

# La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado

Mónica Torres Sánchez  
Juan Carlos González Faraco

Universidades de Granada y Huelva

Fecha de recepción: 27-02-2008

Fecha de aceptación: 26-05-2008

## Resumen

*Este artículo estudia las principales tendencias de la Educación Infantil en la Unión Europea. El análisis cultural comparado nos permitirá reconocer las diferencias que hay en este ámbito entre distintos países, establecer la dirección que siguen los cambios que han ido produciéndose en las últimas décadas y valorar el impacto de la creciente europeización en las políticas nacionales. A pesar de la notable diversidad de situaciones, se aprecian también algunas convergencias en torno al significado que ha adquirido la infancia y, como consecuencia, la educación infantil, en el contexto de la cultura global. Es necesario destacar que esta etapa educativa, más que otras, ha experimentando muchas transformaciones: ha abandonado su carácter tradicionalmente asistencial, ha incrementado espectacularmente sus tasas de escolarización, ha visto mejorar sensiblemente la cualificación de su profesorado... Hoy, la educación de los niños de 0 a 6 años constituye una parte crucial y en rápida expansión de los sistemas escolares europeos.*

*Palabras Clave: Educación Infantil en Europa, análisis cultural comparado, políticas nacionales y europeización.*

## Summary

*This article examines the principal tendencies of pre-school education in the European Union. A comparative cultural analysis permits us to recognize the differences that exist in this area among the different countries, to establish the trajectory produced by the changes that have occurred in recent decades and to evaluate the impact of the growing Europeanization of national politics. Despite the notable diversity of situations, one can appreciate that there are some convergences with respect to the significance that early childhood, and as a result, early childhood education, has acquired in the context of global culture. It is necessary to underscore that this stage of education, more than others, has undergone many transformations: it has abandoned its traditional 'baby-sitting' character, it has increased spectacularly its level of academic content, and it has also witnessed a considerable improvement in the qualifications of its teachers. Today the education of children up to 6 years of age plays a crucial and rapidly expanding role in European school systems.*

*Key Words: Pre-school education in Europe, comparative cultural analysis, national politics and Europeanization.*

## 1. Introducción

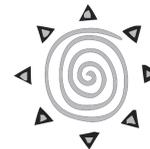
En las últimas décadas hemos asistido a un amplio y generalizado proceso reformador de los sistemas nacionales de educación en la mayoría de los países europeos, un proceso que ha abarcado todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Estos cambios, no obstante, ni han sido uniformes ni han afectado a todas las etapas del sistema de igual forma o con similar intensidad. Así, por ejemplo, han sido muy diferentes las reformas sufridas por la educación primaria, una etapa que ha permanecido relativamente estable si consideramos su estructura, finalidad o contenidos, de las que han afectado a la educación infantil, cuya concepción educativa y social se ha visto incluso visiblemente modificada (González Faraco y Luzón, 2006).

Tomando en cuenta este contexto, este artículo pretende analizar y reflexionar sobre la educación infantil en Europa desde una perspectiva transcultural y comparada. Hemos optado por evitar un análisis descriptivo clásico resaltando las principales semejanzas y diferencias entre las distintas políticas nacionales. Hemos preferido, por el contrario, una visión comprensiva, o transversal, de las principales tendencias o convergencias observadas en los países estudiados<sup>1</sup>.

Estas convergencias no han vuelto necesariamente más homogéneos los sistemas educativos, dado que en ellos sigue siendo decisiva la influencia de las instituciones sociales, económicas y culturales locales y las políticas nacionales. Pero su estudio comparado nos permite comprender si los cambios que se están produciendo en los diversos países apuntan o no hacia una misma dirección, como consecuencia sobre todo de la creciente europeización y, en concreto, de las recomendaciones que, sobre esta etapa, viene dictando la Comisión Europea.

