



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

¿Igualdad en educación infantil?

Alumna: Paula Vélez Sales

Tutor: Carles R. Sirera Miralles

Área: Teoría e Historia de la Educación

Curso académico: 2015/2016

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | 2 |
| RESUMEN | 2 |
| PALABRAS CLAVE Y DESCRIPTORES | 2 |
| 1. INTRODUCCIÓN AL TEMA DE ESTUDIO | 3 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1. Los teóricos clásicos de la educación | 5 |
| 2.2. Los teóricos críticos: de Freire a la actualidad | 6 |
| 3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA, EUROPA Y OTROS PAÍSES | 8 |
| 3.1. La educación infantil en España | 8 |
| 3.2. La educación infantil en el contexto europeo | 10 |
| 3.2.1. El caso de Finlandia: una experiencia de éxito | 11 |
| 3.2.2. Educación infantil en Alemania, Francia y Reino Unido | 12 |
| 3.3. Educación infantil en otros países: Estados Unidos y América del Sur | 13 |
| 4. DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL | 15 |
| 5. CONCLUSIONES | 18 |
| 5.1. Las causas de las desigualdades | 19 |
| 5.1.1. Las causas sociales y económicas | 19 |
| 5.1.2. Las causas culturales | 20 |
| 5.1.3. Las causas políticas | 21 |
| 5.2. Propuestas de mejora | 21 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 23 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 25 |
| 8. HEMEROTECA | 26 |

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi sincero agradecimiento al profesor Carles Sirera, tutor de este Trabajo de Fin de Grado (TFG), por su generosidad, dedicación y esfuerzo que me han permitido aprender y comprender tantas cosas, así como motivarme y sensibilizarme acerca de esta problemática. Sin él este trabajo no hubiera sido posible.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto realizar una revisión teórica sobre las desigualdades en la etapa de infantil, sus causas y consecuencias. Para ello, estudiaremos las aportaciones teóricas más relevantes sobre las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas que influyen en la escuela.

La metodología se ha basado en las búsquedas bibliográficas relacionadas con el tema de la desigualdad en la etapa de infantil. Esta revisión de la literatura científica se propone describir los elementos más destacados del estado de la cuestión, y se han utilizado fuentes bibliográficas diversas, como artículos de revistas científicas, monografías y materiales digitales. Las aportaciones teóricas de la pedagogía crítica constituyen la parte esencial de este trabajo. Esta perspectiva entiende que la escuela forma parte de una sociedad jerárquica y excluyente que impone el modelo cultural de los grupos más poderosos a los grupos más desfavorecidos y débiles. Esta realidad produce grandes desigualdades en la sociedad y también en la escuela. A continuación, se describe la educación infantil en España, Europa y otros países con el fin de estudiar las desigualdades en los diferentes modelos educativos para tener una perspectiva comparativa y se analizan las desigualdades en la etapa de infantil y su impacto en el sistema educativo y en la sociedad. Por último, se presentan las conclusiones y las propuestas de mejora con una mirada optimista: a pesar de las dificultades que muestra la realidad de la escuela, en la práctica diaria queda mucho espacio para la esperanza y muchas posibilidades de combatir las desigualdades que sufren las niñas y los niños en la etapa de infantil.

PALABRAS CLAVE Y DESCRIPTORES

EDUCACIÓN INFANTIL, IGUALDAD, DESIGUALDAD, PEDAGOGÍA CRÍTICA

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA DE ESTUDIO

En este trabajo la propuesta del tema central es estudiar la desigualdad en la etapa de infantil¹, atendiendo a las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas que pueden influir en el éxito o en el fracaso de la escuela. Dado que esta etapa es el principio del sistema educativo y la base escolar, los niños y niñas, desde los tres a seis años, aprenderán conocimientos y vivirán sus primeras experiencias con su grupo de iguales que influirán decisivamente en su futuro.

El interés por este tema se justifica por el compromiso hacia las niñas y niños más vulnerables del sistema educativo, a los que tantas veces se les niegan las oportunidades de aprender y de progresar. La formación durante los cursos del grado y la experiencia en el Prácticum, ha sido una ayuda para comprender la enorme distancia entre la realidad que tenemos en la escuela y como debería ser. Este trabajo está basado en mi formación en el grado de maestra de infantil, pero sobre todo, en las experiencias prácticas que he tenido en las aulas con niñas y niños de diferentes culturas, religiones y lenguas. Las desigualdades se viven en el aula, pero este trabajo me ha ayudado a reflexionar sobre sus causas y sus consecuencias.

En este sentido, mi experiencia en el Prácticum en el Colegio Gaetà Huguet, me ha permitido conocer directamente esta realidad. La mayoría del alumnado pertenece a la clase media. Se trata de un colegio situado en una zona muy céntrica de la ciudad con viviendas que tienen un precio alto de mercado y, por eso, las familias que las ocupan tienen un poder adquisitivo elevado. Es una de las escuelas más solicitadas de Castellón y la mayoría que obtuvieron plaza en Infantil de 3 años fue porque el padre o la madre eran antiguos alumnos del centro o del IES Francisco Ribalta.

El porcentaje de inmigrantes que hay en este colegio es del 25%². El mayor problema que se pueden encontrar es que llegan con el curso ya empezado y con un total desconocimiento de los idiomas de la comunidad. Proceden de tres grupos culturales: de Rumania, de Marruecos y de América latina.

Trabajar en el Prácticum en este contexto social y cultural, me ha permitido apreciar la importancia de que las maestras y maestros del centro tengan un compromiso y una motivación real por el aprendizaje de las niñas y niños. Para mí ha sido fundamental vivir esta experiencia para comprender las circunstancias y el contexto del grupo de mis alumnos y sus relaciones con el resto de profesorado. Muchas cosas han cambiado en mi forma de ver el trabajo de maestra, el Prácticum me ha aportado flexibilidad, dado que he entendido que el trabajo de una buena maestra no es una propuesta acabada y cerrada, sino que nace del compromiso personal y profesional, así se diseñan unas programaciones básicas que se acaban de definir con la

¹ Entendemos el concepto de etapa de infantil en este trabajo de 0 a 6 años. En cada país varía según su legislación.

² Durante el curso 2014/2015, el número total de alumnos matriculados en el Colegio Gaetà Huguet fue de 500, de los cuales 125 eran extranjeros y entre ellos, 80 de nacionalidad rumana.

participación y la implicación de los niños y niñas del aula que de esta manera se convierten en protagonistas del proceso de educación.

En este contexto es cuando de verdad tiene sentido una política educativa inclusiva que permita luchar contra las desigualdades desde el inicio del sistema educativo, y resolver muchos problemas a los que después se enfrentan, tanto las familias como el profesorado. Todo ello desde el respeto a la libertad para elegir el modelo de educación para sus pequeños. La escuela pública debería garantizar los derechos de las niñas y los niños sin introducir desventajas por motivos sociales o económicos. Debería ofrecer docentes, profesionales con experiencia, que hayan tenido que superar evaluaciones públicas y competitivas, que es una garantía de calidad.

Cuando afrontamos las situaciones de marginación, las desigualdades se ven con más intensidad y, casi siempre, están rodeadas de problemas emocionales, sociales e intelectuales. Este es el reto al que nos enfrentamos para construir una escuela centrada en la igualdad de oportunidades.

La estructura de este TFG se organiza en cinco partes. En esta introducción se incluye también la metodología utilizada, con la revisión teórica y las búsquedas bibliográficas que han sido la tarea más importante. En la segunda parte, se recogen las aportaciones teóricas de diferentes autores que han tenido una gran influencia en la teoría de la educación. Además, se incorporan reflexiones sobre las principales corrientes de la pedagogía y de la psicología, en especial las aportaciones de la pedagogía crítica. En la tercera parte, se estudia la situación de la educación infantil en España, Europa y otros países como Estados Unidos con el fin de observar las desigualdades en los diferentes modelos educativos y de este modo, tener una perspectiva comparativa. También se expone el tema de la importancia social de las desigualdades y su impacto en el sistema educativo y en la sociedad. Para finalizar, se presentan las conclusiones generales.

