



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

# Controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar nos centros de primeira infancia.

Análise en Galicia

Manuel Carreira-López

Tese de doutoramento

Xaneiro 2014

Director: Xabier de Salvador González

Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación en  
Educación.

Programa de doutoramento Avaliación e Orientación en  
Educación (00035).



# Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación en Educación

---



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

D. XABIER DE SALVADOR GONZÁLEZ,

Profesor titular de universidade do Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación en Educación, en calidade de director da tese de D. MANUEL CARREIRA LÓPEZ baixo o título:

“Controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar nos centros de primeira infancia. Análise en Galicia”

FAI CONSTAR que reúne ao seu xuízo as condicións científicas e académicas necesarias para optar ao título de doutor.

A Coruña, a 28 de Xaneiro de 2014

Asdo:

Xabier de Salvador González



## Agradecemento

Nunca tan certo, que esta tese non se podería levar a termo sen a participación dun bo número de actores, entre os que destacan o persoal do Departamento de Filosofía e Métodos de Investigación en Educación, sempre dispostos a prestar tanta información e formación precisara, que foi moita. Sobresaíndo, claro está, o labor do meu director de tese, o profesor D. Xabier de Salvador González ao que lle roubei moito máis do tempo que en lóxica debería prestarme, e a profesora D<sup>a</sup> Alicia Arias Rodríguez.

As correccións do servizo de Normalización Lingüística e o traballo de revisión dos amigos facilitaron, en gran medida, que o que era un desexo fixérase texto comprensible.

Abofé, non podo esquecer os meus compañeiros de profesión, particularmente a todas as profesionais do 1º ciclo que, de xeito desinteresado, abriron as portas dos seus centros, participaron nas entrevistas e responderon aos cuestionarios de forma tan estimable, sen elas o traballo perdería gran parte do sentido.

A andaina sería impensable se Bea e Poto non estiveran preto de min, en cada revolta e a cada costa que xurdía, elas son, e sábeno, as mellores compañeiras de aventura que un pode imaxinar e unha parte importante da vida que vale a pena vivir.

Lugo a 21 de Xaneiro de 2014



Resumo.

*Controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar nos centros de primeira infancia. Análise en Galicia*

Esta tese pretende ofrecer algunhas respostas á cuestión de se os coidados se están deixando atrás nos centros de primeira infancia, e precisar, con base a quen ou a que, eses coidados quedaban atrás priorizando un modelo máis “escolar”.

A procura de repostas esixía abordar os coidados dende dúas perspectivas:

-Como traballo especializado e remunerado realizado nun contorno público en centros específicos e a través de profesionais formados para iso.

-Como un indicador do modelo social en construción e que niveis de igualdade, xustiza e equidade trae aparellados.

A través destas perspectivas dos coidados, realízase unha diagnose dos modelos de atención e coidado da primeira infancia en Galicia, procurando elementos que dean conta da súa deriva cara a modelo escolar.

A diagnose elabórase a partir da análise documental de: regulacións, desenvolvemento dos requisitos mínimos dos centros, lexislacións de diferentes administracións, estatísticas e bases de datos.

O cotexo das percepcións e os significados que os profesionais dan ás actividades de coidado e ás escolares abórdase empregando as entrevistas semi-estruturadas organizadas cos profesionais xunto coas respostas obtidas de 586 cuestionarios enviados dende centros de toda Galicia.

Resumen.

*Controversia entre el ámbito de los cuidados y el ámbito escolar en los centros de primera infancia. Análisis en Galicia*

El trabajo pretende ofrecer algunas respuestas a la pregunta de: ¿si los cuidados estaban siendo dejados atrás en los centros de primera infancia y, precisar con base a quién o a qué, esos cuidados se quedaban atrás, priorizando un modelo más “escolar”.

La búsqueda de respuestas exigía abordar los cuidados desde dos perspectivas:

-Como trabajo especializado y remunerado realizado en un entorno público en centros específicos y a través de profesionales formados para ello.

-Como un indicador del modelo social en construcción y que niveles de justicia, equidad e igualdad trae emparejados.

A través de estas perspectivas de los cuidados, realizo un diagnóstico de los modelos de atención y cuidado de la primera infancia en Galicia, buscando elementos que den cuenta de su deriva hacia un modelo escolar.

El diagnóstico se elabora mediante análisis documental de: regulaciones, desarrollos de requisitos mínimos de los centros, legislaciones de diferentes administraciones, estadísticas y bases de datos.

El contraste y la comparación de las percepciones y los significados que los profesionales dan a las actividades de cuidado y a las escolares se trata empleando las entrevistas semi-estructuradas organizadas con los profesionales junto con las respuestas de 586 cuestionarios enviados desde centros de toda Galicia.



Synopsis/ abstract

*Analysis of Early Childhood Centres: Controversy between Care Provision and School Environment. Galician Perspective.*

This thesis aims to elucidate whether "early childhood centres" are neglecting child's care and to target who and why, this care is being left behind while prioritising a more formal school model.

Two points of view were required to achieve these aims:

Definition of care as a full time specialised job undertaken by qualified professionals.

Establishment of markers to identify the social model wanted and the levels of justice, equity and equality associated with the model.

Using the citizens' perspective about these points, I elucidated the early childhood attention and care model in Galicia. I did this by looking for the elements that showed the tendency towards a more formal school model.

The diagnosis is performed by the documental analysis of: regulations, development of minimal requirements, administration's legislation, statistics and databases.

Comparison and contrast of the significance given to care and formal education activities by the professionals was performed by the use of semi- structured interviews organised with the professionals as well as the answers given to 586 surveys sent to centres all around Galicia.



# Índice

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>0</b>
<i>Índice de Figuras</i> .....	13
<b>I. LIMIAR</b> .....	<b>1</b>
<b>I. QUE CONCILIAR, E PARA QUE?</b> .....	<b>17</b>
1. 1 A ATENCIÓN E O COIDADADO DA PRIMEIRA INFANCIA COMO FERRAMENTA PARA A CONCILIACIÓN.....	21
1.2 ALGÚNS DATOS DA POBOACIÓN.....	25
1.2.1 <i>Taxas de poboación activa</i> .....	25
1.2.2 <i>Tempo empregado no coidado dos demais</i> .....	30
1.3 A CONCILIACIÓN DENDE UNHA PERSPECTIVA DE XÉNERO.....	38
1.4 O CONTEXTO POLÍTICO DA CONCILIACIÓN.....	47
1.4.1 <i>Na UE</i> .....	47
1.4.2 <i>En España</i> .....	49
1.4.3 <i>En Galiza</i> .....	53
1.5 FERRAMENTAS PARA A CONCILIACIÓN.....	56
1.5.1 <i>O tempo como ferramenta de conciliación</i> .....	56
1.5.2 <i>As medidas monetarias como ferramenta de conciliación</i> .....	65
1.5.3 <i>Os servizos como medida de conciliación</i> .....	68
<b>II COIDADANDO OU ESCOLARIZANDO</b> .....	<b>69</b>
2.1 RAZÓNS PARA A CONTROVERSIA.....	73
2.2 UN POUCO DA MIÑA PERSPECTIVA.....	82
2.2 UN POUCO DA MIÑA PERSPECTIVA.....	82
2.2.1 <i>A normalización do 2.º ciclo de Educación Infantil. Un exemplo para ter en conta</i> .....	82
<i>i. Derivando ao ámbito escolar</i> .....	83
<i>ii. Renunciando ao ámbito dos coidados</i> .....	87
2.2.2 <i>Os pais ante os diferentes modelos de centros</i> .....	89
<i>i. A adaptación</i> .....	92
2.3 POR QUE CHAMARLE “ESCOLA”?.....	95
2.4 A CRISE DOS COIDADADOS.....	103
2.4.1 <i>Contan os coidados nos modelos produtivos?</i> .....	106
2.4.2 <i>Solidariedade pública ou privada?</i> .....	110
<b>III. ATENDENDO OS COIDADADOS</b> .....	<b>115</b>
3.1 ALGUNHAS CONCEPTUALIZACIÓNS SOBRE OS COIDADADOS.....	120
3.1.1 <i>A (de)construción do concepto</i> .....	127
<i>i. A identidade social da persoa coidadora</i> .....	128

ii. A identidade social da persoa receptora dos coidados .....	130
iii. As relacións interpersoais entre a persoa cuidadora e a receptora de coidados .....	133
iv. A natureza dos coidados .....	134
v. O dominio ou ámbito social no cal se localiza a relación de coidados.....	135
vi. O carácter económico da relación de coidado: o seu carácter asalariado ou non asalariado.....	136
vii. O marco institucional no que se prestan os coidados.....	137
3.1.2 O compoñente funcional e o compoñente afectivo.....	139
3.1.3 O concepto de “social care” .....	144
3.2 ETIMOLOXÍA DO COIDADO .....	148
3.3 O EXERCICIO DE COIDAR .....	152
3.4 A INCLUSIÓN, O COIDADO E A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE .....	157
<b>IV. CORPUS METODOLÓXICO.....</b>	<b>161</b>
4.1 SECUENCIAS DUNHA INVESTIGACIÓN.....	165
4.1.1 Barómetro CIS (2788). .....	167
4.1.2 Cuestionario aos alumnos .....	168
4.1.3 Os parladoiros, (as entrevistas semi-estruturadas). .....	170
4.2 O CUESTIONARIO PARA OS PROFESIONAIS .....	176
4.2.1 O universo de estudo.....	178
4.2.2 Definindo as dimensións da investigación no cuestionario.....	183
4.2.3 Estrutura do cuestionario .....	184
i. Réplicas do cuestionario do CIS .....	184
ii. Que son as actividades de coidado e as escolares no desenvolvemento das súas tarefas diarias?.....	185
iii. Acordos e desacordos sobre hábitos hixiénicos. ....	186
iv. A participación dos axentes nas decisións. ....	187
v. O tempo de descanso no centro. ....	191
vi. A flexibilidade horaria. ....	192
vii. Acordos e desacordos nos xeitos de ensinar. ....	193
viii. Empregando o material didáctico das editoriais. ....	194
ix. Accións e actividades que pertence ao ámbito escolar ou de coidados. ....	195
4.2.4 Selección da mostra. ....	196
4.2.5 A recollida de datos.....	201
4.2.5 Tratamento estatístico e análise de datos. ....	204
4.2.6 Análise exploratorio de material audiovisual.....	205

<b>V. A DERIVA DOS NÓSOS CENTROS. ....</b>	<b>207</b>
5.1 E NÓS CARA A ONDE NOS DIRIXIMOS? .....	211
5.2 A REGULACIÓN DOS CENTRO DE PRIMEIRA INFANCIA EN GALIZA.....	214
5.2.1 A <i>responsabilidade do Estado</i> .....	215
5.2.2 <i>Vinculación administrativa</i> .....	223
5.2.3 <i>Da poboación obxectivo e a idade</i> .....	230
i. <i>Levar ou non os nenos/as aos centros</i> .....	233
5.2.4 <i>Da política de orzamento</i> .....	239
i. <i>O plan Educa3</i> .....	244
ii. <i>Outra fonte de financiamento</i> .....	247
5.2.5 <i>Dos tipos de institución ofrecidas</i> .....	251
i. <i>As Escolas Infantís</i> .....	252
ii. <i>Os Puntos de Atención á Infancia (PAI)</i> .....	255
iii. <i>Os Espazos Infantís</i> .....	259
iv. <i>Que é competencia dun centro de primeira infancia?</i> .....	261
5.2.6 <i>Do perfil e formación do persoal</i> .....	267
i. <i>Os profesionais ante a opinión pública.</i> .....	277
5.2.7 <i>Do ambiente físico</i> .....	283
5.2.8 <i>Das directrices pedagóxicas.</i> .....	286
5.2.9 <i>Da participación dos pais</i> .....	293
i. <i>A relación dos actores.</i> .....	296
ii. <i>Quen decide que.</i> .....	304
<b>VI. VISIBILIZANDO A CONTROVERSIA.....</b>	<b>311</b>
6.1 <i>A opinión sobre as actividades de coidado e as escolares</i> .....	314
6.2 <i>O que deben aprender.</i> .....	324
6.3 <i>Facendo “fichas”</i> .....	327
6.4 <i>Acordos e desacordos sobre hábitos hixiénicos</i> .....	329
6.5 <i>O descanso.</i> .....	333
6.6 <i>A xestión do tempo.</i> .....	338
<b>ENTRETECENDO PARA CONCLUÍR... ..</b>	<b>345</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>373</b>
<b>ANEXOS NO CD.....</b>	<b>398</b>
<i>Anexo 1. Comentarios enquisa do Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS), barómetro 2778</i> .....	<i>no CD</i>
<i>Anexo 2. Cuestionario profesionais</i> .....	<i>no CD</i>
<i>Anexo 3. Análise descritivo das respostas do cuestionario dirixido aos profesionais</i> .....	<i>no CD</i>
<i>Anexo 4. Análise descritivo das respostas dos cuestionarios dirixidos aos alumnos</i> .....	<i>no CD</i>

<i>Anexo 5. As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas.....</i>	<i>no CD</i>
<i>Anexo 6. Modelos de atención coidado e educación en Europa. AEPI, EAPI, ECEC, ECI.....</i>	<i>no CD</i>
<i>Anexo 7. Comunicaci3ns aos centros.....</i>	<i>no CD</i>

GRÁFICAS.	páx.
Gráfica 1. Taxas de poboación activa UE27 (series temporais 2005-2013).Fonte: EUROSTAT (elaboración propia.....	26
Gráfica 2. Taxas de poboación activa España (series temporais 2005-2013). Fonte: EUROSTAT (elaboración propia.....	26
Gráfica 3. Taxas de emprego UE27 (series temporais 2005-2013). Fonte: EUROSTAT (elaboración propia .....	28
Gráfica 4. Taxas de emprego España (series temporais 2005-2013). Fonte: EUROSTAT (elaboración propia.....	29
Gráfica 5. Posibilidades de flexibilidade horaria na UE21. Fonte : ESWT, 2004-2005.....	60
Gráfica 6. Ocupados a tempo parcial por coidado de persoas dependentes. Serie temporal 2007-2012. Fonte: EPA (elaboración propia.....	64
Gráfica 7. Ocupados a tempo parcial por coidado de persoas dependentes por non haber o non poder costear os servizos adecuados para o coidado de nenos. Serie temporal 2007-2012 Fonte: EPA (elaboración propia.....	65
Gráfica 8. Proporción de centros de primeira infancia nas 4 provincias galegas. Fonte: elaboración propia .....	181
Gráfica 9. Modelo empregado para representar os resultados da cuestión 7. Fonte: elaboración propia .....	188
Gráfica 10. Consideracións sobre a pertinencia de asistir a un centro de infantil os menores de un ano. Fonte: elaboración propia .....	234
Gráfica 11. Porcentaxe de pobreza infantil relativa. Fonte: (UNICEF, 2012).....	239
Gráfica 12. Quen emprega os servizos infantís? Porcentaxe de nenos menores de 3 anos dependendo dos ingresos familiares. Fonte: (Comisión Europea, 2013).....	242
Gráfica 13. Uso dos servizos en España para menores de 3 anos segundo os estudos da nai, curso 2011-12 Fonte: MECeD.....	243
Gráfica 14. Curva de Heckman. Taxa de rendemento das inversións en capital humano igual para todas as idades. Fonte: (Carneiro e Heckman, 2003 .....	255
Gráfica 15. Actividades que segundo os profesionais son ou non competencia dun centro de primeira infancia. Fonte: elaboración propia.....	262

GRÁFICAS.	páx.
Gráfica 16. Porcentaxe de respostas que consideran competencia dun centro as accións propostas e ámbito no que as circunscriben. Fonte: elaboración propia.....	265
Gráfica 17. Sobre a opinión dos profesionais respecto á existencia de auxiliares nos centros de primeira infancia. Fonte: elaboración propia.....	271
Gráfica 18. Titulacións dos profesionais que responden o cuestionario. Fonte: elaboración propia.....	272
Gráfica 19. Grao no que deciden ou demandan os horarios de almorzo, xantar , merenda Fonte: elaboración propia.....	305
Gráfica 20. Grao no que deciden ou demandan as relacións que establecen. ... Fonte: elaboración propia .....	306
Gráfica 21. Grao no que deciden ou demandan o tipo de actividades. Fonte: elaboración propia.....	307
Gráfica 22. Grao no que deciden ou demandan os tempos de aseo, cambio de cueiro, de lavado de mans, peiteado... Fonte: elaboración propia.....	308
Gráfica 23. Debuxo das frecuencias da 1ª opción de respostas sobre as actividades escolares e de coidados. Fonte: elaboración propia...	318
Gráfica 24. Frecuencia das respostas de 1ª opción ordenadas segundo o grao de importancia atribuído a cada resposta. Fonte: elaboración propia.....	319
Gráfica 25. Porcentaxes do emprego de material didáctico das editoriais polos profesionais. Fonte: elaboración propia.....	327
Gráfica 26. Porcentaxe de respostas e a súa opinión sobre normalizar o sono aos ritmos do centro. Fonte: elaboración propia .....	336
Gráfica 27. Grao no que deciden ou demandan o momento e duración da sesta. Fonte: elaboración propia.....	337
Gráfica 28. Os países da UE-27 ante os obxectivos de Barcelona en canto atendimento da primeira infancia. Fonte: (Comisión Europea, 2013).....	349

## ILUSTRACIÓNS.

Ilustración 1. (Miquel Barceló 2003). Ilustración da obra de Dante Alighieri <i>A Divina Comedia. O purgatorio</i> Canto XXI. Cornixa V: estación. Círculo de lectores.....	1
Ilustración 2. Centros aos que enviei cuestionarios na provincia da Coruña autorizados no ano 2012. Fonte: Elaboración propia	199



TÁBOAS.	páx.
Táboa 1. Taxas de poboación activa por rangos de idade en UE-27 e en España. Anos 2010-11-12 e 2013. Fonte: EUROSTAT.....	25
Táboa 2. Taxas de emprego por rangos de idade en UE-27 e en España. Anos 2010-11-12 e 2013.. Fonte: EUROSTAT .....	27
Táboa 3. Enquisa do emprego do tempo. Fonte: INE (elaboración propia) ...	32
Táboa 4. Enquisa do emprego do tempo no coidado dos nenos/as. Fonte: INE (elaboración propia).....	33
Táboa 5. Táboa 5 Tipoloxías de traballo flexible. Fonte: ESWT, 2004-2005 <sup>1</sup> .....	59
Táboa 6. Selección de centros, atendendo ao marco provincial. Fonte: elaboración propia .....	200
Táboa 7. Selección de centros, atendendo ao marco de modelos de xestión. Fonte: elaboración propia .....	200
Táboa 8. Selección de centros, atendendo ao marco da entidade titular. Fonte: elaboración propia .....	201
Táboa 9. Centros aos que envío e dos que recibo cuestionarios. Fonte: elaboración propia .....	202
Táboa 10. Centros aos que envío e dos que recibo cuestionarios, desagregados por provincias. Fonte: elaboración propia .....	203
Táboa 11. Número de cuestionarios recibidos de cada provincia. Fonte: elaboración propia .....	204
Táboa 12. Atención que a administración lle presta aos menores de 3 anos en comparación a fai 10 anos. Fonte: CIS (elaboración propia).....	217
Táboa 13. Taxas netas de escolaridade en 0,1 e 2 anos, (curso 2011-2012) Fonte: Ministerio de Educación , Cultura e Deportes.....	229
Táboa 14. Prezos das escolas infantís. Fonte: Portal de benestar <a href="http://benestar.xunta.es/web/portal/escolas-infantis">http://benestar.xunta.es/web/portal/escolas-infantis</a> , .....	248
Táboa 15. Frecuencias e porcentaxe de centros do universo de estudo. Fonte: elaboración propia .....	258
Táboa 16. Frecuencias e porcentaxe de centros da mostra empregada. Fonte: elaboración propia <sup>o</sup> .....	258
Táboa 17. Frecuencias e porcentaxe de centros que recibo respostas. Fonte: elaboración .....	259

---

<sup>1</sup> “Working time and work-life balance in European companies” Riedmann, Arnold. EUROFOND 2006

Táboa 18. Porcentaxes de respostas que consideran a opción como competencia dun centro de primeira infancia e puntuación en cada ámbito. Fonte: elaboración .....	264
Táboa 19. Retribución profesionais Grupo II. Persoal de aula <sup>2</sup> Fonte: (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2012) .....	268
Táboa 20. Composición por sexo dos entrevistados. Fonte: elaboración propia.....	275
Táboa 21. Frecuencia e (%) dos traballadores entrevistados por rangos de idade. Fonte: elaboración propia .....	275
Táboa 22. Porcentaxes de respostas dos profesionais sobre o grao no que o centro decide o tipo de actividades. Fonte: elaboración propia.....	307
Táboa 23. Frecuencia de respostas en cada unha das opcións sobre as “actividades de coidado”. Fonte: elaboración propia .....	314
Táboa 24. Frecuencia de respostas en cada unha das opcións sobre as “actividades escolares”. Fonte: elaboración propia.....	315
Táboa 25. Porcentaxe de acordo sobre afirmacións en referencia aos horarios. Fonte: elaboración propia.....	341

---

<sup>2</sup> XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil.

# **I. Limiar.**





Ilustración 1.

Miquel Barceló (2003)<sup>3</sup>

## **Limiar**

O Limiar é segundo a RAG<sup>4</sup>:

“A peza de pedra ou calquera outro material colocada na parte inferior do oco dunha porta.”

En definitiva, o primeiro lugar onde un pon os pés cando entra nunha edificación e, por lóxica, a última pedra que se debe colocar na súa construción, ou cando menos esa foi a reiterada recomendación do xefe de obra.

---

<sup>3</sup> Ilustración da obra de Dante Alighieri *A Divina Comedia. O purgatorio* Canto XXI. Cornixa V: estación. Circulo de lectores.

<sup>4</sup> Real Academia Galega.

Tamén é “a parte que introduce unha obra escrita, onde se tratan cousas sobre ela”. Nestas me atopo, en redactar a soleira.

A quen se achegue, dígolle que ese pequeno bambeo que nota non é froito de que a pedra estea mal asentada, non o creo, ten moi bo baseamento, pero en todo este tempo de traballos aprendín, entre outras cousas, que os elementos deben procurar o seu sitio, asentar, e para iso cómpre que tamén o que entra na obra, remexa, tente, remova, erga canto lle pete. Seguramente que cando saia deste relato a obra cobre outra dimensión, teña outro sentido.

Trátase, polo tanto, dun traballo por rematar, inacabado. O carácter “inacabado” e suxeito ao contexto xunto co seu vocabulario de acompañamento, provisional, imperfecto, non é interpretado por Leira e Saraceno (2002) como un defecto, máis ben, din elas, é como un indicador do potencial dun concepto que segundo as autoras axudou a abrir campos de análise empíricos que antes estaban insuficientemente teorizados, e para de-construír e xerar novos conceptos como “cidadanía social”, “Estado de benestar”...

Sen dúbida o termo COIDAR, que resulta ser parte fundamental deste traballo, é un concepto inacabado, e a súa correcta conceptualización só se pode pretender, poñendo en xogo todos os actores, remexendo, tentando, revirando, escudriñando, deste xeito abriremos novos campos de análise e, se cadra, de-construiremos e xeraremos novos conceptos.

Á semellanza da ilustración 1. que encabeza o texto, o traballo de coidados debuxa unha espiral ou unha sucesión de círculos excéntricos entrelazados con maior ou menor intensidade. Espiral ou cadea entrelazada que imita, salvando as diferenzas, a estrutura da molécula que almacena a información para a reprodución da vida.

Atrevínme a reducir o “coidado” a un espazo concreto porque Thomas Kuhn consideraba que un obxecto de estudo para ser estudado cientificamente debía ser acoutado e definido previamente, mais non podoo negar que en todo momento “o coidado” estivo

deslizándoseme, escorréndose, entretecéndose, agachándose e aparecendo nos espazos máis insospeitados, do xeito máis imprevisto. Porque, queirámolo ou non, o coidado que nos proporcionan e que proporcionamos anega toda a nosa vida, a vida que merece a pena ser vivida<sup>5</sup>.

Oxalá o traballo que me ocupa teña como utilidade participar dunha reflexión e, se cabe, a redefinición dunha política do ciclo da vida que se manifesta como urxente e impostergable.(aínda que a secretaria sueca para Estudos Futuros xa falara disto no Ano 1984<sup>6</sup>).

Non esquezo que o obxectivo principal do tema que me ocupa é o seu diagnóstico. Din Lombardo e Bustelo (2007) que existe un desequilibrio entre diagnóstico e prognóstico, o diagnóstico está pouco desenvolvido mentres que a énfase se pon nas solucións. Isto en principio podería parecer bo, pero ten o grave inconveniente de que as solucións en moitos casos ocultan o correcto diagnóstico<sup>7</sup>.

Non quero dicir que o escrito aquí sexa o diagnóstico correcto, nin moito menos é a miña pretensión. Só intento ofrecer unha perspectiva que, de seguro, nalgún momento pode parecer “excéntrica”, pero non por extravagante senón entendida no mesmo sentido que lle din ao termo “coidar”, unha actividade que en canto un se descoida non xira sobre o que sería o seu eixe xeométrico, senón que anega todas as esferas da vida.

Dise popularmente que un non pode camiñar en liña recta, que sen quere-lo sempre se desvía cara a un lado. Cando puxen a andar neste traballo sabía de antemán que me desviaría cara a un lado e

---

<sup>5</sup> *A vida que merece a pena ser vivida* fai alusión á cuestión apuntada por Pérez Orozco (2012) sobre este mesmo asunto do que darei cumprida información.

<sup>6</sup> (Swedish Secretariat for Future Studies, 1984), citado en (Leira e Saraceno, 2006,p.16)

<sup>7</sup> Por exemplo, a solución das cotas de xénero nos partidos monopoliza o debate e traslada o problema á lexitimidade e á súa constitucionalidade ou non, ocultando así o foco do problema que non é outro que a existencia de relacións de poder desiguais na política.

que, igual nalgún momento e case sen quere-lo, remataría completando un círculo. Círculo que cando se pecha, se o fai, serve para constatar que o eixe nunca é o proposto ou imaxinado nun principio.

A investigación xorde, penso que como moitas outras, primeiro por unha curiosidade que se foi convertendo nunha inquedaanza para finalmente resultar case que unha obsesión. A curiosidade predeu polo interese de atopar o xeito de obter unha resposta á cuestión: *están a atención e os coidados deixándose atrás nos servizos para a primeira infancia?*

Como era de esperar, as respostas iniciais á pregunta foron, case que invariablemente, que non, que non existía ningún risco de que tal cousa acontecese, que a dedicación dos/as traballadores/as era incuestionable; outra cousa era que fose mal recoñecida e peor pagada.

Pero non eran eses coidados aos que eu me refería, non falaba da abnegación dos profesionais nin de voluntarismos, senón de coñecer como o Estado asumía o benestar dos seus cidadáns como obxectivo prioritario e como dende os servizos á primeira infancia se contribuía ou non á conceptualización do coidado como responsabilidade pública e dereito de cidadanía.

Tratábase, polo tanto, non só de participar nunha reflexión sobre os coidados senón tamén de promover unha actitude reflexiva acerca deles e unha preocupación colectiva por resolver publicamente as situacións esenciais do benestar.

Non cabía dúbida que obter unha resposta á miña pregunta inicial sobre se os coidados quedaban atrás non sería tarefa doada. Obrigábame, en primeiro lugar, a definir de forma precisa a miña idea dos coidados, un obxectivo ben ambicioso e complexo en canto un percibe que sobre os coidados todos temos un significado asociado e algo que dicir e estamos convencidos de saber do que o outro fala.



Tiña, xa que logo, que fixarme o obxectivo de definir o concepto de coidado manexado neste traballo, realizar unha diagnose dos modelos de atención e coidados da primeira infancia en referencia a ese modelo de coidados definido previamente e cotexar as percepcións e os significados que os profesionais dan ao coidado, procurando semellanzas e diferenzas.

Pero só do coidado? Se realmente consideraba que os coidados estaban quedando atrás na primeira infancia, debería completar a hipótese e definir con base en quen ou que, eses coidados quedaban atrás.

A miña experiencia profesional no 2.º ciclo de infantil ofrecíame respostas, pero eran, sen dúbida, como as de calquera outro, unhas respostas moi particulares, e aínda que en ocasións gusto de facerlle unha chiscadela á fenomenoloxía, (a experiencia intuitiva ou evidente), case sen querelo, ao traballo de investigación acababa de engadirlle dous obxectivos máis:

Un deles era completar a diagnose, referida antes, dos modelos de atención e coidado na primeira infancia, non só a través das percepcións e os significados dos profesionais sobre os coidados, senón tamén sobre as actividades escolares nestas idades.

O outro era ofrecer, de xeito claro, a perspectiva dun traballador da primeira infancia, dende a miña experiencia persoal, na que a natureza masculina, aínda sendo obvia, condiciona o relato.

En principio, a miña perspectiva estará presente en todo o traballo polo que o obxectivo asemellábase doado, outra cousa é que sexa suficientemente claro e achegue información relevante.

Para a análise dos modelos de atención e coidado cumpría:

-Delimitar os indicadores e as dimensións que puideran darme referencias dos ámbitos dos coidados e dos ámbitos escolares.

-Coñecer a opinión e as percepcións que teñen das súas funcións os profesionais que traballan nos centros de primeira infancia.

-Indagar cara a que modelo de atención e coidado infantil, teórico e práctico derivamos.

En definitiva, poñer en controversia o ámbito dos coidados e o escolar dende posicións teóricas, ideolóxicas e valorativas.

A través da controversia proposta, tento comprobar, refutar ou confirmar a hipótese da contribución ou non dos centros de primeira infancia na aplicación, no recoñecemento e na observancia dos dereitos fundamentais, entre os que destaco o dereito ao coidado recoñecido no preámbulo da Declaración dos Dereitos do Neno. (Asemblea Xeral das Nacións Unidas, 1989)

Sen esquecer un obxectivo subxacente a todo o traballo que é o de contribuír a promover a etapa de Infantil<sup>8</sup> como un terreo para a reflexión, a investigación, o debate e, en última instancia, a súa transformación.

O traballo inicia a súa primeira revolta cun apartado no que se cuestiona: *Que conciliar e para que?*. Un espazo de intermediación entre o traballo “produtivo” e o “improdutivo” no que a desigualdade nos coidados se fai manifesta. Nel pretendo explorar exactamente o que refire o título e de seguro que a procura de resposta a estas dúas preguntas lévame, como bo galego, a outra: *como conciliar?*

Malia que moitos dos autores que cito fagan referencia á conciliación da vida familiar e laboral, cando non especificamente á da muller, non é esta exactamente a perspectiva adoptada. Creo firmemente que o que está en disputa, en conflito, o que debemos conciliar é a esfera laboral, a que popularmente entendemos como

---

<sup>8</sup> Un dato sobre a produción científica da etapa de educación infantil na Revista de Educación do Ministerio de Educación :

Dende xaneiro 1979 (data na que se inicia a posibilidade de consultar a revista en formato dixital) ata decembro de 2013 publicáronse 102 números da Revista de Educación do Ministerio de Educación, unha soa, o nº 347 setembro- decembro de 2008 resulta ser un monográfico da educación infantil con 6 artigos sobre o tema. En total contabilicei 42 artigos (entre ensaios, informes, experiencias educativas, investigacións e estudos) que fan referencia directa á educación infantil nos 34 anos consultados (menos do 2% de todos os publicados).

traballo produtivo, coa vida, que non é exactamente nin privada nin familiar, o que se dá en chamar “traballo improdutivo” ou “traballo reprodutivo”.

Se só fixera referencia á conciliación da vida laboral e familiar admitiría roles asignados (en moitos casos non se cuestiona quen se encarga de que e de quen) e restrinxiría outras perspectivas nas que a esfera laboral non se apropia ou coloniza a “vida”.

Esta aproximación á conciliación fâgoa en clave de xénero, non podía ser doutro xeito, e procuro explicar a través dun percorrido por conceptos, valores, modelos de sociedade, actitudes dos gobernos..., como a atención ao coidado e a educación pública da primeira infancia se imbrican no contexto da conciliación e resulta recoñecida como unha das mellores ferramentas para a súa consecución.

Sendo os centros para a primeira infancia un dos máis sólidos argumentos para acadar a referida conciliación, parecía obrigado iniciar o meu traballo facendo un achegamento a esta pretensión: coñecer os diferentes perfís das medidas de conciliación; contrastar as diferentes interpretacións que se fan do seu significado; indagar na existencia ou non de desequilibrios na aplicación das medidas e nos resultados que producen; e descubrir as externalidades que poidan provocar as diferentes modalidades.

Todo isto vaime permitir abordar con moita mellor perspectiva o tema central do meu traballo e entender mellor os diferentes modelos de centros que subsisten na controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar.

A conciliación abórdase neste traballo dende a implicación do Estado e doutros actores (mercado, unidades de convivencia, empresas, cidadáns...) na responsabilidade ante o coidado e os xeitos de participar ou inhibirse, de promover unha ou outra.

Unha característica perenne dos coidados é a súa estrutura poliédrica. Este feito complica especialmente a súa definición, xa que obriga á necesaria explicación de asuntos que van mudando o seu

aspecto segundo dende a perspectiva que son observados. Ao mesmo tempo que se vai entretecendo unha maraña, unha rede de aspectos interrelacionados que finalmente os configuran.

O xeito de interpretar a conciliación é, como mostro, un destes aspectos, especialmente cando todos están de acordo que é unha das mellores solucións para resolver o coidado. Pero o coidado troca o seu significado dependendo tamén de onde poñamos o acento da conciliación, quen, como e que conciliemos.

O segundo apartado *Coidando ou escolarizando* introduce as razóns que, ao meu entender, suscitan a controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar.

Entre as razóns saliento a necesidade de debater a incorporación a unha lóxica de dereitos a complexidade dos coidados (Pautassi 2007).

Urxe iniciar un debate sobre a atención pública e o coidado da infancia, e poñelos xa non só en controversia co ámbito escolar, senón en relación con todos os actores, especialmente nun país que ten case que un 30% da poboación infantil en risco de pobreza.

Neste senso a atención infantil dende a perspectiva do ámbito dos coidados é multisectorial, atinxe moitas disciplinas, implica diferentes profesionais, afecta a diferentes organizacións, describe unha rede de relacións.

Cando esta atención á primeira infancia é colonizada polo ámbito escolar e pasa a estar controlada polo Ministerio de Educación córrese o risco de que sucumba ante o dominio dos saberes da psicoloxía e da pedagogía, e perda así gran parte da riqueza que se obtén da interacción entre diferentes entidades.

Outra razón para promover a controversia resulta do interese por visibilizar o traballo de coidados, desnaturalizalo da súa condición feminina e profesionalizalos.

Moitas das relacións entre os seres humanos están presididas por tarefas de apoio e coidado motivadas polas situacións de

interdependencia. O modelo de sociedade pareceu esquecer a importancia social destas actividades. Resulta imprescindible impulsar a participación do Estado nelas, e que mellor que nos servizos para a primeira infancia, unha etapa da vida ao igual que a provecta, onde resulta manifesta a interdependencia cos demais.

Afirmo que onde mellor se atopan as razóns para a controversia é no terreo tan esvaradío sinalado por Haddad L. (1997) da intersección entre a familia e o poder público no tocante á responsabilidade polo coidado e a socialización das crianzas.

Resulta obrigado discutir e debater o modelo de atención á infancia que estamos construíndo e cal é o substrato político/ideolóxico no que se asenta.

Dentro do apartado, e como parte das razóns que alimentaron a controversia, atrevínme a realizar un breve relato da miña experiencia profesional e como os especialistas de infantil e o 2.º ciclo desta etapa fomos absorbidos pola “cultura escolar”. Coa narración pretendo comparar dous momentos na etapa da “educación infantil” con certos paralelismos e poñer en antecedentes os profesionais do 1.º ciclo, que son maioría hoxe en día na vangarda da etapa.

Outro elemento que alimenta o debate entre o ámbito escolar e o de coidados é o nome con que referirse aos centros, e non porque eu estea moi interesado no nome que deban ter, senón porque o xeito de nomear os centros do 1.º ciclo converteuse nunha das reivindicacións na que máis enerxía se está desgastando.

Un debate, o dos nomes dos centros, que aínda admitindo que a linguaxe produce, modifica e orienta o pensamento, antóllaseme que oculta e simplifica demasiado o tema dos modelos de atención e coidado da primeira infancia, e que nalgúns casos exclúe e limita a pluralidade da oferta.

Remato as razóns para a controversia coa crise que nos atenaza. Non podía ser doutro xeito cando un pretende situar no centro do debate a implicación do Estado no benestar dos seus

cidadáns, os sistemas de solidariedade, a vida que merece a pena ser vivida e os modelos produtivos e reprodutivos.

A crise preséntase como oportunidade; oportunidade para discutir, reorganizar, refacer o modelo de Estado dos coidados.

Postas xa as bases para a controversia cumpría determe nos coidados, a eles fai referencia a terceira parte: *Atendendo os coidados*.

Abordo o coidado dende dúas perspectivas:

- A primeira: o coidado como un traballo especializado e remunerado, realizado nun contorno público en centros específicos e a través de profesionais formados para iso.

- A segunda: o coidado como bo indicador do modelo social en construción e que niveis de igualdade, xustiza, equidade trae aparelado, e sobre que valores, que supostos de autonomía, de dependencia ou interdependencia se suxeita.

Xa que:

“O desenvolvemento das profesións de coidado, implicou unha redefinición dos límites e as responsabilidades entre o privado e o público, e entre a familia, o mercado e o Estado de benestar. E tamén supuxo un troco na configuración normativa das relacións de coidado: das obrigas morais e individuais da familia e o parentesco aos códigos éticos do traballo profesional, e a necesidade de negociación dos dereitos e responsabilidades entre os beneficiarios dos coidados e os coidadores.”<sup>9</sup> (Leira e Saraceno, 2006, p. 23)

Dende o inicio voume atopar con que non parece existir un principio de acordo na conceptualización do coidado. O maior consenso prodúcese no recoñecemento da súa natureza multidimensional.

---

<sup>9</sup> A tradución de todas as citas ao galego é propia. Pareceume oportuno facelo así para dar continuidade ao traballo. En ocasións, emprégoas como inicio dunha reflexión ou como apoio a esta, outras veces como remate final. O uso destes recursos estilísticos perde toda a súa intensidade e razón se a cita se inxire nunha lingua diferente á que se está narrando. En todo caso, procurei ser o máis fiel posible ao sentido orixinal.

Como estratexia para realizar unha definición pormenorizada do coidado emprego a (de)construción do concepto que realiza Carol Thomas en 1993 a través das dimensións que ela propón:

- A identidade social da persoa coidadora.
- A identidade social da persoa receptora dos coidados.
- As relacións interpersoais entre a persoa coidadora e a receptora de coidados.
- A natureza dos coidados.
- O dominio ou ámbito social no cal se localiza a relación de coidados.
- O carácter económico da relación de coidado: o seu carácter asalariado ou non asalariado.
- O contexto, o marco institucional no que se prestan, exercen, os coidados.

O compoñente afectivo e o compoñente funcional do coidado son tamén dúas características problemáticas na conceptualización do coidado. O compoñente afectivo parece anegalo todo, agochando, en moitos casos, o que ten o coidado de traballo e esforzo. O *social care* parece resolver en parte esta dualidade.

Pareceume interesante realizar un repaso do significado da palabra “coidar”, e do exercicio de coidar, non con pretensións de resignificación, senón coa curiosidade de descubrir cando puido perder parte do seu significado, e de acoutar correctamente o que adopta neste texto.

Na atribución de significados e no xogo de nomear, do que non está exento este traballo, procuro ter presente a advertencia<sup>10</sup> de Amoros (2006) que “non re-significa con éxito, é dicir, con algún

---

<sup>10</sup> “Non habería nada que obxectar ás resignificacións en clave ética ou estética de roles sociais femininos tradicionais devalados, ou estigmatizados... cando se demostren que estas son concibidas como provisionais e anticipatorias no tempo de cambios políticos e nos sistemas de roles... en calquera caso o <<test>> que serve para contrastar se os atopamos no primeiro ou no segundo caso é o da universalización... a universalización esixe condicións políticas: programas, por exemplo para que os varóns asuman <<traballos de coidados>> entón producirase o efecto rei Midas, os varóns revalorizaran os ámbitos que ocupan.” (Amoros, 2006, pp.36-37)

resultado relevante de implantación social, quen quere... senón quen pode.” (p.36)

Finalizo o apartado dos coidados cunha referencia á inclusión e atención á diversidade, campo no que os coidados, como responsabilidade pública, se mostran especialmente útiles como ferramenta para posibilitar a igualdade de dereitos.

Antes de mergullarme na procura das percepcións e opinións dos profesionais do coidado pareceume oportuno realizar un percorrido polos diferentes modelos de atención coidado e educación da primeira infancia nos diferentes países do noso contorno, especialmente no ámbito europeo que forma parte do anexo 6. Modelos de atención en Europa...

Certamente as modalidades de atención son un auténtico galimatías que se inicia coa súa definición no CINE<sup>11</sup>, que exclúe os menores de 3 anos, e que continúa nas constatadas diferenzas de logro nos obxectivos propostos no seo da UE-27 (Conferencia de Lisboa, Cumio de Barcelona...)

Os países difiren non só nas taxas de nenos/as atendidos, senón tamén na organización da oferta, nos grupos de idade, na organización dos horarios, no tamaño dos grupos, no perfil dos profesionais, nas administracións competentes, nas finalidades e obxectivos.

A análise comparada entre os diferentes países, o mesmo que nas diferentes CC.AA, pasa a formar parte dos anexos<sup>12</sup> porque tal e como din Leira e Saraceno (2006):

“O debate teórico e a investigación desenvólvense dentro de significados culturais nacionais específicos sobre de que coidado se trata. Por enriba disto debemos engadirlle a dificultade de transformar conceptos cotiáns en ferramentas para a análise social

---

<sup>11</sup> Clasificación Internacional Normalizada da Educación

<sup>12</sup> No caso das CC. AA. o anexo onde se pode consultar a información é o Anexo 5. *As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas.*



co que a dificultade para as comparacións interculturais aumenta exponencialmente.” (p,24)

Inicio o *Corpus metodolóxico* explicando as secuencias da investigación, secuencias que intento pormenorizar xusto despois da súa mención completa.

Así, o Barómetro do Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS), o cuestionario aos alumnos/as, os “parladoiros” cos traballadores e, finalmente, o cuestionario dirixido aos profesionais, teñen cada un a súa epígrafe no que explico polo miúdo a elaboración desas fases da investigación.

No caso do cuestionario aos profesionais, ao ser esta a ferramenta principal da análise empírica, e dalgún xeito aglutinar todo o traballo anterior, (indagación e análise do problema, consulta aos expertos, tentativas nos estudantes...), o relato da súa elaboración é especialmente minucioso.

Explico polo miúdo a delimitación do Universo de estudo e mais a selección da mostra dentro súa, a elaboración das dimensións e os indicadores escollidos. Tamén me deteño na redacción de cada unha das cuestións e a interpretación que fago de cada un dos posibles resultados.

Respecto a isto último, interpretar resultados supón un traballo cunha importante carga de subxectividade, especialmente se os indicadores seleccionados non están suficientemente validados e comprobados. É por iso que esta interpretación se atopa no espazo do posible e sempre está elaborada dende unha concepción do ámbito dos coidados e do ámbito escolar propia e específica que obrigatoriamente teño que ir matizando cada vez que xorde.

O exercicio de definir as dimensións convértese por unha banda en buscar os indicadores adecuados, as expresións que mellor poden definir unha percepción un sentimento, recoller o mellor posible as inquedanzas expresadas polos traballadores e, ao mesmo tempo, matizar e puntualizar a perspectiva dende onde se mira.

A fragilidade da ferramenta é notable, pois ningunha das cuestións explicaría por si soa unha deriva cara a un dos ámbitos en controversia. O feito de que a frecuencia de respostas dunha opción poida indicar unha preferencia dos profesionais sobre un dos ámbitos debe entenderse nun contexto amplo en relación con todas as respostas do cuestionario, nunca de xeito individual.

De feito, a forza da ferramenta reside na suma de indicios, matices, sutilezas e a súa correcta interpretación Polo que procuro mostrarme o máis transparente posible en canto ás determinacións que tomo e as diferentes interpretacións que fago.

Entendo que a miña non é unha investigación cuantitativa ao uso. Unha investigación baseada nos números podería tratar o tema coma se o problema fose conseguir unhas “cifras obxectivo”, mais neste caso o esforzo encamiñeino en realizar unha reflexión razoada da interpretación feita.

O cuestionario elaborado acomete unha serie de preguntas que procuran extraer o máximo de información dos profesionais sobre as súas opinións e percepcións, a redacción dos enunciados das cuestións, as opcións que se lles ofrecen e a interpretación desas opcións están suxeitas, mesmo sen quere-lo, á arbitrariedade, de modo que o único xeito de minimizala é reproducir o máis fielmente posible os razoamentos que fago sobre cada unha das respostas, para poder ser replicado, tanto no sentido de reproducir de novo o estudo como de dar posibilidade e fundamento á crítica.

A parte final do traballo comeza cunha análise dos modelos de centros de primeira infancia en Galiza *V. A deriva dos nosos centros* que está directamente conectada co anexo sobre os modelos en Europa (Anexo 6.) e nas diferentes CC. AA. (Anexo 5. *As condicións dos centros nas comunidades autónomas*)

Procuro que a análise e a definición dos modelos de atención e coidado sexan o máis dinámicos posibles, para o cal emprego os aspectos que Haddad considera un “*prerrequisito*” para transitar dun

modelo de centro inicial pechado a un modelo integrado de atención, coidado, socialización e educación. Estes “prerrequisitos” obrigan á sociedade no seu conxunto a discutir certos principios e valores moi arraigados.

Un estudo pormenorizado e reflexivo destes valores nas modalidades de atención será a metodoloxía empregada para ir desentrañando as características do servizo á primeira infancia ofrecido en Galiza e para coñecer de forma detallada o modelo que promove o Estado.

Deste xeito achégome aos modelos de atención á primeira infancia procurando:

- Definir as responsabilidades do Estado.
- Delimitar a vinculación administrativa.
- Coñecer a poboación obxectivo e a súa idade.
- Referir a política de orzamentos.
- Enumerar os tipos de institucións ofrecidos.
- Precisar o perfil e a formación do persoal.
- Especificar o ambiente físico.
- Concretar as directrices pedagóxicas.
- Analizar a participación dos pais.

Os aspectos sobre os que se debe incidir e discutir recomendados por Haddad, os cales considera imprescindibles, debuxan na nosa realidade unha complexidade moi difícil de resolver.

As innumerables e diferentes situacións que sobreveñen a cada análise dificultan enormemente o relato, pois case que calquera dos aspectos descritos por Haddad como “prerrequisitos” conteñen tantos matices e interpretacións de sentido, que estes, en ocasións, toman a remuda da descrición da oferta.

Un mínimo achegamento aos modelos de atención e coidado obriga a abordar, ás veces só na epiderme, todos estes factores, complicando, como digo, a continuidade no relato.

Queda por referir o que opinaron os profesionais nos seus cuestionarios e se mimetizan, amplían, reducen ou corríxen o rumbo

da administración, confirmando ou descartando a controversia entre os ámbitos do coidado e o escolar.

Esta opinión dos profesionais ocupa a centralidade do apartado VI. *Visibilizando a controversia* que aborda particularmente as percepcións e as opinións nas respostas dos profesionais a algunhas das preguntas do cuestionario.

Aproveito que realicei nalgúns casos a mesma pregunta a diferentes actores<sup>13</sup> para facer comparacións entre as respostas, e poño en práctica todas as reflexións e interpretacións suxeridas na construción das dimensións e os seus indicadores.

En ocasións, son os propios profesionais os que, valorando o grao de acordo ou desacordo sobre as opcións, definen claramente as súas opinións e percepcións. Noutras ocasións, as máis, entra en xogo a súa interpretación.

En todas elas procuro que as miñas interpretacións sexan o máis explícitas posibles, facendo referencia a exemplos, a autores e citas xa mencionadas no traballo ou inéditas nel, o que non lles dá maior principio de veracidade, pero de novo facilita a discrepancia e a súa réplica.

Remato, como non podía ser doutro xeito, *Entretecendo para Concluir*. No apartado redacto máis unha reflexión do traballo feito e do perfil adoptado que unhas conclusións ao uso. De feito, e como enuncié nos obxectivos, a intención era realizar un diagnóstico o máis preciso posible non emitir un prognóstico. Aínda que con pretensións de ser “preludio” e principio de algo que está por suceder.

---

<sup>13</sup> As respostas dos cidadáns extraíaoas da enquisa do CIS, as respostas dos alumnos/as do cuestionario elaborado por min e distribuído nas facultade e nos centros de FP, e as respostas dos profesionais son froito do cuestionario específico que construí para eles.

# **I. Que conciliar, e para que?**



## **Sinopse**

Os centros de primeira infancia son recoñecidos como unha das mellores ferramentas para resolver a conciliación.

Non existe un acordo unívoco sobre o significado e as pretensións que se interpretan das políticas de conciliación. Por iso cómpre que ao longo deste capítulo faga unha reflexión en clave de xénero sobre o significado das políticas de conciliación, pois resulta esclarecedor coñecer o “estado da cuestión” para poder observar con mellor perspectiva as funcións e o servizo que prestan os centros de primeira infancia, toda vez que unha das principais razóns que se argumentan para a súa existencia sexa a compatibilización da vida laboral e familiar.

Coñecer os diferentes perfís das medidas de conciliación, indagar na existencia ou non de desequilibrios na aplicación das medidas e nos resultados que producen, descubrir as externalidades que poidan provocar as diferentes modalidades, todo isto vaime permitir abordar con moita mellor perspectiva o tema central do meu traballo e entender mellor os diferentes modelos de centros que subsisten na controversia entre o ámbito dos coidados e o escolar.

Non cabe dúbida que existen diferenzas importantes no acceso ao emprego, no traballo produtivo entre homes e mulleres. Unha rápida ollada ás taxas de poboación activa e ás taxas de emprego permite observar traxectorias diferentes. Traxectorias que en España teñen as súas peculiaridades.

Ao parecer, o “mercado laboral” emprega diferentes criterios de selección xa se trate dun home ou dunha muller. Idade, estado civil e nivel educativo entrelázanse para dar distintos resultados.

As enquisas de emprego do tempo afinan un pouco máis a mirada, mais, calquera que sexa o indicador de referencia, sempre se constata unha diferenza no uso do tempo entre un e outro sexo.

Todos os indicadores semellan estar de acordo en que: "(...)o tempo atrapa ás mulleres na súa vida cotiá en maior medida que aos homes" (Torns T. , 2008, p. 56)

Abordo a conciliación dende unha perspectiva de xénero porque o xénero é un principio básico de organización social, un principio xerador de desigualdades. Non se pode entender a conciliación como un elemento de emancipación feminina, a conciliación non é a solución, é unha parte do problema<sup>14</sup> da desigualdade de xénero.

Se nos anos 70 a conciliación se vía como unha aliada das políticas feministas, hoxe en día estase asociando cada vez máis con solucións e estratexias de flexibilidade no mercado laboral, e non exactamente para beneficio do traballador/a, senón das corporacións empresariais.

As solucións particulares, en ocasións promovidas e alentadas dende os Estados, producen dobres e triplas discriminacións por seren en moitos casos mulleres, emigrantes, de estratos sociais e culturais diferentes as que se encargan do coidado dos nenos/as.

A situación das empregadas do fogar é comparativamente peor que a que tiveron as "amas de cría" nos séculos anteriores.

O contexto político da conciliación móvese en termos de "subsidiariedade" o que significa que dende a UE se poden ditar recomendacións pero estas non son vinculantes.

Un repaso ás ferramentas para a conciliación proporciona unha perspectiva máis axeitada de como estas se inflúen e interactúan. As medidas de tempo interrelaciónanse coas das prestacións monetarias e cos servizos, contribuíndo á configuración duns centros para a primeira infancia que difiren en funcións, finalidades e obxectivos.

---

<sup>14</sup> A conciliación pode consolidar a situación de desigualdade se non realiza unha correcta avaliación da situación. Por exemplo, a través dos centros para a primeira infancia pódese mellorar substancialmente a situación de moitas mulleres, pero non ten por que modificar a norma de que son as mulleres as principais responsables dos coidados.



## **1. 1 A atención e o coidado da primeira infancia como ferramenta para a conciliación**

O Comité Económico e Social Europeo coincide coa Axenda Social e outros documentos afíns ao considerar que:

“Unha boa asistencia infantil representa unha oportunidade para elevar a calidade de vida e contribúe á conciliación da vida laboral, privada e familiar para todos os membros da familia, á vez que reforza a participación feminina no mercado laboral e xera máis ingresos para a familia.” (Comité Económico e Social Europeo, 2010, p. 2)

A conciliación da vida laboral e familiar é tamén un dos eixes conceptuais recoñecidos por todas as CC.AA, na enquisa realizada por Balaguer e Arderiu (2007), para trataren de avanzar tanto cuantitativamente como cualitativamente no tratamento e atención dos nenos/as pequenos.

A asistencia dos/as nenos/as menores de 3 anos a centros de primeira infancia enténdese como un dos mecanismos máis eficaces para asegurar a conciliación entre a vida familiar e laboral dos seus pais e nais en moitos dos decretos das mencionadas CC.AA.

Segundo o que se deduce de datos empíricos elaborados con base no expresado polas nais traballadoras españolas, catro situacións fan que as dificultades para facer compatible traballo e familia se acrecenten:

- O coidado dos nenos pequenos en idade preescolar.
  - O coidado dos nenos pequenos cando se poñen enfermos.
  - A falta de adecuación entre horarios escolares e laborais.
  - O coidado de nenos pequenos durante as vacacións escolares.
- (Fernández C. e Tobío S., 2005, p. 6)

O debate da conciliación da vida laboral e familiar prodúcese tanto no sentido de discutir as medidas máis oportunas como na propia conceptualización do termo, e así Escobedo Caparrós (2008) apunta que o propósito da conciliación é:

“(…) que as mulleres e homes poidan facer compatibles itinerarios laborais e familiares en condicións de calidade, nos momentos e períodos de maior requirimento familiar, especialmente ao redor do nacemento e crianza dos fillos máis pequenos, ou ao redor das fases máis críticas de coidado e atención a familiares ou achegados enfermos, accidentados ou dependentes.” (páx. 162)

Nunha percepción ben distinta, Torns (2005) define as iniciativas de conciliación como: “medidas debedoras dunha lóxica produtivista, onde o emprego e a dispoñibilidade laboral son o único horizonte que importa” (p. 21) O que segundo a autora lles impide acadar resultados apreciáveis en termos de igualdade.

Outros autores consideran tales iniciativas como “políticas familiares de terceira xeración”. (Asián, Bartolomé, Vega, e Rodríguez, 2009) en contraposición ás políticas pronatalistas explícitas, ou os subsidios familiares pagados aos pais, non ás nais, aló polos anos 40 do pasado século como exemplos de políticas familiares de primeira xeración. Ou a abolición do permiso do marido para que traballase a muller (1975) e a abolición legal da ilexitimidade (1981), como exemplo das de segunda xeración.

As políticas de conciliación tamén xorden entre outras razóns pola necesidade de resolveren o déficit demográfico na UE xa que os 40 millóns de emigrantes que para o 2050 prevé o Eurostat<sup>15</sup>, compensarán tan só parcialmente as tendencias demográficas xerais.

Os efectos do cambio demográfico darán lugar a unha posible redución da poboación activa, un descenso do crecemento económico e o aumento da presión sobre o gasto público. Polo que urxe incorporar man de obra ao tecido produtivo, e neste caso mulleres.

No seo da UE prodúcese unha contradición: existe un capital humano mellor educado que en ningunha outra época, con alta especialización técnica, comprometido co modelo democrático occidental, con sentido de comunidade, forte enculturación... pero que no momento máis alto da súa curva de rendibilidade produtiva

---

<sup>15</sup> Eurostat é a oficina estatística da Unión Europea

renuncia ou diminúe a súa participación no espazo do traballo remunerado, maiormente para atender o contrato interxeracional. O traballo produtivo presenta conflito co contrato interxeracións e tamén co traballo reprodutivo<sup>16</sup>.

As estruturas de valores predominantes impiden a unha gran proporción dese capital humano “inactivo” para o sistema produtivo, escoller por si mesmo o xeito de desenvolverse individualmente.

Un capital humano que máis que estar “inactivo” desaparece dos datos estatísticos pois as actividades que desempeñan non parecen contar máis que no espazo privado. Neste sentido Carrasco (2003) afirma que:

“Os estudos económicos e sociais acostuman esquecer este compoñente subxectivo das necesidades humanas, cuberto habitualmente dende o fogar. Esquecemento que se me presenta pouco inocente porque agacha un conflito de intereses: os distintos espazos, traballos e actividades que forman parte dos procesos de vida e reprodución non gozan do mesmo recoñecemento social, senón que existen entre eles un compoñente valorativo xerárquico, resultado dunha longa tradición patriarcal liberal.” (p.38)

Aí probablemente reside o quid da cuestión: en considerar os cidadáns exclusivamente pola posición dentro do “mercado”, posición que no caso das mulleres é mais asignada que escollida.

A conciliación dende a perspectiva deste traballo estúdase a través dos mecanismos e as ferramentas de participación do Estado nas responsabilidades perante o coidado, e polo tanto o grao de implicación para ofrecerlles aos cidadáns a posibilidade de desenvolveren a súa vida na esfera pública e non só a través do marco laboral.

Desafortunadamente poucos son os indicadores que valoran a posibilidade de participación na esfera pública fóra do marco laboral e produtivo, aínda que hai algúns (% de participación en asociacións,

---

<sup>16</sup>Traballo reprodutivo referido ao conxunto de atención e coidados necesarios para o sostemento da vida, e no sentido expresado en: (Carrasquer, Torns, Tejero, e Romero, 1998)

club, militancia en organizacións...), non podo desprezar os datos do modelo produtivo. As cifras de poboación activa da UE e de España expresan que a porcentaxe de poboación que non ten posibilidade de incorporarse ao mercado produtivo e, polo tanto, na lóxica mercantil á “esfera pública”, pertence maiormente ao xénero *muller*.

## 1.2 Algúns datos da poboación

### 1.2.1 Taxas de poboación activa

As taxas de poboación activa certifican que mentres a poboación de homes da UE27 entre os 30 e os 45 anos teñen unhas taxas de actividade moi próximas ao 94%, as mulleres da UE27 neses mesmos tramos de idade está próxima ao 79%, (táboa 1). É dicir, un 6% dos homes non están en disposición de acudir ao mercado do traballo remunerado, ao tempo que un 21% de mulleres está fóra dese mercado nestes tramos de idade.

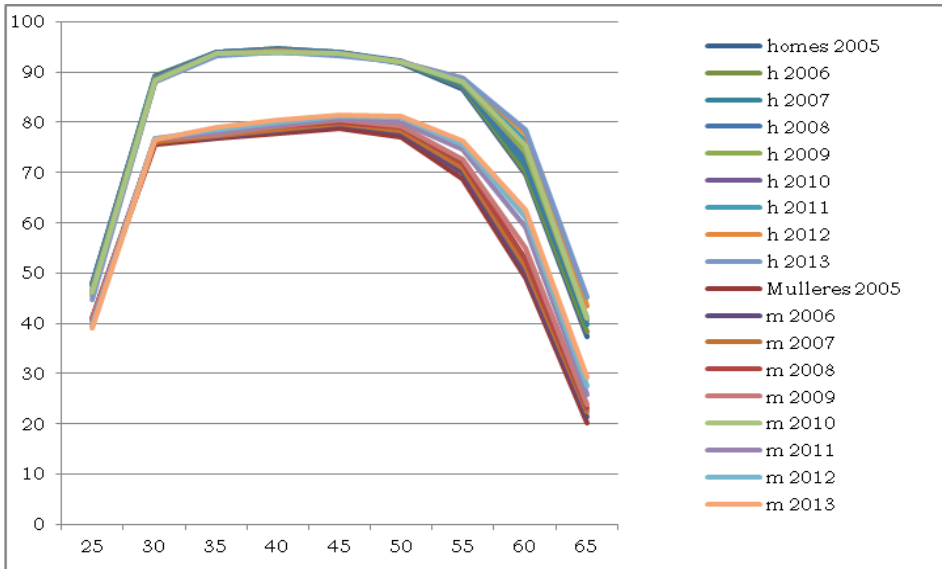
	2010		2011		2012		2013	
	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres
<b>UE27</b>								
De 15 a 24	46,1	39,7	45,8	39,7	45,5	39,6	44,7	39,0
De 25 a 29	88,3	76,6	88,1	76,7	88,2	76,7	88,0	76,6
De 30 a 34	93,8	77,7	93,4	78,0	93,4	78,6	93,2	78,9
De 35 a 39	94,0	79,4	94,0	79,4	94,1	80,1	93,9	80,6
De 40 a 44	93,6	80,6	93,4	80,8	93,5	81,3	93,2	81,5
De 45 a 49	92,0	80,0	92,0	80,0	92,1	80,9	92,1	81,3
De 50 a 54	88,0	73,9	88,1	74,7	88,7	75,7	88,9	76,2
De 55 a 59	75,3	56,7	76,2	59,1	77,7	61,2	78,6	62,7
De 60 a 64	41,0	24,6	41,7	25,7	43,5	27,5	45,2	29,3
<b>España</b>								
De 15 a 24	46,1	40,1	45,8	39,1	45,5	37,4	39,3	34,8
De 25 a 29	89,1	84,4	89,2	83,5	90,0	83,7	89,3	82,9
De 30 a 34	94,6	83,5	94,5	84,9	94,6	85,2	93,7	86,4
De 35 a 39	94,8	81,1	95,1	82,8	94,9	84,4	94,9	85,0
De 40 a 44	94,3	77,5	94,2	79,0	93,8	81,0	93,3	81,8
De 45 a 49	92,1	75,1	92,0	76,1	92,5	78,2	92,2	80,0
De 50 a 54	88,4	66,7	88,8	68,3	88,8	70,3	88,9	71,4
De 55 a 59	79,6	49,0	78,9	53,0	79,8	55,9	79,4	58,3
De 60 a 64	46,6	27,3	46,7	29,4	45,8	30,5	45,0	29,9

Táboa 1. Taxas de poboación activa

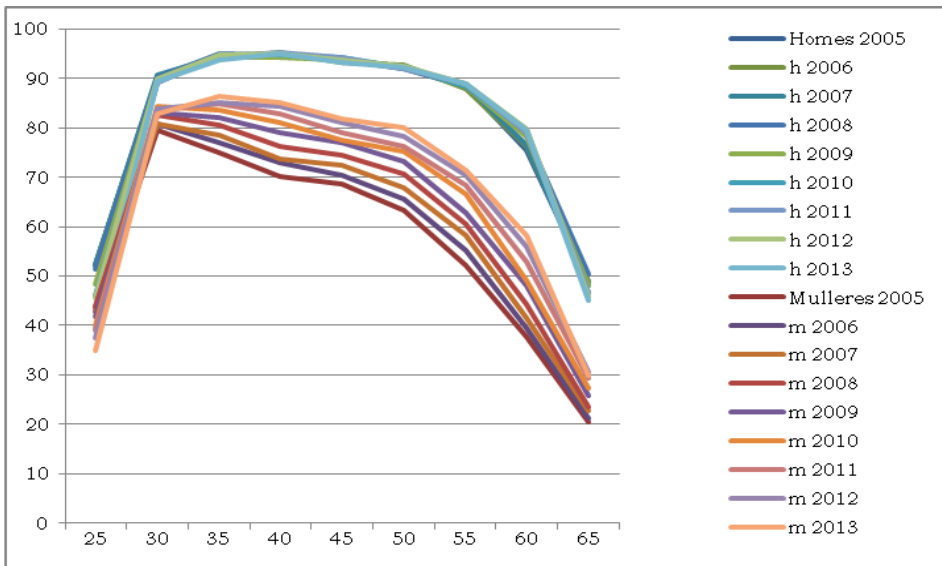
Fonte :EUROSTAT,(elaboración propia)

Pódese apreciar un comportamento singular da poboación española, en particular das mulleres, en comparación coa UE27 no referente a taxas de poboación activa, xa que se observan taxas superiores a UE27 nas cohortes máis novas (25 a 39 anos) (táboa 1.) pero cun abandono do mundo laboral moi temperán (empezando aos 40 anos), debuxando unha figura con forma de tobogán ou esvaradoiro que se aprecia na gráfica 2. ao tratarse dunha serie temporal dende o 2005, mentres que na UE27 as taxas de mulleres, con seren inferiores aos homes en todas as cohortes, compórtase do mesmo xeito, como se observa na gráfica 1., cunha incorporación

máis ou menos no mesmo rango de idade, sostemento da vida laboral e declive paulatino que nos dous casos, homes e mulleres na UE27, se inicia aos 50 anos.



Gráfica 1. Taxas de poboación activa UE27 Fonte: EUROSTAT, (elaboración propia)



Gráfica 2. Taxas de poboación activa España. Fonte: EUROSTAT, (elaboración propia)

Outra particularidade resulta de que mentres na UE27 as taxas sofren variacións pouco apreciables ao longo do tempo (solápanse cada novo dato), en España o aumento nas mulleres é notable ano tras ano e en todos os rangos de idade, atenuando a característica forma de

tobogán que se aprecia con claridade na gráfica 2. no ano 2005 pero en moito menor grao no ano 2013; a mesma circunstancia ímola ver coas taxas de emprego.

	2010		2011		2012		2013	
	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres
<b>UE27</b>								
<b>De 15a 24</b>	36,2	31,8	35,8	31,5	34,9	30,9	34,1	30,4
<b>De 25 a 29</b>	76,9	67,3	77,0	67,0	76,1	66,0	75,2	65,7
<b>De 30 a 34</b>	85,1	69,8	84,6	69,9	83,6	69,8	83,1	69,8
<b>De 35 a 39</b>	86,5	72,3	86,7	72,3	85,8	72,1	85,3	72,3
<b>De 40 a 44</b>	86,8	74,4	86,7	74,3	86,2	74,1	85,4	73,9
<b>De 45 a 49</b>	85,6	74,2	85,6	74,3	85,1	74,3	84,6	74,3
<b>De 50 a 54</b>	81,7	68,9	81,9	69,6	81,7	70,2	81,6	70,5
<b>De 55 a 59</b>	69,5	52,9	70,3	55,2	71,4	56,9	71,8	58,2
<b>De 60 a 64</b>	38,2	23,4	39,0	24,5	40,2	25,9	41,8	27,5
<b>España</b>								
<b>De 15a 24</b>	25,6	24,2	22,1	21,8	18,4	18,0	17,2	15,3
<b>De 25 a 29</b>	65,7	64,1	64,5	61,7	59,4	58,4	57,9	55,1
<b>De 30 a 34</b>	76,0	66,9	74,0	66,1	70,1	64,2	69,6	63,6
<b>De 35 a 39</b>	78,7	64,6	77,8	65,9	75,0	64,7	74,4	63,6
<b>De 40 a 44</b>	78,6	63,8	77,3	62,9	74,5	61,9	73,5	62,5
<b>De 45 a 49</b>	78,7	62,1	76,7	61,5	73,7	60,8	71,9	60,3
<b>De 50 a 54</b>	75,6	56,6	74,6	57,0	71,5	56,2	70,9	55,9
<b>De 55 a 59</b>	67,7	41,7	66,5	44,5	64,9	45,3	62,7	46,4
<b>De 60 a 64</b>	40,5	24,2	40,0	26,0	38,3	25,7	37,1	24,5

Táboa 2 Taxas de emprego

Fonte: EUROSTAT,(elaboración propia)

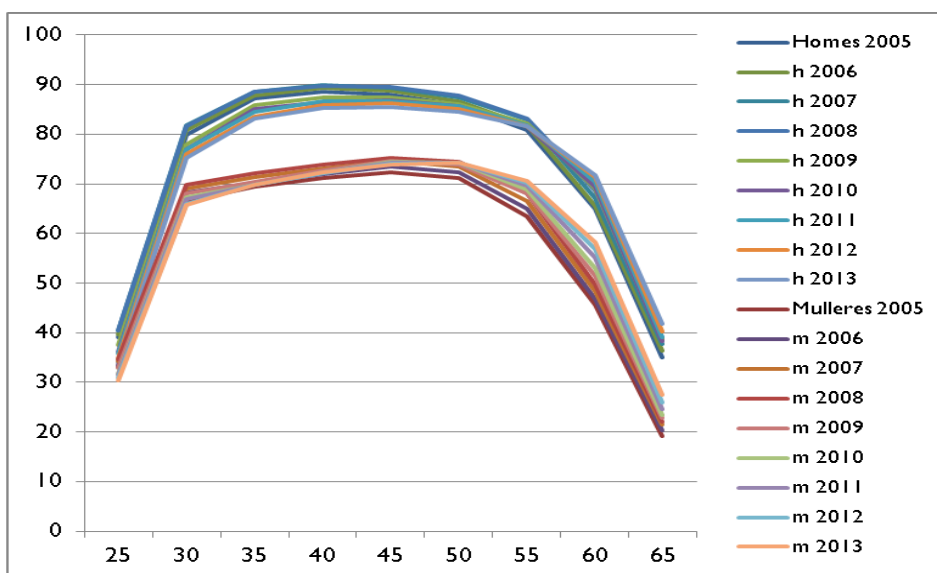
As diferenzas entre homes e mulleres non só se producen nas taxas de actividade (as mulleres e homes que están en disposición de realizar un traballo remunerado), senón tamén nas taxas de emprego (os que realmente están realizando un traballo remunerado).

De novo nos tramos de idade de 30 aos 45 anos, os homes na UE27 non baixan dunha taxa moi preto o 87%, mentres que a muller non chega máis que no tramo de 40 aos 49 anos ao 75%, (neste tramo de idade as mulleres europeas teñen as máis altas taxas de actividade) (táboa 2.). Mantense, consecuentemente, o diferencial entre homes e mulleres de 12 puntos porcentuais. En España, e ante a crise de emprego, as taxas no mellor dos casos (homes de 35 a 45 anos) os últimos anos non chegan ao 75% e a diferenza coas taxas das mulleres españolas é significativamente menor.

Algúns autores afirman sobre a maior taxa das mulleres da UE no tramo de 40 a 49 anos, que son as mulleres que se incorporan ao mercado de traballo despois de criaren os seus fillos/as, feito que parece non acontecer en España. Máis ben ao contrario, en España a

partir dos 40 anos as mulleres abandonan o mercado laboral tanto nas taxas de poboación activa (na dispoñibilidade para traballar) como nas taxas de emprego (o traballo remunerado efectivo).

As gráficas para as persoas empregadas tanto na UE27 (gráfica 3.) como en España (gráfica 4.) repiten os mesmos patróns que as taxas de actividade.



Gráfica 3. Taxas de emprego na UE27

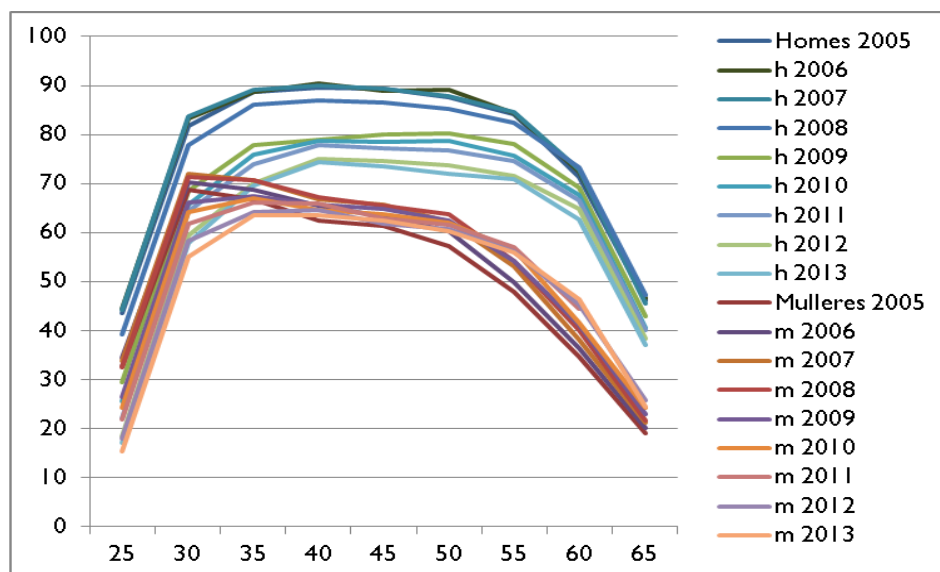
Fonte:EUROSTAT

A figura que debuxan as gráficas das taxas de emprego para UE27 é moi similar en homes e mulleres en todos os estratos de idade, sempre con 15 puntos de diferenza entre ambas, e cunha lixeira tendencia de incorporación constante das mulleres ata os 50 anos (gráfica 3.)

No caso español a gráfica de taxas de emprego mantén as súas peculiaridades: na idade inicial de ingreso das mulleres ao traballo nalgún ano, como o 2007 e 2008, a taxa supera á dos homes, pero en todos os anos a saída do mercado comeza aos 30 anos e non se volven recuperar (gráfica 4). De novo, apréciase o debuxo en esvaradoiro, que contrasta claramente co debuxo da gráfica das mulleres da UE-27 (gráfica 3), que ascende lixeiramente dende os 30 ata os 48, aínda que no caso español parece que as mulleres comezan a retrasar un pouco



a saída do mercado, co que se atenúa a baixada nos últimos anos (2011-13).



Gráfica 4. Taxas de emprego España Fonte:EUROSTAT (elaboración propia)

No caso de España (gráfica 4), na serie temporal 2005-13, observo como a fenda entre homes e mulleres se reduce, pero non tanto pola maior incorporación da muller ao traballo remunerado, senón porque as súas taxas de emprego non caen, proporcionalmente, do mesmo xeito que as dos homes.

Bastante máis contundente para os intereses deste traballo é o dato de que a taxa de emprego das mulleres da UE mingua en 12,4 puntos cando teñen fillos menores de 12 anos o seu cargo, mentres que a dos homes aumenta en 7,3 puntos (Comisión das Comunidades Europeas, 2008 {SEC(2008)2597}, p.4)

Os criterios de exclusión (ou selección) que emprega o mercado laboral parece tomar unha orde na listaxe de prioridades distinta, ben se trate dun home ben dunha muller. Idade, estado civil e nivel educativo entrelázanse para dar resultados diferentes por sexo.

A peor situación (en termos de taxa de paro) para a muller sería estar casada, ser analfabeta e ter entre 16 e 19 anos. Para o home sería estar solteiro, ser analfabeto e ter tamén entre 16 e 19 anos. Unha muller casada ten máis probabilidades de estar no paro que

unha muller solteira e un home solteiro ten máis probabilidades de estar no paro que un casado. Parece que estas tendencias reproducen o rol de “cabeza de familia, sustentador do fogar, para os homes” (Papí-Gálvez, 2006, p. 51)

### **1.2.2 Tempo empregado no coidado dos demais**

“(…) o tempo atrapa ás mulleres na súa vida cotiá en maior medida que aos homes.” (Torns T. , 2008, p. 56)

Un dato esclarecedor da situación laboral e persoal de homes e mulleres fai referencia a que:

“As mulleres da UE25, en comparación cos homes, dedican aproximadamente un 50% máis do tempo a coidar aos máis pequenos.” (Eurofound, 2009, p.4)

Dúas horas e oito minutos diarios dedica ao fogar e á familia o home segundo a enquisa de INE *Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003*, en comparación ás catro horas e corenta e tres minutos que dedica a muller ás mesmas cuestións. Na mesma enquisa repetida sete anos despois (*Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010*) os resultados son de dúas horas e trinta e dous minutos para os homes, o que significa que lle dedican vinte e dous minutos máis que hai 7 anos, e catro horas vinte e nove minutos para as mulleres, dezaseis minutos menos que hai 7 anos.

A pequena redución da fenda de tempo de dedicación entre os xéneros na serie temporal das dúas enquisas non debe interpretarse como un avance cara á igualdade, pois cómpre cruzar os datos con diferentes variables.

Unha das múltiples relacións entre variables que fan dúbida da dirección cara á igualdade podería ser a porcentaxe de homes que abandona o mercado produtivo e os que se incorporan a participar nas tarefas de coidados. Neste caso os datos destes sete anos podería dicir que suman 0, xa que a enquisa reflicte un 4,7% de abandono do mercado do traballo remunerado dos homes e un 4,7% de aumento da

porcentaxe dos homes na participación no coidado. Os homes que abandonan o mercado produtivo incorpóranse ao mercado reprodutivo, por tanto, en boa lóxica, o tempo global dedicado polos homes ás tarefas de coidado debe aumentar dunha enquisa a outra.

Non sucede o mesmo cos datos relativos ás mulleres pois constitúen un 3% as que se incorporan ao mercado do traballo en comparación entre as dúas enquisas, e dun 0,8% as que abandonan os labores de coidados. Disto deducimos que as mulleres que se incorporan ao mercado produtivo non abandonan as tarefas do ámbito reprodutivo, senón que dedican algo de menos tempo (17 minutos) pero son máis as que “compatibilizan” as dúas esferas.

As enquisas de emprego de tempo estanse a converter nunha ferramenta moi útil para definirmos correctamente os desfasamentos e as desigualdades no uso do tempo e mostrar de xeito máis claro as dobres xornadas das mulleres.

Á vista destes resultados, táboa 3., inmediatamente un pregúntase a influencia que ten a situación laboral de cada xénero nesta dedicación horaria e de que xeito, factores como os fillos menores ou o tipo de xornada condicionan os datos.

Nos resultados que me proporciona a enquisa do emprego do tempo, calquera que foren as variables que se crucen, destaca sempre a asimetría entre xéneros, e non só isto, senón que me preveñen de situacións que non se consideran nas taxas de emprego neto, como o tipo de contrato. Un exemplo ilustrativo é o contrato a tempo parcial, no que cando son os homes os que desempeñan o seu traballo nesta modalidade de contrato, reducen a participación nas actividades do fogar, tanto en porcentaxe como en duración, mentres que se son as mulleres as que teñen este tipo de xornada aumentan o seu tempo de dedicación aos “labores do fogar” e a porcentaxe de mulleres que o fan.

### Enquisa de Emprego do Tempo 2009-2010

#### Tempo empregado no Fogar.

(Unidades: % percentaxe de persoas que realizan a actividade e duración media diaria (DMD) en horas e minutos)

	Homes		Mulleres	
	(%)	DMD	(%)	DMD
Con nenos menores de 10 anos	81,6	3:03	94,3	5:37
Ocupados	74,5	2:21	93,3	3:46
Parados	82,6	3:23	95,7	5:35
Tipo de xornada dos ocupados: A tempo completo	74,8	2:21	92,1	3:32
Tipo de xornada dos ocupados: A tempo parcial	69,2	2:34	97,2	4:31
Tipo de horario dos ocupados: Xornada continua	76,3	2:33	93,3	3:57
Tipo de horario dos ocupados: Xornada partida	72,9	2:10	93,3	3:25

Táboa 3. Enquisa do emprego do Tempo

Fonte: INE . Elaboración propia

Na táboa 3, observo como en xornada parcial son un 69,2% os homes que realizan actividades do fogar (os que menos de todas as situacións analizadas) cunha duración media diaria (DMD) de 2:34 minutos. As mulleres que están na mesma situación laboral, contrato a tempo parcial, encárganse dos labores do fogar nunha porcentaxe do 97,2% (o grupo dos analizados que en maior porcentaxe realiza esta tarefa) cunha duración media diaria de 4:31 minutos.

Estes datos fan referencia a traballos inespecíficos, mais se afinamos un pouco máis a mirada e observamos o tempo empregado no fogar para o “coidado dos fillos/as” (táboa 4.) os resultados son, se cabe, máis desequilibrados.

Calquera que sexa o estudo, os indicadores, as características das persoas entrevistadas ou as variables sempre se constata unha diferenza moi importante no tempo empregado por un ou outro xénero, e o que é peor, cunha tendencia moi lenta cara ao equilibrio que, á vista das diferenzas de partida, en todos os casos é máis do dobre de tempo o que ocupa a muller que o home, nunca chegará o equilibrio efectivo.

### Tempo empregado no Fogar. Coidado de nenos

(Unidades:% porcentaxe de persoas que realizan a actividade e duración media diaria (DMD) en horas e minutos)

	Homes		Mulleres	
	(%)	DMD	(%)	DMD
Con nenos menores de 10 anos	58,8	1:52	77,5	2:38
Ocupados	25,7	1:39	32,2	2:05
Parados	21,9	2:15	36,6	2:55
Tipo de xornada dos ocupados: A tempo completo	25,9	1:39	28,2	2:01
Tipo de xornada dos ocupados: A tempo parcial	20,0	1:30	45,2	2:13
Tipo de horario dos ocupados: Xornada continua	25,5	1:41	35,6	2:07
Tipo de horario dos ocupados: Xornada partida	25,8	1:36	25,8	2:00

Táboa 4. Enquisa emprego do tempo nos coidados dos nenos/as

Fonte:INE . Elaboración propia

Un dato revelador é a diferenza de percepción entre homes e mulleres con respecto á realización das tarefas domésticas. Por unha banda, as mulleres parece que dalgún xeito subestiman a participación do compañeiro, mentres o home sobreestima a súa “colaboración” :

“Unha porcentaxe moi elevada considera que realiza xusto as tarefas que lles corresponderían, cando os datos poñen de manifesto que os varóns españois son os que menos fan no referente a tarefas domésticas xunto cos italianos e portugueses.” (Moreno Mínguez, 2006, p. 84)

Na *II Enquisa Europea sobre Calidade de Vida* o 47% dos homes españois cre que fai o mesmo de traballos no fogar que as súas compañeiras, un 3% pensa que fai máis, e un 50% considera que fai menos. Preguntadas as mulleres pola mesma cuestión o 42% considera facer máis, 48% facer o mesmo e o 10% menos que os seus compañeiros. (European Fondation 2010)<sup>17</sup>

Pode ser pertinente, á vista de todos os datos anteriores, facerse a mesma pregunta de Nyberg (2007): “que deben facer os gobernos para que as mulleres poidan exercitar os seus dereitos e para que se avance así no camiño da igualdade de xénero? (p.71)

<sup>17</sup> Os datos da enquisa están recollidos no ano 2007

As opcións propostas por Nyberg consideran os tres modelos básicos de sustento familiar.

-Modelo 1.º: home sustentador, nai coidadora cunha prestación en efectivo por parte do Estado por esta ocupación.

-Modelo 2.º: dous sustentadores, pai e nai, promovendo e fomentando o Estado o emprego feminino coa ampliación da rede pública de centros infantís.

-Un 3.º modelo, ou *terceira vía*: de promoción de home e muller como sustentador e coidador grazas ao financiamento público de centros infantís e dos permisos parenterais<sup>18</sup>.

A diferenza entre o 2.º modelo e o 3.º tal e como o presenta o autor permanece case que oculta, é a realidade a que finalmente a fai visible. O 2.º modelo cumpre os requisitos, en principio, dunha lexislación igualitaria e recolle medidas que a promoven. Pero no mellor dos casos, e a experiencia fala por si soa, remata cun sustentador e medio, e un coidador e un cuarto. Non creo que resulte necesario asignarlle xénero a cada un dos roles.

Nyberg pregúntase en todo momento pola función dos gobernos para a promoción dun dos modelos, isto significa adoptar medidas lexislativas e incentivar comportamentos que promovan o modelo escollido.

Nos datos da *II Enquisa Europea sobre Calidade de Vida*, no 32% das parellas en España non traballa ningún membro<sup>19</sup>, no 36% traballan un, e no 32% dos casos traballan os dous. A media EU-27 para o mesmo período era: no 59% das parellas traballaban os dous membros, no 32% facían un só membro, e no 9% das parellas restantes non traballaba ningún dos membros.

---

<sup>18</sup> Eu engadiría, respecto aos permisos parenterais, que estes sexan retribuídos ao 100% e intransferibles, doutro xeito está demostrado que non se promociona o labor de coidado nos homes.

<sup>19</sup> Contabilízanse as parellas de xubilados.

Sen dúbida, unha cousa é expresar o seu acordo a favor dun modelo, por exemplo o de *dous sustentadores-dous cuidadores*, e outra moi distinta é a medida en que isto se reflicta na conduta das nais e dos pais, e se non o fan haberá que concluír como Nyberg (2007):

“(…)que as políticas talvez teñan a intención de favorecer o modelo de dous sustentadores-dous cuidadores, pero os pais e as nais seguen comportándose de acordo co modelo de home sustentador–muller cuidadora ou co de dous sustentadores (pero non dous cuidadores)” (p.72)

Seguramente un factor que non temos moitas veces en conta nestas conclusións, resulta da diferenza existente entre a igualdade formal (legal) e a real, así como o modelo desexado e o modelo explícito, e sobre todo de como nos asuntos de igualdade se toman posturas e se adoptan acordos normativos en espazos baleiros, que é o sitio idóneo para os lumes de artificio.

Un exemplo moi descritivo de todo isto é o referido por Castro García e Pazos Morán (2011) cando:

“(…)no País Vasco decidiuse aumentar aos homes a cantidade que lles pagaba por excedencia (establecendo unha diferenza de 600€ con respecto ao que cobraban as mulleres, o total non superaba os 2500€ anuais) (...) esta medida non consegue aumentar o número de homes que se tomaban excedencias: 372 homes fronte ás 12246 mulleres en 2009” (p.7)

Como moi ben din as autoras: “estas medidas cosméticas son ineficaces para o obxectivo que supostamente perseguen e, o que é máis grave, teñen un efecto distorsionador”

A aplicación de “medidas cosméticas” en prol da igualdade non ocultan un dato evidente que mostran os estudos realizados dende unha perspectiva macroeconómica centrados nos diferentes países desenvolvidos. Nestes estudos conséntase que, a partir da década dos 80, a relación entre a fertilidade e a participación feminina pasou de ser negativa a ser positiva. Isto significa que:

“(…)os países que contan con taxas de fertilidade máis elevadas, son tamén nos que as mulleres participan máis no mercado do traballo, mentres que os países con menores taxas de

participación, é onde a fertilidade é máis baixa” (Badenas Plá e López López, 2010) (Moreno Mínguez, 2006)

Ora ben, mentres que na maioría dos países europeos o signo da correlación entre fecundidade e emprego feminino se torna positivo, en España aínda continúa sendo negativo.