Sin embargo, antes de abordar las principales tendencias de la educación infantil en Europa, conviene que nos detengamos a analizar, como cuestión previa, el sentido mismo de la educación infantil. Su acotación semántica reviste algunas dificultades. De hecho, son varios los términos que se emplean para hacer referencia a esta etapa educativa, sin contar con la evidente evolución histórica que ha experimentado su significado como tal. Así, con frecuencia, se utilizan indistintamente términos como “educación infantil”, “educación en la primera infancia”, “educación inicial” o “educación preescolar” para hacer referencia a este tramo educativo en distintos contextos. Por otra parte, el concepto de “infancia” y de “educación infantil” han variado considerablemente a lo largo del tiempo. De manera muy escueta podemos decir que ha oscilado desde las concepciones que vinculaban la educación infantil con los programas formales de los ambientes escolares, a cargo de personal cualificado y orientados a los niños de edades previas al ingreso en la escuela primaria, hasta aquellas que la vinculan con diversas modalidades de educación, aprendizaje y cuidado destinadas a los niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria. En consecuencia, bajo el término de educación infantil cabe una infinidad de prácticas y de sistemas de atención a la infancia, que, en parte, citaremos a lo largo de este texto.

Conviene, por tanto, empezar por delimitar nuestro ámbito de interés, considerando la educación infantil como el período de cuidado y educación del niño, anterior a la educación primaria. Nos inclinamos, pues, por el término educación infantil y no por el de educación preescolar, a pesar de que en algunos países la educación infantil se integra incluso dentro del periodo de escolaridad obligatoria. En un primer momento, reflexionaremos brevemente sobre la construcción social de la infancia y los factores que han influido en la necesidad de potenciar y desarrollar las políticas de educación infantil, para después entrar a analizar las tendencias más importantes de esta etapa educativa en Europa.



## 2. La construcción social de la infancia: la educación infantil en la modernidad tardía

A pesar de la extraordinaria diversidad de modalidades consideradas como experiencias de educación infantil, hoy nadie cuestiona su relevancia o su necesidad como primer eslabón de los modernos sistemas educativos. Ahora bien, su institucionalización es, desde una perspectiva histórica, relativamente reciente, y coincide con la génesis de los sistemas nacionales de educación en el siglo XIX, aunque su desarrollo será más tardío que el de otras etapas educativas. Esta institucionalización se vio influida tanto por factores ideológicos como por factores socioeconómicos (Colmenar, 1995). En un primer momento, hay que señalar que a medida que se fue dotando a la infancia de sustantividad propia, es decir, a medida que se le atribuyeron a los niños cualidades distintas a las de los adultos, comenzaron a aparecer las primeras instituciones destinadas, fundamentalmente, a la custodia y a la protección de la infancia frente a los peligros del medio social, siguiendo una lógica *rousseauuniana*, al mismo tiempo que se definieron nuevas obligaciones formales para el desarrollo y civilización de la infancia. Según Thomas Popkewitz (2002: 33), “la escuela (...) apartó al niño de la sociedad adulta y lo internó en una infancia distinta a la edad adulta, pero organizada como un proceso civilizador”.

En un segundo momento, aunque estrechamente relacionado con lo anterior, la incorporación de la educación infantil a los sistemas de educación estuvo condicionada por las consecuencias del desarrollo económico de cada país. Así, con la Revolución Industrial surge la necesidad de crear instituciones (en este caso, guarderías) que cumplieran la función de custodia y asistencia benéfica para aquellos niños cuyos padres soportaban largas jornadas de trabajo en las fábricas. Esta concepción de la educación infantil como custodia de los niños de las clases populares no fue, sin embargo, exclusiva. Conforme se fue implantando y generalizando la escolarización se fueron también desarrollando diversas imágenes de la infancia relacionadas con la clase social y el sexo. Así, Julia Varela (1986: 174-175) afirma que “la escuela pública y el Estado interventor –que decretó posteriormente leyes que prohibían el trabajo infantil– fueron el espejismo liberador de los niños de la clase proletaria. La infancia integrada en las clases altas y medias tuvo, por su parte, sus específicos medios de educación y socialización, bien distintos a los anteriores”.

