

[06] Cuadernos
para
el debate

LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ETAPA 0-3 AÑOS

UNA INVERSIÓN NECESARIA Y RENTABLE

Instituto Universitario UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos
de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA)

M^a Ángeles Espinosa Bayal

únete por la infancia

unicef 



HUYGENS
EDITORIAL

Autor del texto:

M^º Angeles Espinosa Bayal

Instituto Universitario UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA)

Introducción de UNICEF Comité Español**Coordinación de la colección:**

Dirección de Sensibilización y Políticas de infancia

UNICEF Comité Español

C/ Mauricio Legendre, 36

28046 Madrid

Tel. 913 789 555

sensibilizacion@unicef.es

www.unicef.es

Producción editorial:

Huygens Editorial

Padua, 20 bajo 1

08023 Barcelona

www.huygens.es

Depósito Legal

M-16601-2018

Mayo 2018

Derechos de autor sobre todos los contenidos de este informe. Queda permitida su reproducción total o parcial, siempre que se cite la procedencia, utilizando la referencia siguiente: Espinosa Bayal, M^º A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable.*

Cuadernos para el Debate nº 6, UNICEF Comité Español, Huygens Editorial

LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UNICEF COMITÉ ESPAÑOL

Los conocimientos, los datos y la investigación constituyen los fundamentos de los programas de UNICEF y juegan un rol esencial en la labor que realiza la organización y en su compromiso por generar cambios concretos a favor de la infancia en cualquier lugar del mundo. Siguiendo la máxima de que *para mejorar algo primero hay que medirlo*, generar evidencias sobre las cuestiones que afectan a la infancia constituye la base ineludible de cualquier acción o programa de promoción de los derechos y el bienestar de los niños y las niñas.

Durante más de 60 años UNICEF ha reconocido el valor de la investigación para la infancia y ha apostado por una labor constante y rigurosa de generación y difusión de conocimiento sobre derechos de infancia, siendo a menudo un referente en el debate público sobre infancia. UNICEF apuesta por un enfoque integrado para la investigación y la gestión de conocimientos a fin de que las evidencias generadas se puedan convertir en resultados tangibles en beneficio de los niños

La investigación en UNICEF antes de todo reconoce que la realidad de los niños es muy diferente de la de los adultos y se basa en la visión del niño como sujeto de derechos con sus propias preocupaciones, necesidades y opiniones.

Por su parte, UNICEF Comité Español desarrolla una línea de trabajo permanente de generación y difusión de investigación y posicionamiento, con el objetivo de proporcionar evidencias que alimenten y sustenten acciones para promover la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) dentro y fuera de nuestras fronteras. Con esta labor se pretende:

- Conocer la situación de la infancia y el cumplimiento de la CDN en España, así como analizar la atención que se presta a la infancia en la política internacional. Sensibilizar y movilizar a la sociedad española, promoviendo su compromiso para generar cambios concretos a favor de los derechos de la infancia más vulnerable en cualquier lugar del mundo
- Analizar las causas y las posibles soluciones de los fenómenos que afectan a la infancia, elaborando recomendaciones y proponiendo modelos para la acción, contribuyendo así a la toma de decisiones para lograr cambios a favor de la infancia.

[06] Cuadernos
para
el debate

LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ETAPA 0-3 AÑOS

UNA INVERSIÓN NECESARIA Y RENTABLE

Instituto Universitario UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos
de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA)

M^a Ángeles Espinosa Bayal



únete por la infancia



HUYGENS
EDITORIAL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, COMO DERECHO UNIVERSAL	9
1.1. El derecho a la educación, en la etapa 0-3 años, en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño	9
1.2. El derecho a la educación, en la etapa 0-3 años, en las Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño	14
2. BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, PARA EL DESARROLLO INFANTIL	23
2.1. Variables relacionadas con la calidad de la educación en el primer ciclo de la Educación Infantil	26
2.1.1. La formación y experiencia del profesorado	26
2.1.2. Los espacios físicos	26
2.1.3. La ratio profesorado-alumnado y el tamaño de los grupos	27
2.1.4. El proyecto educativo	28
3. LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, COMO ELEMENTO DE COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES	31
4. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, EN EUROPA	35
5. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, EN ESPAÑA	41
5.1. La regulación del primer ciclo de Educación Infantil en las Comunidades Autónomas	47
5.1.1. Profesionales	48
5.1.2. Ratio	50
5.1.3. Espacios	54
5.1.4. Criterios de admisión	54
5.1.5. Participación de las familias	56
5.1.6. Currículo	57
5.1.7. Precios públicos	58
6. CONCLUSIONES	65
7. BIBLIOGRAFÍA	69

INTRODUCCIÓN

La serie Cuadernos para el Debate trata de plantear cuestiones relevantes para el análisis acerca del grado de cumplimiento, en nuestro país, de los diferentes derechos recogidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989). Para ello, se parte de un enfoque crítico, que permita la reflexión y el diálogo con diferentes actores que participan en los procesos de toma de decisiones que se han de desarrollar para garantizar el derecho o derechos de los que se trate. El derecho que abordamos en este número de la colección es un derecho ampliamente reconocido, el derecho a la educación, que aparece incluido en la CDN en los artículos 28 y 29, pero que adquiere una especial relevancia cuando nos referimos a su garantía desde las primeras etapas de la vida. Concretamente en el intervalo correspondiente con la etapa 0-3 años, periodo que coincide con el denominado primer ciclo de la Educación Infantil en España, etapa que no es obligatoria ni gratuita en nuestro país.

En un momento en el que en España parecen existir, al menos, cuatro tipos de desigualdades en el sistema educativo: económica, cultural, política y afectiva, hay un amplio consenso acerca de la necesidad de un Pacto de Estado por la Educación. Aunque la consecución del mismo no parece, en el momento actual, un proceso exento de dificultades. Dicho Pacto debería, por encima de cualquier otra consideración, dar coherencia y estabilidad a un sistema educativo de calidad, inclusivo y con un alto nivel de equidad. Resultando, por tanto, lógico y pertinente plantearse ahora ¿cuál es el papel que puede, y debe, jugar el primer ciclo de Educación Infantil en ese futuro Sistema Educativo?.

En este Cuaderno se pueden encontrar algunas pistas para responder a esta compleja pregunta, ya que su estructura se basa en un análisis y organización de la información, más reciente y relevante, sobre la importancia de la educación infantil en las primeras etapas de la vida y la atención que dicha etapa educativa recibe tanto en los países de la OCDE, como en las diferentes Comunidades Autónomas de nuestro Estado, sobre las que recaen las competencias en materia de educación en general y de manera específica, la regulación, en esta etapa educativa concreta.

El Cuaderno comienza con un primer apartado titulado *“La educación, en la etapa 0-3, años como derecho universal”* en el que se revisa el papel que tanto la CDN como algunas Observaciones Generales elaboradas por el Comité de Derechos del Niño conceden a la educación, en general, y a la educación infantil desde las primeras etapas del desarrollo, en particular. En este apartado se trata de dar respuesta a cuatro preguntas fundamentales relacionadas con la educación de los niños

y niñas pequeñas: **¿en qué momento de la vida debe comenzar a garantizarse el derecho a la educación?, ¿qué objetivos ha de perseguir?, ¿cómo ha de organizarse? y ¿quién o quienes han de tener la responsabilidad de garantizar el acceso a ese derecho?** La respuesta a estas preguntas nos permite concluir que el derecho a la educación debería ser garantizado desde las primeras etapas de la vida de los niños y niñas, que debería estar orientado a su desarrollo integral y que es competencia de las familias y del Estado garantizar el acceso a esa educación.

A continuación, en el segundo apartado titulado *“Beneficios de la educación, en la etapa 0-3 años, para el desarrollo infantil”*, se presentan los datos procedentes de distintos estudios, tanto nacionales como internacionales, que avalan la importancia de una atención educativa de calidad como elemento facilitador del desarrollo infantil en todos sus ámbitos –cognitivo, afectivo, social y emocional–. Así como que se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar el acceso, con ciertos niveles de éxito, a las siguientes etapas educativas, y de manera más específica, a la Educación Primaria. Especial atención se dedica, en este apartado, a las **variables relacionadas con la calidad de la educación**, en esta etapa, a saber: **formación y experiencia del profesorado, espacio físico, ratio profesorado-alumnado, tamaño de los grupos y proyecto educativo**.

Seguidamente se incluye un apartado, el tercero, que lleva por título *“La educación, en la etapa 0-3 años, como elemento de compensación de las desigualdades sociales”* en el que se argumenta, a partir de los resultados procedentes de estudios internacionales, que las ventajas que supone para cualquier niño o niña asistir a la escuela infantil desde las primeras etapas de su vida se maximizan en el caso de aquellos que proceden de entornos más vulnerables. Por tanto, **la educación infantil se convierte en una potente herramienta de compensación de las desigualdades sociales y una de las mejores inversiones para garantizar la superación de las desventajas con las que estos niños y niñas llegan al contexto educativo formal**.

En el cuarto apartado, titulado *“La situación de la educación, en la etapa 0-3 años, en Europa”*, se presenta una panorámica general de cómo, y en qué porcentajes, se garantiza el derecho a la educación en este período de la vida en los países de nuestro entorno. Así como de las características de esta etapa en los diferentes sistemas educativos de los países de la UE, haciendo especial hincapié en aquellos aspectos en los que se encuentran las mayores dificultades para garantizar

su universalidad, gratuidad y calidad. El apartado concluye con un listado de **características que deberían cumplir los servicios educativos de atención a la primera infancia, en la etapa 0-3 años, para alcanzar la meta 4.2, del objetivo 4, de la Agenda 2030**: *“asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”*.

El quinto apartado, titulado *“La situación de la educación, en la etapa 0-3 años, en España”*, hace un repaso de los **avances alcanzados en nuestro país** desde que se puso en marcha el Plan Educa3, en el año 2008. Asimismo, se presentan los porcentajes de escolarización, en esta etapa, que hay en España en relación a los países de la OCDE y en las diferentes Comunidades Autónomas de nuestro Estado. Para, a continuación, realizar un pormenorizado **análisis de la regulación del primer ciclo de la Educación Infantil en las Comunidades Autónomas** (que aparece recogido en el Anexo¹ a este Cuaderno para el Debate) del que se deriva un panorama de **enorme heterogeneidad**, entre unas Comunidades Autónomas y otras, en lo se ha considerado que son **indicadores de los criterios de calidad establecidos para esta etapa educativa: currículo, horario del alumnado, criterios de admisión, precios públicos, espacios físicos, ratio profesorado-alumnado, tamaño del grupo, profesionales y participación de las familias**.

El Cuaderno acaba con un apartado de “Conclusiones”, en el que, de manera resumida, se presentan aquellos elementos que permiten tener una serie de argumentos para defender la inclusión del **primer ciclo de la Educación Infantil** como una etapa gratuita, para aquellas familias que lo necesiten y con precios asequibles y ajustados al nivel de ingresos del resto, en un **necesario y deseable Pacto de Estado por la Educación**. Al mismo tiempo que permiten conocer **lo que supondría en términos de inversión, equidad y calidad su inclusión en el futuro Sistema Educativo resultante de dicho Pacto**.

1 <https://www.unicef.es/publicacion/cuaderno-para-el-debate-garantia-derecho-educacion-0-3-anos>

1. LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, COMO DERECHO UNIVERSAL

1.1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, EN LA CONVENCION DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), de ahora en adelante la Convención, establece en su artículo 28 el derecho de todos los niños y niñas a recibir educación:

1. *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:*
 - a. *Implantar la enseñanza primaria y gratuita para todos.*

y en su artículo 29 las características y objetivos que debe tener dicha educación:

2. *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:*
 - a. *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.*

La cuestión que podría plantearse a la vista del articulado de la Convención es el momento exacto, de la vida de un niño, en el que debe comenzar esa educación gratuita para todos a la que hace referencia. Si nos atenemos al punto 1a del artículo 28 de la Convención, parece que dicha educación ha de iniciarse en el momento en el que comienza la enseñanza primaria. A este respecto habría que señalar que, por ejemplo, en los países de la OCDE existen importantes diferencias entre sus sistemas educativos, tanto en lo que se refiere a la edad de inicio como de finalización, y por tanto de la duración de la enseñanza obligatoria y gratuita (ver Tabla 1). Así nos encontramos con que hay un rango de edad que va desde los 4 a los 7 años para iniciar la escolarización obligatoria (EACEA, 2015).

En los países de la OCDE existen importantes diferencias entre sus sistemas educativos, tanto en lo que se refiere a la edad de inicio como de finalización de la educación obligatoria.

TABLA 1. Edad de inicio, finalización y duración de la Educación Obligatoria en los países de la OCDE.

	EDAD DE INICIO	EDAD DE FINALIZACIÓN	DURACIÓN EN AÑOS
Belgica-Comunidad Francesa	6	15	9
Bélgica-Comunidad Alemana	6	15	9
Bélgica-Comunidad Flamenca	6	15	9
Bulgaria	7	16	9
República Checa	6	15	9
Dinamarca	6	16	10
Alemania (12 Lánders)	6	15	9
Alemania (5 Lánders)	6	16	10
Estonia	7	16	9
Irlanda	6	16	10
Grecia	5	15	10
España	6	16	10
Francia	6	16	10
Croacia	5-6	14	9
Italia	6	16	10
Chipre	4 años y 8 meses-5 años y 8 meses	15	10 años y 4 meses
Letonia	5-7	16	11
Lituania	7	16	9
Luxemburgo	4-6	16	12
Hungría	5-6	16 (18)	11 (13)
Malta	5	16	11
Países Bajos	5-6	18	13
Austria	6	15	9
Polonia	5-6	15	10
Portugal	6	18	12
Rumanía	6	17	11
Eslovenia	6	15	9
Eslovaquia	6	16	10
Finlandia	7	16	9
Suecia	7	16	9
Reino Unido	5	16	11
Gales	5	16	11
Irlanda del Norte	4	16	12
Escocia	5	16	11
Bosnia y Herzegovina	5-6	15	10
Islandia	6	16	10
Lichestein	6	15	9
Montenegro	6	15	9

	EDAD DE INICIO	EDAD DE FINALIZACIÓN	DURACIÓN EN AÑOS
República de Macedonia	5 años y 7 meses	16, 17, 18	11,12,13
Noruega	6	16	10
Serbia	5 años y 6 meses-6 años y 6 meses	15	9 años y 6 meses
Turkia	5 años y 6 meses	17 años y 6 meses	12

Fuente: Tomado de Compulsory Education in Europe 2014/2015, pp 2. (EACEA, 2015)

Pero si nos centramos en el punto 1a del artículo 29, parece necesario que para alcanzar los objetivos que persigue la educación, dicho proceso ha de iniciarse desde las primeras fases de la vida, puesto que es en esos momentos cuando se sientan las bases del desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional que llevarán a los niños y niñas al máximo de sus posibilidades en las etapas posteriores.

A esta aparente contradicción habría que añadirle el contenido de artículo 1 de la Convención que establece que:

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad.

Así como el del artículo 3², en el que se afirma que todos los derechos, y por tanto el derecho a la educación, han de tener en cuenta *el interés superior del niño*:

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

- 1. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.*
- 2. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.*

Cabría por tanto preguntarse cuál es el interés superior de un niño de menos de tres años cuyos padres o tutores tienen que conciliar su vida laboral y familiar –respetando, por supuesto, los ritmos de desarrollo de los niños y niñas, y satisfaciendo adecuadamente sus necesidades (Espinosa, 2016; Ochaita y Espinosa, 2004 y 2012)–, o cuál es el interés superior de un niño de la misma edad que

2 Este derecho ha sido desarrollado en la Observación General N° 14, sobre el Derecho del Niño a que su interés superior sea una consideración primordial (2013), y se establece como una obligación intrínseca para los Estados, es de aplicación directa (aplicabilidad inmediata) y puede invocarse ante los tribunales (Apartado 6.a de su Introducción).

se encuentra en un entorno familiar socioeconómica y culturalmente desfavorecido en el que no recibe las oportunidades adecuadas de aprendizaje y, en el que por tanto, se están limitando sus posibilidades de desarrollo. En relación con ambas situaciones, habría que interrogarse también respecto a la responsabilidad que tienen las autoridades competentes encargadas del cuidado y la protección de estos niños y niñas.

La respuesta a estas preguntas no es sencilla, pues en todas las situaciones descritas anteriormente existe una confluencia de factores cuyas interacciones hacen que nos encontremos ante una realidad compleja que se manifiesta de formas diversas y que dependiendo de esas manifestaciones podría abordarse de uno u otro modo. Por tanto, para buscar posibles respuestas, hemos de tener en cuenta que estamos hablando de un derecho universal como es el derecho a la educación, que debe garantizarse a todos los niños y niñas con independencia de cualquier otra consideración. La pregunta a responder es si la Convención y sus respectivos desarrollos –contemplados de manera detallada en las Observaciones Generales, redactadas por el Comité de Derechos del Niño y cuyo resumen aparece en la Tabla 2³– nos permiten poder justificar que el derecho a la educación ha de garantizarse, para todos los niños y niñas desde las primeras etapas de la vida, siendo esta la mejor inversión para alcanzar los objetivos que la educación pretende, tal como aparecen recogidos en el artículo 29 de la Convención.

Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

- a. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- b. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- c. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- d. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.*

A analizar el contenido de las Observaciones Generales que hacen referencia, de manera más o menos directa, al derecho a la educación y a justificar la necesidad de que dicha educación comience a impartirse en la etapa 0-3 años dedicamos el siguiente apartado.

3 Para acceder a las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño ir a: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/>

TABLA 2. Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño.