“En España a evolución da fecundidade debemos interpretala no paradigma da teoría económica de Becker, segundo o cal o emprego feminino ten efectos negativos sobre a fecundidade, debido ao custo de oportunidade laboral que supón ter fillos para as mulleres con elevados niveis educativos e elevados ingresos. (Moreno Mínguez, 2006, p. 96)

A Enquisa de Compatibilización laboral e familiar 2005 di que o 42,6 % das mulleres abandona o mercado de traballo debido ao nacemento dun fillo/a, mentres que só o 2,3% dos homes<sup>20</sup>.

A análise pormenorizada da mostra de poboación empregada no Barómetro do CIS 2788<sup>21</sup> indica que a ratio de fillos por muller de 31 a 40 anos que está no momento de responder o cuestionario traballando é de 1,1, mentres esa mesma ratio aumenta a un 1,6 fillos para a muller que está en diferente situación que a de traballo remunerado.

As estratexias adoptadas en España para compatibilizar emprego e familia son maioritariamente privadas; nos países nos que máis se desenvolveron os servizos de atención á infancia e cun prezo relativamente reducido, os pais optan por levar os seus fillos/as á gardería, mentres que nos países que como España:

“(…)os custos de servizo e atención á infancia é elevado ou por outra banda a prestación do servizo público é moi reducida, os pais optan maioritariamente por solucionar o problema do coidado dos menores no ámbito familiar privado (Moreno Mínguez, 2006, p.105).

---

<sup>20</sup> Almudena Moreno Mínguez en *Análisis de la reducida fecundidad y el reducido empleo femenino en los regímenes de bienestar del sur de Europa* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Proyecto FIPROS 2005

<sup>21</sup> No Anexo 1. Comentarios enquisa Centro de Investigacións Sociolóxicas, CIS, barómetro 2778



Cando non adoptan como solución a de pospoñer a maternidade ata consolidar a situación laboral, unha quimera nos novos modelos de contratación e emprego, ou directamente renuncian a ter fillos/as, o cal, á vista dos datos sobre taxas de fecundidade, é o xeito de resolver a maternidade pola maioría das españolas.

Moitos coinciden que o “modelo español” está caracterizado por unha forte solidariedade no seo das familias, solidariedade que se destaca como unha calidade do cidadán e que se tenta reproducir en estados de benestar máis consolidados que o noso e nos que os lazos filiais son menos importantes. O problema no caso español é que a función, a tarefa da solidariedade, recae invariablemente nas mulleres, o que axuda moi pouco a que a responsabilidade social do coidado se asuma de xeito igualitario.

### 1.3 A conciliación dende unha perspectiva de xénero

“A relación entre vida familiar e vida laboral expone, en principio, non en termos de conciliación, senón en termos de contradición.” (Instituto de la Mujer, 2005, p.11)

Todos os datos analizados na epígrafe anterior, taxas de poboación activa, de emprego, enquisa do uso do tempo, modelos de contratación... mostran diferenzas significativas entre mulleres e homes.

“As diferenzas que se poden atopar ao observar os datos relacionados co traballo remunerado e non remunerado entre homes e mulleres, conteñen implicacións que van máis alá da mera distancia estatística observada” (Papí-Gálvez, 2006, p. 44)

É doado deducir que a conciliación se produce de xeito asimétrico; debe ser o Estado o que equilibre esta desigualdade?

Resulta difícil ignorar que son maioritariamente os varóns, dende a súa situación de poder, os que deseñan as políticas de acción e inclúen na axenda os temas relevantes. De xeito paseniño impleméntase servizos que faciliten a incorporación da muller á vida laboral, servizos que maioritariamente son realizados por mulleres, sen que os homes parezan dispostos a asumir a parte proporcional que lles toca do traballo reprodutivo, case que entendendo que o esforzo a nivel de Estado é suficiente e xeneroso.

A política de xénero da UE está atrapada no dilema de *Wollstonecraft Lombardo* (2002), calquera dos camiños escollidos, ben os que reclaman a igualdade cos homes, ben nos que se pretende acadar os dereitos dende a diferenza, son segundo a autora: “(...) incompatibles dentro dos límites do estado patriarcal, e dentro dese contexto resultan imposibles”.(p.226)

Nun senso parecido exprésase Lagarde (2004) cando afirma que:

“As mulleres no seu intento de conciliación están suxeitas ao “*sincretismo de xénero*” que consiste en coidar aos outros de xeito tradicional e, ao mesmo tempo, lograr o seu desenvolvemento individual para formar parte do mundo moderno”.(p.157)

Nesta situación a muller enfróntase á conciliación xa non só da súa esfera produtiva e reprodutiva, senón do antigo e do moderno.

Reducir a inxustiza de xénero sen aumentar outros xeitos de inxustiza e desigualdade convértese como di Helga Hernes (1990) nunha meta política limitada. O que fai difícil o logro é o feito de que o xénero é un principio básico de organización social, e as exixencias de non aumentar outras formas de desigualdade (socioeconómicas, de procedencia) tería como resultado que a maioría dos homes perderían, perderíamos, algún dos actuais privilexios, é dicir, as inxustas vantaxes, o que desataría loitas de poder entre grupos moi desiguais.

Non se pode entender a conciliación como un elemento de emancipación feminina; a conciliación non é a solución, é unha parte do problema da desigualdade de xénero. Para abordar a problemática da conciliación é imprescindible facelo dende unha perspectiva de xénero, non é a muller a que ten que conciliar, non son “as mulleres” como xenérico as que teñen que conciliar a vida familiar coa laboral.

Se non se abordan os desequilibrios ao redor da vida familiar é moi posible que coa conciliación se fixen eses desequilibrios ao promover medidas que os fagan máis “liviáns”.

Segundo Torns, T. (2008):

”A conciliación da vida laboral e familiar é un dos novos escenarios onde se poden enmarcar os estudos das relacións entre traballo e mulleres polo que cómpre non perder a perspectiva entre traballo, benestar e coidados e os seus marcos” (páx.54)

Pódese argumentar, e argumentase, que o Estado regula a esfera “pública”, que aí chega a súa competencia, polo que nunca tan vixente neste caso a antiga vindicación feminista de que o “persoal é político”, pero como advertía, é fundamental permanecer moi atentos ao deseño das políticas, a quen van dirixidas, que motivos as sosteñen, como están acompañadas, porque a:

“Provisión de políticas públicas de coidados se poden entender como políticas a favor das mulleres e, ao mesmo tempo, as relacións de xénero non necesariamente se poñen en disputa. Así, os servizos públicos de coidado poden mellorar a situación de moitas mulleres, pero non significa que se modifique a norma das mulleres como principais responsables do coidado” (Peterson, 2007, p 46)

Neste sentido Fernández C. e Tobío S. (2005) recoñecidos expertos en materia de conciliación afirman que:

“A existencia e a eficacia de políticas públicas para favorecer a conciliación entre familia e traballo, así como o ritmo co que os homes **estean dispostos a asumir**<sup>22</sup> o seu tamén novo papel de maior implicación familiar, constitúen as variables claves que condicionan o futuro laboral das mulleres e a súa plena integración social nos países do sur de Europa, e entre eles España.” (p.13)

Políticas públicas e “disposición” dos homes a asumiren o novo papel, deixa as mulleres, de novo, como dependentes da vontade do Estado e da “bondade” dos homes.

Cando o realmente importante, se se quere participar e promover políticas de conciliación, non é deseñar ferramentas para que poidan conciliar as mulleres, senón medidas que apunten tomando en consideración que:

“Facilitar a conciliación require dunha repartición das responsabilidades familiares equilibrada entre ambos os cónxuxes e para que isto suceda, e se transforme ao mesmo tempo tamén a percepción social do problema e a cultura das empresas, é preciso afondar no troco de roles de xénero”. (Meil, García Sainz, Luque, e Ayuso, 2008, p. 12)

As autoras advirten do que se fai, que é basicamente adoptar medidas máis interesadas en corrixir disfuncións do mercado que desigualdades de xénero:

“O emprego de medidas de conciliación só para mulleres non favorece a repartición de responsabilidades entre ambos os xéneros e contribúe a reforzar o teito de cristal para as súas carreiras profesionais” (ídem, p.111).

---

<sup>22</sup> A letra **grosa** non figura no orixinal

É necesario incidir en figuras de conciliación dirixidas especificamente aos homes. Os plans de “licenza parental remunerada (...) representan unha redefinición radical do dereito e obrigas de coidado” (Leira e Saraceno, 2006, p.72).

No caso dos permisos dos homes, estes deben ser insubstituíbles, xa que, se poden ser empregados indistintamente, na maioría dos casos, é a muller quen o solicita; as razóns esgrimidas en moitas ocasións son as de que é a muller a que percibe menor salario entre os membros da familia.

A diferenza salarial, no 2012, entre homes e mulleres desempeñando o mesmo traballo é, para o conxunto da Unión Europea, dun 17% segundo o propio Parlamento europeo.

Non son poucas as ocasións nas que os empresarios alegan como razón para este menor salario da muller o menor compromiso coa empresa, expresado en solicitude de permisos ou redución de xornada para compatibilizaren vida laboral e familiar; trátase da pescada que se come a cola.

A conciliación da vida familiar e laboral non se pode mirar nunha soa dirección, a da muller, certo que é nela, como di Alberdi (2003):

“(...) onde se produce o conflito entre o ámbito tradicional e o novo ámbito, parece que é a muller a que abandona o ámbito familiar para incorporarse a vida pública, pero este movemento non se compensa cun achegamento proporcional dos homes ao ámbito familiar, a incorporación da muller ao mercado laboral non se equilibra a través da parella, cando ambos os membros comparten unha agrupación familiar con dous sustentadores as tarefas domésticas seguen recaendo maiormente na muller” (p.138)

Malia ser certo que o permiso parental marca un punto de inflexión nas políticas relativas á conceptualización do xénero na atención e coidado, non é menos certo que na actualidade estas políticas o son no plano simbólico, cando non están en franca retirada. “O goberno apraza un ano a ampliación do permiso de

paternidade” (EUROPA PRESS, 2010) (ampliación do permiso que a finais do 2013 continúa aprazada)

“Mentres que nos anos 60 e 70 se empregaba o concepto de conciliación da vida familiar e laboral con motivos feministas, hoxe en día asóciase a miúdo coas estratexias orientadas ao traballo flexible no mercado laboral.” (Peterson, 2007, p. 53).

En moitos casos pode suceder que as medidas adoptadas estean encamiñadas a favorecer intereses corporativos de empresa que non dos individuos, deste xeito o EUROFOND<sup>23</sup> distingue seis tipoloxías de traballo flexible dependendo de se está orientado á compañía ou ao traballador, non se pode asociar univocamente traballo flexible con conciliación da vida laboral e familiar. Moi ao contrario, algunhas das fórmulas de flexibilidade dificultan a conciliación ao exixiren dos traballadores/as total dispoñibilidade.

Os datos recollidos nas táboas 3 e 4, sobre o traballo a tempo parcial de homes e mulleres e a relación coas horas dedicadas ao fogar tanto as totais como as específicas de coidado de menores, mostran con clareza a “perversión” da modalidade da media xornada para as mulleres, aumentando a porcentaxe de mulleres que realizan atención ao fogar e coidado de menores, e aumentando tamén o tempo que dedican a elas cando o seu contrato laboral ten a condición de a tempo parcial; mentres que sucede xusto o contrario no caso dos homes na mesma situación laboral, pois diminúe tanto a porcentaxe de homes nesta situación que dedican tempo o traballo no fogar como o número de horas que lle dedican.

A xornada a tempo parcial, tan reclamada por algúns sectores como medida de conciliación, non parece responder nada ben ao principio de corresponsabilidade.

---

<sup>23</sup> The European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (Fundación Europea para a Mellora das Condicións de Vida e de Traballo)

A conciliación supón un conflito de intereses entre homes e mulleres, de modo que cómpre pensar a conciliación en termos de “corresponsabilidade”.

Se a conciliación se entende como a posibilidade de que as mulleres compatibilicen a esfera singular, persoal coa pública (laboral, política e social), o concepto de *corresponsabilidade* amplía e acouta mellor o escenario ao referirse:

“A necesidade de que homes e mulleres, titulares dos mesmos dereitos, se erixan, ao tempo, en responsables de similares deberes e obrigas nos escenarios público e privado, no mercado laboral, e nas responsabilidades familiares e na toma de decisións”. (Ministerio de Igualdade, 2007, p.7)

“O Estado non debe limitarse a promover o emprego feminino, senón a apoiar tamén a participación dos pais no coidado dos fillos” di (Nyberg, 2007, p.74). A división, ou mellor, a repartición equitativa do traballo de coidado e atención dos nenos/as entre a familia, o mercado e o Estado a nivel macro, e entre os membros das unidades de convivencia, a nivel micro, resulta decisiva para o benestar da muller e para a súa plena incorporación á esfera pública.

Deixar nas mans do mercado a resolución desta problemática, como algúns apuntan, significa aumentar o número de supostos de dobre e tripla discriminación:

“Nos últimos anos, a provisión inadecuada de servizos de coidado por parte do Estado provocou un incremento da demanda de <<traballadoras domésticas>> para realizaren o traballo reprodutivo. Neste contexto é interesante notar que a oferta de traballadoras domésticas foi promovido polo propio Estado” (Peterson, 2007, p. 38)

Isto se está facendo ben a través de cotas de emigrantes negociadas cos países “provedores” ou “normalizando” a situación, como sucedeu no último proceso de regulación extraordinaria no que o 32% das solicitudes eran referidas ao servizo doméstico; proceso en que o 83% das persoas solicitantes eran mulleres.

As cifras son suficientemente elocuentes para tomar en serio este sector produtivo, e non apartalo do réxime xeral da Seguridade Social e adscribilo ao réxime especial, adscrición ao réxime especial que se fai non coa intención de dotalo de máis garantías, senón todo o contrario: regúlase<sup>24</sup> este traballo dende unha situación de inferioridade en comparación con calquera outro, e no que os traballadores “gozan” de menores dereitos.

Á vista das melloras introducidas na nova regulación, que aínda non equipara estes traballadores co réxime xeral, poucos datos máis fan falta para recoñecer a súa precariedade. Condicións que tal e como se está desenvolvendo a nova lei non parecen cambiar, ao contrario, todo parece indicar que o traballo somerxido neste sector non sae á luz coa nova lei, xa que non se producen as novas altas<sup>25</sup> que se esperaban.

Fago fincapé nas condicións dos traballadores domésticos pois son unha máis das externalidade producida polas medidas deseñadas para mellorar a conciliación. Se só se pon o acento no acceso ao mercado de traballo e non a que prezo se acada, resulta que os servizos de atención á infancia, ao igual que o dos coidados a maiores, en breve serán dispensados maioritariamente por mulleres en condicións laborais precarias e probablemente tamén emigrantes, o que provocará desigualdade entre mulleres, pois parece que son elas as que están obrigadas a resolver esta cuestión.

---

<sup>24</sup> Por fin, a partir do 1 de xaneiro de 2012 (RD 1620/2011, do 14 de novembro) os empregados do fogar cobran en efectivo cando menos o salario mínimo interprofesional (SMI), e o salario en especies (manutención, aloxamento..) non poderá superar o 30% fronte ao 45% que podía ser ata a data. Tamén a nova lei obriga a contrato por escrito (antes permitíase o contrato oral), e unha indemnización de 12 días por ano (antes eran 7). Déixase aberta a posibilidade de que nun futuro accedan a un sistema de protección por desemprego, que non teñen nin recolle o novo decreto; tamén cotizarán dende a primeira hora traballada, mentres que agora só o facían se superaban as 20 semanais.

<sup>25</sup> No remate do ano 2012, o Goberno vén de aprobar un decreto lei que simplifica o mecanismo de altas e baixas na Seguridade Social destas empregadas, permitindo que a responsabilidade destas altas e outros trámites pasen do empregador de novo á empregada e sexa esta a que tramite as súas cotizacións.



É o que Hochschild (2008) denominou como *cadeas globais de cuidados*<sup>26</sup>. A idea, moi resumida, fai mención á muller occidental que pode pagar por contratar unha muller emigrante na que descarga parte das “súas” responsabilidades domésticas. Esta traballadora emigrante terá, á súa vez, que solucionar o cuidado da súa familia, en moitos casos pagando a unha compatriota esa tarefa, ben no país de orixe ou no de acollida, de modo que se produce así unha cadea global de cuidados que atravesa o mundo.

Dun xeito similar, está cadea de cuidados reproducése en contextos máis locais cando algunhas das medidas de conciliación, especialmente as referidas a eleccións de quendas e de períodos de vacacións, reducións de xornada por lactación, ausencias por cuidados de fillos menores ou anciáns, son regulados sen dispoñer nas empresas de suficiente persoal, nin de vontade para substitucións, o que supón que a carga laboral extra repercute directamente nas compañeiras da traballadora que fai uso deses dereitos, o que en ocasións provoca tensións no ambiente de traballo.

Non só nas porcentaxes de participación na esfera laboral e na vida familiar están os desequilibrios, senón en como se viven estes dous espazos.

“Mentres que as mulleres se foron incorporando á esfera laboral-profesional, os varóns non fixeron na mesma medida o desprazamento contrario a unha maior participación no ámbito doméstico-familiar, senón que este precisamente é un dos grandes retos aos que a conciliación efectiva de ambas as esferas entre varóns e mulleres debe enfrontarse na actualidade” (Casado A. e Gómez E. 2006, p. 17).

A participación do home no “ámbito doméstico-familiar”, por respectar o termo das autoras, sempre se mira dende unha óptica de

---

<sup>26</sup> Un exemplo moi parecido produciuse en España coas amas de cría, mulleres que emigraban dende os seus lugares de orixe para se trasladaren ás capitais e amamentar os fillos/as das novas burguesías. O libro de Sole, E. *Lactancia y parentesco. Una mirada antropológica*, Anthropos, 2011, resulta unha fascinante inmersión no tema.

“elección” e “voluntariedade”, e xustifícase ou ben por que é o “moderno”, ou actual, ou ben apelando ás bondades deste espazo como unha parte necesaria para o desenvolvemento do individuo adulto, espazo cheo de afecto, de empatía, de sensibilidade... Participar dende esta óptica no traballo reprodutivo sería, certamente, perfecto, sempre que fose escollido, pero desafortunadamente o traballo e especialmente o de coidados, tamén se vive con angustia, con prásas, con estrés, como responsabilidades inabarcables, con sentimentos de culpa. En definitiva, tamén como obriga.

Resulta moi complicado conciliar espazos para os que a maioría dos homes non cren que están asignados, e para os que pensan que as súas responsabilidades cara ao tempo de coidados se limitan á de provedor ou *gana pan*.

“Para moitas persoas, a xornada laboral non remata cando chega a casa despois dun día de emprego remunerado: aí empeza a súa segunda xornada laboral, que inclúe tarefas domésticas, a educación dos nenos/as, o coidado de familiares dependentes e dos maiores. Cando se formulan estratexias, hai que ter en conta este tempo adicional, así como o feito de que esta dobre carga non adoita estar repartida de xeito equitativo entre homes e mulleres”. (Jansen, 2009, p. 14)

## **1.4 O contexto político da conciliación**

De verdade, son os servizos de atención e coidado aos nenos a esencia do meu traballo, pero toda política social ten carácter comprensivo e, por tanto, abrangue diferentes esferas. Xa advertía no limiar da estrutura en espiral dos coidados, pois neste caso, os servizos de atención aos nenos e nenas vense tamén estreitamente relacionados coas diferentes políticas adoptadas noutros campos. Deste xeito os permisos parentais dos que poidan dispoñer os pais modificarán a tipoloxía de centros de atención á infancia, o mesmo sucede coas medidas de flexibilidade da xornada laboral, ou as axudas directas, cheque gardería, cheque bebé... que inclinarán a solución ben cara ao ámbito privado, ben cara ao público.

Por outra banda, a política social debería entenderse como un conxunto e non como iniciativas ou programas illados. Cómpre, daquela, facer un repaso, aínda que breve, ás políticas sociais que afectan directamente ao funcionamento e deseño dos centros de atención e coidado infantil, e como se levan á práctica en diferentes espazos.

O coidado de nenos e nenas pequenos resulta abordado pola UE dende o ámbito da conciliación a través de diferentes alternativas, polo que, antes de realizar o breve repaso das políticas, resulta imprescindible coñecer o contexto político na que están inseridas.

### **1.4.1 Na UE**

A Unión Europea debe resolver un dilema en termos de política social: ten que aumentar a taxa de emprego para garantir un crecemento económico continuo e fomentar a inclusión social. Pero para acadalo, a UE ten que aplanar o camiño da conciliación co fin de

que todas as persoas, as mulleres en especial, poidan incorporarse con facilidade ao mercado laboral.

UE tenta abordar a cuestión da conciliación da vida laboral e familiar a través dunha serie de formulacións políticas. Porén, as políticas familiares específicas están sometidas ao principio de subsidiariedade e, por tanto, deberán ser abordadas polos Estados membros a título individual.

A subsidiariedade, ademais de supoñer o recoñecemento da autonomía de cada colectivo da estrutura para establecer os seus obxectivos e decidir os procesos con que intentar acadalos, tamén implica diálogo e participación de todos os membros do grupo na definición dos obxectivos globais, no deseño das estratexias, na súa execución e na súa avaliación, así como o respecto dos instrumentos de autorregulación e correglamentación. Ora ben, as diferenzas de desenvolvemento do estado de benestar e a súa concepción explicarían os diferentes graos de avance na implementación das políticas de conciliación en Europa.

Como consecuencia, ningún dos tratados europeos fai mención específica de políticas familiares, e non se incluíu ningún programa clave, pero a experiencia di que cando se aplican políticas familiares por algún dos estados, as necesidades específicas das familias vólvense máis visibles, en especial, no que ten a ver coas cuestións do coidado da infancia, os permisos parentais e o tempo para o coidado dos maiores.

Como din Castro García e Pazos Morán (2011)

”(...)a UE mantén dúas liñas de lexislación diferente. Por un lado, están os permisos de maternidade, que se continúan considerando incluídos no ámbito da saúde materno-infantil, aínda que se alude a eles cando se trata de <<conciliación da vida laboral e familiar>>. Por outro lado, están os permisos parentais.”(p.20)

Neste senso a UE ao fomentar a participación das mulleres no mercado laboral impulsa a conciliación da vida laboral e familiar a través de disposicións de directrices de emprego ou de directivas en

dúas liñas diferenciadas: as relativas á protección da maternidade e as de permiso parental.

De calquera xeito o desenvolvemento de servizos para o coidado dos menores converteuse nunha política prioritaria para Unión Europea, e xa en marzo do 1992 o Consello aprobou unha recomendación sobre o coidado de menores (92/241/CEE), na que se anima os estados membros a: “desenvolveren medidas que permitan a homes e mulleres conciliar as súas obrigas familiares derivadas do coidado dos fillos co seu emprego”.

As recomendacións do ano 92 son, aínda 21 anos despois, metas para acadar por moitos dos países da UE.

As recomendacións<sup>27</sup> serven como documento base xunto co texto: *40 Objetivos de Calidad en los Servicios Infantiles*, publicado pouco máis tarde, en 1996, se realmente os estados teñen a vontade de implementar políticas neste senso.

Á vista dos dous documentos<sup>28</sup> pouco queda por deseñar e moito por facer.

#### **1.4.2 En España**

“España é un dos países da Unión Europea onde máis carencias hai de políticas familiares, así e todo, é onde menos se

---

<sup>27</sup> Directivas de igualdade de oportunidades adoptadas no marco da Unión Europea:

Directiva Consello 92/85/CEE sobre mellora da seguridade e a saúde das traballadoras embarazadas...

Directiva 2002/34/CE que reforma a 76/207/CEE sobre igualdade de trato entre homes e mulleres no acceso o emprego e condicións de traballo.

Directiva 96/34/CE sobre permisos parentais

Directiva 97/81/CE sobre traballo a tempo parcial

Directiva 99/70/CE sobre traballo de duración determinada.

Outras disposicións en materia de conciliación:

Resolución Consello (xuño 2000) relativa á participación equilibrada de homes e mulleres no ámbito laboral e familiar

Carta Comunitaria dos Dereitos Fundamentais dos Traballadores (1989) segundo a cal deben elaborarse medidas para conciliar

V Programa Europeo de Igualdade de Oportunidades.

<sup>28</sup> Sobre os 40 obxectivos (CE, 1996) farei referencia noutro apartado do traballo.

concibe a conciliación como un asunto de carácter público.” (Moreno Mínguez, 2006, p.64)

A competencia en materia de políticas familiares é exclusiva de cada un dos estados membros. As políticas familiares específicas están sometidas, como dixeran, ao principio de subsidiariedade e, por tanto, deberán ser abordadas polos estados membros a título individual.

En España ninguén pon en dúbida, canto menos dende a teoría, que para a muller o traballo remunerado fóra do ámbito doméstico hoxe en día constitúe un dereito, mais outra cousa moi diferente é o acceso a ese dereito, especialmente nun país que, maila aceptar no seu discurso os fundamentos da sociedade moderna occidental, especialmente a dos nosos veciños europeos (democracia, igualdade...), se incorporo ao estado do benestar de forma serodia e cunhas características particulares despois dun período longo de goberno totalitario. Estas características xunto coa súa situación xeográfica, fixo que para algúns autores como (Esping-Andersen G. , 1993), (Ferrera, 1995; Moreno, 1997) pasara a constituír unha tipoloxía específica ou *modelo mediterráneo* que incluírían a España, Grecia, Italia e Portugal.

O modelo español caracterízase por unha forte solidariedade no seo das familias, no que priman as importantes transferencias intra-familiares, que son tanto de índole material como inmaterial e serven para cubrir as necesidades de protección social e, claro está, tamén se encargan de satisfacer a necesidade que me ocupa, o coidado e a atención dos nenos/as pequenos.

Neste modelo as estratexias familiares prevalecen nas formas de intercambio social entre os cidadáns, e precisamente “neste microcosmos de solidariedade familiar é onde a muller resulta determinante no desenvolvemento das políticas de benestar”. (Moreno L. , 2001, p. 73)

Esta función de provedora principal de afecto, xestora do capital emocional e de relación, fai máis difícil a modificación do seu status, que non por abastecedora está ben recoñecido, e pon en contradición permanente a incorporación da muller ao eido laboral co mantemento do particular estado do benestar construído.

A relación entre o coidado e a identidade feminina di Torns T. (2008) “tenden a ser debedoras dun modelo ideal mantido, de xeito hexemónico, polas vellas clases medias urbanas da cultura occidental.”(p.67)

Como evolucione o rol tradicional da muller nos estados de benestar mediterráneos é a variable independente de todas as análises do futuro destes estados da Europa do Sur. “*O familiarismo* é un dos trazos distintivos do réxime de benestar mediterráneo”

Caracterízase o “familiarismo” pola solidariedade interxeneracional, a permanencia do modelo de varón sustentador, por un débil tecido institucional de apoio a familia, por un mercado laboral dualizado, polo envellecemento da poboación, así como por unha limitada incorporación da muller ao mercado laboral. No “familiarismo” a maior carga de responsabilidade polo benestar recae nesta familia desigual.

Xunto co termo “familiarismo” tamén aparece a “desfamiliarización”:

“O proceso mediante o cal as políticas reducen a dependencia individual da familia e, á súa vez, maximizan a dispoñibilidade dos recursos económicos por parte do individuo independentemente das reciprocidades familiares ou conxugais.” (Esping-Andersen G. , 2000, p. 66)

A incorporación da muller á esfera produtiva produce impostos que poden ser empregados no mantemento de servizos sociais, pero ao mesmo tempo debilita un modelo de estado particular de benestar, especialmente para os varóns, sostido pola achega na esfera reprodutiva das mulleres, o que presenta unha realidade chea de

atracos e de dificultades para a plena incorporación, en plano de igualdade, á esfera pública.

O estado do benestar construído en España, ademais de ser “precario” non atendeu nin antes nin agora as necesidades de achegar benestar cotián aos seus cidadáns a través de ferramentas públicas

Todo convida a que a muller asuma a dobre ocupación doméstica e laboral auxiliada de forma morna polo Estado cunha parte dos impostos que ela mesma paga, e pola “vontade” do sector masculino que “colaborará” na esfera doméstica.

España está entre os últimos<sup>29</sup> países da UE no que se refire a gasto social a favor da familia. Son varias as razóns que explican esta situación:

“Mentres que o movemento de mulleres, as institucións do feminismo de Estado e os sindicatos noutros países mobilizáronse para reivindicar unha política extensiva de coidado infantil, en España tales actores non conseguiron converter os ditos servizos públicos nunha cuestión significativa da axenda dos poderes públicos. “ (Peterson, 2007, p. 52).

Sen dúbida había outras urxencias e outros dereitos por conquistar. As políticas pro-natalistas levadas á práctica polo antigo réxime totalitario tampouco invitaban a asumir unhas reivindicacións de políticas en prol da familia; os movementos de vangarda tiñan como prioridade diferenciarse e desvincularse de calquera institución que fora empregada como estandarte da ditadura, e a familia tradicional cristiá foi unha auténtica punta de lanza do réxime.

Era difícil conxugar familia con modernidade e a súa promoción con igualdade de oportunidades. Aínda hoxe as referencias á familia deben ir acompañadas canto menos dunha declaración explícita do modelo que se defende, porque familias hai moitas. Probablemente nun exercicio un pouco recargado, eu prefiro falar de “unidades de convivencia”, na medida en que a expresión obriga canto menos a

---

<sup>29</sup> O gasto social en familia nunca superou o 1,2% do PIB mentres que a media Europea se sitúa no 2%.



repensar os modelos e as medidas que censuran ou alentan cada tipoloxía. De calquera xeito a forma máis práctica de resolver esta cuestión é falar de políticas para a infancia que son, en definitiva, os beneficiarios das mesmas.

En España dende 1994, as competencias en materia de igualdade de oportunidades están transferidas ás comunidades autónomas, aínda que corresponde ao Estado regular as condicións básicas que garantan a igualdade. Regulación que realiza a través da:

- *Lei 39/1999, do 5 de novembro, para promover a conciliación da vida familiar e laboral das persoas traballadoras.*

- *Lei orgánica 3/2007, do 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes.* A cal establece o fundamento xurídico para avanzar na efectiva igualdade en todos os ámbitos da vida social, económica, cultural e política. A súa aplicación require dun “Plan Estratéxico de Igualdade de Oportunidades, que concrete os obxectivos, ámbitos e medidas de actuación no que os poderes públicos centren as súas accións”. (Art.17 da LOIEMH<sup>30</sup>)<sup>31</sup>

Este plan estratéxico recollido na lei leva máis de dous anos sen ser redactado (o último foi o de 2008-2011). O goberno debería por lei, presentar a avaliación deste último e redactar un novo. A Ministra de Sanidade, Servizos Sociais e Igualdade presentou o 29 de maio de 2013 as liñas xerais do dito plan.

### **1.4.3 En Galiza**

A Lei 2/2007, do 28 de marzo, do traballo en igualdade das mulleres de Galicia, representa un intento decidido para sentar as bases para a consecución da igualdade de homes e mulleres no ámbito laboral, primeiro paso para unha política de conciliación.

---

<sup>30</sup> Lei orgánica para a igualdade efectiva de mulleres e homes

<sup>31</sup> No *Plan Estratéxico de Igualdade de Oportunidades 2008-2011*.

A lei citada desenvólvese máis amplamente no Decreto 182/2008, do 31 de xullo, polo que se establece a promoción autonómica das medidas municipais de conciliación, destacando os bancos de tempo e os plans locais de conciliación.

Parte da reflexión inicial<sup>32</sup> da lei, que a continuación reproduzo, deixa ben ás claras as pretensións e as ideas que anima ao lexislador, entre as que destacan as propostas de solucións colectivas e públicas e os enfoques mais alá do mercado laboral.

“Para a Xunta de Galicia a reprodución humana e a súa vinculación co traballo remunerado, constitúese en moito máis que nun problema privado das mulleres, e considérase que debe ser obxecto de contratación e negociación política, e as súas posibles solucións deberán ser colectivas e públicas, porque se considera que os enfoques e análises parciais centrados no mercado laboral que relegan as tarefas de coidados a unha categoría sen importancia social nin económica están incapacitados para ofrecer verdadeiras alternativas de cambio á sociedade.” (Xunta de Galicia, 2008)

Neste mesmo tempo publícase a *Guía de boas prácticas en corresponsabilidade*.

O troco de goberno na comunidade trouxo modificacións importantes nas referidas perspectivas, e nos xeitos de mirar todo o relacionado coa familia, a conciliación e a muller. Coa aprobación da “Lei de Familia” (Xunta de Galicia, 2011), este novo goberno expresou do xeito máis rotundo a súa liña de acción no referente á política da conciliación da vida laboral e familiar.

O Consello Económico e Social cualificou no seu informe esta Lei da familia como:

“(…) regresiva, xa que leva implícitos graves recortes dos dereitos das mulleres, facendo retroceder moito tempo atrás os avances sociais, así como pola profunda carga ideolóxica que

---

<sup>32</sup> En principio, resulta importante advertir que moitas das leis sobre igualdade están inspiradas nuns principios que son exemplo de boas intencións, mais a redacción da norma e o seu desenvolvemento resulta outro cantar. Reproduzo este fragmento porque dalgún xeito incardina moitos dos asuntos tratados nestas epígrafes: propón resolver as contradicións entre as tarefas de coidado e o mercado laboral a través de solucións públicas e colectivas, e da negociación política.

implica, recuperando a retórica da familia heterosexual e a maternidade como rol social vital das mulleres, o cal supón o control, a fin de contas, da súa vida sexual, e que ten como obxectivo en termos de convivencia “recuperar o rol tradicional das mulleres, para aforrar recursos orzamentarios en dependencia, en garderías e en escolas infantís, en actividades extraescolares e comedores” (CES, 2011, p.7)

## 1.5 Ferramentas para a conciliación

As medidas que apoian a combinación do traballo remunerado e os coidados poden ser de tres tipos: as referidas ao *tempo* (como os permisos e os horarios laborais flexibles), as *axudas económicas* (incluíndo por exemplo reducións fiscais, seguridade social, asistencia social, cheques) e os *servizos* (como os recursos para os coidados dos nenos e das nenas, a atención a dependentes...). “Tempo, diñeiro e servizos” (Koopmans, 2006)

### 1.5.1 O tempo como ferramenta de conciliación

En que medida a xestión do tempo inflúe nas políticas de atención e coidado da primeira infancia?

“Unha de cada cinco mulleres considera que o seu horario laboral é incompatible co horario escolar dos seus fillos, pero son moitas as que os levan e os recollen igualmente” (Tobio Soler, 2009, p.24)

Di Hernes, (1990) que para as mulleres con obrigas familiares, o presuposto horario é cando menos tan válido como o presuposto financeiro que con frecuencia é aínda máis inconexo. Diferencia entre dous xeitos fundamentais de percibir o tempo:

- como recurso económico (o tempo é diñeiro).
- como xeito de sincronizar a vida social.

Estes xeitos de percibir o tempo están en conflito.

Os sindicatos normalmente optaron por salarios máis altos en lugar de horas reducidas de traballo, xa que o tempo non é convertible en cartos e tampouco se pode aforrar.

Menciona Helga Hernes (1990) á socióloga austríaca Helga Nowotny<sup>33</sup> quen afirma:

“(...) que mentres é obvio que algún tempo pagado publicamente é a condición previa para o uso privado do tempo, unha boa parte dos usos privados tamén constitúen unha condición previa para manter os públicos”.(p.124)<sup>34</sup>

Afirma Hernes que as razóns polas cales as mulleres prefiren ter tempo fóra do mercado laboral son diferentes ás dos homes. O traballo non remunerado das mulleres non é tempo de ocio, senón tempo empregado en dous tipos de actividades diferentes: a primeira, o traballo familiar e a segunda o traballo de atención a varias persoas do seu contorno que non son atendidas polos servizos públicos.

Os empresarios tamén adoitan ter outros motivos (non só a conciliación) para introducir as medidas de flexibilización do tempo laboral: reducir custos, impulsar a produtividade e a competitividade. É máis: “A flexibilización do tempo laboral pode dificultar a conciliación da vida doméstica e familiar” (Koopmans, 2006, p.24)

Que significa harmonizar os horarios escolares cos laborais? Significa someter os nenos/as aos horarios dos adultos?, horarios, por outra banda, e especialmente en España, que son totalmente irracionais.

Todos os decretos que regulan os requisitos dos centros de primeira infancia, limitan o tempo de permanencia no centro a un máximo de 8 horas, pero tamén, todos sen excepción, consideran casos extraordinarios, sen especificalos.

Dubido moito que a mellor forma de resolver a situación laboral “excepcional” dun pai/nai sexa por medio dun centro de atención á primeira infancia, especialmente cando se pon en perigo o benestar do menor. Certo é que existen traballos e circunstancias de todo tipo,

---

<sup>33</sup> Presidenta do ERC (Consello Europeo de Investigación)

<sup>34</sup> Nowotny, Helga *Wie männlich ist die Wissenschaft?* Frankfurt 1986 . Citado por Hernes, Helga en *El poder de las mujeres y el estado de Bienestar* Madrid 1990. p 124

como persoal en gardas de 24 horas, quendas rotatorias, xornadas atípicas, pero a conciliación non pode ser unha “patente de corso”.

Cómpre ofrecer alternativas e achegar solucións participativas e colectivas, como por exemplo deseñar un “banco de horas” para xestionar o *presuposto horario* do que fala Helga Hernes. Obviamente nese banco de horas teñen que estar presentes todos os membros das unidades de convivencia, o Estado cos seus servizos e as empresas.

A realidade dinos que o cómputo do tempo de traballo que permite aos traballadores acumular créditos de tempo libre para o aproveitamento de permisos máis prolongados, son pouco habituais, e só existen no 13% das empresas.<sup>35</sup>

Sorprende moitas veces como as medidas de racionalización do tempo de traballo son interpretadas segundo quen o faga: para os traballadores significa a posibilidade de adaptaren o horario ao seu ritmo, necesidade, situación persoal, pero dende a óptica de acadar a mesma produtividade ou máis, con redución de horarios ou cando menos coa súa racionalización (supresión de reunións “informais” de sobremesa, reunións non programadas, horas extras...).

Mentres, por parte do empresario interprétase a “flexibilización” como a oportunidade de dedicar máis tempo á empresa e ao traballo para acadar os obxectivos fixados, dar a oportunidade ao “torpe” para que o faga.

0 empresas europeas) diferencian seis perfís de fórmulas de traballo flexible:

Dependendo do uso dos indicadores referidos na táboa 5, a tipoloxía do traballo flexible transcorre a través dun continuo que vai dende a alta flexibilidade á baixa flexibilidade. Deste xeito nos dous clusters que identifica como de horario altamente flexible a un

---

<sup>35</sup> *Working time and work-life balance in European companies–Establishment Survey on Working Time 2004–2005* xJornada laboral e conciliación da vida familiar e laboral nas empresas europeas – Sondaxe en empresas sobre a xornada laboral 2004-2005)

chámanlle “Worker oriented” (orientado ao traballador), sería o cluster 5, e ao outro “Company oriented” (orientado á compañía) que sería o cluster 1.

Onde claramente difiren os dous cluster serían no indicador 4. No caso das empresas que teñen flexibilidade laboral orientada cara a compañía, cluster 1, o 14% das mesmas propoñen horario de traballo flexible, mentres que as empresas orientadas ao traballador, cluster 5, son o 97%, as que teñen o horario de traballo flexible, entendendo este como facilidade de acomodar o horario ás necesidades do traballador.

Indicadores	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5	Cluster 6
Tamaño do cluster (% de empresas)	22	21	18	18	14	7
Traballo a tempo parcial	33	6	0	31	32	89
Horario inusual	70	20	42	33	37	56
Horario de traballo flexible	14	20	31	37	97	49
Horas Extras	57	0	90	41	66	49
Permiso parental	76	36	34	44	80	43
Permisos de longa duración	70	39	34	89	78	37
Xubilación anticipada	67	31	30	96	68	37
Balance vida laboral	11	2	3	15	10	9
Emprego non estándar	95	59	61	66	84	43

Táboa 5 Tipoloxías de traballo flexible

Fonte: ESWT, 2004<sup>36</sup>

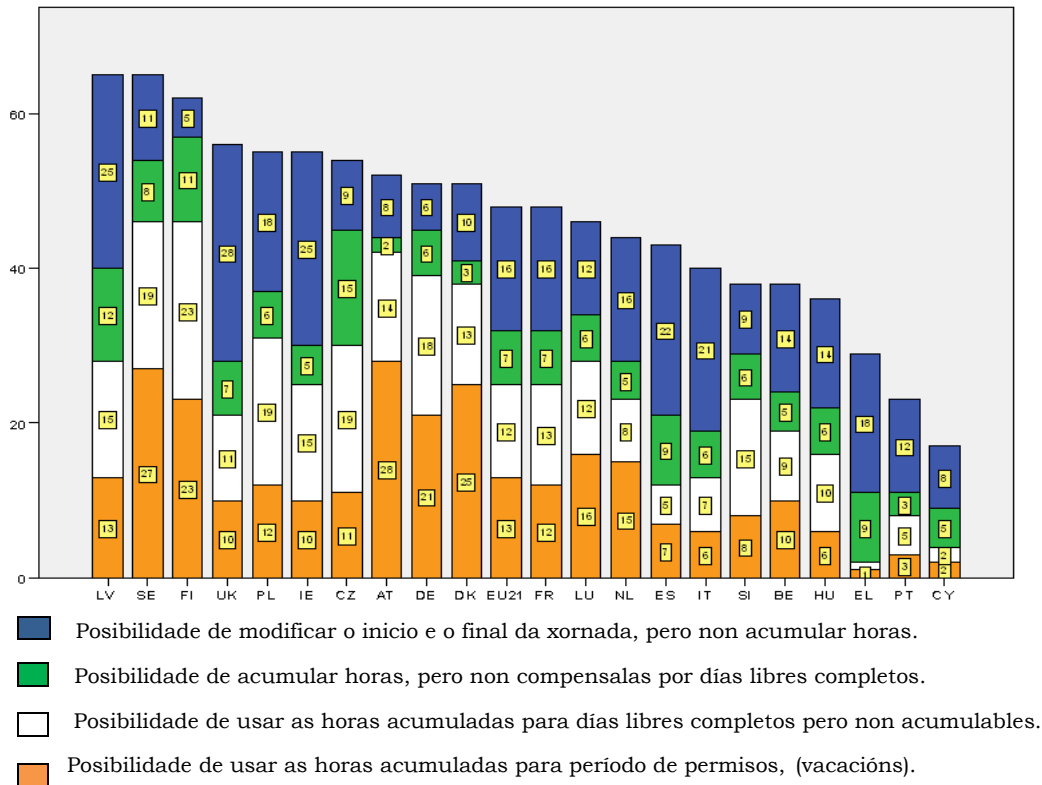
En España as fórmulas que máis predominan son as máis restritivas.

“O xeito en que se compensa a flexibilidade está estreitamente relacionado coa cultura da flexibilidade, pois onde maior proporción hai de empresas con flexibilidade horaria, a tendencia é a compensar as horas extraordinarias con tempo libre e non con diñeiro. Sen dúbida, dende o punto de vista da conciliación da vida privada e da vida laboral, a compensación con tempo libre

<sup>36</sup> En “*Working time flexibility in European companies*” Heejung Chung, Marcel Kerkhofs, Peter Ester. EUROFOND 2007

está considerada máis apropiada que a compensación con diñeiro.”  
(Meil L., García S., Luque T. e Ayuso S., 2008, p.25)

A gráfica 5., sobre as posibilidades de flexibilidade horaria na UE, deixa ben claro que, no caso de España, o único indicador comparable á media da UE21 é a posibilidade de usar horas acumuladas para días libres completos pero non acumulables.



Gráfica 5 Posibilidades de flexibilidade horaria na UE21

Fonte : ESWT, 2004-2005<sup>37</sup>

Só Italia e Bélxica, do grupo dos 15, presentan unha estrutura laboral menos flexible que a española.

Segundo Meil L., García S., Luque T. e Ayuso S. (2008) os factores organizativos e de continxencia que parecen ter máis implicación na capacidade de conciliación das organizacións son:

- 1) O sistema cultural da empresa;

<sup>37</sup> “Working time and work-life balance in European companies” Riedmann, Arnold. EUROFOND 2006



- 2) O modelo directivo da organización;
- 3) As variables de deseño organizativo;
- 4) Os elementos que configuran a estrutura organizativa.” (p.25)

O sistema cultural da empresa ten unha influencia definitiva na capacidade de conciliación, eu diría máis, o sistema cultural dos cidadáns tamén ten unha influencia que pode modificar a da propia empresa.

En moitos casos o contrato invisible que día a día negocia todo traballador/a sobre as súas condicións laborais e que constrúe tanto coa empresa como nas relacións cos compañeiros, emprega parte do “capital persoal” en pactar condicións de conciliación, o que significa que dependendo do sentido de prioridade ás necesidades, estas configuran a súa posición na empresa.

No mesmo traballo citado sobre conciliación nas grandes empresas en España, os directivos de RRHH<sup>38</sup> recoñecen que a:

“Primeira opción para suplir a traballadora en permiso maternal é a redistribución do traballo entre os demais membros do departamento ou sección salvo nos casos nos que haxa pouco persoal.” (p.19)

No caso da xestión dos permisos por redución de xornada, estes soluciónanse de xeito moi parecido, substitucións puntuais, reasignacións internas e un esforzo do resto dos/as compañeiros/as. Non é necesario entender que é imprescindible unha actitude positiva, especialmente dos compañeiros/as, para que a conciliación resulte viable.

A diferenza de pactar, as máis das veces de forma implícita non negociada, un axuste na hora de entrada para poder deixar os nenos na gardería non repercuten co mesmo custo se o negociador é un home, unha muller, é directivo ou non etc. Cada traballador e cada posto na xerarquía empresarial ten asociados diferentes custos ou beneficios na negociación do “contrato implícito”, que ao mesmo

---

<sup>38</sup> RRHH Recursos Humanos

tempo configura o perfil de cada empregado/a, deste xeito é posíbel identificar determinadas situacións laborais onde a conciliación se fai máis difícil ou, incluso, imposible.

A cultura “xeralmente aceptada” no contorno empresarial non aconsella solicitar elementos de conciliación nos postos directivos, di un director de RRHH:

“(…) en determinados postos directivos a conciliación é máis complicada porque se entende que ten que haber unha certa dispoñibilidade e permanencia”. (idem, p.27)

Ou o que é o mesmo, se tes que facer uso das túas capacidades, do teu bo xeito de traballar, do teu compromiso coa empresa, o que eu chamei “capital persoal”, para a negociación de condicións de conciliación o “contrato implícito”, esquéctete da túa promoción laboral porque esgotaches gran parte do teu crédito.

O traballador, especialmente a traballadora, que se ve obrigada a negociar condicións de conciliación, faino moitas veces non coa cúpula directiva ou co gabinete de recursos humanos, senón cos cargos intermedios e en moitas ocasións cos seus propios compañeiros. Estes serán en primeira instancia os que configuren a “cultura” e a actitude nestas demandas.

Os trocos recentes no mercado laboral foron encamiñados a conseguir un aumento da flexibilidade, pero moitas veces á conta da seguridade no emprego. Non está claro ata que punto este proceso supón unha vantaxe para facilitar a conciliación da familia e do traballo. Di Toharia e Moreno, (2006) que o:

“<<traballo atípico>> afecta en maior medida ás mulleres (...). Se este proceso se mantén, as taxas femininas de parcialidade, temporalidade ou traballo informal seguirán sendo máis altas que as dos homes e, consecuentemente, a situación de desigualdade perpetuaranse.” (p.68)

O propio Eurofond advirte:

“O traballo a tempo parcial e o cómputo do tempo de traballo a longo prazo son medidas empregadas para conciliar a vida laboral e familiar. No entanto, os actuais tratamentos fiscais , de pensións e

de seguridade social aínda non se adaptan para dar cabida a estas formas de organización laboral”

Xa mostrei, na enquisa de emprego do tempo (táboas 2 e 3), o que sucedía coa media xornada cando a desempeñaba unha muller ou un home, e como repercutía na cantidade de horas que absorbía o fogar.

A oferta de traballo a tempo parcial enténdese dende determinados ámbitos como un xeito

”(...) de discriminación da muller no mercado laboral e de subordinación a figura do varón sustentador, modelo de *male breadwinner*” (Moreno Mínguez, 2006, p.29)

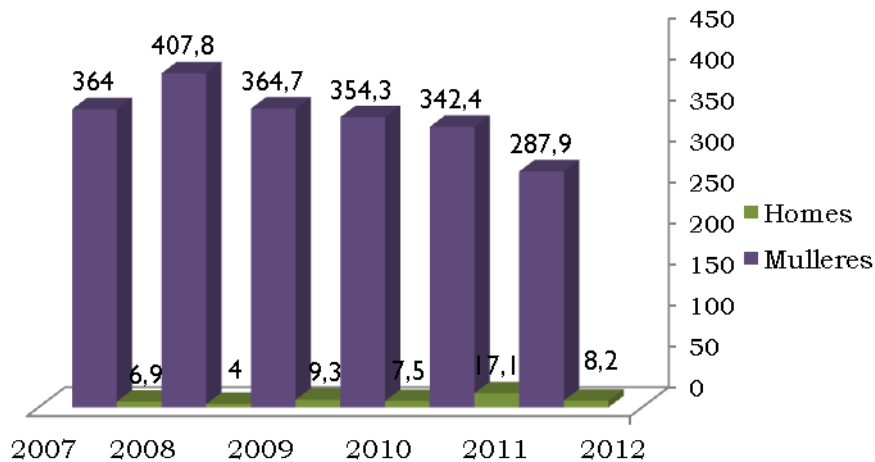
“Os homes con xornadas parciais sitúanse en posicións de alta cualificación ou responsabilidade, polo que a parcialidade da súa xornada concluirá en ingresos comparativamente maiores que nas mulleres (situadas en ocupacións de menor consideración).” (Papí-Gálvez, 2006, p.55)

Neste caso en Eurofond, (2009) afirmase que é prioritario fomentar a aceptación de traballos a tempo parcial entre os homes e entre as persoas con postos de alto nivel, permitir conmutar entre traballos a tempo completo e parcial, e explorar as disposicións sobre seguridade social que facilitan o traballo a tempo parcial a longo prazo.

En definitiva, aínda que España é un dos países con menor proporción de mulleres traballando a tempo parcial, e aínda que esta modalidade se considera a miúdo unha das solucións máis efectivas a curto prazo para combinar o traballo non remunerado e o remunerado, tamén é certo que o modelo non reduce o tempo de horas dedicadas ao fogar, polo contrario, incrementaas.

A medida que segue sendo unha alternativa case que exclusiva para as mulleres, a medio e longo prazo, ten outros efectos non desexados como a limitación da carreira profesional, a redución da contía das pensións de xubilación –calculadas segundo a base de cotización da seguridade social- ou a diminución da presenza das

mulleres na vida pública e, polo tanto, nos ámbitos de toma de decisións.



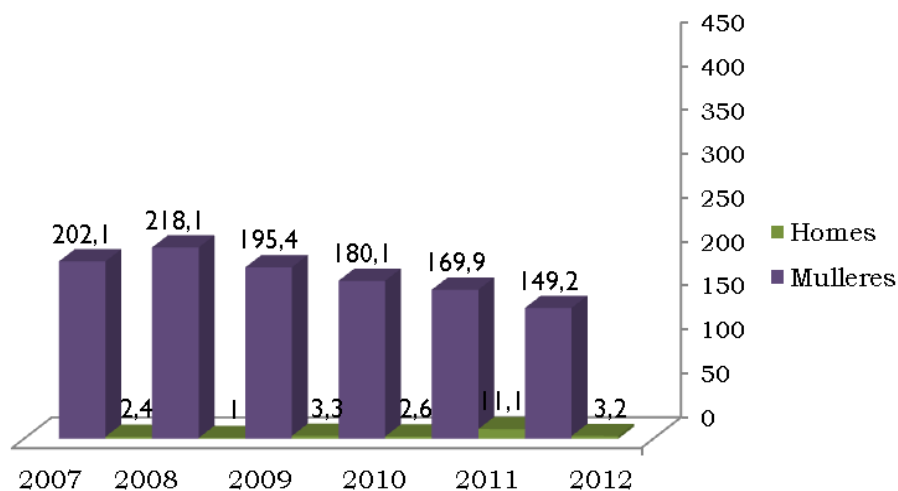
Gráfica 6. Ocupados a tempo parcial por coidado de persoas dependentes Fonte: EPA

Segundo a EPA39, o número de homes que teñen empregos a tempo parcial para coidar de dependentes resulta na gráfica 6. “invisible”. No caso das mulleres o maior número delas está comprendido no tramo de idade de 35 a 44 anos, en teoría un dos tramos de maior produtividade no emprego remunerado

A proporción entre homes e mulleres aínda é máis desequilibrado se nos fixamos exclusivamente nos ocupados a tempo parcial que coidan especificamente nenos/as porque non poden custear eses servizos ou por non dispoñeren deles (gráfica 7)

---

<sup>39</sup> EPA (Enquisa de Poboación Activa)



Gráfica 7. Ocupados a tempo parcial por cuidado de nenos.

Fonte: EPA

### 1.5.2 As medidas monetarias como ferramenta de conciliación

Entre estas medidas figuran as deducións de impostos e as axudas directas por fillo, como o cheque bebé, prestación por nacemento, ou as axudas para a manutención ou para a crianza, as axudas para garderías, prestacións por fillo/a a cargo, e obviamente inclúese neste apartado a retribución das baixas parenterais e maternais.

De certo, ao falar de medidas monetarias un aspecto esencial que cómpre considerar son a cantidade, a universalización destas axudas e os límites de ingresos na unidade de convivencia para acceder a elas. Está comprobado, por exemplo, que se o permiso parental é universal, remunerado e o seu importe é similar ao salario, é máis probable que os homes decidan empregalo.

A dimensión das economías informais, por non falar de somerxidas, na Europa do sur é moi considerable (entre un 15% e un 25% do PIB). Isto comporta unha desigual distribución das cargas financeiras entre os diversos grupos sociais. Feito que tamén ten un

peso moi importante á hora da lexitimación das políticas sociais, dado que estas son redistributivas e de continxencia dun xeito horizontal.

Esta modalidade de política de conciliación baseado nas achegas monetarias, ten un certo compoñente de incerteza relativo ao emprego efectivo que as unidades de convivencia fan do ingreso extra que supón, a non ser –e non adoita ser o caso- que sexa necesario xustificalo.

Ademais das prestacións e beneficios por fillo é importante considerar o xeito no que se organizan os sistemas tributarios e como ese deseño pode beneficiar certos modelos de convivencia.

Un dos factores clave no deseño do sistema impositivo é a unidade de taxación, conxunta ou individual. A pesar de que a aparición de dous xeradores de ingresos estimulou o tránsito da taxación conxunta á individual (non é posible aínda en Alemaña, Francia, Grecia, Luxemburgo, Portugal) a maioría dos países manteñen algunha forma de redución de taxas por cónxuxe dependente, concretado nalgúns casos na transferencia dos beneficios fiscais da persoa que non traballa á que traballa. As prestacións transferibles convértense nun desincentivo para que o que non traballa (normalmente a muller) retorne ao mercado laboral, pois supón un incremento de impostos.

Por outra banda, as medidas monetarias, en transferencia directa ou vía impostos, “liberan” dalgún xeito a responsabilidade do Estado, ao lles transferir ás familias maior responsabilidade para contratar os servizos. Estas medidas non garanten a calidade dos servizos se non se exerce un control e supervisión sobre elas.

Unha combinación de medidas para a conciliación que combina tempo e diñeiro son os permisos e excedencias para o coidado e atención dos nenos/as.

A diversidade de modelos referidos é a tónica, e mentres o permiso de maternidade retribuído é un dereito consolidado en toda a UE, non sucede o mesmo cos permisos parentais, as excedencias ou

os permisos especificamente dirixidos aos homes, permisos de paternidade, algúns deles baseados no principio de “se non o usas, pérdelo”.

Está comprobado que o uso dos permisos está directamente relacionado coa súa retribución, se non é así:

“A discriminación salarial repercute sobre as estratexias familiares á hora de decidir quen da parella solicita a redución da xornada ou a excedencia. Á súa vez, tal elección incide sobre a asunción de responsabilidades domésticas por parte dos varóns, todo un proceso en interrelación.” (Meil L., García S., Luque T. e Ayuso S., 2008, p. 31)

Os criterios de racionalización dos ingresos funcionan moitas veces como xustificantes dunha situación de clara desigualdade na asignación de roles de xénero; menor salario, maior implicación emocional, mellor manexo das situacións, máis facilidades para axustar horarios e xornada por ser “muller”, (sen falar das “calidades biolóxicas”), son xustificacións constantemente esgrimidas para perpetuar, cando non potenciar e rexurdir, condutas familiaristas e patriarcais eliminadas do discurso “correcto” e moderno, pero arraigadas no desenvolvemento das políticas, nos valores sociais e na cultura hexemónica.

“A historia dos permisos nas últimas catro década é, pois, o debate interminable (e case nunca abordado explicitamente) entre dúas perspectivas: unha é a da igualdade de roles (...) con permisos iguais intransferibles e pagados ao 100%. Outra a ideoloxía tradicional, que avoga polo mantemento das mulleres no fogar o máximo tempo posible” (Castro G. e Pazos M., 2011, p. 26)

O deseño de ferramentas de conciliación ten que partir da análise desta desequilibrada e, ás veces, esquizofrénica realidade, que se debate entre pequenos intentos de dotármonos dunhas sociedades máis xustas con normas só aparentemente igualitarias, e arraigadas tradicións de privilexios masculinos moi remisos á súa renuncia para darnos por fin unha sociedade de dereitos.

### 1.5.3 Os servizos como medida de conciliación

Cando son os servizos ou os equipamentos as ferramentas empregadas para a conciliación sucede que:

“(…)se desprazan as fronteiras entre o doméstico e o público porque cuestionan os supostos relativos á división do traballo entre homes e mulleres”. (Letablier, 2001, p. 78) <sup>40</sup>

Os centros de atención e coidado da primeira infancia son un dos máis importantes servizos dos que dispoñemos como medida que apoia a posibilidade de compaxinar o traballo produtivo e o reprodutivo, sen perder a perspectiva expresada neste capítulo sobre a conciliación, os modelos de atención e coidado son o eixe do resto deste traballo.

---

<sup>40</sup> En C. Prieto (ed.) (2007), *Trabaja, género y tiempo social* (pág 64-85). Barcelona: hacer. ( artículo publicado originalmente en la revista *Travail, genres et sociétés*, nº 6/2001. Traducción de Evelyne Tocut)



# **II Coidando ou escolarizando**



## **Sinopse**

Presento neste apartado as que considero que son principalmente as razóns para a controversia e cales son os indicios e as evidencias que interpreto e me alertan sobre o esquecemento do benestar da cidadanía como obxectivo prioritario e responsabilidade do Estado.

Entre elas diferencio as razóns “evidentes”, adopción de diferentes normativas, xeitos e modos de resolver, promover ou aprazar a demanda de coidados, e razóns “subxectivas”, nas que destaca a miña propia experiencia dende a perspectiva de traballador no ámbito da primeira infancia.

Na descrición persoal, no relato da experiencia vivida, intento mostrar diferentes situacións que, por como se produciron e polas circunstancias vividas, me pareceron relevantes na interpretación da controversia entre coidar ou escolarizar. Fago fincapé na acollida que recibimos os mestres da especialidade de infantil, tamén na acollida que nós facemos aos nenos/as ao ingresaren no centro e na que facemos aos seus pais. Detéñome na relación do centro coa sociedade en xeral e coas unidades de convivencia en particular, porque tanto a acollida como a relación me semellan importantes indicadores do modelo de centro.

Noutro sentido, pero en relación co xa mencionado, fago referencia á insistente demanda por parte dos grupos e movementos de defensa do 0-6 por chamar “escola infantil” aos centros. Unha demanda que na miña opinión consumiu unha grande enerxía e que nalgúns casos engadiu máis confusión.

A crise que afecta aos coidados abórdase dende a óptica da “oportunidade”. Oportunidade para discutirmos a implicación do Estado no benestar dos seus cidadáns, discutirmos sobre as estruturas dos sistemas de solidariedade, sobre os modelos

produtivos e reprodutivos; en definitiva, discutirmos sobre a vida que merece a pena ser vivida.

Destaco como obxectivo da controversia a posibilidade que me brinda a discusión sobre o coidado para levar o debate a niveis máis amplos: ao redor da xustiza social, a exclusión, a cohesión social, a vida ética e sostible, o benestar e o xeito de acadalo como obxectos (de debate) político.

## 2.1 Razóns para a controversia

A responsabilidade social, e polo tanto pública, sobre os coidados infantís case sempre queda atrás cando acontecen modificacións nos contextos socioeconómicos e políticos, tanto os referidos á expansión do estado de benestar como de xeito máis rotundo nas contraccións dese mesmo estado, ben polo interese dalgún dos actores involucrados, ben por tradicións e historia política que determinan a confección da axenda.

A elaboración deste traballo comezou como reflexión crítica a unha política de centros para a primeira infancia que tiña como elemento positivo a expansión dos centros pero que, ao meu parecer, non centraba ben o foco no obxectivo prioritario, que non era tanto a “institucionalización” da primeira infancia en “escolas infantís” como o compromiso público na atención e coidado da infancia.

No entreacto unha crise sen precedentes e un xiro nesa política expansiva de centros provocaron que estes ficasen nunha situación de ambigüidade, cunha forte indefinición en canto á xestión, funcións, utilidades, fins...

Os motivos e as razóns para a controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar seguen vixentes e son, se cabe, máis visibles en tempos de modificación de rumbos e cambios de políticas. Entre esas razóns e motivos saliento:

✓ Os novos modelos de estado de benestar estrutúranse ao redor do coidado como dereito, polo que é necesario reflexionar sobre como funcionan os coidados máis aló das relacións persoais, na esfera pública, articulándose e complementándose coa xustiza, coa equidade, coa igualdade. Fálase xa, non tanto dos *welfare models* como dos *care models*.

“(…) as políticas públicas de benestar garanten a protección social a través dos dereitos do traballador (cabeza de familia con emprego a tempo completo) [...] No segundo caso (*care models*) o benestar obtense como dereito de cidadanía, independentemente da situación laboral ou familiar. (Torns T. , 2008, p.70)

Neste segundo modelo de coidados universalízanse non só a saúde e o ensino, senón sistemas de coidados organizados socialmente para atender as persoas dependentes, criaturas, persoas anciás...

Pautassi, (2007) denomínoa:

“(…) o debate de como incorporar nunha lóxica de dereitos á complexidade do coidado. Isto é, non só “relacionado” cun status de traballador/a asalariado ou como un suxeito “beneficiario” ou “receptor” dunha política de coidado, senón como un principio inherente á igualdade de oportunidades, de trato e de traxectoria<sup>41</sup>” (p.6)

Os coidados tamén deben explorarse dende o seu amplo recoñecemento como “satisfactores” de *necesidades sociais* no sentido de Ballester Brage, (1999) “en rigor, as necesidades só poden estar sometidas a un criterio público..” (p.143). Trátase de descubrir os modo de satisfacer esas necesidades mellorando o benestar das persoas sen empeorar o dalgunha outra.

✓ Os dereitos de cidadanía no estado de benestar español adquirense esencialmente a partir da relación do individuo co mercado laboral (dereitos contributivos). Unha rede de proxectos, que universalice a atención e coidado na primeira infancia comprometería o Estado nun servizo de coidados e benestar sobre as persoas dende

---

<sup>41</sup> A autora entende como *traxectoria* o desenvolvemento do desempeño laboral, onde nunha lóxica de dereitos non se poderían dar situacións de segregación ocupacional.

Unha das hipóteses que manexo á hora de explicar a “renuncia” aos coidados nos centros de primeira infancia é a da segregación ocupacional. O ámbito dos coidados, en moita maior medida que o ámbito escolar, é percibido polos traballadores como un bo campo de cultivo para unha segregación ocupacional a través de baixa cualificación profesional, reducidos ingresos, estratificación, cargas horarias; razóns suficientes para abandonar o ámbito dos coidados e defender un ámbito máis escolar no seu traballo.

un prisma radicalmente diferente. Urxe iniciar un debate sobre a atención pública e o coidado da infancia, e poñelos xa non só en controversia co ámbito escolar, senón en relación coas unidades de convivencia, o Estado, a empresa, a sociedade..., especialmente nun país que ten máis dun 25% da poboación infantil en risco de pobreza.

✓ Os debates e os avances en políticas sociais actuais, así como o desenvolvemento de novos dereitos teñen cada vez máis presente o tema dos coidados. Estes debates non poden eludir aspectos que, debido á natureza dos coidados, resultan canto menos controvertidos, probablemente pola falta de posturas unívocas.

✓ Existe, cada vez máis, un consenso xeral en recoñecer aos nenos a necesidade de desenvolvemento experimentando, investigando, xogando, sendo curiosos, como parte da súa necesidade de aprendizaxe e do seu benestar. Estas necesidades convertidas en dereitos deben expresarse en ambientes seguros, estables, felices no sentido amplo do termo. Coñecer, discutir sobre que ámbito pode facer valer eses dereitos, o escolar ou o dos coidados, é outra razón para a controversia.

Coa discusión entre os dous ámbitos non pretendo realizar a presentación dun problema dicotómico, non se trata de escoller entre un ou outro, senón de reflexionar, a través desta polarización, sobre as finalidades dos centros e os modelos para a primeira infancia, os seus obxectivos, a súa posición e disposición no contexto social.

✓ Haddad L. (1997) apunta que a atención infantil dende a perspectiva do ámbito dos coidados é multisectorial, atinxe moitas disciplinas, implica diferentes profesionais, afecta a diferentes organizacións, describe unha rede de relacións...

Cando esta atención á primeira infancia é colonizada polo ámbito escolar e pasa a estar controlada polo Ministerio de Educación córrese o risco de que sucumba ante o dominio dos saberes da psicoloxía e da pedagogía, perdendo gran parte da riqueza que se obtén da interacción entre diferentes entidades (Ministerio da Muller,

da Familia, da Infancia, do Traballo, de Asuntos Sociais, de Saúde, de Medio Ambiente, axencias locais...). Estes e outros organismos interveñen nos espazos escolares con contidos transversais, cada un disputando importancia, e non consensuando modelos nin promovendo iniciativas de atención e coidado.

Non nego en absoluto o espazo reservado a saberes como a pedagogía e a psicoloxía que teñen a súa razón tamén no ámbito dos coidados, entre outras: deseñando o xeito de dar resposta e satisfacer as necesidades de desenvolvemento cognitivo e de aprendizaxe que todo neno/a necesita resolver nestas idades para acadar o seu benestar integral. Noddings N. (2005) fai fincapé en que as relacións de coidado poden ser fundamento da actividade pedagóxica e do pensamento.

Habería que preguntarse, como o fai Haddad L. (1997), cales son as razóns para priorizar a dimensión psicopedagóxica en detrimento dunha abordaxe macrosocial? Neste sentido Haddad afirma que unha vez que se aprobou no Brasil o troco cara ao modelo “educativo” para as *creches* (que serían os centros estatais de atención infantil, similar ás antigas garderías, fogares...) sucedeu que o “(...)foco en relación á educación pasa a predominar e, temas relacionados coa familia, a muller e o traballo perden un significativo espazo nas axendas.”

Se como afirman Dahlberg, Moss, e Pence ( 2005)

“As institucións para a infancia están socialmente construídas, non teñen trazos inherentes, calidades esenciais nin fins necesarios. Non é evidente para que serven (non existe unhas resposta obvia á pregunta sobre o seu papel e a súa finalidade). Son o que nós <<como comunidade de axentes humanos>> facemos que sexan“. (p.104)

Daquela para esta construción social dos centros de primeira infancia é necesario máis que nunca, a confrontación, a discusión, o diálogo, a negociación, a conversación e a controversia.

✓O informe da UNICEF, (2008) inicia o seu prólogo dicindo:



“Xérase un gran troco na infancia dos países máis ricos do mundo.

A xeración de hoxe en día é a primeira na que a maioría recibe durante gran parte da primeira infancia algún tipo de coidado fóra do fogar.

Ao mesmo tempo, as investigacións neurocientíficas demostran que as relacións afectuosas, estables, seguras e estimulantes cos coidadores durante os primeiros meses e anos de vida son esenciais para todos os aspectos do desenvolvemento do neno.

Dependendo da resposta que se lles dea, a transición no coidado infantil representará un avance ou un revés para os nenos de hoxe en día e no mundo de mañá.”

Conxuntamente, estes avances suscitan cuestións urxentes ao público e aos políticos nos países da OCDE.

Xa en 1950 a Organización Mundial da Saúde (OMS) encargoulle a Bowlby, (1954) un estudo para coñecer como e en que medida podía verse afectado o desenvolvemento da personalidade dos nenos e nenas cando eran criados fóra dos seus fogares. Así, o autor elaborou unha “teoría do vínculo afectivo”.

Naquelas datas posteriores á II Gran Guerra supoño que resultaba importante desmobilizar toda a man de obra feminina que mantivera a produción industrial, para dar entrada na sociedade civil aos milleiros de homes que foran militarizados e regresaban ao traballo, uns 11 millóns só en EE. UU. e outros tantos na Europa aliada.

Trataríase neste caso do que Cochran (1993)<sup>42</sup> chamou *factors causais*: “O desenvolvemento de políticas e programas dun país xorde en resposta a unha combinación particular de forzas demográficas, económicas, culturais e sociais.”

Hai indicios razoables para pensar que o debate sobre os coidados se reabre cando os modelos económicos necesitan un desprazamento importante de traballadores nun sentido ou noutro.

---

<sup>42</sup> Citado por (Haddad, 1997,p. 56)

Reflexionar sobre o ámbito dos coidados e o escolar tendo en conta os *factores causais* significa non esquecer a contextualización da controversia.

✓ A invisibilidade dos coidados, motivada en gran medida pola súa asociación ás funcións “connaturais” do xénero feminino, o que se chamou “naturalización dos coidados” invita, canto menos, a, dende unha visión crítica, participar na visibilidade dos coidados e, antepoñer o ámbito dos coidados ao ámbito escolar como función primordial que deben cumprir os centros de primeira infancia, deste xeito promover a responsabilidade do Estado nos coidados, a súa desnaturalización e profesionalización.

Os centros de primeira infancia que deriven cara ao ámbito escolar poderán acadar os seus obxectivos sen poñer en cuestión a ideoloxía da familia e os seus mitos. Pola contra, os centros na súa deriva cara ao ámbito dos coidados deben obrigatoriamente reflexionar profundamente aspectos contextuais tan importantes como o concepto de infancia, de modelos de convivencia, de roles sexuais...

Coa controversia entre ámbito dos coidados e ámbito escolar na primeira infancia pretendo poñer o acento na prioridade dos traballos de coidados para o mantemento e o benestar dos individuos e constatar a grande asimetría na súa provisión, deste xeito:

“Sería útil converter o coidado nun valor público á hora de resolver o problema da crecente distancia no coidado desigual” (Tronto, 2005, p.253).

Pois como ela nos recorda:

“A desigualdade nos coidados provoca un gran dano nos valores básicos como a igualdade de oportunidades e na xustiza” (ídem, p.254).

Polo que resulta que as ferramentas de prevención das desigualdades e de oferta de mesmas oportunidades, se é que existe

algo que pode ser chamado de tal xeito, onde as buscaremos?, no ámbito escolar ou no dos coidados?.

✓ Resulta difícil poñer en dúbida, incluso dende o individualismo, que os seres humanos gozamos do período máis lento de crecemento, a complexidade do noso cerebro e do noso sistema nervioso necesita, comparativamente, dun tempo máis longo que calquera outra criatura para rematar a súa configuración.

Especialmente durante este proceso vital de crecemento e tamén ao longo de toda a nosa vida, son imprescindibles os xenerosos coidados doutros seres humanos e os nosos propios para, entre outras, proporcionarnos unha vinculación, facilitar o recoñecemento dos semellantes e acompañarnos na construción da identidade.

Moitas das relacións entre os seres humanos están presididas por tarefas de apoio e coidado motivadas polas situacións de interdependencia. Son maioritariamente as mulleres as que desempeñan este tipo de relacións inter e intra xeracionais, sen que tan ampla contribución ao desenvolvemento dos demais mellore o seu status, moi ao contrario, este traballo convérteas en “ser para os outros”, nunha sociedade presidida por un modelo que pareceu esquecer a importancia social destas actividades, e as circunscribe ao espazo privado, doméstico.

✓ Preséntase un conflito potencial de intereses entre aceptar o que "o neno é" Papatheodorou, (2008)<sup>43</sup> (*child as being*): parte dunha comunidade solidaria no que o valor humano ten a súa orixe na pertenza e na interdependencia mutua, e un enfoque sobre o individuo do "neno como chegar a ser" (*child as becoming*), cuxo progreso se asigna e mide obxectivamente. Que modelo para a primeira infancia resolve mellor este conflito?

✓ Os coidados, cando son citados polos *Estados de Benestar Mediterráneos* Esping-Andersen G. ,(1993) o fan, na maioría das

---

<sup>43</sup> Citado por Rogers, Weller, & ed., (2013)

ocasións, para consolidar modelos *familiaristas*, por iso resulta de vital importancia a apertura do debate sobre eles e a delimitación das fronteiras e relacións entre o Estado as unidades de convivencia e o mercado.

Din Leira e Saraceno (2002) que:

“(…) só o coidado das persoas máis dependentes suscita o tema da renegociación dos límites entre o Estado e a familia con respecto ás responsabilidades de prestación e os custos do coidado”(p.15)

En verdade o “quid” da cuestión pode consistir en saber se a crianza dun neno é recoñecida como un asunto público, e en que medida. Coa controversia entre o ámbito escolar e o ámbito dos coidados na primeira infancia propoño interrogarnos nesas cuestións.

Afirma Haddad, (1997) que:

“Raramente o termo coidado é debatido no sentido político-ideolóxico, ou sexa, na esfera da intersección entre a familia e o poder público, no tocante á responsabilidade polo coidado e socialización da crianza pequena” (p.86)

Neste terreo tan esvaradío é onde mellor se atopan as razóns para a controversia entre ámbito escolar e ámbito dos coidados.

Finalmente, en cada modelo de centro de primeira infancia as funcións, as actitudes ante os coidados e ante o ámbito escolar difiren significativamente. Segundo Haddad, (1997) tres son as tendencias internacionais na construción de modelos de centros para a primeira infancia:

- Unha que absorbe os programas no sistema educativo definidos en canto unha extensión, no sentido descendente, da escola obrigatoria.
- Outra, que integra e redefine os programas e insíreos nunha política máis abrangente de apoio á crianza e á familia.
- A terceira tendencia exprésase no adelgazamento dos centros infantís, en función da anticipación da idade de ingreso dos nenos na escola obrigatoria. (pp.251-252)

Intuír, case que adiviñar, o modelo que estamos construindo e a onde nos diriximos é unha boa razón para debater entre os dous ámbitos.

En definitiva, trátase de situar o ámbito dos coidados no centro do debate, xa que o argumento é segundo Rogers C. e Weller S. (2013):

“que o coidado tamén pode facer un importante traballo conceptual e contribuír non só ás teorías das relacións ou ao razoamento moral a nivel persoal, senón tamén ás teorías da cidadanía, á xustiza e á igualdade(...).

(...)Promover a importancia e o potencial do coidado nos debates políticos a nivel máis amplo, ao redor da xustiza social, a exclusión, a cohesión social, a vida ética sostible (incluída a produción e o consumo) e o benestar.”

## **2.2 Un pouco da miña perspectiva**

### **2.2.1 A normalización do 2.º ciclo de Educación Infantil. Un exemplo para ter en conta.**

A universalización, normalización e escolarización primeiro dos nenos/as de 4 e 5 anos e máis tarde dos de 3 anos resultou, dende a miña perspectiva e experiencia, unha extensión para abaixo do modelo de ensino. Trataríase do modelo, citado anteriormente, que absorbe aos programas de primeira infancia no sistema educativo, que pasan a ser definidos en canto unha extensión, no sentido descendente, da escola obrigatoria.

Aínda ser certo que o 2.º ciclo de EI non se considera obrigatorio para os nenos si o é para as autoridades, que deben prover de praza a calquera neno de 3 a 5 anos que o solicite. Na actualidade, as cifras de escolarización son próximas ao 100%<sup>44</sup>, o que equipara este ciclo, nese sentido, a calquera dos outros ciclos do ensino obrigatorio.

A educación preescolar foi recoñecida pola Lei Xeral de Educación de 1970 e diferenciaba entre xardín para a infancia, nenos/as de 2 e 3 anos, e escolas de párvulos, nenos/as de 4 e 5 anos. Estas últimas foron xeneralizándose, especialmente nos núcleos máis densamente poboados e, un pouco máis tarde, nas concentracións dos grupos escolares.

En Galiza, como no resto de España, a escolarización nestas idades recibiu un importante impulso a partir de principios dos anos 80. Así, en 1983 convócase a primeira oposición ao corpo de mestres na especialidade de Educación Infantil, un ano antes de que a primeira promoción saíra de todas as escolas universitarias galegas.

---

<sup>44</sup> Os datos proporcionados polas estatísticas de Ministerio, móvense nestas porcentaxes, pero a Comisión Europea (2013) fala para o ano 2011 de porcentaxes por debaixo do 90%.

Os profesionais que participamos nesta aventura, case sen excepción, pertenciamos a esa novísima titulación de mestre especialista en educación preescolar, e os que xa estaban traballando neste ciclo tiveron a opción de ser habilitados para tal efecto. Dende o principio gozamos de concurso de traslado específico e un pouco máis tarde dunha lexislación , a LOXSE<sup>45</sup> que hoxe reclaman os profesionais do 1.º ciclo, xa que consideran regresivas todas as leis posteriores, especialmente no referente a dotar a etapa de infantil de máis autonomía e entidade.

### ***i. Derivando ao ámbito escolar***

Aínda con ser, posiblemente, o grupo profesional que mellor podía asumir o espírito da estreada lei, de estar especificamente preparados, de contar con regulación garantista..., creo que non fomos capaces de consolidar as iniciais expectativas postas nesta etapa. Na maioría dos casos resultamos absorbidos por unhas dinámicas escolares que ensombreceron e modificaron o rumbo previsto cara á modernización da atención ao coidado e á educación da primeira infancia.

Moitos dos nosos esforzos iniciais foron dirixidos ao recoñecemento da etapa; era necesario xustificar ante os compañeiros a nova especialidade no eido escolar, e tamén a posibilidade de concursar especificamente a prazas de infantil, o cal significaba certa vantaxe dos mestres especialistas para acadaren un bo destino antes que os xeneralistas, xa que permitiu moita máis mobilidade, tamén favorecida polo incremento do número de prazas coa universalización da etapa.

Deseguida conseguimos destinos, grazas á especialidade de infantil, en centros que nun concurso de traslados xeral resultarían

---

<sup>45</sup> LOXSE Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo

imposibles de obter coa pouca antigüidade que tiñamos na profesión. Resultaba urxente conciliarse co claustro de profesores e integrarse canto antes no seu modelo, nas súas xerarquías.

Mesmo nos inicios, o 2.º ciclo de Infantil pasou a formar parte do sistema escolar de xeito pleno, é dicir, con idénticos horarios, instalacións, dereitos, titulación dos profesionais... O que significaba as mesmas dinámicas escolares e os mesmos ritmos. Só nos diferenciaba un menor recoñecemento da importancia do noso labor cara ao sistema “escolar”, o que se traducía nun menor “prestixio” e na asignación do último chanzo da cadea xerárquica; son poucos os cargos directivos dun centro de infantil e primaria que pertencen á especialidade de Infantil.

A importancia do ciclo no desenvolvemento do neno tiña unha doada demostración se o esforzo se dirixía á adquisición de destrezas instrumentais para facilitar o acceso a vindeiros cursos. Algúns refuxiáronse, ou refuxiámonos, no que Frabboni (1996) deu en chamar a “pedagogía inocente”, unha pedagogía aparentemente desinteresada, neutral, aséptica, carente de liñas de programación social e educativa.

Dese xeito avanzamos pouco no exercicio reflexivo e crítico sobre as nosas prácticas e as nosas derivas.

Creo que non erro ao afirmar que unha porcentaxe elevada de profesionais do ensino básico considera un déficit na formación dos nenos/as que estes non lean e escriban no inicio do 1.º curso de primaria. De feito, os materiais escolares deseñados polas diversas editoriais para ese curso, e que por suposto están aprobados e se adaptan ao currículo vixente, presupoñen esta destreza nos escolares dende o principio das actividades.

Isto significaba que, por unha banda, o modelo axustábase para que a escola infantil de 2.º ciclo encaixara no modelo aditivo, gradual, incremental de contidos e, por outra banda, penalizábanse modelos alternativos, e poboacións ou grupos que optaran pola non



escolarización neste tramo voluntario, posto que en primeiro de primaria consolídase e progrésase sobre a cultura escolar adquirida, fundamentada nas destrezas e contidos instrumentais, e outros aspectos do currículo implícito, tamén chamado “oculto” (Torres Santomé, 1991)

O da normalización da aula de 3 anos foi algo posterior en todo este proceso de universalización do 2.º ciclo da etapa infantil, e neste caso os defectos apuntados reproducíronse e ampliáronse. Xa non eramos unha novidade os mestres con mandilón, falando de psicomotricidade, de desenvolvemento persoal, de autonomía, tamén claro de lectura e escritura, xa eramos elementos do ambiente escolar, polo que os nenos/as de 3 anos só foron un reto para os responsables do 2.º ciclo.

Para algúns compañeiros doutras etapas educativas supuxo a desexada e pequena vinganza; certamente os mestres de infantil iamos limpar algún cu máis. E certamente a integración deste grupo de idade en xeral incluía algunha dificultade engadida:

- Primeiro, porque algúns pequenos/as se incorporaban á escola con só 2 anos ao teren o seu aniversario no cuarto trimestre do ano.
- Segundo, porque a ratio recentemente estreada de 25/1, resultaba excesiva para pícaros/as de tan pouca idade.
- Terceiro, porque a estrutura vertical da escola reproducíuse nas aulas de infantil.

Maioritariamente, e salvo excepcións, a adscrición na aula de 3 anos quedaba para o último especialista chegado ao centro, só a partir de 1997 se regula explicitamente o dereito do titor a continuar co mesmo grupo de alumnos tamén no 2.º ciclo de Infantil<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> “(..)2º) Respecta-lo dereito de cada grupo de alumnos a mante-lo mesmo titor durante todo o ciclo, incluíndo, evidentemente, o 2º ciclo da educación infantil.” Xunta de Galicia (1997)

- Cuarto, porque a escolarización dos nenos/as de 3 anos tamén supuxo consciente ou inconscientemente un incremento dos contidos instrumentais nas “aulas” de 4 e 5 anos.

As xerarquías escolares reproducíanse agora dentro do propio ciclo. A adscrición dos docentes aos niveis escolares case sempre atende ao mesmo patrón: os niveis superiores de primaria, anteriormente 7.º e 8.º de EXB son invariablemente ocupados polos mestres de xénero masculino, se os hai, que ademais tamén ocupan os cargos directivos; segundo descendemos en cursos así descende a importancia na estrutura escolar do docente. De modo que, a aula de 3 anos se deixará para o mestre provisional ou con menos antigüidade, o cal é un indicador máis de como o 2.º ciclo da etapa Infantil mimetizaba a estrutura xerárquica vertical do “aparato escolar”, co que isto significaba para as pretendidas intencións de impulsar unha “nova escola” dende o ciclo de Infantil.

O transcurso do tempo foi consolidando os aspectos escolares no 2.º ciclo de Infantil, incluso os espazos para este ciclo, que se consideran na lexislación diferenciados do resto da escola, non foron, inda hoxe, adaptados en moitos centros. Así, os nenos de 3-5 comparten aseos, servizos de comedor, transporte, espazos de lecer, sen a mínima adecuación ás súas características é incumprindo a lei.

Aínda que o relato da miña experiencia profesional explica o que eu considero unha inmersión no ámbito escolar do modelo de atención á primeira infancia, especialmente no 2.º ciclo de Infantil, cabería preguntarse onde se sitúa o ámbito dos coidados neste modelo.

## **ii. Renunciando ao ámbito dos coidados**

Voume remitir só a un aspecto<sup>47</sup> dos coidados que é facilmente identificable por todos como unha cuestión importante e elemental do benestar dos nenos: mudalos cando por un feito accidental mollaron ou mancharon a roupa. Falo de accidental, porque no caso de que aínda non se controlen os esfínteres nestas idades o xeito de actuar sería diferente en cada caso, xa que esixe unha valoración da situación, dos aspectos físicos e emocionais, e dos procesos evolutivos do neno e unha intervención na que outros actores necesariamente deben participar. Plan de acción moi diferente a mudar un neno eventualmente. Outra cousa é que mudar os nenos se converte case que nunha actividade habitual e frecuente polo elevado número de nenos que están a cargo dun profesional. Non resulta estraño que algún dos 25 nenos dun grupo se molle ou mexe, con máis facilidade se temos en conta que, como dixen, moitos dos espazos, os baños, están lonxe das “aulas” e fóra do control visual dun adulto, e non están adaptados a nenos destas idades.

A polémica é tan importante e provoca posturas tan encontrados que a anterior Defensora do Pobo do Estado español tivo que mediar e intervir ditando unha recomendación á Consellería de Educación, Cultura e Deporte da Comunidade de Aragón co fin de que:

“(…) dítense instrucións precisas e adóptense cantas iniciativas resultaren necesarias para que, de xeito inmediato, todos os colexios públicos que escolaricen alumnos de segundo ciclo de educación infantil presten a estes, en todos os casos e empregando os seus propios medios, a atención hixiénica e relacionada cos cambios de vestiario que puideren precisar durante a súa estancia neles” (Cava de Llano, 2011, p. 14)

---

<sup>47</sup> Este mesmo aspecto dos coidados estará presente no cuestionario dirixido aos profesionais do 1.º ciclo na fase empírica deste traballo.