Estos dos tipos de factores, ideológicos y económicos, no sólo explican la institucionalización de la infancia moderna, sino también su evolución posterior y, por tanto, la imagen de la infancia actual (Rodríguez Pascual, 2007). El conocimiento del proceso de construcción cultural, histórica, social y política de la infancia nos ha permitido comprender en qué medida las políticas sobre la educación infantil son deudoras de un sistema de ideas, distinciones y divisiones que ponen de manifiesto lo que es posible pensar y actuar (Popkewitz, 1998), ideas que se han ido modificando en función de la primacía de ciertos actores para generarlas, pero que han prevalecido como una sistema de distinción y de clasificación. Es interesante recordar, a este respecto, la acción del Estado moderno en la fabricación de un sistema de “gobierno del alma” del niño, como lo denomina Nikolas Rose, y también poner de relieve el papel que han tenido nuevos actores, como los medios de comunicación, o ciertos actores supranacionales (Unión Europea, OCDE o UNICEF), en la configuración de todo un imaginario sobre la infancia en este tiempo de modernidad tardía.

Como antes señalábamos, además de la evolución del propio concepto de la infancia, hay que considerar que, en los cambios habidos en las políticas de educación y cuidados tempranos de la infancia (con la consecuente ampliación de la escolaridad), han ejercido una significativa influencia las demandas generadas por el desarrollo socioeconómico de cada país, amén de las nuevas realidades de las que somos partícipes, la Unión Europea entre ellas, como consecuencia del

proceso de globalización. Por un lado, la expansión de la educación infantil está claramente relacionada con la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral. “El trabajo femenino [como afirma Pereyra (2005: 57)], no sólo es ahora un reclamo para potenciar su participación laboral y con ello el aumento de la productividad de nuestro sistema económico, sino un derecho manifiesto de las políticas de igualdad de oportunidades, un principio de equidad para el logro efectivo de la *ciudadanía económica*, por parte de las mujeres que asegure su autonomía e independencia”.

No obstante, y aunque es cierto que las cifras de empleo para el grupo de mujeres entre 25 y 54 años de edad son elevadas, en términos generales se detectan importantes diferencias nacionales. En España, por ejemplo, se ha producido un incremento que ha ido desde el 51 al 65,6 por cien, desde 2001 a 2007, entre las mujeres de ese grupo de edad. Este dato contrasta con los de otros países con cifras por ahora bastante más elevadas, tales como Dinamarca (81,8 por cien), Finlandia (80,7 por cien), Holanda (77,4 por cien) o Francia (76,1 por cien). Sólo Grecia, Italia y Portugal apenas alcanzan el 60 por cien. Estas diferencias se acentúan aún más si consideramos las tasas de empleo según el grado de formación. Como es lógico, cuanto menor es el nivel de formación, menor es la tasa de empleo (OCDE, 2001).

Además del efecto producido por la incorporación creciente de la mujer al mercado laboral, la necesidad de dar una respuesta a la educación y los cuidados tempranos de la infancia se ha visto potenciada y promovida por los diversos organismos internacionales. Es cierto que no todos muestran las mismas prioridades, ni ejercen la misma influencia sobre las políticas nacionales, pero tanto la Comisión Europea, como la UNICEF o la OCDE están desarrollando un trabajo ingente en favor de los derechos de la infancia y de un acceso universal y de calidad a la atención educativa temprana. No es este el momento para profundizar en las políticas de estas instancias internacionales, pero vale la pena mencionar al menos algunas de sus líneas de trabajo prioritarias.

Cronológicamente hablando, una de las primeras referencias éticas más valiosas fue la *Declaración de los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. Esta Declaración recogía, entre otros, el derecho a la educación gratuita y obligatoria en las etapas elementales (Art. 7). De ella no se derivaban obligaciones legales para los países que la suscribían, pues era tan sólo una declaración de intenciones. Treinta años después, en 1989, se promulgaría la *Convención de los Derechos del Niño*, a fin de concretar los derechos de la Declaración y propiciar su desarrollo efectivo en los países suscriptores, a sabiendas de que la situación de la infancia ha dependido siempre de la idea que cada sociedad tiene de ella, de su grado de civilización y de su compromiso con los derechos humanos en general (Sevilla, 2002).