La metodología de este trabajo se basa en el análisis de fuentes secundarias. Siguiendo las indicaciones de Mora Vargas (2004), que advierte sobre la importancia de delimitar el tema, esta propuesta se concreta en **las desigualdades**, atendiendo a las aportaciones teóricas más relevantes.

En la primera fase de este TFG, se han revisado los antecedentes de la literatura científica en diferentes fuentes, consultando bibliografía especializada, como revistas y monografías académicas.

2. MARCO TEÓRICO

La escuela y el sistema educativo, por su importancia en la sociedad, han sido un tema de estudio para los pedagogos, psicólogos y expertos que han trabajado en el mundo de la educación. Los resultados obtenidos en estas investigaciones permiten desarrollar este marco teórico. Para empezar, vamos a detenernos en los estudios que iniciaron los teóricos considerados clásicos.

2.1. Los teóricos clásicos de la educación

En primer lugar, destacaremos las consideradas principales corrientes de la pedagogía y psicología en el marco de la educación infantil como el conductismo, el cognitivismo, el humanismo y el constructivismo, resaltando la importancia de autores de las corrientes psicológicas como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

Piaget publicó más de 50 libros y 500 artículos así como también 37 volúmenes en la serie de *Estudios de Epistemología Genética*. Sus primeras obras fueron: *La representación del mundo en el niño* (1926) y *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (1931), y su última obra *Psicología y pedagogía* (1969). Según **Jean Piaget** (1971), autor de especial relieve constructivista, los pequeños, durante los primeros meses de vida, adquieren los conocimientos intelectuales y las destrezas emocionales que van configurando su personalidad y su autoestima; sus valores y forma de pensar; por todo esto, considera la educación infantil como la etapa más importante de la educación. Analiza los mecanismos mentales del conocimiento de los niños, y lo más importante es conocer su nivel de madurez y etapa evolutiva. Para él los alumnos tienen que **construir su propio aprendizaje**, proceso de elaboración interna, relacionado con la edad, la madurez y la personalidad de cada niño o niña. Destaca que de 0 a 2 años, periodo al que Piaget (1971) denomina “estado sensorio-motriz”, en la que destaca la inteligencia práctica. Por el contrario, de 2 a 7 años en el “periodo pre-operacional”, la inteligencia se apoya en esquemas mentales y en juegos simbólicos.

Por otra parte, **Lev Vygotsky**³, tal y como encontramos en Cerezo (2007), propone un marco teórico distinto, en el que el aprendizaje es un **producto social**. Uno de los conceptos de Lev Vygotsky (1979) más importantes es el denominado “la zona de desarrollo próximo (ZDP)” que es la diferencia entre el nivel de desarrollo real de las niñas y niños, y su nivel de desarrollo potencial. Destaca el origen social y cultural de los grupos y contempla al niño como un ser social,

³ Vygotsky murió en 1934, con 37 años, a pesar de su juventud, su bibliografía contempla 180 títulos, de los cuales 80 no han sido publicados aún. Su obra más importante fue *Pensamiento y lenguaje* (1934).

siguiendo el pensamiento marxista que da importancia a la clase social, a la influencia del entorno y a la lucha contra las desigualdades en el ámbito educativo.

Por otra parte, según Cerezo (2007), **David Ausubel** tiene una perspectiva distinta, centra sus estudios en el concepto de **aprendizaje significativo** y se esfuerza en diferenciarlo del “repetitivo y memorístico”. El verdadero aprendizaje se produce cuando los niños incorporan nuevas informaciones y son capaces de relacionarlas con los conocimientos ya aprendidos. En definitiva, para Ausubel **aprender es sinónimo de comprender**.

Jerome Bruner (Cerezo, 2007) defiende que el aprendizaje es un **proceso interactivo**, en el que el niño y la niña clasifican sus conocimientos y les dan sentido, añadiendo nueva información. El profesorado interviene, ayudando a los niños y niñas a construir el conocimiento en diferentes etapas, método que denomina “andamiaje”, en el que los conocimientos se van construyendo en diferentes fases.

Todas estas perspectivas están centradas en la “persona” y en los “procesos de aprendizaje”.

2.2. Los teóricos críticos: de Freire a la actualidad

Los teóricos críticos analizan la escuela no desde un punto de vista personal e individual, sino desde la mirada del **grupo** y de la **sociedad**, prestando especial atención a las relaciones que se establecen entre la familia, el barrio y la escuela. Así, factores como la pobreza, la exclusión y las relaciones de poder entre los grupos sociales son para ellos determinantes en el éxito y el fracaso escolar. Los principales teóricos de esta corriente son Freire, Apple, Giroux y Ogbu, entre otros.

Es en la década de los 70 cuando surgió esta nueva teoría de la educación que se autodenominó “nueva sociología de la educación” o “teoría crítica de la educación”. Más adelante, se consolidó el término de “pedagogía crítica”, modelo que defiende que la escuela está incluida en su marco histórico, social y político y se ocupa de las redes que se establecen entre la escuela y la sociedad. Se trata de una teoría radical sobre la escuela (McLaren, P., 1984) que aporta a la teoría social nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica no es un conjunto homogéneo de ideas, sino que los diferentes autores que comparten este modelo teórico están unidos, ante todo, por su objetivo: **transformar las desigualdades** e injusticias sociales, empoderando a los desposeídos y a los excluidos del sistema educativo.

Los trabajos de **Paolo Freire** (1969, 1970 y 1964) son la esencia de la teoría crítica y forman parte de la historia de la pedagogía. Sus libros son citados en todo el mundo y constituyen una importante contribución, no solo por su pensamiento teórico, sino por el éxito al ponerlo en práctica. La pedagogía crítica está comprometida con los oprimidos (Freire, 1970), pretende una

“verdadera liberación de las personas”, a través de la formación y del aprendizaje, realmente este modelo implica una revolución personal, cultural y social.

Se basa, tal como indica McLaren (1989), en el principio de una **prioridad ética**. El objetivo principal del educador es: **dar poder al alumnado**, este poder se basa en ofrecerle las habilidades y competencias necesarias, para acceder a sus derechos laborales y sociales de una forma digna.

Freire en sus obras, aporta al profesorado una mirada diferente sobre la escuela:

“(…) cualquier práctica pedagógica exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. (...) Los hombres y las mujeres no son en esencia libres y habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. Este enfoque teórico aporta al educador una mirada diferente sobre la escuela que no es un espacio de instrucción, de doctrina, de socialización, sino que también y, ante todo, es un mundo social que permite al estudiante su afirmación personal, intelectual, social y cultural. Por tanto, la función primordial de la escuela es la transformación personal del estudiante como medio de transformación social” (McLaren, 1984: 204).

Otros autores, como **Michael Apple** y **Henry Giroux**, tal como recoge McLaren (1984) en su obra, suponen un avance respecto a la perspectiva de Freire y construyen las bases de la **comunicación dialógica**. Constituyen un gran avance en la comprensión de la escuela desde una perspectiva intercultural y socioeconómica, sobre todo, estudian las relaciones de clase, género y raza, junto con las formas culturales. En este sentido, se destacan las reflexiones de Giroux:

“(Que) (...) las escuelas (...) (no son) espacios instruccionales, sino (...) complejos de culturas dominantes y subordinadas, cada una ideológicamente vinculada al poder que poseen (para) negar (la legitimidad) de las culturas subordinadas” (McLaren, 1984: 244).