No mesmo sentido, pero con certo diferente matiz, a revista *Aula de Infantil* na súa editorial de decembro de 2010 afirma:

“Algunhas cuestións nas que debemos formularnos certos límites:

“(...) hai algunhas fronteiras que non se deben traspasar e unha delas é a falta de resposta ás necesidades dos nenos cando aínda non controlan ben os esfínteres. Deixar un neno o unha nena sucios ata que non chegan os seus pais ou outra persoa allea ao centro é, sen lugar a dúbidas, un maltrato institucional.” Paniagua (2010)

A editorial da revista sabendo que transita por cuestións especialmente sensibles entre os profesionais do infantil remata, unha vez feito o reproche, afirmando que “(...)o xeito de organizar estas respostas pode ser moi variada, pero deben ser -por suposto- educativas”. Eu estou plenamente de acordo na multiplicidade de xeitos de organizar a resposta, pero non coñezo máis que unha resposta posible ante esta situación, e pertence claramente ao ámbito da atención e dos coidados, no que todos temos moito que aprender.

Deste aspecto: “do moito que temos todos que aprender sobre o benestar dos nenos”, imaxino, vén a afirmación de que o xeito de organizar as respostas deben ser “-por suposto- educativas”.

Sen dúbida, os profesionais desenvolvendo actividades e actitudes de coidado e atención nas “aulas” de Infantil, respondendo a necesidades de benestar, favorecendo o ámbito dos coidados en contextos maiormente escolares, estamos humanizando os centros, eliminando barreiras, achegando a distancia que separa a familia da institución. Calquera pode ter algo que dicir ao respecto. Non será así, se do que falamos con eles é de desenvolvemento potencial psicomotor, de procesos de explicitación progresiva, de contidos transversais, de zonas de desenvolvemento próximas, de currículos emerxentes ou incrementais ou xenerativos...

Toda linguaxe técnica, fóra dun contexto exclusivamente profesional, pode complicar, dificultar, e limitar a participación nas

institucións, especialmente as familias que non manexan estes termos. Seguro que non son eses os obxectivos dun centro.

Remato esta epígrafe, case que autobiográfica, coas consideracións sobre o 2.º ciclo de Hoyuelos (2009), toda unha autoridade na educación infantil, que cando menos na visión e na análise crítica da realidade do 3-5 (3-6 <sup>48</sup> para el) parecemos coincidir:

“O 3-6 anos, polo xeral, atópase distribuído en aulas fagotizadas en escolas de primaria (e en ocasións en colexios con secundaria e bacharelato). Nenos e nenas e familias sometidas a unha rixida organización espazo-temporal que non é adecuada para os seus ritmos e intereses: pais e nais aos que se lles impide o acceso ás aulas, macropatios, comedores inhabitables non atendidos por profesionais educativos, nenos e nenas aos que se mantén sen cambiar a roupa cando se mexan, baños lonxe das clases etc.”  
(p.172)

### **2.2.2 Os pais ante os diferentes modelos de centros**

Se nalgún modelo teórico cobra importancia a relación das familias coa escola e coa comunidade, é no caso da etapa de 0-5. Toda a literatura escrita sobre o tema incide na mesma cuestión da ineludible relación entre os tres axentes.

A Lei Orgánica de Educación (LOE) no apartado referente aos principios xerais da educación infantil recórdanos que:

“ 3. Co obxecto de respectar a responsabilidade fundamental das nais e pais ou titores nesta etapa, os centros de educación infantil cooperaran estreitamente con eles.”

---

<sup>48</sup> A confusión en canto ás idades resulta recorrente nesta etapa, fálase de 0-3 cando en realidade o 1.º ciclo é ata os 3 anos, idade á que comeza o 2.º ciclo que continúa ata os 6 anos, idade de inicio da educación obrigatoria. Como o curso escolar ten unha temporalización diferente ao ano natural, podían darse por boas tanto unha interpretación como outra, pero o lóxico e que esta non se empregue a comenencia. Un exempliño: A plataforma en defensa do 0-6 cando denuncia a pretensión da Comunidade de Madrid de avaliar os alumnos ao final do 2.º ciclo, faino referíndose á avaliacións de nenos/as aos 5 anos. Na paxina web:

<http://plataformademadrid06.blogspot.com.es/>. (consultada 26/10/2013)

No artigo da LOE que é transcrito literalmente aos currículos das diferentes CC.AA. destacan dúas afirmacións que teñen especial importancia no desenvolvemento do modelo de centro:

A primeira é a atribución da responsabilidade fundamental a nais, pais e titores; a segunda é o compromiso de cooperación.

Na primeira afirmación chama tamén moito a atención un detalle moito máis sutil: a orde dos axentes, a “nai” é colocada na redacción en primeiro lugar, feito que non se repite de novo en toda a lei.

Di Haddad (1997) que:

“Países que reafirman o papel da familia como institución que ten a responsabilidade primaria ante a crianza do neno pequeno ou que son fortemente influenciados por crenzas relixiosas sobre a división dos papeis dentro da familia, presentan dificultades en definiren políticas públicas que respondan a necesidades de servizos de atención infantil” (p.59)

No caso de Galiza parecen darse as dúas características relatadas por Haddad, polo que resulta máis fácil que o Estado desatenda a súa obriga de investir nesa esfera, ou que o seu interese se dirixa a priorizar aspecto de ensino-aprendizaxe e a preocuparse polas idades máis próximas da idade escolar obrigatoria, como supón a autora.

Nesta situación o primeiro ciclo de Infantil competiría por investimentos doutras etapas educativas, como manifesta a propia lexislación:

“As administracións competentes procurarán que haxa unha oferta suficiente de prazas no 1.º ciclo e garantirán a mesma no 2.º”. (Consellería de Educación, 2009).

Compróbase que estamos ante un modelo de centros que absorbe os programas de primeira infancia no sistema educativo, estes programas pasan a ser definidos canto unha extensión, no sentido descendente, da escola obrigatoria.

Certamente a relación cos pais na etapa de infantil é diferente que nos posteriores niveis; os profesionais de Infantil realizan en

teoría un dobre acollemento, a dos pais e a dos seus fillos, e xuntos deben superar os medos e as incertezas que producen a incorporación dos cativos/as ao que a maior parte das veces será o seu centro durante cando menos 9 anos, se non 13, como sucede nos CPI (centros públicos integrados).

Di Imbernón (1999) que:

“A institución educativa xa non posúe un saber instituído incuestionable, senón que este se expande no tecido social, e para facelo seu a institución educativa necesita da interrelación e participación de toda a comunidade se non se quere excluír a ningún do dereito a educación, a liberdade e a felicidade.”(p. 66)

Os pais ou titores son elementos imprescindibles no proceso de crecemento dos nenos/as, e responsables últimos por lei, como vimos, da educación dos seus fillos, razón suficientemente importante para que a súa participación sexa un dos alicerces básicos no deseño curricular da etapa de infantil.

Pero, menos en contadas ocasións, no día a día da institución “escolar” esta participación é máis ficticia que real, máis institucional que práctica.

Os profesionais de infantil, dicía, vémonos na obriga, por ser o primeiro escano do modelo escolar, de facermos a “adaptación dos pais”, debemos manexar as expectativas, os prexuízos, as inquiredanzas, as percepcións, a curiosidade que todos eles traen ao centro. E debemos facer ese acollemento soportando unha dobre presión:

A primeira, absolutamente lícita, a do interese dos pais por todo un mundo novo de relacións, de espazos, de ritmos, de posibilidades, que lles produce en ocasións ansiedade e estrés pola falta de control sobre a situación.

A segunda, moito menos franca e explícita, resulta da demanda dos compañeiros dos ciclos superiores e da propia institución por deixar os pais fóra desta, ou canto menos por “disciplinar” tamén a eses pais no sistema escolar, limitando a súa participación ao eido

institucional (consello escolar e AMPAS<sup>49</sup>). Un modelo no que o profesional, que para iso o é, será o competente da parte instrumental e académica e dos contidos, e en bastante menor medida do benestar e do coidado dos seus fillos.

Todo anima os especialistas de infantil a consolidaren unha cultura das aprendizaxes, baseadas especialmente nos obxectivos “didácticos” e a un servizo de asistencia que aplaque as exixencias das unidades de convivencia, en bastantes ocasións desbordadas e náufragas das circunstancias que dan lugar á crianza dos nenos nas novas sociedades desenvolvidas.

Cunha responsabilidade moi difusa sobre os nenos/as, os profesionais tamén agoniados polas múltiples e cada vez máis diversas circunstancias socioculturais e económicas, produtos dunha sociedade cada vez máis diversa e plural, quedan exonerados de gran parte da culpa se a institución non acada os obxectivos programados.

### ***i. A adaptación***

Como se afronta o inicio da escolarización dende o marco institucional é un bo indicador do modelo de centro escolar que o sistema de ensino ten deseñado.

A resposta da administración a un período, o de adaptación, tan transcendente en todos os sentidos, polo que supón de modificación de hábitos, de xestión de expectativas, de regulación e organización da participación, de acollida, en definitiva, de novos actores no espazo público, sáldase coa decisión de limitar este período de adaptación a non máis de 10 días lectivos.

Non se detén en reflexionar sobre a posibilidade de reforzar con persoal esas unidades, negociar a flexibilidade de xornadas laborais, propoñer a anticipación do inicio do “curso escolar” con menor asistencia horaria, crear bancos de horas para que os profesionais

---

<sup>49</sup> ANPAS, asociación de nais e pais de alumnos.



poidan equilibrar e compensar diferentes intensidades dependendo das necesidades, e un milleiro de opcións máis, que pasan, por suposto, pola vontade de construír espazos de diálogo entre todos os actores, espazos de discusión, de reflexión e experimentación para elaborar ferramentas e descubrir posibilidades.

O período de adaptación debe servir tamén para acoller os pais á nova situación e, sobre todo, posibilitar espazos onde poidan intervir, institucionais e non.

Os centros de primeira infancia de *Reggio Emilia*, referentes mundiais no seu campo, aspiran a ser foros sociais, recuperar o espazo público de reunión e, por suposto, dar a posibilidade de debater, razoar, propoñer, escoller, discutir aquilo que é relevante e que non é para o benestar da súa infancia.

Como se produce e se favorece esa participación da sociedade?, a través de que canles?, con que fluidez?, en que sentidos e direccións?, que espazos anega?, como se canaliza?, que comportas a conteñen?, cales a deteñen ou a redireccionan? Son as cuestións, entre outras, que debemos formularnos na relación entre estes tres actores.

Sen dúbida, o período de adaptación é un fantástico termómetro para medir o grao de achegamento dos centros á sociedade, e canto e como é de permeable o ámbito escolar ás reclamacións de benestar dos seus actores. O xeito de afrontar por todos os axentes (pais, profesionais, administración, empresas e sociedade) esta situación tan habitual, ofrécenos unha perspectiva máis axeitada que calquera declaración de intencións.

Desafortunadamente a miña experiencia persoal dime que poucos son os factores que animen á construción de centros onde a cultura do coidado e atención na primeira infancia se recoñeza como dereito, na que os pais sexan escoitados e a sociedade se responsabilice e participe a través dos centros de primeira infancia do traballo da reprodución social. Máis ben a tendencia vai na dirección contraria, cara a unha blindaxe corporativa, unha dinámica de ámbito

escolar normativo, constringido, inflexible, forte e disposto para capear do mellor xeito posible a nova ocorrencia “didáctica/pedagóxica” da Administración, ou calquera outro membro relevante do eido educativo.

## 2.3 Por que chamarlle “escola”?

“Cando ingresei na escola ingresei no Estado, e como o estado destrúe os seres, ingresei no centro de destrución dos seres.”  
(Bernhard, 1991)<sup>50</sup>

Por principios calquera movemento que reivindique unha nova forma pública de atender e coidar o benestar da infancia, no que se inxire un xeito diferente de aprender especialmente no intervalo da primeira infancia , coido que debería renunciar xa dunha vez ao termo *escola* e toda implicación escolar.

O modelo escolar tal e como desenvolve a súa función hoxe en día mostra unha alta ineficacia tanto para corrixir desigualdades e ofrecer as mesmas oportunidades, como para prestar axuda ás unidades de convivencia na difícil tarefa de conxugar as responsabilidades profesionais dos seus membros coas actividades vitais, favorecer a corresponsabilidade e promover a igualdade entre homes e mulleres, por non falar das responsabilidades educativas.

A análise non é nova e (Perrenoud P. , 2006) convértea en poesía:

“Cando Ferrière crea escolas activas, cando Claparède clama por unha “educación funcional”, cando Roorda afirma que o “pedagogo non ama os estudantes” cando Rougemont denuncia “os resultados perniciosos da instrución pública”, cando Freinet se fai disidente, cando Neil funda Summerhill, cando Pain fai a crónica da escola cuartel, cando Steiner, Montessori e outros denuncian o carácter destrutor da presión escolar, cando Noizet e Herniaux mostran que a violencia e o tedio dominan a escolaridade, cando Duneton de Barbanis escribe á súa mestra, cando Illich denuncia a escolarización da nosa sociedade, cando Bourdieu describe a “indiferenza ante as diferenzas...”, en fin, que din uns e outros, cada

---

<sup>50</sup> Citado por (Bourdieu, 2007), o propio Bourdieu reconece en Thomas Bernhard unha retórica do exceso e da hipérbole, para despois afirmar que “tratándose do Estado nunca se desconfía o suficiente.” (páx. 92)

un deles coas súas palabras, coas súas percepcións, ou incluso coas súas obsesións?

Dende que a escola existe , sempre hai opinións que mostran, de mil xeitos diferentes, que nela se educa en condicións de aprendizaxe contrarias ás regras máis elementais para un funcionamento intelectual fecundo”. (p. 17)

Por que entón ese empeño en converter os centros de primeira infancia en escolas?

Din que Fröebel tardou seis meses en atopar un nome que definise o mellor posible o centro que el deseñara.

“Certamente non podería ser chamado <<unha escola>>, porque escolarizar implicaba ensinar e iso envolvía un método polo cal o coñecemento é obtido de fóra. Mais antes que unha persoa poida aceptar o coñecemento doutros, ela ten que estar en posesión dalgún coñecemento propio, dentro do cal poida tecer ese novo coñecemento” Liebschner (1991)<sup>51</sup>.

*Xardín de infancia* foi ao final o nome escollido. Hoxe, seguramente que sen pensar moi ben o que se di, ou descoñecendo a procedencia do nome, algúns profesionais afirman con certo ton de chiste que:

*“Nin os nenos son flores nin eles xardineiros”.*

Os centros de atención á infancia na rexión de Modena, exemplo das cidades pola infancia, non queren nin escoitar o termo *escuela* para referirse a nenos/as pequenos, nin o termo *currículo*, falan de *casa do bambini*, *niño*, área de encontro e xogo...

Os pedagogos que atenden os nenos menores de 6 anos en Dinamarca insisten á menor oportunidade en que os centros que eles atenden non son escolas.

Pola contra, nós xeramos un debate intenso para que os centros do 1.º ciclo se denominen “escolas infantís”.

Non pretendo profundizar se a función crea a institución ou como di Bourdieu, (2007)

---

<sup>51</sup> Citado en (Haddad, 1997, p.187)

“(...) Cando se trata do mundo social as palabras crean as cousas, porque establecen o consenso sobre a existencia e o sentido das cousas, o sentido común, a doxa aceptada por todos como algo evidente. (p. 129).

Pero tanto nun caso ou noutro, instituír o nome de “escola” aos centros ou pretender realizar funcións “escolares” neles, non debería ser un obxectivo prioritario para unha etapa que ten a consideración de vital no desenvolvemento integral dos nenos.

Tamén en Finlandia, o país onde debemos mirarnos se atendemos aos resultados das diferentes avaliacións dos sistemas escolares, cando se trata de definir os servizos para a infancia, en ningún caso se menciona o nome de escola, o que si se fai é ofrecer diferentes opcións. Así, Melgarejo D. (2006) conta que:

“As familias poden escoller entre tres modalidades de oferta social. A primeira contempla que a nai reciba unha axuda ela mesma para coidar o seu fillo na casa. A segunda posibilidade é que o neno/a acuda a unha das múltiples coidadoras familiares que se estenden por todo o Estado. Estas coidadoras teñen como máximo 4 ou 5 nenos na súa casa, e reciben a súa paga do municipio a cambio de numerosos controis sanitarios e sociais municipais. A terceira opción son as garderías municipais, que a diferenza das españolas dependen ata entrada na escola (7 anos) do Ministerio de Asuntos Sociais”.(p.249)

Na oferta non figura o termo “escola” nin “obrigatoria” pero si outros que á suposta vangarda dos profesionais do 1.º Ciclo, cando menos, lles producen proído: “coidadores/as, garderías, asistencia, Ministerio de Asuntos Sociais”.

De certo, se queres estar “in” en canto a movementos de renovación pedagóxica estas palabras antes mencionadas son tabú, xunto con algunha outra como “maternais”, “xardín de infantes”, “parvulario”, “preescolar”, “asistencial” e, como mostrarei, incluso “coidados”.

Resulta suficientemente clarificador traducir os nomes que lles dan aos centros que atenden aos nenos/as de primeira infancia en Dinamarca para entendermos que tamén aquí o termo escola non atopa xustificación nestas etapas. Por exemplo: Vuggestue, un nome

que recibe unha tipoloxía de centro, significa ‘salón’; Børnehave significa ‘xardín’; Fritidshjem significa ‘fogar’, calquera dos nomes polos que se designan estes centros teñen ben pouco que ver coa “escola”.

Iso si, os defensores de referirse aos centros españois como “escolas infantís” apelan constantemente polos niveis de atención á infancia desenvolto por estes países e os seus modelos son postos como exemplos e como metas para lograr.

Nunha recente visita a Áarhus<sup>52</sup>, que fixo a revista *In-fan-cia* da asociación de mestres Rosa Sensat, un referente nesta etapa, na súa “habitual viaxe de estudos” , relata no seu número de decembro de 2010 nas páxinas 38-40 o modelo danés. E aínda que se refire expresamente a que:

“(…) os pedagogos teñen moi claro que estes centros non son escolas, senón centros que axudan aos pequenos a creceren e a incorporarse á sociedade mediante o xogo e as relacións cos outros”

Os redactores do artigo parecen non entender a alusión e afirman cando falan da idade na que os pequenos se incorporan aos centros :

“(…)poden gozar de dito permiso nai e pai o que fai que a maioría dos pequenos non empecen **a escola**<sup>53</sup> ata cumprido o ano.”  
( *In-fan-cia*, 2010).

Por que se refiren á escola se claramente a eles mesmos lles advirten que non o son?. É un erro de tradución sen importancia, ou resulta intencionado? Do que non cabe dúbida é de que para os redactores da revista, para a súa editorial, o nome que reciben os centros ten unha importancia case que vital, pois son eles os que constantemente debaten sobre o inapropiado dos termos como gardería, xardín...,

---

<sup>52</sup> Áarhus é a segunda cidade en número de habitantes de Dinamarca e sede da Facultade de Pedagogía Social que habilita os pedagogos que máis tarde traballarán con nenos ou anciáns

<sup>53</sup> (a letra grosa non está no orixinal)

Pero non só polas latitudes nórdicas teñen por costume chamar aos centros de nenos/as de primeira infancia con substantivos que nos lembren ou evoquen máis ao fogar ou a un centro de coidados que a unha escola. En Alemaña os nenos e as nenas antes do ensino obrigatorio poden asistir a un Kindergarten (xardín de infancia), expresión acuñada por moitos outros países de fala non xermana.

Baixo o lema “entpadogisierung” (non aos métodos pedagóxicos) en Alemaña fundaméntase un concepto que se basea principalmente en acompañar os nenos na súa vida cotiá e axudalos a desenvólense. O obxectivo deste sistema é evitar parecerse a unha “escola” e proporcionar aos nenos un contorno social e de apoio.

“Considerar que só se pode aprender entre os catro muros dunha escola, encerrado dentro dun grupo, é negar a necesidade de soidade, de distancia, de liberdade no traballo intelectual. Aprender non é un traballo como calquera outro”. (Perrenoud P. , 2006, p. 167)

Nun tempo onde case que todos están de acordo en que a educación ten lugar en moitos máis espazos que nos centros escolares, non parece moi lóxico que dende as vangardas se reivindicue a escola como único nome con que referirse aos centros de primeira infancia.

Insisto que o debate sobre como nomear os centros non é meu, de feito atopo bastante anacronismo nos nomes empregados polos países citados. Son útiles no sentido de faceren referencia a unha transición natural, na atención e coidado infantil, entre o centro inspirado no modelo “substituto materno”, e o eminentemente preescolar a un tipo de centro que busca e atopa a súa propia razón de ser, que asume novos roles.

Roles entre os cales destacan, ademais do de contribuír de xeito notable á expansión da incorporación da muller ao traballo “produtivo”, o de emerxer como espazo de acollida, interacción e socialización tanto para os nenos como para os adultos que os acompañan, participando no incremento do seu capital social. Tamén

as institucións para a primeira infancia se converten en centro de experiencias e como non, de aprendizaxes, participan na construción continua da imaxe da infancia, e constantemente amplían e descubren novas posibilidades, novas razóns de ser, impulsando novos dereitos de cidadanía.

“Non só non hai necesidade ningunha de esforzarse por proporcionar unha especie de fogar substitutivo, senón que as institucións para a primeira infancia resultan beneficiosas para quen acode a elas na medida en que, precisamente, non son un fogar. Ofrecen algo totalmente distinto, á vez que perfectamente complementario” (Dahlberg, Moss, e Pence, 2005, p. 134)

Di Del Castillo (2010) que resulta curioso ver como “as escolas transforman o dereito dos nenos a aprenderen na obriga dos nenos a aprenderen” (p.77) . Un argumento que, canto menos, debería producir algunha deserción nesta cruzada por converterse en escola.

Só necesitamos coller un grupo de nenos/as ben pequenos e invitalos a xogar “á escola”. Invariablemente un deles collerá o mando e, antes de que poidamos evitar a vergonza, estará reprimindo algunha actitude dos figurantes como alumnos/as, aplicando algunha sanción e elevando o ton de voz, entre outras ocorrencias.

Moreno (2002) aínda resulta máis radical cando afirma que:

“Xa non se é libre de aprender o que se quere e con quen se quere. A imaxinación e a creatividade están vedadas se non coinciden co que o currículo oficial ten decidido, e os ritmos para aprendelo non depende do modo propio de ser, senón do sistema e os seus graos, os seus calendarios os seus horarios escolares, e o que se aprende só será válido se sucede nos lugares e nos modos como marca a institución.” (p.41)

A creación da institución escolar na idade de 0-2, e tamén no 3-5, produce máis preguntas que respostas.

A razón de ser como “escola” queda aínda por despexar.

Se son escolas, os usuarios deberían ser alumnos, e neste caso:

“Ser alumno non é unha condición natural do neno, senón que implica a asunción dun rol institucional preconfigurado. Tanto dende a socioloxía da educación, os estudos institucionais, como dende a psicoloxía sociocultural, faise fincapé en que “ser alumno” non é o mesmo que “ser neno” e que a “alumnidade”-por chamalo



dalgún xeito- é unha posición subxectiva que se constrúe, que require dunha lenta aprendizaxe institucional. (Fairstein, 2005 p.100)

Son estes uns poucos dos riscos que supoñen reclamar para a Etapa infantil o termo “escola”, seguro que os seus defensores falan dun modelo que en nada se semella ao institucional, recaendo de novo no mesmo inmutable engano de que eles traen por fin a modernización e a revolución do sistema.

Perrenoud (2006) non cre que as novas “pedagogías” sexan menos inocentes:

“As pedagogías activas, paradoxalmente, acrecentan o peso das diferenzas culturais, porque apelan a dimensións da persoa que non se encontran abertamente en xogo dentro das pedagogías tradicionais”. (p.198)

De todos os xeitos Perrenoud considera que son maioría os profesionais que critican as novas pedagogías que os se atreven a aplicalas.

A absorción dos centros de primeira infancia polo sistema escolar non é garante de nada afirma Haddad (1997):

“(...)se ese proceso non é acompañado por unha profunda revisión e reformulación das funcións de ambas institucións<sup>54</sup> fronte a responsabilidade polo coidado e socialización da crianza, iso poderá implicar o non recoñecemento das calidades acumuladas polas *creches*<sup>55</sup> que, moito máis que o pre-escolar, teñen representado unha medida efectiva para viabilizar a liberación da muller para o mercado de traballo.”

Seguramente, sería moito máis oportuno esforzarse por consensuar, discutir e reflexionar a definición dos centros de primeira infancia, as súas funcións, os beneficios sociais, a súa incardinación coa igualdade... que reclamar un nome.

---

<sup>54</sup> As dúas institucións ás que fai referencia son o Estado e a Familia.

<sup>55</sup> As “*Creches*” serían os centros que recollían nenos/as pequenos para que as nais puideran ir traballar, estaban centradas no coidado dende a perspectiva de centro substituto da nai que faltaba.

Un nome, o de “escolas”, que consumiu grande enerxía para a súa defensa polos movementos renovadores da etapa e que, finalmente, engadiu confusión e que como vemos cada día non se chegou a fixar na linguaxe popular e si nos documentos oficiais, imitando outras reformas. Son moitos os exemplos na TV, na prensa escrita, na fala popular nos que ás escolas infantís e, en xeral, a calquera centro de primeira infancia lle substituíron o nome polo tamén desafortunado de “garderías”.

## 2.4 A crise dos coidados

O século XXI estase iniciando como o século das crises en Europa e todo parece indicar que outra crise, neste caso social, vén a sumarse. Trátase da *crise dos coidados*, (del Río, S. 2004, Hochschild; 2008, Perez Orozco, 2005 e 2006; Simonazzi, 2009; Vega 2009; Ezquerria, 2011). Está por ver se é realmente unha crise dos coidados en xeral ou como puntualiza Vega (2009).

“(…) o que hoxe está en crise é o esquema que resolvía malamente os coidados de acordo a un arranxo histórico baseado na división sexual do traballo para as clases medias e a sobrecarga feminina e socialización no espazo público comunitario nas clases baixas urbanas”. (p.28)

A puntualización da autora obriga a reflexionar na importancia de definir o concepto de coidado e as súas dimensións.

O xeito de como se afronten os coidados son un bo indicador dos cambios sociais que se producen, tamén é un bo lugar para constatar transformacións nos modelos de convivencia, nas relacións inter e intra xeracións, entre os sexos e co Estado.

Son varios os indicadores que advirten e anuncian esta posible crise. Ezquerria (2011) diferencia tres categorías: transformacións “socio-demográficas, socio-laborais e político-económicas.”(p. 178) Entre todas elas destacan:

- Envellecemento da poboación nos países europeos.

A proporción da poboación maior de 80 anos era na UE15 de 3,7% para o ano 2000, o incremento porcentual desta mesma poboación para o período 2000-2010 foi para a UE15 do 35%. A taxa de dependencia, medida como a porcentaxe de persoas maiores de 65 anos sobre a poboación en idade de traballar 15-64, pasou de supoñer o 25% en 2002 a 27% en 2010, e chegou en países como Italia ao 31%; é dicir, o total de persoas maiores de 65 anos é igual ao 31% do

total da poboación en idade de traballar (de 15 a 64 anos) o que supón unha persoa maior de 65 anos por cada 3 persoas en idade de traballar EUROSTAT (2011). O mesmo indicador para Galiza é do 32,7% para 2010. (Fonte: IGE, 2011).

- As taxas de nacemento reducíronse en toda Europa.

Especialmente nos países do arco mediterráneo, e de xeito alarmante en Galiza.

- Modificacións nos estilos de vida.

Sobre todo o referente ás formas de convivencia, grupos menos extensos, relacións máis fugaces, individualización, deslocalización, lazos consanguíneos aínda fortes, en especial nos países mediterráneos, mestúranse con unións matrimoniais máis débiles.

- A incorporación plena da muller ao coñecido como traballo produtivo.

- A hexemonía do paradigma do ser humano autónomo e independente, como obxectivo que se quere lograr, como desenvolvemento vital...

Ningún dos indicadores mencionados, empregados neste caso para vaticinar unha crise de coidados, son en si negativos; o envellecemento da poboación pódese ler en clave de esperanza de vida e de mellora dos sistemas de saúde. O descenso da natalidade en certas zonas, nun mundo fortemente poboado, superados xa os 7000 millóns de seres, non é unha mala noticia per se. As novas formas de convivencia son froito dunha elección máis libre e dunha concepción máis autónoma do individuo. A incorporación das mulleres ao mundo laboral “produtivo”, en principio, é unha conquista para a súa visibilidade na esfera pública, e permítelles máis capacidade de decisión.

Polo que non son tanto os feitos, por outra banda case que imparables, como o xeito de afrontalos. En definitiva, as alternativas e as respostas que se ofrecen, as que poden converter unha situación en crítica ou non. Esas alternativas e solucións que se adopten para

resolver os trocos no sistema, definirán, non cabe dúbida, o novo modelo. Trátase de afrontar a crise como “oportunidade” Vega, (2009).

Di Ezquerra, (2011) que unha das principais potencialidades da crise dos coidados reside na “visibilización da insostibilidade da organización tradicional do coidado, así como a natureza inherentemente inxusta e parasitaria respecto ao traballo reprodutivo da economía chamada produtiva.”(p. 176)

Unha reflexión sobre as posibles solucións e as opcións adoptadas pode darnos algunhas pistas. Considero que son varios os erros que se poden cometer dende as alternativas e propostas coas que as sociedades occidentais afrontemos o asunto dos coidados e entre eles destacan:

✓ En principio resulta vital afrontar a “crise” dos coidados dende novos puntos de vista, xa que non podemos dar por firmes ningunha das estruturas subxacentes; é necesario dubidar das nosas propias razóns, se non podería suceder o que nos advirte Tronto (2005)

“(…) á hora de construír modelos de cidadanía non podemos dar por sentadas esas estruturas de “coidado”. Se o facemos non veremos unha forma importante na que seguen existindo exclusións e desigualdades e escaparásenos o desafío principal de como debemos cambialo” (p. 234)

✓ Non incluír o tema dos coidados na axenda política ou non asumir a responsabilidade que lle corresponde ao Estado, deixando para o ámbito “doméstico” a procura de solucións. En moitos casos regulacións estatais confirman esa dirección, resolvendo a problemática na mellor das situacións, con asignacións individuais para coidados.

✓ Procurar solucións de igualdade de xénero entre membros de sociedades desenvolvidas a forza de máis desigualdade de xénero, engadindo outros factores de desigualdade como a de procedencia, imitando o xeito de como se construíron as riquezas nos estados coloniais non parece unha opción. Pero culpar diso ás/aos

demandantes de igualdade, porque necesitan resolver situacións de coidados que non poden esperar, é dunha ironía ruín.

✓ Preocuparse exclusivamente polos custos derivados, sen atender ás externalidades, o mesmo que ata agora fixo o modelo produtivo, é valorar os coidados en cálculos de rendibilidade económica e non social, resulta comparar magnitudes que cada vez se nos presentan e descubren máis antagónicas coa crise.

✓ Non atender ás novas e específicas necesidades que poden derivarse do proceso de movementos migratorios tan importantes e repentinos motivados polas solucións a curto prazo coas que se resolven os coidados é ignorar as achegas de pluralidade, diversidade e riqueza cultural que brinda un fluxo destas características supón perder unha importante fonte de enriquecemento como sociedade.

#### **2.4.1 Contan os coidados nos modelos produtivos?**

Hoxe a ninguén lle resulta allea a dependencia do sistema mercantil do “traballo de coidados”, “traballo reprodutivo” ou “traballo non remunerado”. Xa no ano 1995 na Conferencia Mundial das Nacións Unidas sobre a Muller que tivo lugar en Pequín se propuxo que o traballo non remunerado ocupara contas satélites co fin de incorporarse aos sistemas de contabilidade nacional. Pero este tipo de medidas demostráronse insuficientes e ao xeito de Folbre (2011) resulta necesario:

“(…) transcender o termo de “traballo non remunerado” a favor dunha análise máis desagregada que distinga entre as diferentes forma de traballo de coidados en razón da súa relación co mercado, das características do proceso de traballo e dos tipos de beneficiarios/as.” (p.284)

A contabilización do traballo “reprodutivo” acadou valiosos e importantes resultados posiblemente pola razón que apunta Torns T. (2008) de que “(…) a lóxica mercantil é un valor amplamente

prestixiado na cultura occidental, e porque contabilizar e medir adoitan ser termos sinónimos.” (p.60)

As medicións, porén, tropezan con limitacións tanto iniciais, no aspecto cualitativo, como no cuantitativo, xa que, por exemplo, reducir o tempo a unha lóxica horaria impide en moitos casos contabilizar tarefas simultáneas e dobres presenzas.

Con todo, o esforzo inicial de sacar á luz toda esa contabilización do traballo “non” produtivo, e mostrar a desigualdade no seu desempeño, resulta un primeiro paso para a súa corrección. Pero non impide que o “mercado” as reverta no seu beneficio, do mesmo xeito que fixo cando a sociedade comezou a concienciarse doutras externalidades que provocaba.

Non resultará improbable que a crise de coidados se “resolva” dende a óptica capitalista, e este traballo non remunerado pase a converterse nunha parte máis do sistema mercantil, é dicir, que a falta doutros sistemas produtivos de mercadorías, as grandes compañías fagan negocio da provisión de coidados, especialmente coa alta demanda que se está a producir, o que pode significar a preponderancia da lóxica do beneficio en sentido de obter plusvalías monetarias do benestar.

Os termos de rendibilidade monetaria de investimentos en benestar fan perigar cuestións como a universalidade, a equidade, a corresponsabilidade. A lóxica do beneficio empresarial ten serias dificultades para moverse neste terreo.

Así pois, o que se discute cando se adoptan solucións ou simplemente se inclúen na axenda unhas ou outras cuestións é o modelo sobre o que se sustenta a cidadanía: ben nun modelo de Estado de benestar que camiña cara aos “care models”, modelos de coidado, que se constrúen adoptando a “Renda Básica”, facendo visible o “traballo non remunerado”, expandindo o “*traballo de coidados*” no sistema público, responsabilizándose socialmente del, o “coidado como valor público”, co que iso significa de convertelo nun

dereito, e, xa que logo, facelo universal, máis xusto, máis equitativo, máis igualitario.

Ben, pola contra, nun modelo onde se resolvan as necesidades de coidados a través dun sistema mixto de benestar no que as unidades de convivencia, os mercados, o Estado e o voluntariado participen con diferente intensidade dependendo do xeito de entender a satisfacción das necesidades, ( como mercancías, servizos, compromisos, dereitos, obrigas...) e quen debe ou pode procurar a súa satisfacción.

Neste sentido advirte Tronto (2005) que “cando unha cidadanía só se coida de xeito privado, ampliáanse as desigualdades e a exclusión dalgunhas persoas das verdadeiras posibilidades de acadar un pleno status de cidadán”. (p. 335)

Esta exclusión do pleno status de cidadán prodúcese por dous motivos: por unha banda, polo desigual acceso aos coidados dependendo dos contextos (socioculturais, socioeconómicos...); e por outra polo xeito de provelos, maioritariamente a través das mulleres. Polo que a muller está exposta a unha dobre exclusión: quer por non ter acceso aos coidados, quer porque como é a primeira provedora, e ás veces única, ao tratarse de traballo “informal”, “non remunerado”, “privado”, non se lle recoñece a participación na esfera pública como cidadán de pleno dereito. Nunha sociedade onde tempo e cartos son elementos moi valorados, segundo Mellor (2001), “as mulleres parecen ter moi pouco de calquera dos dous”.

Abofé, son moitas as matizacións que se poden facer sobre estas cuestións, entre elas o desequilibrio de poder sobre o que se sostén o modelo de convivencia hexemónico, a familia tradicional, ou o concepto de beneficio e valor sobre os que me gustaría volver máis tarde.

Tamén ten bo acomodo aquí a diferenciación entre “mercantilización” e “comercialización” que fan Leira e Saraceno (2006). Mercantilización do coidado, como o proceso de poñer no



mercado o traballo de coidados, facelos do dominio públicos, os coidadores cobran polo seu traballo. Neste caso só o traballo de proporcionar coidados mercantilízase, moi diferente á comercialización dos servizos sociais por entidades privadas con ánimo de lucro, no que o coidado e os provisores seus convértese nunha mercadoría, a comercialización como o xeito de dar provisión de servizo de coidados a través das diferentes modalidades de xestión comercial privada.

Tampouco o xeito de comercialización destes servizos admite unha dirección inequívoca, pois exemplos temos abondo e diferenzas tamén.

Os países nórdicos non son alleos a esta “privatización” das prestacións sociais, e fano maioritariamente dende pequenas estruturas empresarias ao modo de cooperativas, organizadas por traballadoras que, en principio, realizaban estes servizos no sector público.

En Gran Bretaña aos contratos de servizos sociais, entre eles os de coidados de nenos e nenas e persoas anciás, están acudindo as grandes empresas de servizos, impedindo, por unha banda, a necesaria e saudable diversidade de modelos de prestación de servizos ao monopolizalos, e, pola outra, ofertando contratos de traballo con salarios inferiores incluso a outros sectores tamén maioritariamente feminizados como a hostalaría, ou o comercio.

Pero non só as actitudes monopolísticas das grandes corporacións reducen o salario aos profesionais do sector, que tamén, senón a “naturalización” e “bioloxización” do traballo de coidados no sentido de presentalo como “natural a sensibilidade e características da muller”, é coma se os roles impostos de modo social fosen algo hereditario ou xenético, e daquela as actividades de coidado estarían carentes de toda necesidade de formación e capacitación técnica ou profesional, resultando como moi ben apuntan Carrasco, Borderias, e Torns, (2011)que:

“Os servizos de coidado quedan así encerrados nun círculo vicioso que xira ao redor do amor como únicas fontes de emoción, o feminino, a falta de prestixio, a descualificación e, en consecuencia, os baixos salarios e, nos países do sur de Europa como o noso, inmersos na economía somerxida”. (p.47)

Facendo referencia á valorización monetaria dos traballos de coidados Daly e Jane (2011) conclúen que: “(...) é posible que os coidados se degraden na nosa sociedade, se non levan asociado un valor monetario, pero ao mesmo tempo poden degradarse cando así sucede, debido ao ínfimo do dito valor”. (p.243)

Moitas das opcións, as alternativas, as respostas institucionais á problemática do coidado apuntan nunha mesma dirección: manter durante o maior tempo posible a invisibilidade do problema, especialmente no que se refire a asumir por parte dun dos axentes implicados, o Estado, o anaco de responsabilidade que lle corresponde.

Solución, a da invisibilidade, que non atopa demasiados atrancos, xa que os demandantes de coidados están presos das súas necesidades e, por tanto, dalgún xeito desvalidos, pois a demanda de coidados son necesidades inaprazables, polo que vense na obriga de resolver un problema que non poden prorrogar e para iso deben empregar as estratexias e as ferramentas que están á súa disposición, polo que, pode parecer que lexitimizan o “estado da cuestión”, entre o que cabe destacar a “cadea global de coidados” Hochschild A. R. (2008), ou a “tripla discriminación “ Parella (2003)

#### **2.4.2 Solidariedade pública ou privada?**

Outro dos debates verbo do tema dos coidados fai referencia ao xeito de como articular a solidariedade pública e a privada, e en que sentido se complementan ou son excluíntes.

Nesta dicotomía como en moitas outras nas que os coidados están presentes, as diferentes perspectivas elabóranse dende un

continuo no que nos atopamos: nunha beira os que cren que a solidariedade do Estado, a súa intervención nestes asuntos, mingua e reduce a participación das familias, o que se traduciría en: máis participación do Estado implica menos participación das familias, sería o exemplo de Gran Bretaña coa retirada de axudas ás nais adolescentes.

Na outra beira deféndese a idea de que a maior participación estatal, maior é a participación das familias, existe unha correlación directa entre o incremento dos servizos públicos sobre o coidado, co aumento do coidado informal nas familias. Unha estratexia posta en práctica polos países escandinavos intentando reproducir os mellores beneficios dos modelos de “estados familiaristas”, dende un modelo de coidados moi consolidado, e claro, corrixindo moitos dos seus defectos.

Unha referencia á diversidade de situacións ao redor da solidariedade e os seus resultados constátase en Badenas P. e López L. (2011) cando fan referencia a que os avós españois son os que porcentualmente menos coidan dos seus netos (un 22,07% fronte a un 52,06 % dos daneses, ou un 42,95% dos suecos)<sup>56</sup> pero os que o fan máis horas o día.

Os extremos deste continuo no xeito de entender a solidariedade son dúas formas ben distintas de asumir o Estado as funcións que considera da súa competencia. Falariamos da idea de *substitución* e a de *complementariedade*.

No caso da substitución, se un dos axentes, o Estado ou a unidade de convivencia fai o traballo, o outro inhíbese; sería o xogo de suma 0. No caso da complementariedade todos os axentes suman e animan aos outros a participaren.

---

<sup>56</sup> Enquisa SHARE 2006 (Enquisa de Saúde, Envellecemento e Xubilación en Europa) citada por (Badenas Plá & López López, 2011)

Abofê, de que o meu modelo ideal de cuidados se move no campo da complementariedade e da corresponsabilidade, non sempre é así nin todos teñen o convencemento de que funcione dese xeito. Tamén, resulta imprescindible que esa complementariedade entre axentes se realice de forma equilibrada entre os actores, porque tanto no modelo da substitución como no da complementariedade a repartición entre os axentes non ten por que ser equitativa, o que provoca que axentes en principio contrarios se alíen e trasladen as obrigas aos elementos máis débiles da ecuación. Moitos poden ser os casos: os homes coas políticas de Estado que invisibilizan o problema e o desequilibrio entre xéneros na provisión dos cuidados; as mulleres con políticas de Estado que facilitan economías somerxidas nas que o cuidado se resolve a través de inmigrantes ilegais maioritariamente mulleres.

Di Picchio, (2011) en referencia ás estratexias do Estado, que

“(…) a resistencia das institucións públicas a asumiren a responsabilidade directa dos servizos que achega privadamente o traballo doméstico estriba no custo adicional que supón e as implicacións que tería para a distribución no paso dun traballo non asalariado a un traballo asalariado financiado a través dos impostos. Por conseguinte, as institucións públicas exercen unha presión especial co fin de manter os niveis de servizos proporcionados polas familias.” (p.132)

Reflexiono un momento sobre un exemplo que pode resultar controvertido, pero este é o obxecto do meu traballo.

A Lei española de promoción da autonomía persoal e atención ás persoas en situación de dependencia consideraba a solución das libranzas como extraordinaria, propoñendo os centros de día e noite, atención residencial, atención domiciliaria por especialistas e a teleasistencia como os servizos principais.

A reducida estrutura inicial de servizos para os cuidados e o seu pouco desenvolvemento produce que hoxe en día as libranzas resolvan case que o 50% dos casos con dereito a prestación. O servizo de libranzas, ou atención ao dependente por persoas do contorno

próximo non especializadas (normalmente familiares), é realizado por 159 055 mulleres e 11 966 homes<sup>57</sup>.

Máis da metade destas coidadoras teñen máis de 50 anos, e 37 983 son maiores de 60 anos. O resultado é, que aplauden agradecidas o “recoñecemento” a un labor que desempeñaban sen ningunha remuneración.

Os coidadores non profesionais atópanse nunha situación paradoxal ao vaivén de calquera modificación na “interpretación” da súa relación contractual co Estado e coa persoa coidada. De feito, coa entrada do novo goberno conservador viron reducidas sensiblemente as “gratificacións” percibidas (para comezar nun 15% e agora non son dados de alta na Seguridade Social).

Esta solución, a das “libranzas”, minimiza de xeito importante a posibilidade de complementariedade da tese anterior porque condensa nos mesmos coidadores o aspecto público e privado. O Estado transfere ás mulleres, especificamente á vista das estatísticas, a parte de participación nos cuidados por unha pequena cantidade de salario e con iso multiplica as “obrigas” das mulleres, dando por bo o estado da cuestión.

O resultado é que con esta modalidade o Estado non parece comprometerse nos cuidados. Primeiro, porque non modifica dinámicas nin costumes, e segundo non se fai visible no proceso. E o que resulta peor, consolida, aínda que a atenúa, unha desigualdade

---

<sup>57</sup> Datos do Insero con data do 28 de novembro de 2011 (consultados 16/02/2012 na páxina web:

<http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/cecuidadores.pdf>) inaccesible a día de hoxe (último dato global deste tipo; hoxe é posible consultar o último mes pero non de xeito global)

Con data do 30/9/2013 os convenios resoltos de coidadores non profesionais en todo o ámbito nacional foi de 17 780 dos cales 1835 eran homes e 15 945 mulleres. As idades estaban comprendidas en: 5.743< de 50 anos; 3.980 entre 51 e 55; 4.338 entre 56 e 60; 3.719>de 60 anos. (consultado o 26/10/2013 na páxina: [http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/im\\_062035.pdf](http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/im_062035.pdf))

de xénero, que se verá sometida a diferentes interpretacións “ideolóxicas” dependendo do goberno que toque.

Dicía o Ministro de Economía Luís de Guindos que a relación destas coidadoras non era unha relación laboral senón familiar, pretendendo confundir, unha vez máis, a relación laboral do Estado cos coidadores coa relación dos coidadores coa persoa coidada.

Nun Estado no que os dereitos se acadan pola vía contributiva, e no que a problemática dos coidados dos maiores se resolve adoptando medidas como as descritas, acéndense todas as alertas ante as posibles solucións propostas para resolver a atención e o coidado da primeira infancia.

Destacan, de novo no tema, os coidados e a dificultade na súa definición en moitos casos debido á multiplicidade de significados pero tamén de interpretacións e, sobre todo, de definición dos “papeis” dos actores. En definitiva, paseniño descubro que a dificultade da definición do “coidado” non está no concepto en si, senón na delimitación e na distribución dos protagonismos. Cómpre, daquela, abordar o tema sen máis dilación.

# **III. Atendendo os cuidados**





“A experiencia do coidado toca simultaneamente a quen ti es e o que ti fas”  
(Graham, 1983, p. 15)

## **Sinopse**

Falar de coidados significa transitar pola fronteira entre o público e o privado. Certamente, o interese neste traballo está centrado na esfera pública, o que non significa que non teña en conta conceptualizacións dos coidados que fan referencia á esfera privada.

Nesta parte, ademais de facer fincapé nas diversas interpretacións do coidado, explico, empregándoas, o significado que lle atribúo ao coidado neste traballo.

A ambigüidade no asunto do coidado pode inducir a que na defensa dos coidados na primeira infancia alguén interprete os mesmos como un xeito máis de reforzar a división de roles de xénero, cando a intención que se pretende en toda a investigación é xusto a contraria: desenmascarar o desequilibrio existente na diferente asignación de roles de xénero na sociedade.

Porque se o coidado é importante tamén o é quen o realiza, en que dominios ou ámbitos sociais, que identidades constrúe, sobre que relacións se sustenta, en que marco institucional, que valor se lle asigna.

Utilizando a (de)construción do concepto de coidados que fai Carol Thomas tento delimitar e especificar a conceptualización empregada en todo o traballo.

A dicotomía entre o compoñente funcional e o compoñente afectivo sinala outra das fronteiras polas que transita o coidado. Neste sentido a expresión acuñada por Pautassi, (2007) de que: “os valores familiares son consecuentes co principio de que a cobiza é boa para todos excepto para mamá” explica de xeito moi claro a cuestión.

Novos conceptos van completando e resolvendo partes das dualidades dos coidados. É o caso do “social care” que parece

desactivar a dicotomía entre dominio público e dominio privado; aínda que sobre o *social care* tamén xorden algunhas sospeitas.

Non podía faltar no capítulo sobre o coidado, pois pareceume oportuno e clarificador, facer un percorrido pola etimoloxía do coidado e o exercicio de coidar, descubriendo acepcións do termo que tanto no galego como no castelán deparan sorpresas.

Finalmente, a inclusión e a atención á diversidade prestan todo o potencial para que o coidado, como responsabilidade pública, se presente como a mellor ferramenta para que os cidadáns fagan exercicio de interdependencia e corresponsabilidade.

Se un ten a intención de aproximarse a un tema tan poliédrico e entretecido como o dos coidados case que resulta obrigado deixarse enmarañar de vez en cando por temáticas transversais que, sen querelo, van construíndo os valores, debuxando políticas, redactando discursos, dando dimensión ao tema.

Os coidados están en relación con moitos dos valores culturais dunha sociedade, co seu sistema produtivo, coas súas crenzas, cos seus modelos de convivencia, cos seus sistemas políticos... En particular, os coidados da primeira infancia están directamente influídos pola idea da infancia que esa sociedade en concreto vaia construíndo.

Cando se discute o significado dos coidados, son os mesmos valores dunha sociedade en concreto os que entran en discusión. Non en poucas ocasión os coidados achégannos as áreas máis inaccesibles para os grupos sociais minorizados, (mulleres, emigrantes, desempregados, dependentes, minorías étnicas...).

Falar de coidados é mergullarse entre o público e o privado, na obriga e a devoción, o traballo produtivo e o reprodutivo, o remunerado e o non remunerado, o formal e o informal, a profesionalización e a descualificación, e, por suposto, é falar de homes e mulleres e a construción das identidades, é falar de ser para os outros ou ser para os logros.

Esta característica particular do coidado convérteo, segundo Leira e Saraceno (2006), en “...algo ubicuo, omnipresente en todas as partes tanto como concepto como campo de análises”.(p.8)

Así pois, xorde na análise das unidades de convivencia, do estado do benestar..., pero tamén xorden, recórdannos as autoras, “(...)en asuntos de exclusión e inclusión social, en conceptos e prácticas de cidadanía.”

Vega propón, (2009), e esta será a miña liña de acción neste traballo, unha análise dos coidados dende dúas perspectivas:

- A primeira. *O coidado como actividade específica, servizos concretos realizados por un grupo específico de mulleres...*

Dende esta perspectiva abordarei o coidado como un traballo especializado e remunerado, realizado nun contorno público en centros específicos e a través de profesionais formados para iso.

- A segunda. *O coidado como disposición ou estado de conciencia que atravesa a realidade e cuestiona os presupostos sobre os que se asenta a cidadanía.*

Nesta outra vertente o coidado presentáseme como bo indicador do modelo social en construción e que niveis de igualdade, xustiza, equidade trae aparelado, e sobre que valores, que supostos de autonomía, de dependencia ou interdependencia se suxeita.

Abofé, todas as situacións nas que a necesidade de coidados se presentan, producen respostas, configuran xerarquías e, en definitiva, ordenan os discursos e as prácticas sobre quen e como deben realizarse os coidados.

De forma recíproca, costumes, tradicións, cultura, xerarquías, roles, ideoloxías e os valores predominantes nunha sociedade concreta, constrúen as necesidades e responden a estas de modos específicos, definindo e dispoñendo os coidados de formas diferentes.

### 3.1 Algunhas conceptualizacións sobre os coidados

O coidado, tanto dende a perspectiva de actividade como de concepto, resulta un termo problemático e inacabado na súa conceptualización. Prieto (2007) apunta que “(...)as definicións conflitivas do presente non son senón a prolongación e o resultado, sempre inacabado, das definicións conflitivas pasadas;” (p.23)

O carácter “inacabado” e ligado polo contexto do concepto de coidado non é interpretado por Leira e Saraceno (2006) como un defecto, moi ao contrario, veno como un indicador de potencial dun concepto

“(..).que axudou a abrir campos de análise empírica que antes eran insuficientemente teorizados, como “tarefas domésticas”, “reproducción social” (...)” (p.12)

Tamén afirman que serviu para xerar conceptos tales como “obrigas familiares”, “cidadanía social” e “Estado de benestar”.

Como actividade, o coidado parece construírse dende a época moderna como antítese ao novo concepto de “traballo” (non pretendo con esta afirmación asignar o coidado e o traballo a dúas categorías excluíntes, de feito o debate sobre si o coidado é ou non un traballo será case que unha constante na súa definición; si pretendo facer notar como, dende que se inicia o novo paradigma da industrialización, se reforzaron os roles de xénero, elaborando identidades ao redor de diferentes actividades).

O traballo foi concibido dende a Ilustración como a única actividade que podía vincular socialmente os “individuos”, era o camiño para acadar a nova cidadanía.

Desafortunadamente o “traballo” e os “traballadores” segundo Prieto (2007) foron definíndose ao redor dun tipo de traballo

asalariado, extradoméstico e regular que excluía de forma “neutra” as mulleres.

Pola contra, identifícase a muller coa maternidade o que traía asociadas as “obrigas domésticas”, nas que o coidado dos demais, tamén do propio esposo, é medular.

A “exclusión” da muller da esfera laboral coa aparición do traballo asalariado extra-doméstico, obviamente non era neutra, viña asociada á desigualdade e subordinación. En principio, e ata ben pouco, o traballo estaba asociado e xiraba nun contorno “familiar” (pensemos que a fabricación do calzado no Levante ata hai moi pouco se sostíña na produción no fogar; en Galiza, a produción gandeira e agrícola eran fundamentalmente actividades vinculadas ao fogar).

Os coidados contribúen de forma significativa no xeito en que as sociedades resoven os seus problemas de sostemento da vida e, como afirma Merletti (2006), cando nos centramos nisto:

“(...)ofrécese, con certeza, unha nova perspectiva sobre a organización social e permite facer visible toda aquela parte do proceso que tende a estar implícita e non se nomea.”<sup>58</sup> .

Descubro daquela que dependendo do concepto de coidado que manexa hai toda unha declaración de intencións. Xa que, malia o termo “coidar”, e a reflexión sobre el, ser útil para desenmascarar diferentes asignacións de roles de xénero, por outra banda, defender o coidado no ámbito da primeira infancia pode supoñer reforzar esta división. Cómpre, xa que logo, precisar o significado do xeito máis claro posible.

Unha das primeiras dificultades, xa mencionadas, é que non parece existir un principio de acordo na conceptualización do coidado. O maior consenso prodúcese no recoñecemento da natureza multidimensional do coidado.

---

<sup>58</sup> Cristina Carrasco: “La sostenibilidad de la vida humana ¿Un asunto de mujeres?” del libro Magdalena León T. y AAVV: “Mujeres y trabajo: cambios impostergables” – 2003 Veraz Comunicación, Porto Alegre, Brasil.

Das dificultades de definir o coidado podemos concluír a propia complexidade do termo, ou ben que non existe consenso na súa definición; o que nos remite a discrepancias nas interpretacións, explícitas ou non.

As discrepancias poden ser de tal envergadura que poden propoñer a modificación do xeito de análise do concepto. É o caso da perspectiva que presenta Amaia Pérez dende un enfoque que desexaría ter presente neste traballo.

Amaia Pérez (2012) advirte que unha das dificultades “existenciais” ás que nos enfrontamos resulta a de dar valor ou discutir “a vida que merece ser vivida”. Nese sentido afirma que para a lóxica capitalista:

“(...)coidar a vida non é o fin prioritario, senón o medio, menosprezado e feminizado, de poñer a vida ao servizo dun fin maior: a obtención de beneficio”

Deste xeito, o que debería ser o principal pasa a ser o accesorio e, polo tanto, restáselle valor e importancia.

Amaia intenta poñer a énfase en destacar como o que debe ser prioritario na vida, que en definitiva para ela é o seu mantemento nuns niveis de benestar social consensuados e discutidos, ocúltase en interese dun modelo “produtivista” e mercantilista esgotado.

Propón como solución a ese esgotamento do modelo, unha reflexión sobre o que realmente resulta importante vivir e como resolver esas necesidades.

Nesa reflexión sobre a vida que merece ser vivida emerxe como fundamental o seu “coidado” en sentido amplo.

A autora presenta desde esta mirada unha proposta á crise, tamén crise de coidados, que estamos vivindo na actualidade, proposta que non é outra que situar o coidado como eixe ou como motor da vida que merece ser vivida.

Dende unhas visións máis clásicas, pero non por iso menos actuais, podemos encontrar diferentes intentos de conceptualizar o

coidado que fan especial referencia nas consecuencias particulares que ten o coidado para a identidade e as actividades das mulleres, en especial en sociedades divididas polo xénero como as nosas.

Estas concepcións dos coidados, que teñen o seu referente en Hilary Graham e o seu traballo “O coidado: un traballo de amor”, pretenden lograr unha mellor comprensión da posición das mulleres na sociedade.

Neste caso defínese “coidar” como unha acción realizada por mulleres, só no ámbito privado, doméstico, de forma non retribuída, e no que o compoñente afectivo prima por enriba do compoñente funcional. Con esta definición, a autora non nega a posibilidade nin o recoñecemento das relacións de coidado noutros contextos sociais, pero fai fincapé nas características do coidado que mellor perfilan a situación de sometemento das mulleres.

As visións dos coidados que teñen como referente esta conceptualización adoitan denunciar un modelo familiarista e servil de dita actividade.

O enfoque tradicional dos coidados denunciado dende esta perspectiva, susténtase segundo Izquierdo (2003a), e Pérez Orozco (2005) en tres principios:

- 1 Os coidados son unha cuestión individual.
- 2 Os coidados baséanse na dependencia duns (anciáns, enfermos, discapacitados, nenos) con respecto a outros (adultos sans e normais.)
- 3 Os coidados préstanse de xeito unidireccional.

Esta aproximación inicial ao concepto de coidado tradicional actúa de xeito preventivo na elaboración deste traballo, pois son moitas as percepcións que se aproximan a unha visión moi semellante dos coidados, matizadas por pinceladas de “discurso correcto” no referente a igualdade e conciliación.

A interpretación dos coidados dende unha visión tradicional pero actualizada con conceptos vagos de conciliación e igualdade pode

defender e dirixirnos cara a un modelo de centros de primeira infancia “substituto materno”.

Modelo, o de “substituto materno”, que busca reproducir patróns idealizados de conduta familiar (imaxinaria), e que cuestiona moi a miúdo a competencia dos pais, especialmente da nai. En non poucas ocasións, o modelo tamén fomenta o sentimento de culpabilidade e abandono. A atención á primeira infancia en centros específicos considérase como un mal menor, aínda que se fai fincapé nos coidados “maternos” como o mellor xeito de crianza, o máis “natural”.

Este tipo de centro para a infancia intervén só en situacións de “emerxencia”, de necesidade, polo que non ten como obxectivo a súa universalización.

A interpretación dos coidados dende unha visión tradicional pode coexistir, e coexiste, con centros de primeira infancia eminentemente escolares, que non discutiron na súa acta fundacional cuestións absolutamente medulares sobre a responsabilidade social do coidado e, se o fixeron, asignaron as mesmas á contorna privada e á voz feminina polo que ten de máis amorosa e cariñosa.

O intento de desligar o coidado do compoñente amoroso, afectivo, emocional do coidado destaca na liña argumental de Parker<sup>59</sup> que interpreta o coidado como *tending* (atender), é dicir:

“(…) o traballo de facer o que non poden facer por si mesmos aqueles que non son capaces temporal ou permanentemente (dar de comer, lavar, levantar, limpar, protexer(...))”

Está conceptualización “tecnicista” dos coidados de Parker, desprovista do compoñente afectivo, foi empregada máis para contraste doutras visións que de xeito individual, sitúanos ante un dos temas máis comprometidos na tarefa de definir os coidados: a relación, diferenciación e conflito entre:

---

<sup>59</sup> Citado en (Carrasco, Borderias, e Torns, El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas, 2011)(p.158) e (Martínez, 2004, p.177).



1- Coidar é preocuparse por alguén, sentir afecto, (o que en inglés se define como “caring about”), e

2- Coidar como resposta para satisfacer as necesidades de alguén, “caring for”.

Unha diferenciación que se antolla máis doada na teoría que na práctica pero que para Noddings N. (2005) era clara e importante.

Nel Noddings argumentou que aprendemos primeiro o que significa ser coidado “caring for”. -Entón, pouco a pouco, aprendemos tanto a coidar e, por extensión, a preocuparse polos demais (“caring about”). Esta preocupación polos demais, argumenta Noddings, é case seguro a base de noso sentido da xustiza, pero deixa claro que a aprendizaxe se produce de dentro a fóra, dende a relación íntima á preocupación polos demais.

A relación entre actividade e sentimento aparece en todas as conceptualizacións do coidado en maior ou menor grao, nun continuo que vai dende a súa ausencia coa separación explícita entre os dous aspectos, ata a imposible diferenciación dun ou outro.

Nese continuo atopo exemplos de como a “atención” a que se refería Parker como sinónimo do coidado desprovisto de sentimento é interpretada de forma ben distinta:

É o caso de Marí-Klose, Vaquera, e Argeseanu Cunning (2010) cando sinalan que é un “estado mental”:

“(…)coidar de alguén non é só unha actividade que transcorra nun intervalo acoutado de tempo, senón que é sobre todo un estado mental, din ao respecto Folbre, Bittman, eds. (2004) que atención: significa responsabilidade, organización, dispoñibilidade continua e tempo para estar <<atento a ese alguén>>.”(p. 62)

Ou en Tronto (2005) que, xunto con Fisher, interpretan a atención como unha fase do coidado, nunha orde ben diferente a Noddings, que ten implícito asumir a responsabilidade:

“(…) existen tres fases no coidado: preocuparse, atender, coidar e recibir cuidados. Preocuparse implica, en primeiro lugar, recoñecer a necesidade de coidar; atender implica asumir a

responsabilidade do traballo que hai que facer para coidar; coidar consiste en realizar o verdadeiro traballo (...)”(p.33)

Unha perspectiva similar de responsabilidade sobre o aspecto da “atención” pero, preguntándose agora sobre a natureza do coidado ben como categoría descritiva, ben como concepto encóntróa en Letablier ( 2007) cando afirma:

“(...) sen por iso propoñer unha definición, diremos que o **care** designa a axuda a un neno ou unha persoa adulta ou anciá dependente na súa vida cotián ou no seu benestar. Abarca ao mesmo tempo a responsabilidade material (o traballo), económica (o custo) e psicolóxica (o lado afectivo, a emoción, os sentimentos). Pode realizalo un membro voluntario da familia, ou unha persoa remunerada, dentro ou fóra dela.” (p.66)

Das dificultades na definición do coidado dá boa mostra este texto de Marie-Thérèse Letablier que non traduce<sup>60</sup> o termo inglés “**care**” porque reconece que non atopa un termo correspondente.

Outra curiosidade no documento de Letablier é a interpretación que se fai do título de onde extraín a cita anterior: a tradución literal do título orixinal sería:

“O traballo centrado no outro e a súa conceptualización en Europa<sup>61</sup>”.

Este título é traducido ao castelán e chega a nós como “O traballo de <<coidados>> e a súa conceptualización en Europa”.

A interpretación é elocuente, o traballo centrado no outro é a consideración que ten o traballo de coidados.

Convencido xa de que unha calidade dos coidados é a dificultade da súa definición, indago nalgúnhas das súas características que o fan tan escorregadizo.

Así Pascale Moliniere (2006) destaca:

---

<sup>60</sup> As dificultades e diversidades na tradución de termos como *care*, *caring*, son lexión e fago referencia a elas noutras epígrafe (véxase, por exemplo, *etimoloxía do coidado*, ou *por que chamarlle escola* entre outros).

<sup>61</sup> Nota do editor

“Que os cuidados se caracterizan pola súa invisibilidade e discreción, incluso cando se trata dun traballo remunerado desenvolvido fóra dos fogares. De feito, desta invisibilidade e discreción depende o seu éxito en tanto que os cuidados se fan notar cando algo falla, cando faltan ou non se cobren adecuadamente. Por iso, sinálase que a súa invisibilidade presenta un déficit crónico de recoñecemento ordinario (Molinier, 2006, p. 303).” (Martín Palomo M. T., 2008a, p. 24)

Neste mesmo sentido di Izquierdo (2003) referíndose aos cuidados :

“As cousas fundamentais da vida fanse dun xeito continuo e constante, precisamente porque son imprescindibles, pero esa repetición, esa constancia, fai que perdan o seu valor e que só se recupere a conciencia da súa importancia cando faltan.” (p.8)

A invisibilidade dos cuidados parece camiñar da man da invisibilidade na esfera pública dos seus provedores, maioritariamente as mulleres.

### **3.1.1 A (de)construción do concepto**

Unha referencia específica merece a conceptualización que fai Thomas C.<sup>62</sup>(1993) do cuidado por dous motivos:

O primeiro, porque a súa definición é recoñecida por diferentes autoras (Letablier, 2007); (Martín Palomo, 2008); (Carrasco, Borderias, e Torns, 2011)

O segundo, porque vou empregar a súa (de)construción do concepto a través das dimensións que ela propón para introducir diferentes reformulacións doutros autores na conceptualización dos cuidados, e puntualizar a empregada neste traballo.

Thomas comparar os conceptos de cuidados presenta algunha dificultade polo seu carácter pluridimensional e complexo; para iso é

---

<sup>62</sup> Tradución do artigo: C. Thomas, “De-constructing Concepts of Care”, *Sociology*(27:4): 649-669©1993, Sage. Publicado en (Carrasco, Borderias, e Torns, 2011, pp 145-176)

necesario descompoñer os elementos que o constitúen, e propón sete dimensións diferenciadas pero interrelacionadas.

Con isto Carol Thomas na súa (de)construción do concepto de coidados pretende demostrar se os coidados son ou non unha categoría teórica en si mesma.

As sete dimensións son:

### ***i. A identidade social da persoa cuidadora***

Neste caso a autora remítenos ás características sociais que definen unha persoa como cuidadora, xa sexa en función de roles familiares (“esposa”, “nai”, “filla”), xa sexa en relación con roles ocupacionais, profesionais ou sectoriais (“asistentas domésticas”, “enfermeiras”).

Carol Thomas fai un resumo de que características definen as persoas como cuidadoras e conclúe que para moitas autoras o máis significativo é a adscrición de xénero destes roles, o feito de que a maioría das cuidadoras sexan mulleres. “(..) Sobre todo no ámbito da investigación feminista, o xénero é o identificador social clave para esta dimensión dos coidados”. (p. 149)

No caso dos profesionais da primeira infancia cabería preguntarse, de onde xorde a identidade social da persoa cuidadora?. Ben polo feito de ser muller, ben polo feito de traballar nun centro que cuida nenos/as. En definitiva, pola profesión que desempeña.

Algúns cuestións importantes dificultan a identificación da persoa cuidadora por un só factor. Vou determe un momento nesas cuestións:

Unha realidade é que o traballo profesional nos centros de primeira infancia está desempeñado maioritariamente por mulleres; en que medida condiciona que sexan identificadas como “cuidadoras” o feito de ser muller?

A “naturalización” dos traballos de cuidados como cousa de mulleres significa que esta función no imaxinario social se considera consubstancial ao feito de ser muller. É dicir, forman parte da súa identidade persoal socialmente construída. Esta “naturalización” impediría construír a identidade persoal do cuidador dende a función desempeñada, como traballador de cuidados.

Sei que unha importante vangarda de profesionais da primeira infancia reclaman o status de educadores; supoñamos que o fan para fuxir do estereotipo de muller=cuidados. A reivindicación pode asumir as teses como colectivo para desprenderse das obrigas impostas da sociedade paternalista, pero colócaas nunha posición certamente incómoda.

Por unha parte, dende a súa condición de mulleres sería desexable que loitasen porque o Estado se comprometa en medidas que establezan a igualdade e, por tanto, reclamar a súa participación nas accións de cuidado; pero, por outra banda, elas como profesionais teñen dificultades para asumir esas funcións de cuidado na esfera pública no traballo produtivo, parece tal cal un contrasentido.

Probablemente sexa está unha das razóns polas que se pretenda a profesionalización á marxe das actividades de cuidados e se asocie maior prestixio profesional canto máis se diferencien as actividades diarias das do fogar e de cuidados.

Persoalmente creo que a identidade social do profesional no caso dos centros de primeira infancia debería vir definida polo traballo desempeñado. Certo é que no meu caso, traballando no 2.º ciclo (3-5 anos), a miña función como “cuidador” resulta un aspecto no que fago especial énfase (posiblemente porque estou interesado que así sexa), pero tamén posiblemente porque os cuidados no meu traballo, ao contrario do que sucede coas miñas compañeiras, non se dan por “feitos”, non se “naturalizan”, e a isto no meu caso débese engadir un compoñente de xénero innegable.

Outra óptica posible sobre a acumulación de mulleres neste tipo de empregos, resulta da consideración que realizan no momento de expansión destes servizos algunhas feministas escandinavas, acuñando a expresión de “patriarcado público” para se referiren aos traballos que facían maioritariamente as mulleres neste sector. Pasando de depender dos homes na esfera privada a depender do Estado no traballo asalariado.

Desafortunadamente, polo que tería de enriquecedor, esta perspectiva non é, na actualidade do noso país, obxecto de debate.

Enriquecer e animar o debate de cuestións como a construción da identidade dos profesionais, o patriarcado público, a naturalización dos traballos de coidados..., é unha das pretensións ao poñer o coidado como eixe das actuacións en prol da primeira infancia.

## ***ii. A identidade social da persoa receptora dos coidados***

A segunda dimensión trata das características sociais que definen a quen recibe os coidados. Thomas recorda que:

“Na maioría dos conceptos de coidados, as persoas receptoras defínense en relación coa pertenza a un grupo. Poden ser grupos de idade; ou grupos sociais (“a familia” por exemplo). Non obstante, a variable máis significativa para a investigación é a “situación de dependencia”. O identificador social fundamental para esta dimensión construíuse dende a perspectiva da “situación de dependencia”. (p.149)

Supoñamos unha acepción da dependencia como a necesidade de coidados nun momento puntual da nosa vida no que resulta difícil a posibilidade de coidarnos por nós mesmos. Se a identidade social da persoa coidada vén dada pola súa condición de “dependencia”, é fácil trasladarnos a un discurso de capaz/incapaz, ou de transmisor/receptor, o que dispensa os coidados e o que os recibe, o “outro”. A construción da identidade dende ese “outro” moitas veces xeneralizado e “cousificado” resulta difícil e problemática.

Na miña modesta conceptualización dos coidados a situación de “dependencia” non se sostén, xa que falar de “dependente” éo en relación co paradigma capitalista dun<sup>63</sup> cidadán independente.

Neste sentido considero moito máis axeitado falar de interdependencia, e así: “Non se pode considerar a dependencia como unha excepcionalidade ou un accidente senón que é, pola contra, un trazo constitutivo do humano (Paperman, 2005)” en (Tobío Soler, Agulló Tomás, Gómez, e Martín Palomo, 2010, p.47), igualmente:

“(…) diversas autoras están proponendo que a dependencia é universal e, consecuentemente, os coidados que lles dan resposta son inevitables (Fineman 2006). Por iso a súa responsabilidade non debería ser privada nin individual, senón social e política.” (Carrasco, Borderias, e Torns, 2011, p. 54)

Na idea de coidados elaborada neste traballo a identidade social da persoa coidada constrúese dende a condición de interdependencia que todo ser humano ten cos demais.

A noción de interdependencia establece que: “aquele polo que nos preocupamos depende do que se preocupa tanto como o que se ocupa depende de aquel polo que nós preocupamos” (Guzmán C., Toboso M. e Romañach C., 2010, p. 57)

Na segunda dimensión presentada por Thomas, o mesmo que sucede coa primeira, discútese a construción da identidade social das persoas, unha cuestión certamente complexa. Algunhas referencias ao problema do sentimento da identidade circunscríbena a pouco máis que a imaxe que os demais teñan de nós (Clement, 2007).

Resulta significativa, para a dimensión que nos ocupa, a visión do/a neno/a dende a perspectiva construtivista que moitos dos profesionais da primeira infancia, defensores da “nova escola infantil”, teñen. Está visión colócanos diante dun neno plenamente

---

<sup>63</sup> Probablemente en moitas fases do traballo teño dificultades para empregar o xénero como desexaría. En principio pensei en redactalo maiormente en feminino, pero dificultaría a lectura. Neste caso a omisión da forma feminina “dunha” é premeditada, o paradigma capitalista nunca pensou “nunha cidadán independente”.

capaz, competente, sobradamente autónomo, que se constrúe a si mesmo, en contraposición a visión dos nenos como seres desvalidos, os aínda-non, ou a imaxe de tabula rasa, a de homúnculo, ou a dos in-fantes = que aínda non falan, ou que non reinan.

Certamente, a imaxe social do/a neno/a, modificada ao longo da historia, ten unha influencia moi importante á hora de deseñar un modelo de atención e coidado.

Recoñecer o neno como competente resulta, en principio, unha visión máis positiva da infancia, pero non exenta de certo perigo, xa que na súa expresión máis forte renuncia ou nega a condición de interdependencia antes aludida, polo que promove un ser sempre disposto e listo, que parece non necesitar dos coidados para o seu desenvolvemento. Neste caso, atendendo a esta imaxe do neno, a identidade da persoa coidada non podería construírse pola situación de “interdependencia”.

Esta idea de individuo autoconstruído parece enraizar ben cos parámetros e os valores da sociedade capitalista e patriarcal, a quinta esencia do individualismo, que pon o acento nas posibilidades de cada un co seu destino, sendo o mercado o encargado de satisfacer as necesidades persoais. Unha quimera só ao alcance duns poucos e só en determinados períodos curtos da súa vida produtiva. Esta visión resta valor, cando non nega, a función dos outros polo benestar dos demais.

A idea de interdependencia e a necesidade dos demais para desenvolverse resolve este dilema e compatibiliza a cuestión dos coidados cunha imaxe da infancia plenamente competente. Esta noción de interdependencia tamén é asumida dalgún xeito nas matizacións feitas dende o “construtivismo-social”.

Por outra banda, Martín Palomo M. (2009) di que:

“O modelo que considera que a vulnerabilidade é constitutiva do ser humano implica unha chamada ao dereito a recibir coidados de calidade, e tamén a prestar coidados con calidade, o que indirectamente asegura un máis adecuado coidado de si para quen



coida, independentemente do tipo de relación que se estableza entre a persoa coidadora e as persoas coidadas.”(p.343)

Resumindo, cando se fala de dependencia estou plenamente de acordo con Pérez Orozco e Del Río (2004) cando afirman:

“(…)a visión dicotómica que clasifica ás persoas como dependentes ou autónomas é unha visión:

- errónea (toda a xente depende ou pode depender en certas dimensións e momentos),
- androcéntrica (dáse sobre a base do ideal liberal de individuo autosuficiente),
- falsa (ese gañador de ingresos non pode sobrevivir sen as atencións diarias da súa contraparte coidadora),
- perniciosa (porque nega o recoñecemento da interdependencia mutua) .
- está ligada á comprensión dos mercados como esferas económicas autosuficientes (ocultando tanto a dependencia absoluta que estes teñen dos traballos gratuítos que sosteñen a vida día a día como o conflito de lóxicas sociais).” (p. 8)

### ***iii. As relacións interpersoais entre a persoa coidadora e a receptora de coidados***

Nesta terceira dimensión Carol Thomas considera os lazos familiares especialmente significativos. A relación defínese en función dos lazos ou vínculos que indican os graos de familiaridade e obriga persoais, aínda que as relacións interpersoais tamén poden estar baseadas na amizade ou na “veciñanza”.

Malia recoñece unha relación de “coidados continxente” entre persoas descoñecidas que entran en contacto grazas a “unha resposta por parte dos servizos oficiais ou voluntarios a unha necesidade recoñecida”. E defínea como: ”unha relación de coidados entre persoas que, polo xeral, non se coñecen, establecida baixo as condicións de “servizo” específicas para uns fins específicos”. (p.150)

É de supoñer que aos centros de primeira infancia a autora considéraos uns “coidados continxentes”, é dicir, sendo fieis ao significado de continxente, estaría a falar de coidados accidentais, secundarios, que poden suceder ou non.

Ao parecer, estes “coidados continxentes” actívanse dende o recoñecemento dunha necesidade, polo que deduzo que sería suficiente que a sociedade recoñecese a necesidade de atención e coidado da primeira infancia para que se establecese o “servizo”.

Esta relación entre persoas nas que só se definen os graos de familiaridade, veciñanza ou amizade son, a meu parecer, restritivos, e resúltanme confusos. Non se sabe moi ben se a autora se refire á relación anterior á provisión dos coidados, ou á relación que se establece na súa provisión.

#### **iv. A natureza dos coidados**

Segundo nos relata Carol Thomas “neste caso o que se debe definir é o contido social primario dos coidados”. Para ela este aspecto dos coidados:

“(…) presenta dificultade ás investigadoras e aos investigadores. A dificultade comeza co dobre significado do verbo *coidar* que pode significar ou ben un estado afectivo (emoción, afecto, amor, apreciar a alguén, interesarse por esa persoa) ou un estado de actividade (coidar de alguén).” (p. 150)

As dificultades no significado aluden ao termo inglés “care”, e o uso coas diferentes preposicións, (*about, for*). No caso do castelán as dificultades de significado son outras como xa veremos.

Sobre a dificultade para determinar se o coidado resulta un estado afectivo ou un estado de actividade, refírome un pouco máis adiante na epígrafe específica “o compoñente funcional e o compoñente afectivo”.

A diferenciación expresada por Noddings (2005) sobre o “care for” e o “care about” resulta moi adecuada para resolver a dificultade aludida por Thomas.

Noddings recordaba que primeiro un aprendía a coidar a través de recibir coidados e, finalmente, desenvolvía a preocupación polos demais. Tronto e Fisher (2005) falan da existencia de tres fases no

coidado (preocuparse, atender, coidar e recibir coidados), que difiren na orde de Noddings. Parece un pouco a discusión de que foi antes o ovo ou a galiña, cando certamente semella que tanto o sentido afectivo como a actividade se retroalimentan.

***v O dominio ou ámbito social no cal se localiza a relación de coidados***

Segundo a autora:

“Esta dimensión remite á separación social do traballo na sociedade capitalista, división entre o dominio público e o dominio privado ou “doméstico”.

Os conceptos de coidados poden ser radicalmente distintos segundo cal sexa a localización da relación de coidados dende o punto de vista destes dominios.” (p.150)

Neste caso os coidados dos nenos/as máis pequenos, obxecto desta investigación, pertencen ao ámbito público, ou desenvólvense na esfera pública.

De todos os xeitos cabería preguntarse pola pertinencia de falar dun “ámbito social privado”. De feito, a miña reclamación do ámbito dos coidados nos centros de primeira infancia pretende trasladar parte dunha cuestión que algúns entenden como privada e consideran traballo reprodutivo o ámbito público é permear ambos.

A separación dos dominios público e domésticos ou privados son, para o meu entender, maiormente categorías artificiais funcionais que, por unha banda, aparentan ofrecer certa liberdade de acción aos individuos como tales, pero, pola outra, permiten situacións de desigualdade e desequilibrios importantes, especialmente cando a actividade que se realiza na esfera doméstica non é recoñecida para acadar moitos dos dereitos da cidadanía.

As formas e os xeitos de convivencia están todos sancionados e ou promovidos en maior ou menor medida por normas, leis, usos, costumes. A moral pública determina en moitos aspectos o que se consideraría moral privada.

Unha discusión máis proveitosa sobre en que dominios se localizan os coidados sería preguntarse sobre a responsabilidade dos coidados: quen debe asumila?, e, por suposto, en que condicións?.

Hoxe en día resulta case que impensable unha localización da relación dos coidados exclusivamente no dominio doméstico. Que sucedería con todos os coidados da saúde?, e o das persoas maiores?

A suposta división entre público e privado é superada polo concepto de “social care”, no sentido de construír un concepto útil na análise da política social nos estados de benestar.

A reflexión sobre espazo doméstico e espazo público ten un remate doado transcribindo o que di Martín Palomo M. , (2009):

“O concepto de privacidade ten dúas acepcións diferentes: para os homes, supón recolleto na vida familiar, á marxe de obrigas e prestacións públicas; para as mulleres, implica un conxunto de prácticas afectivas e materiais que se orientan ao coidado e atención doutros membros da familia.” (p.327)

Concluindo que:

“O concepto da conciliación supón aceptar tanto por parte das institucións europeas como das nacionais, a interacción entre espazos domésticos-privados e espazos públicos.”(idem, p.340)

#### ***vi. O carácter económico da relación de coidado: o seu carácter asalariado ou non asalariado***

Carol Thomas distingue entre os/as autores/as no que o concepto de coidados tende a estar baseado nas formas non remuneradas, que para ela son as máis frecuentes, e os/as autores/as que basean o seu concepto de coidados nas formas remuneradas.

Os ámbitos dos coidados nos centros infantís fan referencia a uns coidados remunerados. A cuestión é: son diferentes polo feito de seren remunerados? Ou a remuneración é unha condición desexable para os labores de coidado?

A miña intención non é desmontar as dimensións dos coidados da autora, nin moito menos, pero a (de)construción do concepto

permíteme facer unha revisión crítica e mostrar as miñas humildes discrepancias.

Certo que moitos autores falan dos cuidados dende unha visión deles non mercantilizada, e outros adoptan os cuidados realizados nunha esfera de mercado. Incluso chégase, como xa referín, a realizar a diferenciación entre mercantilización e comercialización do cuidado. Insisto, significa isto que falan dun concepto dos cuidados diferente?

Moitas actividades que se realizaban fóra dunha esfera produtivista ou de mercantilización pasaron a formar parte do mercado, transformando a actividade pero cunha raíz común. Por exemplo, a alimentación das persoas, o vestido, a hixiene son accións de cuidado que un dificilmente pode facer hoxe en día por si mesmo, auto-cuidado, sen contar cos servizos de manufactura, produción..., traballos realizados maiormente de xeito asalariado.

Que os traballos de cuidado, sexa asalariado ou non, introduce como noutras actividades que se mercantilizan o problema de quen debe asumir os custos e modifica a situación do que percibe o salario, en teoría pasando á esfera “produtiva”.

Non encontro na condición de asalariado ou non asalariado o carácter do cuidado, polo que me gustaría neste caso dar unha volta máis á espiral e simplemente apuntar a cuestión da renda básica e o que significaría para valorizar os cuidados á marxe da súa relación co carácter económico apuntado pola autora como unha dimensión.

### ***vii. O marco institucional no que se prestan os cuidados***

Di Thomas:

“A última dimensión remítenos á localización física das actividades de cuidados. Algunhas autoras fan fincapé no contexto familiar dos cuidados e céntranse no “fogar” como marco institucional principal ou único significativo. Outras identifican unha diversidade máis ampla de marcos institucionais e organizativos: fogar, hospital, (...)” (p. 151)

O marco institucional no que se desenvolve este traballo resulta dos espazos onde a atención a infancia é resolta e por quen. Tamén remite a como diferentes espazos e persoas constrúen diferentes responsabilidades e modelos para dar respostas a unha necesidade.

Resulta innegable que son moitos os marcos onde se prestan os coidados e tamén que eses coidados poden diferir en canto ás persoas e grupos sociais que os reciben. Do que non estou tan seguro é de que os coidados que reciben uns nenos de 0-5 anos se diferencien moito no seu obxectivo último dos que reciben un grupo de anciáns nun centro de día.

O obxectivo prioritario nos dous casos sería o benestar deses grupos de idade, benestar dende a satisfacción das súas necesidades.

A provisión de coidados debe mirarse dende o paradigma da interdependencia, dende a fundamental necesidade que temos uns dos outros para construírmonos.

A interdependencia anega o ámbito público e o privado, os coidados remunerados e non remunerados, os formais e os informais, e dalgún xeito traça o nexo do vínculo crucial entre os coidados como preocupación ou estado afectivo e coidado como actividade.

É posible que os coidados non sexan unha categoría teórica en si mesma como pretende demostrar Carol Thomas, xa que dependendo de a que aspectos dos indicadores sinalados pola autora se faga referencia podemos construír diferentes tipoloxías de coidados.

Do que non cabe dúbida é que os coidados son, mírense por onde se miren, o sostén da vida, e nese fundamental traballo danse as condicións de maior desigualdade entre xéneros, de modo que posiblemente no asunto dos coidados o prioritario sexa renovar, redefinir, reformular o “contrato” da interdependencia e que función ten a sociedade como axente regulador e principal actor.

### 3.1.2 O compoñente funcional e o compoñente afectivo

Diferenciar entre o compoñente funcional, os coidados como actividade, e o compoñente afectivo, o que sería a súa dimensión emocional, resulta o tema máis controvertido dende diferentes perspectivas, ata o punto que algúns autores como Himmelweit (2011) chegan a concluír que non pode ser considerado un traballo porque non cumpre a condición de que o traballador/a poida ser substituído, condición imprescindible segundo a autora para que unha actividade sexa considerada traballo.

No senso contrario Duran (1999) afirma con rotundidade que: “(...)independentemente de canto cariño implique o coidado, este é en primeiro lugar un xeito de traballo. E a miúdo unha forma dura de traballo moi escasamente recompensada ou apreciada”. (p.260)

E Torns T. (2008) augura que: “(...)o coidado vai ser un elemento clave no futuro do traballo feminino.”

A autora considera que á marxe de que os coidados se recoñezan como traballo, estes van supoñer unha importante demanda de servizos públicos ou privados. Conclúe que sería moito mellor recoñecelos como traballo pois

“(...) ese recoñecemento facilitaría, cando estivese “salarizado”, a reivindicación de mellores condicións laborais, así como a súa saída do ghetto do servizo doméstico para profesionalizalo como Servizo de Atención á vida Diaria (SAD).” (p.69)

O compoñente emocional dos coidados emprégase en moitos casos asociado á identidade feminina, esta asociación engade novas e diversas dificultades ao concepto. Por unha banda, esta relación (compoñente emocional/coidados/identidade feminina) pode reducir os coidados a unha “naturalización” súa, entendendo o coidado como un feito natural á muller, producindo unha automática minorización do seu valor, na lóxica androcéntrica, e reforzando a división sexual do traballo.

Por outra banda, a construción da identidade a través do coidado como asunto afectivo e a través desta identidade definir unha “ética do coidado” Gilligan (1985), en contraposición a unha “ética da xustiza”, achega a posibilidade de elaborar unha crítica das teorías morais universais, que diferencian entre xustiza e vida boa e que deixan fóra do discurso importantes cuestións.

Pero corremos outro risco, o de asociar a “ética do coidado” ás responsabilidades das mulleres e acusar a Gilligan de “esencialismo”, incluíndoa na corrente do feminismo da diferenza, aínda que ela mesma nos advirte, xa na introdución do seu libro (1985), que non é esa a cuestión: “(...) A distinta voz que eu describo non se caracteriza polo sexo nin polo tema.”(p.14)

Abofé, non deixa de ser importante discutir e reflexionar sobre a “porcentaxe” de aspectos afectivos ou instrumentais que levan implícitas as accións de coidados, e en que medida esta calidade lle confire á acción de coidado unhas condicións específicas que dificultan a súa cualificación, a súa valoración e o seu recoñecemento.

Os aspectos afectivos do coidado, o que Carrasco, Borderias, e Torns (2011) chaman:“ (...) a carga de subxectividade, traducida en emocións, sentimentos, afectos e desafectos, amores e desamores etc.”(p.71), inflúen á hora de definir as condicións de prestación destes servizos e, ao mesmo tempo, estas mesmas condicións específicas, tamén serviron e serven para provocar “a obriga moral socialmente construída que oprime as mulleres”, e foron sempre un xeito de silenciar as reivindicacións e as demandas do consumo de tempo e recursos que os traballos de coidados requiren.

