

Los peligros de la colonización neoliberal del currículum de Educación Infantil

Vicent Horcas López*

Ana de Castro Calvo**

Mar Estrela Cerveró***

Marta Esplugues Cebrián****

Recibido: 17/10/2018

Aceptado: 29/12/2018



Resumen

El presente trabajo pretende aportar una revisión teórica sobre los efectos del neoliberalismo en el currículum de Educación Infantil. Para ello dividimos el trabajo en cuatro apartados que mantienen una relación discursiva respecto al cambio de paradigma educativo que el modelo neoliberal está imponiendo en el currículum oficial. La Educación Infantil se configura como una de las etapas más importantes en el desarrollo de los niños y niñas, por esta razón apostamos por un enfoque más globalizado que supere los paradigmas curriculares tradicionales y autoritarios. Sin embargo, en el sistema capitalista, el neoliberalismo irrumpe de manera agresiva en los sistemas educativos, imponiendo modelos pedagógicos basados en las leyes del mercado y conformando nuevas subjetividades al servicio de éste. Pero la apuesta por una nueva formación del profesorado, el empleo de metodologías diversas y el diseño de nuevos materiales curriculares, puede producir cambios en lo que acontece en el aula, al margen de los currículos oficiales y prescritos.

Palabras clave

Neoliberalismo, Educación Infantil, currículum, política educativa.

The dangers of neoliberal colonization of the Early Childhood Education

Abstract

The present work aims to provide a theoretical revision about the effects of neoliberalism in the Early Childhood Education. For this purpose, we divided the work in four sections, which keep a discursive relation concerning the change of educational paradigm that the neoliberal model is imposing to the official curriculum. Childhood education is configured as one of the most important stages in the development of boys and girls, for this reason we are committed to a more globalized approach that exceeds the traditional and authoritarian curricula. However, in the capitalist system, neoliberalism bursts aggressively in the educational systems, imposing pedagogical models based on the market laws and shaping new subjectivities at the service of it. However, the commitment for a new teacher training, the use of different methodologies and the designing of new curricular materials may cause changes in what happens in the classroom, regardless of official and prescribed curricula.

Key words

Neoliberalism, Early Childhood Education, curriculum, educational policy.

* Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: vicent.horcas@uv.es

** Florida Universitaria, España. Correo electrónico: acastro@florida-uni.es

*** Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: mar.estrela@uv.es

**** Cefire de Plurilingüismo, España. Correo electrónico: esplugues_marceb@gva.es

1. Introducción

La realización de este trabajo, por parte de los miembros del Grupo de Investigación en Educación Crítica (Greduc)¹ de la Universidad de Valencia, viene motivada por nuestra implicación como maestras y profesoras militantes, por nuestro interés de transformar la realidad educativa en la que trabajamos y por pensar que otro mundo es posible. Trabajamos en distintos tipos de centros (públicos, concertados² y privados), en diferentes etapas del sistema escolar y bajo las limitaciones de diferentes leyes educativas; aún así, todas coincidimos en destacar que el cambio curricular ha de venir desde las realidades concretas, desde la micropolítica, desde el análisis y la reflexión de la propia experiencia docente (Stenhouse, 1991).

Consecuentemente con ello, el presente artículo pretende poner de manifiesto cuál sería, para nosotros, el currículum de Educación Infantil vinculado a la vida del alumnado; y cómo la escuela en la que se desarrollan a diario las prácticas educativas, se contextualiza con un currículum que traza una línea discontinua entre la realidad de la vida y la realidad de la escuela (Habermas, 2002). Posteriormente destacamos los peligros que se derivan del neoliberalismo en la educación y, más concretamente, en la Educación Infantil. Para cerrar el trabajo subrayamos la importancia que tiene la formación docente y la selección de los materiales curriculares en todo el proceso educativo y en la construcción de un nuevo proyecto curricular que, lejos del currículum prescrito y legislado, se centre en la experiencia de la vida, en vinculación con el entorno más próximo y en la pedagogía de lo cotidiano.

2. Un currículum para la vida en Educación Infantil

¿Un currículum puede estar hecho de la misma materia de los sueños, en los cuales todo es posibilidad? ¿Un currículum puede estar hecho de la misma materia de la literatura, de la filosofía vitalicia, de la pintura, de la poesía, de todo arte que sueña, delira, crea, encanta y hace soñar? (...) En síntesis: un currículum puede estar hecho de la misma materia de una vida (...) (Alves, 2015, p. 49)³

Nuestra posición paradigmática sobre la concepción de la Educación Infantil, corresponde a la definición que plantea José Domínguez en su libro *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*:

La Educación Infantil es un proceso de desarrollo progresivo, armónico e integral de todas las capacidades biopsicológicas —motrices, cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas— de cada niño, desde su nacimiento a los seis años, siendo él mismo el protagonista de su propia autoeducación, con la ayuda y orientación de educadores adultos, familiares y escolares, que le acompañan y estimulan, respetando sus características psicoevolutivas, sus necesidades y sus ritmos de maduración y de aprendizaje. La Educación Infantil escolar debe ser gratuita. El 0-3 es obligatorio para el Estado y voluntario para las familias. El 3-6 debe ser obligatorio para ambos. (2012, p. 82)

Este posicionamiento pone de manifiesto un paradigma global de la Educación Infantil que deja de lado la idea reduccionista que divide la etapa en un período asistencial y otro preparatorio para la Educación Primaria. Partimos de la idea de que este período ha de desarrollar la capacidad crítica, la autonomía de pensamiento y de expresión, así como la libertad afectiva; aspectos todos ellos importantes para la educación integral, holística y global de la persona y para la creación de una condición que le posibilite hacer una aportación al bagaje cultural de la colectividad. La Escuela Infantil es, por tanto, uno de los mecanismos de desarrollo de la identidad cultural, es patrimonio de toda la colectividad, tanto en la participación de su organización como en el disfrute de sus beneficios.