En la misma línea **John Ogbu** (1978 y 1986) desarrolla sus trabajos sobre la diversidad cultural, en ellos las desigualdades más profundas en el sistema educativo, se producen a causa de las diferencias de raza, clase y género que se dan en muchos lugares del mundo, los trabajos que se centran en el estudiantado negro en Estados Unidos aportan explicaciones fundamentales sobre estas desigualdades escolares y su perpetuación.

Toda esta tradición de la pedagogía crítica representa una orientación de la escuela comprometida con las desigualdades que sufren los estudiantes en el sistema educativo. En este sentido, el objetivo central de la teoría crítica es alcanzar la **justicia y la igualdad** en el acceso a las oportunidades.

3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA, EUROPA Y OTROS PAÍSES

A lo largo del siglo XX se ha reconocido la especial vulnerabilidad de la infancia, necesitada de especial protección. Es por ello, que la Sociedad de Naciones aprobó la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* en 1924, y la razón por la que la comunidad internacional adoptó la *Convención Internacional sobre los Derechos de la Infancia* en 1989.

Analizaremos algunos modelos educativos de la etapa de infantil, en España, en Europa y finalmente en otros países como Estados Unidos.

3.1. Educación infantil en España

Con referencia al caso español, las políticas educativas de la etapa de infantil, tal como señala Torres, M. y González, J.C. (2008), han estado condicionadas por el desarrollo económico. En España, se ha producido un incremento significativo en el número de centros educativos de infantil, tanto públicos, como privados⁴.

La importancia de las Declaraciones y recomendaciones internacionales, se concretan en el artículo 27 de la *Constitución Española* de 1978, donde se recogen los derechos fundamentales sobre educación que posteriormente se desarrollan en la legislación española.

La educación infantil, tras la aprobación de la LOGSE 1990, cambia profundamente⁵ (Torres, M. y González, J.C., 2008) y se empieza a considerar “infantil” como una etapa única, desde cero a seis años, la más amplia de toda Europa. La educación infantil, que no es obligatoria, está dividida en dos ciclos, de tres cursos cada una.

El primer ciclo (cero a tres años) depende de los servicios sociales de los ayuntamientos o de las comunidades autónomas, aunque a causa de la falta de plazas, la oferta es mayoritariamente privada. El segundo ciclo (de tres a seis años) depende de las consejerías de educación de las diferentes comunidades autónomas, y se imparte en escuelas infantiles o en centros de educación primaria, tanto públicos, como privados-concertados o privados.

A continuación, se incluye una tabla de tasas de escolarización que recoge el progresivo aumento de la misma en menores de 3 años.

⁴ Ver tabla 1. Tasas netas de escolarización en educación infantil (%).

⁵ La Ley General de Educación de 1970 (LGE) denominaba preescolar a dos etapas, que se desarrollarían: en el Jardín de la Infancia, para niños de dos y tres años, y en la Escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco años se concebía la educación de los niños de dos y tres años como una formación asistencial, dejaba fuera del sistema educativo a los niños y niñas de menos de dos años. La masiva incorporación de las mujeres al mundo laboral en los años setenta y ochenta, hizo surgir una gran cantidad de establecimientos privados.

La LOGSE de 1990 se proponía reconvertir profundamente estos establecimientos y abría la posibilidad de que la administración educativa asumiese como responsabilidad propia la creación de centros educativos para los más pequeños, en una etapa única

Tabla 1.

Tasas netas de escolarización en educación infantil (%). Cursos 2010/11, 2011/12 y 2012/13:

| EDAD | CURSO 2010/11 | CURSO 2011/12 | CURSO 2012/13 |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Menores 1 años | 8,6 | 9,7 | 9,8 |
| 1 años | 29,0 | 31,8 | 32,6 |
| 2 años | 48,1 | 49,8 | 51,8 |
| 3 años | 96,6 | 95,2 | 95,8 |
| 4 años | 100,0 | 97,0 | 96,7 |
| 5 años | 99,8 | 97,7 | 97,5 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística en *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (pág. 2)

Tal como indican Torres, M. y González, J.C. (2008), el segundo ciclo de infantil es gratuito en las instituciones públicas y en las concertadas, por lo cual las diversas administraciones han mejorado sensiblemente la escolarización. Esta concepción de la educación infantil en España como etapa educativa única queda ratificada con la aprobación de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006). Es la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), la que regula la educación en España en este momento.

Las aportaciones de Gonzalez, M.J. (2006), resumen perfectamente la situación general. Indica que existen importantes desigualdades en las oportunidades de acceso a una plaza pública en educación infantil. Y llega a afirmar:

“(Que existe) (...) una enorme brecha entre la oferta de plazas públicas y privadas en centros de educación infantil y el volumen real y potencial de usuarios. (Aunque la legislación) (...) reconoce los aspectos positivos de la educación infantil y la necesidad de garantizar la igualdad en el acceso al sistema educativo (...) la ley no ha tenido el impacto deseado en el desarrollo de los servicios (...) la existencia de importantes desigualdades con respecto a la distribución territorial de los centros públicos y privados de educación infantil, un déficit significativo de plazas en centros de titularidad pública y privada, así como dificultades en el acceso a los centros educativos públicos en función de la estructura y situación socioeconómica de las familias solicitantes. El déficit de plazas, además, se prevé que tenderá a agudizarse en el futuro próximo por las previsiones de crecimiento de la demanda.” (González, M. J., 2006: 366).

Las desigualdades territoriales en España en la etapa de infantil son muy evidentes, tal como indican los datos estadísticos. Mientras que en el País Vasco, Madrid, Andalucía y Cataluña las tasas de escolarización (en 2 años) se sitúan por encima del 50%, encontramos que las de Canarias, Extremadura y Murcia no llegan al 20% (CIS, 2015: 516).

La tendencia en España y también a nivel europeo, como veremos en el punto siguiente, de las políticas educativas en la etapa de infantil ha sido dotarlas de una mayor cobertura y gratuidad. En la mayoría de los países, la educación infantil ha estado vinculada al sector privado, dado su carácter voluntario y no obligatorio. Sin embargo, en los últimos años se aprecia un aumento de financiación pública para este nivel educativo.

España es uno de los países más desiguales de la Unión Europea. Esta desigualdad económica afecta a todas las áreas de la sociedad y también a la educación en su etapa de infantil.

Las desigualdades económicas son tan profundas como indican los siguientes datos:

“El 1% de las personas más ricas tienen tanto como el 70% de toda la población. Las 20 mayores fortunas poseen tanta riqueza como el 30% más pobre de la población y la de tan solo 3 individuos duplica la del 20% más pobre de la población española” (Navarro V., 2014: 9).

La crisis económica del 2008 ha aumentado las desigualdades entre los grupos sociales. El profesor Navarro (2014), que cita a Castroviejo señala que, tan solo, 1.400 personas en España tenían los recursos equivalentes al 80,5% del PIB. Esta acumulación de riqueza ha producido como consecuencia que la tasa de pobreza infantil en España sea ya del 36,3% (la más alta de la OCDE después de México y EEUU).