O compoñente afectivo resulta un carácter redundante e específico das accións de coidado, sempre asociadas a un traballo que vai máis alá da relación habitual de empregado/empregador, o que fai tan escorregadizo o termo e dificulta aínda máis a súa clara conceptualización.



Como apuntamento, deberíamos reflexionar que son moitos os traballos, de moi diferente espectro laboral, que para desempeñalos de forma “eficiente”, demandan e precisan dunha implicación persoal do traballador; cada vez se fala máis do compromiso coa empresa, da dedicación, da identificación persoal co proxecto.

Son cada vez máis as grandes corporacións que fidelizan os profesionais e enténdenos como un valor que cómpre engadir. As xuntanzas e actividades de formación ou lecer para crear unha cultura de empresa, ao modo das grandes familias, repítense con maior ou menor participación e éxito.

A cultura empresarial nipona fundamenta a base do seu capitalismo no compromiso “familiar” do traballador coa empresa en similitude co da muller coa familia, cando menos así o entende Masahiro Yamada na súa tese cando di:

“(…) os homes adultos transfiren a dependencia da nai sacrificada ao escenario dunha empresa esixente e, ao mesmo que a súa nai na familia se sacrifican pola empresa no proceso de construción do capitalismo.” (Hochschild A. R., 2008, p. 94)

Hoxe no modelo consumista confúndense os obxectos co estado de ánimo que produce telos, e estúdanse os aspectos emocionais que se inducen coa compra. Un vehículo familiar dunha marca determinada é o elemento esencial para que a familia sexa unha familia feliz, e esteamos a salvo de rupturas e accidentes non só de circulación; consumir un ou outro tipo de produto faranos máis amables ou máis bondadosos, e calmará a nosa ansiedade. Por suposto os/as vendedores/as destes produtos/obxectos deben eles mesmos ser esa cara amable, segura e feliz.

Así pois, esa condición “íntima”, “sensible”, “afectiva”, do coidado, que en moitos casos se emprega para “facen un aparte” deles, non pode ser obstáculo para a correcta e completa visibilidade dos recursos humanos que consome, a non ser que queira ser aproveitado para a súa “naturalización”, e deste xeito excluílos de toda valoración no mercado.

Nun mundo onde a loita polo interese individual non só esta permitida senón que se fomenta e aplaude, a muller parece que é a única que ten restrinxido ese dereito e debe ser antes para os demais que para ela mesma.

“Os valores familiares son consecuentes co principio de que a cobiza é boa para todos excepto para mamá” (Pautassi, 2007, p. 37) <sup>64</sup>

A referencia a estes aspectos duais de actividade laboral ou asunto afectivo será unha constante en toda reflexión que consultemos respecto do coidado. Este aspecto dual obriga a manexar o termo de coidados con prudencia, pois o simple feito de que aos obxectos de consumo se lles engade valor apelando ás emocións e aos sentimentos debería advertirnos no erro que podería supoñer despozar o coidado desa calidade.

Claro que adscribir o coidado só ao aspecto emocional, que o ten, supón, por unha banda, unha idealización finxida e forzada e, pola outra, considerar que non se poden dar situacións de “altruísmo obrigado”.

Non poucas veces a motivación do coidado é a obriga, obriga moral ou de presión social, máis aínda coidar é unha obriga legal recollida no Código civil e na propia Constitución. <sup>65</sup>

Friedan (2009) caracterizouno como “o problema sen nome”. Mulleres que sentían que o seu traballo de coidados estaba investido dunha carga emocional totalmente desproporcionada ao seu valor inherente.

O tema do valor nun aspecto como o dos coidados, que como aprecio ten dificultades de conceptualización en gran parte debidas á carga emocional que se lle atribúe, complica, se cabe, aínda máis a cuestión, e non digamos se conectamos o afecto co interese..., como di Vega (2009): “parecería como se a compoñente afectiva do coidado se

---

<sup>64</sup> Citando a: Nancy Folbre (2001) *The invisible Heart. Economics and Family Values*. New York, The New York Press, 16-18

<sup>65</sup> En (Tobío Soler, Agulló Tomás, Gómez, & Martín Palomo, 2010)

perdese ao conectalo a ámbitos materiais como a propiedade e o diñeiro” (p. 33)

Non son poucos os que se refiren ao traballo de coidados como dotado ou imbuído dun valor “especial”; non é difícil escoitar entre os traballadores expresións do tipo:“(...) cando se realiza o traballo de coidados gáñase en bondade”,“(...) un atópase mellor”,“(...) existe un agradecemento do individuo coidado que non se paga con diñeiro”,“(...) é unha profesión que te ten que gustar”.

Todo parece indicar que os “dispensadores” de coidados se benefician dun xeito particular da súa dedicación, reciben tanto ou máis do que dan, no aspecto inmaterial.

Pero sexamos pragmáticos, as accións de coidado como parte das funcións dunha sociedade para o seu mantemento deben ser recoñecidas e valoradas en prezo de mercado, dende a perspectiva que son consumidoras de recursos humanos, de tempo e de cartos.

Resulta dificilmente cuantificable o “valor” e as “ganancias” medidos en termos relativos de cariño, estima, felicidade...; o que é máis doado comprobar, é que aínda que supoñamos que as mulleres teñen “fartura” deste interesante capital simbólico, tamén están ocupando todos os primeiros lugares en risco de exclusión social, e nos índices de pobreza. Carrasco, Borderias e Torns (2011) lembran que: “(...) a participación das mulleres no coidado foi unha das razóns que lles impediu ter acceso aos mesmos niveis de renda e riqueza que a poboación masculina e o que as levou á chamada *feminización da pobreza*.” (p.72)

Desafortunadamente no modelo de sociedade predominante, cada día unha realidade faise evidente: “sen cartos non se obtén benestar”, e se esta afirmación nos parece unha aberración, porque supón a destrución dos valores máis esenciais da natureza humana, o mantemento deses valores fundamentais, entre os que se incluíría o coidado dos demais, non se pode lograr con base no sometemento e na imposibilidade de opcións da metade da poboación. En todo caso,

as mulleres teñen o mesmo dereito a equivocarse na súa elección do modelo de sociedade, pero deben ter a posibilidade de escoller se queren coidar ou non.

Serán os homes, en todo caso, os que despois de reflexionaren sobre os valores predominantes nesta sociedade acudirán en masa aos traballos de coidado, para recuperar así a esencia da “sociedade idílica” e atopar por fin unha razón de existir.

Pero mentres os indicadores de calidade de vida sexan os índices de pobreza tal e como están, e continúen sendo as mulleres as que destacan con gran vantaxe nestas cifras, ou nas de persoas que viven soas sen que ninguén as coide<sup>66</sup>, dificilmente se poderá manter o argumento de que as mulleres, pola súa condición de xestoras dos afectos nos dominios privados, gozan de maiores condicións de benestar.

Di Mellor (2011) que: “Nun mundo onde o tempo é diñeiro e onde o diñeiro pode significar tempo, as mulleres teñen moi pouco de ambas as cousas” (p.264)

### **3.1.3 O concepto de “social care”**

Dicía nos parágrafos anteriores cando facía referencia ao que Carol Thomas consideraba a quinta dimensión dos coidados, (o dominio ou ámbito social no cal se localiza a relación de coidados), que o concepto de coidados se empregaba cada vez con máis frecuencia como categoría de análise en relación co estado de benestar, o que dalgún xeito desactivaba esta quinta dimensión que diferenciaba entre dominio público e dominio doméstico, ou cando menos a poñía en interrelación.

---

<sup>66</sup> Segundo datos do Inserso con data do 1 de xaneiro de 2012 as solicitudes de atención por parte das mulleres duplicaba as dos homes (1.056.612 fronte 556.383 dos homes)

Na definición do “social care” as autoras Daly e Jane (2000)<sup>67</sup> centran a súa atención:

“(…) no xeito no que os cuidados se sitúan na intersección entre o público e o privado (tanto no sentido de Estado/familia como no de Estado/prestacións de mercado); o formal e o informal; o remunerado e non remunerado; e as prestacións en formas monetarias e en formas de servizos.” (p.226)

Para Mary Daly e Jane Lewis o “social care” é un concepto pluridimensional e entre as diferentes dimensións destacan tres:

✓ *O cuidado como traballo*

Afirman que deste xeito non só se pon o foco na acción e nos actores, senón “(…) isto tamén dá lugar a unha comparación con outras formas de traballo” (p.231), o que permite analizar as condicións no que se desenvolve e tamén un pode cuestionarse o papel do Estado na determinación das delimitacións do cuidado.

✓ *O cuidado dentro dun marco normativo de obriga e responsabilidade*

Isto significa para as autoras que o cuidado como actividade “(…) tende a iniciarse e prestarse baixo as condicións dunhas relacións de responsabilidade sociais e/ou familiares”. Un enfoque normativo ou ético que centra de novo a atención no Estado e como pode “(…) atenuar ou consolidar as normas existentes en relación aos cuidados” (p.231).

✓ A terceira dimensión destacada polas autoras fai referencia *ao cuidado como unha actividade con custos*, “financeiros, pero tamén emocionais, que atravesan as fronteiras entre o público e o privado”. (p.231)

---

<sup>67</sup> Artigo traducido en (Carrasco, Borderias, e Torns, 2011, pp 225-251) do orixinal: Mary Daly and Janes Lewis, “The Concept of Social Care and the Analysis of Contemporary Welfare States”, *British Journal of Sociology*, 51 (2), pp.281-298 © 2000, John Wiley & Sons.

Esta noción de “fronteira variable” resulta aplicable segundo as *autoras á escala micro e macro; na escala macro a terceira dimensión* preocúpase pola distribución dos custos entre os diferentes sectores (familia, Estado, mercados, voluntarios); e na escala micro, as fronteiras pódense mover na distribución dos coidados entre as persoas individuais e entre as familias.

As “fronteiras variables” visualízanse moito mellor a través da tradución que fai do termo Martín Palomo (2008) ao se referir a elas como “territorio transfronteirizo”: “(..) os coidados presentan a especificidade de encontrarse nun territorio transfronteirizo entre a familia, o Estado, o mercado e a sociedade civil”.

Letablier (2007) afirma que o interese do concepto de coidados reside na confrontación de dous niveis de análise: “o das actuacións públicas e das políticas, e o das prácticas cotiás”. (p. 71)

Volvendo sobre o “social care”, o enfoque tridimensional referido de Mary Daly e Jane Lewis lévaos a realizar unha definición deste como:

“O conxunto das actividades e as relacións que interveñen na satisfacción das necesidades físicas e emocionais das persoas adultas dependentes e das nenas e nenos, e os marcos normativos, económicos e sociais nas que aquelas se asignan e se desenvolven.” (p. 231)

É importante sinalar que, antes que o termo “social care” entrara no discurso académico para describir o complexo conxunto de relacións e axustes no que o coidado pode ocorrer, xa se demostrara, a través de estudos empíricos da vida diaria, como a responsabilidade pola provisión de coidados foi cambiando gradualmente cara a unha maior participación pública nos países escandinavos. Neste sentido, o factor fundamental foi que a “(...)reprodución social se fixera pública” Leira e Saraceno (2006).

Que a reprodución social se faga pública escríbese en inglés como “going public”, outro dos significados da súa tradución engade máis forza á afirmación, xa que non só é “facerse pública”, senón que

tamén se traduce como “cotizar en bolsa”. A frase anterior podería tomar perfectamente este sentido: “o feito de que a reprodución social cotizara en bolsa foi un factor fundamental para que nos países escandinavos aumentara a participación pública na provisión dos coidados,”.

Cotizar en bolsa, é dicir no sentido de que adquira valor o coidado, xunto coa noción de interdependencia, en contraposición á mencionada “dependencia” na definición de Daly e Jane, son cuestións cruciais para previrnos do que algunhas perspectivas feministas se preguntan, como cita Martín Palomo M. (2009):

“(…) Se tras o dito modelo do *social care* non se agacha unha estratexia de desprazamento dos custos do coidado das persoas en situación de dependencia cara ás familias e, daquela, si se pode tratar dunha estratexia política de corte privatizador ou refamiliarizador (Carrasco 2003; Precarias a la Deriva 2004).”(p. 343)

Non cabe dúbida de que, no que respecta aos aspectos do coidado, resulta importante extremar as precaucións, pois en contra do que poida parecer todos temos unha conceptualización do coidado. Exceptuando os extremismos mediáticos e publicitarios, todos parecemos coincidir máis ou menos no que significa benestar, onde si parece que existen profundas discrepancias é na responsabilidade sobre ese benestar e quen son os encargados de provelo e con que custos.

Virame ben, un repaso polos diferentes significados do coidado.

### 3.2 Etimoloxía do coidado

“*Cogito, ergo sum*” (Descartes)

Das dificultades de definir os coidados non son alleos os dicionarios da lingua e así, o dicionario da Real Academia Galega define coidar como:

**Coidar** v.t. **1.** Te-la idea, opinión ou sospeita [que se expresa]. *Coidaba que aquilo era fácil, pero desenganouse. Coidei oír unha voz.* SIN. **crer.** *Coido que estás equivocado.* SIN. **achar, considerar, estimar, opinar, pensar.** **2.** Pór atención [no que se di ou fai] para obter un bo resultado. *Coida moito a súa expresión..*

**3.** Dedicar atención [a algo ou alguén], procurando que non lle suceda nada malo, que non lle falte o necesario, etc. *Coida-los nenos en canto son pequenos.* (Real Academia Galega, 2012)

Todo parece indicar que a palabra *coidado* vén do latín *Cogitatus, cogitatus* (‘reflexión, pensamento, interese reflexivo que un pon en algo’). O verbo *cogitare* componse de *co* (‘acción conxunta ou global’) e *agitare* (‘poñer en movemento, axitar, darlle voltas as cousas’).

Pola súa banda, a Real Academia da Lingua Española define coidar como:

**Cuidar** (Del ant. coidar, y este del lat. cogitāre, pensar).

**1.** tr. Poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo.

**2.** tr. Asistir, guardar, conservar. Cuidar a un enfermo, la casa, la ropa. U. t. c. intr. Cuidar DE la hacienda, DE los niños.

**3.** tr. Discurrir, pensar.

**4.** prnl. Mirar por la propia salud, darse buena vida.

**5.** prnl. Vivir con advertencia respecto de algo. No se cuida DE la maledicencia. (Real Academia Española, 2003).

O dicionario de María Moliner define:

**Cuidar** (del antig. "coidar", y éste del lat. "cogitare", pensar).

**1** tr. \*Pensar o discurrir para algo.



**2** *Tener cierta \*preocupación o temor*: "Miraba a lo alto cuidando acaso que aquellas nubes se extendieran".

**3** tr. e intr. En imperativo con "con" o precediendo a una oración negativa, sirve para llamar la atención de alguien hacia un riesgo, como advertencia, \*aviso o amenaza: "Cuida con esa clase de amigos. Que cuide no le vaya a pasar a él lo mismo. Cuidado con lo que hacéis". prnl. Se usa en imperativo como expresión de advertencia: "Cuídate muy bien de meterte en mis asuntos".

**4** ("de") tr. e intr. Dedicar atención e interés a una cosa: "Es una mujer que cuida mucho la casa un guarda. La mujer que cuida a los niños". También reflex.: "Necesita cuidarse mucho". Ocuparse. \*Asistir a un enfermo: "Ha venido para cuidar a su hija". ("de") \*Atender a que ocurra o se haga (o, por el contrario, a que no ocurra o no se haga) cierta cosa: "Cuidaré de que todo esté a punto. Cuida de que no pase nadie por aquí". Forma reflexiva de "cuidar": "Necesita cuidarse mucho". ("de") prnl. \*Atender u ocuparse de algo: "Cuídate de tus asuntos. Cuídate de que nadie me moleste". Preocuparse: "No se cuida del qué dirán". (Moliner, 2007)

Pensar, discurrir, poñer atención e solicitude, dedicar atención ou interese, preocuparse, atender ou ocuparse, conservar, gardar, son acepcións para o termo coidar que cando menos invitan á reflexión.

Aínda recoñecendo a 3.<sup>a</sup> entrada do Dicionario da Real Academia Galega ("dedicar atención"), como a máis empregada para definir o termo coidar, "poñer atención" non é nin moito menos unha actividade de pouco valor, fácil de realizar, que non esixa profesionalización.

Xa mencionei os diferentes significados que a "atención" podía adquirir, pero ademais segundo Goldhaber (1997)<sup>68</sup> "o autenticamente valioso non é a información, senón a atención", e non só en referencia á atención que presta o suxeito, tamén a que lle dedican, porque como cita Vega, (2009) "(...) a atención, como explica Goldhaber, non é un proceso unidirecional... a atención préstase, recíbese, incluso transfírese." (p.186).

---

<sup>68</sup> Citado por: (Vega, 2009) (páx.185)

Os seres humanos necesitamos en todas as fases da nosa vida da atención dos demais, por conseguinte, dos coidados dos outros. Continua Vega afirmando que:

“Atender é orientarse ao outro (...). Advertir, achegarse, comprender, empatizar, anticipar, contextualizar, apoiar, son ingredientes do traballo relacional de atención ás persoas. A maioría destas dimensións son comúns a algúns campos da atención como a enfermaría ou os traballos socioeducativos que entretécen aprendizaxe, transmisión de valores e estimulación emocional.” (p.188)

Desta pequena inmersión etimolóxica o primeiro que un se pregunta é cando o termo *coidar* perdeu o seu significado “culto”? ou mellor, cando perdeu o seu valor? Poucos lle darían o sentido de: ter a idea, pensar, poñer dilixencia, achar, atender, considerar, estimar, opinar.

A discusión no seu significado non só é exclusiva do galego ou castelán senón que xorde inmediatamente entre os autores que defenden a *ética do coidado*. Deste xeito Tobío Soler, Agulló Tomás, Gómez, e Martín Palomo (2010) advirtennos que en inglés *care* –termo que sintetiza as teorías de pensadoras como Carol Gilligan, Sara Ruddick ou Nel Noddings– non significa exactamente o mesmo que *coidado* en castelán, senón que o *care* inglés incorpora, dependendo como xa dixen da preposición con que se asocie o verbo, un significado máis próximo á actividade funcional propiamente dita ou a aspectos máis emocionais.

Martín Palomo (2008) afirma que o *care* permite analizar a complexidade dos coidados ao incorporar simultaneamente tanto os sentimentos como os tipos de acción, pois permite distinguir entre o *care* como actividade ou traballo, un aspecto práctico (*caring for*, ocupación); e o *care* como disposición, un aspecto cognitivo (*caring about*, preocupación).

As dificultades na tradución do termo *care* e das cuestións asociadas a el é unha constante en todos os traballos sobre coidados. As especificidades nos contextos son nalgúns casos un importante

obstáculo para compararmos políticas entre países. Un exemplo disto que resulta moi ilustrativo, referido por Leira e Saraceno (2002), fai referencia a unha publicación da OCDE que describía a nova axenda da política social e que levaba por título: A Caring World. A expresión inglesa que en principio non debería presentar dificultades de traducir directamente por “Un Mundo de coidados” ou “Un Mundo que coida”, é traducida na publicación francesa por Pour Un Monde Solidaire.

### 3.3 O exercicio de coidar

Inmerso como estou en definir da maneira máis precisa posible os coidados, resulta útil facer unha aproximación ao xeito, á práctica do coidado.

Lémbrame Ivaldi (2007) que o exercicio de coidar máis alá do seu carácter cotián, resulta fundamental para a subsistencia do xénero humano, e para súa posta en práctica esixe:

1. *Escrupuloso respecto pola autonomía do outro*, no sentido de que un dos obxectivos do coidado é alcanzar o maior grao de autonomía do elemento que se cuida.

2. *Coñecemento e comprensión das circunstancias do suxeito coidado*. O autor refírese especialmente ás “circunstancias”, como elementos configuradores da persoa; o seu contexto nun sentido tanto físico como social.

3. *A análise das súas necesidades*.

Di Larbán Vera (2010) que a percepción destas necesidades, e sobre todo a posibilidade de dar resposta a elas, só é posible se se dan dúas premisas:

“A capacidade de atención, de escoitar...de receptividade do outro.

A competencia profesional para resolver ditas necesidades.” (p. 59)

Fala Larbán que resulta imprescindible nas calidades do coidador e na práctica do coidado ter a capacidade de atención e a competencia profesional. Implicada directamente nesta actitude está a dar a palabra á persoa que recibe os coidados.

Sobre a construción do sentido do real con base nas interaccións humanas e nos estados subxectivos Santos (2009) di:

“Non é posible chegar a unha utilización eficaz da actividade simbólica ou linguaxe, sen pasar pola experiencia da comunicación a través do “sentir”.

A actividade e a comunicación libre do xardín de infancia-escola debe preceder á actividade condicionada da Escola (nova) como a intuición debe preceder a aprendizaxe do racional. "(p.154)

Estariamos, pois, ante un profesional que non só ten os recursos para resolver as necesidades inherentes aos nenos de primeira infancia, senón que ten a capacidade de escoitalas, de percibilas, en definitiva de recoñecelo e de poñerse no seu lugar, acción que nalgúns casos se chama empatía.

A empatía probablemente xogue un papel importante nas actividades de coidado, pero dende a miña perspectiva falarei dela como un exercicio racional, non como unha actitude emocional, sensible, case que automática.

En realidade, resulta imposible poñerse no lugar do outro, ninguén ten esa capacidade, só un pode tentar descubrir as necesidades, indagar nos desexos, nas inquedanzas a través dun exercicio profundamente racional que pasa pola análise e o coñecemento, canto máis profundo mellor, do contexto e das súas circunstancias, procurando na medida do posible identificar e recoñecer os nosos preconceitos, prexuizos e etnocentrismo.

Coidar é unha actividade complexa que require habilidades moi precisas, entre outras a empatía, a dedicación e o esforzo, tanto físico como psicolóxico. Un exercicio que debe identificar e analizar as necesidades coñecendo e comprendendo as circunstancias e os contextos do suxeito, que obriga ao profesional a estar receptivo, ter a capacidade de escoitar, estar dispoñible, proporcionar as ferramentas, respectar a autonomía.

Neste sentido afirma Larbán Vera (2010) que o termo coidar sempre fai referencia ao outro como "alter", deste xeito: "(...) o coidar convértese nunha práctica transcendente, porque se abre á perspectiva do outro, do suxeito que está máis alá dos límites da personalidade do coidador".(p.57)

“A actividade de asistir ou coidar parte de representarse o outro. Daquela, previo á acción de coidar, ese outro debe habitar o pensamento de quen o cuida.

Coidar ao outro é tamén unha actividade que pon o corpo en movemento. Non concibimos, entón, a asistencia ou o coidado como un conxunto de accións nas que un individuo recibe pasivamente a atención doutro e onde ese aplica automática e pasivamente unha serie de pautas de coidado que lle foron transferidas xeracionalmente.” (Ivaldi, 2007, p. 6)

Un exemplo pertinente do xeito de incorporar o ámbito dos coidados á práctica nos centros de primeira infancia e que explicaría o “exercicio de coidar” resulta do relato de Haddad (1997), cando na súa tese narra a experiencia persoal da transición dende o modelo de que ela chama “familiarista”, a un *modelo compartido* e afirma que:

*“As seguintes premisas son constitutivas da transición ao modelo compartido:*

*1-Desprazamento da énfase en canto a responsabilidade perante o coidado e a socialización da crianza pequena. (p.109)*

Primeira proposición: resulta necesario que os asuntos relativos á infancia se vexan como un asunto público, no que obrigatoriamente participan outros actores.

*2-Recoñecemento da familia na súa pluralidade*

*A familia non é hexemónica, tampouco omnipotente e autosuficiente. Existen unha variedade de formas de organización familiar, diversidade. (p.110)*

Os modos de convivencia e a aprobación dun ou doutro modelo faise tamén, e de modo moi importante, dende os centros de primeira infancia a través dos seus profesionais. En ocasións de xeito inconsciente, noutras de forma programada e como ideario, definindo e “delatando” en moitos casos os fins últimos destes centros.

*3-Valorización da paternidade e da presenza masculina*

O feito tan simple de recoñecer a figura masculina como importante, incorporala, promover a súa participación nos aspectos

do coidado, mellora sensiblemente a responsabilidade dos homes polo coidado.

O aumento da participación do xénero masculino no ámbito profesional destes períodos é un dos obxectivos tanto da CEE no seu conxunto, como de moitos outros países. Unha vez vencidos os receos, a participación masculina nunha esfera laboral moi feminizada achega, para comezar, novas formas de mirar a profesión, novos referentes e modelos para os nenos/as, e pode achegar o efecto “rei Midas”, no sentido de que calquera profesión “masculinizada”, inmediatamente gaña prestixio en forma de mellores condicións salariais e laborais, maior estima social.

#### *4-Recoñecemento da crianza na súa capacidade de producir coñecemento e participar activamente do seu proceso de socialización*

Con certeza, á par das responsabilidade do Estado e das unidades de convivencia, dos proxenitores, camiña o suxeito activo que participa no proceso.

#### *5-Valorización dos establecementos infantís como contextos de desenvolvemento humano*

Di Haddad (1997) para deixar ben claro en que sentido camiña esa valorización:

“A atención infantil como forma de compensar deficiencias causadas por circunstancias maléficas na vida da crianza, ou simple preparación para o ingreso na escola, é totalmente abolida. A conciliación das responsabilidades familiares co traballo parental e a socialización da crianza son as bases.” (p.111)

#### *6 Valorización do papel profesional”*

Esta última premisa de Haddad refire unha cuestión clave no rol desempeñado polos profesionais no aspecto dos coidados. A valorización do profesional ten que producirse antes xa da súa incorporación ao espazo laboral por medio da formación e a adecuación dos programas formativos ás competencias profesionais destacadas.

Tamén a práctica e o xeito de incorporar o coidado aos centros de primeira infancia producen trocos nos modelos de centros. Un coidado, no sentido expresado por Larbán Vera (2010), que contraste con calquera forma de en-culturación .

“Coidar doutro é velar pola súa identidade(...) non se trata de proxectar nel os pensamentos, ideais e crenzas que un ten para si, senón de axudar ao outro a ser autenticamente el mesmo, a superar as múltiples formas de alienación e subordinación que presenta a cultura contemporánea.” (p.61)



### 3.4 A inclusión, o coidado e a atención á diversidade

“(…) non se pode considerar a dependencia como unha excepcionalidade ou un accidente senón que é, polo contrario, un trazo constitutivo do humano (Paperman, 2005).” (Tobío Soler, Agulló Tomás, Gómez e Martín Palomo, 2010, p. 47)

Só hai un momento, na epígrafe sobre a etimoloxía do coidado, descubría como o termo “coidar”, no uso cotián, perdía polo camiño gran parte do seu significado; pero na forma de entender o coidado expresada neste traballo reclamaba e reclamo a interpretación do coidado como a acción e actividade que esixe pensar, poñerse no lugar, reflexionar, atender, preocuparse.

Tamén identificaba a acción do coidado non como unha relación de dependencia, senón como unha relación de interdependencia, e advertía do perigoso e enganoso paradigma do individuo autosuficiente e perfecto, que parece que só necesita de si mesmo para desenvolverse.

A atención e coidado dende a perspectiva da interdependencia expresada nesta conceptualización, e que ilustra o xeito de entender os coidados en toda esta investigación, cobra o seu máximo sentido cando nos preguntamos pola posición que ocupan neste modelo os *diversos* nenos e nenas , de aí que mereza canto menos unha puntualización específica, non tanto polo básico recoñecemento da existencia da igualdade na diversidade, como a de deixar suficientemente claro a perspectiva dende onde se aborda esta diversidade.

A inclusión social permite recoñecer a diversidade dos individuos como un valor en si mesmo e como fonte de enriquecemento mutuo.

A diversidade dos individuos é interpretada no modelo que se propón non só no aspecto funcional, senón de oportunidades de

relación, de cantidade e calidade dos estímulos aos que pode estar exposto, de ritmos de vida que comparte, de intereses, en definitiva, recoñécese os individuos como diversos e plurais. A atención e o coidado, a preocupación polo benestar e a satisfacción das súas necesidades susténtase na “xeneralización” dese dereito a todos eles. En moitos casos certo tipo de “diversidades”, e especificamente moitas das “diversidades funcionais”<sup>69</sup>, discrimina os individuos na posibilidade de poderen gozar de moitos dos dereitos.

A inclusión social debe promoverse dende a idade máis temperá, a atención, o coidado e a educación da primeira infancia como responsabilidade pública é un dos espazos dispostos para posibilitar a socialización dos nenos/as, e, así pois, un espazo onde a inclusión dos nenos con “diversidade funcional” é parte esencial na constitución dese lugar común.

Din Palacios e Romañach (2006) que o:

“Recoñecemento dos dereitos das persoas con discapacidade non se apoia no recoñecemento da especificidade dun suxeito dende a que se xustifica a atribución especial de dereitos, senón na necesidade de xeneralizar a satisfacción dos dereitos a aqueles que non os teñen satisfeitos.” (p.20)

Segundo Carrasquer Oto (2013) trataríase de recoñecer como membros de pleno dereito, con voz como cidadáns, as persoas que reciben os coidados. Resulta doado deducir que nunha sociedade onde a dependencia duns e doutros sexa vista como norma, na que todos recibimos e proporcionamos coidados, obrigatoriamente todos deberíamos ser recoñecidos como membros de pleno dereito. Para o que resulta imprescindible lexitimar os coidados que consideramos

---

<sup>69</sup> O termo abarca tres conceptos:

- Parte do corpo que funciona doutro xeito.
- Persoas que funcionan doutro xeito.
- Discriminación por esas diferenzas. (Palacios e Romañach, 2006, p.115)

necesarios como responsabilidade pública e proporcionar o acceso igualitario e universal a eles.

A atención e o coidado teñen entre a súas finalidades a consecución dunha vida humana digna, un coidado e unha atención que teñen o seu fundamento no que o individuo é.

Os centros de primeira infancia, dende esta perspectiva, deben explorar a posibilidade de establecerse dende a premisa de procurar acoller e dar respostas a todas as diversidades, en lugar de seren os nenos/as os que se teñan que adaptar ou “asimilar” á oferta dispoñible, feito que sucede no modelo de “integración”.

No exercicio de coidar Larbán Vera (2010) afirmaba que: “Coidar de alguén ten como obxectivo axudar –no posible- para chegar onde el queira e poida chegar, potenciando a súa autonomía persoal” (p.60), polo que o exercicio de coidar esixe o escrupuloso respecto da autonomía do outro, o coñecemento e a comprensión das circunstancias do suxeito coidado e a análise das súas necesidades; coidar de alguén significa tratar de responder ás súas necesidades esenciais, e axudarlle a atopar as ferramentas necesarias para que el mesmo sexa capaz de lles dar resposta.

A atención e o coidado de nenos e nenas abórdase, dende a perspectiva defendida neste traballo, como accións públicas encamiñadas a satisfaceren as demandas dos niveis de benestar considerados básicos e universais por unha sociedade determinada, o que obrigatoriamente esixe un exercicio racional, reflexivo e conxunto de pensar no outro e nun mesmo para definir tanto o que se consideran “necesidades básicas” como o grao de participación que lle corresponde a cada actor.

Dende o “modelo da diversidade” acéptase a diversidade funcional:

“(…) como unha máis das diversidades que conforman e enriquecen a humanidade (xénero, etnia, orientación sexual, nacionalidade, relixión, (...) unha diferenza con valor.” (Guzmán Castillo, Toboso Martín e Romañach Cabrero, 2010, p.54)

Reflexionado un pouco máis sobre o expresado por estes autores, din en referencia ao aspecto da “preocupación”, termo moi ben expresado no concepto do “care about” anglosaxón, que o termo inglés abarca aspectos que non contén o termo castelán, e citando a Noddings, afirman que segundo a autora “(...)preocuparse por outra persoa, no seu aspecto máis significativo, é axudala a medrar (Noddings1984:9)” (Guzmán C., Toboso M. e Romañach C., 2010, p.52), de aí que prefiran termos como *preocupación* ou *implicación*.

Non se trata, polo tanto, de que os centros manteñan o “status quo” e as accións vaian encamiñadas á atención individualizada para a “integración dos alumnos”, pois este xeito de proceder conduce, segundo Lliviana Lavigne (2012), “ás adecuacións curriculares”, e a políticas de “integración” e non de “inclusión”. Do que se trataría é de poñer o aceno nas transformacións dos centros e dos modelos para acoller esa diversidade e dar resposta ás súas necesidades.

A diferenza máis importante resulta de interesarse pola diversidade e incluír a pluralidade dende a óptica de que o modelo de centro teña o seu fundamento nesa pluralidade, se deseñe pensando nunha sociedade diversa, cambiante e, por iso que, lonxe da uniformidade . O neno entendido en principio como “o que o neno é”, máis que o neno como “chegar a ser”.

A diversidade permite reflexionar sobre a exclusión e a discriminación producidas polas características e os contextos dos individuos. Unha rápida ollada a quen é excluído ou discriminado da atención e dos coidados públicos como dereito dános información de cales son as diversidades que non son asumidas pola sociedade na que estamos convivindo, e canto estamos pechando ou abrindo o acceso ao enriquecemento a través desa pluralidade.

# **IV. Corpus metodol6xico**



## **Sinopse**

Neste apartado redacto de xeito pormenorizado as fases de elaboración do traballo de investigación tanto no aspecto cualitativo como cuantitativo, a través dunha descrición exhaustiva das ferramentas empregadas, , con especial atención ás dimensións do traballo empírico e á elaboración do cuestionario para os profesionais.

As diferentes ferramentas van configurando a estrutura do traballo. O barómetro do CIS 2788 no que se incluían unha serie de cuestións sobre os centros de primeira infancia marcou, dalgún xeito, a dirección a seguir.

O cuestionario aos alumnos/as da titulación de mestre e de técnicos superiores de educación infantil foi unha gran proba de aprendizaxe para familiarizarme co cuestionario.

As entrevistas semi-estruturadas cos profesionais nos seus centros de traballo, que eu din en chamar “parladoiros”, proporcionáronme información adicional e corruxiron algún que outro (pre)xuízo.

O cuestionario aos profesionais foi definitivamente a ferramenta máis potente e presentaba dous retos iniciais importantes:

- Captar a atención e o interese dos profesionais por expresar as súas opinións e percepcións sobre o seu desempeño laboral.

- Canalizar esas opinións e percepcións en respostas que certamente fixeran referencia a indicadores explícitos das dimensións do cuestionario.

O reto consistía en deseñar un cuestionario que resultara atractivo, que non fora intrusivo e que recollera as opinións dos profesionais de xeito tal que eu puidera analizalas e interpretalas cara a un dos ámbitos en controversia.

O grao de subxectividade que ten implícito toda interpretación obrígame a ser especialmente meticuloso na descrición da elaboración do cuestionario, argumentando e facendo referencia á razón de cada opción ofrecida e á interpretación das respostas. Todo, co fin de

facilitar a réplica, nas dúas acepcións: a de ofrecer a posibilidade de reproducir o traballo e a de contradicilo ou refutalo.



## 4.1 Secuencias dunha investigación

Certamente non existe un motivo único para iniciar unha investigación, pero si, un impulso inicial que anima ao compromiso. Este impulso inicial en moitas ocasións resulta en parte irreflexivo polo que o método convértese nun importante antídoto.

Pareceume oportuno comezar o aspecto empírico do traballo cun estudo en profundidade dos modelos de atención á primeira infancia en Europa, en España e posteriormente na Comunidade Galega<sup>70</sup>, cumpría dispoñer dunha visión ampla e exhaustiva do tema da investigación.

Segundo Cohen e Manion (2002) para completar a primeira fase dun proceso de investigación, *análise do problema de investigación e delimitación dos obxectivos*, propoñen a revisión das fontes documentais e a delimitación dos obxectivos.

A análise do problema vén ocupando gran parte do exposto ata aquí a través da correcta conceptualización tanto da conciliación como dos coidados empregada no traballo,. Coa análise dos modelos de atención a primeira infancia rematarei esta primeira fase e comezo a segunda.

No estudo fago fincapé na estrutura da oferta, nas institucións responsables, na vinculación administrativa, na responsabilidade do Estado, nos tipos de institucións, no perfil e formación dos profesionais, nas directrices pedagóxicas, na participación dos pais, na distribución dos centros atendendo a criterios demográficos e xeográficos. Empregando para iso a análise e a revisión de fontes

---

<sup>70</sup> No Anexo 5. As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas poden consultarse as restantes 16 CC.AA.

documentais e lexislación tanto no tema de políticas familiares como de educación e servizos sociais.

Todo iso, mesturado coa información proporcionada polos profesionais nas entrevistas semiestruturadas e no cuestionario, xunto cunha pequena análise de material audiovisual, cuñas radiofónicas, vídeos, tratamento en prensa do tema que me ocupa.

O xeito de dar resposta ás demandas da primeira infancia nos países europeos ocupou o tramo inicial desta parte da miña investigación, a análise das diferentes sensibilidades expresadas cara á infancia, os modelos de conciliación, as contribucións dos estados, os dereitos, a lexislación europea están recollidos neste traballo no anexo 6. Modelos de atención, coidado e educación en Europa. AEPI, EAPI, ECEC, ECI

O estudo e análise de datos estatísticos europeos e nacionais, como as series estatísticas do INE (2004-2013), do EUROFOND (2005, 2010-2013), e de xeito pormenorizado os barómetros do CIS (1983, 1990, 2005, 2009, 2010, 2011) procuráronme unha visión das diferentes dimensións da primeira infancia dende a óptica das macrocifras, que inclúen dende os investimentos á preocupación social por este período de idade.

Nesta análise de datos, o barómetro do CIS 2788 convértese na “*masa nat*” coa que elaborar os cuestionarios do traballo.

Co fin de acadar os obxectivos propostos, ademais de analizar en profundidade o problema, deseñei un primeiro cuestionario dirixido aos alumnos da especialidade de educación infantil e aos do ciclo superior de educación infantil cunha dobre intención:

En primeiro lugar pretendía replicar algunhas das cuestións consultadas polo CIS no seu barómetro 2788. En segundo lugar parecía oportuno familiarizarme coa ferramenta do cuestionario nun contorno amable e controlado.

Unha vez completados os datos do cuestionario aos alumnos e con toda a información recollida no programa estatístico SPSS 20, e

coa lección e os erros ben aprendidos, decidín acometer o cuestionario principal, dirixido aos profesionais dos centros, aproveitando a experiencia acumulada cos alumnos/as e empregando como informantes clave unha mostra dos propios profesionais a través de entrevistas semi-estruturadas que chamei “parladoiros”.

Deste xeito a segunda fase do proceso de investigación descrito por Cohen e Manion (2002), “*construcción do cuestionario*”, continúa en si mesma todas as fases e estratexias metodolóxicas dun proceso de investigación, xa que na mesma incluía un cuestionario aos alumnos, a selección da mostra e recollida de datos destes alumnos e o seu tratamento estatístico. Todo co fin de:

- Delimitar correctamente as dimensión e indicadores do que sería o cuestionario aos profesionais.

- Seleccionar e elaborar o tipo de preguntas de acordo ás dimensións e indicadores.

- Analizar a súa validez, a través da revisión de expertos, que neste caso eran os participantes nos “parladoiros”.

- Redactar finalmente o cuestionario.

Os pasos pormenorizados en cada unha das ferramentas empregadas foron os que relato a continuación:

#### **4.1.1 Barómetro CIS (2788)<sup>71</sup>.**

O Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS) no seu barómetro de febreiro do 2009 (2788), incluíu unha serie de cuestións acerca da educación infantil; o barómetro son as enquisas que o CIS realiza cunha periodicidade mensual (excepto en agosto) para medir o estado

---

<sup>71</sup> Este barómetro é a enquisa de opinión máis completa sobre o tema abordada polo citado organismo. Dende 1963, data de creación do CIS, o tema da atención da infancia foi eixe do estudo 1373 sobre “Educación preescolar” de 1983; do estudo 1875 “Educación y problemática infantil” de 1990 e do estudo 2621 sobre “Actitudes y opiniones sobre la infancia” de 2005.

da opinión pública en relación coa situación política e económica do país e a súa perspectiva de evolución.

Algunhas das preguntas do barómetro son fixas, o que da lugar, ás correspondentes series temporais e outras atenden a un tema de interese xeral. O feito de que ese tema sexa a educación infantil, e máis concretamente o primeiro ciclo, é toda unha novidade, xa que non son moitos os traballos que teñan como tema a primeira infancia<sup>72</sup>.

Aproveitando a oportunidade que nos brinda o CIS, ao goberno dunha boa mostra representativa do estado español, intentarei extraer cales son as opinións que os españois teñen sobre a Atención e o Coidado dos nenos menores de 3 anos e se estas opinións están dalgún xeito influídas por algunha característica particular do grupo de pertenza do entrevistado que responde, especialmente no referente á súa idade, xénero, situación laboral, estado civil...

A análise exhaustiva dos resultados desta enquisa están dispoñibles no Anexo 1. Comentarios enquisa Centro de Investigacións Sociolóxicas, CIS, barómetro 2778

#### **4.1.2 Cuestionario aos alumnos**

Case como un exercicio de práctica no manexo do cuestionario como ferramenta de investigación realicei a replicación de moitas das preguntas do barómetro do CIS sobre unha mostra de individuos accesible, manexable e significativa.

Escollín para tal fin os alumnos da Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo e a Coruña, así como alumnos do

---

<sup>72</sup> Nun dos poucos cuestionarios que teñen a infancia como tema central, (CIS-2621 (13/10/2005)), "*Actitudes y opiniones sobre la infancia*" atopo resultados cando menos sorprendentes; por exemplo un 25,1% dos entrevistados consideraba que a infancia empezaba despois dos 2 anos.

Ciclo Superior de Formación Profesional da titulación de Técnico Superior en Educación Infantil en centros de Lugo e Ribadeo.

Cos técnicos superiores tiveron moitas máis dificultades para conseguir unha mostra suficientemente importante xa que o seu universo está máis atomizado. Mentres que os futuros mestres especialistas de educación infantil se reparten nas escolas das catro provincias galegas, a especialidade de técnico superior impártese en dous centros da Coruña, un de Ferrol, outro de Santiago de Compostela, un en Lugo, outro en Ribadeo, un en Ourense, outro en Pontevedra, e outro máis en Redondela e finalmente dous en Vigo, cun total de 390 prazas, no que se refire a ensino público.

A confección do cuestionario (anexo 4.) non resultou especialmente problemática, tratábase case que exclusivamente de replicar as preguntas máis interesantes do barómetro do CIS, ás que engadín algunha máis que me parecía podía achegar información adicional sobre os alumnos e as súas percepcións do primeiro ciclo.

As pretensións eran diversas, tiña intención de recoller tanto datos que me informaran de se o modelo de convivencia e as opinións sobre ese modelo influían nas percepcións sobre a infancia e os centros infantís, como datos sobre expectativas na esfera laboral, que tipo de traballo lle gustaría, ou sobre a posibilidade de ter fillos e que situación persoal o favorecía; tamén preguntei cuestións sobre o desempeño laboral futuro como que valoraban máis á hora de deseñar unha actividade para os nenos, ou cuestións sobre a conciliación.

Certamente obtiven información adicional, pero non exactamente no sentido de maior precisión nas percepcións e nas opinións dos alumnos, senón que obtiven información sobre cales eran os aspectos a tomar en consideración ao redactar as cuestións, en que debía facer fincapé, que preguntas resultaban máis confusas ou cales ofrecían maior porcentaxe de respostas incompletas ou incorrectas.

Abofé, a inclusión no cuestionario de preguntas elaboradas por min supuxo unha interesante lección práctica do emprego desta ferramenta na investigación e análise.

Finalmente, no cuarto trimestre do curso 2009-2010, e máis concretamente no mes de maio, procesei un total de 317 cuestionarios, dos cales 256 eran de alumnado da especialidade de mestres de educación infantil e de 61 cuestionarios de alumnado do ciclo superior de técnico especialista en educación infantil.

O método de recollida foi bastante sinxelo: despois de solicitar autorización á dirección dos centros seleccionados, púxenme en contacto cun profesor dos alumnos/as que tivera a amabilidade de deixarme tempo da súa docencia, presentáballes o cuestionario aos alumnos e nese mesmo instante cumprimentaban a enquisa os que o desexaban.

O proceso continuaba coa elaboración dunha matriz no programa estatístico de SPSS 20 na que cargaba todas as variables, en total 81, que fun completando cos datos obtidos nos cuestionarios, a análise estatístico pódese consultar no Anexo 3. Análise descritivo das respostas do cuestionario dirixido aos profesionais, co fin de facilitar a lectura deste traballo. No referido anexo fago comparacións con algunhas das respostas dos cidadáns, obtidas no barómetro do CIS , análise descritivo e táboas de continxencia a través de modelos log-lineal.

#### **4.1.3 Os parladoiros, (as entrevistas semi-estruturadas).**

As entrevistas grupais transfórmanse, basicamente, nun xeito de escoitar o que opinan os profesionais e aprender a partir da análise do que dixeron.

Nun estudo de tipo cualitativo, como os parladoiros, a decisión da mostra non perseguía a representación estatística, céntrome en facilitar o esclarecemento de indicadores cos que lograr entender

mellor o significado e as percepcións dos profesionais de primeira infancia sobre o desempeño do seu traballo. Dende esta perspectiva, non se trata polo tanto de escoller unha mostra abondosa, cun número determinado de casos para cumprir coa exigencia probabilística de representatividade, pero si que resulta necesario definir uns criterios.

As entrevistas aos profesionais foron realizadas nos centros de traballo, en horario de atención aos nenos, o que me obrigou a unha metodoloxía particular de traballo.

Os centros foron seleccionados atendendo a diversos factores entre os que primaba a accesibilidade dos profesionais. As reticencias a expresar opinións no espazo laboral son moitas, especialmente nos traballadores de centros con xestión privada. A dinámica foi específica en cada un dos casos pero todos tiñan un nexo común. En definitiva, a circunstancia que abría as portas dos centros era o coñecemento previo dalgún dos profesionais que traballaban no centro por diferentes circunstancias como: coincidir na participación dunhas xornadas de infantil, estudar xuntos, ter algún amigo en común que leva o fillo o centro ou atoparse o centro nas proximidades do meu lugar de traballo ou de residencia.

Os intentos de presentación á dirección do centro sen máis, petando na porta e explicando as miñas intencións, que non eran outras que recoller as percepcións os sentimentos e as opinións das funcións dos profesionais e do traballo que desempeñaba, seguían o mesmo patrón: dispoñibilidade da dirección para explicarme o que quixera saber, dificultades de atopar un tempo para xuntar a un número de profesionais nun espazo tranquilo e distendido, necesidade de consultar cos traballadores a posibilidade da entrevista e nalgúns casos tamén se argumentaba a necesidade de solicitar autorización ben á empresa que xestionaba o servizo, ben ao Concello ou a entidade da que dependía o centro. Finalmente, na maioría dos intentos de organizar o parladoiro remataban cunha pequena charla

da dirección que cambiaba de ton, cando non se interrompía, ao expresar eu o desexo de gravar a conversa.

A gravadora continúa a ser un elemento moi perturbador en calquera intento de xerar un espazo amable e cordial, pese a que en todas as entrevistas, e tamén nos e-mail masivos, explicaba con varios exemplos o xeito de transcribir os comentarios que se expresaran nos “parladoiros”<sup>73</sup>.

Tamén, ao principio, intentei organizar os “parladoiros” a través dunha invitación aberta a canto profesional quixera participar. Para iso solicitei un local municipal nun dos centros sociais do Concello de Lugo e mediante dous correos electrónicos,<sup>74</sup> dirixidos aos profesionais e ás direccións dos centros, invitábaos a participar. O resultado foron tres tardes en soidade nun salón baleiro, perfectas para reflexionar na intimidade sobre a conveniencia de modificar a estratexia das convocatorias.

Ás dificultades propias de realizar calquera entrevista gravada cun grupo de profesionais, débese engadir o espazo de traballo destes profesionais, un contexto particular e que define, tan ben ou mellor que calquera explicación, as condicións propias nas que se circunscribe o traballo.

En xeral nos centros que visitei, que foron bastantes máis dos que obtiven arquivo sonoro, os traballadores estaban absorbidos pola atención e coidado dos nenos ao seu cargo. Ben é certo que case ningún traballo permite abandonar o que se está facendo para reunirse nunha sala anexa tres ou catro traballadores e tomar un café durante 50 minutos falando cun estraño das percepcións sobre o seu traballo. Pero nun centro de infantil, incluso programando esta

---

<sup>73</sup> As transcripcións nunca fan referencia ao nome da persoa que fala nin ao centro ao que pertence, polo que non se ofrecen datos que poidan identificar o profesional nin o seu espazo de traballo, suprímese calquera mención a nomes propios de compañeiros, nenos, pais, empresas, entidades ...

<sup>74</sup> Anexo 7



xuntanza, resulta imposible de facer se os traballadores non teñen a dispoñibilidade de acudir ao centro fóra da súa quenda de traballo.

Á dificultade propia de calquera entrevista “gravada” debía engadir a dificultade de atopar un tempo común dispoñible.

As entrevistas ou “parladoiros” eran semi-estruturadas, eu levaba un guión coas cuestións que consideraba relevantes e trataba de introducilas no momento que a conversa decaía en interese ou se enredaba sobre un tema xa suficientemente contrastado.

Os temas básicos tratados nas entrevistas facían referencia a:

- ✓ Satisfacción persoal e profesional. Consideración que tiñan de si mesmos como traballadores e como valoraban o seu traballo.
- ✓ A valoración que consideraban que os demais tiñan do seu traballo, como a percibían, que podían facer para modificala, se era o caso.
- ✓ Dificultades e atrancos na práctica laboral.
- ✓ Relacións do centro co contexto xeral, incluíndo o contorno social e a relación familia-escola-comunidade, implantación do centro.
- ✓ Percepción das funcións do centro.
- ✓ Dinámicas de traballo.
- ✓ Feminización profesional.
- ✓ Comparativa co 2º ciclo, semellanzas diferenzas e relacións.
- ✓ Consideración de cales eran os seus desempeños.
- ✓ O grao de competencia para realizar o traballo, carencias e lagoas na formación recibida.
- ✓ Perspectivas profesionais e da profesión, a medio e longo prazo.

A pretensión era que os apartados establecidos no guión previo foran abordados durante a charla na súa maioría, aínda que o enfoque sobre cada cuestión era particular, xa que partía dun

esquema flexible e non estandarizado. O guión inicial enriquecíase en tanto medraba a información recollida.

Os entrevistados foron todas mulleres, entre 25 e 45 anos, cunha cualificación profesional repartida case que a partes iguais entre técnicos superiores e mestres de educación infantil, as direccións dos centros tiñan todas licenciatura ou en psicopedagogía ou pedagogía, e eran, polo xeral, as de máis idade. Algunhas profesionais tiñan a dobre titulación de mestras e técnicos superiores.

O número de persoas que interviñan en cada parladoiro estaba determinado pola propia dinámica do centro, que permanecía aberto e con usuarios, o que obrigaba a saír e entrar aos profesionais, tamén algún profesional permaneceu nos “parladoiros” completamente calado, e outros non expresaron opinións propias máis que para mostrar o seu acordo ou desacordo con algún compañeiro.

Os parladoiros tiñan como finalidade entender e comprender aos profesionais e as súas opinións e prácticas, e mellorar a elaboración dos indicadores, non pretendía recoller datos cuantitativos sobre eles. Unha vez iniciado o parladoiro, o número de participantes non era especialmente relevante, si as súas opinións e o xeito de transmitilas, o grao de consenso que alcanzaban no grupo, as tensións que xeraban, as pausas, os silencios, as miradas cómplices ou de desaprobo. En definitiva o ambiente xerado, tan difícil de transcribir como elocuente en moitos casos.

Os centros onde puideron gravar as entrevistas pertencían todos, excepto un, a ambientes urbanos, o que non estaba na cidade era un centro dunha poboación entre 5000 e 10000 habitantes; dous dos centros eran de xestión privada, e tres pública. Certamente os comentarios e as opinións non diferían entre uns e outros de forma relevante polo que non fago distinción dos mesmos e preservo aínda máis o seu anonimato.

A pretensión e o obxectivo das entrevistas non era outro que comprobar de primeira man os intereses, as preocupacións dos

profesionais, tomar en consideración os seus enfoques e as súas suxestións coa intención de afinar e precisar mellor a elaboración do cuestionario para os profesionais. Dalgún xeito facían de informantes clave, ou de expertos, nunha relación dialéctica de aproximación a realidade circundante dos centros e o seu día a día, aínda que por veces e como di Flick (2007) “(...) o experto troca a miúdo entre os roles de experto e persoa privada, de xeito que se deriva máis información del como persoa que sobre o seu coñecemento de experto” (p.105).

As entrevistas eran parte da miña propia inmersión no traballo de investigación, non era tan importante o material obtido coa gravación como a propia acollida e visita as instalacións. Nalgúns casos que non se puido celebrar o “parladoiro”, a información recollida na visita ao centro, a deambulación polas instalacións, o contacto cos profesionais realizando as súas tarefas, a posibilidade de poder compartir tempos da dinámica do centro, brindáronme máis información que as conversas, algo parecido sucedeu coa elaboración do cuestionario aos alumnos, as reunións con algúns dos seus profesores, a posibilidade de departir con eles e visitar as instalacións, en particular as dos centros de formación profesional, brindáronme importante e valiosa información

## 4.2 O cuestionario para os profesionais

A marxe da interpretación mais ou menos ampla da interdependencia e da autonomía da que dou cumprida explicación no capítulo sobre os coidados, existe un amplo consenso na afirmación de que :

“A primeira infancia é o período da vida na que os seres humanos somos máis dependentes das relacións cos demais no que respecta a supervivencia, seguridade afectiva e desenvolvemento cognitivo.” (UNESCO, 2007).

A cita resume os campos de actuación no ámbito dos coidados, que non só queda restrinxido ao mantemento da vida, senón que se amplía á seguridade afectiva e ao desenvolvemento cognitivo.

No documento da UNESCO o ámbito do coidado é contemplado dende unha perspectiva ampla na que non só se considera a hixiene o sono e a alimentación e no que, a saúde é algo máis que ausencia de enfermidade.

“(…) a estimulación insuficiente nos primeiros anos de existencia pode ter graves consecuencias a longo prazo. Un neno o que se lle proporcionan moi poucos coidados ou se lle fala moi pouco- como ocorre nalgúns orfanatos- é posible que chegue a adoeecer de carencias que serán difíciles de remediar posteriormente.” (idem, p. 26)

O longo de todo este traballo con “ámbito dos coidados” estou facendo referencia as accións realizadas por un mesmo (autocoidado) ou polos outros, con intención de acadar unha vida humana digna nun contexto específico de benestar da persoa, consecuentemente, o coidado envolve aspectos fisiolóxicos, afectivos, emocionais e cognitivos, elaborados socialmente.

Toda acción realizada nun centro para a primeira infancia que teña como obxectivo a procura do desenvolvemento do individuo a través de ofrecer a posibilidade, dar a oportunidade e facilitar o

entrenamento de estratexias e actitudes para participar na satisfacción das necesidades esenciais propias e dos outros, e na consecución de autonomía na toma de decisións tamén se considera unha acción de coidado, especialmente en canto entendo que o coidado significa *pensar, dedicar atención, poñer solicitude, acompañar...*

Esta interpretación dos coidados complica identificar as dimensións do seu ámbito, xa que deberíamos, entre outras, definir as necesidades en cada contexto determinado, polo que resultaría difícil poñerse de acordo nos indicadores de coidado.

Afortunadamente a miña pretensión é modesta, doume por satisfeito con identificar no cuestionario algúns vectores das dimensións do ámbito dos coidados e do ámbito escolar nas percepcións dos profesionais e nas súas opinións.

Proporciono aos profesionais a posibilidade de expresar nun cuestionario o seu grao de acordo ou desacordo sobre sinxelas afirmacións que fan referencia aos diferentes ámbitos en controversia.

Intentarei identificar a dimensión de ámbito dos coidados nos asuntos máis básicos, expresando deste xeito unha predisposición e dispoñibilidade dos profesionais do primeiro ciclo por resolver estas cuestións e non postergalas. Parto do convencemento de que as actitudes reflexivas sobre os coidados xorden a par dunha “preocupación” por resolver as situacións esenciais de benestar.

Poren, os indicadores máis recoñecibles nun centro de primeira infancia sobre os coidados poderían ser os referidos aos estándares máis usuais ou básicos de benestar identificados comunmente.

De feito nas entrevistas semi- estruturadas que mantiven cos profesionais estes identificaban os coidados coa seguridade e coas actividades de “rutina” diarias referentes o sono a hixiene e a alimentación. Aínda que non comparto en absoluto a expresión *rutinas*, si que son estas as actividades básicas de coidado que eu incorporo para o meu cuestionario. Actividades cotiáns que teñen

como finalidade a satisfacción do benestar dos nenos, e que resultan facilmente observables, e das cales se pode expresar doadamente algunha percepción e opinión.

Sei que manteño a marxe a dimensión moral e a afectiva ou emocional do coidado, dimensións que teñen gran importancia para algúns autores como Graham H. (1983), Himmelweit (2011), Martín Palomo (2009), Miranda (2007), pero a dificultade que entraña deseñar indicadores de tales dimensións e o risco de engadir máis relatividade ao traballo me invita a ser prudente.

Identificarei o ámbito dos coidados nas accións máis elementais de saúde e que todos recoñecemos como satisfactores do benestar dos nenos/as, na:

- Hixiene.
- Descanso.
- Alimentación.

#### **4.2.1 O universo de estudo**

Previamente a construción do cuestionario e a definición das dimensións dos ámbitos, foi necesario delimitar e identificar correctamente o universo de estudo, neste caso os centro de primeira infancia de Galiza e máis concretamente, aos profesionais directamente responsables dos nenos/as e aos directores/as dos centros.

As dificultades para manexar un censo de calidade dos centros de primeiro ciclo de educación infantil, increméntase o tratarse dunha etapa na que a división en dous ciclos fragmenta por completo a tipoloxía de centros e a administración da que dependen.

Mentres o 2º ciclo de educación infantil está na súa maior parte adscrito aos centros de educación primaria CEIP (Centros de educación infantil e primaria) e son escasos os centros

exclusivamente de educación infantil do 2º. ciclo, e menos aínda os centros que reúnen aos dous ciclos.

O 1º ciclo desvincúlase do 2º. e atomízase (fragmentase) por diferentes administracións responsables, e así, atopamos centros dependentes directamente da Consellería de Traballo e Benestar, centros dependentes das Administracións Locais (Concellos), centros pertencentes e xestionados dende outras administracións como Facenda, ou o Ministerio de Defensa, Sanidade, centros dependentes de organismos autonómicos *ad-hoc*, como o Consorcio Galego.

A toda esta variedade dentro dos centros pertencentes ás administracións públicas debemos engadir que estes poden ter diferente tipo de xestión: pública ou privada e que na propia xestión privada de centros públicos existen diversas modalidades: cooperativas, empresarios individuais, pequenas sociedades, grandes corporacións...

Dentro dos centros privados tamén a variedade e tipoloxía é extensa, deste xeito, existen centros privados con ánimo de lucro ou iniciativas privadas sen ánimo de lucro. Igual que no caso da xestión privada dos centros públicos tamén nos centros privados atopamos cooperativas, diverso tipo de sociedades: anónimas, limitadas, comunidades de bens, empresarios individuais e empresas.

Unha diversidade de institucións, administracións e modelos de xestión que dificultan a elaboración de un censo que recolla todas estas peculiaridades. Só a Consellería de Traballo e Benestar, da que depende a autorización de todos estes centros, xestiona unha aplicación na súa páxina web que permite a procura dos centros mediante unha serie de filtros.

A aplicación<sup>75</sup> de centros non está actualizada, especialmente no referente a datos de xestión, número de prazas autorizadas, persoal..., polo que algúns dos datos manexados non poden ser

---

<sup>75</sup> Na dirección web: <https://benestar.xunta.es:444/XiacWeb/aInicio.do> (consultada 04/03/2012)

empregados cun mínimo de fiabilidade, outros, como o de modelo de xestión, tiveron que comprobar e cotexar un por un con outras fontes.

En definitiva, o censo proporcionado pola Consellería de Traballo e Benestar é a base do meu universo de investigación, cotexado, purgado e depurado, iso si, con canto documento, listado e relación de centros aos que tiveron acceso, dende o meu propio traballo realizado para a obtención do diploma de estudos avanzados, ata a publicación de convocatoria de matriculas por parte das diferentes entidades, listado de asociados e organizacións, Boletíns provinciais e información pública de Concellos como actas de plenos, convocatorias de licitación de obras, de xestión, de concursos de postos de traballo...

Todo isto, afortunadamente, nun contorno onde a supervivencia dunha rede paralela de centros é testemuñal, ou resulta canto menos pouco visible<sup>76</sup>.

O desgraciado accidente dunha “gardería” en Vigo en 1997, que non estaba inscrita no rexistro oficial de centros, co resultado da morte de tres nenos, extremou a vixilancia neste sentido e impediu a consolidación dunha rede paralela de centros clandestinos.

De tódolos xeitos, o elevado número de poboación inmigrante que nestes anos incorporouse a sociedade galega, e atendendo o perfil destas comunidades, xente nova con fillos pequenos, obriga a preguntarse onde e con quen deixan os seus fillos/as cando acoden ao traballo, xa que a oferta existente non dispón de prazas para toda a poboación. Traballos que, no caso das mulleres, vincúlanse co sector maioritariamente do servizo doméstico producíndose o que Hochschild R. (2008) denominou “fuga de afectos e coidados” ou “cadea de coidados”.

---

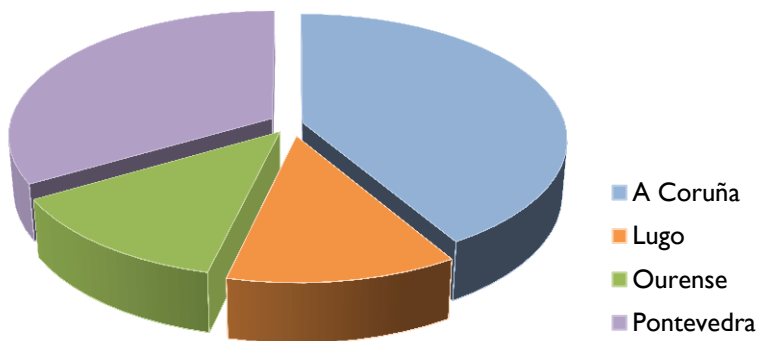
<sup>76</sup> De feito Galiza no estudo da Universidade de VIC publicado polo Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais (2007) e coordinado por Balaguer, Irene e Arderiu, Eduard, “*Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*”, non recoñecen a existencia de oferta non autorizada e polo tanto fóra do seu control.



Finalmente, o universo de centros de primeiro ciclo en Galiza segundo o Rexistro único de entidades prestadoras de servizos sociais da Consellería de Traballo e Benestar ten as seguintes características:

Nº de centros (maio de 2012) ..... 512 Centros, dos cales:

- 212 están na provincia da Coruña
- 63 na provincia de Lugo
- 66 na provincia de Ourense
- 171 na provincia de Pontevedra



Gráfica 8. Proporción de centros de primeira infancia nas 4 provincias galegas

Destes centros e segundo o citado catálogo son de:

- Iniciativa Privada : 192 centros o 37,5%
- Iniciativa Pública: 252 centros o 49,2%
- Iniciativa Social: 68 centros o 13,3%

A titularidade destes centros depende da:

Administración Autonómica ..... 29 centros, o 5,7%; son os centros que dependen directamente da Consellería de Traballo e Benestar

Administración Estatal.....	2 centros, son os centros que o Ministerio de Facenda ten na Coruña e en Vigo.
Administración Institucional .....	103 o 20,1%. Estes son os centros do Consorcio Galego de Benestar dependente da Consellería de Traballo e Benestar.
Administración Local .....	118 centros, o 23,0%; son os centros dependentes dos Concellos Galegos.
Administración Provincial .....	1 centro, se trata do centro da Deputación de Pontevedra, con xestión privada, e que reserva o 25% das súas prazas para o persoal da deputación e o 25% para o persoal do SERGAS.
Asociacións .....	29 centros, o 5,6%.
Cooperativas iniciativa socia .....	111 centros, o 2,1%.
Empresas.....	79 centros o 15,4%.
Entidades Relixiosas .....	17 centros, o 3,3%.
Fundacións .....	9 centros.
Servizo Galego de Saúde .....	3 centros.
Sociedade.....	114 centros, o 22,3%.

Aínda que esta tipoloxía de centros resulta algo confusa, debuxa un perfil bastante axustado da pluralidade de entidades e organismos que participan na xestión dos centros nesta idade.

Pero a diversidade é maior da que se mostra. O catálogo proporcionado pola Consellería como dixer non está actualizado, e así, a esta pluralidade de entidades debemos engadir toda unha importante cantidade de empresas, sociedades, cooperativas, que rivalizan pola concesión da xestión de moitos dos centros dependentes da administración municipal e mais recentemente dos dependentes do Consorcio Galego de Benestar que, se ben figuraban no catálogo inicial con xestión pública, na realidade estase licitando a súa xestión cara entidades privadas. Neste sentido a mostra empregada no cuestionario dos profesionais foi depurada comprobando a titularidade de cada un dos centros aos que enviei cuestionarios.

Á diversidade de entidades prestadoras do servizo e xestoras de centros súmase a pluralidade de xeito de nomear os centros: Escolas

Infantís, Garderías, Ludotecas, Centros de ocio, Xardín de Infantes, Colexio, Galiñas azuis, Puntos de Atención a Infancia, Escola infantil integral, Gardería laboral, Preescolares, Aulas de infancia, Nidos, Escolas Maternais...o que converte o universo de centros de primeira infancia nun *tótum revolútum* ou nunha *torre de Babel*.

#### **4.2.2 Definindo as dimensións da investigación no cuestionario.**

No traballo sobre a controversia entre o ámbito escolar e o ámbito dos coidados defendo a hipótese de que o “divorcio” entre estes ámbitos, conduce aos centros de primeira infancia cara dous modelos, que nalgúns casos resultan antagónicos e irreconciliables, entre as accións de coidado e as accións escolares.

A miña experiencia laboral invítame a reflexionar como os profesionais da primeira infancia poden perfilar a súa práctica diaria decantándose en maior ou menor grao por unha das dúas opcións, en que medida o fan, e cales son os indicadores nos que se reflexa esta tendencia, así como, cales son as posibles consecuencias para o modelo de centro.

Para o caso, dúas son as dimensións nas que vou centrar o traballo exploratorio do cuestionario, estas dimensións que non podían ser outras que o ámbito dos coidados e o ámbito escolar abórdanse dende o prisma e a conceptualización a que fago referencia nos apartados anteriores.

A procura destas dimensións, a súa presenza ou ausencia no “sentir” dun centro de primeira infancia, indágase a través de diferentes e múltiples ferramentas que van dende, a análise documental no que se inclúen as diferentes lexislacións, revisión de sondaxes de opinión, lectura de distintos proxectos pedagóxicos, programas, regulamentos internos, comunicados, publicacións; pasando pola entrevistas e grupos de opinión organizados *ad-hoc*, “parladoiros”; para completalo cun cuestionario individual dirixido aos

profesionais para coñecer as súas percepcións e opinións que teñen formadas sobre o tema.

#### **4.2.3 Estrutura do cuestionario<sup>77</sup>.**

##### ***i. Réplicas do cuestionario do CIS***

Na ferramenta dirixida aos profesionais dos centros de primeira infancia de Galiza, pareceume interesante iniciar a exploración das dúas dimensións antes referidas, replicando algunhas das cuestións incluídas no cuestionario do (CIS, 2009), e que tamén repliquei no cuestionario confeccionado para os alumnos. Podería resultar interesante contar coa posibilidade de realizar comparacións entre as diferentes respostas destas poboacións de estudo.

Deste xeito o cuestionario aos profesionais iníciase cunha cuestión acerca da consideración que teñen sobre a pertinencia de que os nenos/a asistan a un centro infantil, repetindo exactamente a mesma pregunta feita no cuestionario dos alumnos.

A segunda cuestión tamén é a mesma que nas enquisas anteriores e fai referencia a razón polo que o consideran necesario, restrinxo a posibilidade de resposta só os que contestan na anterior pregunta *En tódolos casos* ou *Nalgún caso*; de igual xeito a como o fai o cuestionario do CIS.

Ámbalas dúas cuestión<sup>78</sup> xa fan referencia, aínda que de xeito indirecto, o que son as dimensións que pretendo diferenciar nas percepcións e opinións dos profesionais deste tipo de centros.

---

<sup>77</sup> O cuestionario enviado aos profesionais está dispoñible no Anexo 2. Cuestionario profesionais.

<sup>78</sup> Unhas preguntas moi similares podemos atopalas no estudo 1373 do CIS. (CIS, 1983)

A pregunta da razón para escoller a opción de enviar a un neno a un centro recolle tres motivos claramente diferenciados das funcións dun centro de primeira infancia. A prevalencia dunha resposta sobre outra, si resulta moi significativa, permite supoñer preferencias e opinións favorables duns modelos de centros sobre outros.

Outra das cuestións que replico do cuestionario do CIS, e que tamén incluíu no cuestionario dos alumnos, fai referencia ás características que son importantes para que un neno reciba unha correcta atención nun centro infantil.

Neste caso é fácil que os profesionais nas súas respostas puntúen a maioría das cuestións con valores máximos ou próximos o máximo, as respostas non son excluíntes, e a priori as características parecen todas importantes nun centro infantil. Algunhas das opcións se aproximan máis o ámbito dos coidados básicos como: *o cariño o afecto do persoal e a alimentación*.

Outras características preocupápanse máis das condicións materiais e organizativas: *locais amplos, poucos nenos por grupo e flexibilidade horaria*.

As outras características están máis relacionadas cunha estrutura escolar: *programa educativo e ensino de idioma*.

As seguintes cuestións son xa exclusivas deste cuestionario e non replicas de cuestionarios anteriores.

## ***ii. Que son as actividades de coidado e as escolares no desenvolvemento das súas tarefas diarias?.***

Pareceume apropiado incluír nas preguntas iniciais algunha que fixera referencia directa as cuestións a tratar, tampouco quería “ocultar” aos profesionais os aspectos das súas percepcións que máis me interesaban para o estudio.

A intención é clara, coñecer a importancia que lle dan os profesionais aos dous tipos de actividades en controversia na acción diaria, e para iso deseño a mesma pregunta para os dous tipos de

actividades: as de coidados e as escolares, ofrecéndolles nos dous casos as mesmas opcións de respostas.

Identifiquei o ámbito dos coidados, como xa apuntei, nas accións máis elementais de saúde e que todos recoñecemos como satisfactores do benestar dos nenos: na hixiene, no descanso, na alimentación.

### ***iii. Acordos e desacordos sobre hábitos hixiénicos.***

Na hixiene dos nenos/as prestarei atención a como os profesionais consideran que se deben levar a cabo e como se deberían atender as necesidades dos nenos.

Por todo iso pregunto se son eles ou os nenos, os que deberían definir o horario, ou se os cambios débense planificar de acordo a outros ritmos, en quendas, a través de asignación de tarefas aos profesionais ao cargo, con horarios pechados...?

Tamén indagarei sobre que nivel de autonomía consideran que se lles debería permitir aos nenos e cal é para o entrevistado o xeito máis adecuado de acadalo.

Preguntarlles por quen debe definir e, sobre que criterios establecer os protocolos, en que poñer o aceno, na interacción, na asepsia, na seguridade, na satisfacción dos usuarios ou a dos pais, estimo que me pode ofrecer unha percepción por parte dos profesionais das consideracións que teñen e de como debe ser o seu traballo.

Diferentes aspectos da hixiene e o xeito de abordala nos centros recóllese na lexislación, en moitos proxectos pedagóxicos, en regulamentos; tamén a configuración espacial dun centro ofrécenos pistas de como se aborda, a accesibilidade dos espazos, como están delimitados, distribuídos, organizados. Pero están os profesionais de acordo?, como consideran eles que se debe organizar? ; a que lle dan eles prioridade?

As cuestións que poderían figurar no cuestionario que aborden o tema da hixiene son múltiples e poden facer mención a moitos aspectos, eu escollín de entre todas elas:

“*O control de esfínteres*”, xa que é un dos traballos de coidados hixiénicos que por habitual resulta parte da vida diaria dun centro e ten relación directa coa atención e o coidado persoal e, polo tanto, co desenvolvemento da autonomía dos nenos/as.

Ao preguntar aos profesionais sobre esta cuestión fago dúas claras distincións: por unha banda está o que podemos chamar o entreno do control de esfínteres e por outra, a intervención directa do profesional na limpeza e cambio do neno, ambas interrelacionadas e influídas mutuamente.

No xeito de resolvelas, aínda tratándose dun aspecto tan específico do “coidado”, podemos empregar estratexias que se acheguen máis ao ámbito dos coidados ou ao ámbito escolar.

Abordo as dúas cuestións, o entreno no control e a intervención dos profesionais, en preguntas separadas, cunha serie de expresións que mostran unha predisposición por parte dos profesionais a entender o control de esfínteres e o cambio dos nenos ben como un obxectivo a lograr imposto dende o marco normativo externo, dende o 2º ciclo como meta a acadar ou contratepo a resolver; ou ben con expresións que fan referencia a un abordaxe da cuestión dende unha perspectiva evolutiva, de ritmos e desenvolvementos propios de cada un.

Todas as respostas deben ser analizadas en conxunto e en interrelación coas demais, xa que dependendo da combinación das respostas permite diferentes interpretacións en case que todas as opcións.

#### ***iv. A participación dos axentes nas decisións.***

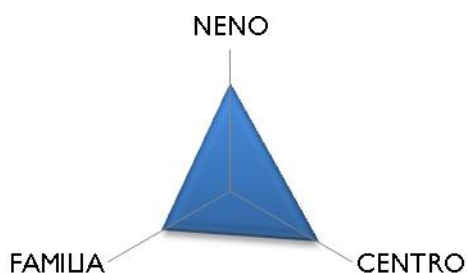
A xestión do benestar dos nenos pasa tamén pola xestión da ansiedade e a confianza dos seus responsables, profesionais e pais, a

través dunha boa comunicación e relación, parámetros dificilmente cuantificables na valoración dunha opción.

Na procura do maior número de indicadores interrelacionados considere que a opinión dos profesionais sobre a participación da familia, do centro e dos nenos nalgunhas das accións habituais, podería informarme da influencia que os profesionais consideran que estes elementos teñen na dinámica dos centros.

A participación das familias co centro e viceversa, a estreita colaboración, a fluída comunicación son os piares nos que se asenta o modelo de centro de primeira infancia e tamén un importante indicador do nivel de calidade dos citados centros.

Deseño a pregunta que indaga nestas cuestións ao mesmo tempo que o modelo gráfico co que teño a intención de explicar os resultados. Imaxino un gráfico de área con tres vértices, cada un dos elementos sobre os que os profesionais van expresar a súa opinión (Centro, Familia, Neno).



*Grao no que deciden ou demandan ...*

Gráfica 9. Modelo empregado para representar os resultados da cuestión 7

Os datos da gráfica visualizarán as medias das respostas en cada caso unha vez considere como valores perdidos os profesionais que responden n.s.; n.c. ou directamente non contestan.

A posibilidade de resposta non son excluíntes, polo que os profesionais poden puntuar no mesmo lugar da escala aos tres elementos, incluso no nivel máis alto.



Resultados equilibrados nos tres vértices do triángulo dan conta de profesionais preocupados pola participación na toma de decisións dos centros non só dende a súa perspectiva de profesionais expertos e únicos con criterio informado. O profesional realmente experto é o que ten a sensibilidade de escoitar as demandas dos outros.

Un centro “coidador”, ao meu entender, debería programar e organizar estas actividades habituais tomando en consideración o interese do neno e a súa familia; deberá tamén, no caso de que resulten manifestamente desaxustados eses ritmos xerais, corrixirse a usos máis habituais e estandarizados ou reducir as expectativas dos integrantes nos outros vértices do triángulo (familia e neno) de marcar os “tempos” e os “ritmos”, pero non por iso deixar de escoitar as súas demandas.

Nos tempos de aseo, cambios de cueiro, lavado de mans, peiteado o interese do neno/a vese influído e aséntase por medio de múltiples factores, dende a sensación que lle produce satisfacer ou contrariar os desexos das persoas de referencia, ata a percepción e experimentación de sensacións. Unha criatura cun exceso de celo por manterse limpo ou ao contrario, deberíaselle proporcionar as ferramentas e as estratexias para modificar a actitude, e acompañalo e estimulalo para que así o fixera sempre considerando os contextos nos que se desenvolve.

Polo contrario se os profesionais consideran que debe ser o centro quen decide estes tempos, faino en parte á marxe do interese e das demandas dos nenos e das familias por moito que pretenda xustificar o contrario.

Na organización dos centros dende unha perspectiva escolar e non de coidados cobran peso moitos outros elementos que non teñen o benestar dos nenos e o interese das familias entre os fins últimos. Estaríamos falando entre outros, de intereses corporativos, de rendibilidades espaciais e temporais e tamén de motivos ou fins

ideolóxicos ou de doutrina. Sobre estes intereses prográmanse as quendas de traballo, os horarios dos traballadores e as súas libranzas, organízanse as cargas de traballo, foméntanse hábitos, valores, consolidanse autoridades, etc.

Por moito que os profesionais consideren que son os centros os que se deben encargar da programación e a distribución das actividades e organizar os tempos, argumentando que son eles os que mellor saben o que realmente necesita un neno/a, se o centro non ten en consideración ao establecer dita organización os intereses, costumes, modos de crianza da sociedade plural na que se inxire, e os intereses, claro está, do mesmo neno, por moito que estes sexan diferentes e “perturben” a dinámica do centro, dificilmente poderemos afirmar que estes profesionais se preocupan pola atención e o coidado do neno.

Para analizar estes aspectos e facer outras posibles comparacións nas respostas, pareceume interesante coñecer algúns datos dos diferentes centros nos que traballan os profesionais entrevistados, e se dalgún xeito esta cuestión condicionaban as preferencias e as percepcións. Sei que as preguntas nas que se solicita información persoal provocan que moitos cuestionarios non se completen, razón pola que son especialmente prudente neste apartado, polo que só solicito: titularidade, tipo de xestión, formación, sexo e rango de idade.

Na cuestión sobre a idade decido empregar 5 rangos para non dar sensación de intromisión e reducir ao máximo a decisión de negarse a responder.

Continuando coa elaboración das preguntas do cuestionario que fan referencia directa ás accións de coidado ou escolares, como xa comentei, decidín indagar as percepcións e as opinións que teñen os profesionais acerca de actividades e accións que eles mesmos identifican sen xénero de dúbida con accións de coidado.

**v. O tempo de descanso no centro.**

Elaboro as cuestións que fan referencia ao tempo de descanso e do sono coa mesma estrutura que as anteriores para facilitar ao máximo posible as respostas e dotar o cuestionario de simplicidade e certa dinámica.

As accións de descanso, relaxación e sono son desas actividades de autocoidado que por habituais e case que automatizadas se lles resta importancia, así e todo dedicámoslles unha boa cantidade de tempo.

Nunca tan presente neste caso a afirmación de Molinier (2006)<sup>79</sup> que “os coidados se caracterizan pola súa invisibilidade e discreción”, di que da invisibilidade depende o seu éxito.

Sorprende escoitar unha queixa xeneralizada sobre o déficit de horas de sono que teñen os pícaros, e despois atopar organizacións temporais e espaciais que non permiten que eles mesmos auto regulen o tempo de sono.

A pregunta xorde por si soa; que opinan os profesionais destas dinámicas, atopanas funcionais?, están de acordo, en que grao?

Insisto que, no asunto do descanso exprésase bastante ben a cuestión da invisibilidade do coidado, cando reflexionamos un pouco nel todos coincidimos na súa importancia, pero se facemos unha análise das prácticas podemos identificar: temporalizacións moi rixidas, espazos moi pouco adecuados cando non directamente insáns (colchóns sen cobertores, nenos vestidos e ás veces calzados, “aulas habilitadas”, dificultades para regularen a luz, a temperatura e o ruído da sala), amoreamento, falta de opcións e alternativas á actividade proposta de descanso, imposibilidade de elección.

A intención coa cuestión é a mesma, procuro a opinión dos profesionais a través da frecuencia de respostas que mostren maior

---

<sup>79</sup> Citado por: (Martín Palomo M. T., 2008a, p.24)

ou menor nivel de acordo ou desacordo. A interpretación non é complexa, é de supoñeren que os profesionais que se inclinen polo ámbito dos coidados expresaran unhas frecuencias de acordo moi altas na cuestión que fai referencia ao *espazo tranquilo, comfortable...*

#### ***vi. A flexibilidade horaria.***

O tempo é unha variable que condiciona moitas das actividades habituais dun centro de primeira infancia. O tempo de permanencia dos nenos nos centros suscita un dos debates máis interesantes. De feito, o tempo que os nenos acudan a un centro condiciona seriamente outros factores, especialmente no que se refire ás súas funcións.

No debate sobre o tempo están presente e conflúen, en moitos casos de modo antagónico e en conflito, os intereses de todos os actores implicados, pais, titores, profesionais, empresas, administracións...

Recoller a opinión e as percepcións que os profesionais teñen sobre o tempo dos nenos nos centros supón achegarse un pouco máis aos diferentes modelos de centros. Como digo a cuestión do tempo está dalgún xeito “alterada” por intereses en conflito, en moitos casos a amplitude e a flexibilidade dos horarios dos centros repercute directamente nos horarios dos profesionais, nas modificacións das ratios e na calidade do servizo.

En todos os casos nos que os profesionais expresaban a súa opinión sobre os horarios dos nenos e do centro nos “parladoiros”, invariablemente facían referencia ás súas condicións de traballo.

A demanda da equiparación ou de achegamento do 1º ciclo ás condicións de permanencia horaria dos “escolares” do 2º ciclo está influída, seguramente, pola asociación directa de grupo/responsable, aula/titor, nunha asociación de a menos horas de permanencia do neno no centro menor carga de traballo para o profesional responsable.

Unha opción sobre a regulación dos tempos, que se observa xa con maior frecuencia da desexada nalgúns decretos, é separar o horario “educativo” doutros servizos: comedor, programa madruga, horario ampliado...

Non podo esquecer que o modelo escolar do 2º ciclo cando se amplía faise á marxe das “horas lectivas” e con persoal menor cualificado ou directamente sen cualificación.

Na pregunta sobre os “horarios” ofrezco a posibilidade aos profesionais de manifestar o seu acordo ou desacordo sobre cuestións como a redución da permanencia dos nenos no centro ou a flexibilidade horaria, así como a conveniencia de que o centro serva como ferramenta de conciliación.

A cuestión mantén unha estrutura similar ás que fan referencia ás actividades máis relacionadas co coidado, co fin de non distraer ou confundir aos profesionais.

As opcións de resposta permiten mostrar o seu acordo ou desacordo a expresións que están relacionadas directamente coa conciliación pero que, ao meu entender, teñen tamén que ver co modelo de centro para primeira infancia e a controversia entre o ámbito escolar e o ámbito dos coidados.

### ***viii. Acordos e desacordos nos xeitos de ensinar.***

Outra das cuestións que parecía oportuno explorar fai referencia a diferentes metodoloxías de “aprendizaxe” inicial no que se refire a coñecementos que no común están asociados ás primeiras idades. A iniciación á lecto- escritura e ao cálculo están presentes en moitos dos discursos sobre aprendizaxe temperá e anticipatoria.

Como razón para que un neno acuda a un centro de primeira infancia, nalgúns casos, sostense a de iniciar canto antes as aprendizaxes básicos.

No segundo ciclo, e aínda que non se esixe para comezar a escolaridade obrigatoria, trabállase de diferentes xeitos, tanto con

métodos sintéticos como analíticos, a aprendizaxe da escritura e a lectura. Os materiais do primeiro curso de ensino obrigatorio, e por riba moitos dos seus profesionais, dan por feito que os nenos deben saber ler e escribir segundo ingresen, polo que maioritariamente os que traballamos no 2º ciclo esforzámonos en que os “alumnos” non “queden atrás” ao inicio do ensino obrigatorio.

Novos métodos e materiais promocionados dende as editoriais viñeron a anticipar actividades que estimularan esta aprendizaxe e a traer máis confusión a unha discusión sobre o oportuno ou non da anticipación destas “habilidades” que non está pechada.

A adquisición de destrezas como a escritura ou a lectura son, por outra banda, doadas de cuantificar e normalmente veñen asociadas coa cualificación social de bo profesional.

Non hai dúbida de que considero que as aprendizaxes da lecto-escritura conteñen moita carga “académica”, e se no 2º ciclo son cuestionados no 1º parécenme completamente inapropiadas, toda vez que a preocupación do modelo sexa cara ao benestar dos nenos/as e ao seu coidado.

### ***viii. Empregando o material didáctico das editoriais.***

O uso de material comercial elaborado por algunhas das editoriais dedicadas ao libro de texto, tamén pode ser un bo indicador de a que ámbito se asocian as actividades que se programan e desenvolven nun centro de primeira infancia.

A introdución deste tipo de material “didáctico” nos centros, independente do seu atractivo e do método que alente, é un importante argumento para supoñer que o profesional busca na reprodución de estereotipos escolares a súa competencia.

O libro de texto infantil, “as fichas”, veñen acompañadas de proxectos educativos elaborados á marxe dos contextos, por moito que se queira afirmar o contrario, e pretenden servir como ferramenta de apoio, no mellor dos casos, ao titor dos alumnos, cando non

reproducen e fomentan canto estereotipo está presente na sociedade hexemónica.

A interpretación que fago do uso deste tipo de material tampouco ofrece demasiadas dúbidas. Se un profesional manifesta estar empregando o material didáctico dunha editorial pode supoñer a súa predisposición cara ao ámbito escolar.

Resulta importante ter en conta que as “fichas” son algo máis que unha inocente actividade sobre, xeralmente, un papel, os propios editores así o expresan. Non é a miña intención abrir un debate sobre que imaxes se colorean, que é o que se recorta, cales son as festividadeas que se celebran, que materiais se manipulan, pero os profesionais que non se sintan competentes para tomar estas decisións da forma máis democrática posible, dificilmente van atopar a súa profesionalidade detrás da aplicación dun proxecto editorial.