En la década de los noventa, la importancia de la educación y el cuidado temprano de la infancia recibieron un nuevo impulso. Es destacable, en particular, la atención que le ha concedido recientemente la OCDE (2001) en un sólido informe de sugerente título, *Starting Strong*<sup>2</sup>, que fue el resultado de un estudio en el que participaron doce países pertenecientes a esta organización. En este informe, se consideraba que la educación y la atención a la primera infancia eran fundamentales para lograr un adecuado desarrollo biológico, social y educativo posterior del niño o, incluso, para compensar desigualdades sociales y económicas. En la misma línea, la Comisión Europea publicó en 1995 un Libro Blanco, titulado *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, en el que se subrayaba la importancia no sólo de los beneficios individuales de la educación *preescolar*, entendidos en términos de aprendizaje para el desarrollo de la escolaridad y, en sentido más amplio, como inicio del aprendizaje a lo largo de la vida, sino de los beneficios sociales y económicos en una sociedad donde el conocimiento ha pasado a ocupar un lugar preferente. Reconocida así abiertamente la importancia de la educación y la atención temprana de la niñez, la Unión Europea ha establecido objetivos



precisos en relación con el número de plazas de educación infantil para cada uno de los países miembros. Así, para el año 2010 los Estados de la Unión Europea deberían ofrecer cuidado infantil al menos al 33 por cien de los niños menores de 3 años y al 90 por cien para los de 3 a 6-7 años.

Pasemos ahora a analizar, al margen de éstos y otros objetivos comunes proclamados por la Comisión Europea, las principales tendencias que se vienen dando en el ámbito de la educación infantil en el conjunto de la Unión.

### 3. Principales tendencias en la educación infantil en Europa

Como ya hemos mencionado, en este apartado vamos a citar las principales tendencias en las políticas actuales de educación y atención temprana a la infancia. Es conveniente destacar de nuevo que estas tendencias ni implican homogenización ni uniformidad entre los diferentes países. Representan más bien líneas comunes de actuación, dentro de la notoria variabilidad cultural y política de cada estado. De hecho, como también hemos apuntado ya, una de las características más evidentes de la educación infantil en Europa ha sido y es la diversidad institucional que cada país ha desarrollado históricamente para atender la creciente necesidad de experiencias educativas previas a la educación obligatoria. Aun teniendo en cuenta como telón de fondo esta diversidad, podemos constatar las siguientes tendencias generales:

#### *a) De la responsabilidad familiar a una responsabilidad compartida: el incremento de la oferta educativa*

Desde hace algún tiempo venimos asistiendo a un cambio de perspectiva sobre la infancia, que está dejando de ser considerada una responsabilidad exclusivamente privada, es decir, de la familia, a una responsabilidad compartida. Como afirma Sevilla (2002: 171), “el niño ha dejado de ser *propiedad* de la familia y compete a los poderes públicos ejercer una indudable tutela”. Esta tendencia no sólo ha causado un impacto en los cambios que se han producido en las políticas de educación infantil, sino que comporta un proceso de reformas integradas en el ámbito de la atención a la infancia. En este sentido, son muchos los países miembros de la Unión que ya han puesto en marcha políticas globales para la atención y el cuidado de la infancia desde diversas áreas de intervención: mercado de trabajo, salud, apoyo familiar... Entre otras, son destacables las reformas de los años noventa llevadas a cabo en los países nórdicos, o incluso, más recientemente, la emprendida por el gobierno socialista en nuestro país encaminada a conciliar la vida laboral y familiar.

Pero han sido sobre todo las políticas educativas para la infancia las que han experimentado un gran impulso. Uno de los indicadores que refleja la prioridad concedida por los estados a estas políticas ha sido la expansión y generalización durante los últimos años y en todos los países sin excepción, del número de niños escolarizados entre tres y seis años y el incremento progresivo de la escolarización de cero a tres años. En la Tabla 1 podemos advertir dos aspectos interesantes de este fenómeno. En primer lugar, podemos observar los datos de los alumnos menores de tres años matriculados en cualquiera de las modalidades de educación infantil o pre-primaria, si bien hay que leer estos datos con cierta cautela, pues provienen de estadísticas nacionales y, dada la variabilidad de la oferta educativa o asistencial entre países, es difícil extraer una conclusión generalizable o, incluso, comparativa. Asimismo, en la Tabla 1, se observa la evolución de las tasas de escolaridad de los niños de 3 a 6 años. En todos los casos se ha producido un incremento variable en función de la cobertura que históricamente haya ofrecido cada país a este grupo de edad. Contrastan, por esa razón, los datos de Alemania, un país con una cobertura tradicionalmente baja, y Francia, un país que ha

alcanzado el objetivo de tener matriculado al cien por cien de los niños de tres años.