1 Greduc:<https://www.uv.es/uvweb/servei-investigacio/>

2 El término se refiere a una modalidad educativa de gestión privada financiada con fondos públicos.

3 La traducción es de los autores y autoras.

Precisamente para Dewey (1967), las características propias de toda pedagogía infantil son la actividad, vitalidad y el reconocimiento de la personalidad. Consecuentemente con ello, estimamos que, la búsqueda de una identidad para la Educación Infantil, pasa por una reflexión adecuada para poder reducir la distancia entre la teoría y la práctica. Y dicha concepción resulta en una gran responsabilidad cultural, sabiendo que una cultura no viene ni antes ni después del niño o la niña, sino con él y con ella (Bruner, 1997).

De acuerdo a esta orientación, la mejor inversión social que puede hacer un Estado, es la que se dirige a la primera infancia; ya que apostando por ésta garantizaríamos la formación integral y con ella, el éxito educativo y personal. Sin embargo en el informe sobre el *Estado Mundial de Madres* (2009) de la Organización no Gubernamental "Save the Children", en el que se analizan cuestiones relacionadas con el progreso de los niños y las niñas, menores de cinco años en los 25 países más ricos, España aparece en la cola.

En el mencionado documento se revisan diez factores relevantes para la atención temprana. De esos diez, nuestro país sólo cumple tres de ellos: 1) servicios acreditados y financiados de educación temprana para, al menos, el 80% de los niños y las niñas menores de 4 años;; 2) niveles mínimos de capacitación de todo el personal de atención infantil y, 3) proporción mínima del personal de atención infantil con un alto nivel de formación. Este informe devalúa que la situación de la Educación Infantil en España es delicada, ya que suspendemos en factores tales como: a) baja maternal o paternal de tan solo 16 semanas —en comparación a Suecia, por ejemplo, que son 68—; b) no dispone de servicios subvencionados para, al menos, el 25% de los niños y las niñas menores de tres años; c) la tasa de pobreza infantil más elevada de los países desarrollados; d) escasa facilidad sanitaria para las poblaciones más desfavorecidas; e) un máximo de 15 niños y niñas por cada persona cualificada a su cargo en la Educación Infantil; f) inversión de, al menos, el 1% del PIB en servicios para la primera infancia; y, g) falta de un Plan Nacional de Servicios para la primera infancia con medidas específicas que prioricen la atención de los niños y las niñas en situación desfavorecida.

La importancia de este período se intentó plasmar legislativamente en la Ley General de Educación de 1970 (Fernández & Rogero, 2001) que, en cierta manera, significaba que se asumían oficialmente ciertos aspectos de las reivindicaciones de los distintos movimientos educativos: formación inicial y permanente de maestros y maestras, ordenación del sistema, programas, metodología, etc. Suponía también un cambio de paradigma, aunque en lo referido a la Educación Infantil, los tecnócratas del tardofranquismo se "olvidaron" de darle la relevancia merecida para que no fuera excluida del sistema educativo y social, dejándola sin concretar como etapa educativa.

En este estudio legislativo y educativo, durante la época de la democracia, tan sólo hacen referencia a la Educación Infantil, las siguientes leyes:

- a) La LGE (1970), en su Capítulo II, Artículos 13 y 14, señala que la Educación Preescolar se divide en dos etapas: la primera, Jardín de Infancia, para niños de dos y tres años con un carácter similar a la vida del hogar; y la segunda, Escuela de Párvulos, para niños de 4 a 5 años, la cual promoverá las virtualidades del niño.
- b) La LOGSE (1990), en su Capítulo I, del Artículo 7 al 11, manifiesta que la Educación Infantil, comprenderá dos ciclos: el primero hasta los tres años, y el segundo, de los tres a los seis. Ambos ciclos contribuirían al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.
- c) La LOCE (2002), en sus Capítulos II y III, del Artículo 10 al 14, realiza la siguiente división: Educación Preescolar (0–3 años), con un carácter educativo asistencial; y Educación Infantil (3–6 años), con la finalidad de promover el desarrollo físico, intelectual, social y moral de los niños.
- d) La LOE (2006), en su Capítulo I, del Artículo 12 al 15, divide la estructura de la etapa, al igual que ya lo hacía la LOGSE, en dos ciclos, aunque incorpora el carácter educativo

de la misma, desde el nacimiento. Su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

- e) La LOMCE (2013), no propone ningún cambio en la etapa de Educación Infantil, sólo confirma los principios establecidos por la LOE y mantiene su identidad educativa, su gratuidad y su voluntariedad.

Este cambio de paradigma al que hacíamos referencia no ha quedado plasmado en ninguna de las leyes que rigen el sistema educativo; por ello, la lucha por la Educación Infantil pública y de calidad ha sido y, sigue siendo, uno de los movimientos educativos más fuertes y arraigados en el Estado español. Este movimiento que comenzó durante la época del Franquismo y que apostara por la creación de escuelas para atender a la primera infancia, sigue manteniendo sus postulados (hoy plasmados en redes, como el de la Plataforma 0-3), para conseguir una educación holística, integral, universal, liberadora y adaptada a la diversidad de las personas.

Así pues, un paradigma educativo infantil como el que estamos poniendo de manifiesto, requiere de un currículum para que esta etapa garantice el desarrollo progresivo, armónico e integral de todas las capacidades motrices, cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas de los niños y niñas. Un currículum que tenga un enfoque globalizador de la vida y para la vida.

Siguiendo la línea conceptual de Gimeno (1988) entendemos el currículum como una construcción social y cultural, como un cruce de prácticas, una praxis dinámica, un campo de fuerzas, un proceso social que expresa tensiones de orden político, cultural, administrativo, de conocimiento pedagógico, de producción de materiales y recursos, de criterios de evaluación..., que interactúan entre sí dando lugar a un sistema curricular que sólo se hace comprensible si lo situamos en el contexto más amplio de las tensiones y relaciones de poder en el conjunto de la sociedad y las funciones que se le pretenden atribuir a la escuela. Para Gimeno (1988), el currículum es, antes que otra cosa, una selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar. En esta línea de análisis aporta dos herramientas fundamentales: la primera, el estudio del modo en que esa propuesta cultural se concreta a través de su praxis, manifestando diferentes niveles o fases en la *"objetivación del significado del currículum"* (p. 121) y; la segunda, una mirada sobre la arquitectura de la práctica basada en el análisis de las *"tareas escolares"* como contenido de la práctica (p. 248).