Nas respostas ás cuestións dos métodos de aprendizaxe ou emprego de proxectos podería resultar interesante para a investigación coñecer o grupo de idade que o profesional ten ao cargo, pero o temor a que se sentirán demasiado invadidos no seu anonimato fixome ser prudente na redacción das preguntas sobre datos persoais e laborais. Moitos centros teñen só un grupo de cada idade, e preguntar sobre que grupo era responsable o profesional ese “curso” podía inhibir a resposta do cuestionario.

### ***ix. Accións e actividades que pertence ao ámbito escolar ou de coidados.***

Por último, considerei que o cuestionario debería cambiar un pouco o ritmo e o modelo de resposta canto menos ao final do mesmo. Xa non é só interrogar polo grao de acordo ou desacordo, agora solicitaba aos compañeiros que expresaran a súa opinión sobre algunhas das actuacións que se levan a cabo nun centro de primeira infancia.

Por unha banda preguntáballes se é ou non competencia dun centro infantil unha serie de accións propostas, e por outra, pedíalles que as circunscribiran ao ámbito dos coidados ou ao escolar segundo considerasen. Dispoñían dunha escala de valoración de 3 puntos tanto á dereita (ámbito escolar), como á esquerda (ámbito dos coidados).

Con esta cuestión pretendía que foran os profesionais quen adscribiran a un ou outro ámbito as accións habituais no desempeño do seu labor. Ao mesmo tempo e á marxe do ámbito ao que circunscribise a acción, o profesional podía expresar a súa opinión en relación a se consideraba ou non a acción pertinente dun centro infantil 0-3.

Obteño desta forma unha dobre información que podo analizar de xeito conxunto ou por separado. Un listado de accións e a opinión dos profesionais relativa á adecuación das mesmas ao contorno no que traballan, e a consideración dos profesionais en canto á pertenza a un ou outro dos ámbitos en controversia.

#### **4.2.4 Selección da mostra.**

Unha vez analizado o tema da investigación e elaborado o cuestionario para os profesionais debía seleccionar a mostra de individuos aos que enviar o cuestionario.

Para a selección da mostra empreguei o catálogo de centros depurado e corrixido con anterioridade. Tiña intención de facer chegar os cuestionarios por medio do correo ordinario dirixido aos centros seleccionados.

A imposibilidade de elaborar un rexistro persoal dos traballadores de 1º ciclo de Galiza e a dificultade de contactar persoalmente con eles, obrigábame a seleccionar a mostra a través do universo de centros de 1º ciclo en funcionamento, e por mediación do centro poñerme en contacto cos profesionais.



A mostra debía ser suficientemente representativa dos profesionais, para iso a selección de centros aos que enviar os cuestionarios realiceina atendendo a varios criterios escollendo tres diferentes “marcos”. “Un marco é unha lista de unidades de mostraxe”. (Scheaffer, Mendenhall e Ott, 1987, p.31)

✓ Localidade (concello). Unha das intencións era obter respostas dos profesionais atendendo a un criterio de localización xeográfica e demográfica. Nalgúns casos a localización dos centros de primeira infancia non depende do tamaño das poboacións polo que a variable de localidade non era suficiente.

✓ Modelo de xestión, procurei manter a proporción de centros públicos, privados e con fins sociais.

✓ Entidade responsable, outra das variables que me pareceu oportuno conservar na proporción do universo foi a entidade titular do centro.

Así pois, os modelos de xestión, as entidades titulares dos centros e os concellos que no ano 2012 tiñan autorizado e en funcionamento algún centro de 1º ciclo serán os marcos para a selección da mostra. Finalmente o modelo de selección da mostra foi o de unha mostra “irrestrictra”, aleatoria e polietápica .

Unidade primaria :Concello – Unidade secundaria: Centro de primeira infancia ( dentro destes tiven en conta os diferentes modos de xestión e da entidade responsable)- Unidade última: Profesionais

Tiña por tanto que seleccionar unha mostra do universo de 512 centros de 1º ciclo de Galiza que mantiveran o mellor posible a proporción dos mesmos entre Provincias e Concellos, entre o tipo de xestión e as entidades titulares .

O calculo do tamaño da mostra para estimar  $p$  cun límite para o erro de estimación de magnitude  $B=0,005$  e:

$$D = \frac{B^2}{4} = \frac{(0,005)^2}{4} = 0,000625$$

Por iso que:

$$\mathbf{N} = \frac{N_{pq}}{N-1 \quad D+pq}$$
$$= \frac{512 \quad 0,5 \quad (0,5)}{511 \quad 0,000625 + 0,5 \quad (0,5)} = \frac{128}{0,569375} = 224,8$$

Debería, como mínimo, enviar cuestionarios a 225 centros de Galiza.

Non obstante, as preguntas e o cuestionario eran persoais, estaban dirixidas aos profesionais, resultaba imposible facer unha estimación acertada do número dos profesionais xa que o tamaño dos centros e o seu cadro de persoal difería moito dependendo do tamaño do Concello e da entidade da que dependeran.

Co fin de manter as porcentaxes o máis axustadas posibles aos marcos escollidos e despois de realizar a mostraxe de xeito aleatorio o número de centros aos que enviei cuestionarios foi de 267, distribuídos do seguinte xeito nas 4 provincias galegas:

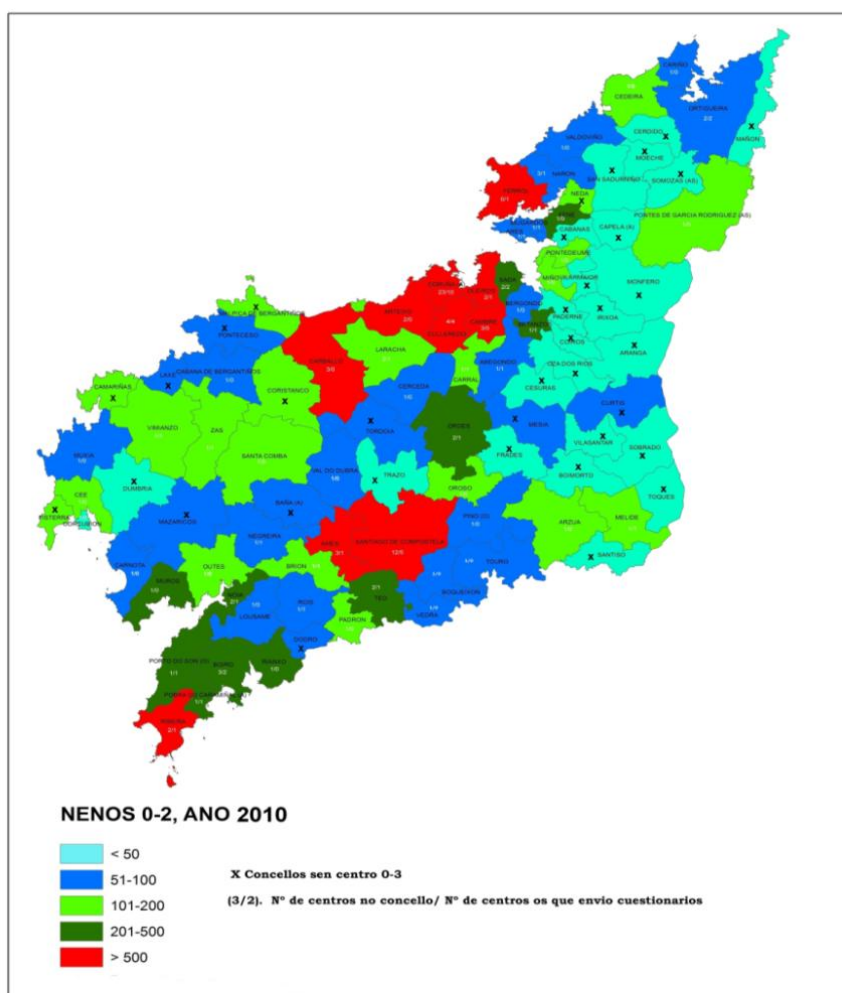


Ilustración 2. Centros aos que envié cuestionarios na provincia da Coruña autorizados no ano 2012 <sup>80</sup>

<sup>80</sup> Para a mellor visualización da imaxe, anexo 4. Análise das respostas do cuestionario dirixido aos profesionais.

*Porcentaxe de centros na mostra atendendo ao marco provincial.*

UNIVERSO (centros autorizados e en funcionamento en Galiza no ano 2012)

MOSTRA (centros aos que envío o cuestionario)

**Estatísticos**

PROVINCIA CENTROS

Válidos	512
Perdidos	0

Válidos	267
Perdidos	0

	Frecuencia	%
CORUÑA (A)	212	41,4
LUGO	63	12,3
OURENSE	66	12,9
PONTEVEDRA	171	33,4
Total	512	100,0

Frecuencia	%
110	41,2
35	13,1
35	13,1
87	32,6
267	100,0

Táboa 6. Selección de centros, marco provincial

*Porcentaxe de centros na mostra atendendo ao marco de modelo de xestión.*

UNIVERSO(centros autorizados e en funcionamento en Galiza no ano 2012)

MOSTRA (centros aos que envío cuestionario)

**Estatísticos**

MODELOS DE XESTIÓN

Válidos	512
Perdidos	0

Válidos	267
Perdidos	0

	Frecuencia	%
iniciativa privada	192	37,5
iniciativa pública	252	49,2
iniciativa social	68	13,3
Total	512	100,0

Frecuencia	%
93	34,8
139	52,1
35	13,1
267	100,0

Táboa 7. Selección de centros, modelo de xestión

Por último, a relación de proporción dos centros entre o universo e a mostra atendendo ao marco de *entidade titular* do centro quedou do seguinte xeito:

UNIVERSO (centros autorizados e en funcionamento en Galiza no ano 2012)

ENTIDADE TITULAR  
(subcategoría)

Válidos	512
Perdidos	0

MOSTRA (centros aos que envío cuestionario)

Válidos	267
Perdidos	0

	Frec.	%
Ad. Autónoma	29	5,7
Admón. estatal	2	,4
Ad.institucional	103	20,1
Admón. local	118	23,0
Admón. provincial	1	,2
Asociación	29	5,7
Empresario/a	79	15,4
Entidade relixiosa	17	3,3
Fundación	9	1,8
Soc. coop.	11	2,1
Sociedades	114	22,3
Total	512	100,0

	Frecuencia	%
	15	5,6
	1	,4
	54	20,2
	69	25,8
	0	0
	11	4,1
	41	15,4
	9	3,4
	3	1,1
	7	2,6
	57	21,3
	267	100,0

Táboa 8. Selección de centros, entidade titular

#### 4.2.5 A recollida de datos.

A dificultade de dispoñer dun cadro de persoal resolvina a través dun bo catálogo de centros. Neste catálogo, é onde fixen a selección aleatoria dos centros a través dos cales enviei o cuestionario aos profesionais

No sobre remitía aos centros seleccionados, ademais dos cuestionarios, unha carta<sup>81</sup> de presentación dirixida ao director/a e aos profesionais, e acheguei outro sobre co meu apartado de correos

<sup>81</sup>Anexo 7.

que se franquearía en destino, é dicir, correos cobraríame só polos sobres que me devolveran os centros coas enquisas cubertas, non tiña que pre franquear cartas que non me foran devoltas.

Impaciente por recibir os cuestionarios e ter a maior participación posible, aos dous días de enviar os sobres, empecei a chamar aos centros preguntando se recibiran a documentación, explicando un pouco o proceso de selección aleatoria e animándoos a colaborar, ao mesmo tempo enviei outro correo electrónico<sup>82</sup> masivo dirixido aos directores/as co fin de invitalos a participar na difusión dos cuestionarios e na súa recollida.

Tres<sup>83</sup> correos electrónicos máis recibiron os profesionais a xeito de recordatorio e de agradecemento pola colaboración prestada e co compromiso de mantelos informados dos resultados da análise de datos, unha vez presentada a tese.

As cartas foron chegando ao apartado de correos contratado para tal fin e o franqueo en destino demostrouse un método simple e económico, onde os cuestionarios que non se responderon non supuxeron custo adicional.

O número de cuestionarios achegados a cada sobre dependía do tamaño do centro e das prazas autorizadas recollidas no catálogo de centros, polo xeral o máximo de cuestionarios era de 6 en cada envío pois se este superaba os 100 gr.o seu custo triplicábase.

<b>Total centros 0-3 de Galiza</b>	<b>512</b>	<b>100%</b>
Centros aos que envío cuestionarios	267	52,1% do Total
Centros dos que recibo cuestionarios	121	(45,3% dos enviados e o 23,6 % do Total)

Táboa 9. Centros aos que envío e dos que recibo cuestionarios

---

<sup>82</sup>Ánexo 7.

<sup>83</sup>Ídem.

O número de centros que responderon foi de 121, o 45,3% dos centros aos que enviei cuestionarios, o que supón o 23,6% de todos os centros 0-3 de Galiza.

O número de cuestionarios recibidos a través dos 121 centros que responderon á invitación de participar foron **586**, que corresponde co número de profesionais que responderon á enquisa de xeito válido.

#### Centros aos que envío cuestionarios

Estatísticos

PROVINCIA CENTROS

Válidos	267
Perdidos	0

	Frecuencia	%
CORUÑA (A)	110	41,2
LUGO	35	13,1
OURENSE	35	13,1
PONTEVEDRA	87	32,6
Total	267	100,0

#### Centros que envían cuestionarios

Válidos	121
Perdidos	0

	Frecuencia	%
CORUÑA (A)	50	41,3
LUGO	15	12,4
OURENSE	17	14,0
PONTEVEDRA	39	32,2
Total	121	100,0

Táboa 10. Centros aos que envío e recibo cuestionarios, desagregados por provincias

CUESTIONARIOS individuais recollidos

Estatísticos  
CUESTIONARIOS POR PROVINCIAS

Válidos	586
Perdidos	0

## CUESTIONARIOS POR PROVINCIAS

		Frecuencia	Porcentaxe
Válidos	CORUÑA (A)	271	46,2
	LUGO	69	11,8
	OURENSE	63	10,8
	PONTEVEDRA	183	31,2
	Total	586	100,0

Táboa 11. Número de cuestionarios recibidos de cada provincia.

As porcentaxes das respostas dos profesionais por provincias mantivéronse bastante estables en relación ás porcentaxes manexadas en canto a centros. Constátase unha pequena redución nas provincias de Lugo e Ourense debido ao tamaño dos centros nestas provincias, xa que mentres a porcentaxe de centros que responden á petición de participar no estudo é moi similar á porcentaxe dos que recibiron a invitación, (en Ourense é incluso superior nun punto porcentual), o número de profesionais que responden resulta porcentualmente inferior.

**4.2.5 Tratamento estatístico e análise de datos.**

Unha vez recibidos os cuestionarios realicei unha primeira comprobación desbotando os incompletos ou con erros visibles e manifestos, introducín os válidos (586) nunha matriz do programa SPSS 20 que elaborei con 113 variables. Os datos cuantitativos foron procesados por medio desta ferramenta informática.



A análise univariable (estadísticos descritivos, porcentaxes, frecuencias) combineino ca análise bivivariable (proba F, coeficientes de continxencia, análise de Varianza) de xeito que puidera establecer comparacións e explorar a existencia de diferenzas significativas ou non entre grupos e variables.

A análise cualitativo dos datos do cuestionario foron os relativos á opción “*outro*” que se ofrecía nalgunhas das respostas e ao apartado de suxestións. Consistiu basicamente na transcripción das respostas e a análise do seu contido, en ocasións por medio de porcentaxes e frecuencias, empregando nalgúns casos a cita literal das mesmas como respaldo a un argumento, aclaración, explicación, descrición...

#### **4.2.6 *Análise exploratorio de material audiovisual.***

Outra das ferramentas empregadas na procura da maior cantidade de información relevante para a miña investigación foi a análise dalgún material audiovisual no que fora manifesta a presenza dos profesionais desta etapa e o modelo de atención. Non foi difícil dispoñer dunha serie de vídeos da Conferencia Española de Asociación de Pais e Nais de Alumnos, CEAPA, sobre a elección de unha escola infantil. Algo máis complicado foi conseguiren o arquivo sonoro dos repetidos anuncios que dúas importantes plataformas de educación a distancia facían da promoción das súas ensinanzas para obter o título de técnico especialista en educación infantil. Complicado porque cando me quixen decatarse de que os anuncios e a súa variación se movían ao mesmo ritmo que a modificación do discurso en canto á atención e ao coidado, resultaba doado gravar o que emitían pero o anuncio anterior era difícil recuperalo.

O tratamento nos medios de comunicación da profesión e o xeito de referirse aos centros de primeira infancia aporta unha perspectiva que me pareceu interesante como exemplo da imaxe que

se proxecta. Cada día, son máis as mensaxes que recibimos por medio destes canles, a internet permite a expansión desas mensaxes a plataformas que doutro xeito terían unha repercusión menor. A construción de infinidade de páxinas web e blogs, incluso dende o eido institucional<sup>84</sup>, permite estaren ao día nas novas que se potencian e percibir cada vez mellor as tendencias e multiplicidade de ofertas. Polo que resulta complicado non incorporar, aínda que sexa en pouca cantidade, algunhas referencias sobre o asunto.

A análise do material consistiu, basicamente, nunha detida reflexión sobre a mensaxe explícita e implícita do documento. O formato, particularmente comprimido e sintético obriga á prudencia nas interpretacións, aínda que nalgúns casos os estereotipos están máis que latentes.

En verdade, a análise destes documentos foi posterior á celebración da maioría dos “parladoiros”, polo que non tiveron a oportunidade de contrastar a opinión dos profesionais sobre algúns dos anuncios das súas titulacións, posibilidade que con seguridade enriquecería as reflexións.

---

<sup>84</sup> A comunicación de Salvador, X. e Carreira, M (2009) aborda o asunto.

**V. A deriva dos  
nosos centros.**



## Sinopse

Como explicaba no corpus metodolóxico, a análise do problema abordado pasa por unha revisión dos contextos e unha exposición e argumentación da conceptualización defendida. A atención e coidado da primeira infancia no contexto Europeo<sup>85</sup> presenta algunhas características similares ás do contexto español<sup>86</sup>, entre elas a variabilidade e diversidade de modelos de atendimento entre rexións, lands ou territorios nun mesmo país. A proximidade na prestación do servizo fai moi específico e particular o desenvolvemento en cada un dos contextos.

Por outra banda, como dicía, os coidados están en relación con moitos dos valores culturais dunha sociedade, co seu sistema produtivo, cas súas crenzas, cos seus modelos de convivencia, cos seus sistemas políticos...

Cando se discute o significado dos coidados, son os mesmos valores dunha sociedade en concreto os que entran en discusión. Razón suficiente para que me aproxime cara a onde se dirixen os modelos de atención da primeira infancia dende o abstracto ata o concreto, ou dende modelos máis xeneralistas, cun repaso polos diferentes países europeos, a modelos máis próximos.

Seguro do denso que pode resultar o traballo, e intentando introducir certo dinamismo, analizo os diferentes modelos a través do que Haddad consignou como “*esixencias*” para redefinir ou definir a transición dun centro “*substituto materno*” e dun “*escolar*” a un modelo integrado.

Entre as “*esixencias*” descritas por Haddad figuran redefinir:

---

<sup>85</sup> Unha completa revisión destes modelos de atención nos diferentes países Europeos pode consultarse no Anexo.

<sup>86</sup> A análise das diferentes CC.AA e a regulación ao respecto dos centros do primeiro ciclo atópase no Anexo 5. As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas

- A responsabilidade do Estado perante a crianza.
- A poboación obxectivo e a idade.
- A política de orzamentos.
- Os tipos de institución ofrecidas.
- O perfil e formación do persoal.
- O ambiente físico.
- As directrices pedagóxicas.
- A participación dos pais.

Claro que non só emprego estas “*esixencias*” para describir o estado da cuestión a través de exemplos que aporten fluidez ao relato, senón que tamén presento os meus argumentos a favor ou en contra de como considero que se debe encarar a política da atención, coidado e educación da primeira infancia.

As características do coidado e a súa conceptualización entretecida, fai que a interpretación e a análise da situación non se poida limitar a un só aspecto ou a unha visión xeral do mesmo. Resulta imprescindible afondar no significado das actuacións aínda que en ocasións sexa máis un labor dedutivo que simplemente descriptivo.

No relato mesturo, do xeito máis dinámico posible: responsabilidade do Estado e modelos de xestión; políticas de orzamentos con poboacións excluídas; tipos de institución coa polémica do significado de “asistencial”, perfil e formación do persoal coa imaxe ofrecida dos mesmos nos medios de comunicación. Todo nun conxunto de redes de interrelacións que se asemella ao concepto poliédrico do tema en discusión, procurando sempre non perder o fio condutor do coidado.

## 5.1 E nós cara a onde nos diriximos?

En verdade, unha das incógnitas por resolver cando falamos da atención, coidado e educación na primeira infancia é adiviñar ou predicir cal é o modelo que estamos a construír, porque, queirámolo ou non, cada decisión e cada esquecemento configuran por acción ou omisión a folla de ruta.

A descrición dos diferentes xeitos de resolver a atención e o coidado da infancia en Europa<sup>87</sup> dá boa conta da diversidade e pluralidade nos modelos de atención, e prevennos da dificultade de encadrar o noso modelo de atención nun tipo “estándar”. É necesario tomar a oportuna distancia e sobre todo, a suficiente prudencia, para comparar, assimilar ou trasladar un xeito de atención dun país a outro, ou dunha sociedade a outra, especialmente por dous motivos.

Primeiro porque a atención e o coidado na primeira infancia é un asunto profundamente contextual, ten relación directa coas condicións de vida, poboación, modelos de convivencia, desenvolvemento do estado de benestar, ideoloxía, valores, crenzas etc., dun espazo e un tempo concreto. Por iso, a transposición de modelos é cuestionable pola mesma razón que cada centro é único e diferente.

Segundo, e en relación co primeiro, políticas semellantes aplicadas en diferentes sociedades facilmente producen resultados ben distintos.

Estes dous motivos, non impiden que se perfilen algunhas tendencias en canto a asemellarse a “modelos” ou “tipos” e, segundo para que, compararnos, analizarnos, e valorarnos, en relación a

---

<sup>87</sup> No Anexo 6. Modelos de atención, coidado e educación en Europa. AEPI, EAPI, ECEC, ECI, dou cumprida información dos modelos nos diferentes países da UE.

contextos, poboacións, situacións vitais e vivencias, nalgúns casos, lonxe das nosas realidades plurais.

O iniciado e importante intento de acomodo dos centros para a primeira infancia en Galiza a algunhas das nosas particularidades, ao noso contexto, está hoxe en día en proceso de completa reconversión. Ao que se vén sumar o anteproxecto da nova lei da administración local que reduce as competencias dos Concellos en materia de escolas infantís, en contra de todas as recomendacións sobre como debe de ser a estrutura dos servizos de proximidade. Pero como digo o cambio de rumbo xa empezou antes do anteproxecto da lei de administración local que, por agora, está iniciándose.

Este cambio de modelo faise dende a identificación dunha contextualización, dunhas particularidades de país e de sociedade, claramente diferentes ás establecidas no inicio da expansión dos centros de primeira infancia en Galiza, e acontece, nun momento especialmente sensible pola situación de crise xeral e as consecuencias que ten implícitas: precarización laboral e perda de dereitos fundamentais. Dereitos e principios que afectan á igualdade, á liberdade, á dignidade e ás oportunidades dos cidadáns e dos que reclaman e aspiran a selo.

Por iso, hoxe máis que nunca resultaría imprescindible o afianzamento do compromiso de todos co benestar dos demais. E que mellor xeito de crear as bases que implicando á sociedade no traballo “non produtivo”, no coidado e atención da infancia. Infancia, que será a que finalmente consolidará, derrubará ou modificará o estado da cuestión, e que hoxe en día é o que comunmente chamamos poboación de substitución.

Non cabe dúbida de que os centros para a atención e o coidado da primeira infancia poden ser institucións que colaboren na construción da cidadanía activa, sempre que entre as ferramentas que poñan á disposición da poboación destaquen as que faciliten a



acollida, a escoita, o debate, a discrepancia, a opinión...favorecendo, participando e en definitiva construíndose como sociedade.

A maior aspiración dos centros de atención, coidado e educación da primeira infancia que son vangarda en Europa é chegar a ser: *“foros de participación” “prazas do pobo”*.

Desafortunadamente, parece que a dirección cara á que se dirixe o modelo de atención e coidado en Galiza non é exactamente a de foro de cidadanía.

Pero non podo esquecer que o xiro político e ideolóxico que provoca unha modificación da concepción dun centro, a súa finalidade, os seus usos, se poida ver alimentado e incrementado ou xusto o contrario, atenuado, mitigado, reducido, segundo a percepción e a conceptualización que profesionais e cidadanía teñan do que significa o ámbito dos coidados.

## **5.2 A Regulación dos centro de primeira infancia en Galiza**

O Ministerio de Educación na Lei orgánica de educación pouco máis fai que definir, de xeito breve, a etapa de educación infantil, especialmente no 1º Ciclo, e delega nas Comunidades Autónomas as competencias nesta materia, polo que as CC.AA. foron ditando normativas que regulan a etapa e os seus ciclos. Así en Galiza establécese o currículo da educación infantil polo Decreto 330/2009 e regúlanse os centros de atención á infancia por medio do Decreto 329/2005.

Como teño a seguridade que a descrición pormenorizada destes regulamentos pode introducir no traballo unha excesiva formalidade que dificulte a súa lectura, vou intentar describir a regulación dos centros e o estado da cuestión dun xeito un pouco máis áxil.

Cando Haddad (2006) fala da transición dos modelos de atención infantil di que:

“Para que se produza unha mudanza de paradigma, no que a responsabilidade polo coidado e pola socialización do neno deixe de ser exclusivamente da familia para ser compartida por toda a sociedade, pasando dun modelo de *déficit* a un modelo de dereitos humanos. (...) requírese:

- Unha redefinición da relación entre o Estado e a Familia nos asuntos relativos á infancia.
- O recoñecemento do dereito do neno de ser coidado e socializado nun contexto social máis amplo que o da familia.
- O recoñecemento do dereito da familia a dividir (compartir) coa sociedade o coidado e a educación da crianza.
- O recoñecemento do coidado infantil como unha tarefa profesional, que, xuntamente coa educación nun sentido máis amplo, constitúe un novo xeito de promover o desenvolvemento global da crianza.” (Haddad L. , 2006, p.532)

En principio estes “prerrequisitos” obrigan á sociedade no seu conxunto a discutir certos principios e valores moi arraigados, valores

que fan referencia ao lugar que ocupa o “traballo reprodutivo” no sistema “produtivo” e, conseguintemente, a figura da muller, do neno e o sistema “familiar”. Asuntos aos que se lles debe dar resposta e que como moi ben di Haddad:

“(…) Esixen unha definición da responsabilidade do Estado; da vinculación administrativa; da poboación obxectivo e a idade; da política de orzamento; dos tipos de institución ofrecidas; do perfil e formación do persoal; do ambiente físico; das directrices pedagóxicas; e da participación dos pais.”(ídem, p.532)

Vou intentar a través de estas “esixencias” da autora, debuxar, describir e opinar sobre o “estado da cuestión” na atención, coidado e educación da primeira infancia no noso país.

### **5.2.1 A responsabilidade do Estado**

Case que todos os indicadores augurar malos tempos para os centros de primeira infancia e sobre todo, para que se produza un incremento na responsabilidade do Estado no tema da “crianza” dos nenos/as. A crise supón unha boa escusa para recortar no que non é estritamente necesario, no superfluo, e parece que os asuntos sociais e de benestar do cidadán pertencen, para este goberno, aos asuntos prescindibles.

Merino Murga (2011) afirma que os modelos de benestar máis desenvolvidos, nos que non se encontra o noso desafortunadamente, se distinguen, entre outras, pola aceptación de que existen uns traballos de crianza e coidados que a sociedade necesita que sexan feitos.

“O que caracteriza aos estados de benestar maduros (os socialdemócratas) é que se mostraron dispostos a incluír eses traballos nos seus presupostos, a financeiros e a **corresponsabilizarse** deles a través de mecanismos redistributivos (...) .” (p.35)

O incremento da responsabilidade do Estado e a redefinición da súa relación no contexto da crianza infantil só se pode facer nunha dirección, a da igualdade entre homes e mulleres. Daquela, calquera modificación de postura por parte do Estado ten que vir precedida dun discurso que favorecera a igualdade, xa que o modo de convivencia de “dous coidadores, dous provedores” é o modelo ideal desexado pola maioría dos cidadáns españois<sup>88</sup>.

A pesar de que moitas veces, o que os cidadáns desexan non ten moito que ver coa realidade que acontece, o modelo de “dous sustentadores dous coidadores” é o preferido, o que significa que calquera que sexa o aumento da responsabilidade do Estado na participación do coidado e atención infantil debería enfocarse nesa dirección, o contrario significaría unha perda de lexitimidade e respaldo popular.

Os españois consideraban en xeral que as Administracións públicas no 2009 lles presta máis atención que hai 10 anos aos nenos/as menores de 3 anos, así se recolle na táboa 12. segundo datos do CIS.

---

<sup>88</sup> (CIS, 2010) ; (CIS, 2011) % de respostas dos españois sobre o modelo de convivencia:

Pregunta: En una familia el trabajo dentro y fuera del hogar puede organizarse de diferentes formas. De las tres posibilidades que le voy a leer a continuación, ¿podría decirme cuál se acerca más a su forma ideal de familia?

.....	2010	2011
.....		
Una familia en la que los dos miembros de la pareja tienen un trabajo remunerado con parecida dedicación y ambos se reparten las tareas del hogar y el cuidado de los/as hijos/as, si los hay	71.9	68,8
Una familia en la que uno de los miembros de la pareja tiene trabajo remunerado con menor dedicación y se ocupa de la mayor parte de las tareas del hogar y del cuidado de los/as hijos/as, si los hay	14.6	15,1
Una familia en la que sólo un miembro de la pareja tiene un trabajo remunerado y el otro se encarga del cuidado del hogar y de los/as hijos/as, si los hay	10.6	11,9
Ninguno de estos tipos de familia	1.1	1,4
N.S.	1.2	2,0
N.C.	0.6	0,9

	Frecuencia	Porcentaxe	Homes	Mulleres
Máis	1353	54,3	52,8	55,8
Menos	243	9,8	10,1	9,4
Igual	529	21,2	21,4	21,1
n.s.	347	13,9	15,0	13,0
n.c.	18	,7	,7	,7
Total	2490	100,0	100,0	100,0

Táboa 12 Atención que a administración lle presta aos menores de 3 anos en comparación a fai 10 anos  
Fonte: CIS

Respostas das que non se pode supoñer que os entrevistados estean contentos coa responsabilidade asumida polo Estado. No mesmo cuestionario<sup>89</sup>, na pregunta anterior, recollíase a opinión sobre como era a atención que lle prestan as Administracións públicas aos nenos/as menores de 3 anos. A resposta maioritaria foi “Pouca” cunha porcentaxe do 51,8%, só o 2,7% dos entrevistados contestaron que “Moita”. Debemos tomar tamén en consideración o momento da pregunta, xusto coincide co maior esforzo inversor neste sector por parte do Estado, ano 2009.

A realidade en ocasións é terca, e todo parece suxerir que a afirmación de que “(...) a igualdade non é un luxo para os estados de benestar, senón unha condición esencial para a súa existencia” (Lozayo Gómez, 2012) non é recollida polos nosos gobernantes que se empeñan en incrementar o noso estado de “*mal-estar*”. Senón como se pode entender que entre as políticas en atención e coidado destaquen as seguintes cuestións?:

✓ Que o goberno español prorrogue, por segundo ano consecutivo, o aprazamento da ampliación a un mes dos permisos por paternidade. Co que significa en canto deter unha das iniciativas mellor acollidas en troques dun achegamento decidido para igualdade.

Resulta imposible esquecer que “ o permiso de paternidade intransferible e pagado ao 100% instaurado en España mediante a Lei de Igualdade no 2007, o toman máis do 80% dos pais”. (Castro García

<sup>89</sup> (CIS, 2009) Barómetro 2788 febrero

e Pazos Morán, 2011, p.7). Ou que plataformas como PPiINA<sup>90</sup> veñan reclamando os permisos iguais, intransferibles e pagados ao 100% como condición esencial para a promoción da corresponsabilidade.

✓ Que para garantir os “*servizos básicos*” a Xunta de Galiza aumente o prezo das garderías nun 20% (pasan de 110 € aos 160€) e no caso dalgúns servizos como os comedores, considerados agora como “*non básicos*” e “*adicionais*”(sic) os prezos cheguen a duplicarse (DOG, 2012). Nun momento como actual no que as taxas da poboación infantil en situación de “*risco ante a pobreza*” está en porcentaxes superiores ao 29%.

✓ Que o *cheque infantil* en Galiza pase a ser entregado directamente aos pais a partir de xuño do 2012 e non aos centros que previamente deberían adscribirse ao programa. O que significa unha desvinculación do Estado da responsabilidade de prover prazas suficientes e coa garantía que supoñía a firma do convenio entre os centros e o Estado.

✓ Que a Secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio confirme en abril de 2012 a defunción do programa Educa3 alegando que é unha “etapa de escaso valor educativo que busca só obxectivos de conciliación(...)” (Cadea SER 04-04-2012)

O programa Educa3<sup>91</sup> podía encadrarse na única aposta decidida polo incremento das prazas en centros de primeira infancia en España, e viña impulsado dende a UE a través dos obxectivos do cumio de Lisboa referidos as porcentaxes de nenos atendidos nestes tramos de idade.

Son todas, con certeza , medidas que indican a dirección que o Estado está enfilando en prol da igualdade e consecuentemente no mantemento do benestar.

---

<sup>90</sup> PPiINA Plataforma por Permisos Iguales e Intransferibles de Nacimiento y Adopción.

<sup>91</sup> Fago unha referencia pormenorizada ao programa na epígrafe deste mesmo capítulo referente a *política de orzamentos*.

No caso da responsabilidade do Estado, esta, dalgún xeito, estaba xa en cuestión dende o momento que en moitas CC.AA resolvían o plan Educa3 cun convenio entre Administración do Estado, Autonómica e Local que remataba ca cesión da xestión dos centros para a primeira infancia a unha entidade privada con finalidade comercializadora.

En principio, a cesión a unha entidade privada dunha infraestrutura pública, instalacións e servizos, non ten porque significar unha mingua na responsabilidade do Estado nin na calidade do servizo. O asunto está en como se faga, en que se fundamente a supervisión do servizo e cales sexan os principios que promovan a transferencia.

De novo resulta pertinente a diferenciación apuntada por Leira e Saraceno (2006) cando citando a Knijn e Ostner distinguen entre “comercialización” e “mercantilización”<sup>92</sup>. A liña divisoria é sutil e en ocasións resulta confusa pero de xeito moi simple: a mercantilización estaría referíndose a facer público o coidado, sacalo da esfera privada e poñelo en mans de profesionais, e a comercialización tería como finalidade principal a de obter beneficios monetarios, ou rendas políticas.

Son escasos en Galiza os centros que se xestionan dende proxectos cooperativos, asociacións de profesionais, empresas locais, que se preocupan máis, en xeral, por consolidar modelos sustentables, particularizados e contextualizados, con boa calidade no emprego local e que produce plusvalías na mesma comunidade a que serven, que en obter exclusivamente beneficios pecuniarios.

---

<sup>92</sup> A “a mercantilización, comercialización do coidado” pode significar tanto que a provisión do coidado é asignada en maior ou menor grao as relación de mercado, ou que se asignen os servizos públicos, a través do mercado de traballo remunerado, aos profesionais do coidado. No primeiro caso tanto o coidado como os provedores do mesmo se converten nunha mercadería, neste caso Knijn e Ostner chamano “marketization of care”, que significa “a comercialización do coidado”. No segundo caso só o traballo de proporcionar o coidado se mercantiliza, pero o coidado é en si mesmo un ben público, estaríamos a falar da “commodification of care” “a mercantilización do coidado”.

Este modelo cooperativo sería o sistema de “mercantilización” escandinavo, que reducindo a dependencia directa dos gobernos, consolidan o benestar conxugando iniciativa empresarial con sostemento local, fixando poboación de usuarios e empregados de calidade, construíndo oportunidades, ofrecendo servizos.

Nestes casos no concurso de xestión dos centros priman no baremo cuestións que non só teñen que ver co custo final, en termos monetarios, polo que non se ten que levar a adxudicación a oferta da empresa que máis barato preste o servizo.

Pola contra, as empresas que obteñen maioritariamente as concesións en Galiza, son empresas satélites das grandes construtoras, ou de servizos, cando non empresas *ad hoc* que precarizan, deslocalizan e temporalizan o emprego, concursando á baixa.

As consecuencias son, en principio, a eliminación de toda competencia, o empobrecemento dos centros en recursos materiais e persoais, a precarización laboral, visible esta na temporalidade e inseguridade no emprego, nos contratos por debaixo da cualificación profesional... . A consecuencia directa é a rotación e inestabilidade do persoal, que produce dificultade nos nenos/as para consolidar figuras de apego entre os adultos que fagan de referentes, conseguen, maiormente, un baixo compromiso dos traballadores.

Segundo a (UNICEF, 2008)

“(...)os salarios dos profesionais representan aproximadamente tres cuartas partes dos custos dos servizos destinados á primeira infancia(...) as posibilidades de recortar os custos vese limitada si se desexa manter a calidade.”(p.23)

Continúa UNICEF afirmando que:

“(...)os servizos que non acaden a calidade esixida poderían ser perxudiciais; consecuentemente, supoñen unha perda de diñeiro, por moi económicos que poidan ser. E o que peor, dende o punto de vista do interese superior do neno, desaproveitan unha oportunidade que non volverá a presentarse.”(p.24)



Á vista dos datos parece que algúns representantes políticos están máis interesados no rédito político ou monetario dun centro infantil que de implicarse na responsabilidade de deseñar políticas públicas que responsabilicen ao Estado pola atención dos nenos/as.

Queda por ver tamén, como se resolve a nova lei de administracións locais que no seu borrador inicial contempla a supresión de todos os servizos sociais e educativos dependentes dos Concellos pequenos, nos que están incluídos a xestión e mantemento das escolas infantís ou garderías, que deberan pasar a mans das diferentes Comunidades Autónomas, cun prazo dun ano para realizar as transferencias dos servizos sociais e de 5 anos para os educativos.

Esta transferencia, de levarse a cabo, de seguro que supoñerá unha posibilidade para o re-ordenamento da rede de centros, a súa racionalización, ou como non, o incremento da marea privatizadora dos centros, ao aproveitar dita cesión para modificar as concesións de xestión.

A supresión do plan Educa3, con significar a paralización da creación de novas prazas, trouxo como vantaxe a detención deste referido modelo de “privatización” e “comercialización” dos servizos públicos, pagados cos impostos de todos.

O argumento que xa apuntei do Ministro de Educación Señor Wert e a Secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio para suspender o plan Educa3, alegando que é unha *etapa de escaso valor educativo que busca só obxectivos de conciliación...* permíteme facer fincapé nunha hipótese:

Que a atención, o coidado e a educación da primeira infancia estivera en mans do Ministerio de Educación, beneficiou ben pouco a posibilidade de desenvolver unha responsabilidade do Estado perante a crianza, ao posibilitar, dun xeito premeditado, a redución do debate a só unha parte do benestar do menor, o seu desenvolvemento cognitivo, deixando fóra do mesmo aspectos fundamentais na

satisfacción das necesidades dos nenos directamente relacionadas co seu benestar e a corresponsabilidade sobre o mesmo.

Aínda que o desenvolvemento cognitivo se leve á práctica dende as metodoloxías máis de vangarda o discurso queda reducido basicamente ao aspecto educativo, que rapidamente pode ser modificado dende instancias de poder que argumenten coa contundencia que o fai o Ministro ou a Secretaria de Estado.

Unha perspectiva ben diferente sería o debate sobre a responsabilidade do Estado na crianza e o benestar do menor, no seu coidado integral e na implicación no mesmo non só de institucións educativas senón tamén de saúde, legais, de igualdade, sociais, culturais e económicas.

Por suposto sempre quedaría quen discutira o valor “educativo” da etapa, pero afirmar ou negar ese valor non podería supoñer o desmantelamento da rede ou a cancelación dun plan de creación de novos centros deseñados coa intencionalidade de promover o benestar do menor a través do seu coidado, que inclúe o seu desenvolvemento social, afectivo e por suposto cognitivo. Un modelo de benestar no que sería doado chegar á conclusión da imprescindible inclusión da educación como parte integral dese benestar.

Desafortunadamente, a responsabilidade do Estado parece que pasa por reducir a súa implicación directa na xestión e regulación dos centros, nunha estratexia que a min se me antolla de “invisibilidade” da cuestión.

Dilúese e usúrpase a posibilidade de discutir a responsabilidade do Estado cara ao traballo reprodutivo, o coidado e a crianza, co que iso significa para a igualdade efectiva entre homes e mulleres, para a procura do benestar colectivo como dereito, para a construción e ou consolidación dunha sociedade baseada no modelo de coidados, e para a abordaxe de retos tan importantes como os modelos de de-crecemento ou a cuestión demográfica.

### 5.2.2 Vinculación administrativa

Botando unha ollada rápida ao catálogo de centros que empreguei para enviar os cuestionarios aos profesionais, pódese observar a pluralidade de administracións vinculadas á primeira infancia, creo que non queda nin un só nivel da estrutura administrativa do Estado que non teña competencia ou que non estea vinculado con algún centro.

A lectura inicial e un pouco humorística, sería a de pensar que a preocupación polos máis cativos anega todos os estratos do país, dende o máis local e próximo ao cidadán, ata exemplos de administracións, en principio alleas á infancia como a de Facenda, que se vinculan coa primeira infancia co fin de mellorar as condicións de conciliación dos traballadores dependentes delas.

O referido no parágrafo anterior podería debuxar unha situación ideal de delegación competencial na que as administracións máis próximas aos cidadáns serían as responsables destes centros. Pero se nos achegamos un pouco máis e observamos detidamente, o primeiro que se descobre é que tanta e tan variada vinculación administrativa dificulta a organización do sistema de atendimento. Porque nos servizos de atención e coidado da primeira infancia parece que todos queren estar, pero ningún quere ser o responsable.

O Informe da *Infancia en España 2010-2011 feito por UNICEF* afirma que:

“ A dispersión de competencias sobre temas de infancia entre distintas administracións (e incluso entre distintos departamentos dunha mesma administración) fan que se produzan importantes diferenzas á hora de aplicar a Convención<sup>93</sup> a nenos e adolescentes segundo o seu lugar de residencia.”(p.10)

---

<sup>93</sup> Fai alusión á Convención sobre os Dereitos do neno ratificada por España en 1990.

No caso dos centros de primeira infancia en Galiza un exemplo esclarecedor é o proceso de solicitude de praza. Para inscribir un neno/a e procurar concorrer a todas as ofertas de prazas públicas cómpre facelo nos centros xestionados polos Concellos, pola Consellería de Traballo e Asuntos Sociais e nos xestionados polo Consorcio Galego de Benestar que aínda que é un organismo dependente da Consellería citada, ten a súa propia rede de centros con regulamento e proceso de admisión diferenciado e non coordinado coas demais institucións.

Estas, como mínimo<sup>94</sup>tres solicitudes, cos seus correspondentes requisitos administrativos, (certificados médicos, vacinas, certificado de empadramento, declaracións de renda, situación laboral, filiación, e outras condicións particulares...) son necesarios no caso dos centros públicos; hai que facer, por se non é admitido o neno/a, os trámites no centro privado e a solicitude do “cheque infantil”.

Non suxiro limitar e reducir a oferta a un modelo único de xestión, nin a un só tipo de servizo ou de formas de vinculación e organización, xa que as necesidades, os modos de convivencia, as preferencias, os tipos de emprego, os agrupamentos... tampouco son únicos. De maneira que, a oferta debe ser plural, pero necesariamente coordinada e simplificada, e cuns estándares de calidade uniformes, consensuados e claramente definidos e supervisados.

Desafortunadamente a coordinación entre administracións resulta moi deficiente. O proceso de solicitude de prazas é só a punta do iceberg da complexidade do sistema.

As diferentes vinculacións administrativas debuxan un *totum revolutum* que condiciona o servizo. Certamente, unha característica da atención ao coidado e á educación na primeira infancia é a

---

<sup>94</sup> En moitos casos é imprescindible realizar as solicitudes en Concellos limítrofes en previsión de non obter praza no que se solicita, e no que traballan os proxenitores e no que se está empadroadado, que non sempre son os mesmos, non resulta difícil que unha familia realice cinco solicitudes en centros públicos.

multiplicidade de actores, institucións e organismos tremendamente descoordinados que participan.

Á marxe das dificultades administrativas para inscribir un neno, a vinculación administrativa dos centros reserva algún outro exemplo de malas prácticas.

A Xunta de Galiza por medio da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ao amparo das súas competencias determina os contidos educativos. Pero da Consellería de Educación non depende nin un centro de primeiro ciclo, o cal non sería un problema, xa que o seu cometido podería reducirse a ditar os principios xerais do primeiro nivel de concreción curricular ao que debería cingirse o resto das administracións en canto ao referente a aspectos educativos, pero como constatarei isto non é así.

O incremento de centros de primeira infancia foi acometido polo anterior Goberno de Galiza por medio dun novo organismo *ad hoc*: o Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, “integrado pola Xunta de Galicia, 272 concellos galegos e 4 mancomunidades, foi a fórmula xurídica escollida para unha xestión moderna e innovadora dos servizos sociais” (Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar)

Este Consorcio é o organismo xestor da Rede Galega de Escolas Infantís e xestiona a día 24/02/2013, segundo a súa páxina web, 117 centros. Na mesma data, pero segundo o catálogo de centros da Consellería de Traballo e Benestar da que depende o Consorcio, son 95 os centros que xestiona o Consorcio. Unha “leve” discrepancia, de 22 centros, entre organismos da mesma área.

A organización e o funcionamento desta Rede de centros do Consorcio establécese a través do Regulamento de réxime interior. A propia Consellería de Traballo e Benestar ten centros que dependen directamente dela, non do Consorcio, e por suposto réxense por outro regulamento.

O mencionado regulamento, logo de referirse ao obxecto e ao ámbito de aplicación, define o que é unha escola infantil e organiza a oferta fixando a ratio e outras características básicas. Deste xeito contravén o regulado no Artigo 14.7 da LOE.

Claro que dificilmente pode o Consorcio cingirse ao que as autoridades educativas determinen nestas cuestións de ratios, persoal, etc., posto que nin no currículo da educación infantil en Galicia, nin noutra orde ditada pola Consellería de Educación se establecen os requisitos dos centros, nin as ratios, nin a tipoloxía dos profesionais nin outras características.

A Xunta de Galicia facendo caso omiso á LOE non regula a través da administración educativa os requisitos senón que o ten feito por medio da Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado no Decreto 329/2005.

Ao Consorcio como non lle deberon parecer apropiadas estas regulacións, sen mencionar os “principios de dereito” nos que se ampara, define a través do seu regulamento interno estes criterios para a súa rede de centros, e aínda máis.

O regulamento do Consorcio tamén establece os dereitos e obrigas das persoas usuarias; describe a composición e función dos Órganos centrais da rede de escolas infantís xestionadas polo Consorcio, que deberán garantir a unidade de xestión e coordinación, con tal fin configúrase a seguinte estrutura orgánica:

- Unha xerencia adxunta para as Escolas Infantís.
- Unha comisión de Coordinación Pedagóxica.
- Un equipo de Atención Educativa. (Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, 2010, pp. 8-10)

En ningún caso, á hora de definir as súas funcións, se fai mención ao desenvolvemento do Currículo Oficial de Educación Infantil, nin ao Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria, iso que entre as funcións destes órganos, creados polo regulamento do Consorcio, se fixan os de:

- Definir e propoñer modelos e liñas de actuación no ámbito educativo.
- Asesorar en materia educativa, elaborando as propostas, os informes e os estudos que se lle requiran.
- Apoio e asesoramento de carácter educativo, para o deseño, planificación, desenvolvemento, seguimento e avaliación. (ídem, pp. 8-10)

Funcións todas elas, que cando menos, parecen competencia da Consellería de Educación, Cultura e Ordenación Universitaria.

Resulta paradoxal o “puenteo<sup>95</sup>” que o Consorcio fai á Consellería de Educación, abrindo unha porta traseira ás regulacións que, en lóxica, se deberían encamiñarse por canles máis democráticas e participativas. Estas “axencias”, como o Consorcio, facilitan que os trocos de rumbo na política, empregando a mesma porta traseira, se transfiran aos servizos públicos de forma máis “*áxil*”, ao atoparse con organismos que permiten fórmulas de xestión á marxe dos controis minimamente razoables, (debate público, sede parlamentaria), que minimicen e atenúen os vaivéns políticos e obriguen ao consenso.

O regulamento das escolas infantís do Consorcio<sup>96</sup> continúa o seu desenvolvemento definindo os órganos de cada escola; a participación dos Concellos na xestión das escolas infantís; as cualificacións, as funcións, os dereitos e as obrigas do persoal e requisitos; define o procedemento para admisión e adxudicación das prazas; e finalmente establece as normas básicas de convivencia, cun período de adaptación para a incorporación gradual dos nenos e comprométese cos valores da educación en igualdade, o respecto e a non discriminación e a atención ás necesidades específicas...

Esta actitude non é exclusiva do Consorcio que en definitiva xestiona entre o 19% e o 24%, dependendo de que datos demos por

---

<sup>95</sup> Non entro a valorar a boa intención e o adecuado das medidas adoptadas polo Consorcio na intención de “axilizar” a implementación das mesmas, só que a mesma ferramenta se pode empregar polos que pensan de forma diferente.

<sup>96</sup> O regulamento das “escolas infantís” do Consorcio foi modificado, como era previsible, tras a entrada do novo goberno. Todo apunta a unha remodelación en profundidade de toda a estrutura do “Consorcio”.

certos, do total das escolas infantís galegas. Tamén os Concellos redactan regulamentos internos con maior ou menor acerto, máis ou menos extensos, nos que se describen funcións, obxectivos, servizos, calendarios, horarios, criterios de admisión e adxudicación de prazas con publicación de baremos, etc. en moitos casos sen mencionar as normas, directrices e decretos nos que se fundamentan.

Si a todo este “maremágnun” de disposicións e regulamentos internos, engadimos a mencionada práctica de sacar a concurso a xestión das escolas, temos que sumar agora propostas pedagóxicas, proxectos educativos e novos regulamentos internos, redactados polas empresas concesionarias.

Con todo isto, a vinculación administrativa da atención, coidado e educación da primeira infancia en Galiza é un exemplo máis de como un principio que en teoría é beneficioso para o servizo, a proximidade ao cidadán coa xestión dos mesmos polas administracións locais, se converte nun cúmulo de desigualdades: de acceso, de calidade, de poboación atendida...

Un exemplo desta desigualdade resulta das cifras de Taxas de “escolaridade”<sup>97</sup> para as idades de 0, 1, e 2 anos desagregadas por CC.AA e ofrecidas polo Ministerio de Educación Cultura e Deporte.

Como se pode comprobar polas cifras ofrecidas polo Ministerio, conséntase como por exemplo Estremadura presenta unhas taxas de escolaridade que, no mellor dos casos, en nenos/as de 2 anos, non chega ao 6% da poboación, mentres no outro extremo, o País Vasco presenta unhas taxas para esa mesma idade do 91,3%, táboa 13.

Outra peculiaridade máis da estatística son os datos para Galiza. Nas cifras ofrecidas polo Ministerio advírtese, especificamente, que son centros *Autorizados pola Administración Educativa*, sinceramente non podo entender de onde se extraen os datos de Galiza, pois a propia Consellería os exclúe explicitamente das súas

---

<sup>97</sup> Resulta interesante o termo empregado para estas idades polo Ministerio.



estadísticas. “(...) quedan excluídos os centros que imparten exclusivamente o primeiro ciclo de educación infantil por non ser da súa competencia.” (Consellería de Cultura Educación e Ordenación universitaria, 2013, p.30).

	Tasa neta de escolaridad			
	0-2 años	0 años	1 año	2 años
<b>TOTAL</b>	<b>30,7</b>	<b>9,7</b>	<b>31,0</b>	<b>49,8</b>
Andalucía	33,7	7,9	33,5	55,9
Aragón	31,7	9,1	33,1	51,3
Asturias (Principado de)	16,9	8,1	17,1	24,4
Baleares (Illes)	21,5	7,0	23,0	33,2
Canarias	7,1	2,0	5,9	12,3
Cantabria	24,0	3,1	9,1	57,9
Castilla y León	16,9	5,5	17,2	28,0
Castilla-La Mancha	33,9	10,2	35,6	54,4
Cataluña	36,4	11,7	38,6	58,8
Comunitat Valenciana	25,3	7,6	25,8	39,5
Extremadura	3,3	1,3	3,1	5,5
Galicia	22,8	9,8	22,1	36,0
Madrid (Comunidad de)	43,3	15,4	45,2	67,3
Murcia (Región de)	15,6	3,2	14,9	27,0
Navarra (Comunidad Foral de)	10,5	4,1	11,1	16,3
País Vasco	51,9	21,8	46,3	91,3
Rioja (La)	15,7	5,4	17,0	24,6
Ceuta	3,8	0,9	4,1	7,0
Melilla	17,8	4,3	16,4	37,2

Táboa 13. Taxas netas de escolaridade en 0,1 e 2 anos<sup>(1)</sup>, (curso 2011-2012)<sup>98</sup>

Fonte: Ministerio de Educación , Cultura e Deporte<sup>99</sup>

A diversidade nas taxas de atención dos nenos menores de tres anos segundo Comunidades e en verdade preocupante, sobre todo nos extremos da táboa, a mencionada Extremadura xunto con Ceuta e Canarias non chegan en ningún caso a superar o 10% , Navarra faino

<sup>98</sup> Últimos datos publicados como taxas (porcentaxe entre a poboación total desa idade e os nenos/as que asisten a un centro)

<sup>99</sup>As cifras da educación en España. Curso 2011-2012 (edición 2014). Web: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html> (recuperado o 23/12/2013).

por moi pouco , A Rioxa, Castela-León, Asturias e Melilla conforman o grupo dos que non superan o 20%, despois un grupo de CC.AA móvense nos niveis propostos no Cumio de Barcelona, en torno o 30%, e finalmente destacan por arriba comunidades como Madrid e país Vasco moi próximas ao 50%.

### **5.2.3 Da poboación obxectivo e a idade**

En Galiza, como xa mencionei, é a Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado a que dita as normas que deben cumprir os centros de primeira infancia. O Decreto 329/2005 regula os centros de menores e os centros de atención á infancia, cunha diferenciación moi marcada entre estas dúas categorías no que se refire á poboación obxectivo.

Os centros de menores presentan un enfoque de atendimento á poboación en situación de risco, desamparo e conflito social e aínda que non son obxecto deste estudo si que nalgunha circunstancia regula situacións de nenos/as menores de 3 anos, como nas “casa de familia”.

“(…)se a casa de familia atendese exclusivamente menores de entre 0 e 3 anos, a ratio mínima será dun/dunha traballador/a por cada 4 menores nas quendas de día e un/unha traballador/a na quenda de noite” (Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, 2005, p.14.273).

Como digo estes centros son deseñados para situacións de emerxencia e conflito, pero permítenme introducir dous temas. O primeiro é que a marxe de que os nenos menores de tres anos estean acollidos nestas residencias acoden tamén a outro tipo de centros de primeira infancia, escolas infantís, garderías..., que lles corresponde, posiblemente que financiada pola mesma administración, polo que se deduce que a administración pública reconece aos centros de atención e coidado funcións que non serían as propias dunha familia e que van máis alá da simple conciliación.

O segundo tema que me suxiren estas casas de familia para nenos menores de 3 anos é o modelo de atendimento familiar no domicilio que se está ofertando coma unha opción máis en moitos países de Europa.

O servizo ofertado en Europa para a atención dos nenos/as polo día, consiste normalmente nunha nai (moito máis habitual que un pai) que, supervisada por profesionais e normalmente inxerida nun grupo de traballo co que realiza actividades de actualización, formación e coordinación das accións, resulta contratada a través do goberno local e atende e coida de nenos/as, incluído os seus fillos, nun número non superior a 4.

Na actualidade, en Galiza, un modelo similar ao de *atendimento familiar no domicilio* ofertado no resto de Europa desenvólvese dentro do sector informal e na economía mergullada, sen control ningún, claro. Unha modalidade practicada especialmente por grupos de amigos, familiares ou comunidades emigrantes.

A falta de supervisión e control do modelo facilita que convivan moi diferentes ofertas, que van dende o servizo prestado por profesionais con alta cualificación, que abandonan o traballo a conta allea por precario e descualificado, e que inician unha aventura de autónomos preocupados por ofrecer *motu proprio* instalacións e servizos con garantías. Esta oferta normalmente resulta máis cara que un centro privado. Na mesma modalidade podemos atopar “pisos patera” onde os menores son “custodiados” pola compañeira que non ten traballo nese momento, ou por alguén que recibe unha pequena recompensa monetaria. O grao de implicación no benestar dos menores e as garantías do atendimento queda, en todos os casos ao non existir nin supervisión nin control por parte da administración pública, á discreción da persoa a cargo.

Volvendo á clasificación dos centros de atención á infancia, que son o obxecto do meu estudo, o Decreto 329/2005 diferencia entre *as Escolas infantís 0-3*; os *Puntos de Atención a Infancia (PAI)* que tamén

atenden poboación de 0-3; e os *Espazos infantís* dirixidos aos nenos de 2 a 8 anos.

Resulta importante apuntar que no concernente aos servizos complementarios de atención á infancia o Decreto fai referencia a poboación de 0-12 anos.

Entre os servizos complementarios figuran:

*Servizo diúrno* de atención e coidado non continuado dirixido a nenos/as de entre 0-8 anos prestados nas escolas infantís en horario diúrno.

*Servizo nocturno*, o mesmo que o anterior pero en horario nocturno, a partir das 21:00 horas.

*Servizo complementario de comedor*. Un servizo que pode prestarse en escolas infantís e PAIs a nenos/as de 0 a 12 anos.

Chámame moito a atención a ratio deste servizo: 1 coidador por cada 8 nenos de 0-3 anos; un por cada 15 nenos de 3-6 anos e un coidador por cada grupo de 30 nenos de idades comprendidas entre os 6 e os 12 anos. Chámame a atención, porque o número de adultos é superior, no tramo 0-6 ao esixido para as “actividades educativas”, e o mesmo sucede co servizo nocturno onde as esixencias de persoal son de 1/6 para o grupo 0-3 anos e de 1/10 para os nenos de 3 a 8 anos.

Segundo a norma é necesario máis persoal mentres durme ou xanta o neno que cando está esperto.

Certamente, regúlanse nestes servizos, situacións moi suxerentes, como os servizos complementarios para nenos de 0-12, outra cousa moi diferente é o desenvolvidos que están estes servizos. Con toda seguridade, exceptuando algún centro privado, poucos “usuarios” coñecen a posibilidade do *servizo diúrno* de atención e coidado non continuado dirixido a nenos/as de entre 0-8 anos prestados nas Escolas Infantís, ou o servizo nocturno, especialmente porque non se ofertan estes servizos.

A poboación obxectivo dos centros de atención á infancia parece ser identificada na norma cando fala de:

“ Os núcleos familiares onde os dous proxenitores traballan fóra<sup>100</sup> do fogar son cada vez máis numerosos, e a necesidade de conciliación da vida laboral e familiar das familias fixo que xurdiran novas tipoloxías de centros de atención á infancia respecto das recollidas...” (idem, p.14270)

O parágrafo anterior dá a entender que os centros de atención á infancia teñen como finalidade satisfacer as necesidades de conciliación da vida laboral e familiar, especialmente nos núcleos familiares nos que os dous proxenitores traballan. Afortunadamente o Artigo 4 amplía a razón dos centros ao mencionar como obxectivo o de “*contribuír ao seu benestar e ao seu proceso evolutivo*”.

#### ***i. Levar ou non os nenos/as aos centros.***

Un bo indicador sobre a poboación obxectivo e a idade, pode ser a opinión dos cidadáns, dos futuros profesionais (alumnos/as do grao de educación infantil, e de técnico superior), e dos profesionais sobre a idade á que consideran que debe acudir un neno ou unha nena a un centro infantil e as razóns para facelo.

O contraste dos resultados entre os diferentes cuestionarios é canto menos interesante (gráfica 10.):

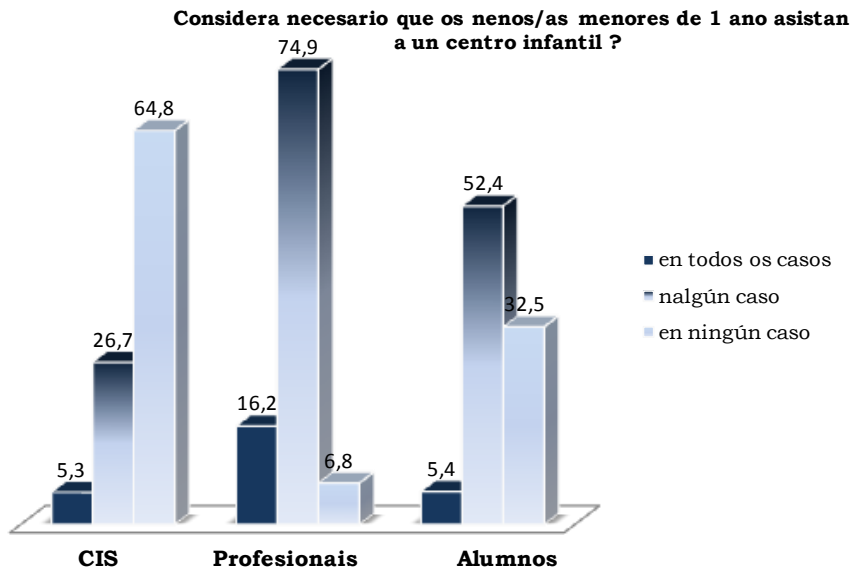
Cando lles preguntaban aos cidadáns por medio do CIS se consideraban necesario que os menores dun ano acudiran a un centro infantil, respondían cun rotundo en *ningún caso* o 64,8% dos entrevistados<sup>101</sup>, a esa mesma cuestión responderon os alumnos de maxisterio e de Ciclo Superior de EI cun 32,5% de respostas nas que tamén consideraban que en ningún caso o consideraban necesario

---

<sup>100</sup> O subliñado non está no orixinal.

<sup>101</sup> No Anexo 1. Comentarios enquisa Centro de Investigacións Sociolóxicas, CIS, barómetro 2778

para os nenos menores dun ano<sup>102</sup>. Os resultados do cuestionario aos profesionais foi definitivo para confirmar a diferenza de opinión entre os universos de estudo, xa que de entre os profesionais escolleron a opción en “ningún caso” os nenos menores dun ano deben acudir a un centro, o 6,8%<sup>103</sup>.



Gráfica 10. Consideracións sobre a pertinencia de asistir a un centro de infantil os menores de un ano. Fonte: elaboración propia

Mentres os profesionais dos centros respondían nun 91,1% de forma afirmativa a que os nenos/as menores dun ano acudiran a un centro de infantil (“nalgúns casos” (74,9%) ou “en todos os casos” (16,2%)), a cidadanía na enquisa do CIS pensaba iso mesmo nun 32,0% dos casos, (26,7% “nalgúns casos”; 5,3% “en todos os casos”).

Sen dúbida o xeito de resolver a atención dos nenos menores dun ano difire sustancialmente entre o que pensan os profesionais e o que pensa a cidadanía.

<sup>102</sup> No Anexo 4. Análise das respostas ao cuestionario dirixido aos alumnos de maxisterio e de ciclo superior de educación infantil.

<sup>103</sup> No Anexo 3. Análise descritivo das respostas do cuestionario dirixido aos profesionais.

Considerar que os nenos non deban acudir a un centro con menos dun ano tampouco resulta un motivo moi convincente para argumentar unha diverxencia nas función dos centros, pode indicar en todo caso diferentes opinións de como resolver a atención e o coidado destes nenos pequenos.

As diferenzas tamén se poderían deber á metodoloxía da enquisa do CIS, xa que as respostas pertencen á poboación en xeral. No caso dos servizos públicos son os cidadáns, na súa totalidade, os que teñen o dereito a definir o modelo, pois son todos eles os que o sufragan, pero ao contrastar as respostas coas dos profesionais encargados podería parecer que se producía certo desequilibrio, xa que estes poden ter intereses particulares ao estar directamente implicados. Afortunadamente os datos do CIS permítenme coñecer as respostas dos entrevistados que teñen fillos, e aínda máis, dos entrevistados que teñen fillos de tres, ou menos anos, polo que fago a comprobación<sup>104</sup>, e observo que as porcentaxes das respostas manteñen a mesma tendencia, só no caso dos pais con fillos menores se observa un lixeiro incremento (4 puntos porcentuais) na opción “*nalgúns casos*”. As respostas extraídas do cuestionario do CIS non se ven afectadas pola condición de que os entrevistados teñan ou non fillos e polo tanto estean directamente interesados nos centros de primeira infancia como no caso dos profesionais.

A ampliación dos permisos parentais iguais, intrasferibles e retribuídos ao 100% podía ser unha solución, á vista de que o 65% dos cidadáns nin tan sequera consideran aos centros de primeira infancia como unha opción para os menores dun ano. Solución que se aproxima moito máis ao que está sucedendo con este tramo de idade nos países que están á vangarda de Europa no relativo a

---

<sup>104</sup> No Anexo 1. Comentarios enquisa Centro de Investigacións Sociolóxicas, CIS, barómetro 2778 figuran estas e outras combinacións e estatísticos con diferentes variables.

consolidación do benestar e á súa transición cara ao *care model* (modelo de coidados).

Supoño que tanto a idade na que os profesionais ou a cidadanía consideran que debe acudir un neno a un centro infantil, así como a razón pola que creen que deben acudir, pode darme unha idea da función que ambos colectivos esperan que cumpra un centro de primeira infancia.

Comprobo agora a razón que uns e outros argumentan para que os nenos “en todos os casos” ou “nalgún caso” deban acudir a un centro. As respostas a esta cuestión poden achegaren algunha información sobre a controversia entre o ámbito dos coidados e o ámbito escolar xa que a pregunta se aborda cunha soa opción de resposta, respectando o cuestionario do CIS, polo que neste caso as opcións exclúense.

Entre as opcións os cuestionados poden escoller:

- “(...) que o centro facilita a convivencia”
- ”(...) adquirir os coñecementos e destrezas canto antes”
- “(...) resolver máis facilmente o coidado”

Os profesionais do primeiro ciclo maioritariamente consideran como razón para que os nenos menores dun ano acudan a un centro: “*porque así as nais e pais que traballan terán resolto máis facilmente o coidado dos neno/as*” nunha porcentaxe do 57,3 %; está mesma opción é seleccionada na enquisa do CIS polo 79,7%; o que significa que dos cidadáns que consideran necesario que estes nenos menores dun ano acudan a un centro, case que o 80% entende a función dos centros dentro das políticas de conciliación da vida dos pais, ao resolver o centro de xeito máis doado o coidado deses nenos.

A opción de resposta referente a facilitar o coidado é tamén maioritaria na opción de 1 e 2 anos (63,9%) na enquisa do CIS mentres que na enquisa aos profesionais e aos alumnos reduce notablemente a súa importancia segundo vai aumentando a idade dos



nenos, non sendo a maioritaria en ningún dos tramos seguintes de idade.

Certamente, e farei fincapé máis adiante sobre o tema, a conciliación non parece unha función que os profesionais do primeiro ciclo consideren como a razón fundamental para acudir a un centro, porque só nos menores dun ano esta razón acadará porcentaxes superiores ao 50 %. Cando lles pregunto polas razóns nos nenos de 1 a 2 anos esta opción de facilitar o coidado aos pais que traballan redúcese ao 13,4% das respostas; e se a pregunta a fago sobre os nenos de 2 a 3, os profesionais que responden que a razón para acudir a un centro é “*resolver máis facilmente aos pais que traballan o coidado dos nenos*” a porcentaxe de respostas é do 4,8%.

Non cabe dúbida que os cidadáns consideran prioritario entre as razóns principais para que os nenos acudan a un centro da primeira infancia, *resolver máis facilmente o coidado de nenos para os pais que traballan*, con porcentaxes que van do 79,7 % para os menores dun ano, ao 63,9% para os de 1 e 2 anos.

En principio, e á vista destas respostas, parece que os profesionais e os pais non teñen a mesma idea da razón pola cal levar un neno a un centro de primeira infancia, e isto resulta un problema complexo. A pregunta que un se formula é: quen debe modificar as percepcións sobre as razóns de levar un neno a un centro, os pais ou os profesionais?

Se os profesionais renuncian ás razóns de facilitar o coidado aos pais que traballan, enfróntanse directamente coa percepción dos cidadáns. Aos profesionais parece que lles espera un arduo traballo para modificar esta percepción dos cidadáns en referencia aos centros onde traballan, e fano dende posturas, supostamente, encontradas.

Deduzo que se produce desacougo cando se constatan diverxencias nas funcións, as razóns ou o “uso” dun servizo determinado entre quen o proporciona e quen o recibe. É complicado

que as partes involucradas estean satisfeitas se cada unha delas considera que o servizo ofrecido cumpre unha función diferente.

Posiblemente, e reiterando a opinión que manteño neste traballo, se os profesionais defenderan a función do coidado non só para os nenos/as dos pais que traballan, senón para os nenos en xeral, e construíran unha cultura do coidado, emerxerían razóns para que os nenos acudiran aos centros como: a socialización, o exercizo da convivencia, a redución das desigualdades, a corresponsabilidade social polo coidado, etc.

O coidado implica satisfacer as necesidades de benestar dos nenos/as, e nese benestar o desenvolvemento afectivo, social e cognitivo convértese nun dereito universal, que os Estados deben contribuír a satisfacer, sen distinción de que os pais traballen ou non.

Escoller como opción para que un neno acuda a un centro: *a adquisición de coñecementos e destrezas canto antes...* (31,1% dos profesionais escollen esta opción para os nenos de 2 a 3 anos), abofé é unha razón que non necesariamente trae asociado o coidado e atención dos nenos, probas e exemplos temos suficientes na organización escolar das etapas posteriores.

Nos “parladoiros” os/as directores/as dos centros parecían ter máis claro a función de conciliación que os profesionais, estes en moitos casos queixábanse de ter dificultades para conciliar a súa propia vida cos horarios e as quendas.

Como anécdota, o dereito que asiste a todo traballador/a a unha praza no centro para o seu fillo/a foi obxecto, en máis dunha ocasión, de debate<sup>105</sup>, que era necesario reconducir pois desviaba o interese do meu estudo, pero que me mostraba o enredado do asunto que tiña entre mans.

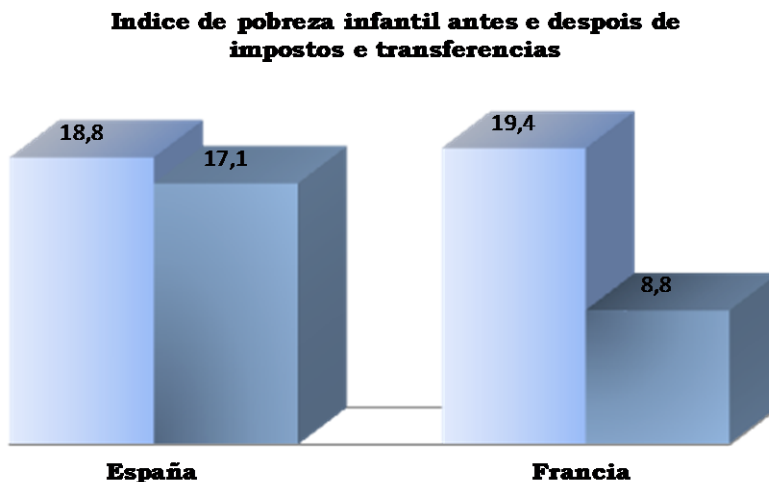
---

<sup>105</sup> Algún profesional manifestou a perversión de que ese dereito te obrigaba, dalgún xeito, a que o teu fillo/a estivera no teu centro de traballo contigo. Obviamente a afirmación non obtiña a aprobación xeral e producía réplicas, presentando unha nova perspectiva do asunto.

#### 5.2.4 Da política de orzamento

Neste aspecto as cifras e os comentarios son contundentes. O informe de Unicef para España 2010-2011 clasifica a España no chamado grupo D<sup>106</sup>, “caracterizado por altos niveis de pobreza infantil, moi altos niveis de familias pobres con traballo, e os máis baixos niveis de axudas sociais da UE” (UNICEF, 2012, p.21)

Unha baixa inversión que segundo o mesmo informe da UNICEF e citando á Comisión Europea, ten tamén un baixo impacto, somos con Grecia o país da UE no que as políticas de transferencias públicas teñen un menor retorno, é dicir, un menor impacto na redución da pobreza: mentres que a media europea é de 14 puntos de redución, en España é de 5,8 puntos porcentuais.



Gráfica 11. Porcentaxe de pobreza infantil relativa

Fonte: (UNICEF, 2012, p.19)

<sup>106</sup> A clasificación no grupo D é extraída dun estudo feito pola Comisión Europea (2008). *Child Poverty and Well-Being in the EU-Current status and the way forward*. (p.47-49) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Seguro que a situación non mellorou a data de hoxe.

A gráfica 11. fai referencia a datos do 2009 sobre a porcentaxe de pobreza infantil relativa<sup>107</sup> que se reduce despois da intervención do Estado sobre as familias e a infancia, e mentres as porcentaxes de partida son similares para os dous países, unha vez recibidas as transferencias e aplicados os impostos, Francia reduce as súas porcentaxes de pobreza infantil en máis de 10 puntos mentres que España o fai en 1 e medio.

O informe Sobre a Infancia en España feito pola UNICEF é demoledor neste sentido apuntando que “Ata a data, **en España aínda non se abordou de xeito integral a loita contra a pobreza infantil**<sup>108</sup>(...)” (UNICEF , 2010 p.30).Continúa dicindo o informe que:

“En xeral, as políticas de protección e inclusión social están encamiñadas a atender colectivos infantís de especial vulnerabilidade (con poucos recursos e con relativo pouco éxito) e non a formular políticas universais de benestar de nenos e nenas(...)”(ídem, p.30)

Aínda así, o apartado da Familia Infancia é o que rexistra o maior crecemento dende o ano 2000, pero as diferenzas comparativas continúan sendo moito máis importantes que noutros apartados.

O escaso gasto social que realiza España en comparación co resto dos países da UE, convértese noutro motivo para deseñar a atención á primeira infancia dende o ámbito dos coidados e non dende o ámbito escolar.

O diferencial que España ten en gasto en educación coa UE-27 é moito menor que o diferencial en gasto social, polo que dende unha análise da lóxica tendencia á equiparación, España ten moito máis

---

<sup>107</sup> Pobreza infantil relativa. Porcentaxe de nenos (de 0 a 17 anos de idade) que viven en condicións de pobreza relativa, é dicir, nunha familia cuxos ingresos dispoñibles, axustados segundo o tamaño e a composición da familia, son inferiores o 50% do ingreso medio nacional.

Os ingresos son medidos *antes* de deducir os gastos de vivenda. Na práctica é máis probable que a capacidade dunha familia para satisfacer as necesidades dos seus fillos dependa dos seus ingresos *despois* de deducir os gastos da vivenda.

<sup>108</sup> A letra grosa está no orixinal.

que investir en política social que en educación, así o cree tamén UNICEF:

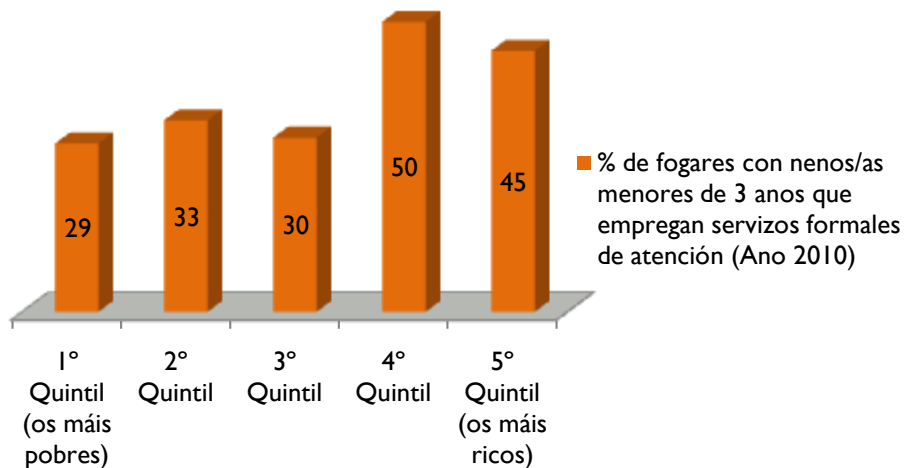
“A moi baixa inversión social en familias e infancia, a ausencia de políticas coordinadas(...) a escasa presenza da infancia nos plans, nas políticas sociais e no desenvolvemento do estado do benestar, son obstáculos importantes para mellorar a situación dos dereitos dos nenos e das nenas neste ámbito.” (ídem,p.30)

Un investimento que tamén ten os seus importantes matices, especialmente nun “servizo” non universalizado nin gratuíto, xa que tan importante como a cantidade investida é como e en que se realiza esta inversión, detéñome un momento nun deses matices.

En Francia<sup>109</sup> o 64 % dos fogares situados no 5º quintil dos ingresos familiares emprega servizos de primeira infancia (son o 20% dos fogares máis ricos), e só fan uso destes servizos o 16% dos situados no 1º quintil (o 20% dos fogares máis pobres). Polo que a utilidade dos centros para reducir a diferenza por orixe ou socioeconómica non é unha realidade se non temos en conta a posibilidade de acceso, que non só ven condicionada polo prezo do servizo, senón tamén pola información ao respecto, as crenzas, os valores...

---

<sup>109</sup> Francia, por facer a comparativa co mesmo país que na táboa anterior.



Gráfica 12. Quen emprega os servizos infantís? Fonte: (Comisión Europea, 2013)

No caso de España, neste aspecto, somos máis equitativos que o sistema Francés pero tamén existen diferenzas pese a que todos os prezos públicos teñen factores correctores dependendo da renda. As administracións cánsanse de repetir o esforzo e as facilidades que se lle ofrecen aos sectores máis pobres, asemade que recordan a importante función de corrector das desigualdades que teñen estes servizos, pero os resultados son para España segundo a Comisión Europea, (2013) os que se mostran na gráfica 12.

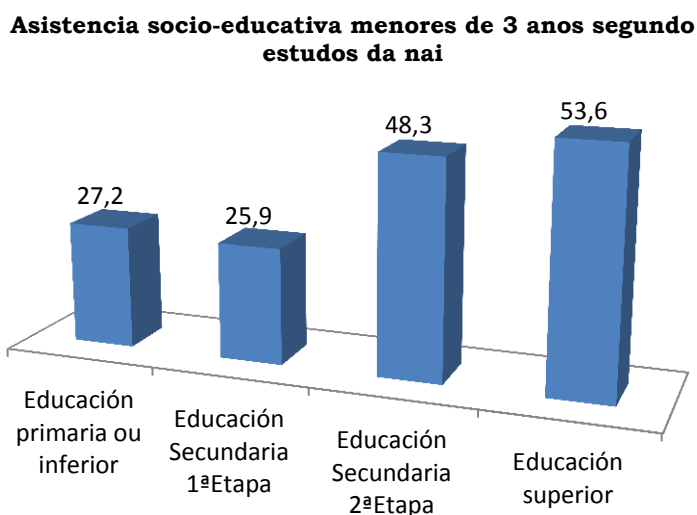
O 29% dos fogares máis pobres, 1.º Quintil, levan os seus fillos/as aos centros de primeira infancia nun 29% dos casos, pola contra o 45% dos fogares máis ricos fano nun 45%, (gráfica 12.)

Os criterios de prioridade tamén poden ser unha barreira, por exemplo: ao dar prioridade ás unidades de convivencia onde traballen dous membros exclúese a posibilidade de que en unidades de convivencia onde só exista un provedor os demais poidan incorporarse ao mundo laboral produtivo ao non ter dereito a este servizo.

A gráfica 13. afina a mirada se o que comparamos son os estudos das nais. Observo que as nais con máis estudos, educación

superior, empregan os servizos de atención e coidado dos seus fillos nunha proporción do 53,6%. O que resulta ser o dobre que as nais con menos estudos: as nais coa 1º etapa de educación secundaria fan nun 25,9%, e as que teñen estudos de educación primaria ou inferior empregan os servizos de primeira infancia nun 27,2% dos casos.

Os grupos de poboacións excluídas son especialmente sensibles ás políticas orzamentarias, e de prezos que condicionan o seu acceso. Resulta imprescindible, facer un seguimento destas poboacións, da información que manexan, da súa cultura de crianza, das posibilidades que lles ofertamos. Sobre todo si se parte da premisa do carácter redistribuidor de oportunidades e corrector de desequilibrios que “todos” parecen atribuírlles aos servizos de primeira infancia.



Gráfica 13. Uso dos servizos en España para menores de 3 anos segundo os estudos da nai, curso 2011-12

**Fonte:** MECeD

As gráficas 12. e 13. sorprendían, invariablemente, a todos os participantes dos parladoiros, ninguén recoñecía nesa gráfica o perfil dos nenos/as que acudían ao seu centro. En máis dunha ocasión

provocouse un acalorado debate sobre a “guetarización” dos centros públicos e as dificultades de acceso, debido aos baremos de admisión, que tiñan as familias de rendas máis altas. Este mesmo argumento repítese en canta xornada, simposio, encontro...ao que se vai, e en ocasións actúa de barreira de contención para “popularizar” os baremos de ingreso, por exemplo: resulta moi difícil convencer aos profesionais que a condición de que os dous proxenitores traballen é unha traba para a universalización dos centros e para a conceptualización dos centros máis alá da conciliación, eles consideran que é das poucas vantaxes que teñen as familias de clase media.

Tendo en conta, como mostrei, a pluralidade de centros, modalidades de xestión, administracións implicadas..., sería moi interesante analizar as características socioeconómicas das poboacións atendidas segundo en que centros.

### ***i.O plan Educa3***

En España o maior esforzo de investimento en atención, coidado e educación da primeira infancia vén da man do plan Educa3

O plan Educa3, programado para os anos 2008 ao 2012, anúnciase como o primeiro programa integral de impulso para a creación de novas prazas educativas para nenos/as de menos de 3, supoñería unha inversión dun total de 1087 millóns de Euros e sería financiado conxuntamente entre o Ministerio de Educación Política Social e Deporte e as CC.AA.

No marco do novo Plan Educa3 o Ministerio pon en marcha as seguintes medidas:

- Creación e mellora dunha rede de centros que garantan un contorno educativo adecuado para a mellor atención dos máis pequenos.
- Estableceranse convenios coas CC.AA sempre que se garanta unha oferta educativa de calidade.



- Incentivaranse aos Concellos para que participen na creación e adecuación de centros que atendan ao 1º ciclo de Ed. Infantil.
- Estudaranse fórmulas válidas para a atención educativa dos nenos/as que viven en zonas rurais de poboación moi dispersa.

Resulta importante constatar que o Ministerio que inicia e organiza o programa ten as competencias tanto en política educativa como en política social; na reestruturación dos departamentos ministeriais en Abril de 2009, a política social e polo tanto de familia e infancia pasou a depender do Ministerio de Sanidade e Política Social, pero é o Ministerio de Educación<sup>110</sup> o que se fai cargo do programa Educa3. Esta “transferencia” de competencias dos servizos de atención á infancia ao Ministerio de Educación non tivo como vimos a mesma contrapartida nalgunhas CC.AA.<sup>111</sup> que son finalmente as que desenvolven os programas a través das Consellerías de asuntos sociais.

A inversión no ano 2008 foi por parte do Ministerio de 101.188.600€, coa creación ou ampliación de 371 escolas cun número de prazas de 24.050. En Galiza a inversión do Ministerio foi para o ano 2008 de 5.308.821€ para a creación de 1.100 novas prazas.

No ano 2009 as cifras son moi similares:

Para España, 101.584.860€ coa creación de 25.364 prazas.

En Galiza, unha inversión de 5.274.098€ coa creación de 1.043 prazas.

No ano 2010 en España a inversión foi de 86.897.965€ con 22.624 novos postos.

En Galiza, de 5.276.696€ coa creación de 1.007 novas prazas de primeira infancia.

---

<sup>110</sup> Agora Ministerio de Educación Cultura e Deporte

<sup>111</sup> En Galiza firman os convenios de Educa3 o Ministerio de Educación pola parte do Estado e, o Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar mais a Consellería de Educación por parte do goberno galego.

Para o ano 2011 aínda que non se publicou a supresión do plan Educa3 non hai constancia do investimento dun só euro, polo que os recortes chegaron antes do anunciado e, das 300.000 novas prazas previstas para o desenvolvemento do Plan creáronse finalmente 72.038, o 25% das programadas inicialmente.

O plan contemplaba un financiamento conxunto entre o Ministerio e as Comunidades Autónomas, estas á súa vez esixían a firma de convenios de colaboración co Concello que recibía a dotación, o convenio solicitaba polo xeral aos Concellos: terreos, instalacións e compromiso de mantemento da infraestrutura. En Galiza estes convenios asináronse maioritariamente a través do Consorcio galego de servizos de igualdade e benestar.

O financiamento en Galiza como no resto do estado español realizase a través de diferentes vías:

- Cooperación coas administracións locais por medio de subscrición de convenios específicos.
- Financiamento da UE por medio do: “Eixe 6. Infraestruturas Sociais. Tema Prioritario 77. *Infraestruturas para custodia de nenos*”.

Os criterios de selección das actuacións e proxectos son<sup>112</sup>:

(6.77.1)\* Creación e ampliación de escolas infantís 0-3 en territorios deficitarios en número de prazas e con atención especial ao crecemento residencial e contornos urbanos e peri-urbanos.

(6.77.2)\* Creación e ampliación de escolas infantís 0-3, como elemento de dinamización, en zonas de declive demográfico (ámbito rural) en colaboración coas administracións locais.

(6.77.3)\* Axudas e iniciativas de creación de infraestruturas de atención á primeira infancia que serven de apoio á conciliación da vida persoal, laboral e familiar en contornos empresariais ou en empresas ou conxunto de empresas interesadas.

