasta entonces era una fragmentación de centros y versiones (Sánchez, 2001). Así ha venido desarrollándose en las siguientes dos décadas, y aún hoy vivimos como sucesos habituales el encuentro entre maestra y familiar en la salida del niño hacia el hogar, el alto porcentaje de asistencia de familiares a las reuniones convocadas por las maestras de la etapa y la buena disposición por parte de las familias para participar en actividades promovidas por los docentes (talleres, explicaciones en aula, jornadas festivas y de intercambio, etc.).

Esta dinámica de encuentro continuado es causa y es consecuencia, al tiempo, de que las familias –y en derivación la ciudadanía– aprecie su utilidad para la educación de la primera infancia; impregnada esta por el carácter de una vulnerabilidad que, a su vez, hace que exista una actitud de mayor supervisión y exigencia hacia la institución y sus profesionales, en comparación con otras etapas educativas. La posibilidad de estar presentes dentro de los espacios escolares y de comu-

1 Según datos del INE, la tasa de escolarización a los 3 años fue de un 95,8% en el curso 2012-13; a los 4 años alcanzaba el 96,7% y a los 5 años el 97,5% (http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INE Seccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672 &pagename=ProductosYServicios%2FPYS Layout¶m3=1259924822888).

nicarse cada día con ellos, provoca en las familias la tranquilidad y el gusto de sentirse miembros de un nuevo espacio en sus vidas: el de la escuela de sus hijos. Pero conlleva que las educadoras y los educadores de la etapa se sientan más exigidos y, a su decir, más controlados. Las familias han ido evolucionando, desarrollando un criterio más profundo y fundamentado de lo que consideran educativamente adecuado para sus hijos e hijas, y en consecuencia han ido volcando expectativas más precisas y elaboradas que exigen respuestas e interacciones también más elaboradas por parte de los profesionales. Por desgracia, la formación de estos se ha centrado siempre en el desarrollo de los niños y las niñas, y se encuentran agobiados y molestos cuando han de atender a un colectivo adulto. Además, las tendencias neoliberales hacen entender erróneamente a muchas familias que participar en el servicio público consiste en exigir como clientes y no en sentirse corresponsables, por lo que se ha ido produciendo un cierre inexorable y unilateral de las puertas de las escuelas, y ahora no es infrecuente que las familias ya no puedan acercarse a sus hijos e hijas hasta el aula, e incluso que no se les permita siquiera entrar en el recinto escolar. Este *quedarse mirando desde la valla* tiene un valor mucho más simbólico que organizativo, aunque se aluda a razones de este orden cuando pretende justificarse. Es marcar la línea de dónde comienza el poder de los profesionales y acaba la posibilidad de aportar conocimiento, interés e inquietudes de las familias; ahora solo algunas de ellas –seleccionadas entre las consideradas no-molestas– serán requeridas para colaborar en acciones puntuales diseñadas exclusivamente por el equipo educativo. El espacio de encuentro se ha convertido, pues, en espacio de exclusión para algunas y de segregación para las demás.

En segundo lugar, la etapa de Educación Infantil es un tramo educativo que siempre ha sido nombrado por su valor intrínseco para el logro de la igualdad de oportunidades, otorgándole una función *compensatoria* y de *prevención del fracaso escolar* en las diferentes normativas desarrolladas.² La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no recoge alusión respecto al sentido ni a las funciones de la Educación Infantil, quedando por tanto activas las de la LOE, que continuó poniendo el peso en la función compensatoria de la Educación Infantil. Este discurso continuado durante décadas sobre la función compensadora ha calado en el profesorado, que lo ha trasladado a sus prácticas

2 Ya la Ley General de 1970 planteaba una atención a los niños preescolares durante el horario laboral de los padres, ocupándose de su alimentación, higiene, vigilancia y cuidados (Gutiez, 1995), dotándole de *función compensatoria* y *función preventiva* para evitar el fracaso escolar. En la LOGSE (1990), con un cariz más educativo que la anterior, se buscaba que fuera «capaz de compensar desigualdades como las provocadas por diferencias socioculturales y económicas» (Decreto BOJA 107/1992). La Ley Orgánica Educación (2006) y sus normativas de desarrollo insistieron en ello: «se contribuirá a compensar desigualdades y a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades» (Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía).