Este enfoque pone de relieve un paradigma curricular interdisciplinar que puede ser más significativo para los niños y las niñas al adecuarse a su tipo de pensamiento, permitiendo dar respuesta a todas las realidades e intereses de estas edades, al cubrir las necesidades básicas, tener en cuenta la vida cotidiana como fuente de aprendizaje y satisfacer su necesidad de juego espontáneo (de Castro, Horcas & Martínez, 2013). En consecuencia, una escuela de la vida y para la vida necesita de un currículum que integre todas las posibilidades de los educandos; propuesta que es antagónica a la realidad que se vive en muchas de las escuelas infantiles de nuestro país.

En un estudio realizado por Domínguez (2012) se encuestó a maestros y maestras, educadores y educadoras de Educación Infantil con el objetivo de problematizar unas determinadas prácticas educativas con los currículos oficiales regulados por el marco legislativo. A partir de este trabajo se develaron las siguientes dificultades:

- a) Los currículos oficiales no responden a las necesidades de los niños y las niñas y; por tanto, no están en consonancia con sus necesidades psicoevolutivas.
- b) Esto significa que no se respetan ritmos y estilos de aprendizaje acordes a las características de los niños y niñas que asisten a la Educación Infantil.
- c) La escasa validez de los currículos para la vida cotidiana desemboca en propuestas

didácticas nada significativas.

- d) Los currículos son muy cerrados y, fundamentalmente, buscan resultados o, en el caso del primer ciclo, su función es meramente asistencial.
- e) El poco respeto por los ritmos vitales de la etapa, la importancia de los contenidos por encima de los procedimientos y las actitudes y, la aceleración del aprendizaje; desembocan en una etapa que pretende preparar para la Educación Primaria, perdiendo de esta manera la finalidad de la misma.

Siendo así, las áreas curriculares deberían concebirse como ámbitos de experiencia, conocimiento, socialización, actuación y compromiso. El objetivo que pretendemos incorporar y al que queremos dar valor es a la vida cotidiana, a la «pedagogía de lo cotidiano». Permitir un currículum que ponga de relieve todas las situaciones, momentos o acciones, que se producen durante la jornada escolar en la escuela infantil; a partir de las situaciones reales de cada día —la llegada, la conversación, la comida, la higiene personal, el descanso, el huerto, las actividades de juego, la exploración, la manipulación, el contacto, en fin— para ofrecer experiencias de las que extraer nuevos aprendizajes. Este tipo de prácticas:

Rehúye las situaciones excesivamente artificiales y acoge lo cotidiano e imprevisto como un elemento fundamental del programa, en el convencimiento de que la programación no debe ser rígida y cerrada, sino más bien una herramienta dúctil y flexible que permita incorporar lo inesperado, así como hacer los ajustes y las modificaciones que emergen del diálogo entre las propuestas de los maestros y las maestras y las iniciativas de los niños y las niñas. (Jubete, 2007, p. 10)⁴

Ser conscientes del valor de lo cotidiano, parece sencillo, pero tiene una gran profundidad. El punto de partida, para poder llevar a cabo esta práctica, es tomar conciencia y constancia de lo que ocurre, de lo que existe, de lo que no se ve a simple vista. Para ello no es posible tener programaciones cerradas, que nos encorsetan en actividades estructuradas, que dejan en segundo plano los intereses y necesidades de los niños y las niñas como bien critica Malaguzzi (2001). Para poder darles respuesta tenemos que escucharlos con los cinco sentidos y valorar los procesos individuales en los que se destacan las cosas extraordinarias que se producen en el día a día. Es poner de relieve de cada momento, de cada situación, lo importante de ese ser único e irrepetible y de su manera de llegar a conocer el mundo. Lo que se ha de valorar es lo que nos dicen —través de los cien lenguajes— en este lugar y en este momento (Malaguzzi como se citó en Hoyuelos & Cabanellas, 1996).

Para los niños y las niñas la vida cotidiana, con sus infinitas microactividades, es siempre un laboratorio continuo: toda su vida es una actividad. Concebirla así no significa abandonarse a la casualidad y dejarse llevar por impulsos del momento: para que la vida cotidiana dé sus frutos hay que tener una organización educativa pensada hasta el mínimo detalle. Para que este paradigma de lo cotidiano salte el muro (Malaguzzi, 2001), hay que sensibilizar a las familias y hacerlas partícipes del proyecto educativo del centro. De esta forma les estamos ofreciendo a las familias otra mirada para poder transformar sus expectativas de rendimiento escolar programado, en una comprensión del potencial que tiene lo cotidiano y, a su vez, las estamos invitando a valorar, respetar y comprender las pequeñas iniciativas que sus hijos e hijas tienen en casa (Montessori, 2003).

Desde esta premisa se justifica la elección de la mirada curricular de la vida cotidiana, de la Pedagogía de lo Cotidiano, de la Escuela Infantil de la vida y para la vida. Es desde este paradigma, de donde nace la necesidad de narrar, relatar e interpretar la complejidad de la cultura infantil y la conciencia de que cada momento es único e irrepetible. Necesitaremos, por tanto, detectar cuáles son los peligros que interfieren en este tipo de organización y selección curricular como propuesta que garantiza el desarrollo infantil integral.

4 La traducción es de los autores y autoras.

La concepción que hemos descrito anteriormente debe ser pilar fundamental para las políticas públicas y la praxis educativa; sirviéndonos como brújula para los procesos y organización de los ecosistemas infantiles educativos; sin embargo, estos procesos pueden verse dificultados por la hegemonía neoliberal en las prácticas educativas.