Tabla 1. Evolución de las tasas de escolaridad para niños de 3 a 6 años.

	Menores de 3 años (2005/06)	3 años		4 años		5 años	
		1995	2002	1995	2002	1995	2002
ESPAÑA	16.5	57	93	100	100	100	100
FRANCIA	23.4 <sup>1</sup>	99	100	100	100	100	100
ALEMANIA	10.2	47	71.4	71	88.9	79	88
DINAMARCA	63.2	60	81.5	79	92.3	81	92.3
HOLANDA	26 <sup>2</sup>	50	---	95	99.1	100	99.4
REINO UNIDO	---	45	53.4	94	99.99	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Comisión Europea (1997, 2005): *Key Data on Education in the European Union*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea y estadísticas nacionales recogidas en los informes nacionales de Eurybase.

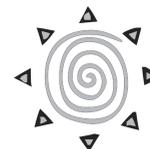
*b) De la finalidad asistencial a la finalidad asistencial y educativa: integración de la educación infantil en los sistemas escolares*

A pesar del carácter no obligatorio de esta etapa, se ha producido un incremento tan espectacular en las tasas de escolaridad de la educación infantil, que se puede afirmar que a los cuatro años la mayoría de los niños europeos está matriculada en centros de Educación Infantil. No obstante, siguen persistiendo diferencias entre los países en cuanto al acceso y duración de este tramo educativo, su integración en el sistema escolar y su finalidad, más bien asistencial o más bien educativa.

Así, en Alemania, la educación infantil comprende desde los tres hasta los seis años, edad de inicio de la escolaridad obligatoria, y se ofrece, principalmente, en los conocidos *Kindergarten* (o “jardines de infancia”). Los jardines de infancia son centros que dependen, en su mayoría, de instituciones no oficiales, sobre todo, de iglesias, y sólo un 25 por ciento está a cargo de las comunas (*kommune*) o municipios<sup>3</sup>. A partir de la aprobación en 2005 de la Ley de Expansión de los Cuidados de la Infancia (*Tagesbetreuungsausbaugesetz*, TAG), las comunas tienen la responsabilidad de garantizar una plaza a todos los niños desde los tres años y están obligadas a cofinanciar (sobre todo, los gastos de personal e infraestructuras) a las instituciones privadas, aunque la supervisión de estas instituciones está centralizada en cada uno de los *Länder*. En Alemania, la Educación Infantil no forma parte del sistema escolar.

Además de los jardines de infancia, y como consecuencia de un debate que se produjo en Alemania en los años sesenta en torno a la finalidad educativa de la educación infantil y a la ampliación de la escolaridad obligatoria a los cinco años de edad, lo que finalmente no se logró, se crearon en los centros de educación primaria unas “clases preliminares” (*Vorklassen*) para niños de cinco años, aunque, en la actualidad, los alumnos que asisten a estas clases no superan el 10 por ciento.

La actual política alemana para la atención a la infancia, entendida en sentido más amplio hasta los doce años, incluye también a los *kinderkrippen*, para niños menores de tres años, centros en su mayoría privados, con una finalidad eminentemente asistencial; y los *hort*, para los escolares de 6 a 10 años,



instituciones financiadas por los padres, y generalmente administradas por las iglesias, que tienen como finalidad el cuidado y la supervisión durante el tiempo extraescolar. La preocupación política por la regulación y supervisión de estas instituciones se puso de manifiesto en 1990 con la aprobación de la Ley sobre el Bienestar de la Infancia y en 2005, con su ampliación y modificación en la citada Ley de Expansión de Cuidados para la Infancia, en la que se establecía el compromiso de las diferentes instituciones para aumentar la oferta educativa y dar así cobertura a la demanda creciente de atención y cuidado, sobre todo para niños menores de tres años.