(Puertas y Rodríguez, 2014). Como, en contraposición, la etapa ha estado en situación de desventaja para la utilización de los recursos de los equipos de Orientación Escolar -de los que solo se disponía cuando estaban atendidas las necesidades del profesorado y alumnado de la Enseñanza Obligatoria-, los profesionales han sabido desarrollar y extender en el colectivo estrategias didácticas, de organización de las tareas y de distribución de los espacios, que facilitan el apoyo específico para los más necesitados. Por tanto, la Educación Infantil ha quedado con la imagen de ser un tramo con valores inherentes de atención a la diversidad, y el profesorado se muestra convencido de que es así debido a una larga tradición asentada en rutinas de acción diversificada y a un auto-concepto profesional de reconocerse diferentes a los compañeros de otras etapas: «*siempre a cada niño individualmente, siguiendo su ritmo, cada uno es diferente*» (Puertas y Rodríguez, 2014). Las familias aprecian esta característica como un valor, si bien es cierto que según avanzan las edades de los niños comienzan a demandar mayor igualdad en las actividades y en los logros de los pequeños, preocupados por su futura adaptación a la Educación Primaria.

Sin embargo, lo que antaño –gracias a la difusión de estudios sociológicos (Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1988; Berstein, 1990)- fue entendido como un derecho social y un acto de justicia hacia las niñas y los niños en situación de desventaja, ahora ha pasado a ser una cuestión de coste-beneficio. Hoy en día la fundamentación se basa en aportaciones como la de James Heckman (2011). Este premio Nobel en economía, con la intención de evitar las bolsas de pobreza y desde la lógica de coste-efectividad-beneficio, insiste en lo mucho que influye una buena política de igualdad que centre su atención en los niños desfavorecidos de edades más tempranas, para lograr una mejor sociedad productiva, que sea poderosa y fuerte en el siglo XXI. Este reenfoque de la igualdad de oportunidades, basado en la eficiencia productiva del sistema más que en el derecho de la persona al desarrollo completo, inunda nuestro nuevo marco legislativo,³ y lo que preocupa es que no se inicie desde la primera infancia un retraso en el aprendizaje de las destrezas necesarias para la inserción social exitosa. Empapados por este mensaje, los docentes entienden ahora la atención a la diversidad como un trabajo dirigido exclusivamente al refuerzo de aprendizajes instrumentales, asociados a la prevención del fracaso escolar y a un futuro laboral productivo. Para una mayor eficacia en el logro se potencian las estrategias que distribuyen tareas entre los niños según las capacidades que previsiblemente pueden desarrollar, y se relega a un segundo plano lo que antes fueron valores principales en Educación Infantil y que favorecen en el niño y en la niña el gusto de sentirse retado por el aprendiza-

3 La LOE, en su desarrollo andaluz para Educación Infantil, insiste en compensar específicamente en el ámbito lingüístico y en el de las nuevas tecnologías para alumnado de «contextos socialmente desfavorecidos, culturalmente empobrecidos» (Orden del currículo, BOJA del 26 de agosto de 2008), sin hacer referencia a otros bienes culturales que fácilmente estarán también afectados por dicho empobrecimiento.

je, tales como la relevancia de la acción conjunta, del aprendizaje cooperativo o de la interacción espontánea con los iguales y con el medio natural y social. Otro ejemplo de este cambio es lo que está sucediendo con las programaciones integradas o proyectos de trabajo, cuando se utiliza esta denominación para introducir unidades didácticas dirigidas en todos los casos a la consecución de una producción material concreta (hacer una exposición, una fiesta, un folleto...) y se venden sus ventajas porque en ellas cabe que los niños y niñas hagan aportaciones individuales según sus capacidades o las de sus familias (puesto que son ellas quienes preparan con el niño esa aportación individual). Quedan desbancados los principios básicos de los proyectos de trabajo, al dejar de ser incentivos para el gusto por entender el mundo, por disfrutar de los bienes culturales, por la construcción colectiva del conocimiento; pasan ahora a estar ligados indefectiblemente a producciones medibles y exhibibles, y al refuerzo del valor de lo individual.