3. Peligros de lo neoliberal: cuando al poder le gusta lo que hacemos

El sistema capitalista evoluciona aceleradamente para responder a su insaciable necesidad de beneficio y perpetuación. En este contexto constante de evolución nos detenemos ahora sobre las implicaciones de la industria postfordista y el capitalismo cognitivo, entendido éste como un nuevo concepto político que señala un modelo en transformación vinculado a la expansión de saberes y conocimientos (Rodríguez & Sánchez, 2004). El capitalismo obtiene beneficios del trabajo cognitivo y del valor añadido que pueden aportar sus trabajadores y trabajadoras, siendo este tipo de trabajos los más demandados y mejor pagados. De tal manera:

Pasado el tiempo de la conquista por la fuerza, llega la hora del control de las mentes y las esperanzas a través de la persuasión. La «McDonaldisación» es más profunda y duradera en la medida en que el dominado es inconsciente de serlo. Razón por la cual, a largo plazo, para todo imperio que quiera perdurar, el gran desafío consiste en domesticar las almas. (Díez, 2018, p. 14)

La globalización neoliberal produce subjetividades ancladas a una nueva visión y concepción del mundo, predispone una determinada manera de vivir y de relacionarse basado en un modelo de competición y de mercado, en el que la propia persona es llamada a concebirse como emprendedora de sí misma (Díez, 2015).

Como nos sugiere Jódar, *“Con el término neoliberalismos no hacemos referencia tanto a un modelo económico sino, más bien, a una forma de gobierno, en sentido foucaultiano, que produce una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos”* (2007, pp. 167–168). Este sentido supone tanto una reestructuración de la función social del Estado, en términos de privatización de los bienes e instituciones públicas, como el de promover y alentar nuevas subjetividades basadas en la responsabilidad individual.

Esta nueva ideología, asumida a través de la socialización cotidiana de la vida, refuerza el nuevo discurso educativo teñido de una retórica «emprededurista» basada en el talento, la competencia, la cultura de la empresa, el liderazgo, etc. Argumentos y principios repetidos, insistentemente, hasta convertirlos en la única verdad posible. Tras esta nueva retórica del discurso neoliberal la política educativa no se queda al margen (calidad, competencia, estándares, *accountability*, *new management*, etc.), enmascarando nuevas propuestas pedagógicas renovadoras y comprometidas con la escuela pública. Como nos recuerda Martínez *“(…) la construcción social del discurso pedagógico, esa forma de encadenar significados trascendentales que excluye y elimina otros, conviene leerla desde las claves de las relaciones de poder”* (1994, pp. 58–59). Es así como la nueva política educativa incorpora un marco legal que favorece, no sólo la privatización y mercantilización del sistema educativo, sino también un modelo de educación, de políticas curriculares y contenidos, dirigido a conformar un nuevo sujeto educativo y una nueva visión de mundo que prepare y forme a las nuevas generaciones, para mantener y perpetuar el modelo de sociedad capitalista y neoliberal. Como señala Díez (2015) la cultura empresarial puede aprenderse desde la escuela, al igual que los valores del capitalismo. Ajustar el sistema educativo, a las directrices dictadas por los grandes organismos internacionales, estimula un modelo que orienta a las personas a gobernarse a sí mismas, basado en la «competencia» y el interés individual.

Ya nos advertía Gimeno que *“La cultura escolar no se determina al margen de las corrientes de pensamiento dominantes que, de manera continuada, se introduce en los discursos sobre lo que es importante, modela las práctica y establece sus mecanismos de control”* (2014, p. 43). El conocimiento

útil se ha impuesto al que se considera que no lo es. La cultura empresarial, el espíritu emprendedor, la rentabilidad y la eficiencia económica, han roto el equilibrio sobre los fines de la educación: educar para el mercado laboral o para formar ciudadanos y ciudadanas cultas, críticas y comprometidas. En este sentido la discusión, en el plano educativo, se centra más en el desarrollo de un currículum selectivo que en uno de carácter emancipador.

El consumo de las modas pedagógicas, alentado por «gurús» educativos convertidos en «celebrities» utiliza los grandes medios de comunicación vinculados a ciertos grupos editoriales que, financiados por estos o por fundaciones y empresas financieras, nos presentan nuevos paradigmas o modelos educativos, basados en el éxito escolar, la excelencia académica y los resultados, bajo el pretexto de la responsabilidad social y filantrópica (Salazar-Alonso, 2017). Este interés por la educación de grandes corporaciones privadas desdibuja la línea que separa lo privado de lo público. La insistente colaboración, entre las instituciones públicas y las entidades privadas, refuerza los argumentos de que lo público no funciona al incumplir sus obligaciones y; por lo tanto, han de ser las entidades privadas quienes ocupen su lugar.

También se suman las innovaciones tecnológicas —con la creación de nuevos productos— innovaciones en los procesos, mejoras en los canales, procedimientos de comercialización y, sobre todo, la mundialización de los medios de comunicación y la información, con sus consiguientes repercusiones en la colonización cultural a nivel planetario. Al respecto destaca el siguiente dato que Zamora (2003) recoge en su trabajo:

El Informe del PNUD de 1998 llamaba la atención sobre el hecho de que es más probable que muchas aldeas del Tercer Mundo estén vinculadas al cine de Hollywood y a la publicidad por la televisión de satélite que por carretera o ferrocarril a otra aldea no demasiado lejana. La cultura del consumismo global impacta de modo masivo sobre poblaciones excluidas del mismo y genera una falsa imagen de “El Dorado” en los países ricos sumamente atractiva para los que carecen de la más mínima esperanza de alcanzar unos niveles aceptables de consumo en sus países. (pp. 636–637)

Por esta razón, en la sociedad capitalista y globalizada en la que vivimos, no es posible continuar educando con los mismo medios y del mismo modo que se hacía décadas atrás. El rol docente ha de desplazarse hacia nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje, más ligados a la perspectiva crítica-dialógica, y a modelos educativos centrados en el alumnado. Se hace necesario educar sujetos activos que sean capaces de ser ciudadanos y ciudadanas críticos; sin embargo, ¿cómo afectan estos procesos neoliberales a la Educación Infantil?