(6.77.4)\* Apoio á creación de infraestruturas para o desenvolvemento de programas de ocio para a infancia e as familias

---

<sup>112</sup> Transcribo literalmente o tema “prioritario 77” do FEDER 2007-2013 porque explica mellor que moitos documentos as finalidades do investimento, especialmente porque xusto antes o tema “prioritario 75” fai referencia ás “Infraestruturas para a Educación” nas que non se mencionan os centros 0-3.

en colaboración coas administracións locais e entidades de iniciativa social. (FEDER 2007-2013,p.100)

As cantidades asignadas para estas infraestruturas *de custodia de nenos* supón o 0,1% dos fondos achegados<sup>113</sup> pola UE a España no FEDER 2007-2013. Un exemplo da prioridade do Estado por dotarnos destas infraestruturas.

## **ii. Outra fonte de financiamento**

Outra fonte de financiamento dos centros de primeira infancia son as achegas que realizan as familias. O primeiro ciclo de Educación Infantil non se recolle na LOE como gratuíto:

“Artigo 15. Oferta de prazas e gratuidade.

1. As administracións públicas promoverán un incremento progresivo da oferta de prazas públicas no primeiro ciclo. Así mesmo, coordinarán as políticas de cooperación entre elas e con outras entidades para asegurar a oferta educativa neste ciclo. Para tal fin, determinarán as condicións en que se poderán establecer convenios coas corporacións locais, outras administracións e entidades privadas sen fins de lucro.

2. O segundo ciclo da educación infantil será gratuíto(...). (Gobierno de España, 2006) (p.940)

Neste aspecto a LOE resulta bastante menos audaz que a LOXSE, ou máis pragmática, xa que a LOXSE recollía cando se refería a educación Infantil que “As administracións públicas garantirán a existencia dun número de prazas suficientes para asegurar a escolarización da poboación que o solicite”.

Dezaseis anos despois da LOXSE a reforma da Lei xeral de educación márcase como obxectivo o incremento progresivo da oferta de prazas públicas no primeiro ciclo sen garantir nin a universalidade nin a gratuidade do mesmo. Lóxico, se se atende ao xeito escollido de expansión do sistema escolar, ampliando os anos de escolarización

---

<sup>113</sup> 29.891.611€ dun total de 26.595.884.632€. Non todas foron aprobadas (o 93,7% que significan en realidade 27.996.463€)

das ensinanzas de réxime xeral por arriba, e incorporando á escola as idades inferiores de modo paulatino. Veremos que nos depara a recén aprobada nova lei xeral de educación.

Este modelo de sistema educativo está condenado a ampliarse, ralentizarse, deterse ou contraerse sempre polos extremos, polo que a etapa infantil sempre será, xunto cos ciclos superiores a máis ameazada, tal e como comprobamos na nova reforma da lei. Propónse a redución da ESO nun ano e parálizase o plan Educa3 por ser unha etapa con “escaso valor educativo”.

Retomando o tema dos orzamentos, As achegas que fan os pais dependen de cada administración, pois son estas as que fixan os prezos de cada servizo. En Galiza a Consellería de Traballo e Benestar aproba o réxime de prezos dos centros da súa dependencia por medio do Decreto 49/2012

CADRO DE PREZOS DAS ESCOLAS INFANTIS 0-3						
Tramos de renda per cápita		Atención educativa	Atención educativa con comedor	Horario ampliado/Hora	Contías para o curso 2012/2013	
Contías en función do indicador público de renda de efectos múltiples ( IPREM )					Dende	ata
Inferior ao 30% do IPREM		0,00 €	159,74 €	0	0	20,00 €
Entre o 30% do IPREM e inferiores ao 50% do IPREM		159,75 €	266,25 €	0	16,50 €	20,00 €
Entre o 50% do IPREM e inferiores ao 75% do IPREM		266,26 €	399,37 €	33,00 €	49,50 €	20,00 €
Entre o 75% do IPREM e inferiores ao 100% do IPREM		399,38 €	532,50 €	66,00 €	91,00 €	20,00 €
Entre o 100% do IPREM e inferiores ao 125% do IPREM		532,51 €	665,63 €	106,00 €	141,00 €	20,00 €
Entre o 125% do IPREM e inferiores ao 150% do IPREM		665,64 €	798,76 €	126,00 €	176,00 €	20,00 €
Entre o 150% do IPREM e inferiores ao 200% do IPREM		798,77 €	1.065,02 €	139,00 €	199,00 €	20,00 €
Superiores ao 200% do IPREM		Máis de	1.065,02 €	160,00 €	230,00 €	20,00 €

Descontos ( non acumulables entre si)	
Familia numerosa	20%
Familia monoarental	20%
Varios irmans no centro	20% 0 segundo e sucesivos
Ingreso despois do día 15 do mes	50% da cota

SUSPENSIÓN TEMPORAL DA COTA	
Situación	Período de suspensión
Vacacións do neno/a	0 mes de vacacións anual
Falta de asistencia por causa debidamente xustificada	Suspensión da cota do comedor a partir do 1º día do mes natural seguinte á data de ausencia. Duración de suspensión ata o 1º día do mes natural de incorporación. Reincorporación a partir do día 15 do mes

Táboa 14. Prezos das escolas infantís

Fonte: Portal de benestar: <http://benestar.xunta.es/web/portal/escolas-infantis>,

Estas tarifas supoñen un incremento do 19% respecto ao curso 2011/12 (pasan dos 110€ do ano pasado aos 160€ deste), no caso dos

servizos de comedor, que se consideran “complementarios”, as taxas chegan a duplicarse (dos 33€ aos 70€).

As taxas afectan só aos centros dependentes da citada Consellería, os centros dependentes dos Concellos ou privados teñen potestade para fixar as súas taxas, de feito por exemplo o Concello de Lugo fixa unhas cantidades diferentes:

*“2.- Dende o 1 de setembro de 2012:*

<i>Renda “per capita” mensual</i>	<i>Cota mensual</i>
<i>De 0 a 147,23 € .....</i>	<i>Exento</i>
<i>De 147,24 a 245,40 €.....</i>	<i>22,85 €</i>
<i>De 245,41 a 368,10 €.....</i>	<i>57,40 €</i>
<i>De 368,11 a 490,80 €.....</i>	<i>91,85 €</i>
<i>De 490,81 a 739,20 €.....</i>	<i>143,55 €</i>
<i>De 739,21 € en diante.....</i>	<i>160,75</i>

Os prezos aseméllanse pouco aos 550 € que teñen que pagar os usuarios por unha praza, sen descontos, nos “nidos” de Reggio Emilia, en Italia, tamén de titularidade municipal. Pero aínda que sexa pequena, a variabilidade de criterios, rangos de ingresos, e en definitiva cota mensual, non axuda a interpretar a rede de centros de atención á primeira infancia como un servizo único e, consecuentemente, xeneralizable e universal. A mal interpretada “autonomía” permite diferenzas que producen sentimentos por parte dos usuarios de que os seus fillos asisten a un centro particular, específico, e grazas á bondade do xestor que toca.

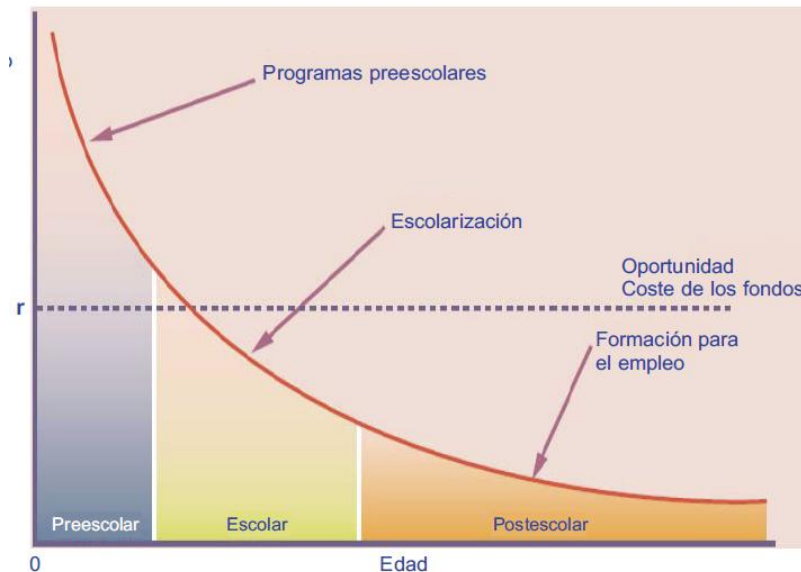
Non existe a sensación dunha rede de centros coordinada, duns criterios de admisión iguais, duns prezos públicos, dunhas listas de espera unificadas, en definitiva de gozar dun dereito.

Por último non me gustaría deixar pasar a ocasión nesta epígrafe sobre as políticas de orzamentos para facer un aparte a cerca do tan moderno argumento do “*retorno da inversión*” esgrimidos en moitos estudos económicos da OCDE, FMI, (...) que achegan investigacións tan importantes como as do Premio Nobel en economía James Heckman, para defender os investimentos nos primeiros anos.

Din os defensores da inversión nestas etapas da vida a través deste argumento, que as habilidades cognitivas e non cognitivas que podemos adquirir ata os cinco anos van predicir a actividade produtiva, na nosa vida adulta e por ídem os ingresos fiscais que retornaremos ao Estado. gráfica 14.

Non creo que deba medir a atención e o coidado da primeira infancia en termos de rendemento económico, pois preocúpanme mirar a infancia como obxecto de inversión para retorno en cifras monetarias.

Estas propostas de “atención temperá” agochan, como moitos dos argumentos deste estilo, interpretacións deterministas e cuasi condenatorias para poboacións maduras: “se non se fai de cedo, resulta irresoluble”, “o problema é de políticas anteriores que xestionaron mal as inversións”. Ou resultan moi simplistas en canto a illar as variables intervintes .



Gráfica 14. Curva de Heckman. Fonte: (Carneiro e Heckman, 2003)  
Taxa de rendemento das inversións en capital humano igual para todas as idades.

O propio Heckman, nun exemplo da complexidade do argumento, critica modelos e programas como o iniciado no 2002 en EE.UU co pomposo título de “No Child Left Behind” *NCLB* (que ningún neno quede atrás) e que asocia financiamento escolar coas melloras

nas notas dos test. Non podía ser doutro xeito se quería ser coherente coa súa mesma afirmación de que “ (...)o éxito dos estudantes na vida predícese menos polo seu coeficiente intelectual e máis polas habilidades non cognitivas como a curiosidade e o autocontrol” (Heckman, 2012) (Tough, 2012)

### **5.2.5 Dos tipos de institución ofrecidas**

O feito de que a Lei orgánica de educación delegue nas CC.AA. as competencias relativas a determinar os contidos educativos e os requisitos que deben cumprir os centros de primeiro ciclo, permite que cada unha delas axuste o tipo de institución ás características propias do seu contexto. Contexto físico, social e tamén político que provoca diferenzas nos requisitos dos centros entre Comunidades. (No anexo 5. As condicións dos centros nas Comunidades pódense apreciar estas particularidades).

Xa mencionei que en Galiza non é a Consellería de Educación a que regula os requisitos que teñen que cumprir os centros que imparten o 1º ciclo relativos á relación numérica alumnado-profesor, ás instalacións e ao número de postos escolares como prescribe a LOE, senón que foi a desaparecida Consellería de Familia Xuventude Deporte e Voluntariado, agora Consellería de Traballo e Benestar, a que regulou os centros de menores e de Atención á infancia a través do Decreto 329/2005.

Na norma defínense os centros de Atención a Infancia como:

“Artigo 4º.-Centros de atención á infancia.

Son centros de atención á infancia aqueles equipamentos que, calquera que sexa a súa denominación, organizan o coidado dos nenos/as no seo dun grupo co fin de contribuír ao seu benestar e ao seu proceso evolutivo, facilitando a conciliación da vida laboral e familiar das familias mediante a súa garda e custodia.” (Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, 2005, p.14271)

E diferencia tres<sup>114</sup> tipos de centros ” escolas infantís 0-3, puntos de atención á primeira infancia e espazos infantís.”

### ***i. As Escolas Infantís***

“As escolas infantís defínense como aqueles equipamentos diúrnos de carácter educativo e asistencial, dirixidos ao sector infantil da poboación de ata 3 anos de idade, que teñen por obxecto o desenvolvemento harmónico e integral dos/das nenos/as, realizando ademais un importante labor de apoio á función educativa da propia familia á vez que facilitan o acceso dos pais ao mundo laboral.” (Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, 2005 p.14.277)

Este carácter “asistencial” xunto co “educativo” dos centros é unha das disxuntivas máis polémicas en canto a definir un centro. O asistencial parece que se sitúa en contraposición ao carácter “educativo”, e ao mesmo tempo o “educativo” que debería construírse en ampliación e mellora do carácter “asistencial”, en moitas ocasións reclámase como substitutivo.

Tal e como están as cousas un centro pode ser o un ou o outro, pero parece que non as dúas cousas á vez.

O carácter “asistencial” e o carácter “educativo” poden ser interpretados de múltiples formas. Adoptados cada un deles por dous xeitos moi diferentes de entender a etapa infantil convértense en irreconciliables. De feito a xustificación do Ministerio de Educación para suprimir o Plan Educa3 parece confirmar esta confrontación. “Educación xustifica a supresión asegurando que é unha etapa cun valor educativo menor, e que só responde a un carácter asistencial e de conciliación” (SER, 2012).

---

<sup>114</sup> As “ludotecas” quedan fóra desta norma, xa que mantiveron a súa regulación anterior (Decreto 354/2003), pero a súa autorización e inspección dependen tamén de servizos sociais o mesmo que os modelos de centros de atención a infancia aquí referidos.



Na miña controversia entre o ámbito dos coidados e o escolar en ningún caso se produce esta contraposición entre educación e asistencia, de feito non é que crea que son antagónicos senón que poden e deben ser complementarios. Recoñecer o carácter educativo do coidado fóra do fogar é un paso fundamental para aumentar a responsabilidade pública do mesmo.

Claro que, na disputa entre o carácter asistencial e o educativo eu agócheme na raíz etimolóxica. *Asistir* provén do latín *assistere*, orixinalmente formada do prefixo *ad* (proximidade) e o verbo *sistere* (tomar posición, estar fixo nun sitio), verbo que é un reduplicado intensivo de *stare* (estar en pé, colocado ou parado), entón entendémolo como “estar posicionado xunto a” e incluso “estar presente para sumarse (ad)”, co cal pode ser sinónimo de apoiar e axudar. Estando preto un pode tomar actitude pasiva (*estar presente, acompañar*) ou activa (*servir, axudar ou atender a alguén*) de aí que “asistir” poida ter eses dous significados.

Gustárame saber cal dos dous significados non se comparte cando moitos profesionais negan a función asistencial da etapa 0-5. Realmente se unha función primordial ten o adulto nesta idade resulta a de estar aí, estar presente para acompañar, prestar as ferramentas, proporcionar as posibilidades, ofrecer as oportunidades, sumarse, servir de axuda... E por outra banda, en que aspecto da “asistencia” ve o Ministerio de Educación o *valor educativo* “menor”?

As vangardas profesionais destas idades cando fan referencia á súa práctica “educativa” exprésano a través das actitudes antes referidas, (acompañar, estar presente, proporcionar as ferramentas...)

Posiblemente, e non sen razón, pódense ter prexuizos co termo “asistencial”, especialmente cando se emprega só para circunstancias particulares e non se universaliza, ou se asocia o termo con situacións de emerxencia, coa caridade e a beneficencia.

Desafortunadamente as palabras, á marxe do seu significado culto ou raíz etimolóxica, tamén teñen unha carga de uso, que nalgúns casos restrinxe ou modifica o seu significado.

A indexicalidade<sup>115</sup> móstrase na súa faceta máis política. Neste caso, empregar como argumento o carácter “asistencial” da etapa para suprimir o único programa estatal (Educa3) para a creación e ampliación dos centros, reforza a polarización dos termos e incendia o debate cargando aos conceptos de significado ideolóxico.

Coidar e asistir son dúas desas palabras que, se as asociamos o termo “social” e as contextualizamos no pasado recente de España, encaixan con dificultade; “coidado social” ou “asistencia social” non parecen propostas moi innovadoras, igualitarias, nin impulsadas e reclamadas dende sectores progresistas.

O “pasado político autoritario” é un factor argumentado por Valiente Fernández, (1997) para que os actores sociais, (especialmente sindicatos e movemento de mulleres) non reivindicaran políticas de coidado dos nenos no <<establecemento da axenda>>, a protección á familia en España era un tema moi mal visto pola progresía, de feito, pasou de representar nos anos 50 o conxunto de prestacións sociais máis importante da Seguridade Social, polo seu volume de gasto, a ser en 1986 a prestación menos custosa. (Madruga Torremochas, 2006)<sup>116</sup>

Será cousa dos cidadáns recuperar estes termos, dotalos de contido e sobre todo impedir que recuperen o significado pretérito, pero non por iso renunciar a eles.

Claro que recoñecer os centros de primeira infancia como de coidados obriga a abordar un reto importante, esixe discutir, reflexionar, e definir o significado da cuestión social dos que coidan: como nós coidamos e a quen coidamos, quen son os que máis coidan... Fuxir desta discusión problemática reclamando e

---

<sup>115</sup> Indexicalidade como categoría da Etnometodoloxía, na que o significado dalgunhas palabras só pode completarse dentro dun contexto.

<sup>116</sup> Citando a (Coll e Martín, 1989)

contrapoñendo a función educativa parece froito dunha inxenuidade interesada, contribuíndo a someter o coidado á esfera privada e particular, modificando o foco do debate.

Volvendo sobre os tipos de centros de atención á infancia que regula o Decreto, e máis concretamente sobre as escolas infantís 0-3, que en Galiza son as máis habituais, o Decreto, de forma semellante a como fan outras Comunidades, vai definindo as características que en canto habitabilidade, tamaño mínimo, m<sup>2</sup> por neno, n<sup>o</sup> e tipo de salas, materiais, medidas de seguridade, sistema de calefacción, ventilación, iluminación...que todos os centros deben cumprir.<sup>117</sup>

As ratios neno/adulto son tamén moi similares ás doutras Comunidades:

Unidades para nenos/as menores de 1 anos:	1/8
Unidades para nenos/as de 1 a 2 anos:	1/13
Unidades para nenos/as de 2 a 3 anos:	1/20
Grupos formados por nenos/as de ata 2 anos:	1/10
Grupos formados por nenos/as de idades comprendidas no tramo 0-3:	1/15

Na regulación desta cuestión, a do número de adultos por nenos, o modelo empregado resulta eminentemente herdeiro do modelo escolar, fálese de unidades e agrúpanse aos nenos por idade en rangos anuais. Unha estrutura inicial que deixa pouca marxe de acción ao centro para realizar os agrupamentos como consideren adecuado xa que promove e case que obriga a un xeito de facelo.

## ***ii. Os Puntos de Atención á Infancia (PAI)***

A min destes centros gústame ata o acrónimo, e aínda que a regulación parece asemellalos ao irmán pequeno e pobre das escolas infantís, conta con elementos que poden ser moi vantaxosos, especialmente a facilidade de contextualización tanto do espazo físico e social como a dimensión do atendimento.

---

<sup>117</sup> No Anexo 5. As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas recóllense todas estas características que deben cumprir os centros.

A proximidade e a flexibilidade son factores esenciais nestes servizos; por outra banda a redución de custos tanto na inversión inicial como no mantemento fai aos PAI moito máis viables para Concellos con escaso presuposto.

A lexislación defíneos deste xeito:

“Reservase a denominación de puntos de atención á infancia (PAI) para aqueles establecementos de carácter diúrno e titularidade municipal, encadrados nos servizos sociais especializados dos concellos, que teñen como finalidade prestar unha atención de apoio aos pais, titores ou gardadores dos/das nenos/as de entre 3 meses e 3 anos cando concorran situacións ou circunstancias que lles impidan o seu coidado. Ademais poderán atender aqueles casos que respondan a necesidades puntuais.

O obxecto destes puntos é a prestación dunha atención asistencial en concellos que pola súa baixa poboación infantil ou outra circunstancia económico-social, necesitan prazas para a atención do colectivo de nenos/as 0 e 3 pero non precisan crear escolas infantís 0-3. Atendida a súa concepción como instrumento de desenvolvemento rural se autorizarán, analizadas as condicións anteriores, en concellos con menos de 5000 habitantes.” (Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, 2005, páx. 14279)

A lexislación encárgase de que a miña visión poética deste modelo se vaia desvanecendo, xa que se esforzan en consideralo un servizo inferior ás escolas infantís en formación do persoal e en instalacións ou na finalidade.

Na súa definición recóllese só a atención asistencial e fala de prestar atención de apoio cando *concorran situacións ou circunstancias que impidan o seu coidado*. Nin mención á corresponsabilidade do Estado para o coidado, ou a funcións tan importantes e tan amables como as de: mediador na *socialización das crianzas*, nuns concellos como os de Galiza nos que a dispersión é unha realidade que dificulta a relación entre a poboación; ou postos a imaxinar os PAI podían cumprir funcións como: *espazo dinamizador e difusor de boas prácticas de crianza, de relacións inter e intra xeracional, foro, praza do pobo, espazo integrador e de acollida a novas poboacións, a novas pedagogías*. E postos a soñar tamén podían ser: *xermolo dunha nova visión sobre a infancia* que dea respostas ao cambio radical

experimentado neste aspecto no eido rural, xa que o despoboamento produce un incremento descoñecido do valor dos cativos. Os netos, bisnetos, afillados... cobran nesta esfera unha dimensión incomparable á do espazo urbano.

O PAI é un centro pequeno en tamaño, mais non ten por que selo noutros aspectos. O tamaño dun centro só pode vir mediado polo estudo adecuado da demanda potencial, presente e futura, e non ten nada que ver cos servizos que presta ou coa calidade dos mesmos.

Ben ao contrario, como xa dixen, a proximidade permite a implicación e a participación de forma máis persoal e comprometida, facilita a integración do servizo no pobo, permite desenvolver centros máis amables, máis acolledores, máis próximos en todos os sentidos

Os agrupamentos e os espazos deséñanse de xeito máis natural. Grupos heteroxéneos, plurais, comprensivos en canto son agrupamentos que reúnen todos os rangos de idade do 1º Ciclo. Espazos distribuídos de forma máis lóxica: zona de gateo, zona de descanso, zona de hixiene, zona de preparación de alimentos, despacho, etc. en lugar das coñecidas salas ou aulas por grupos de idades das escolas infantís.

A proporción adulto nenos/as, parece tamén que en principio sofre un agravio comparativo coas escolas infantís, xa que o decreto contempla unha ratio de 20 nenos/as de 0-3 por adulto a cargo. Afortunadamente tamén se contempla para cada centro un auxiliar, polo que a ratio se fai máis amable, 10/1, moi similar ás escolas infantís.

A posibilidade que apunta a norma de responder a necesidades puntuais, convérteos en centros máis flexibles en ingresos e baixas, en horarios, outra calidade ao seu favor. O mesmo que o reducido tamaño e o contexto tan particular permite e alenta a promoción de postos de traballo locais, cualificados, con titulación, por conseguinte, recoñecidos e valorados, en relación directa con outros

traballadores e servizos do concello o que lles permite participar como dinamizadores sociais.

Os requisitos que regula o decreto para o persoal nos puntos de atención a infancia,(PAI) son:

“a) Titulación:

O persoal de atención deberá estar como mínimo en posesión dalgunha das titulacións contempladas para o persoal de atención e apoio nas escolas infantís 0-3 ou dalgún dos cursos de especialización na materia que, cun mínimo de 300 horas, recoñeza o órgano competente para a autorización do centro.”

Isto supón unha mingua da cualificación en referencia ás escolas infantís.

O PAI concíbese como unha forma de achegar un servizo que polas súas circunstancias debería estar preto dos cidadáns, e que polas características particulares de Galiza, 314 concellos, non é posible prestar a través de centros “completos” en todos os municipios. Isto non pode significar unha rebaixa en ningún estándar sempre que a atención e o coidado se consideren un dereito e non un acto de caridade ou para resolver unha situación de emerxencia.

Pero de novo a realidade é “terca”, e moitas veces contradí os regulamentos: os resultados obtidos nos cuestionarios reflicten uns profesionais máis cualificados que o esixido pola normativa.

Os datos recollidos destes profesionais, mostraban unha tendencia a superar as porcentaxes de licenciados e diplomados en maxisterio da mostra en xeral<sup>118</sup>, o que significa que, sen pretender

---

<sup>118</sup> **Táboa 15. frecuencias e porcentaxe de centros do universo de estudo.**

<b>Universo de centros sobre os que realizo o estudo</b>		
Escolas Infantís	470	91,8%
Puntos de Atención a Infancia	42	8,2%
Total	512	100,0%

**Táboa 16. Frecuencias e porcentaxe de centros da mostra empregada.**

<b>Mostra de centros seleccionada e aos que enviei cuestionarios</b>		
Escolas Infantís	243	91,0% (o 51,7 do Universo)
Puntos de Atención a Infancia	24	9,0% (o 57,1 do Universo)
Total	267	100% (o 52,1 do Universo)

realizar ningunha conclusión, nos PAI dos que obtiven respostas dos cuestionarios presentaban unha cualificación lixeiramente superior á media das titulacións do resto dos profesionais doutros centros, ao revés do que regula o decreto sobre titulacións esixidas para este tipo de centros.

O número de Puntos de Atención á Infancia en Galiza no instante de elaborar o censo para o cuestionario “maio de 2012” eran 42 centros con permiso de actividade. Algúns que tiveron a oportunidade de visitar estaban máis conectados coa realidade do contexto, e asemellaban tan cálidos, próximos e acolledores como moitas das novas escolas infantís construídas con fondos do plan Educa3.

### **iii. Os Espazos Infantís**

“Os espazos infantís defínense como aqueles establecementos que prestan un servizo diúrno non continuado a nenos/as de 2 a 8 anos, cunha estancia dos nenos/as inferior a 15 horas semanais.

Estes establecementos teñen unha finalidade asistencial e caracterízanse pola flexibilidade na programación das súas actividades, horarios e organización, de acordo coas necesidades dos/das nenos/as e familias.” (Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, 2005, páx.14279)

Son creados cunha vocación de apoio ás familias na atención esporádica dos nenos dun xeito flexible e coas adecuadas garantías de seguridade e calidade.

**Táboa 17. Frecuencias e porcentaxe de centros que recibo respostas.**

<b>Nº de centros dos que recibo respostas</b>		
Escolas Infantís	109	90,8% (o 44,9% dos enviados)
Puntos de Atención a Infancia	11	9,2% (o 45,8% dos enviados)
Total	120	100% (o 44,9% dos enviados)

Na selección da mostra de centros aos que enviei os cuestionarios realicei unha pequena sobre representación dos PAI fronte ás Escolas Infantís como se aprecia na Táboa 16. (do 8,2% ao 9%). Os centros dos que recibin datos non son suficientes en número para protexer o anonimato esixido polo segredo estatístico porque como se observa na Táboa 17. a taxa de respostas foron moi similares as das escolas infantís pero o reducido número de profesionais que traballan nestes centros impide realizar unha comparación aceptable co resto dos profesionais.

Os *Espazos infantís* entran dentro da categoría do que se identifica en toda Europa como de atención extraescolar, un campo moi pouco explorado, especialmente polo sector público e que resulta cada vez máis demandado e empregado en todos os países do resto da UE.

As cifras de centros autorizados en Galiza non reflicte en absoluto o traballo realizado dende algunhas administracións locais, con centros de diferente formato, “ociotecas”, “aulas abertas”... que parece que coa súa denominación pretenden eludir a escasa regulación en canto á formación dos profesionais, espazos, actividades, autorizacións...

Unha das mellores calidades dos espazos infantís, e que os fai singulares en canto a atendemento, é a idade da poboación diana, que nestes centros abarca dende os 2 anos ata os 8.

Os espazos de encontro dos adultos cos seus nenos/as e a asistencia a centros dun xeito máis flexible é unha modalidade que cobra impulso nos países máis desenvolvidos en canto a medidas de atención e coidado na infancia. En Italia ou Dinamarca a estes centros é obrigatoria a asistencia dalgún dos proxenitores xunto co neno/a, non se pode deixar só ao neno. Aquí polo de agora parece que existe unha dificultade importante para este tipo de encontros entre profesionais e pais cos nenos polo medio.

Estes centros, máis neutros que unha escola infantil en canto asignación de roles aos participantes, son unha oportunidade ideal para iniciarse neste tipo de encontros a tres , catro e cinco bandas, pais, profesionais, neno, outros pais, outros nenos, e cumpren dalgún xeito as necesidades de socialización nestas idades, sen obrigación de someterse a un “réxime institucionalizado” de asistencias e horarios; permiten a interacción tamén dos adultos e facilitan o intercambio de opinións, costumes e culturas de crianza entre poboación que vive a



paternidade e a maternidade case que con hostilidade<sup>119</sup>. Dende estes modelos de centros e canalizado a través de diferentes profesionais do coidado poderíanse formular diferentes accións e actividades para potenciar e favorecer o intercambio de boas prácticas.

#### ***iv. Que é competencia dun centro de primeira infancia?***

Unha vez vistos os diferentes modelos de centros de atención e coidado penso que pode resultar interesante coñecer na voz dos profesionais o que consideraban que era competencia dun centro.

Para intentar coñecer a súa opinión incorporei no cuestionario enviado aos profesionais unha pregunta que abordara directamente o tema.

Na cuestión P.17 pedíalles que circunscribiran unha serie de actividades ou accións, ben ao ámbito escolar ou ben ao ámbito dos coidados, e responderan cun “si” ou cun “non”, segundo consideraran que estas actividades pertencían á competencia dun centro infantil ou non.

Os profesionais consideran o centro infantil competente para todas as actividades e accións propostas con maior ou menor consenso, excepto para una:

*“Administrar medicamentos prescritos ou pautados polo facultativo”*. Nesta cuestión un 68,1% dos profesionais responden que non é competencia do centro, fronte a un 29,4% que si o consideran competencia do centro infantil.

Non podemos esquecer que esta consideración fana sabendo que os centros de primeira infancia en Galiza teñen esa competencia:

“Naqueles casos en que se deban administrar medicinas aos nenos/as, estas deberán ir acompañadas das receitas médicas actualizadas. Nelas constará o nome do/a neno/a, o nome do medicamento e a dose e frecuencia da súa administración.

---

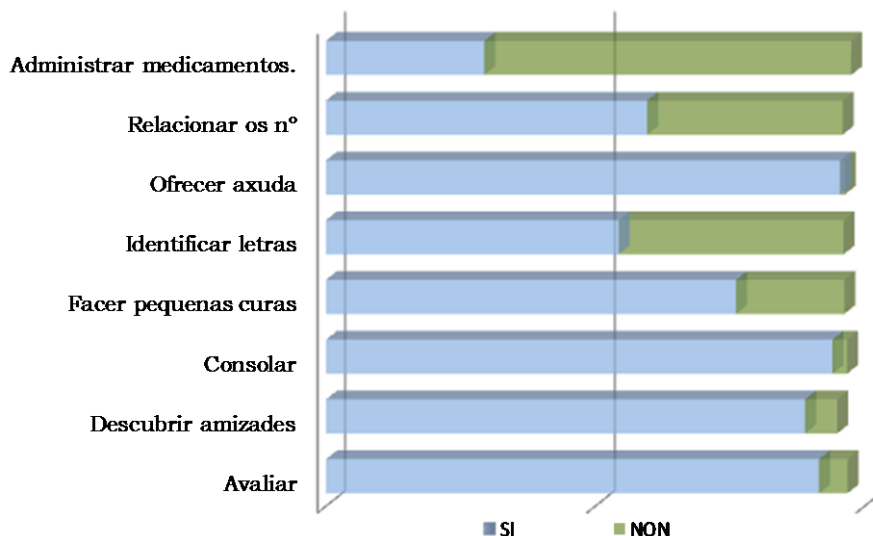
<sup>119</sup> Algúns contornos sociais son o menos parecido a poboacións *amigas da infancia*,

Xunto á receita deberá achegarse a correspondente autorización por escrito dos pais/nais ou representantes legais para a administración dos mesmos.” (Consortio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, 2011,p.35)

É máis, se non fora así, estaríamos a falar dun claro feito discriminatorio para nenos que tiveran algunha doenza crónica, ou necesitaran da administración cotiá dun medicamento.

Aínda así, os profesionais expresan a súa contrariedade a que sexa deste xeito, e a min práceme, porque interpreto que entenden as cuestións formuladas no cuestionario no sentido de expresar a súa opinión e a súas percepcións, e non a reproducir as evidencias dos seus centros de traballo ou a legalidade vixente, fan exactamente o que se lles invita a facer nas respostas do cuestionario.

### é competencia dun centro infantil?



Gráfica 15. Actividades que segundo os profesionais son ou non competencia dun centro de primeira infancia.

*Ofrecer axuda*, cun 95,4% de respostas positivas e 0,9% negativas, resulta a acción que os profesionais consideran que é máis competencia dun centro infantil. Acción, a de *ofrecer axuda*, que na valoración de pertencer a un dos dous ámbitos, o dos cuidados ou o

escolar, as respostas se inclinan moi lixeiramente cara o ámbito dos coidados.

Nas respostas, aos profesionais propóñolles unha escala de 3 a 0 para o ámbito dos coidados e de 0 a 3 para ao ámbito escolar:

Pertence ao...								
Ámbito dos coidados	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<input type="checkbox"/>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	Ámbito escolar

Con fins exclusivamente de operatividade considero os valores asignados ao ámbito dos coidados con signo negativo e aos do ámbito escolar con signo positivo para deste xeito coñecer a media resultante entre as puntuacións que me proporcionan os profesionais.

Así, se un profesional considera a actividade ou acción pola que se lle pregunta moi do ámbito dos coidados puntuaría cun 3 nese apartado, que para efectos operativos sería -3; outro profesional na mesma cuestión supoñamos que considera que pertence un pouco ao ámbito escolar e asigna unha puntuación de 1, o resultado da media entre os dous neste caso sería -1

No caso de “*ofrecer axuda respaldo, apoio*” o resultado da media de todas as puntuacións é de: -0,22.

Bastante máis rotundos son as asignacións a actividades como as de: *Consolar* -1,28; *Facer pequenas curas* -2,08 e a xa mencionada *Administrar medicamentos* -2,28, a cal circunscriben ao ámbito dos coidados pero non a consideran que sexa competencia dun centro infantil.

Nas accións e actividades que asignan ao ámbito escolar as medias das puntuacións van dende o +2,37 de *Relacionar os números coa noción de cantidade*; +2,35 de *Avaliar*; +2,31 de *Identificar letras* e +1,28 de *Descubrir, construír amizades*. Todas as puntuacións se calculan dentro do rango (+3; -3).

No deseño da cuestión procurei manter un equilibrio entre o que consideraba actividades de coidado e escolares, por unha banda figuraban as actividades inequivocamente de coidados: *Facer*

*pequenas curas; Administrar medicamentos, Consolar; Ofrecer axuda, respaldo, apoio* ,e por outra as actividades escolares: *Avaliar; Relacionar o número coa noción de cantidade; Identificar letras, iniciarse na lectoescritura*; finalmente unha actividade podería considerarse máis ambigua: *descubrir construír amizades*, que nos resultados das respostas dos profesionais consideraron inequivocamente como escolar (1,28).

A medida non me ofrece de xeito transparente o peso, a importancia, que os profesionais lle asignan ás actividades escolares e de coidados pois é evidente que non é o mesmo valorar unha actividade como escolar cunha puntuación de 2,31 sobre 3 e considerar que é competencia dun centro infantil nunha porcentaxe de 54,3% de respostas, que valorar cunha puntuación similar de 2,35 pero cunha porcentaxe do 91,5% os que consideran que é competencia.

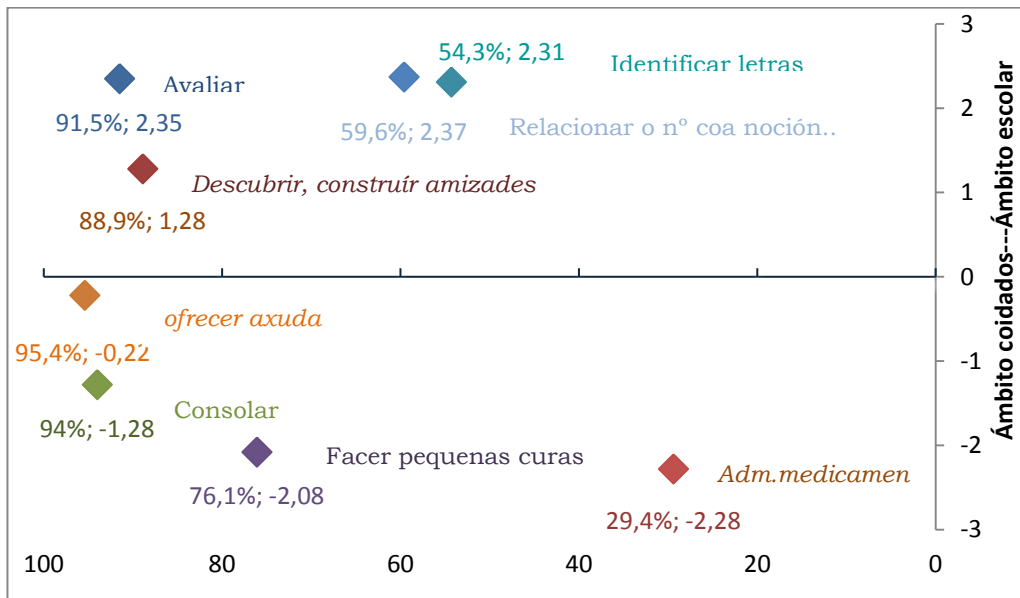
<b>Ámbito do coidado</b>	%	
Consolar	94,0; -1,28	
Facer pequenas curas	76,1; -2,08	
Ofrecer axuda, respaldo, apoio	95,4; -0,22	
Administrar medicamentos pr	29,4; -2,28	
<b>Ámbito escolar</b>		
Avaliar	91,5; 2,35	
Descubrir, construír ami	88,9; 1,28	
Identificar letras, iniciarse	54,3; 2,31	
Relacionar o nº coa noción	59,6; 2,37	

Táboa 18. Porcentaxes de respostas que consideran a opción como competencia dun centro de primeira infancia e puntuación en cada ámbito.

Como son magnitudes (a porcentaxe de respostas que mostran o acordo con ser competencia dun centro infantil e o grao de pertenza ao ámbito dos coidados ou o ámbito escolar) difíciles de operar

conxuntamente como mellor se entenden é por medio da súa representación gráfica.

Chámame a atención, por exemplo, que nas cuestións máis ambiguas, “*ofrecer axuda, respaldo, apoio*” aínda que resulta a opción que máis respostas afirmativas obtén en canto a considerala dentro da competencia dun centro infantil (95,4% dos casos e 0,9% de respostas no senso contrario), a puntuación para relacionala cun ámbito resulta case que neutra (-0,22); ou no sentido contrario a alta puntuación cara ao ámbito escolar (1,28) de *Descubrir, construír amizades*. Gráfica 16.



Gráfica 16. Porcentaxe de respostas que consideran competencia dun centro as accións propostas e ámbito no que as circunscriben.

Nas cuestións seleccionadas como inequivocamente de cuidados a opción *consolar* presenta unhas respostas realmente suxestivas: por unha banda ten unha ampla frecuencia de respostas afirmativas en canto considerala competencia dun centro infantil (94,0%), aínda que as respostas son máis dispares e diversas no referente á puntuación para situala no ámbito dos cuidados (-1,28).

Como crítica á formulación da pregunta pode dicirse que está lixeiramente inclinada cara ao aspecto “médico” do coidado, ao contar con dúas opcións que se refiren a “*administrar medicamentos*” e “*facer pequenas curas*”. Xa mostrei que a administración de medicamentos é unha tarefa contemplada no regulamento interno das escolas do Consorcio, e como coñecía grazas aos “parladoiros” a polémica que suscitaba pareceume oportuno facer referencia a este aspecto.

As respostas podían ofrecerme a oportunidade de valorar en que medida os profesionais expresaban a súa opinión persoal, como así foi, e non a normativa.

Outra razón pola que me pareceu oportuno remarcar este aspecto fundaméntase en que é no ámbito sanitario onde as tendencias máis vangardistas fan unha defensa importante das actividades de “coidado”.

Resulta interesante sinalar que no Decreto 329/2005 que regula os centros de atención á infancia en Galiza, un dos requisitos esixidos ao persoal é que: “ Todo o persoal de atención e coidado deberá acreditar coñecementos básicos en primeiros auxilios.”

Algúns países da EU presentan nos perfís dos profesionais cualificados para traballar nos centros para a primeira infancia competencias claramente vinculadas ao mundo sociosanitario.

A propia Clasificación internacional normalizada de educación CINE, ademais de excluír os nenos de menos de 3 anos do nivel 0 CINE, fala das cualificacións “paramédicas” do persoal encargado da atención ao neno en diferenciación das cualificacións pedagóxicas da educación preescolar que estaría incluída nese nivel 0 CINE<sup>120</sup>.

Por último, outra consideración interesante das respostas dos profesionais á cuestión 17 fai referencia ás puntuacións sobre as actividades de “*Identificar letras, iniciarse na lecto-escritura,*” e

---

<sup>120</sup> No Anexo 6. Modelos de atención, coidado e educación en Europa. AEPI, EAPI, ECEC, ECI fago referencia á Clasificación internacional normalizada da educación CINE

”Relacionar o n<sup>o</sup> coa noción de *cantidad*”. En ambos os casos os profesionais considéranas competencia dun centro de infantil de 1<sup>o</sup> ciclo no 54,3% e no 59,6% respectivamente, e circunscribenas ao ámbito escolar de xeito inequívoco (2,31 e 2,37 )

### **5.2.6 Do perfil e formación do persoal**

A titulación requirida para traballar nun centro foi, e continúa sendo, un asunto de debate ao interpretar algunha CC.AA que a transferencia de competencias recollida no Artigo 14.7 da LOE lles autorizaba a regular este aspecto. O colectivo 0-6 reclamou do Ministro de Educación a redacción dunha norma unívoca co fin de poñer freo aos diferentes decretos que regulan, cada un de xeito máis laxo, as titulacións de acceso ao primeiro ciclo.

A norma chegou a través do Real Decreto 132/2010 de 12 de febreiro na que se recolle:

“Artigo 8. Requisitos de titulación dos profesionais que atenden a educación infantil.

1. A atención educativa no primeiro ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionais que posúan o título de Grao que habilite para o exercicio da profesión de mestre de educación infantil, o título de Mestre coa especialidade de educación infantil, ou o título de Técnico Superior en Educación Infantil regulado polo Real Decreto 1394/2007 de 29 de outubro.”

Finalmente o Decreto non pareceu deixar contento a ninguén, xa que resulta unha norma moi vaga ao referirse só á atención educativa e non concretar o número de profesionais suficientes ou necesarios para un tamaño de centro determinado, que si facía o R.D. 1004/1991. Resulta incluso menos concreto que o de 1991, que esixía un profesional máis que n<sup>o</sup> de unidades en funcionamento e agora non. (Fernández Franco, 2010)

Mentres se anulaba o Decreto de *requisitos mínimos dos centros de infantil e primaria* (R.D. 1537/2003), por sentenza do Tribunal Supremo (de 14 de marzo de 2007), e se redactaba outro que

substituíra ao de 1991, a realidade camiñaba paralela e as diferentes CC.AA decretaban normas segundo as súas interpretacións e os seus intereses.

En realidade nesta batalla os profesionais, nas súas reivindicacións de que rematara o intrusismo nos centros de infantil, supoño que pretendían conquistas laborais que non foron capaces de concretar, ou polo menos eu non fun quen de descifrar.

Por unha banda, e como mostrarei logo, a sobretitulación é unha característica frecuente nos centros de primeira infancia, e por outra o “intrusionismo” de titulacións diferentes ás do espectro educativo, cando menos na miña mostra, é inapreciable.

A sobretitulación dase en dous sentidos: moitos dos profesionais dos centros de xestión privada son contratados por unha categoría profesional inferior a súa titulación, é dicir tendo a diplomatura de maxisterio na especialidade de educación infantil son contratados non como grupo II. Persoal de aula: a. Mestres, senón no mesmo grupo II como b. Educador Infantil. A diferenza salarial entre unha categoría e outra é importante como se pode apreciar na táboa 19. (Un 37% menos de salario base cobra no ano 2011 un Educador infantil en comparación cun Mestre )

---

	Salario base 2011	CPP <sup>i</sup> 2011	Complemento Específico
<b>a. Mestre/a</b>	1.343,41	28,64	-
<b>b. Educador Infantil</b>	837,66	21,25	43,54

---

i. Valor empregado para calcular o complemento de desenvolvemento profesional (CPP x N° de trienios) antigo complemento de antigüidade.

ii. o incremento para o ano 2012 no salario base é o IPC real, no caso de centros sen ánimo de lucro, centros sociais e caixas de aforros será de IPC real +0,6.

---

Táboa 19. Retribucións profesionais Grupo II. Persoal de aula<sup>121</sup> Fonte: (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2012)

---

<sup>121</sup> XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil.



Un educador infantil coa mesma antigüidade que un mestre percibe o 65,7% do salario deste, unha diferenza importante, sobre todo cando o Convenio Colectivo describe as funcións das categorías profesionais de xeito case que idéntico:

a. Mestre: É a persoa que, reunindo a titulación requirida e coa especialización – ou acreditación - correspondente, elabora e executa a programación de aula; exerce a actividade educativa integral na súa unidade, desenvolvendo as programacións curriculares, incluíndo as actividades relacionadas coa saúde, hixiene e alimentación.

b. Educador Infantil: É quen, posuíndo a titulación académica mínima requirida pola lexislación vixente, diseña e desempeña a súa función elaborando e executando a programación da súa aula e exercendo a actividade educativa integral na súa unidade, desenvolvendo as programacións curriculares, incluíndo as actividades relacionadas coa saúde, hixiene e alimentación.” (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010)<sup>122</sup>

Non teño datos cuantitativos dos profesionais que tendo a titulación de maxisterio están contratados na categoría inferior, como Educadores infantís, pero nas entrevistas dos “parladoiros” nos centros de xestión privada, os profesionais recoñecían que “todos” os que tiñan a titulación de Mestres estaban contratados como educadores, e que como non se esixía un número determinado de profesionais nos centros coa categoría de Mestres, as empresas contrataban polo perfil máis baixo :

“...neste centro todas estamos na mesma condición laboral pero por abaixo(...) todas estamos contratadas como educadoras”<sup>123</sup>

“...das compañeiras que coñezo que traballan en centros privados sucede con todas o mesmo, moi diferente é a situación dos centros públicos como os dos Concellos e as “galiñas azuis”<sup>124</sup>, na

---

<sup>122</sup> Resulta un pouco sorprendente a administración que define quen é e que fai un Mestre ou un educador Infantil.

<sup>123</sup> Transcrición literal do expresado por un profesional nun parladoiro

<sup>124</sup> *Galiñas azuis*, nome que reciben os centros pertencentes ao Consorcio, anteriormente denominábanse *Galescolas*.

maioría destes centros cada profesional está contratada segundo a súa titulación ”<sup>125</sup>

Pode suceder, e sucede, que centros públicos cuxo titular é o mesmo Concello, nuns caso os traballadores sexan funcionarios do Concello e noutros, ao estar a xestión subrogada a unha entidade privada, os traballadores ademais de estar contratados por debaixo da súa titulación non teñen estabilidade laboral e as súas condicións e dereitos laborais difiren sustancialmente dos funcionarios.

Como di Recio Cáceres (2009)

“As políticas públicas xogan un papel esencial para entender a fixación de condicións de emprego neste sector, por exemplo as políticas salariais. Pois son maioritariamente as Administracións Locais as que controlan o servizo e fixan o prezo público de cada servizo.” (p.15)

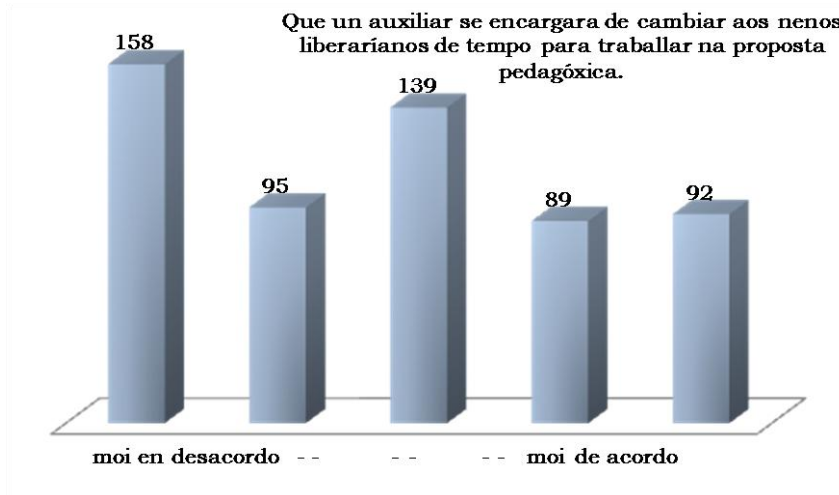
A reivindicación laboral máis importante sería que as diferentes titulacións foran contratadas axustándose ás categorías profesionais recoñecidas no convenio (o Graduado en Educación Infantil a categoría de mestre e o Técnico Superior en Educación Infantil a categoría de Educador Infantil), pero iso supoñería por unha banda que o Real Decreto 132/2010 de 12 de febreiro fora explícito en canto a fixar o número e categoría dos profesionais en cada modelo de centro. E por outra, recoñecer dúas categorías profesionais, con diferenzas salariais e como sería lóxico con diferentes funcións. Algo que non encaixa demasiado ben nas opinións dos profesionais, canto menos así o expresan no cuestionario.

De feito cando se lles pregunta aos profesionais polo grao de acordo ou desacordo en que “*Un auxiliar encargárase do traballo de cambiar un neno/a para libéralos de tempo para traballar na proposta pedagóxica*”; as respostas mostran máis desacordo que acordo coa expresión, así: 139 (23,8%) das respostas escollen a opción neutra nin de acordo nin en desacordo; 158 respostas (27,1%) están moi en desacordo coa figura do auxiliar, fronte a 92 (15,8%) que están moi de

---

<sup>125</sup> Ídem.

acordo, 11 puntos porcentuais menos, e os 184 (31,5%) restantes, repártense entre: 95 (16,3%) que están máis próximos ao moi en desacordo e 89 (15,2%) máis preto de estar moi de acordo.



Gráfica 17. Sobre a opinión dos profesionais respecto á existencia de auxiliares.

Como mostra a gráfica 17. son máis os profesionais que mostran o seu desacordo con que un auxiliar se encargara de cambiar aos nenos que os que están de acordo coa expresión.

En ocasións, parece que sobrevoa a idea de que os mestres, os titulados en maxisterio, son os que están de máis neste ciclo, os que invaden un espazo laboral destinado aos técnicos visto que non parecen moi interesados en reclamar diferentes categorías profesionais<sup>126</sup>, que por outra banda existen nas titulacións de acceso.

En Galiza, como non podía ser menos, e continuando coa diversidade de ofertas de centros, recóllense diferentes titulacións e formación do persoal dependendo do modelo de centro ao que se adscribe e as funcións no mesmo.

<sup>126</sup> No Anexo 3. Análise descritiva das respostas do cuestionario dirixido aos profesionais, pódense observar as respostas dos profesionais segundo sexan titulados en maxisterio ou en Formación profesional.

Moita da calidade do centro depende da calidade dos seus profesionais, da súa formación inicial e permanente que guíe a súa interacción. Di neste sentido UNICEF (2008) que:

“A calidade da educación e os coidados á primeira infancia dependen, ante todo, da capacidade dos coidadores para forxar relacións cos nenos e axudar a crear un contorno seguro, coherente, sensible, estimulante e gratificante.”(p.23)

O mesmo informe menciona un estudo do Consello Nacional de Investigación de EE.UU no que se afirma que : “Se hai un único compoñente crítico da calidade, este baséase na relación entre o neno e o profesor/coidador e na capacidade do adulto para ser receptivo co neno<sup>127</sup>”(idem)

Desafortunadamente os contextos e as estratexias de relación non figuran de xeito significativo no plan de estudos das titulacións acreditadas.

As titulacións de todos os profesionais que responden ao cuestionario é a representada na gráfica 18.

TITULACIÓNS		OUTRAS TITULACIÓNS DOS TRABALLADORES				
		SÓ GRAO MEDIO	T. SUPERIOR	MAXISTERIO	Outra DIPLOMATURA	LICENCIATURA
SÓ GRAO MEDIO	<b>39</b>	39	-	-	-	-
TÉCNICO SUPERIOR	<b>267</b>	-	222	30	4	11
MAXISTERIO	<b>243</b>	-	30	172	3	38
OUTRA DIPLOMATURA	<b>12</b>	-	4	3	2	3
LICENCIATURA	<b>75</b>	-	11	38	3	23

Gráfica 18. Titulacións dos profesionais que responden ao cuestionario.

Como facilmente comprobo, a cualificación dos profesionais que responderon ao cuestionario repártese case que a partes iguais entre os técnicos superiores do grao superior de FP na especialidade de educación infantil e os Diplomados en Maxisterio (agora grao).

<sup>127</sup> National Research Council, *Eager to Learn: Educating our preschoolers*, Committee on Early Childhood Pedagogy, Bowman, B. T., M. S. Donovan y M. S. Burns (eds.); Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington, D.C., 2001, p. 322.

Dos 267 técnicos superiores que compoñen a mostra, 30 deles son tamén Diplomados en maxisterio, 4 teñen outra diplomatura e 11 unha licenciatura, gráfica 18.

Dos 243 mestres, 30 son tamén técnicos superiores, 3 teñen outra diplomatura a maiores da de mestre e 38 unha licenciatura.

Dos 75 licenciados da mostra, 11 son tamén técnicos superiores, 38 mestres, 3 teñen outra diplomatura e 23 teñen só a licenciatura.

Atopo 39 profesionais da mostra que teñen só titulación de grao medio.

A norma que rexe en Galiza sobre o persoal, interpretando como fixeron outras CC.AA o dereito de regular tal aspecto, abre o abano a diferentes titulacións do persoal de apoio, como aos técnicos en atención sociosanitaria, técnicos en animación sociocultural, técnicos en coidados auxiliares de enfermaría, diplomados en puericultura.

Moitos deles comparten competencias profesionais e Módulos formativos nas súas titulacións pois pertencen a familia profesional da FP *Intervención Sociocomunitaria*.

En principio ao meu parecer a existencia de diferentes perfiles é moi interesante para os centros de atención. Non é o mesmo que a figura do “*atelierista*”<sup>128</sup> dos centros de primeira infancia da *Reggio Emilia*, pero introduce diversidade e pluralidade nos profesionais.

Á vista da gráfica 18, esta posibilidade de existir unha pluralidade de titulacións non se reflicte na formación e titulación do persoal que a día de hoxe traballa nos centros.

Cando menos en Galiza a titulación do persoal que traballa nos centros de primeira infancia é moi homoxénea, sorprende un pouco que dos 586 profesionais que obtiven resposta, 243 deles tiveran a

---

<sup>128</sup> O *atelier* dos centros de Reggio Emilia é un profesional das artes plásticas que nalgúns ocasións está vinculado a máis dun centro. Traballa en coordinación cos pedagogos e experimenta e desenvolve talleres con e sobre diferentes técnicas.

titulación de maxisterio, o que supón un 41,6%. Resulta unha cantidade importante, tanto como para pensar na adecuación dos contidos da titulación de maxisterio na especialidade de educación infantil ás características e necesidades do 1º Ciclo. Unha adecuación da que se queixan os titulados en maxisterio en canto teñen oportunidade.

As comparacións entre titulacións nos “parladoiros” coincidían en dotar aos Técnicos Especialistas de maiores coñecementos prácticos, e de recibir unha formación moito máis enfocada ao traballo desempeñado, invariablemente os Mestres queixábanse da súa falta de formación práctica.

“A min en maxisterio ensináronme a facer “programacións” (risas) pero o trato cos pequenos apréndelo aquí,... e tes menos ferramentas que os técnicos que xa fixeron as prácticas e están formados de xeito máis real... para cambiar a roupa, manexar os bebés e todo iso...”<sup>129</sup>

Entre os propios compañeiros recoñecían unha mellor preparación inicial aos Técnicos.

“ Ao principio notas diferenza entre os técnicos superiores e os que estudamos maxisterio, elas saben mellor como son os nenos que veñen ao centro, están máis afeitadas ... pero enseguida te pos o día”<sup>130</sup>.

Dicía unha directora dun centro:

“ Eu, se che son sincera, prefiro contratar un técnico superior, levas menos sorpresa (...)saben mellor co que se van atopar(...) pero igual é xeneralizar demasiado,... o importante é a persoa, e o que ten vontade aprende pronto.”

Invariablemente o tema da titulación remataba cun:

“(...)aquí somos todas iguais”<sup>131</sup>;

Outra calidade que ninguén deixa de percibir é a composición por sexo dos traballadores e os rangos de idade. Na miña mostra a porcentaxe maioritaria, por non dicir en exclusividade, era feminino. A

---

<sup>129</sup>Transcrición literal do expresado por unha profesional nun parladoiro

<sup>130</sup>Ídem.

<sup>131</sup>Transcrición literal do expresado por unha profesional nun parladoiro

feminización da profesión é unha característica certamente importante que produce un significado específico en todo canto ten relación coa primeira infancia. Especialmente inflúe na construción do xénero que a sociedade propón e elabora, e á súa vez a composición por sexo do cadro de traballadores retroalimenta, ou corrixe esa construción do xénero, dependendo da conceptualización do traballo de coidados, a súa invisibilidade ou non, a súa relevancia, o seu status...

Na Táboa 20. obsérvase a composición por sexo dos cuestionarios que recibín, dun total de 584 o 1,9% identificábanse como homes, 11 traballadores que non me permiten facer ningunha comparación nas súas respostas, pois vulneraría de forma inequívoca o segredo estatístico.

<b>Vostede é?</b>	
Muller	573 (97,8%)
Home	11 ( 1,9%)

Táboa 20. Composición por sexo dos entrevistados.

En canto á media de idade e a pesares do incremento significativo destes últimos anos no que respecta á creación de prazas, a pirámide de idade non é invertida como se podería supoñer. A porcentaxe máis importante de profesionais están entre os 30-39 anos como se observa na Táboa 21. (254 profesionais o 43,3% encóntranse no rango de idade de 30-39 anos).

<b>A súa idade está entre os:</b>	
20-29 anos	199 (34,0%)
30-39	254 (43,3%)
40-49	96 (16,4%)
50-59	33 ( 5,6%)
+59	4 ( 0,7%)

Táboa 21. Frecuencia e (%) dos traballadores entrevistados por rangos de idade.

No referente á preparación práctica, aspecto fundamental na formación, son moi poucos os diplomados que realizaban prácticas en

centros do 1º ciclo. A Universidade da Coruña (UDC) cando menos iniciou voluntariamente este proceso. Outras universidades galegas ante a negativa das escolas públicas de acoller alumnos/as en prácticas nos cursos 2012-13 e 2013-14, como protesta por retirarlles a matrícula gratuíta aos funcionarios e aos seus fillos/as, vense na obriga de buscar prazas para as prácticas nas escolas infantís de primeiro ciclo, garderías e canto centro teña capacidade de acollida.

No tempo de debate nunhas Xornadas de educación infantil iniciouse unha controversia sobre a obrigatoriedade de cambiar aos nenos nos centros de 2º ciclo, e máis dun dos asistentes argumentaban a falta de preparación práctica nestes traballos durante o seu período de formación.

Outro aspecto prioritario no tema da actualización dos profesionais é o referente á formación continua dos mesmos, a través de cursos, seminarios, xornadas, congresos, simposios, grupos de traballo, plataformas virtuais...

Un dato que xa ofrecín pero que desexaría remarcar é que na páxina web da rede de escolas infantís de Galiza se anuncian os eventos e as actividades de formación<sup>132</sup>, este ano 2013 celebraron 17 eventos, o último curso do plan de formación celebrouse o 16/02/2013. Na mesma páxina as actividades e eventos programados para o ano 2008 foron 85, ou para o 2009 foron 98.

Ata agora fixen referencia ao aspecto formal dos traballadores, á titulación e cualificación esixida e tamén á realidade actual: como é o convenio, que titulacións e perfil teñen, cal é a composición dos profesionais da mostra. Chegou o momento de coñecer un pouco como se ven e como os ve a sociedade no seu conxunto, ademais de preguntarlles a eles directamente nos parladoiros, fixen tamén un

---

<sup>132</sup>[http://escolasinfantis.net/index.php?tipo=1&modulo=axenda&accion=todos&cambia\\_pax=true&num\\_pax=0](http://escolasinfantis.net/index.php?tipo=1&modulo=axenda&accion=todos&cambia_pax=true&num_pax=0) (consultado o 22/12/2013)



pequeno e divertido traballo de pescuda e recompilación documental dos profesionais ante a opinión pública.

### ***i. Os profesionais ante a opinión pública.***

Grazas á publicidade na radio de dúas empresas de formación a distancia tiven a oportunidade de aproximarme á percepción que ten a sociedade sobre os profesionais da primeira infancia.

Os medios de comunicación marcan tendencia na interpretación e na atribución de significados a través das mensaxes emitidas, en ocasións dun xeito explícito, noutras de forma máis ou menos encuberta.

Para o caso existen dúas plataformas de formación a distancia (CCC e CEAC) que teñen entre a súa oferta a preparación para superar as probas de ciclo superior de educación infantil, unha das titulacións que habilita para traballar nun centro de primeira infancia.

As dúas plataformas son moi activas en canto a cuñas publicitarias na radio, un medio moi popular e que escoitan non só os interesados en cursar estes estudos.

Sorprende como os publicistas van axustando a mensaxe ao que consideran relevante transmitir, o que significa poñer o aceno, nun espazo reducido de tempo, nas características que consideran que deben destacar do traballo.

Así invitaba CEAC, no ano 2011, a matricularse no curso de titulado superior de FP de educación infantil:

Protagonista (muller): - “ *A ver Jorge, ¿Canto é dous máis dous?*”

Jorge: - “*Cinco*”

Protagonista: - “*¡Nooo!. Laura, ti sábelo?*”

Laura: - “*Catro*”.

Protagonista: - “*¡Moi ben Laura!, agora es a miña alumna favorita. E Jorge, terei que falar cos teus pais.*”

Voz en off (masculina): *Cantas veces xogaches a ser maior?(...)*

A voz en off continuaba ofrecendo a posibilidade de matricularse para a obtención do título en técnico superior (Cadena Ser 2011)

O anuncio foi gravado ás 08:28 nunha pausa das noticias da mañá, un horario dun público moi xeral, e sintetiza, ao meu entender, todo un exemplo de malas prácticas nos centros de primeira infancia.

Cun pouco menos de infortunio e desatino a outra plataforma, CCC, nas mesmas datas centraba o seu discurso nuns principios similares, e o seu anuncio comezaba invitando aos futuros profesionais a:

Voz en Off (feminina): *“ensinar as primeiras letras, realizar as primeiras sumas...”*

Os dous anuncios presentan un traballo de técnico especialista en educación infantil ben pobre e centrado nas aprendizaxes máis instrumentais e conceptuais. Especialmente o primeiro reproduce unha escola “rancia”, discriminatoria, avaliadora de coñecementos, con comparacións descontextualizadas das circunstancias de cada quen, humillante, maltratadora, amiga do que xa sabe, irresponsable, culpabilizadora, instrutiva; así parecían entender os publicistas o carácter do 1º ciclo e a súa interpretación do aspecto en verdade profundamente “escolar” no senso máis tradicional do termo.

No ano 2011, ano da edición dos anuncios, a pesares da crise o plan Educa3 inaguraba novos centros e o paradigma modernizador do 1º ciclo non fora posto en cuestión, polo menos tan abertamente como fixo a Secretaria de Estado de Educación, Monserrat Gomedio e o Ministro de Educación, José Ignacio Wert recentemente.

Certo que xa dende o 2008, e antes, dende o intento de reforma da LOXSE coa LOCE e máis tarde coa LOE, moitas voces críticas se manifestaron polos riscos aos que se sometía a falta de regulación, nuns casos, e a inadecuada regulación noutros, da etapa de infantil, un auténtico “caixón de xastre”

Pero xunto a estas críticas ía calando paseniño un discurso de etapa importante, “Escola Infantil” e non gardería, facemos algo máis que gardar e coidar pequenos, non somos xardineiros..., e imaxino que os publicistas entenderon estas novas funcións dos centros infantís polo carril do medio e asociaron “etapa educativa” co que a maioría do público lego interpreta para estas idades.

Persoalmente escoitar as cuñas publicitarias a hora tan tempera producía no meu ánimo unha sensación de desalento e frustración<sup>133</sup>.

Coincidindo cas “andanadas” de descrédito do 1º ciclo polas máximas autoridades<sup>134</sup> educativas do país, que certificaba todos os atropelos realizados ata a data e xustificaba a supresión do Plan Educa3, as dúas plataformas de formación a distancia trocaram as súas cuñas publicitarias.

Os anuncios publicitarios teñen unha caducidade e deben adaptarse aos tempos, incluso prever tendencias. Nesta modernización do discurso, o anuncio de CEAC di máis ou menos isto:

Voz en off (masculina): - *Cara A.*

Protagonista, (muller): - *Facer de canguro as fins de semana, coidar a miña sobriña...*

Voz en off: - *Cara B.*

Protagonista: - *Traballar de luns a venres, coidar da miña clase, ter un emprego fixo...*”

(Cadena Ser 2013)

O anuncio ofrece dúas posibilidades á protagonista, canguro informal ou, case sen esforzo, acadar un traballo fillo. Os publicistas fan desaparecer toda referencia sobre aspectos da aprendizaxe, queda

---

<sup>133</sup> Nas miñas pescudas atopei só unha denuncia pública sobre o contido dun dos anuncios en:

<http://recuperarmadrid.blogspot.com.es/2012/02/la-vision-de-ceac-sobre-la-educacion.html>

<sup>134</sup> Autoridades políticas, enténdase.

como única referencia o concepto de “clase”. Os valores que se destacan neste caso é o “traballo de coidado” e o “emprego fixo”.

En principio o desterro das trasnoitadas referencias ao modelo de aprendizaxe que defendían os outros anuncios parece un paso na boa dirección. O fincapé posto nos coidados, debería contentarme?

Pero de novo, o anuncio reproduce todos os estereotipos dun modelo de coidados tan anticuado e perigoso como o era o modelo escolar do anterior co agravante da connotación “patriarcal”, moito máis explícita nesta última cuña. Debúxanse todos os perigos dos coidados naturalizados como cousas de mulleres e da familia, como non traballo, case como facer de canguro..., que os movementos feministas teñen advertido.

Finalmente a outra plataforma de educación a distancia coa súa cuña promocional, gravada tamén a mediados do 2013 coincidindo coas declaracións das autoridades sobre o escaso valor educativo do 1º ciclo, sácame de dúbidas, se tiña algunhas, sobre a interpretación que fan do concepto de coidado, di así:

Protagonista, (femenina):

- *Ola son Patricia teño 25 anos e soo contar que teño doce fillos, e non é de todo mentira. Grazas a CCC hoxe traballo nun centro infantil onde ensino a doce nenos e síntoos como se foran meus...*(Cadena SER 2013b)

Outra vez máis, a responsabilidade profesional perante os nenos asúmese dende o rol tradicional de muller e nai, *ser para outros*. De novo os coidados naturalízanse na figura da muller e, consecuentemente coa sociedade androcéntrica, perden valor ao tomar a consideración de consustancial á condición feminina.

Moito é o camiño que os profesionais da primeira infancia debemos percorrer para mellorar a imaxe pública do noso traballo. Un profesional que é identificado polos publicistas como: moza , no que a función de coidados se asocia a natureza do propio traballador e o modelo de aprendizaxe se adscribe á máis rancia herdanza da “escola” tradicional.

O esforzo de dignificación a través de chamar aos traballadores “*mestres*” ou “*educadores*” en vez de “*coidadores*”, reclamar para os centros o nome de “*escolas*” e non “*garderías*”, promovido incluso dende a CEAPA<sup>135</sup>, deu lugar a interpretacións nesgadas e resistiu mal os ataques da descualificación. Hoxe innumerables medios de comunicación, por máis que se esforzan os profesionais, falan de “*garderías*”. Apostalo todo a cambiar os nomes ten certos riscos. Un traballo máis complexo é esforzarse en modificar a estrutura e construír significados.

Unha razón máis, pola que creo que os defensores dunha primeira infancia amigable, hospitalaria, acolledora... (non vou citar de calidade, porque produce máis confusión que claridade) equivocaron a dirección das reivindicacións ao defender o termo “*escola*” para os centros de primeira infancia.

Como non todo tiña que ser anuncios de empresas privadas, analicei de xeito reflexivo un traballo moi interesante promovido dende a CEAPA e financiado polo Ministerio de Educación. O traballo consiste en 9 vídeos, ningún deles superior a 10 minutos, que pretenden, como a cabeceira anuncia, ser: “*unha proposta para escoller unha escola infantil de calidade*”. Os vídeos estréanse coa recreación de dous personaxes ficticios (pai e nai) que pretenden facer un “*vídeo-diario*” para o seu fillo. Os papeis esterotipados dos personaxes non son o seu primeiro “*acerto*”. O suposto pai é quen confunde os termos e a nai corrixe os seus erros así:

Pai: “*Hoxe empezamos o vídeo - diario do cole de Jorge*”

Nai: “*Escola*”

Pai: “*Iso fillo, escola, nin cole nin gardería, escola infantil...*”

Pai: (...) “*ben fillo, que túa nai e eu queremos que pases un bo día coas monitoras...*”

Nai: “*Educadoras, ou mestras*”

Pai: “*Mestras e educadoras, fillo...*”

---

<sup>135</sup> CEAPA Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos

Esta é a cabeceira do vídeo inicial e o máis curto no que se fai a presentación do proxecto e procúrase captar a atención do público ao que vai dirixido.

Polos oito vídeos restantes van aparecendo personaxes relevantes da primeira infancia realizando declaracións curtas e telegráficas nunha composición de imaxes que alterna nenos/as en momentos de actividade e felices (vamos, como os vídeos de gatiños na internet).

Podería comentar case que cada fotograma dos vídeos, imaxino que o encargado de editalos faría o mesmo e “todos”os participantes actuarían cun guión establecido. O marxe do inadecuado dos figurantes e os roles adxudicados (só aparecen 1 minuto no primeiro vídeo para dicir case todo o transcrito), hai innumerables exemplos para inducir á confusión, e outros moi claros e adecuados.

Entre os que dan lugar a confusión atopo un exemplo xa no 2º minuto do 2º vídeo, alguén falando das funcións da etapa e a súa importancia di:

”(...) Cando é unha educación infantil de calidade pode conducir a mellorar a súa linguaxe, a facilidade que teñen para comunicarse cos demais, para relacionarse cos demais e posteriormente para aprender a ler e aprender a sumar(...)”

Quen emprega estes argumentos é identificada nos rótulos sobreexpostos como docente dunha coñecida universidade.

De aí o oportuno que resulta, neste xeito de atribuírle aos centros para primeira infancia conceptos e coñecementos canto menos inadecuados para a súa idade, outro dos anuncios das plataformas de formación cando di:

Voz feminina: *Educar aos nenos; ensinar que dous máis dous é?*

Neno: *Catro!*

Voz feminina: *As primeiras palabras en Inglés...*

Neno: *Pink, blue, yellow, red,*

(...)

### 5.2.7 Do ambiente físico

Poucas cousas inflúen tanto nas experiencias como o lugar onde ocorren. Resulta determinante tanto a organización das agrupacións de nenos/as como os espazos onde se desenvolven.

En Dinamarca implantouse un sistema de avaliación para todos os centros no que deben medir o impacto destes no contorno infantil próximo, subdividindo este en tres diferentes áreas:

- Contorno físico, (saúde, ergonomía, seguridade...);
- Contorno estético, cunha medición do efecto do contorno sobre o benestar dos nenos;
- Contorno psicolóxico, no que se presta atención á relación dos nenos entre eles e cos adultos.

Esta avaliación é responsabilidade do centro, que debe realizala cada 3 anos e facela pública.

O xeito no que as autoridades danesas avalían o “contorno” dos seus centros explica en parte a importancia que os daneses dan á primeira infancia no seu país.

Mentres tanto, nós imos mellorando a rede de centros cunha filosofía de “nova construción”, tamén moi do estilo do noso país. A rehabilitación, acondicionamento, mellora e mantemento dos centros existentes é outra cuestión.

Son moitos os centros de 2º ciclo de infantil que aínda hoxe non se adecúan ás regulacións relativas aos mesmos en canto accesibilidade, aseos, zonas de recreo...

Certo, que as melloras nos espazos e nos ambientes físicos nos centros de 1º ciclo son moi notables, as novas construcións cumpren os estándares máis esixentes de calquera centro europeo. Tanto é así que despois de visitar unha boa chea de centros, e non só en España, estou cada vez máis de acordo con Prott (2011) cando di que un dos riscos do ambiente resulta de que a seguridade se converta en “obsesión”:

“Os educadores traballan nunhas institucións especialmente deseñadas para os pequenos: están testadas, cumpren certas normas e son seguras- por sorte non están totalmente ausentes de riscos. Se aínda foran máis seguras converteríanse en meros contedores para gardar os pequenos, unha especie de equipamento, de almacenamento sen ningún obxectivo pedagóxico. Serían unhas institucións comparables coas prisións: a seguridade sería o valor supremo, sen ningún espazo para o desenvolvemento libre e independente.” (p21)

Aínda que este, o exceso de celo pola seguridade, é un dos perigos que ameaza a práctica laboral, non é o maior problema en canto aos espazos. Certo que o accidente fortuíto atenaza a moitos profesionais e impide accións máis cooperativas, máis participativas e colexiadas onde a responsabilidade tamén se comparta. Pero este comportamento trascende o simple deseño dos espazos.

A diferenza entre os novos centro construídos, e os centros autorizados e en funcionamento son importantes, especialmente nos de carácter privado, persisten centros incompletos, con patios interiores, en semisotos ou en plantas altas, e todo grazas a normas ditadas nos diferentes decretos<sup>136</sup> que incumpren artigos do Código Técnico de Edificación (Ministerio de Vivienda, 2006). Non se respectan os metros cadrados por neno, nin o tamaño das dependencias, faltan espazos dotacionais, e as normas de ventilación e iluminación natural tamén se infrinxen. En definitiva, contrávense as razoables regulacións de habitabilidade.

Noutras ocasións e a través de disposicións adicionais nos decretos, prorróganse autorizacións, regúlanse centros incompletos en zonas especiais, permitindo espazos claramente inadecuados para unha mínima atención aos pequenos.

De pouco serve, definir e normalizar as condicións, se sempre xorde algunha disposición adicional, ou directamente a Consellería encargada de regular as normas inhíbese se o centro non presta un

---

<sup>136</sup> Ver anexo 5. sobre *As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas*



servizo “educativo” regular e sistemático, como fan Cantabria, Navarra, Estremadura, Madrid<sup>137</sup>; ao final en moitas CC.AA. pódese abrir un centro cunha simple licenza municipal de actividade, os mesmos requisitos que necesita unha perruquería.

En Galiza estamos, no que se refire á adecuación dos espazos, na fase de que calquera asunto que teña que ver co 1º ciclo, tinguéase con rosa e azul e parece que adquire un valor engadido. Aínda que cada vez máis os profesionais, moitas veces loitando contra as modas, se aproximan a solucións estéticas innovadoras, ecolóxicas, cooperativas, sostibles, participativas, cálidas, lonxe dos estereotipos das multinacionais encargadas de crear tendencia, (Walt Disney, Pixar, Warner Bros...)

Queda moito camiño por percorrer e modelos nos que mirarse, tamén no referente ao espazo. Algunhas das novas instalacións son incomparablemente mellores que moitas das que están funcionando, pero á vista do que se está a facer noutros países parece que atenden a un xeito de traballar un pouco obsoleto, con deseños que cumpren os requisitos técnicos pero parecen descontextualizados co contorno, ou ben resultan sobredimensionados, ou anacrónicos.

No asunto dos centros de primeira infancia pasa neste país coma con moitos outros, a rendibilidade política dunha obra nova parece ser moito mellor que o mantemento das mesmas, polo que se constrúe en moitos casos dende este tipo de rendibilidade política, con organizacións de redes de centros case que clientelares, e pouco senso da responsabilidade pública.

A rehabilitación é case que inexistente, á participación de asociacións ou colectivos na construción e xestión de centros pásalle outro tanto do mesmo, as novas propostas de centros atrevidas, rupturistas e contra corrente son escasas. Os proxectos seguen máis preocupados polos m<sup>2</sup> por “alumno”, na configuración das “aulas” e

---

<sup>137</sup> *Ídem.*

nas declaracións de intencións, nas que todos parecen saber o que hai que dicir, como exemplo a *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles 2011*.

De novo a razón igual temos que buscala en diferentes causas. Supoño que algo terá que ver a tradicional falta de participación cidadá en todo o público, e seguro que tamén inflúe a pouca responsabilidade social pola crianza. O ámbito “escolar”, pese a todos os discursos, é un campo acoutado aos profesionais do ensino. Pode tamén que a “modernización” veña ditada dende fóra. O meu escepticismo é maiúsculo cando se pregoa que a escola infantil abrirá as portas da escola á sociedade.

Un bo principio sería adaptar os espazos dos centros ao noso contorno físico, a nosa diversidade e dispersión demográfica, á nosa climatoloxía, á nosa paisaxe e facelos sostibles a todos os niveis, incluídos, claro, os de mantemento.

### **5.2.8 Das directrices pedagóxicas.**

A Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de educación, no seu artigo 6, define o currículo como “O conxunto de obxectivos, competencias básicas, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación”. A lei dedica o Capítulo I do Título I á educación infantil, dispoñendo no seu artigo 14.7 que: “as administracións educativas determinarán os contidos educativos do primeiro ciclo da educación infantil.”

Serán por tanto as CC.AA as encargadas de determinar o currículo para os seus respectivos ámbitos territoriais.

Non podo esquecer que os elementos do currículo que teñen carácter prescriptivo para todos os centros son os “(...) obxectivos, contidos e criterios de avaliación das áreas”. O que fai imprescindible que os centros desenvolvan unha proposta, unhas directrices, un proxecto, no que expliciten e desenvolvan o que, o como e o cando

destes elementos prescriptivos. Posiblemente por esta mesma razón a LOE no seu preámbulo e ao referirse á educación infantil regula a obrigaón dos centros a contar dende o primeiro ciclo cunha proposta pedagóxica específica.

Cando o Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS, 2009)<sup>138</sup> no seu barómetro preguntou polas características que son importantes nun centro infantil para que os nenos reciban unha correcta atención, ofreceu aos seus entrevistados a posibilidade de responder canto de importante eran oito cuestións entre as que figuraba “que haxa un programa educativo específico”. A opción resultou ser a quinta das oito na porcentaxe de respostas que escolleron a opción “*Moi importante*” como resposta.

A enquisa realizada aos alumnos ofreceume os mesmos resultados.

E no cuestionario enviado aos profesionais ocupou o 4º lugar<sup>139</sup>.

A proposta pedagóxica esixida aos centros aseméllase, cando non calca, á filosofía organizativa dos centros escolares de ensino obrigatorio. Son maioría as escolas de ensino obrigatorio nas que se practica unha separación dos documentos burocráticos do traballo diario e práctico; o proxecto educativo está na maioría dos casos identificado como uns deses documentos burocráticos, o abismo entre teoría e práctica presenta aquí un dos seus perfís máis quebrados. As experiencias previas noutros niveis de ensino deberían ser suficientes para non cometer na primeira infancia os mesmos erros.

No segundo ciclo de infantil lévanse anos participando e elaborando o citado documento, cuns resultados que na maioría dos casos difiren de forma significativa de finalidades que se lle supoñían

---

<sup>138</sup> No anexo 1. figura un amplo resumo dos resultados do barómetro do CIS citado.

<sup>139</sup> As opción de resposta non eran excluíntes.

á citada acción. A existencia da proposta pedagóxica só garante que o centro está ao día en canto ás obrigas administrativas.

Por unha banda para deseñar unha proposta pedagóxica ou un proxecto educativo que pretenda cumprir as expectativas de ser o documento que recolla a acción educativa dun centro é necesario, ademais de esixilo nun decreto ou nunha lei, poñer a disposición os recursos tanto temporais, materiais, espaciais e humanos imprescindibles, favorecer os encontros, o debate, crear o clima, ter a oportunidade de corrixir, engadir, quitar, modificar, discutir... as liñas de acción, as intervencións, e por suposto, ter a posibilidade de escoitar e dar a voz a todas as propostas e a todos os implicados, en definitiva ter a vontade.

Neste sentido, segundo un se aproxima a un centro de primeira infancia o primeiro que constata é a falta de tempo dos profesionais para eles mesmos e para organizarse. O ritmo de traballo é completamente mediatizado pola atención dos nenos/as, non existe nin tempo nin espazo para reflexionar de xeito conxunto, as quendas e o tempo dedicado á atención directa impídeno.

Non estou con isto intentando describir un traballo dunha cadea de montaxe, claro que hai tempo para o comentario, para a broma, para o desenvolvemento da actividade de forma distendida e cómplice, pero sempre nun modelo de multitarefa moi asociado ao traballo feminizado:

*(...)falas cunha compañeira da proposta para a saída da semana que vén mentres se recortan unhas caixas da cociña para facer un tragabolas, ou unha árbore de cartón...* (Este comentario produciuse nun parladoiro que mesmo empezou no andar do centro recortando xunto con dúas profesionais unha serie de elementos para a celebración do Nadal)

*Cámbiase o cueiro do neno e négociase un cambio de quenda ou o reforzo para a celebración da aula dos máis pequenos.* <sup>140</sup>.

Resulta particular o xeito de planificar as actividades: en grupos de dous ou tres traballadores e atendendo a intereses persoais, dinámicas asumidas, e decisións non consensuadas de forma global; todo nun conxunto de relacións persoais e personalizadas, con diferentes lideratos e fraternidades en moitos casos lonxe das exclusivamente laborais.

A xestión do espazo laboral tórnase un traballo de entretecido, encaixes, intereses diverxentes, cando non claramente encontrados, preferencias e discrepancias nos estilos e métodos de traballo que moitas veces non se manifestan nin se expoñen.

Se as dificultades de non dispoñer dun tempo para a posta en común, a planificación e o debate agrava estas situacións, por outra parte moito máis habituais e usuais do que moitos supoñen, a configuración dos grupos en “aulas” e niveis diferenciados por idades e cun responsable definido tampouco facilita o traballo interdisciplinar.

Por outra banda, supoñer que o “produto”, o labor que se realiza nun centro é unha consecuencia do xeito no que está redactada e planificada a organización do proceso, pode ser medianamente certo en centros fabrís, pero tivo, e ten difícil acomodo, cando se trata con material tan sensible como o humano. Inmersos como estamos nos procesos tecnolóxicos deberíamos ser especialmente cautos co que se chamou “pedagogía tecnicista”

Saviani (1986) xa nos previña do perigo que entrañaba, di o autor que:

“Na pedagogía tecnicista o elemento principal pasa a ser a organización racional dos medios, ocupando profesor e alumno unha posición secundaria, relegados a condición de executores dun proceso no que a súa concepción, planeamento, coordinación e

---

<sup>140</sup> Transcrición do comentario dun profesional no parladoiro 2.2

control quedan a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, obxectivos e imparciais. A organización do proceso convértese na garantía de eficiencia, compensando e corrixindo as deficiencias do profesor e maximizando os efectos da súa intervención”(p48)

En definitiva, resulta ilusorio pensar que un centro é educativo si ten un proxecto pedagóxico formalizado nun documento, actuar planificadamente pode dotar de certa racionalidade o proceso pero tamén de moita impostura e burocracia.

En todo caso creo que referir marcos teóricos, secuenciar actividades, operacionalizar obxectivos que faciliten a fundamentación, a organización e a realización de tarefas pensadas para as crianzas non é recoñecer un carácter educativo ao ciclo, senón confundir a formación e organización dos profesionais que atenden aos nenos/as coa práctica directa con eles.

Pretender describir nun documento cada actuación cos nenos/as e que esta conduza ou estea dirixida a unha acción educativa pode resultar e resulta inabordable, polo que as propostas pedagóxicas se limitan a enunciado xeneralidades. Ou fan fincapé en contidos instrumentais e académicos, para rematar entorpecendo o mesmo proceso de aprendizaxe, di Moreno (2002) que a “educación se foi pechando en espazos, tempos, contidos e modos de ensinar que primeiro facilitaron e despois, de tanto acotamento, dificultaron ao tratar de homoxenizar os modos de aprender”(p.20).

O que nos coloca diante doutro risco, e non pequeno: o de perseguir na realización de actividades cos nenos/as logros e obxectivos que son sempre considerados en rangos de normalidade. É doado considerar “inmature/a” aos individuos cuxos logros non se sitúan no nivel operatorio “esperado”, e pode resultar inda peor se á vista destas avaliacións se toman decisións respecto ao seu destino escolar futuro.

O discurso do aspecto ensino-aprendizaxe a través da proposta pedagóxica na primeira infancia penetra con forza nos profesionais,

pois se ben outros niveis de ensino teñen de si a propia lexitimidade e prestixio, non sucede o mesmo con este período.

Desafortunadamente existen diferentes xeitos de interpretar as actividades pedagóxicas e de aprendizaxe que maiormente non se asemellan ás prácticas de vangarda.

Habitualmente a proposta pedagóxica resólvese por medio dun copia e pega ou ben dalgunha editorial ou, no mellor dos casos, dalgún alumno/a opositor con práctica neste documento, ou tamén de centros comprometidos neste formato de traballo, cando non é un documento estandarizado, realizado pola empresa de servizos encargada de xestionar un número indeterminado de centros, descoñecida polos traballadores, eventuais e precarios, e só útil para o concurso de adxudicación.

A suposta bondade da proposta pedagóxica ou didáctica funciona dun xeito similar á condición de educativo ou didáctico que se atribúe a un xoguete determinado pola autoridade competente; esta condición é suficiente garantía?

Un quebracabezas é *per se* material didáctico e pedagóxico?

Podemos inferir que as pedras son elementos faltos de interese e moi perigosos?

Realmente preferimos que os nenos/as empreguen xoguetes que cumpran fielmente a última directiva de 2009/48/CE<sup>141</sup>, ou que manipulen, experimenten, interactúen, con elementos canto menos estruturados mellor, comprados en ferraxarías ou establecementos de todo a 100, atendidos, coidados supervisados, acompañados?