Francia, a diferencia de Alemania, es uno de los países pioneros en lo que se refiere a cobertura de cuidados a la infancia, siendo sus tasas de escolarización de las más altas de Europa. La educación preescolar es el primer ciclo, no obligatorio, del sistema educativo francés y depende del Ministerio de Educación. Va desde los dos hasta los seis años de edad<sup>4</sup>, inicio de la escolaridad obligatoria, y se lleva a cabo en las Escuelas Maternales (*Écoles Maternelles*) o, menos frecuentemente, en clases maternas anejas a las escuelas primarias (*École Infantine*). Esta etapa tiene una finalidad educativa y, consecuentemente, siguiendo la tradición centralista francesa, un currículo definido por el gobierno central y una serie de regulaciones estatales (sobre las infraestructuras, materiales necesarios, condiciones sanitarias... etc.). Algunas de las características fundamentales de la educación infantil en Francia son su consideración de servicio público, con lo cual el Estado garantiza su presencia en todo el territorio, su integración en el sistema educativo y su carácter secular y gratuito.

Además de las escuelas maternas, existen otras modalidades no escolares para el cuidado y la atención de los niños menores de dos años dependientes, a cargo del Ministerio de Salud y Seguridad Social; entre ellas, las asistentes maternas (*Assistantes maternelles*), los centros de día (*Crèches Collectives*), los servicios de día en familia (*Crèches familiales*), las guarderías infantiles (*Pouponniers*) o las guarderías (*Haltes-Garderies*).

Dinamarca, uno de los estados del bienestar más descentralizados del mundo, tiene un sistema educativo peculiar, debido al importante papel adquirido por la sociedad civil danesa, y en concreto por el asociacionismo, no sólo dentro del sistema educativo sino también en la propia configuración del Estado. Esta característica distintiva nos ayuda a comprender mejor la participación de los municipios en la provisión y organización de la educación infantil. Si algo caracteriza a la educación preescolar en Dinamarca es precisamente la diversidad de modalidades dependientes, total o parcialmente, de los municipios. La educación infantil integrada en el sistema educativo sólo representa un curso académico, desde los seis hasta los siete años, edad de comienzo de la escolaridad primaria obligatoria, a la que quedará incorporada a partir del curso académico 2008/2009.

Las instituciones de educación y cuidado a la infancia más importantes en Dinamarca son las guarderías para niños de cero a tres años (*vuggestuer*), los jardines de infancia, para niños de tres a siete años (*bornehaver*), y las instituciones integradas (*integrede institutioner*), para niños de cero a seis o siete años. Por otra parte, hay también servicios privados para cuidados de día en el hogar (*child-minder*) que están supervisados públicamente. Este servicio consiste en la atención a cuatro o cinco niños a partir de los dos años de edad por una cuidadora en su propio domicilio. Las dos terceras partes de estas instituciones dependen de los municipios y sólo una tercera parte es privada, bajo el control de asociaciones, padres o empresarios, pero financiada (en un 85 por ciento) por los municipios, siempre y cuando se firme un acuerdo por el que se comprometen a funcionar bajo los mismos principios, aunque gocen de autonomía para gestionar sus fondos económicos y para seleccionar su personal.

El caso de Holanda merece también ser citado en esta visión panorámica de la educación infantil europea. A diferencia de Dinamarca, país con el que comparte área geográfica y modelo de bienestar, la educación preescolar holandesa cuenta

con escasa tradición y presencia. En Holanda, quedó abolida en 1985 la educación preescolar destinada a los niños de entre cuatro y seis años, y pasó a formar parte de un único tipo de escuela, la escuela básica (*basisonderwijs*), que acoge a todos los alumnos de entre cuatro y doce años. Con la creación de esta institución, se rebajó también la edad de escolarización obligatoria a los cinco años -anteriormente comenzaba a los seis-, aunque la verdad es que los niños acuden a la escuela básica desde los cuatro años.