<p>Hasta el momento existen 23 Observaciones Generales, las cuales se enumeran a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Observación General N° 1. Propósitos de la Educación. (2001) – Observación General N° 2. El papel internacional. El papel de las instituciones nacionales independientes. (2002) – Observación General N° 3. El VIH/SIDA y los derechos del niño. (2003). – Observación General N° 4. La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención de los Derechos del Niño. (2003) – Observación General N° 5. Medidas generales de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño. (2003). – Observación General N° 6. Trato de menores no acompañados separados de su familia fuera de su país de origen. (2005) – Observación General N° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. (2005) – Observación General N° 8. El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes. (2006) – Observación General N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad. (2006) – Observación General N° 10. Los derechos de los niños en la Justicia de Menores. (2007) – Observación General N° 11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención. (2009) – Observación General N° 12. El derecho del niño a ser escuchado. (2009) – Observación General N° 13. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. (2011) – Observación General N° 14. El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. (2013) – Observación General N° 15. El derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud. (2013) – Observación General N° 16. Las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño. (2013) – Observación General N° 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. (2013) – Recomendación General núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y Observación General N° 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta. (2014) – Observación General N° 19. Sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (art. 4). (2016) – Observación General N° 20. Sobre la aplicación de los derechos del niño durante la adolescencia. (2016) – Observación General N° 21. Sobre niños de la calle. (2017) – Observación General conjunta N°3 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y N° 22 del Comité de los Derechos del Niño sobre los principios generales relativos a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional. (2017) – Observación General conjunta N° 4 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y N° 23 del Comité de Derechos del Niño sobre las obligaciones de los Estados relativas a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno. (2017)

1.2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, EN LAS OBSERVACIONES GENERALES DEL COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO

Las Observaciones Generales interpretan el contenido de los derechos que figuran en el articulado y en las disposiciones de la Convención. En su mayor parte son el resultado de la experiencia adquirida por el Comité en el seguimiento de los informes que presentan los Estados Parte, aunque en ocasiones surgen como el producto final del trabajo conjunto del Comité con otros organismos de Derechos Humanos, como por ejemplo el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer⁴ o, recientemente, el Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familias⁵.

En palabras del propio Comité de los Derechos del Niño, éste elabora sus observaciones generales⁶:

“... con miras a clarificar los contenidos normativos de derechos específicos establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño o temas particularmente relevantes a la Convención, así como a ofrecer asesoramiento sobre medidas prácticas para su puesta en marcha. Las Observaciones Generales ofrecen una interpretación y análisis sobre artículos específicos de la CDN o tratan con temas relacionados sobre los derechos del niño. Las Observaciones Generales constituyen una interpretación autorizada sobre aquello que se espera de los Estados parte cuando ponen en marcha las obligaciones que figuran en la CDN”

“La Observación general ofrecerá un marco conceptual y recomendaciones sobre medidas concretas y acciones requeridas por los Estados Partes, así como por agentes no estatales para cumplir estas obligaciones”

Es por ello que en las páginas siguientes se va a hacer un análisis del contenido de las Observaciones Generales elaboradas por el Comité, que de manera más o menos directa se relacionan con el derecho a la educación. Con el objetivo de establecer si en dichas Observaciones aparecen directrices claras acerca de en qué momento de la vida de un niño debe comenzar a garantizarse el derecho a la educación, qué objetivos ha de perseguir dicha educación, cómo ha de organizarse –en términos de espacios, profesionales, metodologías, actividades, etc.– y quién o quiénes han de tener la responsabilidad de garantizar el acceso a este derecho.

Por lo que se refiere a la primera pregunta **“¿En qué momento de la vida de un niño o niña debe comenzar a garantizarse el derecho a la educación?”**

4 Ver Recomendación General núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y Observación General N° 18 del Comité de los Derechos del Niño, sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta. (2014).

5 Ver Observaciones Generales conjuntas núm. 3 y 4 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y Observaciones Generales N° 22 y 23 del Comité de Derechos del Niño, sobre principios generales relativos a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno, adoptadas de manera conjunta (2017).

6 Página web Oficial de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/calls/submissions/CRC.htm>

La Observación General N° 7⁷, sobre la *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*⁸, establece, sin dejar lugar para la duda, que el derecho de todos los niños y niñas a recibir educación está presente desde el momento del nacimiento, ya que éste se vincula de manera directa con el concepto de desarrollo.

“El Comité interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible”

De este modo la educación se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo infantil, en todas sus esferas, y, por tanto, en un instrumento eficaz de compensación de las desigualdades sociales. Así como de atención a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad.

La Observación General N° 9⁹, sobre *Los derechos de los niños con discapacidad*, reconoce el derecho de estos niños y niñas a una educación infantil inclusiva para garantizar el máximo desarrollo de sus capacidades. En su Apartado 65 establece que:

“La educación en la primera infancia tiene importancia especial para los niños con discapacidad, ya que con frecuencia su discapacidad y sus necesidades especiales se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños a desarrollar todas sus posibilidades... la educación en la primera infancia, debe estar dirigida a responder a sus necesidades personales”

La Observación General N° 14¹⁰, sobre el *Derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*, abunda en la idea de que el derecho a la educación está presente desde el momento del nacimiento ya que la edad no puede ser utilizada como un criterio de discriminación respecto al concepto de interés superior. De este modo parece lógico concluir que todos los niños y niñas –con independencia de cualquier otra consideración– poseen los mismos derechos, tanto si tienen capacidad suficiente para reclamarlos, como si no disponen de ella.

“Los bebés y los niños muy pequeños tienen los mismos derechos que los demás niños a que se atiende a su interés superior, aunque no puedan expresar sus opiniones ni representarse a sí mismos de la misma manera que los niños mayores”¹¹

En relación a la segunda de las preguntas planteadas **“¿Qué objetivos ha de perseguir dicha educación?”**

7 Observación General N° 7, sobre La realización de los derechos del niño en la primera infancia (2005). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment5.pdf>

8 La definición de trabajo del Comité de “primera infancia” incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida, en los años de preescolar y durante un periodo de transición que culmina con su escolarización.

9 Observación General N° 9, sobre Los derechos de los niños con discapacidad (2006). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment9.pdf>

10 Observación General N° 14, sobre el Derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (2013). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment14.pdf>

11 Apartado 44 de la Observación General N° 14, sobre el Derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (2013). <http://hrlibrary.umn.edu/crc/spanish/Sgeneralcomment14.pdf>

La Observación General N° 1, sobre *Propósitos de la Educación*¹², como desarrollo de los artículos 28 y 29 de la Convención, establece que *la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite* y subraya la necesidad de que los procesos educativos estén basados en estos principios. Asimismo, en su apartado 2, esta Observación General, enfatiza en la idea de que la educación debe ser la herramienta que capacite a los niños y niñas para participar activamente en su comunidad.

“La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad”.

Esta consideración de la educación supone entenderla como un proceso global en el que se fomentan no sólo las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas, si no también el desarrollo de todo un conjunto de habilidades que les capacitan para participar activamente en la sociedad en la que viven y construirse como personas sanas y autónomas (Ochaíta y Espinosa, 2004 y 2012). Partiendo, por supuesto, de las características de la primera infancia que aparecen recogidas en el Apartado 6 de la Observación General N° 7¹³, sobre *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*.

“La primera infancia es un periodo esencial para la realización de los derechos del niño, como se explica a continuación”:

- a. Los niños pequeños atraviesan el periodo más rápido de crecimiento y cambio de todo su ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y del sistema nervioso, de movilidad creciente, de capacidad de comunicación y aptitudes intelectuales y de rápidos cambios de intereses y aptitudes.*
- b. Los niños pequeños crean vínculos emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que necesitan recibir cuidado, atención, orientación y protección, que se ofrezcan de maneras que sean respetuosas con la individualidad y con sus capacidades cada vez mayores.*
- c. Los niños pequeños establecen importantes relaciones con los niños de su misma edad, así como con niños más jóvenes y mayores. Mediante estas relaciones aprenden a negociar y coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a responsabilizarse de otros niños.*
- d. Los niños pequeños captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos.*

12 Observación General N° 1, sobre Propósitos de la Educación (2001). <http://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment1.html>

13 Observación General N° 7, sobre Realización de los derechos del niño en la primera infancia (2005). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment7.pdf>

Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y del desarrollo de sus aptitudes.

Por tanto, parece quedar suficientemente justificada la necesidad de que los niños y niñas reciban educación desde las primeras etapas de su vida y que además el contenido de la misma se oriente a satisfacer las necesidades básicas que presentan en esos momentos. Necesidades que, de acuerdo con el Apartado. 6 de la Observación General N° 7, podrían resumirse en la propuesta teórica elaborada, en el año 2004, por Ochaíta y Espinosa que aparece incluida en la Tabla 3.

TABLA 3. Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias, de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia.

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuado	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación no formal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades afectivo sexuales	Necesidades afectivo sexuales

Fuente: Tomada de Ochaíta y Espinosa, 2004, pág. 253.

Queda suficientemente justificada la necesidad de que los niños y niñas reciban educación desde las primeras etapas de su vida y que además el contenido de la misma se oriente a satisfacer las necesidades básicas que presentan en esos momentos.

Por lo que se refiere a la tercera pregunta que nos planteábamos al inicio de este apartado **“¿Como ha de organizarse la educación en la etapa 0-3 años?”**

La respuesta del Comité vuelve a ser clara, ya que en el Apartado 23 de la Observación General N° 7, sobre *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, se establece que esta educación debe responder a criterios de calidad:

“Los Estados Parte deben garantizar que las instituciones, servicios y guarderías responsables de la primera infancia se ajusten a criterios de calidad”

Y en el Apartado 79 de la Observación General N° 14, sobre el *Derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*, se explicita que sea gratuita:

“El acceso a una educación gratuita, de calidad, incluida la educación en la primera infancia, la educación no académica o extracadémica y las actividades conexas, redundan en el interés superior del niño”.

Bajo las premisas de calidad y gratuidad de la educación en la primera infancia, que aseguran el acceso universal a la educación desde las primeras etapas de la vida en condiciones de igualdad, el Comité establece, en el Apartado 79 de la Observación General N° 14, que dicha educación debe ser impartida por un conjunto de profesionales adecuadamente capacitados para ello, utilizando métodos didácticos que se ajusten a las capacidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas de esas edades, y desarrollada en espacios adecuados, mediante actividades educativas convenientemente planificadas.

“A fin de promover la educación o una educación de mejor calidad para más niños, los Estados partes deben tener docentes y otros profesionales de diferentes entornos relacionados con la educación que estén perfectamente capacitados, así como un entorno propicio para los niños y métodos de enseñanza y de aprendizaje apropiados, teniendo en cuenta que la educación no es sólo una inversión de cara al futuro, sino también una oportunidad de esparcimiento, promoción del respeto y la participación y el cumplimiento de las ambiciones. Satisfacer esa necesidad y fomentar las responsabilidades del niño para superar las limitaciones que pueda acarrearle cualquier situación de vulnerabilidad, responderá su interés superior”

La educación en la primera infancia, debe ser impartida por un conjunto de profesionales adecuadamente capacitados para ello, utilizando métodos didácticos que se ajusten a las capacidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas de esas edades, y desarrollada en espacios adecuados, mediante actividades educativas convenientemente planificadas.

Por lo que se refiere a los métodos de enseñanza y aprendizaje apropiados a los niños y niñas de estas edades es importante señalar que la Observación General N° 17¹⁴, sobre el Derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes, otorga al juego el papel que le corresponde en la vida de los niños:

“recalcando que no es algo opcional, sino absolutamente fundamental para el crecimiento físico, social, mental y emocional, para que puedan tener un desarrollo sano”.

Lo que convierte al juego —en sus diferentes modalidades— en una magnífica herramienta metodológica para el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de actividades encaminadas a la consecución de las competencias básicas asociadas al currículo de Educación Infantil para los niños y niñas de 0-3 años.

De manera más concreta sobre la capacitación que han de tener los profesionales de la educación de los niños y niñas más pequeños, el Apartado 23 de la Observación General N° 7, sobre *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, señala:

14 Observación General N° 17, sobre el Derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (2013). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment17.html>

“Los Estados Parte deben garantizar... que el personal posea las cualidades psicosociales adecuadas y sea apto, suficientemente numeroso y bien capacitado. La prestación de servicios adaptados a las circunstancias, edad e individualidad de los niños pequeños exige que todo el personal sea capacitado para trabajar con este grupo de edad. Trabajar con niños pequeños debería ser valorado socialmente y remunerado debidamente, a fin de atraer a una fuerza laboral de hombres y mujeres altamente cualificada. Es esencial que tengan un conocimiento correcto y actualizado, tanto en lo teórico como en lo práctico, de los derechos y el desarrollo del niño (véase también el párrafo 41); que adopten prácticas de atención, planes de atención y pedagogías adecuadas y centradas en el niño; y que tengan acceso a recursos y apoyos profesionales especializados, en particular un sistema de supervisión y control de los programas, instituciones y servicios públicos y privados”

El juego es una magnífica herramienta metodológica para el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de actividades encaminadas a la consecución de las competencias básicas asociadas al currículum de Educación Infantil para los niños y niñas de 0-3 años.

Un buen número de estudios ponen de manifiesto que las relaciones afectuosas, estables, seguras y estimulantes entre los niños y niñas y las personas que se ocupan de su cuidado, durante los primeros meses y años de su vida, son esenciales para todos los aspectos del desarrollo. La calidad de la atención y el cuidado que reciban los niños en estas primeras etapas de su vida va a sentar las bases para que puedan desarrollar, en etapas posteriores, habilidades y capacidades que les permitan un desempeño adecuado en sus diferentes entornos de socialización. Ello supone la necesidad de que los profesionales de la educación infantil se sometan a una formación inicial y permanente de alta calidad, dotada de recursos suficientes que apoyen su práctica profesional –tanto desde el punto de vista teórico como práctico– y que sea evaluada de manera sistemática y periódica para poder ser mejorada en aquellos aspectos que resulten deficientes.

La calidad de la atención y el cuidado que reciban los niños en estas primeras etapas de su vida va a sentar las bases para que puedan desarrollar, en etapas posteriores, habilidades y capacidades que les permitan un desempeño adecuado en sus diferentes entornos de socialización.

En relación a la cuarta pregunta planteada **“¿Quién o quienes han de tener la responsabilidad de garantizar el acceso al derecho a la educación?”**

La Convención, en su Artículo 18 es clara a este respecto:

5. “... Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Será preocupación fundamental el interés superior del niño”
6. “A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Parte prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para

el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños”.

La responsabilidad de la garantía del derecho a la educación compete tanto al Estado, como a las familias, ya que si son éstas últimas las responsables del cuidado y la protección —en su más amplio sentido y desde un enfoque integral del desarrollo— de los niños y niñas, es el primero el que tiene que poner las condiciones necesarias y proporcionar la asistencia apropiada para que las familias puedan ejercer dicha responsabilidad.

A este respecto conviene destacar que el Apartado 21 de la Observación General N° 19¹⁵, sobre la *Elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño* establece que:

“Las palabras “se comprometen” colocan una fuerte obligación legal para los Estados. Esto significa que los Estados no tienen ningún margen discrecional sobre si les gustaría cumplir con dicha obligación. Esta es una obligación intrínseca que puede ser invocada ante un tribunal”

De esta afirmación se deriva la posibilidad de que los Estados Parte puedan ser obligados a examinar y revisar sus leyes, políticas y programas para revertir situaciones de desigualdad y modificar la prioridad de determinadas dotaciones presupuestarias con el objetivo de alcanzar la suficiencia, eficacia y equidad del gasto público. Se puede establecer una estrecha relación entre la Observación General N° 19 con la Observación General N° 5¹⁶, sobre *Medidas generales de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño*, a partir de la cual los Estados Parte deben dar cuenta, de forma detallada, de todas y cada una de las medidas adoptadas en el desarrollo de los diferentes derechos recogidos en la Convención.

15 Observación General N° 19, sobre Gasto Público y los derechos del niño (2016). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment19.pdf>

16 Observación General N° 5, sobre Medidas generales de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño (2003). <https://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment5.pdf>

En resumen, del análisis de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y de las Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño, relacionadas con el derecho a la educación, parece poder concluirse que la educación infantil en la etapa 0-3 años es:

- Un derecho que debe garantizarse desde las primeras fases de la vida, ya que está directamente vinculado al concepto de desarrollo y, por tanto, se convierte en la herramienta más potente para compensar las desigualdades sociales y atender a los niños y niñas que poseen cualquier tipo de discapacidad.
- Un derecho cuya garantía compete tanto a las familias como al Estado. Si bien, son las familias quienes se encargan de manera directa del cuidado y la protección de los niños y niñas, es el Estado quien tiene que disponer de los servicios y recursos adecuados para que las familias puedan llevar a cabo las responsabilidades que tienen encomendadas.
- Una etapa educativa:
 - Que debería ser gratuita, al menos para aquellas familias cuyos niveles de ingresos sean más bajos, y con precios asequibles y ajustados al poder adquisitivo del resto de las familias.
 - Que debería gozar del mismo nivel de exigencia, si no más, respecto a su calidad que el que se requiere para el resto de etapas del sistema educativo.
 - Cuyo contenido debe orientarse a satisfacer las necesidades básicas de los niños y niñas de estas edades, así como a sus intereses y motivaciones.
 - Que debe utilizar como metodología didáctica, fundamentalmente, el juego.
 - Que debe estar impartida por profesionales suficientemente cualificados.
 - Que debe desarrollarse en espacios adaptados a las capacidades infantiles.
- Un proceso global en el que las capacidades cognitivas son sólo una parte de las aptitudes que los niños y niñas van a necesitar adquirir para desempeñarse de manera sana y autónoma en los diferentes contextos en los que tendrán lugar sus procesos de desarrollo. De ahí la necesidad de enfatizar en la importancia que, en esta etapa, adquieren los aspectos afectivos, sociales y emocionales del desarrollo infantil.