4. Problemas y dilemas de la Educación Infantil no resueltos

4.1. El mercado de la Educación Infantil

El capitalismo irrumpe con fuerza en el sistema educativo impregnando la concepción de sus diferentes elementos. La Educación Infantil, aunque es un derecho para toda la infancia, se convierte en un elemento de desigualdad debilitado por la deficiente oferta pública y la mayor presencia de empresas privadas. Esta atención educativa se encuentra principalmente en manos de corporaciones, muchas de ellas franquiciadas, incluso multinacionales; lo que evidencia un sistema público insuficiente, con tímidos intentos de abordar su compromiso con la compensación de las desigualdades de origen social, aumentando la segregación y permitiendo la proliferación del mercado de la Educación Infantil: todo un sistema de *marketing* para publicitar y por lo tanto vender servicios educativos que deberían estar asegurados por derecho. Esta mercantilización transfiere también la idea de que es el mercado quien regulará la oferta y la demanda educativa; por lo tanto, lo que anteriormente se entendía como proyectos educativos, pasa a concebirse como productos comerciales que vender a las familias, puesto que atraer alumnado permitirá obtener beneficios.

Para confrontar este aumento de escolarización y de apertura de escuelas infantiles se puede observar, cómo el número de niños y niñas matriculados en el primer ciclo de Educación Infantil, va aumentando considerablemente cada año, según los datos publicados el Ministerio de Educación en su *web*.

El intento de construcción de una red pública de atención educativa a la primera infancia, toma fuerza en España al calor de los movimientos de oposición al franquismo y empieza a dar sus frutos durante los primeros años de la construcción democrática, a los inicios de los años 70 del pasado siglo. Un buen ejemplo de esto lo encontramos en los llamados “Patronatos de Escuelas Infantiles” que se generan de forma paralela en ciudades como Madrid, Barcelona, Granada, Pamplona o Valencia, vinculados a los movimientos sociales, políticos y pedagógicos emergentes para exigir a las administraciones públicas municipales mayor inversión y diferentes coberturas para poner en marcha proyectos educativos para los niños y niñas entre los 0 y los 3 años. Con la aprobación de la LOGSE en 1990 se reconoce la etapa entre los 0 y los 6 años como educativa, dividida en dos ciclos: el 0-3 y el 3-6 años. Lo que debería haber resultado un impulso y sustento, para la Educación Infantil, finalmente supuso graves dificultades para mantener dichos proyectos con gran compromiso social. Las administraciones públicas se centraron en profundizar en la gratuidad de la etapa de los 3 a 6 años, lo que perjudicó gravemente el financiamiento del 0-3 años, quedando progresivamente en manos de empresas (Serrano, 2014).

El apoyo público al primer ciclo de Educación Infantil viró definitivamente hacia las políticas de privatización, en cuanto se sustituyó la financiación de proyectos escolares y se subvencionó, de manera individual, a las familias para elegir escuela infantil a través de un «cheque escolar» o «bono infantil». En términos de Díez:

El énfasis de las políticas públicas ya no recae sobre la utilización del Estado como medio para superar desigualdades (...) la igualdad ha sido redefinida. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual bajo las condiciones de un “libre mercado”.

La libertad de elección no es más que una estrategia para situar la educación en dentro del proceso de privatización del mercado. (2010, p. 28)

Pero la privatización no sólo atañe al proceso de traspaso de financiación de lo público al sector privado, sino que también implica la introducción de la política empresarial en el sector educativo. Grandes empresas multinacionales como *Google* o *Telefónica* invierten en programas y proyectos educativos seducidos por los beneficios fiscales establecidos por los gobiernos para compensar las bajas inversiones en educación. Así los centros, especialmente aquellos con menores recursos económicos, encuentran en estas empresas la financiación externa que necesitan para compensar sus carencias y poder ofrecer mejores servicios e imagen en el mercado de la educación. Pero claro, la reducción fiscal no es la única ventaja que consiguen las empresas; también este tipo de colaboraciones permite en los centros educativos generar dependencia de sus productos, inicialmente gratuitos, con el objetivo de un futuro cobro por el uso de sus materiales o por implantar sus proyectos.

4.2. La Educación Infantil como preparación para el trabajo

Dentro del imaginario común sobre la educación, pero especialmente en las edades más tempranas, encontramos una idea recurrente: la preparación para el futuro. Si la observamos en el contexto capitalista se aplica desde el punto de vista de la preparación para el trabajo. Se trata de que las nuevas generaciones, a través de su paso escolar, aprendan aquellas aptitudes, capacidades y conocimientos que les permitan acceder al mundo laboral, es decir, la educación como soporte del sistema social empresarial.

Nuestras escuelas reflejan todavía un funcionamiento escolar anclado en los paradigmas eficientistas y funcionalistas creados en el contexto de las sociedades industriales emergen-

tes del siglo XIX. Esto afecta completamente al currículum escolar que reproduce valores anacrónicos en estos días: productivismo, repetición de tareas, individualismo, agrupación por niveles, tareas fijas y estandarizadas derivadas del uso hegemónico del libro de texto (Martínez, 2002).

Como decíamos, las demandas sociales que debe abordar la educación, se interpretan de una manera reduccionista, poniendo a la escuela al servicio de la empresa, orientando sus aprendizajes al tipo de trabajador y trabajadora demandado por ésta, integrando los sistemas escolares en “(...) *proyectos industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles*”, como señala Apple en una entrevista realizada por Jurjo Torres (1998, p. 39).

Convertido el conocimiento en una mercancía, fácilmente se cuestionan o desaparecen los saberes y conocimientos comprometidos con lo social o lo colectivo. Es en este punto en el que una escuela infantil para la vida y en la vida, que conecta con lo cotidiano, choca de pleno con la creciente estandarización y la mercantilización; devaluando por completo un enfoque educativo comprometido con la construcción democrática y la ciudadanía crítica, a favor de la lógica del “(...) *entrenamiento para atender las necesidades de las empresas*” (Díez, 2010, p. 23).