A confusión nestes aspectos é maiúscula, Alfredo Hoyuelos no sétimo vídeo de “*Escoller un centro 0-6*” (CEAPA, 2009) afirma con rotundidade que os elementos máis educativos son os segundos, destacando “*as cadeas*” como elementos moi estimulantes en nenos menores de 3 anos.

---

<sup>141</sup> En vigor dende o 20 de Xulio de 2011

Non vou a discutir a función das cadeas como elementos a incorporar nun centro de primeira infancia, persoalmente prefiroas a moitos outros xogos simbólicos con etiqueta CE didácticos e pedagóxicos, pero teño a seguridade de que para que un neno/a manipule, faga e desfaga con estes ou outros materiais o realmente imprescindible son os profesionais en número adecuado que coiden, atendan e asistan aos nenos/as nestas actividades exploratorias.

Volvendo sobre a proposta pedagóxica despois deste inciso cos materiais, non pretendo negar a utilidade da proposta pedagóxica o proxecto didáctico ou calquera outro plan ou documento que se preste á reflexión conxunta, ao razoamento, á discusión. Pero considero que a súa maior utilidade está relacionada co grao de participación democrática de todos os actores e en todas as fases do proceso, na súa elaboración, na posta en acción, na avaliación, na corrección, na modificación.

Só dende unha proposta activa, dinámica, participativa, democrática, incluínte... se pode entender a elaboración dun documento, e sempre coñecendo a limitación e a frustración que supón intentar transcribir a un documento sensacións e matices tan diversos como inabarcables.

Perrenoud P. (2006) proporcióname de novo un impagable exemplo desta dificultade. Transcribo o que é capaz de escribir o respecto de ler un conto, unha actividade que calquera proposta levaría incluída e que resulta cotián en calquera centro:

“(...) escoitar o mestre, ler ou contar unha historia é a priori unha actividade atraínte, mobilizadora, pero o seu sentido para os alumnos varía segundo sexa vivida como un hábito ou como unha excepción, un favor ou un dereito, un momento de expansión ou un tempo de traballo, unha actividade independente ou unha etapa dentro dunha secuencia didáctica máis complexa, un xogo gratuito ou un traballo avaliado. Todo depende igualmente do clima, do lugar que teñen os alumnos, dos límites que fixa o mestre, do pracer ou a frustración que deixa translucir, da súa capacidade de trocar o rexistro da comunicación, de controlar, de relacionar cando lee o conto ou a historia. Agora ben, estas actitudes- a relaxación, o humor, a proximidade, a apertura, a flexibilidade- non poden



definirse localmente en función dunha soa tarefa. Estas afectan, con acentos diversos, todas as actividades, reflectindo a concepción que ten o mestre do xogo, do traballo, do tempo que transcorre e do tempo que queda, do pracer e do sufrimento, da liberdade e do poder, etc. En resumo, reflicte a concepción do oficio do alumno que prevalece dentro dunha clase particular.” (p.228)

Á vista de tan clara exposición non é de estrañar que os pedagogos de Reggio Emilia renunciem á elaboración dun currículo de infantil e cando son preguntados ao respecto nin tan sequera lles guste o termo. Nalgúns casos, dos centros de Reggio dise que configuran un “currículo emerxente” (Edwards, Gandini, e Forman, 1993) confeccionado de abaixo arriba, dende os intereses dos nenos, pero os profesionais de Reggio tampouco son especialmente amables con este termo, en todo caso se despois dun diálogo moi forzado teñen que referirse ao currículo, afirman, que se é algo, poderíase falar de “contextual”, de diálogo co contorno entre os actores.

Non deberíamos esquecer que no 1º ciclo propóñense logros moi interesantes que non se poden resumir en “acadar o desenvolvemento do neno/a”. Coidar e atender ofrecendo opcións para acompañar e amplificar o desenvolvemento, facilitando o acceso a espazos físicos, de relacións, simbólicos, que sexan diversos, pódese converter nunha experiencia de aprendizaxe máis interesante que o enunciado de obxectivos, procedementos e actitudes. Neste sentido Fairstein G. (2009) afirma que:

“Colocar logros evolutivos como intencións pedagóxicas non constitúe un bo xeito de lexitimar e xustificar a acción docente. A tarefa pedagóxica do Xardín Maternal non se xustifica en virtude de lograr o desenvolvemento do neno; polo contrario, atopa a súa lexitimación e xustificación na posibilidade de brindar oportunidades para amplificar e potenciar ese desenvolvemento.”(p.115)

### **5.2.9 Da participación dos pais**

Resulta paradoxal, que tanto os profesionais que atendan directamente os nenos/as como os pais participen, en moitos casos,

como meros espectadores ou executores dun proxecto ou proposta pedagóxica allea. Os profesionais, porque na maioría das ocasións non se lles facilitan as ferramentas (temporais, espaciais de recursos) para a elaboración da mesma, ou directamente permanecen a marxe. Os pais, porque sendo considerados pola lei responsables da socialización e educación dos seus fillos o currículo estatal unicamente recomenda: “(...) que o equipo docente busque o xeito de dar a coñecer e compartir coas familias o modelo educativo”.

O discurso é realmente incongruente, por unha banda os servizos de atención, coidado e educación da primeira infancia de calidade resultan, segundo os expertos, “imprescindibles” para o desenvolvemento do neno/a, pero os que son recoñecidos como responsables últimos e máis importantes axentes de socialización e educación son invitados de pedra nestes servizos.

Se a responsabilidade unicamente recae sobre a familia facilita a inhibición do Estado e consecuentemente se produce con maior probabilidade unha atención dende o sistema público que prioriza o aspecto do ensino-aprendizaxe dende a óptica “profesional” e de centro “substituto materno” como modelo de coidado.

Nesta “ideoloxía” da familia como responsable principal entretécese as razóns para desenvolver ou non, e de que tipo, un sistema de atención e coidado á primeira infancia.

O culto a este modelo de “familia responsable” resulta fundamental segundo Haddad na consolidación dos mitos que se converterán nos verdadeiros alicerces de resistencia contra a emancipación do modelo “familia substituta” de atención e coidado infantil. Entre os mitos mencionados pola autora destacan:

- ✓ O mito da responsabilidade natural, polo tanto exclusiva, da familia pola crianza e educación dos fillos.
- ✓ O mito da devoción, dedicación natural de toda nai polo seu fillo/a.
- ✓ A maternidade como inherente á condición feminina.
- ✓ A importancia exacerbada do vínculo afectivo entre pais e fillo.

- ✓ A auto suficiencia da unidade familiar como sistema que pode dispensar a rede de apoio social. (Haddad, 1997, p.72)

Así, considera “*a ideoloxía da familia*” como un dos maiores determinantes da ilexitimidade dos centros e afirma que:

“(...) a responsabilidade exclusiva da familia en relación ao coidado e socialización da crianza pequena trae serias consecuencias ao desenvolvemento dunha política pública de expansión das redes de centros.

Unha delas é que na perspectiva do modelo substituto materno, o centro é sempre un privilexio de poucos.” (ídem, páx.75)

O centro como “*substitutivo materno*”, con certeza, non facilita nin promove a participación, non está na súa función, nin a familia espera ter que facelo para iso a substitúe. En calquera caso o aspecto censor e culpabilizador que é inherente a este tipo de centro produce en ocasións unha relación de “intimidade” entre os profesionais e as nais dos nenos/as que pode confundirse con participación e que resulta ser máis subordinación tinxida de dispoñibilidade.

Na redacción dun dos estudos sociais da Caixa, *Infancia y futuro*, podemos ver un bo exemplo deste aspecto culpabilizador:

“O incremento no número de horas que os nenos/as pasan lonxe dalgún dos seus proxenitores (especialmente da nai) disparou a inquietude e a preocupación nalgúns sectores, que ven como se cambalean os fundamentos dunha socialización infantil responsable se o protagonismo é cedido a axentes non familiares (coidadores profesionais)”. (Mari-Klose, Vaquera, e Argeseanu Cuning, 2010, p.22)

Para calmar a inquietude e a preocupación que alude o informe seguro que axudaría moito o xeito de como estea organizada a participación dos pais, xa que esa organización da participación inhibe ou promove a mesma.

Cando falaba da miña experiencia no 2º ciclo, apuntaba que a participación dos pais era vista con ambivalencia, nalgúns casos sentíase como “intromisión” no ámbito profesional pero tamén escoitaba queixas pola pouca vontade das familias por achegarse aos centros. Un xogo moi sutil dependendo do actor involucrado, no que o

que quere participar asegura non poder facelo e os que reclaman participación afirman que obteñen respostas moi tibias e sempre dos mesmos. Cun resultado final de participación case que personalizada, cun maioritario “deixar facer” que libera a todos da sempre presente “responsabilidade”.

Ao final todo parece indicar que a falta de participación alimenta o modelo establecido, ou cando menos impide que este sexa posto en cuestión.

Se o modelo de atención se inclina por facer de substituto materno, este leva implícito o sostemento dos mitos da ideoloxía familiar referidos por Haddad.

Se polo contrario responde a modelos de ensino aprendizaxe a participación canalízase polos condutos formais e oficiais, recoñecidos por todos como pouco prácticos.

Non cabe dúbida de que a participación real, libre, democrática, activa, en calquera institución é un bo termómetro para medir a súa calidade, exprésese esta nos termos que se queira.

Por esta mesma razón sobre a participación dos axentes, e outras interesantes cuestións perfiladas na análise dos centros pregunteilles aos profesionais nos “parladoiros” e no cuestionario. É tempo de indagar nas súas respostas.

### ***i. A relación dos actores.***

A LOE é particularmente clara neste aspecto, a responsabilidade fundamental da primeira infancia recae sobre os pais ou titores.

En principio isto é o lóxico, lonxe quedaron os centros para a primeira infancia en países con orientación colectivista, no que se consideraba a socialización das novas xeracións como obxectivo exclusivo do Estado (China, Cuba, países da ex-Unión Soviética). O interesante é saber que grao de “cooperación” se atribúe ao Estado.

Estamos ante un modelo responsable polas necesidades sociais e individuais dos cidadáns? ou máis ben estamos ante un Estado que neste aspecto ten e quere a participación mínima?

Algunhas claves poden atoparse na redacción da propia Lei de educación, aínda que para iso necesite de certa subxectividade. Nas cincuenta páxinas de BOE que ocupa a redacción da Lei orgánica de educación (LOE), esta fai mención ás “nais” en dúas ocasións, a primeira no preámbulo, e non alude directamente a elas xa que fala do “(...) compromiso profesional para que os pais e nais se impliquen”, a segunda vez que se mencionan “as nais” faino nos principios xerais da educación infantil (artigo 12, apartado 3): “(...) co obxecto de respectar a responsabilidade fundamental das **nais**<sup>142</sup> e pais ou titores nesta etapa, os centros de EI cooperarán estreitamente con eles” (Gobierno de España, 2006)

A lei menciona a palabra “pais” en 28 ocasións na súa redacción. O emprego do termo xenérico “pais” para facer referencia aos dous proxenitores é amplamente aceptado e usual, por esta mesma razón, non deixa de ser significativo que a única cita directa á función das nais faga referencia á “*responsabilidade fundamental*” nesta etapa de Infantil.

Xa sexa un erro, ou, porque non, un exceso de rigorosidade pola miña banda, a estas alturas do “proceso”, no que un ten que indagar máis no que non se di que no que se di, cando todos coñecen o discurso politicamente correcto da igualdade, encontrarse cun desliz do subconsciente do lexislador, nun tema tan sensible como a responsabilidade perante a crianza resulta unha “anécdota” difícil de deixar escapar

Que esta orden de factores (*nais, pais, titores*) inicie os principios xerais da educación infantil, pode resultar intrascendente

---

<sup>142</sup> A letra grosa non está no orixinal.

ou anecdótico para moitos observadores , pero é incuestionable que está redactado así.

A marxe de que o Estado responsabilice en primeiro lugar ás nais da crianza dos máis pequenos, o que resulta indubidable é que todas as comunidades que teñen as competencias no desenvolvemento da regulación da etapa están de acordo en que son os *pais* os responsables últimos do benestar dos seus fillos, os axentes primarios de socialización, os educadores fundamentais dos fillos nestes anos...

O grao en que os Estados participan desta responsabilidade e, sobre todo, o xeito de participar na mesma, reflectirase directamente no xeito de actuar dos seus profesionais.

Recoñecer a responsabilidade última dos pais na crianza dos seus fillos e tamén da súa educación implica, consecuentemente, que se redacte e regule a obrigatoriedade de construír canles de comunicación, modos de participación dos pais no centro, maneiras de coordinar as actuacións conxuntas e tempos e espazos para unificar criterios.

Porén, nos documentos que fan referencia aos centros de primeira infancia e á súa regulación falase de:

“(...)o respecto ás familias como primeiro axente educativo ao que non se substitúe e co que se debe cooperar. (...) relevancia especial da participación e colaboración coas familias.” (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria , 2009)

O currículo da educación infantil do Ministerio de Educación exprésase no mesmo senso e fala de:

“(...) a adecuada interacción familia escola é outro dos alicerces básicos sobre os que asentar unha educación infantil de calidade”, “(...)a colaboración, comunicación e relación permanente é imprescindible si se pretende que a acción educativa teña resultados valiosos” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008)

Esta rotunda e manifesta colaboración empeza a minguar cando o tempo regulado para ás preceptivas xuntanzas e reunións

individuais por medio da acción titorial é dunha hora semanal, para vinte e cinco nenos.

Máis difícil é no 1º ciclo, xa que non se recollen horas de “atención indirecta” nin nos decretos que regulan os centros nin no convenio colectivo estatal dos traballadores.

Xa expresei que das primeiras impresións que constatee nos “parladoiros” e que influíu directamente na metodoloxía dos mesmos, é que o traballo de atención e coidado non se pode postergar, non se detén e dificilmente resulta aprazable. Non só consome todo o tempo da xornada enredando nunha ou outra actividade, senón que absorbe e dissolve todos os niveis de intensidade que se lle poidan dedicar.

Neste sentido dicía unha profesional: “(...)eu moitos días síntome como as laranxas que emprego no almorzo,(...) chego pola maña ao traballo fresca, brillante, enérxica, e remato tal cal unha laranxa, espremida e...”<sup>143</sup>

Sen dúbida, unha das primeiras necesidades, que un detecta cando o que intenta é xuntar a un grupo de profesionais, é a de dispoñer da xestión dun tempo propio dos traballadores para postas en común, reunións de coordinación, de programación de actividades, de simple intercambio de opinións, de recepción de pais sosegada e tranquila, e dun espazo ao longo da xornada de respiro e repouso a marxe da atención directa dos nenos.

Resulta imprescindible que os profesionais do 1º ciclo dispoñan dun tempo máis amplo no que non teñan que realizar atención directa aos nenos, e poida coincidir ese tempo cos demais compañeiros. Os horarios de atención dos centros están deseñados de tal xeito que dificultan moi seriamente a propia conciliación dos traballadores coas súas familias, para pretender dispoñer dun tempo de xuntanza e planificación do traballo. Como levar a efecto esa obrigatoria

---

<sup>143</sup> Transcripción literal do comentario dun profesional no parladoiro

coordinación, cooperación e interacción permanente entre os participantes ?

No mesmo sentido, podería referirme ao período de adaptación, sobre o que a administración educativa en Galiza publicou un extenso e interesante documento: *O proceso de adaptación. E ti... vas á escola?* (Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar, 2007)

Nel recolle recomendacións, ferramentas, metodoloxía e estratexias para levar adiante *tan delicado e transcendente momento*, (en palabras da propia administración).

Outra cousa ben distinta, especialmente no 2º ciclo é a regulación efectiva deste proceso que se “decreta” todos os anos xunto coas normas de inicio de curso e o calendario escolar, no que se estipula unha duración para ese período de 8 días lectivos, “(do 12 ao 21 de setembro)”, (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, 2012)

Oito días lectivos asemellan insuficientes para organizar un período de adaptación de 25 nenos/as coas mínimas garantías.

Como xa dixen, non coñezo nin un só intento de deseñar, ou propoñer un banco de horas, flexibilizar calendarios, reorganizar os tempos, nin por parte da administración nin dos profesionais.

O discurso da colaboración estreita e a coordinación familia-centro-comunidade transfórmase en “papel mollado” cando se regulan a marxe dos “preámbulos” e outros documentos.

En contra do meu argumento, pódese aludir a toda a normativa existente sobre a participación e representación dos pais nos órganos de goberno e decisión dun centro, como o Consello Escolar, ou aos dereitos das ANPAS<sup>144</sup>, e tamén as múltiples leis que recoñecen os dereitos dos “usuarios” e dos pais ou titores destes.

---

<sup>144</sup> ANPAS Asociación de Nais e Pais de Alumnos.



Na miña defensa transcribo as declaracións feitas por Leonor Tolos, (2009) que é presidenta da Federación de ANPAS de Castellón “Penyagolosa” na revista da CEAPA<sup>145</sup>:

“(...)o exercicio dos dereitos recoñecidos pola normativa no seo das escolas, especialmente nelas, é pura aparencia!” (p.45)

“A nosa presenza no espazo educativo é cuestionada, discutida e vista por moitos como ilexítima. Despois de tantos anos de participación, mesmo temos que pelexar para exercer os nosos dereitos e desenvolver as funcións que temos recoñecidas pola normativa.

A autonomía das ANPAS é máis unha ilusión que unha realidade diaria”(p.46)

E sobre o funcionamento dos Consellos Escolares e a representatividade recoñecida aos pais di isto:

“O escurantismo e a desinformación que se practica frecuentemente no funcionamento dos consellos escolares é outro exemplo triste de que realidade e ilusión van por camiños dispares.”

E continúa:

“As direccións dos centros encargáronse de reducir o noso espazo propio, a ratificar o xa aprobado polo claustro docente ou a mesma dirección, a organizar eventos lúdico-festivos ou a financiar puntualmente actividades ou equipamento para o centro.” (ídem, p.47)

As declaracións están feitas nun monográfico que a revista da CEAPA dedica a *Educación Infantil de calidade para todos os nenos e as nenas*.

A participación dos pais nos centros é un tema certamente complexo, todos recoñecemos o importantes que son os seus fillos/as, as necesidades que teñen de saber o que se fai con eles, pero tampouco nos gusta sentirnos fiscalizados.

Nos “parladoiros” cando se abordaba o tema da participación dos pais nos centros os profesionais facían evidente o seu interese polo tema.

---

<sup>145</sup> Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos

Como sucede en moitas transcricións, e estas xuntanzas non tiñan porque ser diferentes, o realmente importante ás veces resulta imposible de recoller ou describir. Son, as miradas cómplices, os murmuros, o ton empregado ou o cambio do mesmo, as risas leves ou nerviosas, os silencios sempre incómodos, as manifestacións que dan información relevante pero que non conseguen transcribir .

No asunto dos pais todas estas manifestacións, todos estes indicadores sutís, xorden invariablemente , e un non sabe onde mirar, (ao director ou ao compañeiro elocuente...), que escoitar (ao que está falando ou ao murmurio...).

Normalmente todo remata cun comentario en ton conciliador e oficialista no sentido de que: “(...)temos pais que colaboran que son unha pasada, podes contar con eles para o que queiras”<sup>146</sup>. Esta expresión pódese acompañar ás veces con alusión a cantidade deles: “(...)son os menos”; “(...)son a maioría”; “(...)hai de todo”.

Polo xeral, como digo, o tema da participación, coordinación, colaboración dos pais é un tema complexo na súa transcripción, non resulta relevante para o traballo reflectir algúns dos comentarios que xurdiron simplemente porque é difícil reproducir o ambiente no que se fan. Probablemente esta sexa a característica máis destacable, o ambiente que se establece na conversación cando se fai referencia aos pais.

En definitiva todos son indicadores da sensibilidade necesaria para o desempeño do traballo nun centro de primeira infancia, un traballo dirixido por completo ás relacións humanas e coa comunidade. Un traballo de achegamentos, de presenzas, de distancias, de encontros e desencontros, de disputas, en resúmen de relacións.

Vicentç Arnaiz (2006) afirma que hai dous sistemas en relación que son o familiar e o escolar no que se produce un diálogo imposible

---

<sup>146</sup> Comentario dun profesional no parladoiro 1.1

entre outras razóns porque: “Os docentes foron formados para planificar grupos de nenos, non para establecer relacións institucionais ou manexar conflitos coas familias”

Un motivo máis para renunciar ao ámbito escolar na primeira infancia e buscar no ámbito dos coidados profesionalizados ese espazo de diálogo entre eses dous sistemas en relación.

Afirmei que, como profesional do 2º ciclo, sentía unha dobre presión de “adaptación”, a dos nenos no inicio da súa escolarización e a dos seus pais ou titores o modelo escolar, especialmente no concernente ao control dos modelos informais de relación e ao seu axuste aos canles legais establecidos.

Nas xuntanzas cos profesionais do 1º ciclo non se manifestaron no mesmo sentido, xa que eles non comparten os espazos coa educación primaria, pero si que a relación coa familia e coa comunidade a experimentan de xeito ambivalente e para algúns de forma problemática.

A relación coa familia e a comunidade manexa infinidade de patróns e posiblemente, a diversidade de xeitos de crianza obriga a flexibilizar os modelos e contextualizalos. Definir o rol dos pais é un labor titánico e que compete en gran medida ao centro, no que se vai tecendo toda unha serie de boas e malas prácticas. A prudencia, a reflexión e sobre todo a formación especializada, debe presidir toda actuación.

“Pedir aos pais que realicen tarefas, asuman responsabilidades dos profesionais, ofrezan axuda voluntaria sistemática ou considéralos como unha fonte de recursos financeiros indica un desvío na concepción da participación dos pais.” (Haddad L. , 2006, p.541)

En xeral, realízanse constantes e importantes iniciativas, persoais e de centros, na procura de establecer e fortalecer lazos, en moitos casos con base nos esforzos e usos de tempo particulares e privados, non laborais. Como é previsible as relacións son sempre de

senso positivo, as críticas e a discrepancia son en xeral mal xestionadas.

Os “parladoiros” deixáronme insatisfeito ao non poder captar esta relación complexa, necesitaba intentar afinar na percepción de como sentían e que opinaban os profesionais destas colaboracións.

## ***ii. Quen decide que.***

Sei que pretender medir nun cuestionario o grao de demanda e de decisión que os profesionais perciben das familias, dos propios nenos e deles mesmos no funcionamento dun centro é probablemente unha cuestión complexa.

A participación dos pais como elemento para definir e supervisar a calidade dos servizos para a primeira infancia é unha recomendación feita por canta institución ou organización estea implicada neste tramo de idade.

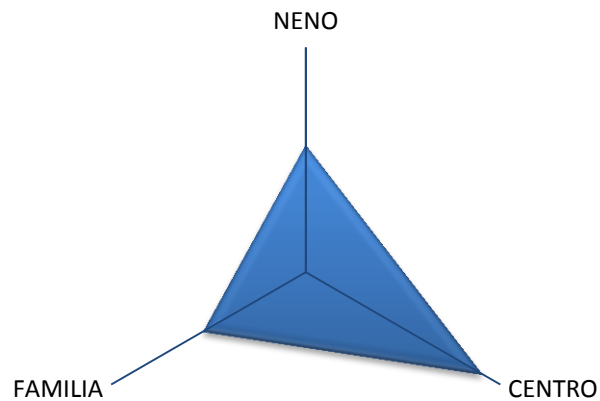
As preguntas formuladas intentan facer unha aproximación a esas percepcións e engadir un pouco máis de información sobre o tema que me ocupa, que non é outro que comprobar se as percepcións e opinións dos profesionais de primeira infancia derivan cara a un modelo escolar ou un modelo de coidados.

Entre as cuestións polas que lles pregunto aos profesionais figura o grao no que a familia, o neno ou o centro decidían ou demandaban os horarios das comidas, o tempo da sesta, as relacións que establecían. Todas elas son actividades diarias e cotiáns, simples e que permitan unha resposta fácil.

Como explico no apartado sobre a elaboración do cuestionario, a selección das respostas nesta pregunta non son excluíntes, podíase puntuar coa nota máxima aos tres actores, ou repetir a puntuación en calquera deles. É dicir, un profesional podía perfectamente considerar que na súa opinión a decisión dos horarios de comidas debería decidirse en partes iguais entre os tres elementos implicados, neno, familia, centro e o podía expresalo puntuando igualmente aos tres.

Esta posibilidade nas respostas permitía incluso que esta simetría na decisión se fixera en calquera nivel de puntuación, así podían conformar un triángulo de área moi pequena puntuando 1-1-1, ou un triángulo equilátero con vértices 5-5-5 dando pé a interpretacións moi variadas.

Poñendo á súa disposición toda esta gama de posibilidades<sup>147</sup> de respostas os profesionais parecen ter claro que na cuestión de quen debe tomar a decisión, por exemplo, sobre os horarios das comidas: o centro é en definitiva o que debe facelo.



Grao no que deciden ou demandan os horarios de almorzo, xantar , merenda ...

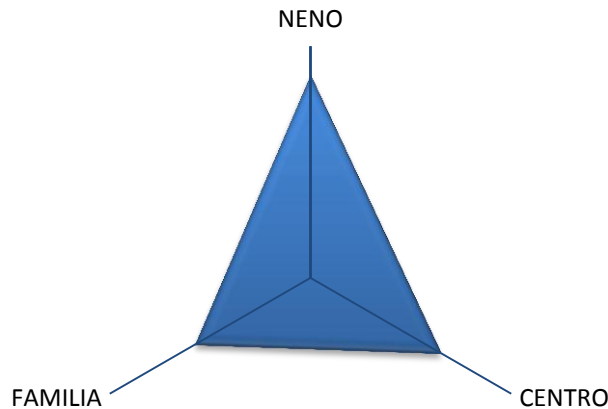
Gráfica 19.

Neste caso os profesionais opinan que a familia é quen menos ten que dicir neste asunto, cunha puntuación media das respostas de 2,63 sobre un máximo de 5. O neno tampouco é que teña moito máis que dicir sobre o horario ao que quere merendar ou xantar (2,84). O centro é o vértice máis pronunciado do triángulo (gráfica 19.), a media das puntuacións do centro é de 4,54 puntos sobre un máximo de 5, sen dúbida, os profesionais consideran que é o centro o que debe tomar esta decisión case que de xeito exclusivo.

<sup>147</sup> No cuestionario que os profesionais tiñan que responder figuraba nestas cuestións a puntuación (1 a 5) de cada unha das opcións no propio enunciado da mesma e na marxe superior dos cadros onde se marcaba a resposta.

O patrón de resposta non se repite cando aos profesionais lles pregunto sobre as relacións que establece o neno. Neste caso é o neno o que recibe a media de puntuacións máis elevada cun 4,39, a familia 2,87; e o centro 3,25.

O vértice máis pronunciado do triángulo (gráfica 20.) que configuran as medias das puntuacións é nesta cuestión o referido ao neno.



Grao no que deciden ou demandan as relacións que establecen

Gráfica 20.

Cando pregunto polas actividades desenvolvidas nun centro e en que grao, o neno, a familia ou o centro deben decidir este tipo de actividades, os profesionais expresan que na súa opinión debe ser de novo o centro quen decida esta cuestión (táboa 22.). De feito o centro obtén a media de puntuación máis elevada de todas as cuestións referidas, 4,61 puntos sobre 5.

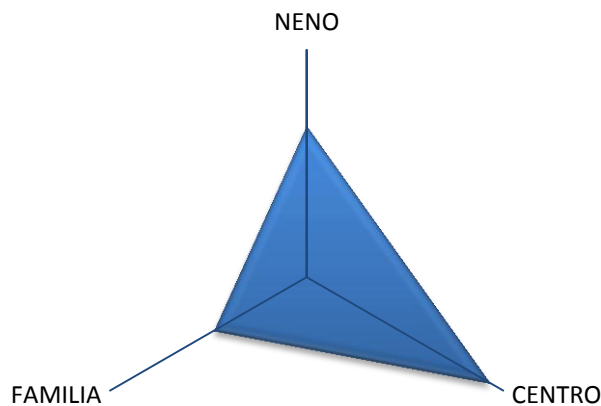
Como se observa na táboa 22. os profesionais á hora de expresar a súa opinión sobre o grao no que decide o *centro* os tipos de actividades escollen a opción de resposta *Todo ou case todo* (66,9%), ou xusto a situada inmediatamente (24,7%).

O centro, en que grao deciden ou demandan o tipo de actividades,?

	Frecuencia	Porcentaxe
Nada ou case nada	4	,7
-	1	,2
-	31	5,3
-	145	24,7
Todo ou case todo	392	66,9
n.s.;n.c.	13	2,2
Total	586	100,0

Táboa 22. Porcentaxes de respostas dos profesionais sobre o grao no que o centro decide o tipo de actividades.

A familia segundo a opinión dos profesionais é a que menos debe decidir ou demandar o tipo de actividades 2,26; o seu vértice é o menos pronunciado (Gráfica 21.) o grao no que os profesionais consideran que decide o neno o tipo de actividades sitúase en posicións intermedias 3,27.



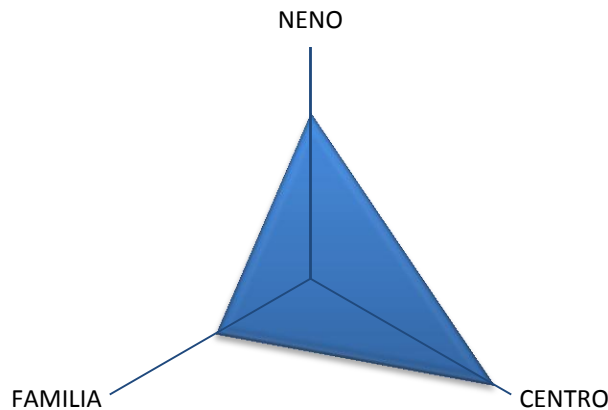
Grao no que deciden ou demandan o tipo de actividades

Gráfica 21.

Resultados moi similares obteño na última cuestión da pregunta, que fai referencia aos tempos de aseo. centro 4,55; familia 2,29; neno 3,51.

A media da puntuación que os profesionais empregan para dar resposta ás cuestións referidas nesta pregunta debuxan un triángulo (gráfica 22.) no que o vértice máis apuntado sinala ao centro como o

elemento que en maior grao decide ou demanda as accións referidas, cunha notable diferenza sobre o vértice que representa as puntuacións das familias, as máis baixas, e o neno, nun nivel intermedio.



Grao no que deciden ou demandan os tempos de aseo, cambio de cueiro, de lavado de mans, peiteado...

Gráfica 22.

A marxe da claridade e a validez da pregunta que debería ser contrastada, matizada e en xeral mellorada en moitos aspectos, as respostas dos profesionais inclínanse a deixar pouca influencia, pouco grao de decisión e de demanda ás familias e aos nenos.

Se como se sinala dende todas as instancias que: só unha atención á primeira infancia de calidade serve para mellorar o benestar global da infancia, e que un factor de máxima importancia na calidade da atención resulta que é a interacción dos participantes, entón cómpre facer unha reflexión antes de poñer unha nota á nosa “calidade”.

Todo sen dúbida depende do lugar que o observador empregue para facer o enfoque. Se a relación co centro a miramos a través da importancia que se lle atribúe nos documentos ou na literatura especializada, podemos imaxinar un modelo axustado a altos estándares de calidade onde a interrelación entre os diferentes



compoñentes do contorno do neno é fluída, aberta, dinámica, comprometida, flexible, creativa...

Se o que analizamos é como se plasma o modelo teórico nos regulamentos, pódese observar como os principios que definen esta relación van quedando para os preámbulos, para as declaracións de intencións e nalgúns casos para as recomendacións metodolóxicas.

As regulacións legais son máis ben restritivas neste sentido, ofrecendo pouca marxe para a implementación de accións que conduzan a mellorar a colaboración. Non se regulan horarios sen atención directa dos nenos/as, non se facilita a organización flexible de períodos de adaptación, en definitiva, non se promoven ferramentas para esa participación.

A percepción dos pais, á vista das declaracións das propias ANPAS, apunta que os canles de participación oficiais son estruturas burocráticas máis ou menos complexas e pouco transparentes, que na práctica, na maioría das ocasións, están ocupadas por persoas afíns aos equipos directivos, e resultan pouco operativas.

Finalmente as percepcións dos profesionais respecto a quen decide ou demanda as cuestións analizadas no meu cuestionario deixan pouca marxe para a actuación doutros actores.

A ninguén se lle escapa que o sistema escolar é un exemplo de como a participación dos pais continúa obtendo un “necesita mellorar”, por empregar o antigo criterio de avaliación. A escola non soubo, ou non quixo, aprobar esa materia pendente. Se o centro de primeira infancia mira cara ao establecemento escolar, é fácil que resolva o conflito inherente a toda relación humana limitando esa relación ou directamente regulando a mesma polos canles oficiais.

Pola contra, explorar canles de participación e inclusión ten que ver con preocuparse polo benestar de todos os implicados no proceso e, daquela, polo benestar dos nenos e das nenas, o que significa en definitiva participar no coidado.

Ninguén di que establecer, deseñar ou construír ferramentas de diálogo e de participación sexa un obxectivo doado, todo o contrario, sempre se poñen en risco esferas de autonomía, redúcese e límitase o poder de decisión.

Cando un centro ten o atrevemento de iniciar o camiño da participación non encontra moitas veces o respaldo institucional adecuado. Dar a voz a todos sempre significa ter que escoitar o que non se quere oír. Significa explorar un lugar case que descoñecido, atreverse cos que polo xeral quedan do outro lado.

Para emprender o obxectivo de mellorar a relación entre os actores, resulta imprescindible facelo con coñecemento profesional, con formación, con asesoramento, con compromiso pero tamén con consenso, e de xeito paseniño. Non obstante para iniciar ese camiño cómpre recoñecer as demandas e colexiar as decisións.

# **VI. Visibilizando a controversia**



## **Sinopse**

Neste apartado describo as percepcións e opinión expresadas polos profesionais nas respostas do cuestionario que aínda non transcribín e que considero relevantes na mellor visibilización da controversia.

Estas opinións son ampliadas e contrastadas en ocasións con resultados doutros cuestionarios como o barómetro do CIS e noutros casos cos comentarios e as suxestións que os profesionais achegaron nos “parladoiros” e no propio cuestionario.

As opinión e percepcións dos profesionais expresadas no cuestionario danme pé para facer relacións, análises e cotexos con fontes documentais, (normativas, regulamentos, suxestións metodolóxicas, artigos ) e cos dous modelos de atendimento que se derivan dos ámbitos en discusión.

Como veño facendo en todo o traballo, non deixo de expresar as miñas propias opinións e interpretacións ao respecto das respostas, intentando, especialmente no caso das interpretacións, ser o máis fiel posible á metodoloxía e ás decisións descritas no deseño do cuestionario.

Busco nas opinións e percepcións dos profesionais, nos seus comentarios, respostas á controversia entre o ámbito do coidados e o ámbito escolar.

Entre todas as cuestións que responderon os profesionais e as opinións expresadas nos parladoiros, aínda que estas últimas serviron máis para definir e depurar as dimensións do cuestionario e centrar o foco no interese dos entrevistados que para atopar respostas, destaco as que dalgún xeito presentan indicios de responder á controversia cara a un dos aspectos en disputa ou cando menos algunha frecuencia de respostas da que se poida intuír a preferencia da maioría dos profesionais por un ou outro ámbito.

### 6.1 A opinión sobre as actividades de coidado e as escolares.

Un dos xeitos máis directos de coñecer a diferenza de percepción entre as actividades escolares e as de coidado é preguntarlles aos profesionais polas mesmas. Na cuestión deseñada con tal fin realizaba a mesma pregunta e ofrecía as mesmas opcións de resposta tanto para as actividades de coidado como para as escolares. Tiñan a intención, manifestada no apartado do deseño, de presentarlles aos profesionais probas inequívocas das razóns do meu estudo.

Nas respostas ofrecía a oportunidade de escoller unha primeira opción de resposta entre as oito posibles marcando esta na 1ª columna e unha segunda opción de resposta entre as sete restantes marcando a mesma na columna contigua<sup>148</sup>.

---

<b>P.4 No desenvolvemento das súas tarefas diarias, as actividades de “coidado” son: (escoller 1ª e 2ª opción)</b>		
	1ª %	2ª%
A base e o eixe da miña acción diaria	19,2	7,8
Unhas actividades máis	6,7	7,8
Forman parte do meu facer diario	18,7	16,3
As razóns fundamentais do meu traballo	2,4	7,5
O xeito de acadar uns obxectivos	7,2	11,2
Unha responsabilidade que comparto coas familia	34,8	35,1
Unha de moitas accións ao longo do día	8,2	10,0
Outra: (escribir)	1,4	1,2

---

Táboa 23. Frecuencia de respostas en cada unha das opcións sobre as “actividades de coidado”

---

<sup>148</sup> Desafortunadamente a oportunidade de escoller entre 1ª e 2ª opción provocou algunha resposta non válida ao responder máis dunha opción en cada unha das columnas. De calquera xeito as respostas válidas obtidas si que me ofreceron unha aproximación ao dilema presentado.

<b>P.5 No desenvolvemento das súas tarefas diarias, as actividades “escolares” son:</b> (escoller 1ª e 2ª opción)		
	1ª %	2ª %
A base e o eixe da miña acción diaria	22,3	6,5
Unhas actividades máis	8,3	7,0
Forman parte do meu facer diario	16,6	16,1
As razóns fundamentais do meu traballo	14,7	7,5
O xeito de acadar uns obxectivos	25,1	35,7
Unha responsabilidade que comparto coas familias.	4,3	13,3
Unha de moitas accións ao longo do día	6,2	9,6
Outra: (escribir)	0,9	1,0

Táboa 24. Frecuencia de respostas en cada unha das opcións sobre as “actividades escolares”

Os resultados das respostas resultan elocuentes, a cuestión está formulada de xeito idéntico para cada unha das actividades, deseñei o cuestionario de tal forma que aparezan xuntas e en paralelo para permitir responder ás dúas cuestións de forma simultánea.

A frecuencia de respostas en cada opción difiren claramente entre as actividades de coidado e as actividades escolares.

Nunha primeira análise, observo que a opción que obtén a frecuencia de respostas máis alta nas actividades de coidado, na 1ª opción (táboa 23.) é xusto a que obtén a menor porcentaxe de frecuencia de respostas nas actividades escolares (táboa 24.): “*Unha responsabilidade que comparto coas familias*”.

Cando deseñei as cuestións e elaborei os indicadores e as dimensións, defendía a hipótese que a selección da opción “*unha responsabilidade que comparto coas familias*” significaba pouco menos que “escorrer o vulto”, eludir as responsabilidades. Supoñía que a elección desta opción significaba darlle moi pouca importancia á actividade (escolar ou de coidado) á que se facía referencia no enunciado. Por como redactei a opción, o lugar que ocupa na cuestión, o significado das outras opcións, non considero a posibilidade de que quen escolla esta resposta estea proponendo a “corresponsabilidade” do coidado coa familia.

Non cabe dúbida de que á vista das porcentaxes de resposta obtidas pola opción de “*..compartir as responsabilidades...*” nas

actividades de coidado, debo canto menos ser un pouco máis comedido na miña interpretación, xa que un 35% dos profesionais tanto en primeira opción como en segunda consideran que o coidado é unha actividade na que comparten a responsabilidade coas familias, unha porcentaxe moi elevada nunha cuestión na que se lles ofrece a posibilidade de escoller entre oito diferentes.

Isto significa que un 69,9% dos profesionais escolleron esta resposta en 1ª ou en 2ª opción para referirse ao que supoñen as actividades de coidado no desenvolvemento das súas tarefas diarias.(táboa 23.) (*Unha responsabilidade que comparten coas familias*)

A porcentaxe de respostas non sería sorprendente se opinaran o mesmo das actividades escolares(táboa 24.), non é así, xa que son o 4,3% en 1ª opción e o 13,3% en segunda os que escollen esta mesma resposta nas actividades escolares. En total o 17,6% de profesionais consideran en 1ª ou 2ª opción que as actividades escolares son *unha responsabilidade que comparte...*

A impresión é que, no que se refire ás actividades de coidado, os profesionais non se senten do mesmo xeito comprometidos que cando expresan o que son as actividades “escolares”, en principio estas responsabilidades non as comparten cos pais.

Pero o feito de compartilas ou non, tampouco ten que resultar determinante. A pregunta, claro, xorde de inmediato, que opcións escollen para responder sobre as actividades “escolares” entón?, mantense a diferenciación entre unhas e outras?

O 60,8% dos profesionais escollen como primeira ou segunda opción de respostas nas actividades escolares: *O xeito de acadar uns obxectivos* (25,1% como 1ª opción e 35,7% como 2ª).(Táboa 24.)

*O xeito de acadar uns obxectivos* é para as actividades de coidado seleccionada como 1ª e 2ª opción polo 18,4% dos profesionais. En 1ª opción é escollida polo 7,2%, a penúltima opción en frecuencia.(táboa 23.)



Sen dúbida, todo é unha interpretación de matices, ou non tanto.

Por unha banda compartir a responsabilidade era a opción que eu interpretaba como a menos importante da actividade, e por outra “*Acadar uns obxectivos*” é a finalidade última de calquera actividade programada e deseñada nunha proposta pedagóxica polo que na interpretación dos resultados daba á selección desta opción bastante importancia.

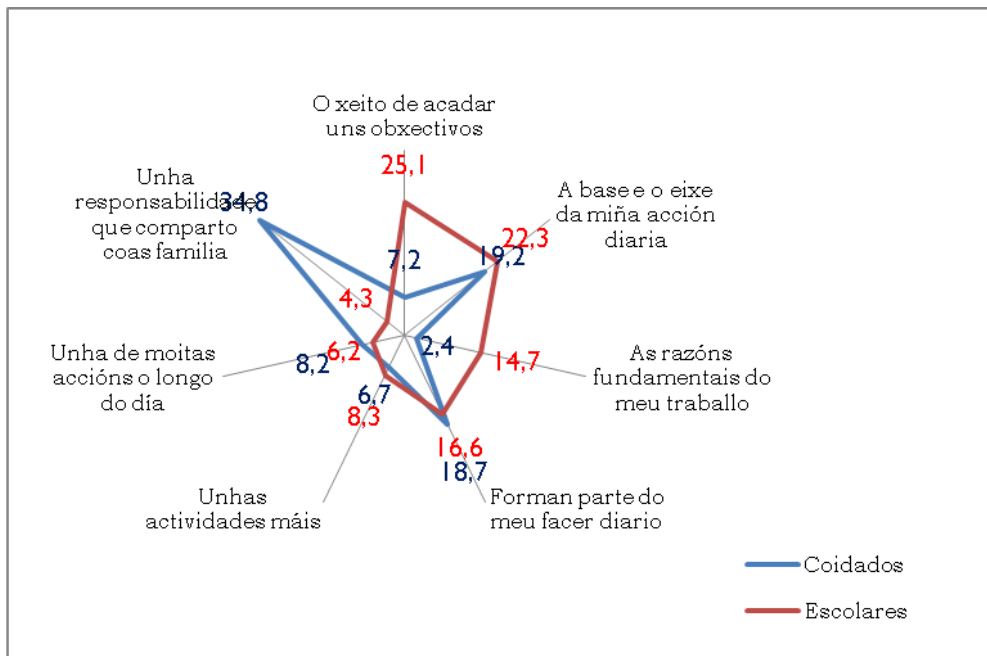
Que estas opcións sexan as escollidas como a resposta máis adecuada para definir as actividades de coidado (*compartir a responsabilidade*), e para as escolares (*xeito de acadar uns obxectivos*) canto menos indica un tratamento diferencial importante entre unha e outra.

Empregando un pouco a imaxinación, supoñamos as respostas ao revés: que *acadar uns obxectivos* fora a razón para desenvolver actividades de coidado e que as actividades escolares foran *unha responsabilidade que comparto coas familias*. Neste caso a intencionalidade das accións poñen o seu aceno no coidado, as actividades escolares ao ser compartidas coas familias parecen inclinarse máis polo aspecto educativo neste exercizo de imaxinación.

Na Gráfica 23. pode observar como as actividades escolares conforman un polígono ao redor de: “*o xeito de acadar uns obxectivos..., a base e o eixe da acción diaria...; as razóns fundamentais., , forman parte do meu facer diario...*”. As opcións de resposta están ordenadas na dirección das agullas do reloxo na gráfica, segundo a importancia que lles atribuíu no deseño da pregunta. A figura das actividades escolares concéntrase na parte dereita e elevada da gráfica, xusto o lugar de maior importancia das respostas.

A figura das actividades de coidado, gráfica 23., elabórase sobre os vértices de “*responsabilidade que comparto..., a base e o eixe da miña acción diaria..., forman parte do meu facer diario*” , debuxando

un polígono que ao contrario que as actividades escolares non concentra a porcentaxe de respostas senón que as espalla por diferentes zonas da gráfica, ocupando un espazo importante na marxe esquerda e na parte superior, xusto o cuadrante do gráfico onde se concentrarían as respostas que valoro como menos importantes.



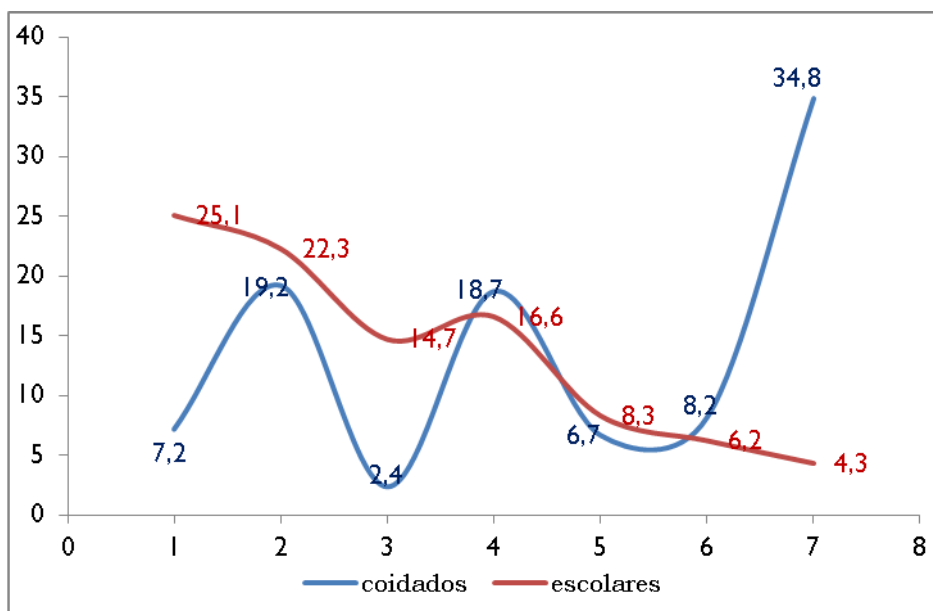
Gráfica 23. Debuxo das frecuencias da 1ª opción de respostas sobre as actividades escolares e de coidados

Ordenando de maior a menor a frecuencia de respostas en 1ª opción das actividades escolares obtemos uns resultados que informan de xeito máis explícito sobre a opinión que teñen os profesionais das actividades escolares:

*O xeito de acadar uns obxectivos 25,1%; A base e o eixe da miña acción diaria 22,3%; Forman parte do meu facer diario 16,6%; As razóns fundamentais do meu traballo 14,7%; e por último con porcentaxes de frecuencia de respostas inferiores ao 10% ; Unhas actividades máis 8,3%; Unha de moitas accións ao longo do día 6,2%; Unha responsabilidade que comparto coas familia 4,3%;*

Na gráfica 24. as opcións están ordenadas tamén de maior a menor importancia seguindo o deseño da miña pregunta, as porcentaxes de respostas para as actividades escolares descenden

case que de forma continua pola gráfica. As respostas das actividades de coidados non o fan do mesmo xeito.



Gráfica 24. Frecuencia das respostas de 1ª opción ordenadas segundo o grao de importancia atribuído a cada resposta.

Para as actividades de coidado os profesionais consideran en primeiro lugar que é unha *“responsabilidade que comparto”* 34,8% despois a *“base e o eixe da miña acción diaria”* 19,2%; *“forman parte do meu facer diario”* 18,7%; e xa por debaixo do 10% *“Unha de moitas accións ao longo do día”* 8,2%; *“O xeito de acadar uns obxectivos”* 7,2%; *“Unhas actividades máis”* 6,7%; *“as razóns fundamentais do meu traballo”* 2,4%.

A comprobación visual das gráficas 23. e 24. permíteme constatar que varias opcións coinciden na valoración dos profesionais tanto para as actividades de coidado como para as escolares, son con porcentaxes de frecuencia altas: *“A base e o eixe da miña acción diaria”*, e *“forman parte do meu facer diario”*. As dúas opcións de resposta resultan seleccionadas en porcentaxes moi similares, por iso vémolos na gráfica 24. como se emparellan as dúas.

Coas opcións de resposta: *“unha de moitas accións o longo do día”* e *“unhas actividades máis”* a coincidencia tamén se produce, pero esta vez con porcentaxes baixas de elección de resposta.

As discrepancias entre o que opinan os profesionais sobre as accións de coidado e as escolares observámolas de modo moi “expresivo” nas opcións de: *“unha responsabilidade que comparto coas familias”*; *“o xeito de acadar uns obxectivos”*; e *“as razóns fundamentais do meu traballo”*. Emprego o termo discrepancia “expresiva” porque esta obsérvase de forma moi visual nos extremos da gráfica 24., na opción de maior importancia e na de menor importancia .

As dúas cuestións, tanto a referida ás actividades de coidado como ás actividades escolares, xeran comentarios tanto nas suxestións do cuestionario como directamente nas mesmas respostas seleccionando a opción *“outras”*.

O primeiro que chama a atención, é que os comentarios se fan, na maioría dos casos, de xeito conxunto ás dúas cuestións; a pretensión de que os profesionais interpretaran as preguntas conxuntamente parece, a tenor das suxestións, que está completamente acadado.

Os comentarios fan alusión a:

- Estas P.4 e P.5 para min son un todo, van unidas, ningunha é máis importante que a outra, simplemente as dúas son necesarias e conviven perfectamente.

- Os coidados e a ensinanza de contidos para min son prioritarios.

Estes comentarios estarían en sintonía coas porcentaxes que observei de respostas elevadas tanto para as actividades escolares como de coidados nas opcións: *“A base e o eixe da miña acción diaria”*, e *“forman parte do meu facer diario”*.

Outro profesional comenta:

Para min é igual de importante o desenvolvemento de actividades escolares como as diferentes rutinas que acontecen a diario (control de esfínteres, alimentación, sono, entradas e saídas...)

O tema das *“rutinas”* asociadas ás actividades de coidados é recorrente, varias suxestións realizan a mesma asociación, un profesional apuntaba:

-Se con “coidado” te refires ás actividades relacionadas coa alimentación, hixiene descanso, ten en conta que para min estas tarefas forman parte das rutinas cotiás<sup>149</sup> que se desenvolven de xeito educativo e que son o eixe en torno ás que xiran todas as demais tarefas desenvolvidas.

Outro exprésase en termos moi similares:

Tanto a P.4 como a P.5, son de grande importancia, dado que están relacionadas , en cada unha das actividades, que seguimos nas rutinas (cambio de cueiro, alimentación, sesta...) o neno recibe unha serie de coidados e ao mesmo tempo contribuímos á súa aprendizaxe.

Coñezo o discurso das *rutinas cotiás* dos proxectos educativos, das programacións e tamén do currículo, pero discrepo radicalmente del.

De novo o uso da linguaxe adquire aquí o valor de símbolo e de signo activando como di (Izquierdo, 2003) “condutas de xeito irreflexivo”. En ningún caso eu asocio as actividades básicas cotiás tendentes a satisfacer o benestar (alimentación, hixiene, descanso...) como rutinas no senso expresado no dicionario da Real Academia Galega:

**rutina**

Costume que se repite de maneira mecánica, sen pensar no seu sentido ou nos motivos que o orixinan ou sen que haxa nada que o xustifique ( RAG 2012)

1. Costume inveterada (antiga), hábito adquirido de facer as cousas por mera práctica e sen razóns.

2. f. Inform. Secuencia invariable de instrucións que forma parte dun programa que se poden utilizar repetidamente.(RAE 2012)

Os profesionais da primeira infancia deberíamos procurar que as palabras sexan, parafraseando de novo a M<sup>a</sup> Jesús Izquierdo, “vehículos de concepto” e, consecuentemente, activar a reflexión. Xa que damos tanta importancia aos substantivos como o de “escola” teñamos coidado con nomear como “rutinas” actividades que son

---

<sup>149</sup> Nas transcricións conservo os subliñados, as comiñas, as maiúsculas empregadas polos entrevistados.

fundamentais no desenvolvemento e no benestar dun neno, e despois intentar que sexan educativas no sentido que eles expresan.

Resulta paradoxal que: “ o hábito adquirido de facer as cousas por mera práctica e sen razóns” sexa un modelo educativo defendible. Ou si se prefire: considerar actividades educativas na primeira infancia “ a secuencia invariable de instrucións que forma parte dun programa que se poden utilizar repetidamente”.

Insisto en que resulta confuso pretender que as actividades de coidado sexan rutinas e que estas se convertan en educativas, a non ser que o educativo sexa o non razoado, o repetido, a secuencia invariable, as instrucións, que todo pode ser!

Mesmo que á vista de como veñen recollidas as “rutinas” nas orientacións metodolóxicas do 1º Ciclo non resulta estraño que os profesionais confundan estes aspectos.

Deberanse aproveitar especialmente as situacións da vida cotiá para favorecer o traballo globalizado. As **rutinas**<sup>150</sup> do sono, da comida, da hixiene propia e do contorno, etc. teñen neste ciclo unha función claramente educativa, pois ofrécenlles ás nenas e nenos un marco seguro para o seu desenvolvemento e favorecen multitude de aprendizaxes e a consecución da autonomía. (Consellería de Educación, 2009, p.39)

Nalgún caso os profesionais nos seus comentarios parecen ter ben asimilado o discurso, así di un:

- Eu englobo no aspecto escolar ás rutinas diarias. Máis que escolares diría que son “educativas”.

Este aspecto “*o educativo*” é mencionado reiteradamente tanto ao referirse ás actividades de coidado como ás escolares, inda que o fan máis a miúdo nas actividades escolares, nalgúns casos insisten con maiúsculas:

- P.4 SON CONSIDERADOS COMO MOMENTOS EDUCATIVOS.

---

<sup>150</sup> A letra grosa non está no orixinal.

- P.5 "TODAS" AS ACTIVIDADES CONSIDERÁMOLAS EDUCATIVAS.

Outro profesional anota de xeito menos expresivo e máis sosegado (polo menos así o da a entender no deseño da súa escritura):

- Ambas son educativas

Por último, e como advertindo da frialdade do termo escolar e do inapropiado que resulta para a primeira infancia, suxírenme cambiar o termo :

- P.5 o termo "escolares" podía ser <<substituído>> por didácticos, pedagóxicos.

Aínda que, como deixo claro, me desagrada especialmente o termo *rutinas cotiás* asociado ás actividades de coidado, nelas os profesionais recoñecen e engloban as actividades que interpretan como de coidado: hixiene, alimentación, descanso. Cando menos coinciden as actividades básicas de coidado que eu identifiquei para o meu cuestionario coas súas "rutinas".

## 6.2 O que deben aprender.

As opcións escollidas polos profesionais en referencia á cuestión anterior sobre as actividades escolares ofrecían unha percepción das mesmas por parte destes profesionais como verdadeiramente importantes: “*a base e o eixe da súa acción diaria*”, cumpría, daquela, a análise das actividades que os propios profesionais sitúan no ámbito escolar, para o que resulta pertinente observar as frecuencias e as porcentaxes da cuestión P.13, na que recollo as opinións sobre como afrontar a aprendizaxe dunha serie de cuestións, ou como se debe facer o achegamento á aprendizaxe de certos aspectos “matemáticos” e “lingüísticos”.

Solicitaba, do mesmo xeito que noutras cuestións, que mostraran o seu acordo ou desacordo sobre unha serie de afirmacións que relataban, brevemente, diferentes modelos de aprendizaxe.

Tal como planifiquei no deseño dos indicadores, deduzo que as súas preferencias se inclinaban por aprendizaxes de estilo instrumental próximo a modelos escolares se na frecuencia das súas respostas as opcións nas que mostraban o seu acordo eran afirmacións manifestamente derivadas destes modelos.

Obviamente entre as afirmacións polas que preguntaba aos profesionais o seu grao de acordo ou desacordo figuraban cuestións que facían referencia a prácticas “escolares”.

As porcentaxes de respostas que expresaban o seu acordo medraban coa expresión: “*Para futura escritura, un traballo intenso de grafías básicas, liña, onda, curva..na idade de 2-3 anos resulta de grande axuda*”. O 51,2% das respostas mostran o seu acordo.



Así ante a expresión: “*O grupo dos maiores, deben iniciarse no coñecemento, emprego e representación da serie numérica*”. O 46,3 % das respostas mostran acordo coa mesma.<sup>151</sup>

Finalmente os profesionais fronte á afirmación de que: “*Iniciar aos nenos/as na lectura de vocabulario significativo (os nomes, obxectos cotiáns...) é unha actividade amena, adecuada e útil especialmente cos máis maiores*”. Respondían nun 63,7% mostrando o seu acordo coa mesma.

Estas tres expresións analizadas fan referencia a prácticas máis propias de escenarios escolares, actividades que, pola miña experiencia, reproducimos con máis asiduidade da debida no 2º ciclo de infantil.

Certamente todo depende da significación que se lle queira dar á actividade, á súa contextualización, oportunidade, frecuencia..., pero creo que resulta pouco xustificable “*un traballo intenso de grafías*” ou o “*coñecemento, emprego, e representación da serie numérica*”, inda que sexa só *iniciarse* na mesma. Na miña opinión estas opcións en ningún caso poderían presentar unhas porcentaxes de respostas tan elevadas que mostren o seu acordo se os profesionais están orientados a unhas prácticas non escolares.

Polo contrario, dunha frecuencia de respostas mostrando o seu acordo coas opcións seguintes podería inferirse unha orientación dos profesionais cara a modelos de aprendizaxe menos “escolarizados”:

“*As actividades de experimentación e exploración libre son a principal ferramenta da aprendizaxe “matemática” nestas idades*”. Nesta expresión, son o 87,2% dos profesionais os que mostran acordo

---

<sup>151</sup> Como fago referencia nas *dimensións do traballo empírico*, as opcións están deseñadas cunha escala de resposta tipo Liker na que se lle ofrece ao entrevistado 5 opcións de resposta que van de “*moi de acordo*” a “*moi en desacordo*” decidindo para as opcións intermedias non empregar ningún cuantificador como “*de acordo*” ou “*menos de acordo*” ou “*en desacordo*” xa que non engadían nada en termos estatísticos, e si que podían producir confusión o facer menos claro o cuestionario, contabilizo como mostrar acordo as respostas dos profesionais que escollen a opción “*moi de acordo*” e a inmediatamente anterior.

coa opción. Un resultado que invita a imaxinar uns profesionais orientados a un modelo de atención infantil preocupado polo desenvolvemento cognitivo, aspecto moi importante no benestar dos nenos e, polo tanto, no seu coidado, dende unha perspectiva menos debedora do modelo escolar.

As respostas da pregunta, o grao de acordo e desacordo que mostran os profesionais, dificultan elaborar un perfil dos mesmos en referencia ás opinión e preferencias sobre métodos e estilos de aprendizaxe. É complicado que un profesional mostre o seu acordo con que as actividades de experimentación e exploración libre sexan a principal ferramenta de aprendizaxe “matemática” e conxugalo con estar de acordo no coñecemento, emprego, e representación da serie numérica nestas idades. O que si deduzo destas respostas é a confusión en canto a metodoloxías e a configuración dun preocupante “sincretismo”, de feito, todo parece indicar que mostrar acordo polas dúas expresións non lles resulta incompatible aos profesionais.

### 6.3 Facendo “fichas”

Non podía reprimir as ganas de preguntar aos traballadores dos centros pola frecuencia con que facían ou non uso de material dalgunha editorial, (*en román paladín*: as fichas).

Debo lembrar que co fin de preservar ao máximo a identidade dos profesionais e reducir o número dos que non colaboraran, limitei as preguntas referentes á situación laboral, motivo polo que non sei cantos dos profesionais que responderon aos cuestionarios están este ano traballando co grupo de menos dun ano ou cos dun ano.

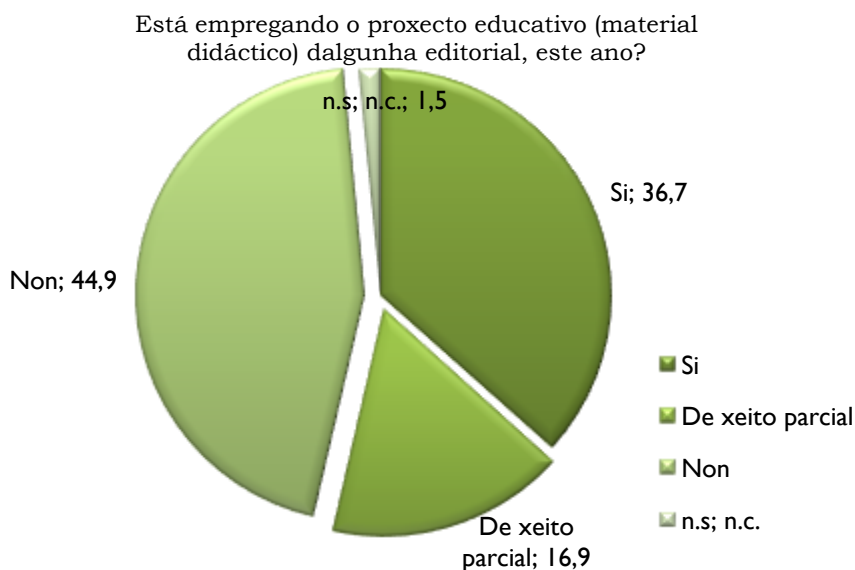


Gráfico 25. Porcentaxes do emprego de material didáctico das editoriais polos profesionais.

Resulta imposible facer nin sequera unha aproximación dos profesionais que atenden aos máis pequenos (de 0 e 1 ano), pero é importante tomalo en consideración á hora de reflexionar sobre as

respostas ás opcións anteriores e tamén a esta do uso de “fichas”<sup>152</sup> dalgunha editorial.

Na revista *Aula de Infantil*, na súa editorial de Novembro-Decembro de 2010 Gema Paniagua advertía de certas “perversións” da práctica na etapa 0-6 e dicía entre outras cousas:

Algunhas cuestións nas que debemos considerar certos límites:

- Canto antes mellor?

(...) Cantos nenos e nenas de 3 anos están coas primeiras letras cando apenas son capaces de debuxar un monicreque?

- Fichas e máis fichas.

(...) xa non son só o material pedagóxico fundamental na maioría dos centros de segundo ciclo, senón que empezan a invadir o primeiro ciclo ata o absurdo (fichas para bebés)” (Paniagua, 2010,p.5)

Que un 53,6 % dos profesionais, independentemente da idade que atenden, manifesten que están empregando “fichas” no 1º ciclo (gráfica 25.), por moi adaptadas aos contidos que estean, acende todas as alarmas ante a posibilidade dunha deriva neste ciclo cara ao ámbito escolar, en detrimento, sen dúbida, do benestar do neno/a, da satisfacción do seu desenvolvemento afectivo, social e cognitivo en escenarios adecuados, amables, acolledores, facilitadores, atentos...en definitiva do que considero o ámbito dos coidados.

---

<sup>152</sup> en linguaxe corporativo chámanse: material didáctico, centros de interese, proxectos...

#### **6.4 Acordos e desacordos sobre hábitos hixiánicos**

Unha esfera de actividades e accións que non presentan dúbidas de identificación co ámbito dos cuidados nestas idade son as relacionadas coa saúde, e entre eles a alimentación, o descanso e a hixiene.

Cando deseñei as dimensións do cuestionario tomei a decisión de non deslizar-me polas dimensións emocionais, afectivas e sociais do cuidado pola dificultade de intentar un achegamento a elas a través do cuestionario.

En máis dunha ocasión tiveron a oportunidade de abordar estas dimensións do cuidado nas entrevistas semi-estruturadas ou “parladoiros”, nas que os profesionais fixeron interesantes achegas que vou engadindo na información.

As previsibles dificultades para recoller mediante a ferramenta do cuestionario os aspectos afectivos e sociais do cuidado fixeron que a prudencia me guiara cara a aspectos máis “prosaicos” do cuidado, non exentos de interese.

No asunto dos “hábitos hixiánicos” fago diferenza entre as opinións dos profesionais respecto do entramento e o seu control reflectido na cuestión P.6, e as opinións e percepcións que teñen os profesionais en referencia a diversas formas e xeitos de dispensalos que abordo a través da cuestión P.15 sobre “cambiar un neno/a”.

Seguindo a tónica das respostas expresada en todo o cuestionario, tampouco nestes aspectos poderei afirmar que as contestacións dos profesionais describan unha opinión unívoca que permita supoñer unha predisposición a un dos dous ámbitos en controversia.

O tema da hixiene tanto no aspecto do seu dominio, control, como da súa aplicación asóciase ao ámbito dos cuidados, así o expresan os profesionais nas múltiples suxestións realizadas no

cuestionario e nos parladoiros, aínda que en moitas ocasións e ,ao meu xuízo, de xeito equivocado, se relacione o ámbito dos coidados coas *rutinas cotiás* é a implicación que iso deriva, como xa dixen, de actividade realizada de xeito automático, irreflexivo por mera práctica sen razoalas.

Para as miñas análises o que neste asunto importa é que recoñezan as actividades hixiénicas, de alimentación e descanso como relacionadas co ámbito dos coidados.

Mesmo así, na frecuencia das respostas danse unha porcentaxe elevada de profesionais que mostran o seu acordo por exemplo: co que “*o control de esfínteres é un obxectivo máis a acadar o finalizar o curso dos maiores*” (o 65,2% das respostas mostran o seu acordo sobre esta afirmación) .

Que o control de esfínteres se considere como un “*obxectivo a acadar o finalizar o curso*” pode interpretalo como un dato máis cara ao enfoque escolar, máxime cando aos profesionais lles pido que expresen tamén a súa opinión sobre cuestións como: “*traballar a súa regulación segundo o desenvolvemento evolutivo...*” ou “*cunha boa coordinación..respectando os ritmos*” neste caso o prioritario nas expresións son “desenvolvemento evolutivo” e “respecto dos ritmos”.

Certamente estas formas de actuar respectando os ritmos e o desenvolvemento reciben a aprobación da maioría dos profesionais, (non chega ao 1,5% os que manifestan o seu desacordo con estas afirmacións), pero parecen estar en contradición con marcarse unha data para a súa consecución, toda vez que as diferenzas cronolóxicas<sup>153</sup> entre nenos/as dun mesmo grupo poden ser de 11 meses, (máis dun terzo da vida que levan vivida). Isto da diferenza en idade téñeno clarísimo cando falas con eles, nos parladoiros todos os profesionais se manifestaban no mesmo sentido:

---

<sup>153</sup> As diferenzas cronolóxicas son incuestionables, pero non debemos esquecer as contextual de cada criatura que por menos cuantitativas non son menos importantes no desenvolvemento do neno.

“(...)un neno que nace en Xaneiro e que ten 3 anos cumpridos cando remata, non se parece en nada a outro que naceu en decembro e que marcha do centro para o colexio aínda con dous anos ”<sup>154</sup>

“(...)os pais teñen a manía de comparar entre compañeiros do mesmo grupo e tes que estar sempre recordando que se levan un ano”<sup>155</sup>

“(...)ás veces tamén o temos que lembrar entre nós mesmas...”  
<sup>156</sup> (Replicaba un profesional a estas afirmacións xeneralizadas).

Por que entón unha frecuencia de 65% de respostas que se mostran de acordo con que sexa un obxectivo a acadar ao finalizar o curso dos maiores? Será *porque se esixe dende as escolas 3-6 e temos que logralo?*, outra das afirmacións sobre as que lles pedía opinión. Ante esta afirmación os profesionais teñen respostas divididas, un 39,6% maniféstanse en posición de acordo, un 37,1% en posturas de desacordo e un 20,8% escollen a posición central.

Se non o consideran unha esixencia, por qué marcarse metas con horizontes cronolóxicos fixados en “cursos” si eles mesmos recoñecen diferentes estadios nos pequenos. Ten algún obxecto?

Definitivamente, outra vez, as respostas dos profesionais alértanme da posibilidade de que as frecuencias que mostra o seu acordo con que “..é un obxectivo a acadar”, insinúen unha deriva nas opinións cara ás estruturas escolares de programación de obxectivos por aulas ou grupos de idade.

Pode suceder tamén, como di (Fairstein, 2009), que:

“ Ao formular as intencións pedagóxicas indicando o que teñen que facer ou lograr os nenos, córrese o risco de que estas reproduzan os logros evolutivos ”.

Certamente ten pouco sentido programar como logros, como obxectivos, os desenvolvementos evolutivos dos nenos. Con que finalidade: avalialos, anticipalos?

---

<sup>154</sup> Transcrición literal dun comentario dun profesional no parladoiro

<sup>155</sup> Ídem

<sup>156</sup> ídem

O centro orientado ao ámbito dos cuidados resolve esta cuestión proponendo como finalidade a procura do benestar do menor, entendendo por ese benestar a satisfacción das súas necesidades (necesidades que teñen un importante compoñente contextual), e que se resolven a través do acompañamento, a axuda, o apoio, a práctica, a facilitación, a dispoñibilidade e o respecto á autonomía e á consecución da mesma.



## 6.5 O descanso.

O asunto do descanso é unha destas cuestións que mellor reflicte a importancia que todos damos aos coidados de xeito formal e reflexivo e a pouca importancia na práctica.

Todos os decretos, sen excepción, que regulan o 1º ciclo, cando se refiren ao descanso coinciden en:

*(...)respectar os ritmos de actividade, de xogo e de “descanso” dos nenos.*

Un pouco máis ambiguos móstranse na definición dos requisitos mínimos que deben cumprir os centros para facilitar eses ritmos, aquí xa aparecen disensións.

Por unha banda algunhas Comunidades Autónomas recollen que na “aula” ou “sala” de cada unidade se dispora de áreas diferenciadas para o descanso e a hixiene, outras falan do equipamento necesario para o descanso.

As áreas diferenciadas para o descanso poden ou ben definirse de xeito máis preciso como no caso de Baleares:

*“(...)a aula de nenos de 1-2 anos terá un espazo separado da zona de xogo con illamento acústico suficiente para o descanso dos nenos cunha superficie mínima total de 8 m<sup>2</sup><sup>157</sup> (Consejería de Educación y Cultura de Baleares, 2008).*

Ou no caso de Cantabria, que chamativamente destina unha sala do centro para o descanso cunha superficie mínima de 20 m<sup>2</sup>, isto significaría unha sala de descanso colectiva para todos os nenos que imaxino empregan segundo demanda dos mesmos, como teño vistos nalgúns centros no estranxeiro, resulta ser a única que o fai de todas as CC.AA. Desafortunadamente a miña inicial ilusión de atopar

---

<sup>157</sup> A ratio en Baleares e similar á do resto de España: 12 nenos no grupo de 1-2 anos, non é difícil facer a composición de 12 nenos deitados en 8 m<sup>2</sup> (0,666 m<sup>2</sup> por neno sen contabilizar zonas de tránsito)

un modelo espacial diferente, trúncase ao comprobar que a sala dos máis pequenos en Cantabaría é de 20 m<sup>2</sup>, claramente máis reducida que os outros grupos (45m<sup>2</sup> mínimo), polo que en realidade o que fan é reubicar os berces dos menores dun ano fóra da sala.

Coa excepción destas dúas Comunidades o resto dos Decretos, agás o de Madrid que fala só de equipamento, cando se refiren a espazo diferenciado sempre o fan xunto co da hixiene:

“(...)as salas dispoñerán dun espazo diferenciado para descanso e hixiene”... , entón describen o espazo da hixiene “(...)que terá polo menos un lavabo...”, co que o espazo diferenciado de descanso queda sen especificar e definir.

Todos coincidimos en que o descanso necesita de espazo tranquilo, amable, cálido, acolledor, silencioso, con posibilidades de regulación térmica, lumínica, ..., tamén, claro, os profesionais entrevistados mostran o seu acordo nunha porcentaxe do 93,7% á expresión: *Espazo tranquilo, comfortable, cálido e acompañamento resulta o realmente imprescindible para o sono.*

Seguramente por ser algo tan obvio e no que hai tanta unanimidade non se desenvolva na redacción dun documento de requisitos mínimos dos centros.

A experiencia mostra que a realidade é outra ben diferente, nin os deseños estruturais, nin a adecuación dos espazos, nin a programación dos tempos están deseñados para respectar minimamente os ritmos individuais dos nenos, se exceptuamos os menores dun ano que teñen o seu berce e na maioría dos casos xestionan eles mesmos o seu descanso.

Os espazos convértense en acolledores e cálidos e..., grazas ao esforzo dos profesionais que comprobamos como esa suposta área diferenciada de descanso resulta, a maioría das veces, unha morea de cochonetitas apiladas nun recuncho, no mellor dos casos hamacas apilables, que se desplazan no propio espazo da “aula” que se configura en modo “sesta”, en moitas ocasións a través de auténticos

inxenios caseiros para superar as dificultades de reducir iluminación directa ou ruídos do exterior. Isto provoca que o descanso sexa unha actividade de “obrigado cumprimento” programada e temporalizada de forma conxunta, case que a “toque de corneta”.

Tanto é así que, o propio regulamento interno das escolas infantís do consorcio galego refírese ao descanso, exclusivamente, para recordarlle aos pais na hora de recollida despois do xantar, que se non se apuran a pasar a recollelos:

“...Todas aquelas crianzas que permanezan na escola máis alá do horario establecido terán que seguir coa organización educativa establecida na escola e que se corresponde co momento de descanso” (Conorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, 2011)

Como sucede con outras áreas, a do descanso e os ritmos individuais son, á vista das disposicións e das organizacións espaciais e temporais, pura palabrería.

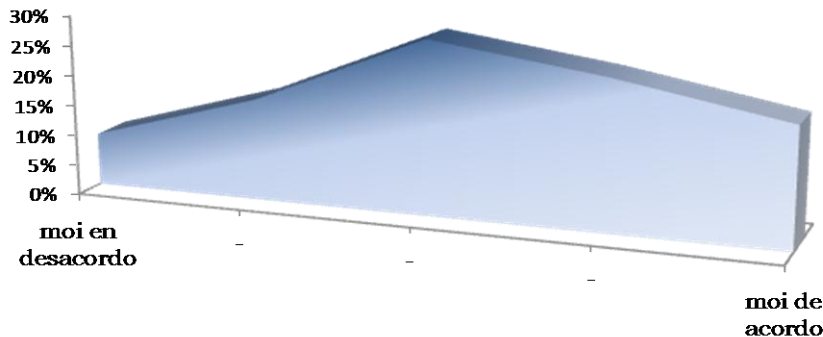
As respostas sobre as que os profesionais mostran o seu acordo na cuestión do descanso parecen un exemplo máis da falta de congruencia entre a importancia que se lle atribúe ao descanso e como consideramos resolvelo.

Interesábame coñecer en que medida os profesionais están influídos nas súas opinións polo discurso “correcto” ou polo pragmático. Por iso lles preguntei a súa opinión sobre esta afirmación.

As opinións están divididas, como en outras cuestións, e non presentan unha preferencia por unha opción, inda que ao facer referencia especificamente a *segundo ingresen no centro*, os profesionais podían interpretar que me refiro tamén aos máis pequenos, polo que a porcentaxe dos que mostraran o seu desacordo sería previsible que aumentaría. Isto non foi así, e a porcentaxe de respostas (gráfica 26.) fai referencia ás respostas de todos os profesionais, tamén os que atenden, no momento de responder o cuestionario, aos máis pequenos.

En realidade, aínda que de xeito pouco notable, hai máis profesionais que mostran o seu acordo coa expresión enunciada.

**P.8a O sono dos nenos/as debe normalizarse aos ritmos do centro segundo ingresen**

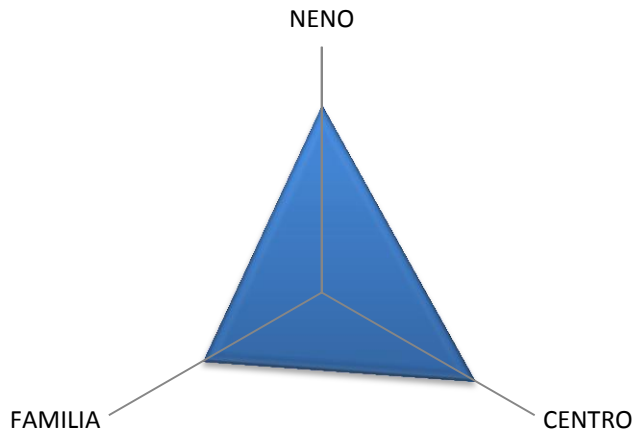


Gráfica 26. Porcentaxe de respostas e a súa opinión sobre normalizar o sono aos ritmos do centro.

Parece que neste caso os profesionais se decantan polo aspecto pragmático do asunto, resultaría pouco práctico, posiblemente case que inviable tal e como están distribuídos espacialmente os centros, que os nenos descansaran cando se sentiran cansos, foran a recollese a un espazo tranquilo, cálido, habilitado para tal fin, no que estiveran supervisados por un adulto.

No apartado relativo a relación da familia-escola-comunidade unha das cuestións que lles propono aos profesionais fai referencia a que expresen a súa opinión en referencia o grao no que deciden ou demandan o neno/a , a familia e o centro *o momento e a duración da sesta*.

As respostas neste caso dan un nivel de decisión importante aos nenos, superior de xeito moi lixeiro ao centro e de forma máis rotunda a familia (Gráfica 27.).



Grao no que deciden ou demandan o momento e duración da sesta

Gráfica 27.

Os profesionais opinan, en contra moitas veces da organización espacial e temporal dos centros, que o momento e a duración da sesta debe decidilo o neno xunto co centro, mostrando un pouco de incongruencia coa resposta da cuestión anterior sobre o seu acordo ou desacordo sobre a afirmación da regulación do sono aos ritmos do centro segundo ingresen no mesmo. Sucederá noutros supostos? O mellor é velo.

## 6.6 A xestión do tempo.

O asunto da flexibilidade horaria, por non ser menos, tamén é un tema delicado dependendo do enfoque onde se mire. En xeral os pais reclaman dos centros a posibilidade de poder axustar os horarios ás súas necesidades, especialmente coordinalos cos horarios laborais. Pola banda dos profesionais, en xeral, quéixanse de xornadas de traballo de atención directa moi prolongadas<sup>158</sup>.

En lóxica, o horario laboral dos traballadores non debería repercutir nos horarios dos nenos, o centro ofrece as súas instalacións nunha franxa horaria para a cal debe cumprir coas ratios establecidas. As ofertas de horarios dos centros son tan variadas como as súas titularidades, van dende só horario continuado con e sen comedor ata horarios á carta: horarios de mañá, de tarde, media xornada, horario de quendas, con e sen almorzo, xantar, merenda, centros que permanecen aberto todo o ano, que pechan en Agosto anos alternos, que pechan igual que o calendario escolar...

Os horarios son un auténtico “encaixe de Camariñas”, xa que a causística é tan variada como nenos que se matriculan. A negociación cos pais e cos profesionais para axustar horarios dos centros e quendas laborais están nalgúns casos no límite.

De certo, a dificultade de “encaixar” unha oferta flexible e personalizada bate coa falta dunha oferta universal. Pódese pensar que resultaría inxusto, e un dispendio de recurso, que alguén que ten

---

<sup>158</sup> O convenio colectivo recolle para os mestres 1398 horas ao ano, e para os educadores 1661 horas, nas que están contempladas 20 horas de formación condicionadas polas necesidades do centro, e ningún tempo de atención indirecta, é dicir non existe cómputo de horas para a xornada laboral no que o profesional ten como función a coordinación cos demais compañeiros, acción titorial, reunións....

dereito a unha xornada completa acudira de xeito intermitente ou menos horas das que lle corresponderían.

O resultado na oferta pública son franxas horarias moito máis ríxidas e reguladas, menos flexibles e personalizadas, xusto ao contrario que debería suceder ao ir ampliando a oferta de prazas.

Así o Consorcio, na modificación do seu regulamento interno no 2011, reduce unha hora a apertura dos centros, ás 20:30, co que dificulta os axustes das persoas que traballan en quendas de tarde, permitindo os peches dos centros aínda máis cedo si se dan unha serie de circunstancias: (*cando a ratio das crianzas no centro sexa inferior ao 10% do nº de prazas excluídas aquelas xornadas de quendas...*).

Tamén obrigan, na nova redacción do regulamento, a recoller as crianzas a un horario determinado, segundo a idade do neno. Se non se quedan a xantar é obrigado ir por eles nun horario específico. Se se quedan despois de xantar os pais teñen outro momentíño para recollelo xa que se non se recollen “...terán que seguir coa organización educativa establecida..”.

Estas regulacións xunto co tempo de cada opción, (4 horas máximo para o modelo de media xornada, mínimo 3 horas de mañá e 3 de tarde para xornada completa pero en horario partido...) fai a xestión do horario de cada neno un galimatias cheo de sutilezas que parece máis axustado aos intereses do centro que realmente ás necesidades e os desexos das familias ou os ritmos dos nenos.

Estou de acordo que un tema a debate é a función dos centros na conciliación. En principio considero que o obxectivo do modelo sería a universalización do coidado a través da parte que lle corresponde ao Estado, e para isto é imprescindible explorar novas alternativas. Como por exemplo reducir a permanencia no centro co fin de aumentar o número de usuarios, que poderían ser moitos máis inda diminuindo ratios.

Os pais que traballan deberían ter unha redución horaria por fillo a cargo sen repercusión no salario e nas cotizacións, outra parte podería xestionarse dende o banco de horas que todos os traballadores deberían manexar tiveran ou non fillos segundo a súas necesidades e preferencias, e seguramente que un montón máis de opcións.

Os centros de primeira infancia son promocionados dende a UE como elementos de conciliación, recoñecidos deste xeito en moitos dos decretos das CC.AA e financiados dende o plan LEADER por esta acción estratéxica de “custodia”. Aínda así, resulta un contrasentido que as normativas sexan tan ríxidas en canto aos horarios, pois as situacións laborais son cada vez máis heteroxéneas.

Reclamar un esforzo ás empresas en prol de facilitar a conciliación sería imprescindible, non se trata que só os centros e os pais teñan que levar o peso da mesma, pero cando falo dos centros, sen dúbida a falta de flexibilidade horaria é unha característica decimonónica dos centros escolares.

Como dicía nisto da flexibilidade horaria as interpretacións difiren segundo onde un poña o obxectivo. Na enquisa do CIS se lle preguntaba a poboación en xeral por unha serie de características e a súa importancia para que un centro de primeira infancia proporcionara unha correcta atención. Entre estas características, que non eran excluíntes entre si, figuraba a flexibilidade horaria, o 58% considerábana como moi importante<sup>159</sup>.

A pregunta, ao non ser excluínente no seu formato, favorecía que os entrevistados maximizaran as respostas positivas xa que todas en principio eran características importantes para un centro infantil, (locais amplos, poucos nenos por grupo, persoal cariñoso...)

Cando repliquei a mesma cuestión do CIS no meu cuestionario aos profesionais, estes, como era de esperar, escollían a opción “ *moi*

---

<sup>159</sup> No Anexo 1. Comentarios enquisa Centro de Investigacións Sociolóxicas, CIS, barómetro 2778



*importante*” a case todas as características propostas. Digo a case todas porque cando a pregunta fixo referencia á flexibilidade horaria esta opción de “*moi importante*” non chegou a unha frecuencia do 43%.(15 puntos porcentuais inferior á resposta dos cidadáns en xeral)

Na táboa 25. observo como manifestan a súa opinión favorable de que se cumpran con puntualidade os horarios establecidos (moi de acordo 57,5%); se reduza a permanencia no centro do máximo de 8 horas autorizado neste momento (moi de acordo 42,8) e, en menor medida a de compaxinar os horarios de pais e fillos (moi de acordo 25,7% e posición anterior 31,0%).

A pregunta no cuestionario aos profesionais que deseñei sobre os horarios facía referencia a 4 aspectos. Os resultados na porcentaxe da frecuencia das respostas foi esta:

	<b>moi en desacordo</b>		-	<b>moi de acordo</b>	
	%				
Unha función dos centros é compaxinar os horarios dos nenos/as cos horarios laborais dos seus pais.	6,3	10,8	25,0	31,0	25,7
As horas de permanencia no centro dos nenos/as deben reducirse do máximo actual de 8 horas	5,1	9,9	22,4	18,2	42,8
O horario de entrada e saída debe regularse dentro da cortesía (10/15 minutos de marxe) pero ser esixentes co seu cumprimento.	3,4	4,3	12,7	20,4	57,5
Os usuarios poden acudir en diferentes horarios ao centro segundo preferencias, ritmos, necesidades, intereses.	22,6	20,2	19,9	16,6	18,5

Táboa 25. Porcentaxe de acordo sobre afirmacións en referencia aos horarios.

Pola contra os profesionais expresan na porcentaxe de frecuencia das respostas o seu desacordo coa posibilidade de que os nenos acudan ao centro en diferentes horarios segundo preferencias, ritmos e necesidades (moi en desacordo 22,6% e 20,2% posición seguinte).

Resumindo, os profesionais están moi de acordo en ser esixentes co cumprimento dos horarios acordados, reducir o máximo de 8 horas de permanencia, e de acordo de xeito máis morno con

compaxinar os horarios dos neno/as cos horarios laborais dos seus pais, e en desacordo con que os nenos/as poidan acudir ao centro en diferentes horarios, segundo preferencias, ritmos, necesidades, intereses, que en boa lóxica sería o xeito de cumprir coa afirmación anterior de compaxinar os horarios.

Compaxinar horarios e reducir permanencia nos centros é canto menos difícil de aplicar na lóxica fabril e empresarial que preside a conciliación. Abofé o interese prioritario nun centro é o do neno, e partindo desa premisa é imprescindible camiñar cara a unha redución dos horarios de permanencia prolongada dos nenos nos centros. Non é comprensible que moitos nenos de 0-2 anos estean “institucionalizados” máis tempo que un estudante de universidade ou de bacharelato.

Pero a redución ten que vir acompañada de axustes nos horarios laborais dos proxenitores que repercutan pouco nos seus salarios e no cómputo da vida laboral, a empresa debe facer un esforzo por adoptar medidas de conciliación. Sobran exemplos de países desenvolvidos onde se procura equilibrar a presión dos mercados.