2. BENEFICIOS DE LA EDUCACION, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, PARA EL DESARROLLO INFANTIL

Son muchos los datos que apuntan hacia la idea de que asistir a la escuela infantil, desde los primeros años de la vida, sienta las bases para tener éxito escolar en niveles posteriores del sistema educativo¹⁷ (OCDE 2015). Por esta razón, parece que la Educación Infantil de calidad es una buena inversión ya que podría llegar a rebajar las actuales tasas de fracaso y abandono escolar (Reynolds, Temple, Roberston y Mann, 2001). Así como, incrementar los niveles globales de competencia y favorecer la equidad¹⁸. Igualmente parece tener un efecto positivo sobre el desarrollo afectivo y emocional¹⁹ y la integración social (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2011; Britto, Yoshikawa y Boller, 2011; Damon, 2006; EURIDICE-EACEA 2010; McClelland, Acok, Morrison, 2006; UNICEF, 2008). Por ejemplo, parece que la asistencia a la escuela infantil desde los primeros años de la vida tiene un efecto positivo sobre el desarrollo de un apego seguro y estable como condición necesaria para un adecuado ajuste en etapas posteriores de la vida (Pianta, Howes y Burchinal, 1997; Harne y Pianta, 2001; Rimm-Kaufman, *et. al.* 2002); sobre el autocontrol voluntario de las emociones (McClelland, Acok, Morrison, 2006); sobre el desarrollo de relaciones sociales seguras, tanto con el profesorado como con los iguales (Howes y Brown, 2000; Kochanska, Murray y Harlan, 2000); y sobre habilidades como la autorregulación del propio aprendizaje, las habilidades sociales, la motivación y el rendimiento a lo largo de la escolaridad (Matthews y Ewen, 2006; Ou y Reynolds, 2004; UNICEF, 2008). Todo ello como consecuencia, fundamentalmente, de que las niñas y los niños son sujetos activos desde el momento de su nacimiento (Ochaíta y Espinosa, 2004 y 2012; Rodríguez y González del Yerro, 2008) y necesitan de la educación como condición necesaria para su desarrollo psicológico y como herramienta que les permita el acceso a la cultura (Bruner, 2007).

Asistir a la escuela infantil, desde los primeros años de la vida, sienta las bases para tener éxito escolar en niveles posteriores del sistema educativo. La Educación Infantil de calidad es una buena inversión ya que podría llegar a rebajar las actuales tasas de fracaso y abandono escolar.

Tanto en el caso de la mejora de las competencias cognitivas, como en el de las afectivas, sociales y emocionales, son los niños y niñas de entornos socioculturales y socioeconómicos menos favorecidos los que parecen obtener mayores ventajas de esta escolarización temprana (EURYDICE-EACEA, 2010). Heckman, premio Nobel y economista –basándose en un análisis de costes beneficios de la educación infantil– concluye que la inversión en educación infantil de calidad, para niños y niñas procedentes

17 Éxito que se traduce en diferencias de hasta 35 puntos de media en PISA, lo que equivale a casi un curso escolar completo (PISA, 2012).

18 Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, Eficacia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación, COM (2006) 481 Final, de 8 de septiembre de 2006.

19 COM (2011) 66 final.

de familias con bajos ingresos y de minorías étnicas, “multiplica” los resultados de la inversión (EURYDICE-EACEA 2010; Heckman, 2006 y 2008).

En definitiva, parece que la asistencia a la escuela infantil en la etapa 0-3 años ofrece a los niños y niñas unas condiciones óptimas para comenzar su vida, ayuda a eliminar las desigualdades sociales, fomenta el progreso hacia la igualdad entre hombres y mujeres, favorece el rendimiento escolar en etapas posteriores de la escolarización y es una de las mejores herramientas para invertir en ciudadanía.

La inversión en educación infantil de calidad, para niños y niñas procedentes de familias con bajos ingresos y de minorías étnicas, “multiplica” los resultados de la inversión.

Sin embargo, la asistencia de los niños y niñas menores de 3 años a la escuela infantil es aún muy escasa en la mayor parte de los países de la Unión Europea, ya que en 25 Estados Miembro la demanda supera ampliamente a la oferta (EURYDICE-EUROSTAT, 2014). En el año 2002 se estableció el “Objetivo de Barcelona sobre centros de atención infantil” según el cual, en el año 2010, el 33% de los menores de 3 años debían estar escolarizados²⁰. En el año 2017, la media en la UE se encontraba 3 puntos porcentuales por debajo del porcentaje establecido para el 2010 y además se encuentran grandes diferencias entre unos países y otros, ya que mientras que en los países nórdicos los índices de escolarización en esta etapa se sitúan por encima del 50%, en otros países ese porcentaje está por debajo del 10% (EUROSTAT, 2017).

Ahora bien, el simple hecho de asistir a la escuela infantil desde las primeras etapas de la vida no garantiza a un niño o niña, de manera automática, las mejoras en el desarrollo descritas en los párrafos anteriores. Para que dichas mejoras se produzcan es necesario que la educación recibida sea de calidad. En el año 2008, UNICEF señala en su Report Card nº 8, titulado *“El cuidado infantil en los países industrializados: Transición y cambio”*, una serie de criterios mínimos aplicables a escala internacional para garantizar los derechos de los niños y niñas más pequeños a medida que su cuidado y atención va trasladándose del ámbito familiar a otros contextos. Estos criterios se traducen en 10 indicadores, que aparecen incluidos en la Tabla 4, que permiten comparar los servicios destinados a la primera infancia en los países de la OCDE y de los que, en concreto, 5²¹ hacen referencia al contexto educativo (UNICEF, 2008). Resulta, por tanto, evidente que para que un niño o niña se pueda beneficiar de la atención y los cuidados recibidos en las primeras etapas de su vida éstos tienen que proporcionarse en un contexto estructurado –como es el contexto educativo– y tienen que tener unas determinadas características que garanticen su calidad.

20 Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Barcelona, marzo 2002. http://www.consilium.europa.eu/cms_data/docs/pressdat/en/ec/71025.pdf

21 Concretamente los que aparecen en cursiva

El simple hecho de asistir a la escuela infantil no garantiza de manera automática mejoras en el desarrollo. Para que dichas mejoras se produzcan es necesario que la educación recibida sea de calidad. Para que un niño o niña se pueda beneficiar de la atención y los cuidados recibidos en las primeras etapas de su vida éstos tienen que proporcionarse en un contexto estructurado —como es el contexto educativo— y tienen que tener unas determinadas características que garanticen su calidad.

TABLA 4. Indicadores para comparar la calidad de los servicios destinados a la primera infancia en los países de la OCDE.

- Baja parental de un año con el 50% del salario
- Plan Nacional que dé prioridad a los niños desfavorecidos
- *Servicios de cuidado infantil subvencionados y regulados para el 25% de los niños menores de tres años*
- *Servicios a la primera infancia subvencionados u acreditados para el 80% de los niños de cuatro años*
- *Un 80% de todo el personal encargado del cuidado infantil con formación*
- *Un 50% del personal de servicios acreditados de educación a la primera infancia con educación superior y título pertinente*
- *Proporción mínima entre personal y niños de 1:15 en educación preescolar*
- Gasto del 1,0% del PIB en servicios a la primera infancia
- Tasa de pobreza infantil inferior al 10%
- Alcance casi universal de los servicios esenciales de salud infantil

Fuente: Tomada del Report Card nº 8, UNICEF 2008, pág. 2.

Cuando se analizan las relaciones entre el nivel de desarrollo del alumnado y **las variables consideradas relevantes, con respecto a la calidad de la educación infantil**, tanto los estudios nacionales como los estudios internacionales, encuentran que las que más importancia tienen **son las que se detallan a continuación: la formación y experiencia del profesorado, el espacio físico, la ratio profesorado-alumnado, el tamaño de los grupos y la existencia de un proyecto educativo** (Lera, 2007; Romero, 2012; Rodríguez y Gonzalez del Yerro, 2008; UNICEF, 2008).

Las variables consideradas relevantes, con respecto a la calidad de la educación infantil son las que se detallan a continuación: la formación y experiencia del profesorado, el espacio físico, la ratio profesorado-alumnado, el tamaño de los grupos, y la existencia de un proyecto educativo.

2.1. VARIABLES RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

2.1.1 La formación y experiencia del profesorado

La formación y la experiencia del profesorado es una de las variables que determina la calidad de la educación infantil. Los profesionales más y mejor formados, pero no en cualquier disciplina si no en Educación Infantil a nivel universitario, diseñan actividades y entornos de aprendizaje más motivadores, establecen relaciones afectivas más estrechas y duraderas, promueven seguridad emocional y fomentan el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de sus alumnos (Bowman, Donovan y Burns, 2000; Burchinal, Howes y Kontos, 2002; California Childcare Health Program, 2006; Fiene, 2002; Rodríguez y González del Yerro, 2008; The Trust for Early Education, 2006). Parece, por tanto, que las habilidades necesarias para un adecuado desempeño docente —en las diferentes etapas del sistema educativo— no surgen de manera espontánea, sino que son el resultado de una rigurosa formación inicial que debe ser complementada, de manera adecuada, con una exigente formación continua. Son varios los estudios que ponen de manifiesto que de todas las variables del sistema educativo, es el profesorado, la que parece tener un mayor impacto sobre los resultados de los alumnos (Rodríguez y González del Yerro, 2008).

En este sentido conviene señalar que el profesorado del primer ciclo de educación infantil tiene que tener un profundo conocimiento del desarrollo infantil, así como de las metodologías de aprendizaje más adecuadas a estas edades, para poder ajustar sus enseñanzas a las características específicas de esta etapa, detectar posibles situaciones de riesgo social y trastornos en el desarrollo (Galofre y Lizan, 2005).

Las habilidades necesarias para un adecuado desempeño docente —en las diferentes etapas del sistema educativo— no surgen de manera espontánea, sino que son el resultado de una rigurosa formación inicial que debe ser complementada, de manera adecuada, con una exigente formación continua.

2.1.2 Los espacios físicos

El espacio físico ejerce una gran influencia sobre la calidad de la educación cuando se trabaja con niños y niñas muy pequeños. En el primer ciclo de la Educación Infantil los espacios deben ser accesibles y seguros para todos, propiciar el aprendizaje, la autonomía y el juego (Steenhagen, Azevedo y Vasconcellos, 2007). Además de tener un tamaño suficiente²², y condiciones de luminosidad, ventilación y térmicas, adecuadas (Moore 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 1996). Espacios inadecuados, demasiado pequeños en relación al número de personas que los ocupan, pueden elevar la probabilidad de que se produzcan conflictos o hacer que los niños y niñas sean incapaces de aislarse del entorno para desarrollar sus tareas, de forma individual, con ciertos niveles de éxito (Sterling, 2003).

22 Se considera tamaño suficiente entre 7 y 10 m² disponibles para cada niño (Head Start Boureau, 2006; Sterling, 2003).

2.1.3 La ratio profesorado-alumnado y el tamaño de los grupos

Resulta evidente que la ratio profesorado-alumnado es una variable relevante a la hora de determinar la calidad de la educación en todas las etapas del sistema educativo, pero especialmente en el primer ciclo de la Educación Infantil. En una etapa educativa donde la relación entre los contenidos a aprender y el sujeto que los aprende pasa, necesariamente, por la mediación de un adulto es necesario que ese adulto esté disponible –física, psicológica y afectivamente– para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje con ciertos niveles éxito. El aumento de la ratio repercute en el tipo de actividades realizadas, en la atención prestada a los niños y niñas, en las rutinas establecidas, en la organización de los espacios, en la distribución de los tiempos, en la disponibilidad de los apoyos y en la relación con las familias (Casla, Cuevas, González del Yerro, Romero, B. y Martín, 2014).

Diversos estudios han puesto de manifiesto que las ratios más bajas permiten a los profesionales establecer relaciones más individualizadas y cercanas con los niños, dedicarles más tiempo, fomentar la comunicación y la autonomía, y seguir de una manera más detallada sus progresos (Bergsten y Fiene, 2004; Sandford y Fiene, 2004). Asimismo, mantener baja la ratio profesorado-alumnado y el tamaño del grupo parece tener un efecto positivo sobre el desarrollo de las capacidades de razonamiento, adquisición de conceptos y la utilización de métodos de disciplina inductiva para controlar la conducta infantil (Barnett, Schulman y Shore, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 1996; Sandford y Fiene, 2004). Algo similar sucede respecto al establecimiento de relaciones afectivas seguras y estables, ya que éstas sólo llegan a producirse cuando el adulto está disponible y responde adecuadamente a las demandas del niño (Bowlby, 1988; Goldberg, Mur y Kerr, 2000; Thompson, 2006). Para lo cual es necesario que se establezca una sincronía entre el adulto y el niño, que requiere de una estrecha relación entre ellos, difícil de conseguir cuando un adulto tiene que atender a varios niños al mismo tiempo (Martínez-Fuentes, 2005).

Estos hallazgos apuntan hacia la idea de que es necesario establecer algunas recomendaciones sobre ratios profesor-alumno y tamaño de los grupos, en función de la edad, que deberían garantizarse en el primer ciclo de Educación Infantil (Korjenevitch y Dunifon, 2010). La Tabla 5 recoge un resumen de dichas recomendaciones, procedentes de diferentes instituciones.

Las ratios más bajas permiten a los profesionales establecer relaciones más individualizadas y cercanas con los niños, dedicarles más tiempo, fomentar la comunicación y la autonomía, y seguir de una manera más detallada sus progresos.

TABLA 5. Ratios profesorado-alumnado y tamaño máximo de grupo recomendados en función de la edad de los niños y niñas.

INSTITUCIÓN QUE EFECTÚA LA RECOMENDACIÓN	VARIABLE	MENOS DE 5 SEMANAS	DE 6 SEMANAS A 12 MESES	12-18 MESES	18-24 MESES	25-30 MESES	31-36 MESES
U.S. Department of Health and Human Services	Ratio Tamaño del grupo	1:3 6	1:3 6	1:3 6	1:3 6	1:4 8	1:5 10
American Academy of Pediatrics and American Public Health Association	Ratio Tamaño del grupo	1:3 6	1:3 6	1:4 8	1:4 8	1:4 8	1:5 10
New York State Day Care Licensing Standars	Ratio Tamaño del grupo	1:3 6	1:4 8	1:4 8	1:5 12	1:5 15	1:5 12
Comisión Europea	Ratio	4		6		8	

Fuente: Tomada de Casla, Cuevas, González del Yerro, Romero y Martín, 2014, pág.3 y adaptada para este informe

A partir de los datos incluidos en la Tabla 5 parece deducirse que ninguna de las instituciones recomienda una ratio superior a cinco niños y niñas por profesional y que establecen, en doce, el número máximo por grupo. Lo que supone la necesidad de que haya varios profesionales por grupo, ya que ninguno de ellos debería hacerse cargo de más de cinco niños.

El aumento de la ratio afecta negativamente a la calidad del proceso educativo ya que dificulta una atención individualizada que repercute negativamente en el establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables (Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006; Belsky, Rosenberg y Crnic, 2000); la realización de actividades educativas que fomenten la comunicación y la autonomía (Burchinal, Howes y Kontos, 2002; Howes y Brown, 2000; Sanford y Fiene, 2004); el establecimiento de rutinas y hábitos –de higiene, aseo, comidas, etc.–; así como el desarrollo de habilidades de solución de conflictos tan necesarias en estas etapas del desarrollo (Casla, Cuevas, González del Yerro, Romero y Martín, 2014).

Diferentes instituciones internacionales recomiendan una ratio de cinco niños y niñas por profesional y establecen, en doce alumnos el número máximo por grupo.

2.1.4 El proyecto educativo

Otro de los elementos a tener en cuenta para garantizar la calidad del primer ciclo de la Educación Infantil es la existencia de un proyecto educativo que permita el desarrollo de un *currículo* y de unas propuestas pedagógicas adaptadas a las capacidades de las niñas y niños a quienes van dirigidas, que vayan más allá de una atención meramente asistencial (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2015). Resulta fundamental que dicho proyecto respete la forma peculiar de pensar de los niños y niñas de estas edades, se base en una metodología activa y lúdica donde se aborde el desarrollo de manera integral –cognitivo, afectivo, social y emocional– y en el que se proporcionen experiencias encaminadas a compensar las desigualdades sociales, a respetar la diversidad y a fomentar la inclusión (Bergsten y Fiene, 2004; Sandford y Fiene, 2004).

Para alcanzar estos objetivos es necesaria la implicación y participación activa de todos los agentes que forman parte del contexto educativo formal —profesorado, alumnado, educadores, personal de apoyo y, por supuesto, familias—. Resulta fundamental que dicho proyecto aparezca recogido en un documento escrito que pueda ser analizado, discutido y evaluado, ya que de ese modo se podrán tomar decisiones acerca de la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a la consecución de los objetivos por parte de cada uno de los niños y niñas. Así como, de su ajuste a los contextos idóneos en los que niños y niñas, y sus respectivas familias, tienen que desarrollar sus capacidades de forma diferenciada. Sólo de éste modo —y en un clima de seguridad y confianza entre profesionales, niños y familias— podrán alcanzarse los objetivos de salud física, bienestar psicológico y autonomía que persigue la educación infantil en estos primeros años de la vida.

La existencia de un proyecto educativo debe permitir el desarrollo de un *currículo* y de unas propuestas pedagógicas adaptadas a las capacidades de las niñas y niños a quienes van dirigidas, que vayan más allá de una atención meramente asistencial. Debe basarse en una metodología activa y lúdica donde se aborde el desarrollo de manera integral y en el que se proporcionen experiencias encaminadas a compensar las desigualdades sociales, a respetar la diversidad y a fomentar la inclusión.

3. LA EDUCACION, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, COMO ELEMENTO DE COMPENSACION DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Muchas son las investigaciones cuyos resultados ponen claramente de manifiesto que la asistencia al primer ciclo de la Educación Infantil, etapa 0-3 años, tiene mayores efectos en los niños y niñas que proceden de entornos más desfavorecidos, que sobre aquellos que viven en entornos más normalizados (Ahnert, Pinquart y Lamb, 2006). La atención educativa recibida desde las primeras etapas de la vida puede compensar, al menos parcialmente, las situaciones de privación a las que estos niños y niñas están sometidos en sus hogares (Cleveland y Krashinsky, 2003; UNICEF, 2008). Se observa una mejora en su desarrollo intelectual, su independencia, sus habilidades sociales y su capacidad de atención y concentración (Bennett, 2008; Silva, Mellhuish y Sammons, 2011; OCDE, 2006; Siraj-Blatchford, 2010). Sin embargo, esos mismos estudios parecen indicar que son precisamente estos niños quienes tienen menores probabilidades de asistir a la escuela infantil en sus primeros años de vida (EURYDICE-EACEA, 2010). **A esta baja escolarización contribuyen diferentes factores:** las dificultades que tienen estas familias para acceder a una plaza escolar en la que tienen que soportar, total o parcialmente, los costes; su exclusión de los sistemas de admisión que valoran positivamente el hecho de que uno o los dos progenitores trabajen, cuando se trata de familias desempleadas o que realizan trabajos poco estables; o el escaso valor que pueden conceder a la educación formal en estas primeras etapas del desarrollo.