Al mismo tiempo encontramos en el sistema educativo nacional un gran control por parte de las Administraciones Públicas que dificultan la autonomía pedagógica, económica y de gestión de los centros educativos. Esto se concreta en cuatro evidencias:

- 1) Fuerte reglamentación de los centros y una inspección técnica en los sistemas educativos en los que los educadores y educadoras son funcionarios del Estado.
- 2) Reconocimiento de una alta autonomía de los mismos, pero con un fuerte control externo mediante la evaluación de estándares establecidos.
- 3) Rendición de cuentas que hace juego con las actuales políticas educativas de carácter neoliberal.
- 4) Cambio de rol de los equipos directivos, de dinamizadores pedagógicos, a gestores empresariales de recursos humanos.

En torno a los estándares establecidos encontramos una fuerte irrupción del «darwinismo organizativo» por el cual la gestión empresarial se aplica a la educación. El mundo competitivo en el que se encuentran las escuelas infantiles les obliga a mostrar resultados de su proyecto pedagógico, con el fin de atraer «clientes». Este proceso de «McDonaldización» (Gentili, 1997) promulga que las soluciones a los problemas de las escuelas se resuelvan con procesos de racionalización y gerencialismo al estilo de las plantas de fabricación industrial, proyectando sobre la educación los principios de eficacia, eficiencia, cálculo, previsibilidad y control (San Martín, 2006). Lo anterior ha provocado la generación de estándares cada vez más estereotipados sobre el aprendizaje instrumental del alumnado. A su vez esta cuestión plantea una discrepancia muy fuerte con el currículum prescrito, puesto que la normativa que lo regula se expresa de manera mucho más flexible, de cómo finalmente se aplica, se exige y se considera válido. Esto se debe a la mediación curricular de las editoriales que supone una interpretación hegemónica del currículum para el profesorado. Por ejemplo, en el currículum no se expresa ningún tipo de exigencia sobre el aprendizaje de la lectoescritura, pero podemos encontrar detalladísimos programas para su aprendizaje en las programaciones escolares de la mayoría de centros.

Uno de los grandes retos formativos que planteamos consiste en abordar la creación propia de materiales. Es absolutamente necesario separarse de la hegemonía del libro de texto para responder a las necesidades reales del alumnado. Muchos docentes son conscientes de ello, pero en ocasiones la falta de tiempo, conocimientos o recursos, impiden que esto sea una realidad en las aulas (Martínez, 2002).

Si pretendemos un cambio en los modelos curriculares prescritos, a un currículum donde la pedagogía de lo cotidiano y la experiencia de los niños y niñas sean los anclajes generadores de aprendizajes, se hace necesario abordar la formación del profesorado y la elaboración de materiales curriculares distintos a los que ofrecen el monopolio de las editoriales de libros de texto (Martínez, 2002, 2004).

5. Formación del profesorado y materiales curriculares en el contexto neoliberal: ¿es posible un currículum para la vida?

El currículum como resultado de un proceso histórico se construye a partir de procesos de disputa y conflicto social, donde ciertos conocimientos terminan formando parte de éste y otros no. Esta construcción social de aquello que es o consideramos como válido o no en el currículum, deviene como espacio de poder que reproduce culturalmente las estructuras sociales del capitalismo. Sin embargo, el conocimiento es parte del poder, no se opone a él, y éste se amplía por toda la red social, incluyendo procesos de dominación centrados en la raza, la etnia, el género y la sexualidad (da Silva, 2001). En este sentido, los estudios culturales o los estudios postcoloniales, nos advierten de los peligros de una epistemología única, normativa y excluyente relacionada con la colonización del saber. Lo que queremos poner de relieve es la necesidad de desafiar un conocimiento, centrado en una visión del mundo colonizada por diferentes formas de poder, que excluye el reconocimiento de marcos epistemológicos diversos originados en contextos socio-históricos-culturales diversos (Martínez, 2012).

De acuerdo a lo precedente, otra de las funciones de los sistemas educativos, en las sociedades neoliberales, es contribuir a la formación de mentalidades neocoloniales en los países hegemónicos, mientras se configuran otras, colonizadas, en los países dependientes (Torres, 2017). La constitución de un tipo de mentalidad que acepta como conocimiento válido las epistemologías colonialistas, conforma una determinada subjetividad como resultado de las políticas educativas y de un proyecto curricular legislado que incorpora, como elemento central, ciertos contenidos culturales hegemónicos que van moldeando las personalidades de los niños y las niñas. Es así que:

El nacionalismo chauvinista latente en el sistema educativo, especialmente en los contenidos obligatorios y en sus materiales curriculares, ocasiona grandes dificultades y efectos perversos, pues en demasiadas ocasiones viene permitiendo manipular el concepto de inclusión, confundiéndolo con «asimilación»; su efecto es anular la diversidad en nombre de la uniformidad colonial y autoritaria. (Torres, 2017, p. 100)

5.1. La formación de maestros y maestras: ¿un paso hacia la autonomía profesional?

Debería ser tarea de quienes tienen la responsabilidad de una gestión progresista de la educación pública, ayudarnos a pensar de un modo más crítico qué currículum implementamos, con qué formación desarrollamos la profesión, cómo cualificar y profundizar en los procesos participativos, de qué modo se avanza en la democracia escolar, con qué referentes pedagógicos y políticos ha ido cultivándose el saber de renovación pedagógica, en fin, cómo hacer del cotidiano escolar un campo de reflexión y experimentación de nuevas y mejores posibilidades para facilitar el crecimiento humano con saberes emancipadores. (Martínez, 2018, párr. 5)

Como ya hemos venido comentando, a lo largo del artículo, es necesario un profundo cambio, no sólo en el diseño más teórico del currículum oficial, sino de su puesta en práctica en las aulas de Educación Infantil. Es evidente que la macropolítica escolar y la micropolítica educativa viven vidas paralelas. Es en este punto en el que el rol del profesorado se convierte en la piedra angular para conseguir un cambio real en las prácticas neoliberales que, día a día, tienen lugar en las aulas del Estado español. Debemos prestar, por tanto, especial atención a la formación inicial y continua de los maestros y maestras para dotarlos de herramientas conceptuales que les ayuden a estar «armados» (Freinet, 1976) frente a las prácticas homogeneizadoras y homogeneizantes que encontramos en el sistema educativo.