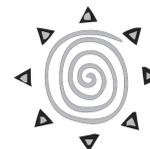
En la actualidad, no hay en Holanda una oferta educativa formal para niños menores de cuatro años. Sin embargo, desde la aprobación de la Ley de 2004 sobre cuidados a la infancia, entendida hasta los doce años, se ofertan fuera del sistema escolar diferentes modalidades institucionales: guarderías, grupos de juego y servicios de cuidado de día en el hogar. Las guarderías están destinadas a los niños de cero a cuatro años y el tipo de asistencia, e incluso los requisitos de admisión, varían en función del trabajo de los padres. Estas guarderías son instituciones que funcionan a tiempo parcial, los niños pueden asistir uno o varios días o incluso determinadas horas a la semana. Los grupos de juego son actividades extraescolares destinadas a los alumnos en edad escolar, entre los 4 y los 12 años. Su objetivo principal es educativo, es decir, estimular a través del juego el desarrollo socio-emocional y motor. Finalmente, los servicios de cuidado en el hogar están a cargo de personas que se ocupan de hasta cuatro niños, sea en su propio hogar o en algún otro domicilio familiar. Para este servicio existen agencias especializadas que realizan una labor de intermediación entre las familias y las cuidadoras.

Hasta febrero de 2007 estos servicios han sido administrados o supervisados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En la actualidad, es el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura el responsable de su gestión y control, aunque no de su provisión. Este cambio de dependencia ministerial refleja la preocupación gubernamental por incrementar la calidad de estos servicios y mejorar la conciliación de la vida familiar y laboral<sup>5</sup>.

En el Reino Unido (Inglaterra y País de Gales), la educación preescolar no es obligatoria y abarca desde los tres a los cinco años, edad de comienzo de la escolaridad obligatoria. Se lleva a cabo en los centros específicos (*nursery schools*) o, más frecuentemente, en las sesiones preescolares o preparatorias dentro de las escuelas primarias (*nursery classes* o *reception classes*). En la actualidad, el número de solicitudes para el ingreso en algunas de estas instituciones a la edad de tres años supera ampliamente la oferta disponible, una situación deficitaria que se ha convertido recientemente en una prioridad para la agenda política británica. Desde 1999 se garantiza al menos a todos los niños de cuatro años de manera gratuita la asistencia a algunos de estos centros durante cinco horas y media a la semana. Esta medida se hizo extensible en 2004 a todos los niños de tres años. Incluso, con la aprobación de la Ley de 2006 sobre Cuidados de la Infancia, se hace responsable a las autoridades locales de garantizar una provisión mínima para todos los niños. Una de las medidas impulsadas por el gobierno local para desarrollar la normativa, ha sido la de financiar con fondos públicos las diferentes iniciativas privadas, siempre y cuando se cumplan determinados requisitos.

Sin embargo, sigue habiendo poca cobertura para los más pequeños. Entre las instituciones de atención a la infancia más importantes hay que señalar: las guarderías de día (*nurseries day*) y las cuidadoras infantiles en familia (*childminders*), además de las tradicionales niñeras<sup>6</sup> (*nannies*), más comunes entre las clases acomodadas. Todas estas modalidades dependen de los servicios sociales, aunque se observa una cierta tendencia en determinadas LEAs a establecer nexos de coordinación entre los servicios sociales y los educativos.

El gobierno británico ha manifestado recientemente su intención de integrar la educación y cuidados de la primera infancia y la educación preescolar, e incluso los cuidados extraescolares, es decir, los tiempos de cuidado de los niños antes y después de la escuela, así como los tiempos de vacaciones escolares. Para desarrollar



este objetivo, el Ministerio de Infancia, Escuela y Familia (hoy denominado *Department for Children, Schools and Families*, DCSF)<sup>7</sup> estableció un programa denominado *Sure Start Unit* que pretendía incrementar la disponibilidad de plazas escolares, mejorar la asistencia sanitaria, el desarrollo educativo y emocional de los niños, así como aumentar el apoyo ofrecido a los padres.