La asistencia al primer ciclo de la Educación Infantil, etapa 0-3 años, tiene mayores efectos en los niños y niñas que proceden de entornos más desfavorecidos. Se observa una mejora en su desarrollo intelectual, su independencia, sus habilidades sociales y su capacidad de atención y concentración. Aunque son precisamente estos niños quienes tienen menores probabilidades de asistir a la escuela infantil en sus primeros años de vida.

Asistir a la escuela infantil, en la etapa 0-3 años, es una herramienta muy potente para eliminar las desigualdades sociales, así como para mejorar el futuro social y económico de un país. Razón por la que una de las prioridades de las políticas de la Unión Europea, en materia de Educación Infantil, es incrementar la asistencia de los niños y niñas procedentes de familias más desfavorecidas al primer ciclo de Educación Infantil. James Heckman en un artículo publicado en la revista *Science* afirmaba que la inversión en las primeras etapas educativas de niños y niñas procedentes de entornos vulnerables tiene un efecto mucho mayor que la inversión en etapas educativas posteriores. Concluyendo que con los actuales niveles de recursos sería mucho más rentable dirigir los esfuerzos a esas primeras etapas para maximizar los efectos de la inversión (Heckman, 2006).

Asistir a la escuela infantil, en la etapa 0-3 años, es una herramienta muy potente para eliminar las desigualdades sociales, así como para mejorar el futuro social y económico de un país. (...) Heckman en un artículo publicado en la revista *Science* afirmaba que con los actuales niveles de recursos sería mucho más rentable dirigir los esfuerzos a esas primeras etapas para maximizar los efectos de la inversión (Heckman, 2006).

Con esos objetivos, el 20 de febrero del año 2013, la Comisión Europea publica su Recomendación a los Estados sobre la pobreza infantil titulada **“Invertir en los niños: romper el ciclo de las desventajas”**²³. Esta Recomendación considera que **la inversión en educación de la primera infancia y en cuidados de buena calidad es una inversión eficaz para hacer frente a la desigualdad y a los retos a los que se enfrentan las niñas y niños desfavorecidos**. Esta Recomendación no establece obligaciones legales, pero es un instrumento fundamental para que los Estados Miembro aborden la pobreza infantil desde las políticas públicas.

La Recomendación establece **tres pilares estratégicos para el desarrollo de políticas**:

1. El acceso de las familias, niños y niñas a recursos adecuados: apoyando el acceso al trabajo de los padres y madres y garantizando un nivel de vida adecuado a los niños mediante ayudas económicas, desgravación de impuestos y ayudas a la vivienda.
2. El acceso a servicios de calidad: promoviendo la atención desde la primera infancia, garantizando la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, el acceso a los sistemas de salud, a una vivienda y un entorno adecuado, y mejorando los sistemas de protección de la infancia.
3. El derecho de los niños y niñas a participar: mediante el apoyo a la participación de niños en la vida cultural, deportiva y el derecho al juego y estableciendo mecanismos de participación en las decisiones que afectan a sus vidas.

Cuatro años después, en 2017, la Red Europea de Política Social ha analizado el desarrollo de la Recomendación en 35 países europeos y ha publicado un detallado informe en el que se especifican los avances, retrocesos y modificaciones realizadas en cada país.

En relación al Pilar 2 (acceso a servicios de calidad asequibles) que sería el que está más directamente relacionado con el contenido de este informe, el panorama es bastante desigual. **Se han producido notables avances, en la prestación de servicios de educación y atención a la primera infancia, en 18 de los 35 países estudiados. Pero han sido muy pocos los países que han mejorado sus políticas de apoyo a las familias (9 de 35) o de vivienda (2 de 35).**

²³ Recomendación de la Comisión, de 20 de febrero de 2013, Invertir en la infancia: Romper el ciclo de las desventajas. (2013/112/UE). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32013H012>

A la vista de estos resultados el informe concluye que es necesario aumentar la accesibilidad y la calidad de los servicios de Educación Infantil, así como abordar las desigualdades y los problemas de acceso a las escuelas infantiles. En el caso concreto de España se recomienda establecer como prioridad política la educación infantil, desde las primeras etapas de la vida, como instrumento para facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, así como para reducir las desigualdades sociales y mejorar las oportunidades de los niños y niñas procedentes de entornos sociales, económicos y culturales más vulnerables.

La Red Europea de Política Social concluye que, en el caso concreto de España, se recomienda establecer como prioridad política la educación infantil, desde las primeras etapas de la vida, como instrumento para facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, así como para reducir las desigualdades sociales y mejorar las oportunidades de los niños y niñas procedentes de entornos sociales, económicos y culturales más vulnerables.

4. LA SITUACION DE LA EDUCACION, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, EN EUROPA

Dentro de la Estrategia 2020 de la UE proporcionar a los niños y niñas una Educación Infantil de calidad es un objetivo prioritario. Por esta razón tras la publicación, en el año 2011, de las Conclusiones del Consejo de Europa sobre Educación y Atención a la Primera Infancia²⁴ la oferta educativa en esta etapa ha adquirido una gran relevancia, tanto como medida de conciliación de la vida laboral y familiar, como instrumento para compensar las desigualdades sociales y, sobre todo, para contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas (EURYDICE-EACEA, 2010; EURYDICE-EUROSTAT, 2014).

Estos resultados apuntan en la dirección de que potenciar el desarrollo en la primera infancia, a través de una educación infantil de calidad, es una forma adecuada de potenciar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Educación de calidad”, en general y de manera más concreta la meta 4.2.²⁵ (Britto, Yoshikawa y Boller, 2011). Por tanto, el aumento de la inversión pública en políticas educativas dirigidas a la primera infancia es una magnífica forma de mejorar la vida de los niños y niñas, así como de sus comunidades y, en definitiva, de las sociedades del futuro (UNICEF, 2017). Al mismo tiempo que disminuye los costes que suponen, para una sociedad, la potencial pérdida de talento contribuyendo a reducir el gasto público en ayudas sociales y sistemas de protección (EURYDICE-EACEA, 2010; EURYDICE-EUROSTAT, 2014).

Sin embargo, **solo ocho países de la UE** (Dinamarca, Alemania, Estonia, Malta, Eslovenia, Finlandia Suecia y Noruega) **garantizan una oferta universal de Educación Infantil**, prácticamente, desde el nacimiento o desde el momento en el que finaliza el permiso por cuidado de hijos e hijas. En el resto de los países, las familias deben hacerse cargo –con mayor o menor cantidad de ayudas o subvenciones, en función del nivel de ingresos– de los costes de la educación de sus hijos antes del inicio de la escolarización obligatoria. Lo que supone, que en la mayoría de ellos **las tasas de escolarización en la etapa 0-3 años sean relativamente bajas**. Como media, en los países de la UE, el porcentaje de escolarización en esta etapa se sitúa en torno al 50% ya que en la práctica totalidad de los países la demanda supera a la oferta. En, aproximadamente, 1/3 de los países (incluido España) el derecho por ley a una plaza sostenida con fondos públicos comienza cuando los niños tienen tres años. Todavía existe un número importante de países de la UE, siete, (Croacia, Italia, Lituania, Rumanía, Eslovaquia y Turquía), en donde no se ha puesto en marcha ninguna medida que, por ley, garantice el compromiso de proporcionar una plaza escolar, al menos, en el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

24 Conclusiones del Consejo sobre Educación y Atención a la Primera Infancia: Ofrece a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana. 2011/C 175/03.

25 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Dentro de la Estrategia 2020 de la UE proporcionar a los niños y niñas una Educación Infantil de calidad es un objetivo prioritario. Por tanto, el aumento de la inversión pública en políticas educativas dirigidas a la primera infancia es una magnífica forma de mejorar la vida de los niños y niñas, así como de sus comunidades y, en definitiva, de las sociedades del futuro. Como media, en los países de la UE, el porcentaje de escolarización en esta etapa se sitúa en torno al 50%, ya que en la práctica totalidad de los países la demanda supera a la oferta.

A continuación se describen las **principales características de la Educación Infantil, en el tramo 0-3 años, en los sistemas educativos de los países de la UE** haciendo especial hincapié en aquellos aspectos en los que se encuentran las mayores dificultades para garantizar la universalidad, gratuidad y calidad de esta etapa educativa.

El **modelo más extendido** es el que se encuentra estructurado en dos ciclos, en función de la edad, situándose el corte en los 3 años y se imparte en centros diferenciados. En la mayoría de los países sólo existen **orientaciones educativas, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación** para la atención de los niños y niñas mayores, de 3 a 6 años, ya que por debajo de esta edad la tendencia es a incidir más en los aspectos asistenciales. También se encuentran importantes diferencias, entre países, respecto al **número de horas semanales** que asisten los niños, de entre 0 y 3 años, a la escuela infantil. Así por ejemplo, encontramos países como el Reino Unido en los que, como media, los niños y niñas asisten muy pocas horas a la semana (alrededor de 14 horas) frente a otros, como por ejemplo Polonia y Portugal, en los que la media se sitúa en torno a las 40 horas semanales. Una jornada escolar más larga, aunque siempre dentro de lo que es recomendable para la satisfacción de las necesidades de la etapa evolutiva en la que se encuentran estos niños y niñas, permite una atención más individualizada y mayor tiempo de interacción entre iguales, lo que resulta beneficioso a largo plazo para el desarrollo infantil (Ackerman, Barnett y Robin, 2005). Al mismo tiempo que posibilita la actividad laboral de las familias sin tener que recurrir a otros servicios de atención a la infancia.

La **gratuidad** es un factor fundamental para garantizar el acceso de todos los niños y niñas a la Educación Infantil, especialmente para aquellos más vulnerables. Sin embargo, como ya hemos señalado anteriormente en la mayoría de los países, con la excepción de los países nórdicos, las familias tienen que soportar los costes de la escolarización de los niños y niñas en la etapa 0-3 años existiendo una enorme variabilidad en las tasas entre unos y otros. Aunque pueden beneficiarse de deducciones o exenciones en el pago de dichas tasas, así como de otro tipo de ayudas (desgravaciones fiscales, becas o cheques escolares) que generalmente van asociadas a los niveles de renta más bajos; al hecho de que uno o los dos progenitores, o tutores legales, estén trabajando o en situación de búsqueda activa de empleo; y al tipo de familia. Estas exenciones o deducciones en el pago de las cuotas pueden, en ocasiones, no beneficiar a las familias que más lo necesitan –progenitores o tutores legales en situación de desempleo, familias de origen inmigrante o en situación de pobreza o riesgo de exclusión social– puesto que pueden incumplir los requisitos mínimos exigidos para acceder a ellas.

Una jornada escolar más larga, aunque siempre dentro de lo que es recomendable para la satisfacción adecuada de las necesidades de la etapa evolutiva en la que se encuentran estos niños y niñas, permite una atención más individualizada y mayor tiempo de interacción entre iguales, lo que resulta beneficioso a largo plazo para el desarrollo infantil. Al mismo tiempo que posibilita la actividad laboral de las familias sin tener que recurrir a otros servicios de atención a la infancia.

Resulta importante señalar que el gasto público por alumno en educación infantil es inferior al del resto de los niveles educativos y que este gasto se incrementa a medida que se asciende en el sistema educativo. Como media, en Europa, el coste de un alumno de Educación Infantil supone, aproximadamente, el 50% de los costes de un alumno en Educación Primaria. Este dato va claramente en contra de la idea, desarrollada al inicio de este apartado, de que resulta esencial para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible centrados en la infancia, la inversión en educación en general (ODS 4) y más específicamente en la meta 4.2:

“Para 2030, velar para que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”.

La meta 4.2 recomienda proporcionar, al menos, un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria impartida por educadores cualificados, así como asegurar el desarrollo y cuidado de la primera infancia. Todo ello, dentro de un proceso coordinado para traducir los compromisos globales a nivel nacional, con la colaboración de los diferentes agentes que participan en el sistema educativo, dando prioridad a los más necesitados, aumentando la financiación pública y utilizando los recursos disponibles de manera más eficaz y transparente (UNESCO, 2017).

El gasto público por alumno en educación infantil es inferior al del resto de los niveles educativos y este gasto se incrementa a medida que se asciende en el sistema educativo. Como media, en Europa, el coste de un alumno de Educación Infantil supone, aproximadamente, el 50% de los costes de un alumno en Educación Primaria.

Del mismo modo, la **formación inicial** de los profesionales que atienden a estos dos grupos de edad (0-3 años y 3-6 años) es diferente. En todos los países de la UE se exige formación de grado para trabajar con los niños mayores, mientras que la atención de los más pequeños, también, puede estar a cargo de titulados en Educación Secundaria superior o postsecundaria no universitaria y de personal auxiliar, sin titulación. Cabe señalar además, que sea cual sea la edad de los niños y niñas a los que se atiende y la formación concreta que se posea, la educación infantil es una profesión altamente feminizada. Lo que supone la perpetuación de los estereotipos de género y la no disponibilidad de modelos alternativos como figuras de apego sustitutorias. Respecto a la **formación continua** de los profesionales se considera obligatoria en la mayoría

de los países y en algunos (como es el caso de España) un requisito exigible para la promoción profesional.

Con respecto a la **ratio** existe una amplia variabilidad entre unos países y otros. Las normativas más restrictivas establecen que la ratio, en el grupo de menos de 1 año, debe ser de 3 niños por adulto. Por el contrario, las normativas más laxas permiten que un adulto tenga a su cargo un máximo de 9 niños, aunque en estos casos cuentan con la ayuda de personal de apoyo, lo que supone que la ratio se sitúa, en realidad, en torno a 6-7 niños y niñas, de entre 0 y 3 años, por adulto.

Prácticamente todos los países cuentan con una **normativa** muy estricta **en materia de seguridad y salud** en los centros de educación infantil que establece requisitos específicos respecto al tamaño, la distribución y el uso de los espacios, así como sobre las instalaciones y el equipamiento que se considera necesario para fomentar el desarrollo infantil.

Sólo a través de la **educación** alcanzaremos una sociedad más justa y más equitativa en la que exista una mayor igualdad de oportunidades entre todos los niños, niñas y jóvenes (UNICEF, 2017). Esta educación ha de ofertarse **desde las primeras etapas del desarrollo** y bajo una serie de condiciones que garanticen su **calidad** (Bruckauf y Hayes, 2017), ya que de otro modo no se logrará la adquisición de competencias universales que permitan desarrollarse a los niños y niñas –a medio y largo plazo– como adultos sanos y autónomos capaces de participar activa y productivamente en su sociedad (Ochaíta, 2000; Ochaíta y Espinosa, 2001, 2004 y 2012).

Para alcanzar este objetivo resulta imprescindible disponer de servicios educativos de atención a la primera infancia, en la etapa 0-3 años, que cumplan las siguientes condiciones:

- Que tengan en cuenta las necesidades de todos los niños y niñas de estas edades y, al mismo tiempo, las peculiaridades de cada uno de ellos siendo capaces de adaptarse a sus diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo.
- Que compensen y equilibren las desigualdades –sociales, económicas, culturales, lingüísticas o de cualquier otra naturaleza–, con las que acceden a la escuela los niños y sus familias.
- Que estén basados en el establecimiento de objetivos, orientados al desarrollo de competencias que puedan evaluarse objetivamente y que utilicen las metodologías más adecuadas al fomento de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y emocionales propias de esta etapa.
- Que se impartan en instalaciones y espacios adecuados, en los que se garanticen las condiciones de seguridad, salubridad y accesibilidad para todos y cada uno de los niños y niñas.
- Que exista una adecuada ratio entre el número de niños y niñas y el de adultos, en función de la edad, que permita una atención individualizada, al mismo tiempo que el desarrollo de actividades grupales tan necesarias a estas edades.
- Que dispongan de profesionales de la más alta cualificación y con suficientes habilidades personales, sociales y emocionales como para proporcionar un trato cercano y afectivo a los niños, al tiempo que les dan seguridad.
- Que permitan una estrecha colaboración entre los profesionales de la escuela y las familias para que estas últimas puedan ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, a lo largo de sus diferentes fases.
- Que permitan encauzar el desarrollo y el aprendizaje hacia las siguientes etapas del sistema educativo, dotando a los niños y niñas de competencias, estrategias y herramientas que faciliten su adecuada integración y posibiliten su éxito en el mismo.

Garantizar la calidad de la educación en la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en todos los países de Europa, e incluso es uno de los objetivos de UNESCO en la Agenda 2030, ya que matricular a los niños y niñas en Educación Infantil puede contribuir a mitigar las desigualdades sociales y a favorecer unos mejores resultados en etapas posteriores del sistema educativo (OCDE, 2017; UNESCO, 2017).

Garantizar la calidad de la educación en la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en todos los países de Europa, e incluso es uno de los objetivos de UNESCO en la Agenda 2030. Matricular a los niños y niñas en Educación Infantil puede contribuir a mitigar las desigualdades sociales y a favorecer unos mejores resultados en etapas posteriores del sistema educativo.

5. LA SITUACION DE LA EDUCACION, EN LA ETAPA 0-3 AÑOS, EN ESPAÑA

El “Objetivo de Barcelona para los centros de atención infantil” fijado en el año 2002, establecía que todos los países europeos debían alcanzar en el año 2010, al menos, la escolarización del 33% de los niños y niñas menores de 3 años.