En cuanto al tercer reto, la etapa de Educación Infantil es reconocida -dentro y fuera de los muros de las escuelas- por sus aportaciones a la calidad educativa del sistema, gracias a su tradición innovadora. Ocurre que siempre ha vivido en la tensión de ser considerada bien como tramo con función principalmente asistencial o, por el contrario, básicamente educativa. Cada nueva legislación ha reabierto este debate, que se mantendrá mientras continúe la división en dos Ciclos atendidos por profesionales con distinto nivel de titulación, que se imparten en diferentes instituciones escolares, a menudo dependientes de administraciones públicas variadas.⁴

El trabajo de asistencia es una labor socialmente poco respetada e incluso despreciada (Lynch y Lyons, 2014). El profesorado de segundo ciclo se siente minusvalorado cuando se explica la necesidad de que desarrolle tareas de cuidado en su labor diaria. El hecho de que la legislación discrimine al respecto, al no elaborar una regulación estatal común para el primer ciclo y normar que sea cada administración autonómica quien fije el currículo, los requisitos de los centros, las ratios y los profesionales, refuerza esa idea de diferente labor y de distinta calidad profesional entre los trabajadores de cada tramo de la etapa. Para enfrentar esta situación, que los docentes ven a menudo concretada en el tipo de preocupaciones que los familiares expresan en el encuentro diario (referidas sobre todo a una

4 Primero se rompió la realidad existente de que escuelas de Educación Infantil atendieran los dos ciclos, dividiendo las fuerzas y la sabiduría de los equipos. Sincrónicamente se mantuvo en muchas comunidades autónomas la división administrativa, dependiendo el primer ciclo de Consejerías de Bienestar Social y el segundo de Educación. Además, paulatinamente se ha vuelto a incrementar el desconcierto en la gestión, cediéndose la misma a empresas privadas aún en escuelas de titularidad pública, municipales o autonómicas. Con la LOCE de 2006 incluso desapareció el carácter educativo del primer ciclo, quedando solo con funciones asistenciales. Los profesionales de la etapa reaccionaron con movilizaciones bien orquestadas y la LOE no ha cometido ese enorme error. Como ya hemos dicho, la LOMCE, simplemente, no modifica los supuestos de la LOE en nuestra etapa.

solicitud de apoyo para la limpieza, alimentación o cuidado físico de sus hijos e hijas), los profesores «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 suceden de forma muy ralentizada» (Sánchez, 2008: 44).

Lo excepcional de este continuo ejercicio de innovación es que al nacer de una sensación de desprotección profesional, de tener que mostrar la calidad educativa de la etapa en sí misma y de sus profesionales, se ha esforzado en tener una sólida fundamentación de carácter social y pedagógico. De ahí que sean innovaciones dirigidas, como hemos comentado ya, a socavar los efectos de la discriminación social por origen de nacimiento, o a generar personas que desde sus vivencias más tempranas se reconocieran a sí mismas como productoras de cultura, y que supieran que toda existencia personal viene definida por su interacción social. Por desgracia, este afán no se ha mantenido en el tiempo y, arrastrados por las tendencias de hoy, los profesores que marcan la línea de la innovación llevan años más preocupados, en su mayoría, por diseñar programaciones atractivas y lucidas que por preguntarse por el reflejo que las mismas hacen de las situaciones de discriminación e injusticia social. No hay tiempo en la escuela para plantear qué aprender o para qué aprender, no se produce debate; se rellenan tablas de contenidos, objetivos, criterios de evaluación. Solo hay tiempo para pensar qué hacer, sin cuestionarse el sentido de esa acción, sin saber cuál es el proyecto social por el que se trabaja. Es el momento de las metodologías ornamentales, y en el huracán de airear la identidad en espacios virtuales, cunden ya los blogs de maestros que solo son escaparates, álbumes de fotos en los que se muestra lo amable, lo divertido, lo bello de la clase. De repente, hacer escuela de calidad se queda en aparentar un sinfín de actividades a cuál más glamurosa y espectacular, aunque no impliquen participación real de todos los niños y la niñas del grupo, y sí supongan un incremento de la directividad docente y una disminución del aprendizaje de la autonomía. Puesto que esto ocurre con muchos de los docentes más comprometidos con la innovación, aquellos otros que viven en el rebufo de la onda expansiva se sienten conformes y tranquilos en mantener los principios de siempre, disfrazados con la tecnología o la palabrería de hoy. Revisar los artículos que se vienen publicando en estos últimos años donde maestros y maestras cuentan sus experiencias, no hace sino confirmar esta desaparición del cuestionamiento y desfondamiento de la reflexión.