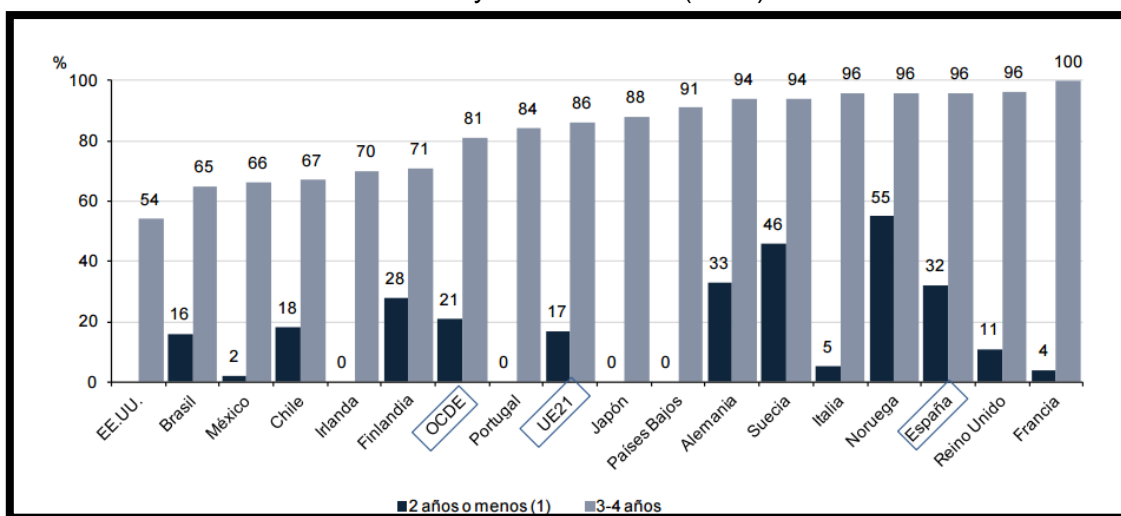
3.2. La educación infantil en el contexto europeo

Describiremos la situación de la etapa de infantil en diferentes países europeos, con el fin de comparar resultados y analizar semejanzas y diferencias.

La importancia de la escolarización se muestra, no solo en los datos cualitativos, sino también en los elevados índices de escolarización de los diferentes países europeos. Presentamos el siguiente gráfico de escolarización de algunos países europeos que presentan un alto porcentaje de escolarización.

Gráfico 1.

Tasas de escolarización en Educación Infantil de algunos países por tramos de edad de 2 años o menos y de 3 a 4 años (2013):



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Panorama de Educación. Indicadores de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en España 2015* (Gráfico 1.7)

3.2.1. El caso de Finlandia: una experiencia de éxito

En Finlandia hay una apuesta clara por la educación de calidad, su política de inclusión se centra en el aprendizaje satisfactorio y el bienestar de todos los estudiantes. Halinen y Järvinen (2008) recogen las consideraciones de Vittala, K. (2005) sobre la etapa de infantil en la sociedad finlandesa que señala la existencia de un amplio consenso sobre la importancia de la educación y de la inclusión.

Este sistema educativo está considerado como uno de los mejores del mundo. Sus docentes son profesionales muy valorados socialmente, la educación es gratuita y por tanto, accesible a todos. También el reparto de dinero público para los centros es equitativo y cada escuela organiza su currículo. Estas son las bases de una escuela dirigida a la igualdad de oportunidades: la profesionalidad de los docentes, la gratuidad y la equidad.

La igualdad de oportunidades está garantizada porque se trata de una educación personalizada, ya que desde la etapa de infantil se interviene para apoyar al alumnado con necesidades educativas. El sistema de evaluación atiende a la diversidad: se puede destacar que no hacen exámenes hasta los 11 años, hasta ese momento, los informes para los padres son descriptivos y no numéricos. Se refuerza la curiosidad y la participación de los niños y niñas, la implicación de los padres en su educación y se ayuda a conciliar la vida laboral con la familiar con la flexibilidad de horarios y apoyos sociales.

La iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Educación para Todos* (2008) y la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006), ha influido asimismo en las políticas nacionales y en varios programas de desarrollo recientes de Finlandia. A partir de 2008 todos los estudiantes finlandeses pertenecientes al mismo grupo de edad reciben una educación básica similar.

Halinen y Järvinen (2008), recalcan la importancia de educar al alumnado en sus puntos fuertes para desarrollar la comunidad escolar en su conjunto. Y también la necesidad de desarrollar un entorno de aprendizaje positivo, en lugar de centrar la atención únicamente en los problemas de un estudiante específico. Estos factores garantizan la igualdad de oportunidades y la inclusión de todo el alumnado. En este sentido, concluyen que:

“Las enseñanzas preescolares y básicas son un derecho de todos; la inclusión significa mejorar la situación de los niños, que en un momento dado no tenían oportunidad de asistir a la escuela, junto al resto de los niños, y eliminar todo posible obstáculo al aprendizaje y desarrollo satisfactorios de todos los estudiantes” (Kokkala y Savolainen en Halinen y Järvinen, 2008:100).

3.2.2. La educación infantil en Alemania, Francia y Reino Unido

Observamos que en cada país, según Torres y González (2008), se articula la educación infantil según sus circunstancias y legislaciones. En **Alemania** se incluye los *kinderkrippen* (guarderías) para menores de 3 años, centros privados con finalidad asistencial. La preocupación política, por la regulación y supervisión de estas instituciones privadas, se puso de manifiesto en 1990 con la aprobación de la *Ley sobre el Bienestar de la Infancia*. En 2005 se estableció un compromiso de diferentes instituciones para aumentar la oferta educativa y para dar cobertura a la demanda creciente de atención y cuidado a los niños menores de tres años.

En **Francia**, a diferencia de Alemania, país pionero en lo que se refiere a cobertura de cuidados a la infancia, tienen una de las tasas de escolarización más altas de Europa, como hemos visto en el gráfico anterior. La educación preescolar es un ciclo no obligatorio del sistema educativo francés, que depende del Ministerio de Educación e incluye desde los dos hasta los seis años y se lleva a cabo en las Escuelas Maternales (*Ecoles Maternelles*).

En el **Reino Unido** (Inglaterra y País de Gales), la educación preescolar no es obligatoria y abarca desde los tres a los cinco años. Se lleva a cabo en los centros específicos (*Nursery Schools*) o, más frecuentemente, dentro de las escuelas primarias (*Nursery Classes o Reception Classes*). En la actualidad, el número de solicitudes para el ingreso en algunas de estas instituciones a la edad de tres años supera ampliamente la oferta disponible. Esta situación deficitaria se ha convertido recientemente en una prioridad para la agenda política británica. Desde la aprobación de la *Ley de 2006 sobre Cuidados de la Infancia*, se hace responsable a las autoridades locales de garantizar la escolarización. Una de las medidas ha sido la de financiar con fondos públicos las diferentes iniciativas privadas, siempre y cuando se cumplan determinados requisitos (Torres y González, 2008).

Tabla 2.
Resumen del sistema educativo en la etapa de infantil en algunos países de Europa:

| | Finlandia | Alemania | Francia | Reino Unido |
|-----------------------|--|--|-----------------------------------|----------------------------|
| Denominación | Prescolar | <i>Kinderkrippen</i> : <3 Educación infantil: ≥3 | Ecoles Maternelles | <i>Nursery Schools</i> |
| Obligatoriedad | No | ≤ 3 = No obligatoria De 3 a 6 = obligatoria | De 2 a 6 años = no obligatorio | No |
| Edad | De 0 a 6 años | De 0 a 6 años | De 2 a 6 años | De 3 a 5 años |
| Carácter | Privada: relacionada con los ingresos de los padres | Privados ≤ 3 Cofinanciados >3 | Público de 2 a 6 años | Público ≥ 3 |

Elaboración propia. Datos recogidos de Torres y González (2008) y Dirección Finlandesa de Educación (2007)

3.3. La educación infantil en otros países: Estados Unidos y América del Sur

La etapa de preescolar en **Estados Unidos**, se conoce como *kindergarden* o *Pre-school*, dirigida a niños y niñas entre los cuatro y los cinco años de edad. Estos son financiados por cada gobierno estatal y varían de un estado a otro, según las necesidades de cada zona. (Chapman, C. et al. 2014).

Según los informes internacionales de la *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos* (OCDE, 2002), en Estados Unidos, Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia y Uruguay el alumnado que procede de una familia desfavorecida tiene cuatro veces más probabilidades de no lograr el nivel educativo básico. Este factor social y económico influye decisivamente en las desigualdades.