En España, el Plan Educa3 —una de cuyas principales medidas era el aumento de la oferta de plazas para niños y niñas de 0 a 3 años— **supuso un impulso notable a la Educación Infantil**. Dicho Plan, financiado con 130²⁶ millones anuales entre 2008 y 2012, cuyos objetivos se resumen en la Tabla 6, respondía a un compromiso que, por primera vez, se establecía entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas para atender a las necesidades de las familias de conciliar la vida laboral y familiar. Así como para responder a la creciente demanda de escolarización de niños y niñas de entre 0 y 3 años. Una vez concluido fué ampliado por algunas Comunidades Autónomas, hasta el año 2014, concretamente en las que se detallan a continuación: Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Galicia y Región de Murcia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

TABLA 6. Objetivos del Plan Educa3.

- Crear y mejorar la red de centros que garanticen un entorno educativo para la mejor atención de los más pequeños, así como una plaza para cada niño menor de 3 años.
- Establecer convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas que contribuyan a extender una oferta educativa de calidad.
- Impulsar la participación de los Ayuntamientos en la creación y adecuación de centros que atienden al primer ciclo de Educación Infantil.
- Realizar estudios de fórmulas válidas para la atención educativa de los niños que viven en zonas rurales de población muy dispersa

Fuente: Informe 2015 sobre el Estado del Sistema Educativo. Curso 2013-2014. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El “Objetivo de Barcelona para los centros de atención infantil” fijado en el año 2002, establecía que todos los países europeos debían alcanzar en el año 2010, al menos, la escolarización del 33% de los niños y niñas menores de 3 años.

²⁶ De estos 130 millones, 100 se destinaban a infraestructuras y puesta en marcha de centros y plazas y el resto, 30 millones, a capítulos sociales relacionados con la primera infancia.

Otras medidas encaminadas a fomentar el número de plazas de Educación Infantil en el primer ciclo son las incluidas en el **II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA, 2013)** y en el **Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016**.

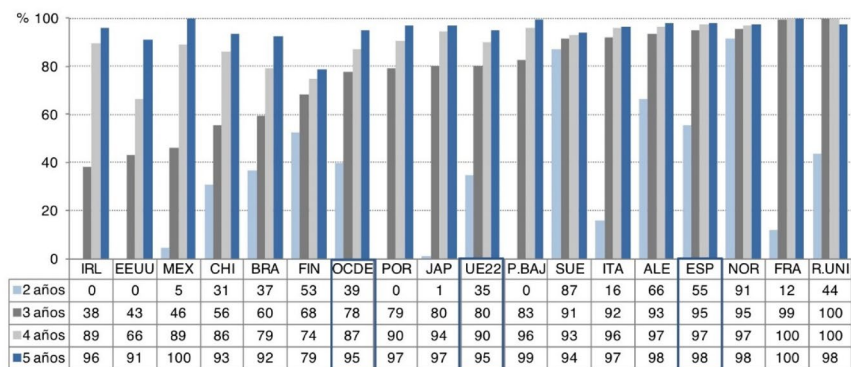
Por lo que se refiere al II PENIA, el Objetivo 2 de Apoyo a las familias, señala:

“optimizar la oferta de servicios de calidad de las Escuelas Infantiles de 0-3 años durante la jornada laboral de sus progenitores, acercando ambos parámetros a las directrices de la Unión Europea, apoyando el cumplimiento de unos mínimos de calidad, formación del personal e instalaciones y favoreciendo el intercambio de experiencias de conciliación y en el desarrollo de actividades educativas y lúdicas”

El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social, elaborado en 2013 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con distintos ministerios, Comunidades Autónomas, entidades locales y, de manera especial, con el Tercer Sector de Acción Social **propone incluir la valoración del riesgo de exclusión social en los baremos de admisión al primer ciclo de Educación Infantil**. Así como un objetivo transversal de lucha contra la pobreza infantil, dedicado a la atención de las necesidades básicas de los menores. Lo que, en definitiva, supone incluir el primer ciclo de Educación Infantil en la cartera de Servicios Sociales garantizando una plaza para todos aquellos niños y niñas que la necesiten.

Como resultado de estas iniciativas las tasas de escolarización en Educación Infantil en España se han ido incrementando en los últimos años, superando el promedio de la OCDE y de la UE22 tanto en el primer ciclo, como en el segundo ciclo (ver Gráfico1).

GRÁFICO 1. Tasas de escolarización en Educación Infantil por tramos de edad: de 2 a 5 años (2015).



Nota: Los países están ordenados de forma ascendente según la tasa de escolarización a los 3 años.

Fuente: Tomado de Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe Español, pág. 15.

Tal como se puede comprobar, a partir de los datos incluidos en el Gráfico 1, a los 3 años la tasa de escolarización alcanza el 95%, lo que coloca a nuestro país en los mismos niveles que Suecia, Italia, Alemania, Noruega, Francia y Reino Unido, donde los porcentajes de escolarización a esta edad son superiores al 90% y, por tanto, los más altos de la Unión Europea. A los 2 años está matriculado el

55% de la población, porcentaje que supera también a la media de la OCDE (que se sitúa en el 39%) y de la UE22 (cuyo porcentaje se sitúa en el 35%) (OCDE 2017b).

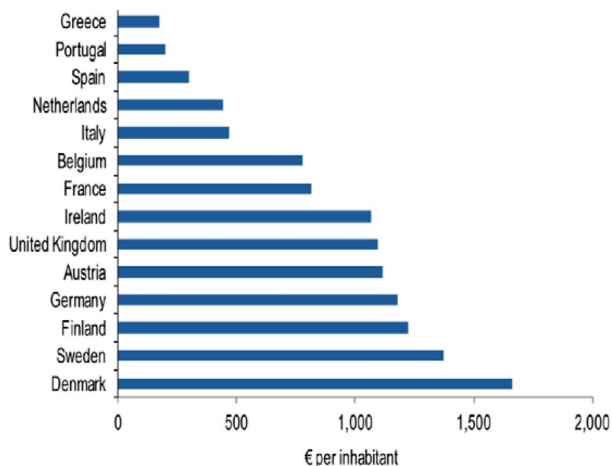
Pero cuando se analizan los porcentajes de escolarización en el tramo 0-2 años se comprueba, con pesar, que después de pasados siete años España se sitúa en un 34,9%, porcentaje ligeramente superior al fijado, como mínimo, en 2010 por el Objetivo de Barcelona, que era el 33%. Este dato adquiere su pleno significado cuando observamos el gasto en prestaciones familiares y beneficios por hijo a cargo que hace nuestro país. Así como el porcentaje de plazas del primer ciclo de Educación Infantil que están completamente subvencionadas por la administración –autonómica o municipal–.

A los 3 años la tasa de escolarización alcanza el 95%, lo que coloca a nuestro país en los mismos niveles que Suecia, Italia, Alemania, Noruega, Francia y Reino Unido. A los 2 años está matriculado el 55% de la población, porcentaje que supera también a la media de la OCDE (que se sitúa en el 39%) y de la UE22 (cuyo porcentaje se sitúa en el 35%). Pero cuando se analizan los porcentajes de escolarización en el tramo 0-2 años se comprueba, con pesar, que después de pasados siete años España se sitúa en un 34,9%, porcentaje ligeramente superior al fijado, como mínimo en 2010, por el Objetivo de Barcelona, que era el 33%.

Según se desprende de los datos incluidos en el informe “*Focus on Spanish Society*”, correspondiente al mes de marzo, España está –junto con Holanda, Grecia y Portugal– (ver Gráfico 2), dentro del grupo de países de la UE28 que menos gasta en prestaciones familiares y beneficios por hijo a cargo (entre 200 y 400 euros por habitante) (FUNCAS, 2018)²⁷. España sólo se gastó, en 2015, unos 300 euros por habitante, mientras que Francia o Alemania superaron los 1.000 euros por habitante y en los países escandinavos la cantidad ascendió a unos 1.500 euros per cápita. A este dato hay que añadir que desde el año 2009, el gasto en protección social de la familia y de los menores ha descendido un 20%.

27 En España la prestación por hijo a cargo no tiene carácter universal, como en la mayoría de los países de la UE. Se aplica sólo a las familias que tienen unos ingresos inferiores a 1.000 euros al mes (ó 1.100 euros al mes en el caso de que tengan dos hijos a cargo).

GRÁFICO 2. Gasto en prestaciones familiares y beneficios por hijo a cargo (euros por habitante, 2015).



Fuente: Tomado de "Focus on Spanish Society", FUNCAS March 2018, pag. 4.

España está —junto con Holanda, Grecia y Portugal— dentro del grupo de países de la UE28 que menos gasta en prestaciones familiares y beneficios por hijo a cargo (entre 200 y 400 euros por habitante). Desde el año 2009, el gasto en protección social de la familia y de los menores ha descendido un 20%.

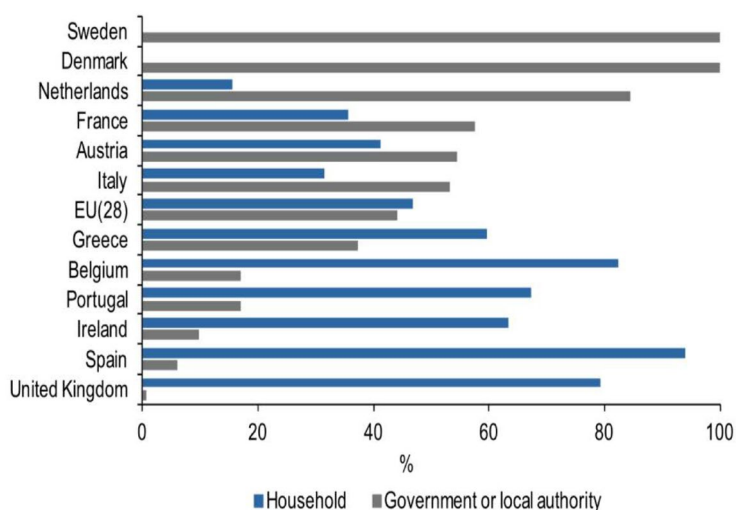
Igualmente, España es de los países de la UE28 en los que hay un menor porcentaje de plazas escolares en el primer ciclo de Educación Infantil, financiadas totalmente por la administración —sea esta autonómica o municipal—, tan solo por delante de Reino Unido y Chipre. Tal como se desprende de los datos incluidos en el Gráfico 3, **solo el 6% de estas plazas están completamente subvencionadas**, el 94% restante se financia —en uno u otro porcentaje— por las familias (FUNCAS, 2018). Este porcentaje contrasta claramente con el 100% de plazas con financiación pública en Suecia y Dinamarca, el 97% en Finlandia o el 84% en Holanda. Pero también con el hecho de que más de la mitad de los niños y niñas que asisten a la escuela infantil entre los 0 y los tres años en Francia (58%) e Italia (54%), lo hacen sin ningún coste para sus familias. Incluso los países que se sitúan por debajo de la media de la UE (44%) tienen porcentajes de cobertura pública muy por encima de los que encontramos en España: Grecia (37%), Portugal (17%) e Irlanda (10%). Estos resultados nos permiten concluir que el gasto en protección social para afrontar los riesgos y las necesidades de las familias con hijos e hijas de entre 0 y 3 años se mantiene comparativamente muy bajo en España.

Es precisamente esta **falta de plazas escolares**, en el primer ciclo de Educación Infantil, **completamente subvencionadas** que permitan el acceso de los niños y niñas procedentes de las familias con menos recursos económicos, junto con el de los que poseen algún tipo de discapacidad, el que **ha preocupado al Comité de Derechos del Niño** al examinar los informes V y VI combinados presentados por España. Razón por la que en el apartado H dedicado a "Educación,

esparcimiento y actividades culturales (arts. 28 al 31) de sus Observaciones finales, recientemente publicadas, ha llamado la atención, sobre el hecho de que: *“los cuidados y la educación en la primera infancia no estén al alcance de las familias más pobres y de las familias con niños con discapacidad”*²⁸.

España es de los países de la UE28 en los que hay un menor porcentaje de plazas escolares en el primer ciclo de Educación Infantil financiadas totalmente por la administración —sea esta autonómica o municipal—, tan solo por delante de Reino Unido y Chipre. El gasto en protección social para afrontar los riesgos y las necesidades de las familias con hijos e hijas de entre 0 y 3 años se mantiene comparativamente muy bajo.

GRÁFICO 3. Porcentaje de niños y niñas de menos de 3 años que disponen de una plaza escolar completamente subvencionada (2016).



Fuente: Tomado de “Focus on Spanish Society”, FUNCAS March 2018, pag. 5.

El bajo porcentaje de escolarización de niños y niñas menores de tres años, que existe en nuestro país resulta, aún si cabe, más preocupante cuando se analiza la situación existente **en las diferentes Comunidades Autónomas** (ver Tabla 7) donde **se encuentran notables diferencias** entre unas y otras.

²⁸ Para acceder a las Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España ir a: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/>

TABLA 7. Porcentajes de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil por Comunidades y Ciudades Autónomas (Curso Académico 2016-2017).

COMUNIDAD AUTÓNOMA	PORCENTAJE
Pais Vasco	51,2%
Comunidad de Madrid	44,8%
Galicia	42,5%
Andalucía	39,1%
Cataluña	36,9%
La Rioja	35,8%
ESPAÑA	34,9%
Aragón	33,6%
Castilla-La Mancha	32,4%
Comunidad Valenciana	30,9%
Extremadura	29,0%
Cantabria	27,2%
Comunidad Foral de Navarra	25,3%
Castilla y León	21,1%
Melilla	20,7%
Principado de Asturias	19,1%
Islas Baleares	17,9%
Región de Murcia	17,5
Ceuta	13,3%
Canarias	12,1%

Fuente: Datos y Cifras de la Educación 2016-2017.

A estos datos, que ponen claramente de manifiesto la insuficiente cobertura de plazas públicas del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) en todas las Comunidades Autónomas, habría que añadir además el hecho de que no existen criterios comunes de escolarización en esta etapa educativa, ya que la administración autonómica legisla en aspectos tan relevantes como la ratio profesorado-alumnado, los apoyos educativos disponibles, los espacios educativos, la cualificación de los profesionales o el propio currículum.

A analizar la normativa autonómica que regula la escolarización de los niños y niñas en el primer ciclo de Educación Infantil (que aparece recogida en el Anexo²⁹ de este Cuaderno para el Debate) dedicamos el siguiente apartado.

5.1. LA REGULACIÓN DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada posteriormente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece en su artículo 14.1 que la educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años. Así como que las Administraciones educativas serán las encargadas de establecer los contenidos del primer ciclo de educación infantil y regular los requisitos que han de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, en relación a la ratio profesorado-alumnado, las instalaciones, el número de puestos escolares y los criterios de admisión del alumnado, siempre que se *“garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades y la libertad de elección del centro”* (artículo 14.7). Este planteamiento, poco intrusivo para con las Comunidades Autónomas, sólo se produce en el primer ciclo de la educación infantil, ya que en el resto de las etapas educativas los criterios son más homogéneos. Por esta razón, cada Comunidad Autónoma ha desarrollado normativa propia para regular la organización, desarrollo e impartición del primer ciclo de educación infantil teniendo, esta situación como resultado, en la actualidad, similitudes en algunos aspectos, pero también importantes diferencias, en otros.

Para analizar la normativa autonómica que regula la educación infantil en la etapa 0-3 años se han utilizado una serie de **indicadores** que se incluyen en la Tabla 8 que proceden del análisis de las variables que se establecieron, en el apartado 4 de este Cuaderno para el Debate, como elementos esenciales para garantizar una educación infantil de calidad. Estas variables están basadas, principalmente, en **dos categorías de análisis diferentes** pero al mismo tiempo complementarias **que responden a los objetivos que debe tener la educación en los primeros años de la vida** de una persona: **las que potencian el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas de entre 0 y 3 años**, y **las que compensan las desigualdades sociales** que afectan a estos niños y niñas, así como a sus familias.

29 <https://www.unicef.es/publicacion/cuaderno-para-el-debate-garantia-derecho-educacion-0-3-anos>

Las Administraciones educativas serán las encargadas de establecer los contenidos del primer ciclo de educación infantil y regular los requisitos que han de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, en relación a la ratio profesorado-alumnado, las instalaciones, el número de puestos escolares y los criterios de admisión del alumnado, siempre que se “garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades y la libertad de elección del centro”. Cada Comunidad Autónoma ha elaborado normativa propia para regular la organización, desarrollo e impartición del primer ciclo de educación infantil teniendo esta situación como resultado, en la actualidad, similitudes en algunos aspectos, pero también importantes diferencias, en otros.

TABLA 8. Indicadores para analizar la normativa de las Comunidades Autónomas sobre la regulación del Primer Ciclo de Educación Infantil.

CRITERIOS DE CALIDAD	INDICADORES
Atención a las necesidades generales y específicas de todos y cada uno de los niños y niñas	<i>Currículo</i> ³⁰ Horario de los alumnos
Compensación de desigualdades: <i>Equidad</i>	Criterios de admisión Precios públicos
Establecimiento de objetivos de desarrollo y competencias. Uso de metodologías adecuadas	<i>Currículo</i>
Instalaciones y espacios adecuados	Espacios
Ratio profesorado-alumnado	Ratio
Formación inicial y permanente de los profesionales	Profesionales
Colaboración familia-escuela	Participación de las familias
Integración y éxito en etapas posteriores del sistema educativo	<i>Currículo</i>

Fuente. Elaboración propia

5.1.1 Profesionales

Una de las condiciones necesarias, aunque no suficiente, para poder ofrecer una Educación Infantil de calidad es que ésta esté planificada, desarrollada y supervisada por **profesionales que posean la cualificación adecuada para poder llevar a cabo una programación de las actividades**

30 Dentro de la categoría “*currículo*” se engloban todos aquellos aspectos relativos a los objetivos, los contenidos y las capacidades que se han de desarrollar agrupados en diferentes áreas, así como a la metodología didáctica y a los criterios de evaluación que se proponen para el primer ciclo de la educación infantil.

educativas ajustada a las capacidades, intereses y motivaciones de los niños y niñas de 0 a 3 años. Como ya se indicó en el apartado 2 de este informe los profesionales de la Educación Infantil deben poseer un profundo conocimiento del desarrollo infantil, así como de las metodologías de enseñanza-aprendizaje más idóneas para estas edades y disponer de unas características personales que faciliten el establecimiento de relaciones afectivas seguras y estables con los niños y niñas que les den seguridad y les permitan desarrollarse de manera autónoma. Por esta razón la formación inicial, y también la formación permanente, resultan elementos clave para un sistema educativo de calidad en todos los niveles y, por supuesto, también en el primer ciclo de Educación Infantil.