Sin embargo, más nos vale no perder estas formas de proceder, aunque las veamos insuficientes. Porque en el último viraje de los profesionales por construir Educación Infantil de calidad, con la mejor voluntad, y dentro de la avalancha de nuevos principios educativos que arrastra la LOMCE, se está cayendo en una tecnificación de la enseñanza que no veíamos desde los años 70. Las preocupaciones actuales caminan por escribir objetivos concretos, realizables y medibles,

actividades de dificultad graduada y que tengan diferentes niveles de realización para atender la diversidad de ejecución, evaluando solamente el nivel de logro de los objetivos, y utilizando como instrumento básico de evaluación una rúbrica o matriz de valoración que permita conocer los diferentes niveles de desempeño de cada alumno respecto al indicador o estándar conductual evaluado.⁵ Se trata de establecer una conexión lineal y jerárquica entre elementos curriculares, desde el objetivo hasta el indicador de evaluación, pasando en orden ineludible por los contenidos, las tareas y las actividades. «Representa un volver a situaciones que ya se mostraron inviables, ineficaces y desprofesionalizantes» (Álvarez, 2008), además de reducir la atención hacia las tareas cognitivas más simples (nombrar, memorizar, reconocer, aplicar), aumentar el control sobre la comunidad educativa –profesorado, alumnado, familias- y desprofesionalizar a los educadores y educadoras de la etapa (Torres, 2015); a todos ellos se les pide que centren su capacidad intelectual, artística y moral en dividir cultura, ética y arte en pequeños fragmentos hasta hacerlos irreconocibles y que, después, se ajusten a ellos para organizar su vida educativa cotidiana.

La senda por la que avanzar: familias, nueva infancia y nueva profesionalidad

El camino para recuperar los valores de la escuela pública en Educación Infantil nace en el saber reflexivo, en la tradición innovadora de los profesionales de la etapa y en el interés que las familias muestran por estar integradas en una acción educativa conjunta. Si sabemos tratar con tacto, afecto e inteligencia este primer período de conocimiento y encuentro de la familia con la institución educativa tenemos el sendero despejado.

Un centro educativo emocionalmente inteligente integra de manera natural a las familias, en toda su diversidad, en el mismo contexto afectivo y empático en

5 Aunque en Andalucía no se ha hecho propuesta formal de concreción para la Educación Infantil, ni se ha facilitado formación específica como en Primaria, el modelo y la plataforma virtual para desarrollarlo está afectando por ósmosis a nuestra etapa. Por otros procedimientos también: La enumeración de preocupaciones arriba indicada está literalmente extraída del documento que se les entrega a los miembros de tribunales de oposición para el Cuerpo de Maestros/as de Educación Infantil de 2015. Otro ejemplo de cómo este nuevo modo de hacer afecta a los docentes de Educación Infantil sería el siguiente fragmento de un *mapa de relaciones curriculares con las competencias básicas* elaborado por el equipo educativo de un Centro. Se trata de un listado de indicadores de evaluación graduados relación al criterio de evaluación: «Reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás» del Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal.
CMAP1.1 - Reconoce las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente, en su propio cuerpo. (SIEP)
CMAP1.2 - Nombra las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente, en su propio cuerpo. (SIEP)
CMAP1.3 - Reconoce las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente en los demás. (SIEP)
CMAP1.4 - Nombra las distintas partes del cuerpo y las ubica espacialmente en los demás. (SIEP)

que se acoge el alumnado. El profesorado es consciente de que se comparten objetivos comunes: el crecimiento del niño, del joven y el interés por su felicidad (Carpena, 2013: 96-97).

Lo que ocurre es que las virtudes y las contradicciones de la sociedad de la información también afectan a las familias y a la infancia, lo que cambia aspectos importantes del concepto de profesionalidad educadora. Las familias hoy en día recurren a fuentes inmediatas de información para contrastar los mensajes que reciben de las y los docentes, buscan sus propios recursos educativos en la red y desarrollan criterios educativos que no se sostienen solo en su propia tradición familiar, como antaño, sino que beben de textos pedagógicos divulgativos de fácil acceso. Es por esto que, si no se encuentran en situación de desventaja de poder,⁶ van a querer participar en valoraciones de carácter curricular y pueden hacerlo (Lastikka y García Carrión, 2012); no se van a sentir cómodos si se les trata como si fueran ignorantes absolutos en lo que a educación y enseñanza se refiere. Por su parte, la infancia posmoderna, aún en sus más cortas edades y por medios subliminarios, recibe el mensaje de la construcción autónoma, de saberse competente (Steinberg y Kincheloe, 2000), y muestra actitudes en la escuela que sorprenden a las y los educadores por su atrevimiento. He aquí el problema actual, cuando más allá de los anteriores demonios que afectaban a la seguridad del profesorado en su identidad profesional, nacen otros nuevos al hilo de los valores culturales de la posmodernidad ya asentados. Se requiere, en consecuencia, un nuevo repaso de lo que significa escuela infantil y profesionalidad docente de la etapa.