A desprotección ao traballo reprodutivo é enorme, non fomos quen de construír uns dereitos ao coidado públicos, e resolvemos o problema da reprodución renunciando a ela. Parece que como premio pola nosa aposta polo traballo produtivo obtivemos máis precariedade, máis flexibilidade, máis descontinuidade no emprego.

En canto a estar de acordo ou non con permitir que os nenos/as poidan vir ao centro en diferentes horarios segundo preferencias, ritmos, necesidades, intereses, eu non o vexo tan mal como para que o 42% dos profesionais expresen o seu desacordo.

Facilitar a posibilidade de acudir a un centro pasa por permitir participar nos axustes horarios de cada unidade de convivencia, que un neno/a acuda ás 10 da mañá a un centro será mellor que non vir, se realmente se respectan os ritmos de cada un a incorporación dos

nenos que chegan a un horario diferente é facilmente realizable, os nenos/as poden incorporarse sen problema ás actividades que se estean desenvolvendo nese intre no centro, ou poden ser razón para a súa modificación.

Non é motivo suficiente para que todo/as estean no centro ás 9 da mañá que ás 9:15 os de 1-2 anos se reúnan en asemblea e organicen as súas tarefas diarias. Os sistemas escolares teñen procedementos similares, as escolas adaptaron moitos dos modelos fabriles nas súas institucións, entre elas entrar e saír a toque de sirena.

Entre o sentido figurado da sirena da fábrica e o patio aberto da casa de veciñanza temos que ser capaces de construír un modelo que nin sexa substituto materno, nin institucionalice o neno/a de forma temperán senón que sexa fonte de socialización, coidados e educación, e que teña como obxectivo o benestar de todos e cada un dos participantes.



**Entretencendo  
para concluir...**



Proponse: “A *corresponsabilidade como solución persoal e a socialización dos cuidados como solución política*”.

Elaborar este apartado no contexto da inestabilidade actual supón, cando menos, tomar unha serie de precaucións na súa redacción.

Como quedou claro ao longo do traballo, a atención e o cuidado da primeira infancia está interrelacionada con multitude de sectores especialmente sensibles a situacións de crise sistémica.

As modificacións nas estruturas laborais (con case que 5 millóns de parados), e nas prestacións e servizos sociais (coa conxelación da ampliación dos permisos do pai por nacemento do fillo/a; a redución das deducións fiscais e das axudas por fillo/a a cargo; o incremento dos prezos dos centros de primeira infancia e os servizos asociados que agora son considerados como servizos “*non básicos*” de comedor e transporte...), as mudanzas de carácter lexislativo (nova lei de educación xeral; lei de familia; desenvolvemento do borrador da lei de reforma local...) son exemplos que están transformando, e continuarán facéndoo, o xeito de percibir e de responder a atención e o cuidado, xunto coa educación dos máis pequenos.

Referinme neste traballo á crise dos cuidados como “oportunidade” para reformar profundamente os principios xestores da sociedade no seu conxunto. Oportunidade para sentar as bases dunha sociedade irremediabilmente igualitaria, solidaria, sostible, xusta e corresponsable no cuidado de si e dos demais.

Desafortunadamente, influenciado pola brétima de pesimismo que nos invade, deduzo que a dirección que está tomando o incipiente

estado do benestar construído ata a data, non é o da corrección dos desequilibrios e as desigualdades, senón o seu aumento a través do desmantelamento<sup>160</sup> deste Estado. A velocidade con que este desmantelamento se produza na atención e o coidado da primeira infancia como responsabilidade do Estado será un bo indicador do grao de consolidación que como dereito tiña del a cidadanía.

En principio, o importante esforzo realizado na ampliación da oferta de centros de primeira infancia estes últimos anos situábanos entre os países que ou ben cumpríamos cos obxectivos de Barcelona<sup>161</sup>, como sucedía no 2.º ciclo, ou estabamos moi preto de facelo, ese era o caso no 1.º ciclo. O último informe da Comisión Europea confirma que superamos o obxectivo do 33% para os menores de tres anos e destaca a diminución nas taxas de escolarización en España entre o 2010 e o 2011 de 9 puntos porcentuais (Comisión Europea, 2013), nos nenos de 3 a 5 anos, o que nos sitúa por debaixo do 90%, desvelando unha nova tendencia que, de confirmarse, fará cambalear o precario modelo.

A redución en 9 puntos porcentuais constatada nos datos da Comunidade Europea entre o ano 2010 e 2011 non coinciden en absoluto cos datos do Ministerio de Educación, que ofrece unhas taxas netas de “escolarización” nos nenos de tres anos no curso 2011-12 do 95,2%, do 97% para os nenos de 4 anos e do 97,7% para os nenos de 5 anos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

A situación dos países da UE-27 no ano 2012 respecto aos obxectivos do Cumio de Barcelona obsérvase na gráfica 28. onde o

---

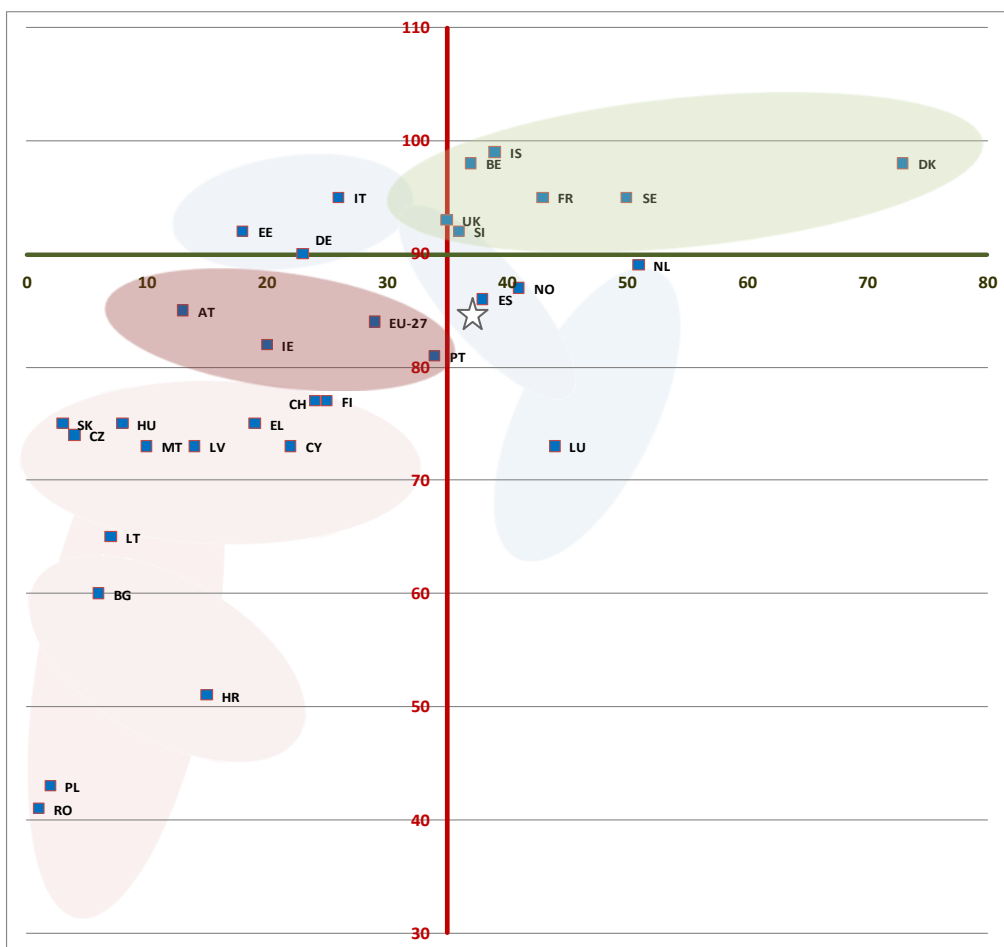
<sup>160</sup> O rei de Holanda anunciou o 16/09/2013 a “fin do estado de benestar” deixando paso a unha “sociedade participativa” na que os cidadáns aumentan a responsabilidade sobre as súas propias vidas. (en:

<http://www.20minutos.es/noticia/1922228/0/holanda/fin-estado-bienestar/reformas-sanidad-y-pensiones/>) consultado o 16/09/2013

<sup>161</sup> Non podo esquecer que estes obxectivos fan referencia exclusivamente á porcentaxe de nenos/as que reciben atención nun centro. En ningún caso se fala de aspectos tan influíntes como por exemplo a ratio de nenos/adulto. Os nenos/as españois acadan estas cifras de atención cunhas ratios que en moitos casos duplican ás doutros países da UE-27,<sup>161</sup> polo que as cifras deberían ser outras.



eixe **X** se sitúa no 33% (meta comprometida para nenos/as menores de 3 anos) e o eixe **Y** sinala o 90% (obxectivo para nenos/as de 3 anos ata idade de escolarización obrigatoria).



Gráfica 28. Os países da UE-27 ante os obxectivos de Barcelona en canto atendimento da primeira infancia **Fonte:** (Comisión Europea, 2013)

Todos os datos consultados sobre o 2.º ciclo en España ofrecían taxas superiores ao 95%. Este informe fala do 86% para o curso 2010-2011, a diferenza é, de certo, significativa, e de ser certa alarmante.

Nas cifras proporcionadas pola Consellería de Educación galega figura en referencia ao 1.º ciclo:

(...) non se inclúen os centros que imparten só o primeiro ciclo de educación infantil, por non ser competencia da Consellería

de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (Consellería de Cultura Educación e Ordenación universitaria, 2013)

A imposibilidade de contar cunha información contrastable, normalizada, actualizada e transparente é o habitual nestas idades, feito que dificulta moito valorar a oferta, a demanda e o diferencial entre ela.

Cos datos actuais e a pesar do importante impulso dos últimos 10 anos, as diferenzas entre países<sup>162</sup> ou entre diferentes rexións e comunidades e entre zonas rurais e urbanas en lugar de reducirse, ensánchase.

No caso de España a delegación de competencias nesta materia nas administracións locais e rexionais, que en principio podería parecer un interesante xeito de responsabilizar aos organismos máis próximos á cidadanía e dotalos de autonomía para a mellor adecuación aos contextos dos servizos á primeira infancia, produce tamén notables desigualdades. As modalidades de vinculacións administrativas producen un contrasentido máis: a responsabilidade dos organismos locais que deberían promover a proximidade cos cidadáns resulta ser, tamén, unha razón de diferenzas e desequilibrios importantes entre comunidades.

A pluralidade de administracións que son responsables de centros de primeira infancia en vez de dar como resultado unha oferta diversa, plural, axustada aos contextos particulares, dificulta unha mínima regulación xeral coherente. A falta de vontade do goberno central alimenta este problema.

Un exemplo das desigualdade entre diferentes comunidades puiden observala nas cifras da táboa 14 (*Taxas netas de escolaridade*<sup>163</sup> en 0, 1, e 2 anos (curso 2011-12)) desagregadas por CC. AA. ofrecidas polo Ministerio de Educación Cultura e Deporte.

---

<sup>162</sup> Vêxase o anexo de *Análise dos centros da primeira infancia en Europa*.

<sup>163</sup> Resulta interesante o termo empregado para estas idades polo Ministerio.

A táboa 14 mostraba que mentres no País Vasco as taxas de “escolarización” (en palabras do Ministerio) son do 51,9% para todo o período, chegando ao 91,3 % nos nenos/as de 2 anos, a Comunidade de Estremadura refire taxas do 3,3% para todo o conxunto de idades, cun 5,5% en nenos/as de 2 anos.

Estes datos, ademais de constatar a aludida desigualdade entre comunidades, confirman a manifesta falta de universalización dos centros 0-2 nas diferentes CC.AA., e podo deducir deles, que os centros para a primeira infancia teñen a consideración dunha necesidade “accesoria” e “prescindible”, e, por tanto, están aínda moi lonxe de converterse nun dereito (diferenzas desta magnitude en calquera outro servizo “esencial” mobilizarían accións de protesta e correctoras do desequilibrio por parte de todos os axentes.)

Pero non só nas taxas de “escolarización” entre comunidades atopo diferenzas. A diversificación das competencias entre as administracións produce diversos custos e posibilidades de acceso dependendo do organismo responsable, o que provoca a sensación nos pais dos nenos/as de que os seus fillos asisten a un centro particular, específico, e grazas á bondade do xestor que toca.

Porque nos servizos de atención e coidado da primeira infancia parece que todos queren estar, pero ninguén quere ser o responsable.

Non existe a percepción dunha rede de centros coordinada, duns criterios de admisión iguais, duns prezos públicos unificados, dunha listaxe de agarda única, en definitiva de gozar dun dereito.

Deste xeito resulta moi complicado consolidar unha responsabilidade social pola crianza, toda vez que ao particularizar e individualizar a oferta tamén se individualiza e atomiza a decisión, facendo desta unha situación particular e privada de cadaquén, e non unha discusión pública de necesidades e dereitos.

O dereito ao coidado e a responsabilidade pública por el materialízase nunha rede de atendimento universalista. Unha rede de

centros incompleta ou manifestamente insuficiente implica unha falta de compromiso no benestar da primeira infancia.

As medidas adoptadas en moitos casos son contraditorias cando non claramente antagónicas unhas doutras. É o que se coñece como políticas en zig-zag.

As recentes disposicións adoptadas en Alemaña son un bo exemplo de como no asunto dos coidados se entretece e se discute todo un modelo de convivencia. Detéñome nel un momento porque resulta clarificador para resumir o que os coidados mobilizan:

O goberno alemán aprobou unha lei de xeito tal que:

A partir do primeiro de agosto de 2013, todos os pais con nenos de entre un e tres anos que traballen ou sexan parados en busca de emprego, terán dereito por lei a unha praza de KiTa<sup>164</sup> subvencionada (Agencia Efe, 2013).

Os pais poderán demandar aos municipios que non cumpran esta obriga.

Neste contexto e ante a inminencia da data (agosto de 2013) aprobouse tamén o “Betreuungsgeld”, que vén supoñer unha achega monetaria por parte do Estado para o coidado dos fillos: 100 € en 2013 e 150€ a partir de 2014 para os que decidan quedarse na casa ocupándose dos fillos/as menores de tres anos.

O “Betreuungsgeld”, segundo a oposición Alemaña, é considerado “a prima do fogón” (Gómez, 2012), e un xeito de eludir a responsabilidade comprometida na creación de prazas de KiTa.

Vou enredar un pouco máis a madeixa e contextualizar a discusión que sobre o desenvolvemento destas normas e dereitos se suscitou en Alemaña como parte deste exemplo:

Nunha ollada aos artigos de prensa que fan mención á noticia entre os argumentos que se expoñen faise mención a datos como que:

---

<sup>164</sup> Kindergarden

✓ O 63% dos contratados nos famosos “minijobs” alemáns son mulleres.

✓ Dous terzos de todas as empregadas traballan a tempo parcial, un 6% no caso dos homes.

✓ Os traballadores alemáns “sofren a maior fenda salarial entre xéneros de toda Europa”.

Se a todo isto engadimos que nas mesmas noticias que falan da medida, citan que investigadores da Universidade de Heidelberg estudaron a medida do “Betreuungsgeld” na rexión de Turingia e concluíron que:

A proporción de nenos que van á gardería diminúe; a participación feminina na forza laboral decrece; o atractivo dos 150€ e maior para as familias de baixos niveis socio-económicos, que son as que máis beneficios obteñen os fillos se van a unha gardería (...) (Dowling, 2012)

Temos organizada toda unha interesante discusión que podo aliñar cun pouco de sensacionalismo facendo referencia ao termo: “Rabbenmutter”, presente nun dos artigos, que é a expresión empregada para acusar as nais que traballan de seren egoístas, o termo significa literalmente: “nai corvo” ou “nai desnaturalizada”.

Todos estes compoñentes están presentes nas noticias sobre as medidas adoptadas para universalizar as prazas de *Kita*, e resultan ser parte do entretecido asunto da atención e o coidado da primeira infancia.

O exemplo das medidas adoptadas en Alemaña sérveme para explicar como cando se debate sobre o modelo de atención se pon en marcha toda unha superestrutura de valores, ideais e modos de entender os coidados, de aí a súa imbricación con moitos máis aspectos como: a conciliación, os roles de xénero, a cuestión das identidades, a corresponsabilidade, os modelos de crianza, a igualdade e, por suposto, a responsabilidade social polo coidado.

Pois se os servizos para a primeira infancia contribúen a facilitar ou dificultar a conciliación, tamén orientan como, quen e que

conciliar; alentan a igualdade ou a súa ausencia, lexitimizan cal é o modelo de convivencia hexemónico e que debe promoverse; proporcionan e contribúen a construír roles a cada xénero... En definitiva, a intervención do “público”, ou a súa falta no asunto do coidado promociona e “sanciona” como deben levarse a cabo estes no espazo doméstico e privado.

A proba da influencia destas medidas obsérvase no último informe da Comisión Europea sobre emprego e conciliación. Nel continúa poñéndose o aceno en que “as políticas de conciliación son esenciais para a promoción do emprego entre as mulleres” (Comisión Europea, 2013).

Os servizos de atención á primeira infancia son unha das ferramentas de conciliación deseñadas pola UE; constatar que o acceso a estes servizos para a primeira infancia é un dos factores que máis inflúen na participación das mulleres no mercado laboral, parece confirmar que estes se deseñan para elas. O que pode interpretarse como un xeito de mirar a conciliación dende a obriga ou axuste das mulleres ao emprego e ao fogar.

Este xeito de abordar a conciliación vese reforzado segundo o modelo de atención á primeira infancia que se promova.

O terreo da igualdade é un espazo moi esvaradío, onde só puntuais incontinencias verbais poñen ao descuberto algúns recalcitrantes actores, pero, polo xeral é un campo onde case todos coñecen ben o xeito de se manteren nun discurso neutro e politicamente correcto.

Resulta crucial descubrir e diagnosticar con tino: medidas, aptitudes, concepcións que, advirtan e delaten a deriva dos tipos de atendimento e o coidado e descubran tras eles, o modelo de sociedade e privilexios que subxacen. Lombardo (2002) afirma que

parece que as medidas adoptadas, en xeral, sofren do “dilema Wollstonecraft”<sup>165</sup>

O exemplo das solucións e as disposicións adoptadas en Alemaña é interesante porque, nos tres artigos de prensa consultados, se discute o grao de igualdade na sociedade e como as medidas o ampliaban ou reducían, a distribución de roles entre xéneros, as condicións de acceso ao mundo laboral, o grao de inxerencia do Estado nos asuntos “privados” e a consideración destes como “públicos”, a percepción social e concepción das obrigas de cadaquén no asunto dos coidados dos nenos...

De verdade, enfróntome a unha discusión que transcende á simple controversia entre o ámbito do coidado ou o ámbito escolar.

As dificultades e o entretecido do asunto é unha das razóns máis poderosas para concluír que a discusión sobre a primeira infancia debe moverse nesa área, e poñer sobre a mesa todos estes asuntos, calquera outro debate neste sentido que non xurda de discutir os modelos de coidados, oculta, invisibiliza, solapa o realmente fundamental.

Entre outras, a defensa do carácter educativo da etapa contribuíu, seguro que sen quere-lo, a desviar a mirada do realmente importante e permite que sexan outros os que definan o ámbito dos coidados ao renunciaren á discusión dos xeitos de prover os coidados quen ten moito que dicir sobre estes: os profesionais que os dispensan e os cidadáns que os reciben.

---

<sup>165</sup> Calquera opción escollida para acadar a cidadanía plena, a igualdade ou a diferenza finalizan na mesma encrucillada. Emanuela Lombardo afirma que ambos os camiños son incompatibles:

“ *ofrecer ás mulleres unha cidadanía como a que existe actualmente (...) significaría aceptar unha cidadanía patriarcal, baseada en características masculinas (...) pedir un recoñecemento da diferenza feminina (...) significa incluír as mulleres “como mulleres”, non como cidadás plenas...* (Lombardo, E. 2002, p. 227)

Por exemplo, a Plataforma Estatal en Defensa da Etapa de Educación Infantil de cero a seis anos no seu Informe Estatal afirma nas *Reflexións críticas*:

A consideración de “coidados” ligados á crianza, desmantelará o concepto de “servizo educativo” dos centros infantís que , malia que de xeito incipiente, se conseguira acadar os últimos anos” (Plataforma Estatal en Defensa do 0-6, 2012, p. 80)

Na miña controversia entre o ámbito dos coidados e o escolar en ningún caso se produce esta contraposición entre educación e coidado. De feito, non é que crea que son antagónicos, senón que poden e deben ser complementarios unha vez que se definan. Recoñecer o carácter educativo do coidado fóra do fogar é un paso fundamental para aumentar a responsabilidade pública sobre el.

Recoñecer os centros de primeira infancia como de coidados obriga a abordar un reto importante: esixe discutir, reflexionar e definir o significado da cuestión social dos que coidan, como nós coidamos e a quen coidamos, quen son os que máis coidan... En definitiva pon en cuestión, como no caso das medidas do goberno Alemán, a distribución das tarefas produtivas, dos roles, das condicións de igualdade. Fuxir desta discusión problemática, reclamando e contrapoñendo a función educativa , parece froito dunha inxenuidade interesada, contribuindo a someter o coidado á esfera privada e particular, modificando o foco do debate.

O carácter “asistencial” e carácter “educativo” son dous conceptos “amplos”, adoptados cada un deles por dous xeitos moi diferentes de entender a etapa, e que os fai irreconciliables. De feito, a xustificación do Ministerio de Educación para suprimir o Plan Educa3 parece confirmar esta confrontación.

Temos, por unha banda, un grupo considerado de vangarda e progresista que defende o primeiro ciclo como “educativo”, renega da súa función asistencial e de coidados co que se autoexclúe do debate.

Propón unha etapa integrada 0-6, con moi bo criterio, pero esquiva malamente as categorías profesionais, co que a súa proposta



probablemente nace derrotada, xa que se vai atopar coa firme oposición de todos os mestres do 2.º ciclo institucionalizados e inseridos nas escolas de primaria, que son lexión, e que defenderán os seu status se fai falta abrazando conceptualizacións máis conservadoras.

Seguramente a marea “verde” das “escolas infantís” verase reducida a un pequeno grupo de técnicos especialistas e de mestres de infantil traballando en centros de 1.º ciclo, con xestión indirecta, que compartirán o mesmo tipo de contrato precario.

Estes profesionais abandonados<sup>166</sup> á súa sorte, interpretarán ao seu xeito o carácter “escolar” e de “coidados” do centro onde traballen, no mellor dos casos a través dunha pedagogía incruenta ou inocente, e no peor poñendo en práctica proxectos editoriais, fichas e máis fichas, e proxectos educativos promovidos pola empresa xestora, alleos e divorciados dos contextos, que os irán aproximando a modelos escolares ou de “substituto materno”.

Por outra banda, o grupo conservador (en contraposición ao grupo de vangarda ou progresista mencionado anteriormente) sería o que pretende un primeiro ciclo “asistencial”, dende a súa conceptualización claro, é dicir: coa menor implicación pública posible, con solucións persoais e individuais e promovendo modelos de atendimento e coidado “substitutos maternos”, que culpabilice e “penalice” o abandono do fogar por parte da nai (a *Rabbenmutter Alemaña ou nai corvo*). Centros que como función prioritaria suplen e minimicen esa “carencia de nai”, que ofrezan caridade e atendan as necesidades de coidado por medio dunha estrutura de beneficencia. Este modelo, obviamente, non ten nin pretende ter carácter universalista. Nesta forma de pensar o segundo ciclo (3-5) é

---

<sup>166</sup> Ante este imaxinario e desolador panorama, algúns indicadores afondan na idea de que se deixan aos profesionais sós: foron 98 accións de formación continua as programadas no 2009 pola Administración; este ano 2013 foron 18).

considerado claramente preparatorio, anticipatorio e, consecuentemente, propedéutico e instrumental.

Deste xeito, a discusión dos servizos á primeira infancia quedaría absolutamente polarizada artificialmente, pero cunha das partes fóra do xogo. Quen é capaz de discutir como debe ser ese carácter asistencial e de conciliación?, quen se vai atrever a discutilo?. A *Plataforma pola defensa do 0-6* parece que non, pois como eles din: “A consideración de “coidados” ligados á crianza, desmantelará o concepto de “servizo educativo”.

O Ministerio de Educación xoga coas cartas marcadas. Ninguén lle vai discutir o carácter asistencial e de coidados do 1.º ciclo, pode deseñar o modelo como lle pete, os seus opositores seguen co “run, run” de que é educativo e moi poucos discuten o modelo de coidados como dereito.

Aínda máis, a definición do carácter “educativo” do 2.º ciclo da educación infantil, para maior confusión de todos, ten exemplos recentes como os da malograda LOCE que fan fácil prever a viraxe cara á aprendizaxe incluso máis instrutiva deste ciclo, segmentado en “saberes”.

Non resulta complicado concluír que con propostas como as de avaliar os nenos de 5 anos<sup>167</sup>, a definición do “carácter educativo” do 2.º ciclo engadirá máis confusión nos profesionais defensores “doutro modelo de ensino” en toda a etapa infantil.

Con esta polarización e deste xeito, a “batalla” na definición do modelo desenvólvese no campo trillado das concepcións “educativas” e non dos modos de vida.

O argumento, pola miña banda, é doado de entender, supoño como Rogers e Weller (2013) que ao discutir e definir os xeitos de coidarnos: “pódese facer un importante traballo conceptual e

---

<sup>167</sup> A noticia foi publicada en El País (2013). É notable como ao se referir á avaliación a “Junta de portavoces de Escuelas Infantiles de Madrid” falan de 5 anos; porén, en todos os documentos se refiren ao 0-6 ou ben ao 0-3.

contribuír non só ás teorías das relacións o do razoamento moral a nivel persoal, senón tamén ás teorías da cidadanía, á xustiza e á igualdade.”

Unha das pretensións, ao reflexionar sobre a controversia entre o ámbito dos coidados e o escolar, é a de mostrar que inserindo a primeira infancia no ámbito escolar se agocha e se renuncia á discusión fundamental sobre os coidados, e como nalgúns casos os profesionais da primeira infancia se aproximan ao ámbito escolar a través de percepcións, valoracións, reivindicacións confusas ou malinterpretando diferentes xeitos de educar.

O que é o mesmo, posicións de vangarda na primeira infancia, renunciando a estar presentes no debate dos coidados fanlles o xogo, sen quere-lo, ás posicións máis conservadoras no que se refire á responsabilidade do Estado polo coidado.

Se o camiño na definición do modelo do coidado resulta complexo e difícil, e está por trazar, a renuncia dunha importante parte dos actores principais antes de comezar a obra convértese nunha dificultade máis para engadir. Neste senso os profesionais da primeira infancia terían moito que dicir, pois abordan un período do ser humano no que a necesidade de coidados é especialmente importante no desenvolvemento da autonomía do individuo.

A renuncia consciente ou a percepción de que o coidado e atención non son as funcións prioritarias no traballo dos profesionais da primeira infancia sácaos do xogo. E non impide que outros actores lles asignen roles “naturalizados” á condición maioritariamente feminina dos seus traballadores.

Outro dos actores principais que queda silenciado son os pais; se non se discute a parte de responsabilidade do Estado nos coidados, esta pasa directa e completamente aos pais, que deberán resolvela a través dos mecanismos de mercado, con maior ou menor supervisión dos Estados e con contribucións específicas e puntuais. Un modelo propio dos estados liberais máis ortodoxos.

Un dato que cómpre engadir nesta reflexión é que os traballadores do 1.º ciclo, ao replicaren no seu cuestionario a pregunta do CIS, responderon de xeito diferente á cidadanía en xeral cando lles preguntei polas razóns de levar un neno/a a un centro infantil.

Non cabe dúbida de que os cidadáns consideran prioritario entre as razóns principais para que os nenos acudan a un centro da primeira infancia, *resolver máis facilmente o coidado de nenos para os pais que traballan*, con porcentaxes que van do 79,7 % para os menores dun ano ao 63,9% para os de 1 e 2 anos. (CIS, 2009)

En principio, e á vista destas respostas, parece que os profesionais<sup>168</sup> e os pais dos nenos non teñen a mesma idea da razón pola cal levar un neno a un centro de primeira infancia, e isto resulta un problema complexo.

Se os profesionais renuncian ás razóns de facilitar o coidado aos pais que traballan, enfróntanse directamente coa percepción das funcións dos seus “usuarios”, pois, como xa comprobei, as opinións extraídas das respostas do CIS<sup>169</sup> non se modifican teñan ou non fillos menores.

Aos profesionais parece que lles espera un arduo traballo para modificar a percepción dos cidadáns en referencia aos centros onde traballan. Estas posicións diverxentes inflúen á hora de acadar e construír o recoñecemento profesional.

Probablemente todo sería moito máis doado se os profesionais interpretasen os coidados no sentido que lles atribúo neste traballo, e identificasen o seu desenvolvemento profesional coa procura do maior

---

<sup>168</sup> Só nos menores dun ano esta razón acada entre os profesionais porcentaxes superiores ao 50 %. Cando lles pregunto polas razóns nos nenos de 1 a 2 anos esta opción do coidado redúcese ao 13,4% das respostas; e se a pregunta a fago sobre os nenos de 2 a 3, os profesionais que responden como razón para acudir a un centro “resolver máis facilmente aos pais que traballan o coidado dos nenos” a porcentaxe de respostas é do 4,8%.

<sup>169</sup> No anexo 1 COMENTARIOS ENQUISA CIS pódense observar os filtros nas variables ter fillos <3.

benestar para os nenos/as, que coincide co desenvolvemento físico, afectivo e cognitivo. Perspectiva que, en absoluto, renuncia ao potencial educativo que teñen os coidados.

Razóns hainas suficientes e de novo móstrome de acordo con Rogers e Weller (2013) cando din que: “(...) importa promover e resaltar o potencial dos coidados ao redor da xustiza social, a exclusión, a cohesión social, a vida ética e sostible (incluíndo a produción e o consumo) e o benestar”.

Neste sentido, o modelo integrado de socialización e educación proposto por Haddad en contraposición ao substituto materno e ao modelo escolar, debe desenvolverse nunha constante interconexión entre os ámbitos da xustiza, os asuntos sociais, a saúde, a educación, o emprego, a cultura.

Do que se trataría, na lóxica do ámbito do coidado na primeira infancia, é de participar e contribuír a considerar a necesaria centralidade e complexidade das vitais (inter)dependencias e conexións cos outros, e en que tipos de simetrías e asimetrías se producen, quen as producen e como se transmiten e reproducen .

Preguntando aos profesionais no cuestionario polo que consideran que son as actividades de coidado no seu labor diario, a resposta máis frecuentemente escollida foi: “unha responsabilidade que comparto coas familias”. Tal e como redactei a cuestión e as opcións que se ofrecen, a consideración das actividades diarias de coidado como responsabilidade que comparten coas familias non pode interpretalas como “corresponsabilidade” no coidado, senón un xeito de valorar o coidado como unha actividade da que non parecen querer responsabilizarse. Resulta importante precisar que a cuestión facía referencia ao labor diario. Outra cousa é que as actividades de coidado que un profesional realiza son parte do coidado xeral que reciben os nenos/a, e dende esta perspectiva, algo que se comparte coas familias. De calquera xeito escoller esta opción como resposta

expresa pouca importancia polas mesmas á vista das opcións que ofrecía.

Nas actividades escolares os profesionais non comparten as responsabilidades, nestas actividades eles considéranse competentes e o seu desenvolvemento emprégase para *acadar uns obxectivos*, (a resposta con maior frecuencia na mesma cuestión). De seguro que os obxectivos propostos nas actividades escolares teñen pouco que ver con acadar o benestar.

A UNESCO (2007) advirte que: "un motivo de preocupación é que a AEPI (Atención e Educación na Primeira Infancia) pode verse sometida a presións para que sexa máis formal e se asemelle máis ao ensino primario" ( p. 39)

De certo, e case que sen remedio, o 2.º ciclo de Educación Infantil (3-5 anos) está sometido a esta presión dende a súa normalización e universalización. O relato da miña experiencia profesional debuxa, dende unha visión persoalísima, unha batalla perdida ao redor do coidado como dereito social, mais teño o convencemento, tamén persoal, de que veñen épocas peores. A malograda implantación da LOCE por causas que todos coñecemos só foi un intermedio. A pausa da LOCE non foi tal no 1.º ciclo que, ao estar transferido ás CC.AA., foi desenvolvendo o espírito desta lei, xa que moitas das CC.AA. mantiveron gobernos "conservadores"<sup>170</sup>.

Case que todas as administracións autonómicas foron regulando<sup>171</sup> os requisitos mínimos dos centros, desenvolvendo os currículos e xestionando a oferta de xeitos moi dispares. Nalgúns casos sobrepasando as competencias asignadas.

As regulacións no primeiro ciclo, de modo xeral, mostran unha tendencia alarmante a diferenciar e separar tempos de atención e

---

<sup>170</sup> En alusión ao modelo de atención e coidado "conservador" ao que fixen referencia con anterioridade.

<sup>171</sup> Para un resumo detallado véxase o anexo 4 *Condicións dos centros nas comunidades Autónomas*

coidado con tempos “educativos”. Comedores que non son recoñecidos como servizos esenciais; programas “madruga”, “canguro”, extensión de horario, diferenciación de horario de atención de horario de actividades educativas (como fai o currículo andaluz e outros)... nun infinito imaxinario de actividades a cada cal máis “orixinal”, a imitación e mimetismo coas actividades extraescolares do ensino obrigatorio.

Os nenos son “matriculados”, adscritos a un grupo por criterio de idade, asígnaselles un titor ou responsable de grupo, son confina nunha “aula” e confecciónanse horarios con: recreo, asemblea, desenvolvemento psicomotor, tempo do conto, estimulación sensorial, exploración e descubrimento, modelado, hixiene... e canta ocorrencia xurda.

A diferenciación entre ámbito escolar e de coidados está cada día máis potenciada e defendida, o 2.º ciclo de EI dá boa mostra.

De forma paradoxal, algúns dos servizos de atención “non esenciais” teñen reguladas ratios adulto/neno inferiores ás dos “tempos educativos” nos centros de primeira infancia. Por exemplo, o regulamento de comedores escolares recolle para o 2.º ciclo de infantil unha ratio de 1 coidador por cada 15 nenos/as, mentres que nas “aulas” a ratio é 1/25. O mesmo sucede co servizo nocturno dos centros de atención infantil en Galicia, onde as esixencias de persoal son de 1/6 para o grupo 0-3 anos e de 1/10 para os nenos de 3 a 8 anos. Segundo a norma é necesario máis persoal mentres dorme o neno que cando está esperto.

Pola súa parte, só o 44,9% dos profesionais recoñece que non está a empregar o material dalgunha editorial, as chamadas “fichas”, probablemente froito da promoción de modelos escolares, da falta de exemplos de boas prácticas, de atender grupos con ratios disparatadas de 15 nenos/as por adulto e tamén de esixencias ou autoesixencias de aprendizaxes temperás.

Se non, non podería entenderse que o 63,7% das respostas na cuestión P.13 do cuestionario, os profesionais mostra acordo coa opción:

-Iniciar aos nenos/as na lectura de vocabulario significativo (os nomes, obxectos cotiáns... é unha actividade amena, adecuada e útil especialmente cos máis maiores.

Ou que o 51,2 % dos profesionais exprese o seu acordo coa opción:

- Para futura escritura, un traballo intenso de grafías básicas, liña, onda, curva na idade de 2-3 anos resulta de grande axuda.

Son porcentaxes de respostas moi elevadas en opcións que denotan modelos claramente de aprendizaxe instrumental ou anticipatorios, dun ensino maiormente caduco.

É importante termos en conta que a idade de 3 anos é unha cifra especialmente enganosa, pois a metade dos nenos/as rematan o seu 1.º ciclo sen ter cumprida esta idade e iníciáanse no 2.º ciclo aínda con dous anos. As opcións descritas e seleccionadas polos profesionais no cuestionario sobre a *futura escritura* ou a *iniciación á lectura* describen unha metodoloxía canto menos anticuada, incluso no 2.º ciclo, o que non quere dicir que non se empregue maioritariamente neste 2.º ciclo.

Este modelo da división da etapa en dous ciclos é herdeiro da lei Vilar Palasín, e aínda que en España conviven o modelo de centros que integran os dous ciclos, este cada día, desafortunadamente, é mais residual. O habitual é o 1.º ciclo separado e alleo, para ben e para mal, dos ciclos posteriores, e o 2.º ciclo “institucionalizado” en escolas de ensino obrigatorio.

A “escolarización” de grupos de 1-2 anos na “aula” dos máis pequenos do 2.º ciclo, nos centros escolares de ensino obrigatorio, en comunidades como Cantabria ou Navarra, é outro “experimento” que engade máis confusión e diversidade (está por ver o resultado de compartir espazos e estruturas organizativas que nin se adecúan nin



se adaptan a estas idades e polas que terán que “competir” con grupos e niveis escolares obrigatorios e gratuítos).

Un bo exemplo da confusión que reina na estruturación nestas idades é o feito de que unha clasificación internacional, normalizada e susceptible de revisións e modificacións como é o CINE, cunha última reedición no ano 2006 sexa tan pouco respectada<sup>172</sup> por quen a elabora.

A pesar de que os modelos integrados dos dous ciclos, parecen ofrecer máis coherencia entre as estruturas de coidado dos nenos/as e o resto do sistema: máis recursos para os menores de 3 anos, unha mellor formación do persoal, ambientes mellor contextualizados e máis amables e próximos..., cada vez parecen dispoñerse máis atrancos para que este modelo sexa o preponderante no país.

Estas vantaxes que parece ofrecer o centro integrado de 1.º ciclo e 2.º ciclo non son razóns suficientes para establecer concentracións de nenos/a ao estilo dos grupos escolares. Os PAI ou outros modelos de centros similares, que non teñan a obriga de completar toda a oferta en cada nivel, con recursos espaciais materiais e humanos suficientes<sup>173</sup>, aproxima o servizo aos usuarios. A proximidade permite a implicación e a participación de forma máis persoal e comprometida, centros máis amables, máis acolledores, máis próximos en todos os sentidos.

En contra, a fractura entre os ciclos de infantil parece cada vez máis evidente e, a pesar de compartir cando menos unha titulación, a de mestre especialista, as condicións laborais do persoal entre os

---

<sup>172</sup> Na: *Estrutura dos Sistemas Educativos Europeos 2011/2012*, (EURYDICE, 2011) no concerne a España, o Nivel 0 do CINE abarca toda a etapa da educación infantil de 0-6, en lugar do 3-6 como se deduciría da propia definición do CINE. A definición completa do nivel 0 do CINE pode consultarse no anexo de: *Análise dos centros da primeira infancia en Europa*.

<sup>173</sup> Resulta obvio apuntar que con suficientes estou facendo referencia por exemplo a ratios adulto/neno que son “moito máis” reducidas do regulado na actualidade.

dous ciclos difiren en procesos de selección, horarios , salario e estabilidade, de xeito moi notable.

As condicións de traballo no 1.º ciclo son precarias e todo parece indicar que se precarizan aínda máis, con rotacións e temporalidade do persoal, con contratos a tempo parcial, contratos feitos sobre a máis baixa cualificación profesional do convenio, indistintamente de cal sexa a titulación do traballador, e sen que o sector transmita unha imaxe de provedor de emprego de calidade.

Do mesmo xeito, a feminización da profesión inflúe na construción do xénero que a sociedade propón e elabora, e á súa vez a composición por sexo do cadro de traballadores retroalimenta, ou corrixe esa construción do xénero dependendo da conceptualización do traballo de coidados, a súa invisibilidade ou non, a súa relevancia, o seu recoñecemento, o seu status...

O incremento da cota de traballadores masculinos, que acheguen novas perspectivas, e presenten novos modelos e referentes para os nenos/as é perseguido por moitas administracións implicadas na primeira infancia, o efecto *rei Midas*<sup>174</sup> tamén resulta vital para a profesión.

A procura da “profesionalización” do traballo coas crianzas é absolutamente lexitimo e desexable. Facer esta profesionalización a través do coidado e da atención obriga, probablemente, a un compromiso de actualización e de reflexión vital, na que o camiño está aínda por facer, e ten implícito un recoñecemento da posición de desigualdade xeral da muller no mundo.

Ideas tan estendidas como: a mellor disposición da muller para o coidado, para o afecto; conceptualizacións do coidado como traballo de amor, de ser para os outros, de abnegación; concepcións extremadamente bioloxistas da maternidade elaboran un discurso que

---

<sup>174</sup> O efecto *rei Midas* establece que calquera que sexa o ámbito profesional ao que o varóns se achegan, este mellora en xeral as súas condicións laborais, revalorízase.

dalgún xeito contribúe á consolidación da muller en nichos laborais específicos que finalmente se recoñecen esa “condición feminina”, fano para descualificalas profesionalmente.

Noutra orde, movementos reivindicativos particularmente corporativistas xunto con propostas<sup>175</sup> didácticas e pedagóxicas que abrazan a idea de autosuficiencia e autoconstrución que directamente recollen a consideración do coidado como o axente que hai que combater, advirten da imaxe que como profesionais proxectamos sobre os nenos.

Soto (2007) afirma, e eu estou en sintonía co que di, que:

Ensinar ou asistir pode ser un tema que nos permita reflexionar sobre que ofrecemos diariamente nos centros infantís aos máis pequenos. Repensar en conxunto que aspectos do “alfabeto cultural” vale a pena ser transmitido diariamente co afecto e o respecto que se merece a nosa infancia.

Como premisa, e tal e como di Moreno (2002) non debemos perder de vista que a “educación é moito máis do que sucede nas escolas”.

Se realmente queremos facer unha revolución educativa dende abaixo, deberían introducir o coidado na esfera escolar, un coidado que como dereito atenda ao benestar do individuo no seu desenvolvemento psicolóxico, na súa saúde psíquica, no seu benestar emocional.

E nese sentido a escola obrigatoria debería recoñecer o que di Santos (2009): “é necesario que a escola admita que a aprendizaxe non pode ser exclusivamente racional, porque a razón ten, xeneticamente, un punto de partida emocional.”(p.183)

Porén, se o que se pretende é repensar o xeito de ensinar e aprender dende dentro da institución escolar, coa convicción de que reclamando o nome de escola, a obrigatoriedade da etapa infantil ou a

---

<sup>175</sup> Propostas que nalgúns casos se desenmascaran como manifestamente liberais.

súa profesionalidade como “educadores” son razóns dabondo para cambiar o xeito de ensinar é doado que sexamos devorados e absorbidos polo sistema, e se, por riba, deixamos no camiño aquilo que realmente nos fai significativos, que é o noso selo de identidade: a atención e o coidado, “ser coidadores”; cando espertemos do soño decatáremonos de que o benestar dos nenos/as está aínda por resolver .

Desafortunadamente os profesionais parecen estar máis sós que nunca. A responsabilidade do Estado parece que pasa por reducir a súa implicación directa na xestión e regulación dos centros, nunha estratexia que a min se me antolla de “invisibilidade” da cuestión.

No traballo de análise e investigación sobre as diferentes regulacións da atención, o coidado e a educación da primeira infancia, como xa dixen e fago incidencia niso, descubro modos de legislar que transitando polo discurso politicamente correcto e xogando ás políticas en zig-zag van sorteando e esquivando as reclamacións de moitos dos actores.

Nalgúns casos estas regulacións mostran sen reparos as súas intencións.

Un exemplo destas regulacións sen reparos é a “Lei de familia” (Xunta de Galicia, 2011). O Consello Económico e Social cualificou no seu informe esta lei da familia como “regresiva, recuperadora da retórica da familia heterosexual, a maternidade como rol social vital da muller “ coa intención de aforrar recursos en garderías e escolas infantís.

Dun xeito non tan rotundo, a regulación do custo das prestacións á atención á primeira infancia, as exclusións de centros de atención nas redaccións dos requisitos mínimos, a segmentación dos horarios dos centros segundo a actividade que se trate, a consideración das actividades cotiás como non esenciais... Todo iso ten moita repercusión no uso dos servizos e van perfilando un modelo de atendimento particularista.

Sen esquecer, que na maraña que tecen os coidados na primeira infancia, o custo dos servizos repercute de xeito diferente nos fogares con altos ou baixos ingresos, co que se ven implicados tamén o gravame ou desgravación que se lles aplique ás rendas do traballo, o sistema de fiscalidade para as unidades de convivencia que favoreza ou sancione o traballo dun só membro ou de varios, as axudas económicas directas por fillos/as, a progresividade do prezo dos centros en referencia ás rendas, os permisos parentais, a súa distribución e quen os empregue; e por suposto os investimentos.

A atención e o coidado da primeira infancia, e tamén dos anciáns, é un motor recoñecido para o sostemento rural. Está identificado pola UE como un dos novos nichos de emprego da economía do século XXI, pretende fixar poboación e facer público (“going public”) o benestar.

O tema “prioritario 77” *Infraestructuras para custodia de nenos* do FEDER 2007-2013, fonte de orzamentos para a creación de novas estruturas de centros para a primeira infancia, explica mellor que moitos documentos as finalidades do investimento e a preocupación do Estado por parte destas. No caso español destínase para este tema o 0,1% de todo o orzamento recibido no FEDER.

Dilúese e usúrpase a posibilidade de discutir a responsabilidade do Estado cara ao traballo reprodutivo, o coidado e a crianza, co que iso significa para a igualdade efectiva entre homes e mulleres, para o benestar integral do menor, para a construción e ou consolidación dun estado baseado no modelo de coidados, e para a abordaxe de retos tan importantes como os modelos de decrecemento ou a cuestión demográfica.

Sorprende que as recomendacións sobre o coidado de menores (92/241/CEE) sexan, aínda hoxe, un reto que cómpre conseguir. O avance en políticas de igualdade é lento e en moitos casos non cumpre cos seus obxectivos, máis ben parece que funciona a

“demanda” das necesidades do mercado para dispoñer de man de obra feminina.

Xa non debería tratarse tanto da incorporación da muller ao mercado de traballo, senón da posibilidade dos individuos por escolleren o seu xeito de vida, as mulleres, igual que os homes, teñen dereito a decidir se queren coidar ou non, se desexan realizarse persoalmente a través do espazo produtivo. Ninguén pode deseñar un modelo de convivencia a expensas de limitar a capacidade de elección da metade dos compoñentes dese modelo asignando roles, repartindo cargas .

O nivel de responsabilidade asumido polo Estado na cuestión da crianza e, polo tanto, do coidado dos nenos repercute na construción dunha cultura dos coidados, na súa valorización e no achegamento a estándares máis igualitarios, xa que outra concepción defendida explicitamente dende o Estado, resultaría canto menos impensable para a maioría.

Dende este traballo, e asumindo as teses de moitos outros, propónse a corresponsabilidade como solución persoal e a socialización dos coidados como solución política. Socializar o coidado implica facer das cuestións relativas á (inter)dependencia materia de interese público.

Para iso urxe que, para comezar, todos os implicados nos ámbitos laborais públicos onde teñen lugar traballos de coidado: centros de primeira infancia, institucións sanitarias (hospitais, ambulatorios...), escolas (centros de primeira infancia, colexios institutos), centros de día, residencias da terceira idade..., asuman a súa responsabilidade polos coidados e participen na súa conceptualización, defendan a súa profesionalización dende os labores de coidado como actividade vertebradora , non os oculten, nin naturalicen coa condición feminina da maioría dos traballadores destes servizos. A visibilidade dos coidados como asunto público debe vir da man de quen os presta neses servizos públicos.

Contra poñer o ámbito escolar co dos coidados só pode realizarse como exercicio metodolóxico. Renunciar na escola, calquera que sexa o seu nivel, a recoñecer e practicar o coidado dende a perspectiva de actividade racional que obriga a pensar no outro e nun mesmo como individuos incluídos nunha sociedade, necesariamente interdependentes e fráxiles, resulta un acto que na escola a día de hoxe non se debería permitir, se quere abrirse a novas perspectivas, participar na andamiaxe das identidades, orientar, empatizar, achegarse, anticipar, comprender, contextualizar, apoiar e participar no desenvolvemento dos dereitos que amparan os cidadáns e constrúen unha sociedade.





# **Bibliografía**



## Bibliografía

- Agencia Efe. (31 de Julio de 2013). Un puesto en la guardería se convierte en un derecho en Alemania. *Heraldo.es*. Consultado el 4/09/2013 en [http://www.heraldo.es/noticias/internacional/2013/07/31/un\\_puesto\\_guarderia\\_convierte\\_derecho\\_alemania\\_244153\\_306.html](http://www.heraldo.es/noticias/internacional/2013/07/31/un_puesto_guarderia_convierte_derecho_alemania_244153_306.html)
- Alberdi, I. (2003). Conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres. *La Familia en la Sociedad del Siglo XXI* (págs. 205-211). Madrid: Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción.
- Amoros, C. (2006). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias...para la lucha de las mujeres*". Madrid: Catedra.
- Angulló, M. (2002). *Mujeres, cuidados y bienestar social: el apoyo informal a la infancia y a la vejez*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Arnaiz, V. (2006). Las maestras de infantil son las nuevas abuelas. *Cuadernos de pedagogía* , 44-49.
- Arnaiz, V., de Basterrechea, I. y Salvador, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid: FEMP (Federación Española de Municipios y Provincias).
- Artacoiz, L., Borell, C., Merino, J., Daponte Codina, A., Cabrera León, A., Esnaola, S., y otros. (2002). Desigualdades de Género y salud: La conciliación de la vida laboral y familiar. En J. M. Cabasés, J. R. Villalbí, C. Aibar (eds.), *Invertir para la salud. Prioridades en salud pública* (págs. 73-87). Valencia: Artes Gráficas Soler S.L. .
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Resolución 44/25 sobre Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York.
- Asián, R., Bartolomé, P., Vega, S., y Rodríguez, V. (2009). ¿Qué efectos están teniendo las políticas de conciliación en el mercado de trabajo andaluz? ¿cómo les afectará la actual situación de crisis económica? *III Congreso de Economía Feminista. Baeza 2 y 3 de Abril 2009*. Recuperado el 11/4/2012 de: <http://www.upo.es/congresos/economiafeminista/Comunicaciones/area3/index.jsp> .
- Badenas Plá, N., y López López, M. T. (2010). *¿Cómo se relaciona fertilidad, participación laboral femenina y protección social a la familia? Reflexiones a partir de datos macro en la Unión*

- Europea*. Madrid: Documentos de trabajo.Fundación Acción familiar
- Badenas Plá, N., y López López, M. T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *EKANA* , 107-126.
- Balaguer, I., y Arderiu, E. (2007). *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ballester Brage, L. (1999). *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos*. Madrid: Síntesis S.A.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Benhabid, S. (2005) *Los derechos de los otros.Extranjeros, residentes y ciudadanos*.Barcelona. Gedisa
- Bernhard, T. (1991). *Maestros antiguos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bettio, F., Simonazzi, A., y Villa, P. (2011). Cambios en los orígenes de cuidados y migración femenina: el "Care Drain" en el mediterráneo. En C. Carrasco, C. Borderías, y T. Torns, *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (pp. 305-335). Madrid: Catarata. (Traducción de la publicación original: "Change in Care Regimes and Female Migration: the 'care Drain' in the Mediterranean",*Journal of European Social policy*,vol.16 (3):271-295,©2006, Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (4ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bowlby, J. (1954). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Washington: OMS.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Carbajo, P., y Hermida, X. (1 de Marzo de 1997). Mueren tres niñas al incendiarse el desván donde dormían en una guardería de Vigo. *El País* .
- Carneiro, P., y Heckman, J. (2003). *La Política del Capital Humano*. Seminario Alvin Hansen. Universidad de Harvard.
- Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana ¿Un asunto de mujeres? En T. Magdalena Leon, *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* (págs. 11-49). Porto Alegre: Veraz comunicação.

- Carrasco, C., Borderías, C., y Torns, T. (2011). Introducción. El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales. En C. Carrasco, C. Borderías, y T. Torns (eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (págs. 13-96). Madrid: Catarata.
- Carrasquer, P. (2013). El redescubrimiento del trabajo de cuidados: algunas reflexiones desde la sociología. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 31, núm.1, 91-113.
- Carrasquer, P., Torns, T., Tejero, E., y Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Papers* (55), 95-114.
- Casado Aparicio, E., y Gómez Estebán, C. (2006). Introducción. Los retos de la conciliación de la vida laboral y familiar en el siglo XXI. En E. Casado Aparicio, C. Gómez Estebán (eds.), *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI* (págs. 15-23). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castillo, G. (2010). Aulas abiertas y el derecho a aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, monográfico (76), 76-79.
- Castro García, C., y Pazos Morán, M. (2011). *Hombres, cuidados e igualdad de género. Fundamentos para la equiparación efectiva entre los permisos de padres y madres*. (documento de trabajo). Madrid: Ppiina.
- Cava de Llano, M. L. (2011). La atención higiénica de los alumnos de segundo ciclo de educación infantil es responsabilidad del centro de escolarización. *El defensor al día* (70), 14-15.
- Cecilia Ynoub, R. (2008). Maternar, paternar, ¿escolarizar? Algunas conceptualizaciones en torno a funciones y contextos socializadores. En C. Soto, y R. Violante, *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. (pp. 99-119). Buenos Aires : Paidós.
- CIS.(1983).*Centro de Investigaciones Sociológicas. Estudio 1373/Educación preescolar. Madres*. Madrid: CIS.
- CIS.(1990).*Centro de Investigaciones Sociológicas. Estudio 1875/Educación y problemática infantil*. Madrid: CIS.
- CIS.(2005).*Centro de Investigaciones Sociológicas. Estudio 2621/Actitudes y opiniones sobre la infancia*. Madrid: CIS.
- CIS.(2009).*Centro de Investigaciones Sociológicas. Barómetro 2788/febrero*. Madrid: CIS.
- CIS.(2010).*Centro de Investigaciones Sociológicas. Barómetro 2844/septiembre*. Madrid: CIS.

- CIS.(2011). *Centro de Investigaciones Sociológicas. Barómetro 2911/ septiembre*. Madrid: CIS.
- Clement, R. (2007). *Lejos de mi*. Barcelona: Marbot.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Coll, P., y Martín, R. (1989). La protección de la maternidad, de la familia y de la vivienda. *Revista de Economía y Sociología del trabajo* , 67-83.
- Comisión Europea. (1992). *Recomendación 92/241/CEE del Consejo de 31 de marzo de 1992 sobre el cuidado de los niños y las niñas*. Bruselas: Diario Oficial L 123 de 8.5.1992.
- Comisión Europea. (2006). *Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia*. Bruselas.
- Comisión Europea. (2008). *Consecución de los objetivos de Barcelona sobre las estructuras de cuidado de los niños en edad preescolar*. Bruselas.
- Comisión Europea. (2011). *Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Bruselas: COM(2011)66 final-no publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2013). *Barcelona objectives. The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comité Económico y Social Europeo. (2010). *Asistencia y educación durante la primera infancia*. Bruselas: Dictamen de la Sección especializada de Empleo, asuntos Sociales y Ciudadanía .
- Consejería de Educación Andaluza. (2009). *Decreto 149/2009 de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil*. Sevilla: Boletín Oficial Junta de Andalucía nº 92.
- Consejería de Educación Cultura y Deporte de Cantabria. (2008). *Orden EDU/34/2008, de 30 de abril, por la que se dictan instrucciones para la implantación de unidades destinadas a los alumnos de dos años en los centros públicos que imparten Educación Infantil y/o Educación Primaria*. . Santander: Boletín Oficial de Cantabria nº 90.

- Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad de Madrid. (2008). *Decreto 18/2008 de 6 de Marzo del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Boletín Oficial Comunidad de Madrid. N° 61.
- Consejo de Cantabria revista Infancia. (2010). Propuesta para una perspectiva Europea en la educación Infantil I; contextualización sobre el acceso. *in-fan-cia* (120), 11-16.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia. (1996). *Decreto 374/1996 do 17 de Outubro, sobre o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria*. Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia n° 206.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (1997). *Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos da organización e funcionamento das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria*. Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia n° 168.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2007). *Orde do 21 de febreiro de 2007 pola que se regula a organización, funcionamento e xestión do servizo de comedor escolar nos centros docentes públicos non universitarios dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*. Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia n° 45
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia. (2009a). *Decreto 330/2009 do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia n° 121.
- Consellería de Cultura, Educación e Orientación Universitaria. (2009b). *Lexislación de Educación Infantil en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia. (2012). *Orde do 13 de xuño de 2012 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2012/2013 nos centros docentes sostidos con fondos públicos*. Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia n° 119.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia. (2013). *As cifras da Educación en Galicia Estatísticas e*

- Indicadores. Curso 2010-2011.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado de Galicia. (2005). *Decreto 329/2005 do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia.* Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia nº 156.
- Consellería de Traballo (2008). *Decreto 182/2008 do 31 de xullo, polo que se establece a promoción autonómica das medidas municipais de conciliación e se determinan os requisitos para a súa validación e funcionamento, nos termos establecidos na Lei 2/2007, do 28 de marzo, do traballo en igualdade das mulleres de Galicia.* Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia nº 167
- Consellería de Traballo e Benestar de Galicia. (2012). *Decreto 49/2012 do 19 de Xaneiro, polo que se aproba o réxime de prezos das escolas infantís 0-3 da Xunta de Galicia.* Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia nº 17.
- Consello Económico e Social (CES). (2011). *Ditame sobre o anteproxecto de lei de apoio á familia e á convivencia de Galicia.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consortio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar. (2011). *Regulamento de rexime interior escolas infantís.* Santiago de Compostela.
- Corral, M. T. (2009). Arte y Expresión en los primeros años. En M. Mayol Lassalle, *Grandes Temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años* (pp. 121-129). Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Grao.
- Daly, M., y Jane, L. (2011). El concepto de "social care" y el análisis de los estados de bienestar contemporáneos. En C. Carrasco, C. Borderias, y T. Torns (eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas.* (págs. 225-252). Madrid : Catarata. (Traducción del texto original "The Concept of Social Care and the Analysis of Contemporary Welfare States" *British Journal of Sociology*, 51 (2), pp.281-298 © 2000, John Wiley & Sons,Ltd.
- DeMause, L. (1994). *Historia de la infancia.* Madrid: Alianza Universidad.



- Dowling, S. (13 de Abril de 2012). ¿Deberían cobrar los padres que se quedan en casa para cuidar de sus hijos? *GlobalPost* .
- Educación Infantil, 7/9 (Materiales/Proyecto educativo): 6 años clave para una vida (CEAPA) (2009)*. [Película].
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Elpais. (21 de Febrero de 2013). Madrid evaluará los conocimientos de sus alumnos de cinco años. *El País* .
- Escobedo Caparrós, A. (2008). Políticas de licencias parentales y de atención infantil para los menores de tres años y sus familias: el caso español en el contexto internacional. En M. Pazos Morán, (Dir.) *Economía e igualdad de género: retos de la Hacienda Pública en el siglo XXI* (págs. 161-183). Madrid: Estudios de Hacienda pública, Instituto de Estudios Fiscales.
- Esping Andersen, G. (1993). *Tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Esping Andersen, G. (2000). *Fundamentos Sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Esping Andersen, G. (2010). *Los tres grandes retos del estado de bienestar*. Barcelona: Ariel.
- EUROFOND. (2005). *First European Quality of life Survey:Families, work and social networks*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- EUROFOND (2006). *Working time and work-life balance in European companies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROFOND. (2007). *Working time flexibility in European companies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROFOND. (2009). *La conciliación de la vida familiar y laboral: solucionar el dilema*. Dublin: Eurofond.
- EUROFOND. (2010). *Second European Quality of live Survey. Family life and work*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROFOND. (2012). *Third European Quality of life Survey. Quality of life in europe: Impacts of the crisis*. Luxemborurg: Publications Office of the European Union.

- EUROPA PRESS. (24 de 09 de 2010). El gobierno aplaza 1 año la ampliación de los permisos de paternidad. *El periódico*.
- EUROSTAT. (2013). *Estadísticas de La Unión Europea*. Diferentes consultas en distintas datas, no portal de EUROSTAT: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>
- EURYDICE. (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Bruselas: Comisión Europea.
- EURYDICE. (2011). *La estructura de los sistemas educativos europeos 2011/12: diagramas*. Bruselas: Comisión Europea.
- Ezquerria, S. (2011). Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real. *Investigaciones Feministas* , 175-194.
- Fairstein, G. A. (2005). ¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal. *E-clestone Estudios sobre el nivel inicial* , 1 (1), 7-28.
- Fairstein, G. A. (2009). Que el niño logre. ¿Y si el niño no logra? En M. Mayol Lasalle, *Grandes temas para los más pequeños* (págs. 109-121). Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Fernández Cordón, J. A., y Tobío Soler, C. (2005). *Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales*. Madrid: Fundación Alternativas .
- Fernández Franco, F. J. (2010). Los centros docentes y sus nuevos requisitos mínimos. *Escuela Abierta* , 9-35.
- Ferrer, I. (15 de 09 de 2003). Los escolares hijos de inmigrantes sufren segregación social en Holanda. *El PAIS* .
- Ferrera, M. (1995). Los Estados de bienestar del sur en la Europa social. En S. Sarasa, y L. Moreno, *El estado de bienestar en la europa del sur* (págs. 85-111). Madrid: CSIC.
- Finlandia. (2008). *Directrices Nacionales para el Currículo ECI*. Zero.
- Flaquer, L. (2004). La articulación entre familia y el Estado del bienestar en los países de la Europa del sur. *Papers* (73), 27-58.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Folbre, N. (2011). Medir los cuidados: género emponderamiento y la economía de los cuidados. En C. Carrasco, C. Borderías, y T. Torns (eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (págs. 278-304). Madrid: Catarata. (Traducción del texto original "Measuring Care: Gender Empowement and the Care Economy", *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 7 n° 2 pp. 183-189)
- Folbre, N., y Bittman, M.,(eds.). (2004). *Family time: the social organization of care*. New York: Routledge.
- Frabboni, F. (1996). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (págs. 63-95). Madrid: Narcea.
- Foucault, M. (1996). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Frabboni, F. (1996). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (págs. 63-95). Madrid: Narcea.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno de España. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Boletín Oficial del Estado n° 238.
- Gobierno de España. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado n° 307.
- Gobierno de España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado n° 106.
- Gómez Isla, T. (4 de Diciembre de 2011). La investigación es siempre caballo ganador. 30-36. (L. Huerte Machado, Entrevistador) Ediciones ElPaís.
- Gómez, J. (9 de Junio de 2012). Alemania pagará a las familias que cuiden a sus hijos en casa. *El País* .
- González López, M. J. (2003). *Servicios de atención a la infancia en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- González Serrano, F., y Tapia Lizeaga, X. (2009). Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los niños de dos años. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del adolescente* (48), 177-187.

- Graham, H. (1983). *Caring: a labour of love*. En J. Finch, *A labour of love: Women, Work, and Caring* (págs. 13-31). London: Janet Finch.
- Guzmán Castillo, F., Toboso Martín, M., y Romañach Cabrero, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. *Alternativas* (17), 45-61.
- Haddad, L. (1997). *A Ecologia da educação infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. (Tesis doctoral) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Brasil
- Haddad, L. (2006). Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 519-546.
- Hakim, C. (2005). *Modelos de Familia en las Sociedades Modernas. Ideales y Realidades*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Heckman, J. (2012). *An Effective Strategy for Promoting Social Mobility*. Recuperado el 11 de 10 de 2013, de <http://heckman.uchicago.edu/page/early-childhood-development-research>: [http://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/BostonReview\\_Heckman\\_2012-07-02c\\_cmh.pdf](http://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/BostonReview_Heckman_2012-07-02c_cmh.pdf)
- Hernes, H. M. (1990). *El Poder de las mujeres y el estado de bienestar*. Madrid: Vindicación Feminista.
- Himmelweit, S. (2011). El descubrimiento del trabajo no remunerado: consecuencias sociales de una expansión del termino trabajo. En C. Carrasco, C. Borderias, y T. Torns (eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. (págs. 199-225). Madrid: Catarata. (Traducción del texto original "The Discovery of 'Unpaid Work': The social Consequences of the Expansion of 'work'", *Feminist Economics*, 1 (2), pp. 1-19 © 1995 Taylor and Francis.)
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Padres y Madres de alumnos y alumnas*. *Revista de la CEAPA*, 36-44.

- Iglesias de Ussel, J. (2000). La política familiar desde la transición, en *V Informe sociológico sobre la situación social en España* (págs.:525-542) Madrid: Fundación Foessa
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- INE. (2004). *Encuesta del Empleo del Tiempo 2002-2003*. Madrid: INE.
- INE. (2008). *Encuesta de Condiciones de Vida*. Madrid: INE.
- INE. (2011). *Encuesta del Empleo del Tiempo 2009-2010*. Madrid: INE.
- In-fan-cia. (2010). viaje a Aarhus, Dinamarca. *In-fan-cia* , 38-40.
- Instituto de la mujer. (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: situación actual, necesidades y demandas*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- Instituto de la Mujer. (2005). *Observatorio 7. Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas*. Madrid: Instituto de la mujer. Ministerio de Igualdad.
- Ivaldi, E. (2007) *¿Enseñar o Asistir opuestos?*. Recuperado el 22 de Marzo de 2010, de Educared <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/Sintesis%20Dilemas%206%20PDF.pdf>
- Izquierdo, M. J. (2003). *Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: hacia una política democrática del cuidado*. Donostia: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer
- Jull, J. (2010). La infancia en la reconstrucción de la familia europea. *Cuadernos de Pedagogía , monográfico (407)*, 32-36.
- Kok, W.(Dir.) (2004). *Hacer frente al desafío. La estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo*. Comunidad Europea, Bruselas: Comisión Europea
- Koopmans, I. (2006). Conciliación de la vida laboral y familiar en Europa. En E. Casado Aparicio, y C. Gómez Esteban, *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI* (págs. 23-53). Madrid: Biblioteca Nueva.
- La Voz de Galicia. (17 de Marzo de 2012). Benestar conta cunhas 130 escolas infantís con persoal propio. *La Voz de Galicia* .
- Lagarde, M. (2004). *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. Bilbao: Emakunde.

- Larbán Vera, J. (2010). Ser cuidador; el ejercicio de cuidar. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente* (50), 55-99.
- Leira, A., y Saraceno, C. (2002). Care: actors, relationships and contexts. En B. Hobson, J. Lewis, B. Siim, (eds.) *Contested Concepts in Gender and Social Politics* (págs. 55-84). Northampton: Edward Elgar.
- Leira, A., y Saraceno, C. (2006). Care: actors, relationships, context. (Årgang, Ed.) *Sosiologi i dag*, 36 (3), 7-34.
- Letablier, M.-T. (2001). El trabajo de "cuidados" y su conceptualización en Europa. En C. Prieto (ed.) (2007), *Trabajo, género y tiempo social* (pág 64-85). Barcelona: hacer. (artículo publicado originalmente en la revista *Travail, genres et sociétés*, nº 6/2001. Traducción de Evelyne Tocut)
- Lliviana Lavigne, M. J. (2012). *La atención y educación de la primera infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad*. La Habana: UNESCO.
- Lombardo, E. (2002). La política de género de la UE: ¿atrapada en el dilema de Wollstonecraft? En A. García Inda, y E. Lombardo, *Género y Derechos Humanos* (págs. 225-248). Zaragoza: Mira Editores.
- Lombardo, E., y Bustelo, M. (2007). Los "marcos interpretativos" de las políticas de igualdad en España y en Europa, conclusiones. En E. Lombardo, y M. Bustelo, *Políticas de Igualdad en España y en Europa* (págs. 161-195). Madrid: Catedra.
- López López, M. T. (2006). Los problemas de la conciliación de la vida laboral y familiar entre varones y mujeres: situación actual y propuestas de intervención desde las políticas públicas para la corresponsabilidad. En E. Casado Aparicio, y C. Gómez Esteban, *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI* (pp. 73-80). Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Lousada Arochena, J. F. (2007). Tiempo y Género. *Aequalitas*, 20, 36-41
- PPIINA (2012). *III Jornadas Europeas de debate: "con su permiso". Mesa: por la sociedad que queremos: ¿nos vomemos por los permisos iguales, intransferibles y pagados al 100% [Película]*.
- Madruga Torremochas, I. (2006). *Monoparentalidad y política familiar*. Madrid: CIS, Siglo XXI.

- Magi, L. (31 de Diciembre de 2011). La Liga Norte se radicaliza en la oposición. *EL PAIS*, pág. 5.
- Malajovich, A. (. (2000). *Recorridos didácticos en Educación Inicial. Colección: Cuestiones de Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Mari-Klose, P., Mari-Klose, M., Vaquera, E., y Argeseanu Cunning, S. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Martín Palomo, M. T. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (2), 13-44.
- Martín Palomo, T. (2008b). Los cuidados y las mujeres en las familias. *Política y Sociedad*, 45 (2), 29-47.
- Martín Palomo, M. (2009). El care, un debate abierto: de las políticas de tiempos al social care. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 325-355.
- Martínez, U. (2004). *Trabajadores invisibles: Precariedad rotación y pobreza de la inmigración en España*. Madrid: La Catarata.
- Meil Landwerlin, G., García Sainz, C., Luque de la Torre, M. A., y Ayuso Sánchez, L. (2008). Las grandes empresas y la conciliación de la vida laboral y personal en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales* (71), 15-33.
- Meil, G., García Sainz, C., Luque, M. A., y Ayuso, L. (2008b). *El desafío de la conciliación de la vida privada y laboral en las grandes empresas*. Madrid: Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender sí, Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2010). Niño de siempre, niño de hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico (407), 18-24.
- Melchor, X. (26 de Xaneiro de 2013). A xuíza investiga ao alcalde de Santiago, Ángel Currás, por catro enchufes nunha gardería. . *La Voz de Galicia* .
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 237-262.
- Mellor, M. (2011). Plantando cara al nuevo (des)orden mundial; socialismo verde feminista. En C. Carrasco, C. borderias, y T. Torns (eds.), *El Trabajo de Cuidados. Historia, teorías y políticas* (págs. 255-277). Madrid: Catarata. (traducción del texto original

- “Challenging the New World (Dis) Order: FeministGreen Socialism”, *Inside the Household. From Labour to Care*. Susan Himmelweit (ed.) Capital and Class Series, pp 166-183 © Palgrave Macmillan. (versión revisada de la ponencia presentada por 1ª vez en la conferencia del Center for Science and Environment (CSE) en julio de 1992.
- Merino Murga, P. (2011). *La corresponsabilidad del estado en la crianza o la viabilidad de la autonomía para las madres*. Madrid: Universidad Complutense.
- Merletti, M. (2006). *El trabajo de cuidados y las nuevas formas de dependencia centro-periferia*. Madrid: IUDC-UCM (Instituto Universitario de Desarrollo y cooperación).
- Ministerio de Economía y Hacienda. (2011). *Real Decreto 3/2011, de 14 de Noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos con las Administraciones Públicas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado nº 276.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). *Estadísticas educativas*. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2011-2012--Ultimos-Resultados-Detallados.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014)*. Recuperado el 2 de Enero de 2014, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-ducacion-espana/2014.html>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (5 de enero de 2008). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014)*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html> (consultado 2/01/2014).



- Ministerio Educación Política Social y Deporte. (2008). *Jornadas Escuela Infantil y Municipio. Nuevas perspectivas y cualificaciones profesionales en primer ciclo*. Burgos.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2012). *Resolución de 5 de enero de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica los acuerdos referentes a las tablas salariales y la nueva redacción del párrafo primero del artículo 2 del Convenio colectivo, de ámbito estatal de cent.* Madrid: Boletín Oficial del Estado nº 22.
- Ministerio de Hacienda. (2000). *Real Decreto 2/2000, de 16 de Junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado nº 148.
- Ministerio de Igualdad. (2007). *Plan Estratégico de igualdad de oportunidades 2008-2011*. Madrid: Ministerio de Igualdad
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2010). *Resolución de 9 de marzo de 2010, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XI Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil*. Madrid: Boletín Oficial del Estado nº 70.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (26 de Enero de 2012). Resolución de 5 de enero de 2012, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publican los acuerdos sobre las modificaciones del XI convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil. BOE.
- Ministerio de Vivienda. (28 de Marzo de 2006). Real Decreto 314/2006 de 17 de Marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación. Madrid: BOE.
- Miranda López, M. J., Martín-Palomo, M. T., y Marugán Pintos, B. (Eds.). (2009). *Amor, razón, violencia*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Miranda, M. J. (2007). Apuntes para una genealogía del afecto. En C. Prieto (ed.), *Trabajo, género y tiempo social* (págs. 100-107). Madrid: Hacer/Complutense.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español 3ª edición*. Madrid: Gredos.
- Montaguet, T. (2000). *Política social. Una introducción*. Barcelona: Ariel S.A.

- Moreau de Linares, L. I. (2009). Buscando sentido para la crianza y la educación. En M. Mayol Lassalle (ed.), *Grandes temas para los más pequeños. acerca de la complejidad de la educación en los primeros años* (pp. 71-79). Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Moreno, L. (2001). La << vía media >> española del modelo de bienestar mediterráneo. *Papers* , 67-82.
- Moreno, M. ( 2002). Desaprender la escolarización para repensar la educación. *Sinéctica* , 19-28.
- Moreno Mínguez, A. (2005). Empleo de la mujer y familia en los regímenes de bienestar del sur de Europa en perspectiva comparada. Permanencia del varón sustentador. *Reis* , 131-163.
- Moreno Mínguez, A. (2006). *Análisis de la reducida fecundidad y el reducido empleo femenino en los regímenes de bienestar del sur de Europa*. Madrid, Universidad de Valladolid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (proyecto FIPROS 2005-134).
- Muchiutti de Buenamelis, M. M. (2009). Iniciar educando. En M. Mayol Lassalle (ed.), *Grandes temas para los mas pequeños. acerca de la complejidad de la educación en los primeros años* (pp. 21-31). Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Noddings, N. (1984). *A femmenine Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *Caring in education*. Recuperado el 29 de 9 de 2013, de infed.org.Encyclopedia of Informal Education: <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>
- Nyberg, A. (2007). *Desarrollo del modelo de dos sustentadores/ dos cuidadores en Suecia: El papel del sistema de Educación Infantil y de los permisos parentales*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Ochaíta, E., y Espinosa, M. Á. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes (Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño)*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Oskoz, J. (2013). *Crisis y recortes en derechos humanos. la defensa de los derechos humanos en tiempos de crisis*. Madrid: Catarata.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Diversitas.

- Paniagua, G. (2010). No todo vale. *Aula de Infantil* (58), 5-7.
- Papí-Gálvez, N. (2006). *Evaluación del impacto de la Conciliación entre la vida familiar y profesional para la igualdad de géneros: Análisis de las Acciones específicas de protección social y publicidad*. Madrid: FIPROS 1005-53.
- Parella, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora. la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Pérez Galán, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. el aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación* , 443-464.
- Pérez Orozco, A. (2004). Estrategias feministas de deconstrucción del Objeto de estudio de la economía. *Comunicación. IX Jornadas de economía Crítica*. Madrid.
- Pérez Orozco, A. (2005). *Perspectiva feministas en torno a la economía:el caso de los cuidados*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Orozco, A. (2009). *Documento de trabajo 5: Miradas globales a la organización de los cuidados en tiempos de crisis I: ¿qué está ocurriendo?*. Santo Domingo: Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitaciones de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer. (UN-INSTRAW).
- Pérez Orozco, A. (14 de 03 de 2012). . Recuperado el 07 de 09 de 2012, de Amaia Perez de Orozco, V.Topaketa feministak Leitzan: <http://www.youtube.com/watch?v=Cf1YZnMv4i8>
- Pérez Orozco, A. (2012). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones feministas* , 29-53.
- Pérez Orozco, A., y Del Rio, S. (2004). Una visión feminista de la precariedad de los cuidados. *IX Jornadas de economía Crítica*. Madrid.
- Perrenoud, P. (1996). *la construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Peterson, E. (2007). El género en los marcos interpretativos sobre la <<conciliación de la vida familiar y laboral>>. En M. Bustelo, E.

- Lombardos, (eds.), *Políticas de igualdad en España y en Europa* (págs. 37-64). Valencia: Ediciones Catedra.
- Picchio, A. (2011). La reproducción social y la estructura básica del mercado laboral. En C. Carrasco, C. Borderías, y T. Torns, (Eds.) *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (págs. 122-144). Madrid: Catarata. (Traducción del texto original "Social Reproduction and the Basic Structures of Labour Markets" en F. Wilkinson (ed.), *The Dynamics of Market Segmentation*, Academic Press, 1981, pp-193-209.
- Plataforma estatal en defensa del 0-6. (2012). *Planteamiento, Situación y perspectiva de la Educación de 0 a 6 años (informe definitivo)*. Madrid: Plataforma estatal en defensa del 0-6.
- Porto Castro, A (2013) Mujer, formación y roles de género. Na *I Xornada Universitaria Galega en Xénero*, 133-144. Consultado o 09/02/2004 en:  
<http://www.cooperativasdegalicia.com/docs/IXORNADAUNIVERSITARIAGALEGAENXENERO.pdf>
- Porto Castro, A (2002) Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario para la salud, reto de nuestro tiempo. En *Educación XX1*,(5). 19-34. Consultado o 23/01/2014 en :  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600503>
- PP. (2011). *Lo que España necesita. Programa electoral PP, generales 2011*. Obtido o 4 de 11 de 2011, de [http://www.pp.es/actualidad-noticia/programa-electoral-pp\\_5741.html](http://www.pp.es/actualidad-noticia/programa-electoral-pp_5741.html)
- Prieto, C. (2007). De la "perfecta casada" a la "conciliación de la vida familiar y laboral" o la querelle des sexes en la modernidad española. En C. Prieto (ed.), *Trabajo, género y tiempo social* (págs. 21-49). Madrid: hacer.
- Prott, R. (2011). Pedagogía: el arte de hacer frente a los riesgos, no de evitarlos. *Infancia en Europa* (19), 20-21.
- PSOE. (2011). *Programa Electoral PSOE, Generales 2011*. Obtido o 04 de 11 de 2011, de <http://www.rubalcaba.es/wp-content/uploads/2011/10/progppsoe2011.pdf>
- Quinto Borghi, B. (1996). Las escuelas infantiles municipales de modena I: el modelo. En M. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (pp. 95-123). Madrid: Narcea S.A.

- Radl Philipp, R.(2010). Derechos humanos y género. *Cad. CEDES* (on line) vol.30 no.81 pp-135-155. Consultado 14/01/2014 en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Radl Philipp, R.(2005) *Que me dis con respecto á Igualdade*. A Coruña: Nova Galicia Edicións.
- Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Galega. (2012). *Diccionario da Real Academia galega*. A coruña: RAG (versión dixital, consultado o 9/3/2012 en <http://www.realacademiagalega.org/diccionario#inicio.do>
- Recio Cáceres, C. (2010). Familismo, asistencialismo y precariedad. La configuración del empleo en el sector de atención a las personas. *Alternativas* (17), 19-43
- Red de atención a la infancia de la Comisión Europea. (1996). *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*. Bruselas: Comisión Europea.
- Rico, M. N., y Marco, F. (2007). *Privilegiadas y Discriminadas. Las trabajadoras del sector financiero*. Santiago de Chile: cuadernos de la Cepal.
- Ritschter, P. (2010). Pensando de nuevo. *In-fan-cia* , 9-13.
- Rodríguez Pascual, I. (2010). ¿La muerte de la infancia es el fracaso de lo adulto? *Cuadernos de Pedagogía* (407), 40-44.
- Rogers, C., y Weller, S., (eds.) (2013). *Critical approaches to care. Understaing caring relations, identities and cultures*. Oxford: Routledge.
- Salvador González, X; Carreira López, M. (2009) A incorporación das novas tecnoloxías (TIC) nos centros públicos 0-3 de Galicia. No *X congreso internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*.
- Salvador González, X; Carreira López, M. (2011) Percepción das fncións e utilidades dos centros infantís e a súa conceptualización. No *XI congreso internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*
- Salvador González, X; Carreira López, M. (2013) O dereito aos coidados nos centros de primeira infancia. No *XII congreso internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*
- Sánchez Blanco, C. (2009). En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 51, pp-33-66. Consultado el 15/11/2012 en: <http://www.rieoei.org/rie51a02.pdf>

- Sánchez Blanco, C. (2008a). La Educación Infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda, en: *Revista de Educación XXI*. Vol. 10, pp. 31-48. Consultado 26/02/2012 en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2144/b15479912.pdf?sequence=1>
- Sánchez Blanco, C. (2008b). Discusiones curriculares críticas de la lectura y escritura en la Etapa Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 47, 1, pp-1-13. Consultado el 08/11/2012 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2407Blancov2.pdf>
- Sánchez Bello, A. (2012a) La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. En *REIFOP [online]*. Vol. 15,(3), pp-5-91. Consultado el 06/04/2013 en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=217026228012>
- Sánchez Bello, A. (2012a) Dirección escolar y techo de cristal: el tiempo en cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol: 58/1, pp 1-10. Consultado el 02/02/2014 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4249Sanchez.pdf>
- Sánchez Bello, A. (2011) Los tiempos del profesorado: una perspectiva de género, *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, vol: 18, pág: 195-210 . Consultado el 13/04/2013 en: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8409/1/RGP%2018\\_1%202010%20art%2012.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8409/1/RGP%2018_1%202010%20art%2012.pdf)
- Santos, J. d. (2009). *É a través da vía emocional que a criança aprênde o mundo exterior*. Lisboa: Assiro&alvim.
- Saraceno, C. (2005). ¿Qué derechos y obligaciones, qué tipo de recursos? Visiones de la ciudadanía a través del prisma del género. *Congreso Internacional Sare 2004. Hacia qué modelo de ciudadanía?* (págs. 255-278). Bilbao: EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.
- Saviani, D. (1986). Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Educación del Pueblo* , 42-60.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W., y Ott, L. (1987). *Elementos de muestreo*. México: Iberoamericana S.A.
- SER.(08 de 03 de 2011). Anuncio CEAC Técnico Superior Educación Infantil. *Cadena SER*.
- SER. (04 de 04 de 2012). Educación suprime el plan de ordenadores y escuelas infantiles. *Cadena SER* .
- SER.(24 de 05 de 2013). Anuncio CEAC Técnico Superior Educación Infantil. *Cadena SER*

- SER.(01 de 06 de 2013). Anuncio CCC Técnico Superior Educación Infantil. *Cadena SER*
- Silvia Rebagliati, M. (2008). dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal. En C. Soto, y R. Violante, *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción* (pp. 121-151). Buenos Aires: Paidós.
- Soler, E.(2011). *Lactancia y parentesco. Una mirada antropológica*. Barcelona: ANTHROPOS
- Soto, C., y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza. un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, C. (2011). Deconstruyendo los conceptos de cuidados. En C. Carrasco, C. Borderias, y T. Torns (Eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (pp. 145-177). Madrid: Catarata. (traducción del texto original "De-Constructing Concepts of Care". *Sociology* , (27:4): 649-669 © 1993, Sage).
- Tobio Soler, C. (2002). Conciliación o Contradicción: como hacen las madres trabajadoras. *REIS* , 155-186.
- Tobio Soler, C. (2009). Os horarios escolares: un punto negro da conciliación. *Revista Galega do Ensino* (55), 21-25.
- Tobío Soler, C., Agulló Tomás, M. S., Gómez, M. V., y Martín Palomo, M. T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: La Caixa.
- Toharia, L., y Moreno, G. (2006). Mujer y mercado de trabajo: situación y repercusiones sobre la conciliación de la vida familiar y laboral. En E. Casado Aparicio, y C. Gómez Esteban, *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI* (págs. 57-71). Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Tolos, L. (2009). Veinticinco años de presencia de madres y padres en la escuela pública. *Padres y Madres de alumnos y alumnas. Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)* , 45-46.
- Torns, T. (2005). De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos. *Cuadernos de relaciones laborales* , 15-33.
- Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (15), 53-73.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

- Torres, R. M., y Coraggio, J. L. (1997). *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of character*. Orlando: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tronto, J. (2005). Cuando la ciudadanía se cuida: una paradoja neoliberal del bienestar y la desigualdad *Congreso Internacional SARE 2004: ¿Hacia qué modelo de ciudadanía?* (págs. 231-255). Bilbao: EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.
- UNESCO. (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*. UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas, Atención y educación de la primera infancia*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF. (2007). *Report card n° 7. Pobreza Infantil en perspectiva*. Florencia: Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF.
- UNICEF. (2008). *Report card n°8. El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Florencia: Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF.
- UNICEF. (2010). *Report card n° 9. Los niños dejados atrás: Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo*. Florencia: Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF.
- UNICEF. (2010b). *La Infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF. (2012). *Report card n° 10. Medición de la pobreza infantil. Nuevas tablas clasificatorias de la pobreza infantil en los países ricos del mundo*. Florencia: Centro de investigaciones Innocenti.
- Valiente Fernández, C. (1997). Las políticas de cuidado de los niños a nivel nacional en España (1975-1996). *Papers*, 101-136.
- Vega, C. (2009). *Cultura del cuidado en transición*. Barcelona: Uoc editorial.
- Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar. (2007). *O proceso de adaptación: E ti... vas á escola?* Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas S.A.



- Wollstonecraft, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Itsmo.
- Xunta de Galicia. (2007). *Lei 2/2007, do 28 de marzo, do traballo en igualdade das mulleres de Galicia*. Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia nº 72.
- Xunta de Galicia. (2011). *Lei 3/2011, do 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia*. Santiago de Compostela: Diario Oficial de Galicia nº 134
- YouTube. (16 de 9 de 2011). Estudios de pedagogía en Dinamarca. [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=Tq2UyRjZQx0](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Tq2UyRjZQx0) .
- Zabalza, M. (12 de Marzo de 2011). Conferencia: "Construír a sociedade para e os nenos". *I Xornadas educando na infancia e na adolescencia* . Lugo: Preescolar na casa.

## **Anexos no CD**

- Anexo 1. Comentarios enquisa do Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS), barómetro 2778 .....no CD
- Anexo 2. Cuestionario profesionais.....no CD
- Anexo 3. Análise descritivo das respostas do cuestionario dirixido aos profesionais .....no CD
- Anexo 4. Análise descritivo das respostas dos cuestionarios dirixidos aos alumnos.....no CD
- Anexo 5. As condicións dos centros nas Comunidades Autónomas .....no CD
- Anexo 6. Modelos de atención coidado e educación en Europa. AEPI, EAPI, ECEC, ECI.....no CD
- Anexo 7. Comunicaci3ns aos centros.....no CD