Cuando se analiza la normativa existente en las diferentes Comunidades Autónomas, nos encontramos con **tres situaciones diferentes**, respecto a la cualificación profesional de quienes atienden a los niños y niñas de 0 a 3 años (ver Tabla 9).

- En un **primer grupo** se sitúan aquellas Comunidades Autónomas en cuya normativa aparece claramente especificado que estas personas deben tener una **formación universitaria** –como es el caso de los Maestros de Educación Infantil, o quienes poseen una titulación equivalente–, **o haber cursado una formación profesional de grado superior** –como es el caso de los Técnicos Superiores de Educación Infantil, o formación equivalente–.
- Un **segundo grupo** lo formarían aquellas Comunidades Autónomas, en las **que además** de las dos categorías profesionales que aparecen en el grupo anterior se **incluye el personal de apoyo** –que da soporte en las tareas de carácter más asistencial–.
- En el **tercer grupo** se situarían aquellas Comunidades Autónomas donde **conviven profesionales** con muy distinta formación: profesionales con formación universitaria, profesionales que han cursado formación profesional de grado superior, profesionales con otra cualificación relacionada con la educación infantil y profesionales a quienes se ha habilitado tras comprobarse su experiencia laboral dentro del ámbito de la educación infantil.

Esta situación nos sitúa ante un panorama en el que tenemos profesionales con distinta cualificación, categoría laboral, retribución y responsabilidades, atendiendo a niños y niñas diariamente en entornos educativos en los que resulta extremadamente difícil diferenciar entre las funciones de unos y otros, así como entre tareas educativas y asistenciales, razón por la que debería tenderse a una homogenización en la formación inicial y permanente de los profesionales que atienden a los niños y niñas del primer ciclo de Educación Infantil.

La formación inicial y también la formación permanente resultan elementos clave para un sistema educativo de calidad en todos los niveles y, por supuesto, también en el primer ciclo de Educación Infantil. Debería tenderse a una homogenización en la formación inicial y permanente de los profesionales que atienden a los niños y niñas del primer ciclo de Educación Infantil.

TABLA 9. Formación requerida a los profesionales del primer ciclo de Educación Infantil, por Comunidad y Ciudad Autónoma.

	FORMACIÓN UNIVERSITARIA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR	FORMACIÓN UNIVERSITARIA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR PERSONAL DE APOYO	FORMACIÓN UNIVERSITARIA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR OTRA FORMACIÓN RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN INFANTIL PROFESIONALES HABILITADOS POR POSEER EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA
Andalucía	X		
Aragón	X		
Principado de Asturias	X		
Islas Baleares			X
Canarias		X	
Cantabria			X
Castilla-La Mancha	X		
Castilla y León	X		
Cataluña			X
Comunidad Valenciana			X
Extremadura	X		
Galicia			X
La Rioja			X
Comunidad de Madrid			X
Región de Murcia			X
Comunidad Foral de Navarra	X		
Pais Vasco	X		
Ceuta y Melilla	X		

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa vigente

5.1.2 Ratio

Otro indicador de la calidad de los sistemas educativos, en general, es la **ratio profesorado–alumnado**. Este elemento adquiere mayor relevancia, si cabe, en estas primeras etapas donde la atención educativa deber proporcionarse combinando las actividades individuales –que desarrollan, fundamentalmente, competencias personales– con las actividades de grupo –que desarrollan,

especialmente, habilidades sociales–, pero teniendo un exhaustivo control y seguimiento de los progresos de cada niño, máxime cuando se entiende que la Educación Infantil es una potente herramienta para compensar las desigualdades sociales.

En la Tabla 10 aparece un resumen de la ratio que la normativa de las Comunidades Autónomas establece para los tres niveles del primer ciclo de la Educación Infantil.

TABLA 10. Ratio profesorado-alumnado, por Comunidad y Ciudad Autónoma, en los diferentes niveles del primer ciclo de Educación Infantil.

	0-1 AÑO	1-2 AÑOS	2-3 AÑOS
Andalucía	8	13	20
Aragón	8	13	20
Principado de Asturias	8	13	18
Islas Baleares	7	12	18
Canarias	8	13	18
Cantabria	8	12	18
Castilla La Mancha	No más de 20	No más de 20	No más de 20
Castilla y León	8	13	20
Cataluña	8	13	20
Comunidad de Madrid	8	14	20
Comunidad Foral de Navarra	8	13	18
Comunidad Valenciana	8	13	20
Extremadura	8	13	18
Región de Murcia	8	13	20
Galicia	8	13	20
La Rioja	8	13	20
Pais Vasco	8	13	18
Ceuta y Melilla	8	13	18

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa vigente

De nuevo, al revisar la normativa respecto a la ratio profesorado-alumnado en los diferentes niveles del primer ciclo de Educación Infantil de las Comunidades Autónomas, nos encontramos con **tres situaciones diferentes**: Comunidades que sitúan sus ratios en los máximos recomendados³¹ para el primer ciclo

31 8 alumnos para el grupo de edad 0-1 año, 13 para el de 1-2 años y 20 para el de 2-3 años.

de la Educación Infantil, Comunidades que sitúan su ratio por encima de los máximos recomendados y Comunidades que las sitúan por debajo. La Tabla 11 incluye un resumen de cuál es la situación en la que se encuentra cada una de las Comunidades Autónomas, respecto a estas tres categorías.

TABLA 11. Situación en la que se encuentran las Comunidades y Ciudades Autónomas, con respecto a los máximos recomendados, en relación a la ratio profesorado-alumnado en el primer ciclo de Educación Infantil.

	COMUNIDADES QUE SITUAN LA RATIO PROFESORADO-ALUMNADO POR ENCIMA DE LOS MÁXIMOS RECOMENDADOS	COMUNIDADES QUE SITUAN LA RATIO PROFESORADO-ALUMNADO EN LOS MÁXIMOS RECOMENDADOS	COMUNIDADES QUE SITUAN LA RATIO PROFESORADO-ALUMNADO POR DEBAJO DE LOS MÁXIMOS RECOMENDADOS ³²
Andalucía		X	
Aragón		X	
Principado de Asturias			X
Islas Baleares			X
Canarias			X
Cantabria			X
Castilla La Mancha	X		
Castilla y León		X	
Cataluña		X	
Comunidad de Madrid	X		
Comunidad Foral de Navarra			X
Comunidad Valenciana		X	
Extremadura			X
Región de Murcia		X	
Galicia		X	
La Rioja		X	
Pais Vasco			X
Ceuta y Melilla			X

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa vigente

Mención especial merece, dentro del grupo en el que la ratio se sitúa por debajo de los máximos recomendados, Islas Baleares donde la ratio en el grupo 0-1 años se sitúa en 7 alumnos y en el de

32 En todas ellas, a excepción de Islas Baleares y Canarias, el grupo de edad en el que la ratio se sitúa por debajo del máximo recomendado por la LOE es el grupo de 2-3 años, que se establece en 18 alumnos.

1-2 años en 12 alumnos. Así como en Canarias donde la ratio del grupo 1-2 años, se sitúa también en 12 alumnos.

Mucha mayor dispersión encontramos cuando se trata de establecer **ratios** para lo que se denominan **unidades mixtas o centros incompletos** que incluyen dentro del mismo grupo a niños y niñas de diferentes edades. A título de ejemplo, en la Tabla 12, incluimos las ratios establecidas para este tipo de unidades o centros en ocho de las diecisiete Comunidades Autónomas.

TABLA 12. Ratio profesorado-alumnado, en diferentes Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, para unidades mixtas o centros incompletos³³.

	MENOS DE 1 AÑO	DE 1 A 2 AÑOS	DE 2 A 3 AÑOS	MENOS DE 1 AÑO Y DE 1 A 2 AÑOS	DE 1 A 2 Y DE 2 A 3 AÑOS	MENOS DE 1 AÑO Y DE 2 A 3 AÑOS	TODAS LAS EDADES
Aragón	10	10	10	12	14	14	
Principado de Asturias	entre 8 y 12	entre 13 y 17					entre 9 y 16
Comunidad Foral de Navarra	8	8	11	15	15		
Comunidad Valenciana	8	8				15	11
Extremadura	10	10			14	10	
La Rioja	10	12		9			
País Vasco	7	10		10			
Región de Murcia	8	11		10			
Ceuta y Melilla	10	10		14	14		10

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa vigente

En Canarias, Castilla y León y la Comunidad de Madrid se pueden agrupar niños y niñas de diferentes edades en un mismo grupo, pero nunca superando la ratio máxima establecida que es diferente para cada una de estas Comunidades Autónomas: 18, 15 y 15 alumnos por profesor, respectivamente.

Cuando se trata de la escolarización de alumnos que poseen algún tipo de discapacidad –física, mental, sensorial o motora– también encontramos disparidad de criterios respecto a la reducción de la ratio en ese grupo de clase. Mientras que algunas Comunidades Autónomas, como Canarias, Cantabria, Región de Murcia y Asturias, tienen claramente establecido en su normativa que este alumno contará como dos puestos escolares a efectos de calcular la ratio, otras –como son Andalucía, Castilla y León y Extremadura– establecen que será la Consejería, con competencia en la materia, quien establecerá el número máximo de **alumnos con necesidades educativas especiales** que se escolarizarán en cada unidad.

33 Los números incluidos en las casillas de la Tabla 11 hacen referencia al número de alumnos por profesor.

5.1.3 Espacios

El **espacio físico** en el que se desarrolla la actividad educativa es otro elemento a considerar cuando hablamos de educación infantil de calidad. Las necesidades infantiles de los niños y niñas de 0 a 3 años requieren de espacios con unas características concretas que permitan el desarrollo de las actividades —individuales y en grupo— planificadas para alcanzar los objetivos del *currículo* del ciclo, en las diferentes áreas, en espacios motivadores y seguros que fomenten la autonomía. Tras la revisión de la normativa de las Comunidades Autónomas que regula las características de los espacios en los que se ha de impartir el primer ciclo de Educación Infantil podemos concluir que **éste es uno de los aspectos en los que se encuentra una mayor homogeneidad**.

En las diecisiete Comunidades Autónomas y en las dos Ciudades Autónomas la normativa estipula claramente que los locales deben cumplir las condiciones higiénicas, acústicas, de habitabilidad, seguridad y accesibilidad que establece la normativa vigente. Asimismo, se establece que las escuelas infantiles —que imparten el primer ciclo de Educación Infantil— deben disponer de espacios claramente diferenciados destinados a la higiene y aseo, el descanso, los usos múltiples, la preparación de alimentos y de un patio de juegos. En todas ellas se establece un número mínimo de metros cuadrados de los que ha de disponer cada niño —que se sitúa entre 1,75 y 3 metros— y un número mínimo de metros cuadrados del que deben disponer los diferentes espacios de la escuela infantil —entre 18 y 30 metros—. En todas las normativas autonómicas, incluidas las de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, se señala que los locales en los que están situadas las escuelas infantiles, en las que se imparte el primer ciclo de la Educación Infantil, han de tener acceso independiente desde un espacio público. Igualmente, todas ellas —a excepción de la de la Comunidad Autónoma de Madrid y la Comunidad Foral de Navarra— indican la necesidad de que estos locales sean de uso exclusivamente educativo. En estas dos Comunidades el uso exclusivamente educativo se restringe al horario escolar, puesto que fuera de este horario las instalaciones se pueden utilizar para actividades dirigidas a la primera infancia y a sus familias.

Las necesidades infantiles de los niños y niñas de 0 a 3 años requieren de espacios con unas características concretas que permitan el desarrollo de las actividades —individuales y en grupo— planificadas para alcanzar los objetivos del *currículo* del ciclo, en las diferentes áreas, en espacios motivadores y seguros que fomenten la autonomía.

5.1.4 Criterios de admisión

Los criterios de admisión al primer ciclo de Educación Infantil establecidos en las normativas autonómicas también están relacionados con la calidad de las escuelas infantiles, ya que afectan directamente a la equidad del sistema educativo. De ningún modo se puede entender un sistema educativo de calidad —sea cual sea el nivel en el que nos situemos— si éste no garantiza la equidad en el acceso y en los resultados. De este modo, cuando se analiza la normativa autonómica respecto a la admisión del alumnado en el primer ciclo de educación infantil, nos encontramos con **tres modelos diferentes que surgen del mayor o menor peso que se dé al equilibrio entre**

priorizar la conciliación familiar de las madres y padres trabajadores, o la de escolarizar a los niños y niñas que proceden de entornos familiares más vulnerables, en los que en la mayoría de las ocasiones los progenitores, tutores legales o guardadores, no trabajan o lo hacen de forma parcial y de manera esporádica.

- Un **primer modelo**, que **favorece la equidad**, en el que claramente **se da prioridad a la escolarización de los niños y niñas que proceden de entornos socio-familiares más desfavorecidos, ya que no tiene en cuenta la situación laboral de los padres**. En este caso, cuando la demanda de plazas supera la oferta, más allá de los criterios habituales —de hermanos matriculados en el centro, proximidad del domicilio familiar, o discapacidad del niño o niña que se va a escolarizar o de alguno de sus progenitores—, el único criterio que se tiene en cuenta es la renta familiar. Este es el caso del País Vasco, Cataluña o la Comunidad Valencia.
- Un segundo modelo, que **favorece la conciliación, en el que estatus laboral de los progenitores, tutores legales o guardadores (los dos trabajando a tiempo completo) puntúa más que la renta familiar**, lo que supone una importante fuente de desigualdad de oportunidades en el acceso. Esta es, por ejemplo, la situación de Andalucía y Extremadura en donde la situación laboral puntúa el doble que la renta familiar.
- Un tercer modelo, que podríamos denominar **mixto**, que **favorece la conciliación** pero al mismo tiempo **otorga cierta prioridad** a los niños y niñas que proceden de familias con **rentas más bajas**. Este modelo valora la inserción de las familias en el mundo laboral —de ambos progenitores, tutores legales o guardadores o de uno de ellos en el caso de las familias monoparentales—, lo que favorece la igualdad entre mujeres y hombres —tanto en lo que tiene que ver con el trabajo retribuido, como con el sistema de cuidados compartidos—. Pero al mismo tiempo, también valora la equidad ya que otorga mayores puntuaciones en el baremo, a medida que la renta familiar va disminuyendo. Este es el caso del Principado de Asturias, Castilla-León y la Comunidad de Madrid. **Este sistema que en teoría combina criterios de conciliación y de equidad, en la práctica puede llegar a dar prioridad a la conciliación sobre la equidad** en función de los puntos que se asignan a cada uno de los criterios de admisión. Así por ejemplo, en la Comunidad de Madrid se otorga la misma puntuación a un niño o niña cuyos padres trabajen ambos a tiempo completo, que a otro cuyos padres no trabajen y se encuentren en el tramo de renta más bajo. En esta situación, sólo en caso de empate, se daría prioridad a los niños y niñas cuyas familias se sitúan en el nivel de ingresos más bajo. Pero aquellos niños y niñas en cuyas familias el nivel de ingresos no se sitúe en el tramo más bajo y uno de sus progenitores no trabaje a tiempo completo tendrían siempre una puntuación menor que los niños y niñas cuyos dos progenitores trabajen a tiempo completo. Esta situación, en la práctica, genera serios problemas de equidad en el acceso al primer ciclo de la Educación Infantil para niños y niñas procedentes de familias que no tienen una situación laboral estable que, lamentablemente, en la actualidad en nuestro país son muchas.

De ningún modo se puede entender un sistema educativo de calidad —sea cual sea el nivel en el que nos situemos— si éste no garantiza la equidad en el acceso y en los resultados.

Por tanto, parece necesario plantearse un serio debate acerca de las consecuencias que tiene optar por uno u otro tipo de modelo de cara a garantizar el derecho a una Educación Infantil de calidad, en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas que viven en nuestro país.

Por tanto, parece necesario plantearse un serio debate acerca de las consecuencias que tiene optar por uno u otro tipo de modelo de cara a garantizar el derecho a una Educación Infantil de calidad, en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas que viven en nuestro país.

5.1.5. Participación de las familias

Establecer canales adecuados de participación de las familias en el contexto educativo formal es un indicador de calidad del sistema educativo en cualquiera de sus niveles. Pero especialmente en la etapa de Educación Infantil, donde la estrecha colaboración entre familia y escuela repercute de manera tan positiva en el desarrollo infantil. El análisis de la normativa autonómica, respecto a la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en el primer ciclo de la Educación Infantil, pone claramente de manifiesto que **este es un aspecto que, lamentablemente, aparece poco definido en la regulación**. Aunque es posible establecer ciertas **diferencias entre unas comunidades y otras**.

- En un **primer grupo** nos encontraríamos aquellas Comunidades Autónomas en las que **no se hace referencia explícita a esta cuestión** y que cuando se hace, en la mayoría de ellas, es de una manera muy difusa. Lo más habitual es que se hable de estrecha colaboración entre las familias y los centros, pero sin establecer de manera clara y definida los mecanismos de esta colaboración (este es el caso de Canarias y Castilla-La Mancha).
- Un **segundo grupo** lo constituirían aquellas comunidades que recogen en su normativa que **serán los centros educativos los encargados de establecer los mecanismos que garanticen la participación de las familias** (por ejemplo Islas Baleares, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja).
- El **tercer grupo** estaría formado por aquellas comunidades que incluyen la creación de **mecanismos perfectamente establecidos para regular esta participación**. Este es el caso del Principado de Asturias y la Comunidad de Madrid con la creación de los Consejos Escolares –en los que padres y madres tienen representación, junto al resto de los agentes, educativos y no educativos, que participan en la Escuela Infantil–. Así como el de Cataluña, con los Consejos de Participación Infantil, donde al igual que en los Consejos Escolares están representados los padres y madres, y el de la Comunidad Valenciana con la propuesta de un Plan de Actuación que recoge información sobre la participación de las familias en actividades concretas que se desarrollan en el centro.