Cada vez más se hacen necesarios esos cambios en la formación de los y las docentes, pues al igual que la sociedad cambia y evoluciona, tanto a nivel social como cultural, se deberían ver reflejados en la formación del profesorado; pero no en la línea que lo están haciendo las políticas neoconservadoras y neoliberales, que reconducen las titulaciones universitarias hacia la lógica y los intereses del mercado. Las administraciones públicas son las que diseñan los planes de estudios desde los cuales se pretende seguir imponiendo una formación técnica y burocrática. El profesorado debería, a lo largo de su carrera profesional, adquirir la voluntad de seguir aprendiendo una vez terminada su preparación inicial y durante todo su proceso de práctica docente, lo que entendemos como una “*formación para la autonomía*” (Martínez, 2006).

En esta misma línea, pensamos que es muy importante la creación de los espacios de reflexión donde el colectivo docente pueda compartir sus vivencias con otros iguales y enriquecerse conjuntamente de este proceso mediante seminarios en los propios centros educativos, ya que la oferta formativa de los últimos años para los y las docentes ha estado más centrada en las TICs (manejo de pizarras digitales, creación de *blogs*, *tablets*, etc.), más que en las grandes pedagogías renovadoras.

En el caso de la Educación Infantil, la escasa formación que reciben los maestros y maestras en su formación inicial; además de la necesidad de la equiparación entre el primer y el segundo ciclo, debería superarse con la máxima preparación posible para los y las educadoras de este nivel educativo. Todas las personas que van a trabajar con niños y niñas de 0-6 años deben tener como mínimo una titulación única que equipare toda la etapa. Se requiere en consecuencia:

(...) invertir en formación de profesorado responsable de las aulas de 2 años de las escuelas públicas valencianas. Hacemos posible que la pareja educativa, tan reivindicada para hacer real una mejor educación, sea el estandarte del trabajo en equipo. Demostremos al mundo que de la nada podemos hacer una escuela digna. Y esto ocurre porque se escuche la voz de las maestras que, día a día, se están dejando la piel para hacer una mejor escuela pública y que tienen claro que un aula de 2 años no es Educación Infantil de Segundo Ciclo. ¡No secundaricemos el primer ciclo igual que primarizamos la Educación Infantil de Segundo Ciclo! (Delgado, 2016, párr. 5)⁵

Nos gustaría enfatizar en la escasa formación académica que existe para los y las educadoras del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), a través de un módulo de formación profesional de Grado Medio o de Grado Superior de dos años. Esto supone una gran desigualdad con respecto a la formación académica de los y las docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), ya que necesitan un título universitario para poder desarrollar su profesión. Por esta razón, creemos necesario y obligatorio, poner de manifiesto la revisión y equiparación de titulaciones y currículum de formación de los y las técnicos superiores con los maestros y maestras de Educación Infantil. En este marco defendemos la conformación de un cuerpo único de enseñantes motivado, responsable y con la formación inicial necesaria; con igualdad de condiciones laborales, salariales y curriculares. La formación inicial de este cuerpo único de enseñantes deberá estar fundamentada en un profundo conocimiento de la psicología y sociología del desarrollo y del aprendizaje infantil; en un gran dominio de la teoría, desarrollo y evaluación curricular. En efecto:

La formación de base del profesor de escuela infantil, en consecuencia, deberá estar fundamentada en un profundo conocimiento de la psicología y sociología del desarrollo y del aprendizaje infantil; en un gran dominio de la teoría, desarrollo y evaluación curricular; y en nociones y habilidades suficientes en el campo de la puericultura, la higiene y la nutrición infantil.

El educador infantil poseerá, además, conocimientos y destrezas en los campos de la expresión plástica, musical y dinámica, junto con una buena formación en la didáctica de áreas de cono-

5 La traducción es de los autores y autoras.

cimiento y experiencia adecuadas a los niños de estas edades: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales. (Torres, 1988, p. 62)

Tras poner de manifiesto cual es la situación actual y el debate existente sobre la formación actual de maestros y maestras en el nivel de Educación Infantil y habiendo quedado expuesto, que no siempre esto les proporciona la autonomía profesional deseada, es momento de adentrarnos en otro de los temas que colonizan la vida en las aulas, que son los materiales didácticos.

5.2. Los materiales didácticos

A lo largo de los años diversos autores han venido publicando el estado de la cuestión sobre los materiales didácticos y, más concretamente, sobre los libros de texto escolares; así pues en este ámbito nos apoyamos en las aportaciones de Torres (1989) y Martínez (2018).

Como señala Torres (1989) en su investigación sobre textos escolares, se puede constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios, etc., que defienden los grupos que controlan el poder, afirmando así, que existen:

Libros sexistas, (...) Otros son libros clasistas, (...) Bajo la etiqueta de libros racistas se enmarca aquel grupo de manuales que ignoran la realidad de razas como los negros, indios o gitanos, especialmente esta última. (...) Otra categoría de libros discriminadores son los libros «urbanos», (...) Existen, también, los políticamente llamados libros «centralistas» que pretenden difundir una historia, una cultura, un idioma y unas formadas de vida, trabajo y gobierno, que concuerdan más con una concepción de España como nación que como Estado integrado por naciones y regiones (...) (p. 52)

Mientras que Martínez, en una de sus últimas publicaciones, destaca:

No olvido aquel intento de creación de un estatuto jurídico superior para el maestro, estúpida forma de reivindicar su autoridad, acompañada por la recuperación de la tarima. Como no olvido los múltiples informes que vienen denunciando los estereotipos eurocéntricos, sexistas, heteropatriarcales, antiecológicos en el contenido de los libros de texto, mientras los gobiernos —progresistas o no progresistas— los regalan sin ningún miramiento, es decir, despreciando esos informes. Y no se sabe de ningún consejero de Educación que se haya reunido con los editores del libro de texto para negociar que la compra estará relacionada con la mejora de la calidad del producto. (2018, párr. 2)

Los manuales que, hoy en día, están utilizando nuestras niñas y niños en las aulas reproducen los estereotipos eurocéntricos, sexistas y heteropatriarcales, de los que ya nos hablaban los citados autores. A lo largo de la escolaridad los materiales curriculares mantienen unos contenidos hegemónicos que no se adaptan a la diversidad del alumnado.