La situación de Estados Unidos es particular ya que ni siquiera ha ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño⁶. Uno de los factores más relevantes son las profundas desigualdades de nivel de vida y de renta que se dan en el país.

Según Varona, M. (2015), el fracaso escolar es el principal obstáculo para el crecimiento personal, social y económico en EEUU y tiene sus orígenes en las carencias en la etapa de educación infantil. En sus estudios, este autor predice, un aumento significativo de la escolarización de alumnado perteneciente a las minorías culturales, interpretando que esto dificultará la igualdad de oportunidades en la sociedad y en la escuela. Estima que las minorías son las que tienen más dificultades, por sus niveles académicos deficientes y altas tasas de fracaso escolar. Mostramos a continuación, por medio de esta tabla, el aumento progresivo de este alumnado.

Tabla 2.
Evolución del peso relativo de las principales etnias en la población norteamericana, en menores de 4 años:

| AÑO | Blancos | Negros | Hispanos | Asiáticos |
|-------------|----------------|---------------|-----------------|------------------|
| 1980 | 72,4 | 14,7 | 10,2 | 1,9 |
| 1990 | 67,7 | 15,0 | 13,2 | 3,1 |
| 1995 | 63,3 | 15,5 | 16,5 | 3,7 |
| 2000 | 58,7 | 14,4 | 19,5 | 3,6 |
| 2005 | 54,5 | 13,6 | 23,1 | 4,2 |
| 2009 | 51,3 | 13,7 | 25,2 | 4,4 |
| 2010 | 50,8 | 13,8 | 25,4 | 4,4 |

Fuente: U.S. *Revista Española de Educación Comparada*, 25 (2015), 183-200
DOI: 10.5944/reec.25.2015.14790. En tabla 1. Varona, M. (2015)

⁶ Estados Unidos ha firmado la Convención, pero tiene dificultades para ratificarla porque la edad penal es inferior a 18 años y hay contradicciones jurídicas.

Las desigualdades en el acceso y en el éxito escolar son uno de los retos de la sociedad americana.

“(…) cada vez son más las voces que se unen para solicitar una educación infantil universal de calidad, una propuesta recogida en el programa electoral de la primera legislatura del actual presidente Obama, pero que la reciente recesión económica y la pasividad de las administraciones públicas truncó” (Varona, M., 2015: 196).

La educación infantil debe ser de calidad, para que sea efectiva, debe tener un reducido número de alumnos por maestro (1:10) y un profesorado cualificado con titulaciones universitarias superiores y una formación específica complementaria. Tal como indica la fundación *George Kaiser Foundation* (2012) en Varona, M. (2015), dichos programas son la única vía para poder romper el círculo vicioso de la pobreza.

Las desigualdades en la sociedad americana están relacionadas con las socioeconómicas vinculadas con la pertenencia étnica de los alumnos y alumnas de infantil. La siguiente tabla nos muestra los porcentajes de niños y niñas norteamericanos escolarizados según su cultura.

Tabla 3.
Porcentajes de niños norteamericanos con edades comprendidas entre los 4 años escolarizados clasificados por etnias en 2008:

| ETNIA | % |
|--------------|---------------|
| Asiáticos | 53,30% |
| Negros | 52,50% |
| Blancos | 49,80% |
| MEDIA | 47,50% |
| Indios | 45,00% |
| Hispanos | 38,50% |

Fuente: LEE, et al, 2011. The Colleague Completion Agenda 2011. Progress Report. College Board. *Advocacy and Policy Center*.
En tabla 2. Varona, M. (2015)

Los estadísticos muestran equilibrio, entre los diferentes grupos y minorías, en cuanto a los niveles de escolarización, sin embargo, John Ogbu (1986) señala que las desigualdades y los desequilibrios afectan especialmente a la situación escolar de las niñas y niños sin recursos o de grupos minoritarios, a los que no se les reconoce su situación como grupos oprimidos, atiende las estrategias de supervivencia personal del estudiantado negro que construye su “propio éxito”, su profunda desconfianza y desilusión que se transmite a través de la experiencia de las familias y es transmitida a los niños desde la etapa de infantil. Y es en esta estructura de subordinación en la que los negros han formado su propio sistema de identidad que es opuesto al de los blancos.

La experiencia escolar en Estados Unidos que McLaren (1984) recoge de Buddy, TJ y Duke, muestra las profundas desigualdades de clase y de cultura que se producen en el sistema

educativo. Existen estudios que explican las desigualdades a través del enfrentamiento cultural que se produce entre las clases y culturas de blancos y negros. Desde la etapa de infantil las niñas y niños de las minorías se enfrentan a un sistema que desprecia su cultura y al mismo tiempo pretende borrar los significados culturales y las relaciones sociales construidas por los estudiantes de la cultura minoritaria.

Las desigualdades entre grupos y culturas en América provocan enormes tensiones en el sistema educativo. La prioridad básica de las instituciones y organismos internacionales es garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad. Sin embargo, la realidad y los informes publicados por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE, febrero 2016) que incluye 64 estados, revela como Estados Unidos, Perú y Chile están entre los 11 países donde la situación socioeconómica del alumno tiene más impacto en su rendimiento escolar. La pobreza, la exclusión y la marginación son factores determinantes.

4. DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Dedicamos este apartado a las desigualdades en la etapa de educación infantil y su impacto en el sistema educativo y en la sociedad. Roger Senserrich (2014) constata que diferentes estudios muestran como hay una gran desigualdad en la adquisición de competencias entre los niños según su clase social, vemos cómo los niños y niñas que han nacido en familias de clase media tienen una cierta ventaja antes de asistir a la educación obligatoria: el contexto familiar, la situación de los padres y cómo tratan al recién nacido favorece en gran medida su éxito escolar. No es que los padres pobres no cuiden a sus hijos, es que muchas veces no tienen los recursos personales, ni los medios para superar la desigualdad en la que se encuentran.

Es oportuno destacar uno de los artículos que estudian en profundidad las desigualdades, *Buenas y malas noticias sobre la educación infantil*, de Cebolla, H. Radl, J. y Salazar, L. en el que se muestran los resultados extraídos del trabajo *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta* (2014).

Estos autores profundizan sobre las desigualdades de clase y de oportunidades en la escuela. Dado que los niveles de escolarización, a partir de los tres años, se pueden considerar universales, el debate se centra ahora en la etapa de cero a tres años. La importancia de esta polémica sobre la escuela temprana o maternal, se debe a que es una medida que capacita a las familias y mejora su autonomía. La escuela maternal es más beneficiosa para las familias de origen social más desfavorecido que encuentran en ella una estrategia de conciliación y los recursos educativos y de apoyo social, como el comedor escolar o los materiales escolares, que no pueden obtener en ningún otro espacio.

Según Cebolla, H; Radl, J., y Salazar L. (2015), la atención a la escolarización temprana se ha convertido en una política pública importante, ya que permite a las familias conciliar su vida laboral y pueden elegir entre escuela maternal o la crianza en la familia. La diversidad de circunstancias socio-económicas de las familias genera grandes desigualdades, desde la etapa maternal.

Por una parte, podemos encontrar un perfil de familia motivada, formada, con ocupaciones cualificadas y que educan a sus hijos en actividades estimulantes. Ellos llegan a la escolarización obligatoria con una situación de ventaja, tanto si han asistido a la etapa preescolar, como si se han educado en casa. En un segundo perfil, en el otro extremo, nos encontramos a familias que no tienen recursos personales ni formación, ni pueden apoyar a sus hijas e hijos en su proceso educativo. Se limitan al cuidado básico y a su vigilancia.