La estrecha colaboración entre familia y escuela repercute de manera positiva en el desarrollo infantil.

5.1.6. Currículo

Otro de los aspectos esenciales de una Educación Infantil de calidad es la existencia de un *currículo* en el que se **atiendan adecuadamente todas y cada una de las necesidades básicas de los niños y niñas de 0 a 3 años**, así como que se **proporcionen los satisfactores especiales a aquellos que por sus condiciones de vulnerabilidad lo necesiten**. Al mismo tiempo que **se potencien y se fortalezcan las capacidades –cognitivas, afectivas, sociales y emocionales–** de este periodo de la vida. **Sólo de este modo se garantiza el verdadero carácter educativo –y no meramente asistencial– de esta etapa**. Pero aunque la Ley Orgánica de Educación (2006), establece el carácter educativo de los dos ciclos que componen la Educación Infantil, sólo regula a nivel estatal el *currículo* del segundo ciclo siendo competencia de las Comunidades Autónomas, en sus respectivos ámbitos de gestión, la regulación del primer ciclo.

Así, una de las primeras diferencias que nos encontramos entre Comunidades Autónomas, a este respecto, es la forma en que regulan el currículo en cada uno de los ciclos de la Educación Infantil, existiendo **tres modelos diferentes**.

- Una **regulación conjunta para ambos ciclos** que es la existente en comunidades como Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid y País Vasco. Así como en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, donde quien regula es el Ministerio de Educación.
- Una **regulación específica para cada uno de los dos ciclos** como en el Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, la Rioja, y Comunidad Valenciana.
- Una **ausencia de regulación**, en la Región de Murcia donde se regula el segundo ciclo de forma específica pero no se establece una normativa similar para el primer ciclo.

Pero con una regulación general, específica o inexistente para el *currículo* del primer ciclo de Educación Infantil también nos encontramos diferencias, entre Comunidades Autónomas, respecto al mayor o menor nivel de concreción con que se desarrollan los diferentes aspectos del *currículo*. Así por ejemplo, en lo que se refiere al nivel de desarrollo de **objetivos, contenidos y actividades** algunas Comunidades Autónomas –como Aragón, Islas Baleares y Cataluña– explicitan claramente que éstos deben concretarse de manera clara en un Proyecto Curricular de Etapa incluido en el Proyecto Educativo que se desarrollará en las Programaciones Didácticas de Ciclo y en las Programaciones de Aula. Algo similar ocurre con la **evaluación** de los alumnos, así como con la del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde nos encontramos con que, por ejemplo, en Canarias se dispone de una serie de documentos oficiales que deben ser cumplimentados para todos los niños y niñas del primer ciclo de Educación Infantil –concretamente, el expediente académico de Educación Infantil, el historial académico de Educación Infantil y el informe personal de Educación Infantil–, herramientas de evaluación que sólo encontramos en esta Comunidad Autónoma.

Más similitudes existen en el resto de los elementos del *currículo*: áreas de conocimiento, metodología didáctica y tipo de evaluación. En todas las Comunidades Autónomas –a excepción de la Región de Murcia, donde no existe regulación sobre el primer ciclo de Educación Infantil, y en las

ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla– nos encontramos con las mismas áreas de conocimiento: conocimiento del entorno, conocimiento de sí mismo y autonomía personal y lenguajes –que incluye la comunicación y la representación–. Asimismo, en todas ellas se propone la **evaluación** continua, global y formativa como el tipo de evaluación más acorde con los aprendizajes que caracterizan esta etapa y se recomienda la utilización de actividades y experiencias, desarrolladas a través del juego, como la **metodología didáctica más adecuada**.

5.1.7. Precios públicos

La existencia de una normativa clara y transparente en relación a los precios públicos del primer ciclo de Educación Infantil es junto con la de unos criterios de admisión que den prioridad a los niños y niñas procedentes de familias de niveles socioeconómicos y socioculturales más desfavorecidos sinónimo de calidad en la educación porque garantiza la equidad del sistema, al menos, en lo que se refiere al acceso. Por esta razón es especialmente relevante que la normativa autonómica establezca precios públicos para el primer ciclo de educación infantil, al no ser esta etapa educativa ni obligatoria, ni gratuita. Del análisis realizado parece desprenderse que **hay una considerable variabilidad de unas comunidades a otras, tanto en lo que tiene que ver con el porcentaje del servicio que pagan las familias, como con el establecimiento de tarifas máximas, cuotas mensuales, bonificaciones y exenciones**. Resultados estos sorprendentes, en su conjunto, al tratarse la educación de un derecho que debería ser garantizado en condiciones de igualdad en todo el territorio nacional, a pesar de que el primer ciclo de la Educación Infantil no sea una etapa obligatoria.

Así, por ejemplo, en relación al **porcentaje del servicio que pagan las familias** nos encontramos con una enorme variabilidad. Mientras que en La Rioja es del 41,5% del coste total, en el Principado de Asturias ese porcentaje asciende al 60%.

Por lo que se refiere al establecimiento de tarifas máximas, cuotas mensuales, bonificaciones y exenciones la Tabla 13 presenta, a modo de ejemplo, un resumen de las tarifas, que se aplican en siete de las diecisiete Comunidades Autónomas así como en la Ciudad Autónoma de Melilla, que permite hacerse una idea bastante clara de la enorme variabilidad existente entre unas y otras.

La existencia de una normativa clara y transparente en relación a los precios públicos del primer ciclo de Educación Infantil es junto con la de unos criterios de admisión que den prioridad a los niños y niñas procedentes de familias de niveles socioeconómicos y socioculturales más desfavorecidos sinónimo de calidad en la educación porque garantiza la equidad del sistema, al menos, en lo que se refiere al acceso.

TABLA 13. Precios públicos en el primer ciclo de la Educación Infantil en algunas Comunidades Autónomas y en la Ciudad Autónoma de Melilla.

	TARIFA MÁXIMA MENSUAL	CUOTA MENSUAL	BONIFICACIONES³⁴	EXENCIONES³⁵
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> - Atención socioeducativa: 209,16 euros - Servicio de comedor: 69,72 euros - Taller de juegos: 55,34 euros. Precio por día: 2,53 euros 	<ul style="list-style-type: none"> - Se calcula de manera individual para cada niño o niña en función de las bonificaciones o exenciones que pudieran aplicarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el 80% del servicio para familias cuya renta per cápita esté comprendida entre el 50% y el 60% del IPREM,³⁶ hasta el 10% para familias cuya renta per cápita sea superior a 1,30 IPREM e inferior a 1,40 IPREM - Cuando la familia tenga dos menores disfrutando del servicio, el segundo tendrá una bonificación del 50% - Cuando la familia tenga tres menores disfrutando del servicio, el tercero tendrá una bonificación del 60% - Cuando la familia tenga más de tres menores disfrutando del servicio, el cuarto y los sucesivos serán gratuitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Menores protegidos - Carencias familiares que supongan dificultades de atención a las necesidades básicas de los menores - Familias en dificultad social cuya renta sea inferior al 50% del IPREM, o en el caso de las familias monoparentales al 0,75% del IPREM - Hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género - Víctimas de terrorismo o sus hijos e hijas
Aragón	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio de comedor y otros: 112 euros 	<ul style="list-style-type: none"> - Renta per cápita familiar³⁷ entre 314 y 532 euros: 59 euros - Renta per cápita familiar entre 532 euros y 763 euros: 86 euros - Renta per cápita familiar superior a 763 euros: cuota máxima (112 euros) 		<ul style="list-style-type: none"> - Renta per cápita familiar inferior a 314 euros

34 Las bonificaciones se aplicarán con los mismos criterios al cálculo de las cuotas de atención socioeducativa, servicio de comedor y taller de juegos

35 Las exenciones se aplicarán con los mismos criterios al cálculo de las cuotas de atención socioeducativa, servicio de comedor y taller de juegos

36 IPREM: Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples. En España es el índice de referencia para la asignación de ayudas y subsidios en función de los ingresos. El valor oficial para este indicador durante el año 2018 será de 537,84 euros al mes. Fuente: Ley 3/2017, de 27 de junio. BOE.

37 Renta per cápita familiar: Corresponde a los ingresos familiares divididos entre el número de miembros computables de la unidad familiar. Se consideran miembros de la unidad familiar: el solicitante, los padres o tutores y los hermanos del solicitante, con excepción de los emancipados.

	TARIFA MÁXIMA MENSUAL	CUOTA MENSUAL	BONIFICACIONES	EXENCIONES
Principado de Asturias	<ul style="list-style-type: none"> - Atención socioeducativa: Jornada completa (máximo 8 horas): 323,51 euros. Media Jornada: 161,76 euros - Servicio de comedor: 3,98 euros al día. Los usuarios del servicio en horario de jornada completa no abonarán el servicio de comedor 	<ul style="list-style-type: none"> - Se calcula de manera individual para cada niño o niña en función de las bonificaciones o exenciones que pudieran aplicarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2,00 SMI³⁸ + 0,01 euro hasta 2,71 SMI: 63% - Desde 2,71 SMI + 0,01 euro hasta 3,39 SMI: 50% - Desde 3,39 SMI + 0,01 euro hasta 4,07 SMI: 25% - Las familias de más de 4 miembros y una renta familiar máxima de 6 veces el SMI, tendrán además una bonificación adicional de 30 euros por hijo o hija una vez excluidos los dos primeros - En el supuesto de que dos o más hijos o hijas de la unidad familiar asistan al centro se aplicará un descuento del 20% sobre la cuota resultante una vez aplicadas las bonificaciones correspondientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 0,00 euros a 2,00 SMI
Comunidad de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela Infantil: 197,60 euros - Casas de niños: asistencia de cuatro horas al centro, cuota fija y sin relación con la renta familiar: 45,60 euros - Prolongación de jornada: 11,40 euros mensuales por cada periodo de media hora o fracción 	<ul style="list-style-type: none"> - Renta per cápita familiar inferior o igual a 5.644 euros: 60,80 euros - Renta per cápita familiar superior a 5.644 euros e igual o inferior a 7.656 euros: 98,80 euros - Renta per cápita familiar superior a 7.656 euros e inferior a 25.725: 136,80 euros - Renta per cápita familiar superior a 25.725 euros: 197,60 (tarifa máxima) - En el caso de los niños de 0 a 1 año, a la cantidad resultante de la aplicación del criterio de renta familiar, se añadirá la cuantía de 45,60 euros 		

38 SMI: Salario Mínimo Interprofesional. La cuantía del SMI para el año 2018 es de 735,90 euros al mes.

	TARIFA MÁXIMA MENSUAL	CUOTA MENSUAL	BONIFICACIONES	EXENCIONES
Comunidad Foral de Navarra	<ul style="list-style-type: none"> - Horario completo: 233 euros - Horario reducido: 219 euros - Media jornada: 167 euros - Servicio de comedor: 95 euros 	<ul style="list-style-type: none"> - Se calculan en función del horario elegido y de los ingresos familiares 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 233 euros para la jornada de 7 horas, 219 euros para la de 6 horas y 167 euros para la de 4 horas + 65 euros de comedor, si la renta per cápita familiar es mayor de 15.000 euros - Hasta 23 euros para la jornada de 7 horas, 24 euros para la de 6 horas y 14 euros para la de 4 horas + 52 euros de comedor, si la renta per cápita familiar es menor o igual a 3.350 euros - Cuando las familias tengan dos hijos en el mismo centro o en diferentes centros siempre que la titularidad de los mismos corresponda al mismo Ayuntamiento, tendrán una reducción del 50% de la tarifa de escolaridad que corresponda al segundo hijo - Cuando dos hermanos o hermanas utilicen el comedor, el primero pagará la tarifa que le corresponda en función de la renta familiar, correspondiendo al segundo la tarifa mínima. Esta misma tarifa mínima será de aplicación con tres o más hijos e hijas - Cada entidad local establecerá una cuota, de carácter obligatorio, en concepto de matrícula que se compensará en el pago de la última mensualidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Niños y niñas que presenten un trastorno diagnosticado en el desarrollo y cuyas familias se encuentren en situación de exclusión social
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta 1 año: 460 euros - De 1 a 2 años: 350 euros - De 2 a 3 años: 280 euros 	<ul style="list-style-type: none"> - Existen ayudas económicas para el alumnado cuya renta familiar no supere el importe de 72.460 euros. - El importe de la ayuda se calcula en función de la renta per cápita familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - 0-1 año: importe máximo de la ayuda 200 euros/mes, importe mínimo 70 euros/mes - 1-2 años: importe máximo de la ayuda 120 euros/mes, importe mínimo 70 euros/mes - 2-3 años: importe máximo de la ayuda 140 euros/mes, importe mínimo 80 euros/mes - Cuando una escuela infantil municipal tenga matriculados menos de 14 alumnos, se incrementará al doble el bono de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil, siempre que no exista otro centro autorizado para impartir este nivel 	

	TARIFA MÁXIMA MENSUAL	CUOTA MENSUAL	BONIFICACIONES	EXENCIONES
La Rioja	- 202,6 euros - Actividades complementarias (media hora o fracción): 0,4 euros al día		- 50% del precio público para alumnos, padres, madres o tutores legales con grado mínimo de minusvalía del 33% - 50% del precio público para familias numerosas - 50% del precio público para familias monoparentales	- Alumnos que hayan sido víctimas de terrorismo o hijos e hijas de víctimas
Ciudad Autónoma de Melilla	- 196 euros	- Se establecerá en función de la RNPCF ³⁹ en cómputo anual	- RNPCF entre 0,5 y 0,75 SMI: 29 euros - RNPCF entre 0,75 y 1 SMI: 59 euros - RNPCF entre 1 y 1,5 SMI: 96 euros - RNPCF entre 1,5 y 2 SMI: 146 euros - RNPCF mayor a 2 SMI: 195 euros	- RNPCF igual o inferior a 0,5 SMI

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa vigente.

Tal como se deduce de los datos incluidos en la Tabla 13 por lo que a las **tarifas máximas** se refiere la primera cuestión a señalar es que en algunas Comunidades Autónomas se establece un precio diferenciado entre el servicio de atención socioeducativa, el servicio de comedor y el que se refiere a otras actividades. Precio en el caso de estos dos últimos conceptos –servicio de comedor y otras actividades– y en el de la ampliación de jornada que, en unas Comunidades se establece por día y en otras se establece mensualmente. Asimismo, también en algunas Comunidades Autónomas se diferencia entre la tarifa existente para la jornada escolar completa y la tarifa para la media jornada. En cualquier caso y a pesar de esta variabilidad en cuanto a los conceptos incluidos en las tarifas públicas en el primer ciclo de educación infantil, lo que resulta aún más llamativo es la diferencia de precios que existe entre unas Comunidades Autónomas y otras. Así, por ejemplo, nos encontramos con que la tarifa máxima que tendría que pagar una familia por escolarizar a un niño de 0-1 año en la Ciudad Autónoma de Melilla serían 196 euros al mes, mientras que si esa misma familia viviese en la Comunidad Valenciana esa tarifa sería más del doble, en concreto 460 euros. Estas dos Comunidades tienen las tarifas más extremas y entre ellas se sitúan las del resto de las Comunidades analizadas. De todos modos, estos datos sobre tarifas máximas no son del todo informativos si no son interpretados en relación a las bonificaciones y exenciones que se establecen en cada Comunidad Autónoma y que son las que realmente determinan la **cuota mensual** que cada familia acaba pagando por la escolarización de sus hijos e hijas.

En relación a las **bonificaciones** también observamos diferencias en cuanto a los criterios utilizados. De la revisión de los datos incluidos en la Tabla 13 podríamos concluir que **las bonificaciones se**

39 RNPCF: Renta Neta Per Cápita Familiar en cómputo anual, entendida como el total de los rendimientos netos obtenidos por la unidad familiar divididos por el SMI (en cómputo anual) vigente en el período de presentación de solicitudes.

establecen, básicamente, en relación a tres criterios: ingresos familiares, tipo de familia y otros. Aragón, la Comunidad de Madrid y la Ciudad Autónoma de Melilla utilizan como único criterio para calcular bonificaciones sobre la tarifa máxima, y de ese modo establecer la cuota mensual, el nivel de ingresos de la familia. En el resto de las Comunidades analizadas se combinan, además del nivel de ingresos de la familia, otros criterios como son el tipo de familia –numerosa o monoparental–, como por ejemplo en Andalucía, el Principado de Asturias, la Comunidad Foral de Navarra y La Rioja; la edad –como en la Comunidad Valenciana–; la existencia de una minusvalía superior al 33% –como en La Rioja–; o la asistencia de hermanos al centro –como en la Comunidad Foral de Navarra–. Mención especial merece el hecho de que cuando el criterio para calcular las bonificaciones es la renta familiar no se establece siempre del mismo modo. Así por ejemplo, en el Principado de Asturias, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Foral de Navarra y la Comunidad Valenciana la aplicación de bonificaciones se calcula en función de determinados tramos de renta familiar per cápita. En el Principado Asturias en función de determinados tramos del Salario Mínimo Interprofesional (SMI) y en la Ciudad Autónoma de Melilla en relación a determinados tramos de Renta Neta Per Cápita Familiar (RNPCF).

Respecto a las **exenciones de cuota** los resultados son bastante similares a los descritos en el epígrafe anterior, relativos a las bonificaciones (ver Tabla 13). En algunas de las Comunidades Autónomas analizadas –Aragón y el Principado de Asturias–, así como en la Ciudad Autónoma de Melilla el criterio que prima para exonerar a una familia del pago de las cuotas establecidas en el primer ciclo de Educación Infantil es la escasez de recursos económicos. En otras Comunidades analizadas, como por ejemplo la Comunidad Foral de Navarra y la Rioja, el criterio es la situación de vulnerabilidad –por poseer una minusvalía, estar en situación de exclusión social o haber sido víctima directa o indirecta del terrorismo– en la que se encuentren los niños o sus familias. Cabe destacar que Andalucía es la única Comunidad Autónoma, de las que se han analizado, en la que la exención de cuotas combina criterios económicos con otro tipo de variables, como por ejemplo: situaciones de desprotección, víctimas de violencia de género o víctimas de atentados terroristas. Finalmente, habría que señalar que algunas Comunidades analizadas –como la Comunidad de Madrid y la Valenciana– no mencionan expresamente, en su normativa, los criterios de exención de cuota.