Los pilares básicos para ello son tres. Primero, saber que este oficio forma parte de la cadena de servicios para el bienestar social de la infancia; de hecho, la escuela es la única institución con poder de acción directa sobre este colectivo, ya que el resto de servicios (sanidad, asistencia social) van dirigidos a la familia, para que esta haga uso discrecional de los mismos (Gaitán, 2006; Miles y Acosta, 2012). Esto nos pone en una situación de altísima responsabilidad, pero también nos hace ver que somos eslabón de una cadena y que es imprescindible estar en coordinación continuada con los demás: sanitarios, familias, trabajadores sociales, etc. Segundo, saber que nuestro compromiso con los derechos de protección, provisión y participación de la infancia nos obliga a ser dinamizadores del encuentro y el diálogo; que ya no se trata de atender el cuidado y la educación de unos niños y niñas, sino también de lograr relaciones exitosas con las familias y con los otros profesionales especializados en atenderles. Esta ha de ser nuestra acción tutorial, conformada por el establecimiento de vínculos estables con familiares, niñas, niños, colegas y otros agentes sociales. Humildad, persistencia, compromiso, paciencia y exigencia son las herramientas necesarias para una negociación

6 Como suele ocurrir con familias inmigrantes.

continúa sobre los aspectos que afectan al bienestar de las niñas y los niños a nuestro cargo. Porque el valor de lo público es que pertenece a todos, que nos une en comunidad. La escuela pública es la escuela de la equidad y de la integración, y exige un énfasis en cómo se acoge, se atiende, se nombra, se mira y se conversa con el *diferente* a lo largo del tiempo (Carbonell, 2015: 120). Tercero, reivindicar el orgullo de trabajar para el cuidado y apoyo de una infancia cada día más potente como colectivo, pero también más desvalida en sus relaciones con los adultos (Gaitán, 2006; Rodríguez, 2010).

En fin, habrá que trabajar por reforzar la profesionalidad de las trabajadoras y los trabajadores de la Educación Infantil, lo que requiere revisar su formación inicial, titulaciones de acceso, situación laboral y formación permanente. Para que en vez de sentirse debilitados ante cuestionamientos sobre sus funciones y sus maneras de hacer, se reconozcan como constructores y constructoras de espacios simbólicos integrados de atención a la infancia, fuertes para el debate y resueltos para el desarrollo de la corresponsabilidad de agentes educativos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Berstein, B. (1990). *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carpena Casajuana, A. (2013). Crecimiento emocional en el aula. En Darder Vidal, P. (coord.), *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 69-102.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43,1: 63-80.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En Gimeno Sacristán, J. (2001), *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: UIA-AKAL, 15-66.
- Gútiérrez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6, 1, 101-113.
- Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Revista Infancias Imágenes*. 10, 1, 97-109.
- Lastikka, A.L. y García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 61-63.

- Lynch, K. y Lyons, M. (2014). ¿Ciudadanía descuidada? Devaluación pública y validación privada. En Lynch, Baker y Lyons (eds.) (2014), *Igualdad afectiva. Amor, cuidados y justicia*. Madrid: Morata, 55-94.
- Mieles, M.D. y Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 1, 215-217.
- Puertas, M.º C. y Rodríguez, A. (2014). Atención a la diversidad cultural; rasgos que conforman la cultura profesional docente en Educación Infantil. Conceptos explicativos de las prácticas escolares. En Ortiz, L. y Luque, A. (coord.) (2014), *Il Congreso internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables. Libro de Actas*. Universidad de Almería.
- Rodríguez Pascual, I. (2010). ¿La muerte de la infancia es el fracaso de lo adulto? *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 40-43.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- (2008). La Educación Infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. *XXI Revista de Educación*, 10, 31-48. Universidad de Huelva.
- Steinberg, S.R. y Kincheloe, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2015) Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En Gimeno, J. (comp) (2015), *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1988). *Aprender a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.