Las ventajas de la escolarización temprana son indudables cuando nuestro objetivo es la igualdad de oportunidades. Cebolla, H; Radl J., y Salazar, L. (2015) pretenden con su trabajo confirmar con datos fiables el argumento de que la educación preescolar elimina las desigualdades. Un ejemplo importante son los datos del *Estudio Internacional sobre el Progreso en Comprensión Lectora* (PIRLS) que fue realizado en 2011 y aplicado sobre una amplia muestra de países sobre los estudiantes de primaria de entre nueve y diez años que mide de forma fiable la capacidad lectora de las niñas y niños y estudia las relaciones, entre las familias implicadas en la educación preescolar de sus hijos, y sus resultados en lectura, además de analizar la influencia del nivel educativo de las familias. Muestra que no hay diferencias significativas en el rendimiento entre las familias que llevan a sus hijos a los centros escolares en educación preescolar y las que no las llevan. Siempre, eso sí, que sean familias con un nivel de formación elevado.

En la etapa de infantil, las niñas y los niños sufren las consecuencias de la desigualdad de oportunidades. Es necesario centrarse en la atención a las familias que sufren desventajas socioeducativas y garantizar una educación de calidad y universal. Sobre todo es necesario luchar contra las desigualdades que sufren los niños y las niñas que carecen de recursos. Los de clases sociales más acomodadas tienen una situación de privilegio, pero los que viven en un entorno de necesidades sufren desventaja escolar desde el inicio. Por ello, es tan importante la escuela pública gratuita para todos, desde la primera etapa.

“Los padres de clase baja sufren numerosas situaciones estresantes (problemas económicos, exceso de trabajo, un número superior de hijos, etc.) bajo las cuales difícilmente podrán cumplir el papel anteriormente descrito (de protección y apego); así como tampoco podrán cumplirlo los padres con un fuerte rechazo hacia el niño. En ambas situaciones, que frecuentemente coinciden, éste suele carecer de la experiencia de seguridad y dominio sobre su entorno que necesita para desarrollarse” (Magnusson, Duner y Zetterblom, 1975 en Diaz Aguado, 1986:74).

Además de estas presiones, sufren tensiones sociales, y la convivencia en las aulas, entre las clases más favorecidas y las más pobres, generan prejuicios y estereotipos. Es frecuente

escuchar discursos de rechazo. Un ejemplo muy repetido es el discurso de que "las familias más pobres no cuidan a sus hijos e hijas, no se preocupan por su futuro y no los quieren". Estos prejuicios forman parte de la visión que tiene gran parte de la sociedad sobre las familias en situación de pobreza. Puede ser verdad que no tengan los recursos económicos que disfrutaban las clases altas, pero esto no afecta al cuidado, a la protección y al amor que les ofrecen a sus hijos.

Los trabajos de Ruiz y Moreau (2000) realizados con grupos de infantil entre 4 y 5 años señalan la influencia de las características socio-ambientales en la evolución de los niños y niñas. Además Freire (1969) indica que las familias más pobres consideran tener éxito en los estudios y en la escuela "como algo inalcanzable". Esto es así, porque saben que sus hijos e hijas tienen que hacer más esfuerzo para tener éxito y además llegan a creer el discurso clasista de que son "ignorantes" porque no comparten la cultura de la escuela. Diferentes estudios de Freire (1969), dicen que hay diferencias entre las niñas y los niños que asisten y no asisten a la escuela de infantil.

Utiliza el concepto de la "cultura del silencio" que es una de las ideas más importantes de su pensamiento y dice: "no existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social (y) la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía". Para él los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos, a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio". Muchas madres y padres son analfabetos y pueden tener más dificultades para ayudar a sus hijas e hijos en el mundo de la escuela, pero, en ningún caso, deben considerarse "ignorantes", tal como señala Paulo Freire.

Las relaciones de las familias excluidas con la escuela en infantil son complicadas. Uno de los riesgos más importantes es que las madres y padres entiendan que es una "forma de control" sobre sus hijos, y una forma de "quitarles autoridad" o de considerarlos "malos padres". A estos problemas de relación se une la situación de grupos de familias con un perfil muy concreto, padres internos en centros penitenciarios, politoxicómanos, enfermos mentales... es habitual que ellos no puedan matricular a sus hijos en la escuela maternal. Por ello, Giroux (1998) y Freire (1970) insisten en la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades. Es todo un reto conseguir que las familias más desfavorecidas puedan acceder a las plazas, en la escuela maternal, en igualdad de condiciones.

Las desigualdades que vivimos en la sociedad, producidas por las diferencias de clase social, por causas políticas, culturales o económicas, se reproducen en la escuela. Las clases dominantes en la sociedad garantizan su **hegemonía** a través de la escuela. Esta trata de perpetuar el mito del logro individual, de que cada persona, sea quien sea y venga de donde venga, puede lograr el éxito escolar, porque **tiene "supuestamente" igualdad de oportunidades**. Esto es, como se indica a continuación sólo un mito:

“La clase dominante asegura (su poder). (...) (La escuela) al perpetuar el mito de logro individual (...) y la cultura dominante asegura que los grupos subordinados que fracasan en la escuela (...) vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener suerte. Los oprimidos se culpan a sí mismos del fracaso escolar, un fracaso que puede ciertamente atribuirse a los efectos estructurales de la economía y a la división por clases de trabajo” (McLaren, 1984: 212)

Las causas políticas de las **desigualdades** nos enfrentan como personas y como ciudadanos a **profundas contradicciones y tensiones**. Sobre este aspecto Macedo señala:

“(…) por una parte, en la escuela tenemos la responsabilidad de enseñar las ventajas del sistema democrático y por otra, somos cómplices de la hipocresía de las democracias contemporáneas que sufren profundas desigualdades, exclusión y marginación (...). Las clases gobernantes amparan una escuela falsamente democrática en la que los maestros apadrinan “verdades teológicas” y en la que legitiman una función de control y de coerción social. Las escuelas son centros de adoctrinamiento”. (Macedo en Chomsky, 2010: 7)

Las evidencias científicas, según McLaren (1984), indican con claridad que si las niñas y los niños están escolarizados en una etapa infantil de calidad tendrán mayor probabilidad de obtener éxito escolar y, por ello, en el futuro una mayor estabilidad laboral y social. Así, la **educación infantil de calidad, pública, accesible, para todos y todas, se convierte en un factor determinante para superar las desigualdades**.

5. CONCLUSIONES

Comparar la realidad de la etapa de infantil en diferentes países de Europa y América me ha ayudado a comprender los distintos sistemas educativos. En **España** las situaciones son muy diversas⁷. Además de las diferencias regionales, hay un **desequilibrio entre las ofertas y las demandas de plazas de maternal y de infantil, tanto públicas como privadas**. El **déficit de plazas** y las dificultades al acceso para las familias más desfavorecidas son la clave para entender esta realidad.

La situación en cuanto a las plazas en **Europa** es similar a la de España. La demanda supera a la oferta de plazas públicas en la etapa de maternal y de infantil. Las solicitudes están creciendo, a pesar de que la mayor parte de países tienen ya un nivel de escolarización elevado, como presentamos en la tabla 1 y el gráfico 1 de población escolar. Una **excepción es el caso de Finlandia**, país en el que la igualdad de oportunidades está garantizada, porque se trata de una educación personalizada, con un apoyo social y político importante, por esta razón, tiene cubiertas las necesidades de plazas escolares. En otros países la situación es distinta como en **Francia** que

⁷ Recordemos que en España las estadísticas de tasas de escolarización muestran situaciones muy heterogéneas, mientras que en el País Vasco, Madrid, Andalucía y Cataluña las tasas en 2 años, se sitúan por encima del 50%, encontramos que las de Canarias, Extremadura y Murcia no llegan al 20% (CIS, 2015: 516).

tiene unas tasas de escolarización infantil de las más altas de Europa, pero todavía así, la demanda de plazas supera a la oferta. Lo mismo ocurre en **Alemania**, en la que se impulsó por ley, el aumento de oferta educativa en este nivel. También, como hemos visto, en **Reino Unido** el número de solicitudes supera ampliamente la oferta disponible. Esta situación deficitaria se ha convertido en una prioridad para su agenda política.