Los resultados obtenidos en este apartado no hacen más que abundar en los que se han ido presentado en los apartados anteriores y que ponen claramente de manifiesto una enorme heterogeneidad, entre Comunidades Autónomas, con respecto a los elementos que definen una Educación Infantil de calidad en la etapa comprendida entre los 0 y los 3 años.

Comprobamos que hay una enorme heterogeneidad, entre Comunidades Autónomas, con respecto a los elementos que definen una Educación Infantil de calidad en la etapa comprendida entre los 0 y los 3 años.

6. CONCLUSIONES

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL, DEBE ESTAR GARANTIZADO

El análisis de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y de las Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño, que de manera más o menos directa se relacionan con el Derecho a la Educación, permiten concluir que este derecho debe ser garantizado, desde las primeras etapas de la vida, en aras del interés superior del niño, ya que contribuye positivamente al desarrollo infantil en todos sus ámbitos –cognitivo, afectivo, social y emocional–.

Esta contribución positiva resulta especialmente relevante para los niños y niñas que proceden de entornos vulnerables –sea por razones sociales, económicas, culturales–, así como para los que poseen algún tipo de discapacidad –física, sensorial, cognitiva o motora–. La asistencia al primer ciclo de Educación Infantil es para estos niños y niñas un factor compensador muy potente y una valiosa herramienta para hacer una apuesta fuerte por una educación más inclusiva.

Es necesario disponer de plazas suficientes y dar apoyo a las familias para que puedan escolarizar a sus hijos e hijas en esta etapa educativa, especialmente a aquellas que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad o tienen hijos con algún tipo de discapacidad.

Garantizar el acceso a la educación en el primer ciclo de la Educación Infantil es una inversión rentable porque facilita la adquisición de habilidades, competencias y capacidades que maximizan el éxito en la transición a la Educación Primaria. Disminuyendo, a medio y largo plazo, las tasas de fracaso y abandono escolar que tan preocupantes son en la actualidad, ya que sitúan a España, con un 19%, en el segundo país con la tasa más alta de la Unión Europea.

La asistencia de niños y niñas al primer ciclo de la Educación Infantil es, además, una medida de conciliación de la vida laboral y familiar que posibilita la integración de sus madres en el mundo laboral contribuyendo a eliminar las desigualdades de género y, por tanto, ayudando a construir una sociedad más justa e igualitaria. Al mismo tiempo que se configura como una potente herramienta para erradicar la pobreza infantil, ya que el hecho de que las madres se incorporen al mercado laboral posibilita el aumento de los ingresos familiares.

ES NECESARIA UNA INVERSIÓN SUFICIENTE PARA GARANTIZAR EL ACCESO DE NIÑOS Y NIÑAS AL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Es necesario aumentar la inversión en educación de 0 a 18 años para mejorar la calidad y la equidad del Sistema Educativo. Nuestro país se sitúa en un 3% del PIB, mientras que la media de los países de la OCDE está en torno al 3,7%.

Es necesario aumentar el gasto en prestaciones familiares y beneficios por hijo a cargo hasta, al menos, la media de la inversión en los países de la UE28. Nuestro país está en el tramo de los países que gastan por debajo de los 300 euros, en concreto 278, cuando la media está en 609 euros por habitante. Según los datos más recientes disponibles nuestro país invierte un 1,3% del PIB, mientras que la media de los países de la UE se sitúa en un 2,4%⁴⁰.

Es necesario aumentar la aportación que se hace a la financiación pública del primer ciclo de la Educación Infantil situándola en niveles similares a la del resto de las etapas educativas. Esta inversión es la mejor garantía para mejorar los resultados académicos en etapas posteriores.

Es necesario aumentar la inversión en la creación de plazas escolares en el primer ciclo de Educación Infantil, que garanticen una cobertura suficiente en función de la demanda existente y garantizar la universalidad. Para ello es básica la colaboración entre la Administración central y la autonómica.

Es necesario diseñar políticas encaminadas a establecer precios asequibles para las familias con menos recursos y la gratuidad para todas aquellas que lo necesiten.

La valoración del riesgo y de la exclusión social debe tenerse siempre en cuenta como criterio de escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil, incluyéndose como una prestación en la cartera de Servicios Sociales.

ES NECESARIO GARANTIZAR EL ACCESO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS AL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CONDICIONES DE IGUALDAD

Es necesario establecer un marco de referencia común que regule, con criterios mínimos, la organización y el desarrollo del primer ciclo de la Educación Infantil, al igual que se hace con el resto de las etapas del Sistema Educativo.

Es necesario establecer políticas de equidad encaminadas a eliminar las desigualdades de acceso al primer ciclo de la Educación Infantil, armonizando, al menos, criterios de admisión, precios públicos, bonificaciones y exenciones de cuota.

Es necesaria una mayor armonización entre las normativas de las Comunidades Autónomas que regulan el primer ciclo de Educación Infantil superándose aquellas condiciones que pueden llegar a suponer diferencias notables en el acceso al derecho a la educación en esta etapa.

Resultaría muy conveniente hacer una selección de las mejores prácticas desarrolladas en las distintas Comunidades Autónomas y tratar de modelizarlas en términos de garantizar una educación de calidad, inclusiva y que garantice la equidad, en el primer ciclo de la Educación Infantil.

ES NECESARIO GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN QUE SE IMPARTE EN EL PRIMER CICLO DE INFANTIL

Estableciendo una formación homogénea para todos los profesionales que garantice su formación inicial, tanto en lo que tiene que ver con su cualificación profesional, como su formación continua para adaptarse a los cambios que, en metodologías de enseñanza-aprendizaje, diseño de actividades y técnicas de evaluación, se van produciendo en el Sistema Educativo.

Estableciendo ratios profesorado-alumnado adecuadas a la edad y a las necesidades de los niños y niñas que permitan combinar una atención individualizada con el desarrollo de actividades en grupo, tan necesarias en esta etapa.

Unificando los criterios de admisión y dando prioridad a los modelos que favorecen la equidad frente a aquellos en los que prima el estatus laboral de las familias, ya que de este modo se garantiza la escolarización de los niños y niñas que más lo necesitan.

Estableciendo mecanismos claros y bien definidos de participación de las familias en la escuela, tanto en lo que tiene que ver en la gestión de la misma, como en el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en ella.

Estableciendo una regulación del currículo del primer ciclo claramente diferenciada de la del segundo ciclo, en el que se fortalezcan explícitamente las capacidades de esta etapa y donde se subraye su carácter eminentemente educativo y no meramente asistencial.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, D.J., BARNETT, W.S. y ROBIN, K.B. (2005). Making the Most of Kindergarten: Present Trends and Future Issues in the Provision of Full-day Programs. NIEER [Informe político]. [pdf] Disponible en: <http://www.doe.in.gov/sites/default/kindergarten/report4.pdf>
- AHNERT, L., PINQUART, M. y LAMB, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child Development*, Mayo-Junio, 77(3), pp. 664-679.
- ALCRUDO, P., ALONSO, A., ESCOBAR, M., HOYUELOS, A., MEDINA, A. y VALLEJO, A. (2011). *Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años*. Informe de la Plataforma Estatal en Defensa del 0-6. Abril 2011. <http://plataformademadrid06.blogspot.com.es>
- ALCRUDO, P., ALONSO, A., ESCOBAR, M., HOYUELOS, A., MEDINA, A. y VALLEJO, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España*. Plataforma Estatal en Defensa del 0-6. Madrid: Fantasía.
- BARNETT, W. S., SCHULMAN, K. y SHORE, R. (2004). Class size: What's the best fit?. *Policy Brief*, nº 9, pp. 1-12.
- BENNETT, J. (Ed.) (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children from Disadvantaged Backgrounds: Finding from a European literature review and two case studies*. Study commissioned by the Directorate General for Education and Culture.Brussels, European Commission.
- BELSKY, J., ROSENBERG, K. y CRNIC, K. (2000). The origins of attachment security: classical and contextual determinants. En S. Goldberg, R. Mur y J. Kerr (Eds.) *Attachment theory: social, developmental and clinical perspectives*. Londres: Hillsdale.
- BERGSTEN, M. y FINE, R. (2004). *Family and group child care homes: factors underlying quality of care*. Capital Area Early Childhood Training Institute, PA. 2002.
- BOWLBY, J. (1988). *A secure base*. Londres: Routledge.
- BOWMAN, B.T., DONOVAN, M.S. y BURNS, M.S. (2000). *Eager to Learn: Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. National Research Council.
- BRITTO, P.R., YOSHIKAWA, H. y BOLLER, K. (2011). *Quality of Early Childhood Developmental Programs in Global Contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity*. Social Policy Report, Vol. 25, nº 2.
- BRUCKAUL, Z. y HAYES, N. (2017). *Quality of childcare and pre-primary Education: How do we measure it?*. Innocenti Research Brief. Florencia: UNICEF.
- BRUNER, J. (2007). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BURCHINAL, M., HOWES, C. y KONTOS, S. (2002). Structural predictors of child quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1, pp. 87-105.
- California Childcare Health Program (2006). *Calidad de los cuidados y de la educación temprana*. California Training Institute.
- CASLA, M., CUEVAS, I., GONZÁLEZ DEL YERRO, A. ROMERO, B. y MARTÍN, E. (2014). Repercusiones en el aumento de la ratio en las aulas de primer ciclo de Educación Infantil: La mirada del personal educativo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 10 (3), pp. 1-17. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2014v10_pdf/v10n2esp.pdf

- CLEVELAND, G. Y KRASHINSKY, M. (2003). *Financing ECEC Services in OECD Countries*, University of Toronto. Toronto.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- DAMON, W. (2006) (Ed.) *Handbook of child psychology*, Vols. 1, 3 y 4. Nueva York: Wiley.
- Datos y Cifras (2017). *Curso escolar 2016-2017*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General de Estadística y Estudios. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EACEA (2015). *Compulsory Education in Europe 2014/2015*. Eurydice-Facts and Figures. Education and Training. Bruselas: Comisión Europea.
- ESPINOSA, M.A. (2016). La situación de la infancia vulnerable en España: Balance y perspectivas. *Encuentros Multidisciplinares*, nº 53, Mayo-Agosto, pp. 1-8.
- EUROSTAT (2017). <http://www.ec.europa.eu>
- EURYDICE-EACEA (2010). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: Un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Edición 2010. Informe de Eurydice y EACEA. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- EURYDICE-EUROSTAT (2014). *Cifras Clave de la Educación y la Atención a la Primera Infancia en Europa*. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- FIENE, R. (2002). *Thirtenn Indicators of Quality Child Care: Research Update*. Washington, D.C.: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, US Department of Health and Human Services.
- FUNCAS (2018). *Focus on Spanish Society*. Social Studies Office of FUNCAS. March 2018.
- GALOFRE, R. Y LIZAN, N. (2005). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después*. Madrid: Torre.
- GOLDBERG, S., MUR, R. Y KERR, J. (2000) (Eds.) *Attachment theory: social, developmental and clinical perspectives*. Londres: Hillsdale.
- HAMRE, B.K. Y Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, pp. 625-638.
- HECKMAN, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, pp. 1901-1902.
- HECKMAN, J.J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, Vol. 46, nº 3, July, pp. 289-324.
- HOWES, C. Y Brown, J. (2000). Improving Child Care Quality: A Guide for Proposition 10 Commissions. En *Building Community Systems for Young Children*, N. Halfon, E. Shulman, M. Shannon y M. Hochstein (Eds.). UCLA Center for Healthier Children Families and Communities.
- KOCHANSKA, G., MURRAY, K.T. Y HARLAN, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36 (2), pp. 220-232.
- KORJENEVITCH, M. Y DUNIFON, R. (2010). *Child Care Center Quality and Child Development*. Cornell University College of Human Ecology.

- LERA, M.J. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, nº 343, Mayo-Agosto, pp. 301-323.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Madrid: BOE.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Madrid: BOE.
- MARTÍNEZ-FUENTES, M.H. (2005). Atención temprana y alteraciones de la vinculación afectiva. En J. Pérez-Lópes y A.G. Brito (Eds.). *Manual de atención temprana*, pp. 311-334. Madrid: Pirámide.
- MATTHEWS, H. y EWEN, D. (2006). *Reaching all children? Understanding Early Care and Education Participation Among Immigrant Families*. Washington: Center for Law and Social Policy.
- McCLELLAND, M., ACOK, A. y MORRISON, F. (2006). The impacto of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pp. 471-490.
- MOORE, G. (1996). *Designed Environments for Young Children: Empirical Findings and Implications for Planning and Design* Professor Gary Moore. Australian Early Childhood Association, pp. 1-14.
- NICHHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, nº 11, pp. 269-306.
- OCDE (2015). ¿Cuáles son los beneficios de la Educación Infantil?. *Education indicators in Focus*, nº 42, 2015 (dic). <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/-edif-2016-42-esp.pdf?>
- OCDE (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe Español*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- OCDE (2017b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe Español*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCHAÍTA, E. (2000). Proyecto Docente e Investigador en Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Memoria de Cátedra inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- OCHAÍTA, E. y ESPINOSA, M.A. (2001). Needs of children and adolescents as a basis for the justification of their rights. *The International Journal of Children's Rights*. Vol. 9 (4), pp. 313-337.
- Ochaíta, E. y ESPINOSA, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y Derechos en el marco de las Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill-UNICEF.
- OCHAÍTA, E. y ESPINOSA, M.A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30 (2), pp. 25-46.
- ODS (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- Ou, S. y REYNOLDS, A.J. (2004). Preeschool education and school completion. En *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Tremblay, R.E.; Barr, R.G.; Peters, R.; De, V. (Eds.). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-10 [on-line].

- II PENIA (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016*. Aprobado por acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de abril de 2013. Informes, Estudios e Investigación. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones.
- PIANTA, R.C., HOWES, C. y Burchinal, M. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Development Science*, nº 9 (3), pp. 149-159.
- Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*. Informes, Estudios e Investigación. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones.
- REYNOLDS, A.J., TEMPLE, J.A., ROBERSTON, D.L. y MANN, E. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15 year follow-up of low-income children in public school. *Journal of the American Medical Association*, nº 285 (18), pp. 2339-2346.
- RIMM-KAUFMAN, S., EARLY, D., COX, M., SALUJA, G., PIANTA, R., BRADLEY, R. y PAYNE, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, pp. 451-470.
- RODRÍGUEZ, C y GONZÁLEZ DEL YERRO, A. (2008). Informe Técnico sobre los requisitos necesarios para impartir una educación de calidad. En, *La Educación Infantil de 0 a 6 años en España*, P. Alcrudo, A. Alonso, M. Escobar, A. Hoyuelos, A. Medina, A. Vallejo (Eds.). Plataforma Estatal en Defensa del 0-6. Madrid: Fantasía 2015.
- ROMERO, B. (2012). La infancia en Europa. Conmemoración del 23º Aniversario de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Comunicación presentada en las Jornadas *Los derechos de la primera infancia en las escuelas infantiles en Europa: avances y retos*. Madrid: Sede de las Instituciones Europeas.
- SAARNI, C., CAMPOS, J.J., CAMRAS, L.A. y WITHERINGTON, D. (2006). Emotional development: Action, communication and understanding. En W. Damon (Ed.) *Handbook of child psychology*, Vol. 2, pp. 226-299. Nueva York: Wiley.
- SANDFORD, R. y FIENE, R. (2004). *Comparison of head start and child care facilities in Pennsylvania*. Philadelphia: The Pennsylvania State University.
- SILVA, K., MELHUIJSH, E. y SAMMONS, P. (2011). Pre-school Quality and Educational Outcomes at Age 11: Low quality has little Benefit. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 9, nº 2, pp. 9.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children' succeed against the odds'. *British Educational Research Journal*, 36:3, 463-482.
- STEENHAGEN, H., AZEVEDO, G. y VASCONCELLOS, V. (2007). Children assessment of spatial arrangements: Comunicación presentada en el *37th Annual Meeting of The Jean Piaget Society*. Amsterdam, the Netherlands, 31 May-2 June.
- STERLING, A. (2003). *La investigación sobre la calidad de los programas para niños de hasta dos años de edad*. Eric Digest.
- The Trust for Early Education (2006). *Teacher Education: One Strong Step to Ensuring High Quality*. Washington, D.C.: The Trust for Early Education.
- THOMPSON, R.A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships,

conscience, self. En W. Damon (Ed.) *Handbook of child psychology*, Vol. 2, pp. 24-98. New York Chichester: Wiley.

UNESCO (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible. Guía Educación 2030*. Madrid: UNESCO-Objetivos de Desarrollo Sostenible.

UNICEF (2008). The child care transition. *Innocenti Report Card n° 8*. UNICEF: Office of Research-Innocenti.

UNICEF (2017). Building the Future: Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries. *Innocenti Report Card n° 14*. UNICEF: Office of Research-Innocenti.

CUADERNOS PARA EL DEBATE

Esta colección incluye publicaciones de distinto tipo, desde estudios monográficos a documentos de trabajo e informes de investigación, todos ellos dirigidos principalmente a un público académico y/o de expertos sobre temáticas relacionadas con los derechos de la infancia.

El objetivo principal es generar y compartir conocimiento para contribuir al debate global sobre la infancia, a través de aportaciones científicas tanto de investigadores y expertos como también desde el propio equipo de UNICEF, sobre un amplio abanico de temáticas relacionadas con los derechos y el bienestar de la infancia.

Por este motivo, las publicaciones incluidas en la colección no reflejan necesariamente las políticas o perspectivas de UNICEF sobre ciertos temas. Las opiniones expresadas corresponden a los autores o editores y se publican para estimular un mayor diálogo sobre los derechos del niño.

únete por la infancia

unicef 