Por lo tanto, cuando es el poder el que está instalado en los materiales curriculares colonizados, de uso cotidiano en las aulas, nos preguntamos, ¿es posible un currículum para la vida? La respuesta pasa por plantear una programación de aula alternativa a los materiales escolares, partiendo de la idea de la caja de herramientas (Foucault, 1999), donde el docente contaría con recursos variados: desde materiales de la vida cotidiana, como platos, vasos, etc., dispuestos en los distintos ambientes preparados en el aula, hasta actividades cooperativas donde el alumnado recurra a su experiencia personal, mediante el tanteo experimental y la libre expresión, gracias a la investigación del entorno como ya proponía la obra de Freinet (1976), dando así lugar a una educación integral y transversal, donde las niñas y los niños se formen como personas críticas, y no solo adquieran una serie de conocimientos académicos, más propios de la etapa de Educación Primaria.

En nuestra opinión, debe quedar claro que más allá de los libros de texto, de los materiales ofrecidos por grandes grupos editoriales, hay otras alternativas distintas a las tradicionales,

más enriquecedoras para el alumnado y más motivadoras, que les puedan acercar a sus raíces y sus intereses. Hay toda una gama de materiales didácticos por descubrir, como los puzzles, juegos educativos, materiales reales, etc. Sólo es cuestión de invertir algo de nuestro tiempo en investigar y adaptar aquellos recursos que veamos que más se adecuan al grupo con el que estamos trabajando.

6. Conclusiones

La privatización y mercantilización de la oferta educativa y, de otros servicios educativos, contemplan un nuevo modelo de sujeto, responsable de sí mismo, en el cual derivar toda la responsabilidad, tanto de sus propios éxitos como de sus fracasos. Así, el modelo capitalista se va introduciendo en los currículums oficiales a través de nuevos contenidos y materias con el objetivo de educar a una ciudadanía al servicio del capital y del mercado. Un modelo, que tal y como hemos puesto de relieve, se inicia desde la Educación Infantil y se extiende hasta las etapas universitarias.

En este sentido, nuestra propuesta enfrentada a la mercantilización, se solidariza con políticas de renovación pedagógica que apuestan por una educación pública de calidad en Educación Infantil. En oposición al cuestionado enfoque curricular basado en políticas de reproducción (Gimeno, 1988) destacamos un currículum que se enfrenta a la mercantilización. En nuestro caso defendemos una mirada sobre el currículum y la cultura que vele por una ciudadanía informada, activa, crítica y consciente, que le posibilite comprender, intervenir y transformar sus realidades más próximas y más globales. Un currículum que aumente la libertad de los niños y las niñas partiendo de la reconstrucción de experiencias que nutran sus aprendizajes (Cascante & Martínez, 2013).

Para esta propuesta y, con mayor énfasis en Educación Infantil, el enfoque globalizador en el aula, es fundamental porque pone al sujeto en un proceso de reconstrucción crítica de su propia experiencia vital.

Referencias bibliográficas

- Alves, M. (2015). Um currículo entre formas e forças. *Educação*, 38(1), 49–58. doi: 10.15448/1981-2582.2015.1.18443
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cascante, C. & Martínez, J. (2013). Pedagogía crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 15–21.
- da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- de Castro, A., Horcas, V. & Martínez, J. (2013). La reivindicación del juego como estrategia de integración vecinal: un proyecto de ApS en los grados de Educación Social y Maestro de la Universitat de Valencia. En L. Rubio, E. Prats & L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad: experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 97–102). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Delgado, C. (20 de diciembre de 2016). Sobre la incorporació de les aules de 2 anys a les escoles públiques del País Valencià. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/blogs/amesti/2016/12/20/sobre-la-incorporacio-de-les-aules-de-2-anys-a-les-escoles-publiques-del-pais-valencia/>

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23–38.
- Díez, E. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157–172.
- Díez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Octaedro.
- Domínguez, J. (2012). *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.
- Fernández, J. I. & Rogero, J. (2001). *Escuela pública, democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales. Vol. II. Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (29), 56–65.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31–44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27433841003.pdf>
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hoyuelos, A. & Cabanellas, I. (diciembre, 1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia presentada en el Congreso AMIE de Pamplona, España.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas: educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Jubete, M. (Ed.). (2007). *El valor educatiu de les coses de cada dia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Martínez, J. (1994). Los olvidados: memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía* (230), 58–65.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127–143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418308.pdf>
- Martínez, J. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de participación. *Participación Educativa: Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado* (3), 23–26.

- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, 1(76), 7–23. doi: 10.12795/IE.2012.i76.01
- Martínez, J. (1 de octubre de 2018). Nuevo curso, ¿con qué política educativa? *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/01/nuevo-curso-con-que-politica-educativa/>
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, E. & Sánchez, R. (2004). Prólogo: Entre el capitalismo cognitivo y el *common-fare*. En O. Blondeau, N. Dyer, C. Vercellone, A. Kyrou, A. Corsani, E. Rullani, Y. Moulrier & M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 13–31). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Salazar-Alonso, C. (10 de octubre de 2017). ¿Hacia donde va la educación? *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/10/10/hacia-donde-va-la-educacion/>
- San Martín, Á. (2006). La organización de los centros escolares al trasluz del tamiz digital. En Sancho, J.M. (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 141–168). Madrid: Akal.
- Save the Children. (2009). *Estado Mundial de Madres*. Madrid: Save the Children Found.
- Serrano, J. (2014). Estado de la educación de cero a seis años en España: implicaciones sociales y políticas. *Temas de Educación*, 20(1), 27–36.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1988). Educación Infantil: formación inicial del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* (161), 60–63.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (168), 50–55.
- Torres, J. (1998). Michel W. Apple: el trasfondo ideológico de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (275), 36–44.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidad neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Zamora, J. A. (2003). Globalización y migraciones: una mirada desde Europa solidaria con el Sur. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (95), 623–646.