La situación en **América**, con sus profundas desigualdades sociales, es todavía más complicada. Las desigualdades de oportunidades y de acceso a los recursos afectan hasta el punto que, un alumno que procede de una familia desfavorecida tiene menos posibilidades de alcanzar el nivel de sus compañeros. La situación de **Estados Unidos** es particular, ya que ni siquiera ha ratificado la *Convención sobre los Derechos de la Infancia* y sufre profundas desigualdades de nivel de vida y de renta que afectan al sistema educativo y, sobre todo, a las minorías culturales, negras o indígenas.

5.1. Las causas de las desigualdades

Las desigualdades que sufren las niñas y los niños en la etapa de infantil tienen consecuencias para su futuro escolar. Para entender estas **desigualdades** y viendo la situación actual en diferentes países, vamos a exponer **las causas que las producen**. La revisión teórica de los diferentes autores que tratan el tema de las desigualdades, me ha ayudado a reflexionar sobre la complejidad de sus causas y consecuencias. Para comprender la **igualdad de oportunidades**, no basta con describir la realidad, sino que es necesario **profundizar en las causas, los aspectos sociales y culturales; económicos y políticos**, que afectan a los niños y niñas en la escuela; estas son la raíz del problema y las detallamos a continuación.

5.1.1. Las causas sociales y económicas

Es una realidad que las familias en situación de **pobreza** y con **dificultades para acceder a los recursos** sufren desigualdades que afectan a la situación escolar de las niñas y niños.

Las diferencias de **clase social** y las desigualdades que producen, influyen en la escuela y a la convivencia en sus aulas. Una de las consecuencias de esta realidad es que, entre las clases más favorecidas y las más pobres, se generan **prejuicios y estereotipos** mutuos como que son unos “malos padres”. Estos prejuicios forman parte de la visión que tiene gran parte de la sociedad sobre las familias en situación de pobreza; puede que no tengan los recursos económicos que disfrutaban las clases altas, pero esto no tiene por qué afectar al cuidado, a la protección y al amor que les ofrecen a sus hijos. A pesar de todo ello, es indudable que la

diversidad de alumnado es un factor determinante en el éxito de las niñas y los niños de la escuela. En ningún caso la segregación puede ser una alternativa.

La clase social y la diversidad cultural son factores que afectan a la desigualdad de derechos y de acceso a los recursos y también influye el factor económico. **España es uno de los países más desiguales de la Unión Europea.** Esta desigualdad económica afecta a todas las áreas de la sociedad y también a la educación en su etapa de infantil.

Las desigualdades económicas son tan profundas que sólo tenemos que recordar los datos estadísticos recogidos en puntos anteriores: "El 1% de las personas más ricas tienen tanto como el 70% de toda la población". Además, la crisis económica del 2008 ha aumentado las desigualdades entre los grupos sociales. La **concentración de la riqueza** en unas pocas manos genera **profundas desigualdades** en la sociedad española. Tal como hemos comentado, esta acumulación de riqueza ha producido como consecuencia que la **tasa de pobreza infantil en España** sea ya del 36,3% (la más alta de la OCDE, después de México y EEUU).

5.1.2. Las causas culturales

La diversidad cultural es un factor de desigualdad de la sociedad que se reproduce en la escuela. La cultura mayoritaria quiere imponerse sobre la minoritaria. La situación de pobreza y exclusión unida a la **diversidad cultural del alumnado** genera las mayores **desigualdades**. Ejemplo de ello es la realidad de las niñas y niños que hemos visto con los indígenas en América del Sur o los negros en EEUU.

Las niñas y los niños que pertenecen a culturas minoritarias sufren, en muchos entornos, una **situación de fracaso escolar estructural**, junto con **desconfianza y desilusión** hacia la escuela que se transmite, a través de la experiencia de las familias, a los niños. Y en este contexto de exclusión cultural es en el que las minorías han formado su propio sistema de identidad opuesto al de la mayoría.

La etapa de infantil es, sin duda, un momento clave cuando empiezan a formarse la sensibilidad ideológica, los valores y las emociones que construyen las desigualdades. En este sentido, resalto las aportaciones de Giroux (1998), cuando afirma que las **escuelas son espacios complejos con culturas dominantes y subordinadas**. Cuando la cultura, que tiene más poder en la escuela, se impone al alumnado de culturas minoritarias, casi siempre se producen importantes **desigualdades**.

5.1.3. Las causas políticas

Para la pedagogía crítica, la escuela forma parte de una **sociedad jerárquica y excluyente** que impone el modelo cultural de los grupos más poderosos a los grupos más desfavorecidos y débiles. Las niñas y los niños que proceden de clases sociales bajas, de grupos étnicos, migrantes y en general de **grupos excluidos** por cualquier razón **sufren la jerarquía de la escuela** y carecen de igualdad de oportunidades.

Una idea central es que **no se puede comprender la escuela** y lo que en ella pasa **sin comprender su dimensión política y los procesos de exclusión y de desigualdad**.

Impulsar la educación infantil es la medida más **productiva y redistributiva**, ya que apoyando la educación de calidad estamos garantizando la igualdad de oportunidades para todas y todos. Así pues, la atención a la escolarización temprana se ha convertido en una **política pública** importante, ya que **permite a las familias conciliar** su vida laboral y **pueden elegir entre escuela maternal o la crianza en la familia**. Fomentar estas políticas educativas permite **compensar las desigualdades** producidas por las circunstancias socio-económicas de las familias y **contribuir a la equidad**.

5.2. Propuestas de mejora

En mi proceso de formación durante el grado, me he sensibilizado sobre la importancia de superar las desigualdades para que los más pequeños encuentren su espacio en la escuela.

Además vivir la experiencia de que los niños y niñas compartan un aula, con personas diversas en todos los aspectos, es fundamental para aprender a vivir en sociedad. Para lograr esta convivencia en la diversidad y construir una verdadera igualdad de oportunidades.

La primera propuesta relacionada con la **formación del profesorado** es la siguiente:

- Concienciar en la trayectoria educativa de los futuros maestros, desde los estudios medios, en la motivación, la responsabilidad social, la vocación y los valores éticos relacionados con la importancia de su papel social.
- Formación y capacitación del profesorado para atender a todas las diversidades (física, intelectual, emocional, cultural, social...).
- Competencias intelectuales, y habilidades sociales y humanas.

La segunda propuesta es de **carácter político**, se trata de:

- Impulsar que la escuela pública, gratuita y universal debe ampliarse a la franja de edad de 0 a 3 años.

De este modo, las familias más desfavorecidas tendrían la oportunidad de ofrecer a sus hijas e hijos los recursos necesarios para su progreso.

Como última reflexión de este trabajo me gustaría insistir en mi compromiso hacia las niñas y los niños más vulnerables y débiles del sistema educativo. Este es el reto al que nos enfrentamos para construir una escuela centrada en la igualdad de oportunidades que tenga como fin superar las desigualdades.

Por eso, el papel de las maestras es fundamental para lograr una convivencia positiva basada en el respeto y en la comprensión con el fin de lograr una igualdad de oportunidades real.

Dado que la escuela maternal e infantil iguala las oportunidades de diferentes clases sociales, es fundamental para los niños y niñas que se encuentran en situaciones desfavorecidas.

Sin embargo, a pesar de las dificultades, en la práctica diaria queda mucho espacio para la esperanza y muchas posibilidades de combatir las desigualdades que sufren las niñas y los niños en la escuela.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1979). *Education and power*. Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*. Recuperado de http://delegacion233.blgoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cebolla, H, Radl, J y Salazar, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. *Colección Estudios Sociales*. (39). Barcelona: Obra Social “la Caixa”. Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol39_es.pdf
- Cebolla, H., Radl, J. y Salazar, L. (2015). *Buenas y malas noticias sobre la educación infantil*. Recuperado de <http://politikon.es/2015/10/21/buenas-y-malas-noticias-sobre-la-educacion-infantil/>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. CIS (2015). *España 2015. Situación Social*. Madrid: CIS.
- Cerezo H. (2007). Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 4, (7). México. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Chapman, C., et al. (2014). Center for Education Statistics. Education Department US. *The State of Preschool 2013 First Look*. National Institute for Early Education Research. EEUU: Rutgers University National.
- Chomsky, N. (2010). *La (des) educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=770>
- Dirección Finlandesa de Educación (2007). *Sistema educativo de Finlandia*. Helsinki, Finlandia. Recuperado de http://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. México: Ed. Siglo XXI. Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=WECofTOdFJAC&oi=fnd&pg=PA37&dq=la+pedagogia+del+oprimido&ots=qLmrzSjL4j&sig=c7SY6NkitloF_3910If7PK_KvAU#v=onepage&q=la%20pedagogia%20del%20oprimido&f=false
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf>
- González, M. J. (2006). La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios. En Navarro, V. (Eds.), *“El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias”* (365-398). Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%207.%20poli.pdf>
- Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Halinen, I. y Järvinen R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXVIII. (1), 97-128. Recuperado de http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf#page=100

Instituto Nacional de Estadística (2015). *Mujeres y hombres en España 2015*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-2016*. (Tabla 1). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>

Kokkala, H. y Savolainen, H. (2002). Educación para todos. *NMI-bulletin* vol. 12, (4). pp. 26-31. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylän yliopisto.

Lee, J. M. Jr., et al (2011). The College Completion Agenda 2011 Progress Report. College Board. *Advocacy and Policy Center*. pp. 17-42. en Varona M. (2015).

Macedo, D., Dendrinós, B., & Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés* (Vol. 4). Barcelona: Graó.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México DF, México: Siglo XXI.

Magnusson, D., Duner, A. y Zetterblom, G. (1975). *Adjustment A longitudinal study*. Nueva York: Wiley.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español*. (pag.49). (Gráfico 1). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>

Mora Vargas, A. I. (2004). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*, 29 (2), 77-97. Universidad de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029206>

Navarro, V. (diciembre 2014). El crecimiento de las desigualdades como causa de crisis. *Nueva Tribuna.es*. Recuperado de <http://www.nuevatribuna.es/opinion/vicenc-navarro/crecimiento-desigualdades-causa-crisis/20141204111801109983.html>

OCDE (2002). *Niños pequeños grandes desafíos*. México: Fondo de Cultura Económica.

OCDE (febrero 2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n60-\(eng\)-final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n60-(eng)-final.pdf)

Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste* (Vol. 581). New York: Academic Press.

Ogbu, J. (1986). Class stratification, racial stratification, and schooling. L. Weiss (ed.) *Race, class and schooling*. (17), p.22. Albany, NY: State University of New York Press.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Ruiz, V. y Moreau de Linares, L. (2000). *¿Desarrollo o Subdesarrollo Infantil? Estudio comparativo sobre el impacto de las modalidades no convencionales de atención a los niños y niñas pequeños en situación de pobreza*. Buenos Aires: UNICEF.

Senserrich, R. (2014). *Educación, inversiones y primera infancia*. Recuperado de <http://politikon.es/2014/09/05/educacion-inversiones-y-primer-a-infancia/>

The George Kaiser Family Foundation (2012). *Early Childhood Learning*. En Varona, M. (2015). Recuperado de <http://www.gkff.org/areas-of-focus/education/early-childhood-learning.html>

Torres Sánchez, M. y González Faraco, J. C. (2008). La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. *XXI Revista de Educación*, 10, pp. 49-64. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%203.%20poli.pdf>

UNESCO (2008). EFA Global Monitoring Report 2008. En *Education for All by 2015. Will we make it?. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

Varona Alabern, M. (2015). Educación infantil de calidad en Estados Unidos. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 183-200. (Tablas 2 y 3). Madrid: UNED. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14790>

Viittala, K. (2005). La infancia y la prestación de apoyo especial en las guarderías. En Kontu, E.; Suhonen, E. (comps.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. pp. 9-30. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus,

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

7. BIBLIOGRAFÍA

Beresaluce Díez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*. Vol. 37 (2), 123-130. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo. Recuperado de <file:///C:/Users/jsales/Downloads/Dialnet-LasEscuelasReggianasComoModeloDeCalidadEnLaEtapaDe-3088583.pdf>

Díaz-Aguado, M.J. (1984). La educación preescolar. En Beltrán, J. (Dir.), *Psicología educacional*. Vol. II. (pp. 1.081-1.099). Madrid: UNED.

Dickens, W. T., Sawhill, I. V., y Tebbs, J. (2006). *The effects of investing in early education on economic growth*. Brookings Institution.

Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada* (16), pp. 105-130. Madrid: UNED. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1759993972?pq-origsite=summon>

Egido, I. (2013). Presentación: La educación infantil en perspectiva Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), pp. 11-28. Madrid: UNED. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1459182757/fulltextPDF/924A88B09AD4410APQ/1?accountid=15297>

Fordham, S. y Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The urban review*, 18 (3), 176-206.

González Reyna, S. (1995). *Manual de redacción e investigación documental*. México: Trillas País.

Hinojosa García, F. (enero 2011). Las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*,

(12). Andalucía: Federación de Enseñanza CCOO. Recuperado de: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/E/P/AM/12/Las_principales.pdf

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Iea) (2011). *TIMSS (trends in Mathematics and Science Study), datos para 2003, 2007 y 2011*. Recuperado de <http://timss.bc.edu/pirls2011/international-database.html> Moreau, Lucía (2001). "El desarrollo infantil en contextos de pobreza Children's development in poor environments". *Cultura y educación* en Cebolla, J., Radl, J. y Salazar, L. (2015). *Buenas y malas noticias sobre la educación infantil*.

Jorge González, M.L. y Arencibio Jorge, R. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Revista cubana de psicología*. Vol. 20. (1), 87-90. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/lcp/c-rojas/myfiles/Piaget-y-educacion.pdf>

Macedo, D. (2000). Chomsky on miseducation. *Landham, Boston, itd: Rowman and Littlefield*.

Moreau de Linares, L. (1990) *Descubriendo Continentes. Los aprendizajes de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Moreau de Linares, L. (1993) *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, F. I., Bartolome, L. I., Sacristán, J. G., Macedo, D., Giménez, I. T., Rigal, L., y Giroux, H. A. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato* (Vol. 136). Barcelona: Graó.

Muñoz Rodríguez, J. M. (2011). *Temas relevantes en teoría de educación*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Perez Alonso Jeta, P.M. (1998 diciembre). *El Desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación*. Congreso de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>

Rivas Galarreta, E. (1994). *Metodología de la investigación bibliográfica*. Perú: Editorial Libertad EIRL Trujillo.

Rivas Galarreta, E. (2004). *Cómo se elabora una monografía*. Perú: Editorial Libertad EIRL Trujillo.

UNICEF. *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

8. HEMEROTECA

EFE (10 febrero 2016). Perú, Chile y EEUU, entre los 11 países con más desigualdad educativa. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/10/56bb2b56268e3e357d8b4629.html>

Mengual E. (10 febrero 2016). La OCDE dice que el sistema educativo español no corrige las desigualdades. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/10/56ba4fe1268e3e1b538b45bd.html>

Robinson, A. (4 mayo 2015). 14 claves del éxito del modelo educativo de Finlandia. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20150504/54431005380/claves-exito-modelo-educativo-finlandia.html>

Stiglitz, J. E. (28/12/2014). La desigualdad y los niños de EE UU. *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2014/12/26/actualidad/1419590452_449014.html