Finalmente, queremos analizar la educación infantil en España dentro de este contexto europeo. En primer lugar, conviene destacar que en 1990, tras la aprobación de la LOGSE, se cambian profundamente, al menos en teoría, los planteamientos básicos de la legislación anterior sobre esta etapa educativa: se empieza a considerarla como una etapa única desde los cero a los seis años de edad -la duración mayor de toda Europa-, y se le dota de una finalidad propiamente educativa. La educación infantil, que no es obligatoria, está dividida en dos ciclos, de tres cursos cada uno. El primer ciclo (cero a tres años) depende de los servicios sociales de los ayuntamientos o de las comunidades autónomas, aunque a causa de la falta de plazas han proliferado escuelas infantiles privadas. El segundo ciclo (de tres a seis años) depende de las consejerías de educación de las diferentes comunidades autónomas y se imparte en escuelas infantiles o en clases de educación infantil de centros de educación primaria públicos, privados concertados o privados. Este segundo ciclo es gratuito en las instituciones públicas y en las concertadas, para lo cual las diversas administraciones han realizado un gran esfuerzo económico que ha mejorado sensiblemente la escolarización en el segundo ciclo de educación infantil. Sin embargo, siguen persistiendo las diferencias entre las distintas comunidades autónomas, como indica el profesor Sevilla (2002: 175): “Once años después de la aprobación de la LOGSE, una de sus principales innovaciones, la integración en el sistema educativo del periodo de cero a seis años, en la mayoría de las Comunidades Autónomas está a medio realizar”. Esta concepción de la educación infantil en España como etapa educativa única ha quedado ratificada con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006).

### *c) Hacia una continuidad, sin rupturas, entre la educación infantil y la educación primaria*

Tradicionalmente, la educación infantil, en sus diversas modalidades, no ha sido considerada obligatoria. A medida que han evolucionado las demandas sociales y económicas propias de cada país se ha producido una tendencia cada vez mayor hacia su generalización y, sobre todo, hacia su consideración como etapa educativa y, por ende, hacia el establecimiento de vías de contacto entre los diferentes agentes implicados en la educación infantil y en la educación primaria. De hecho, en la actualidad, casi todos los países llevan a cabo algún tipo de política para armonizar y dar continuidad a la educación infantil en relación con la educación primaria, bien sea a través del currículo, como es el caso del Reino Unido y Francia, bien en su estructura, como es el caso de Holanda, bien a través del establecimiento de canales de comunicación, como es el caso de Alemania.

En Alemania, para garantizar la conexión entre la educación infantil y la educación primaria, la confederación de Ministros de Educación y Asuntos Sociales y de Juventud adoptó el compromiso de coordinar tareas pedagógicas, de expansión y supervisión de la educación infantil, dentro de un conjunto más amplio de reformas educativas que se derivaron del gran debate social generado por los negativos resultados obtenidos por los alumnos alemanes en los informes PISA.

En los años noventa, Francia, que tradicionalmente ha considerado la educación infantil como una etapa plenamente educativa, llevó a cabo una reforma innovadora a fin de atender mejor el desarrollo psicológico y físico de los niños mediante la introducción del concepto de ciclo plurianual<sup>8</sup>, un concepto que conlleva flexibilidad temporal en la organización, desarrollo y consecución de los objetivos de la etapa. El sistema educativo francés se organiza, por tanto, siguiendo una estructura de ciclos plurianuales. El primer ciclo es el llamado

*ciclo de aprendizajes iniciales o básicos* y está pensado para niños de edades comprendidas entre los dos y los cinco años, siendo impartido en las escuelas maternas o en las secciones preescolares de las escuelas primarias. La continuidad entre la educación infantil y la educación primaria queda así establecida en el currículo. De hecho, si un alumno ha alcanzado las habilidades propias del ciclo de aprendizajes básicos, puede comenzar con el de aprendizajes fundamentales, propio de la educación primaria. La vinculación entre la educación infantil y la educación primaria ha sido subrayada recientemente con la reivindicación del carácter “escolar” de las escuelas maternas en el manifiesto de la *Commission du Débat National* publicada en 2004 (García Garrido, 2005).

En Dinamarca, con la entrada en vigor en agosto del 2008 de la nueva ley de educación, la escolaridad obligatoria comprenderá 10 años en lugar de los 9 anteriores. Lo que implica que el curso de pre-escolar será obligatorio y estará incluido en la educación primaria (*first form*). El caso de Holanda es, sin duda, significativo, incluso pionero, en Europa si consideramos la integración de ambas etapas como una tendencia general de las políticas educativas sobre la infancia. Como ya hemos mencionado, en 1985 se crea la escuela básica para los alumnos de 4 a 6 años con el objeto de integrar la educación infantil dentro de la escuela primaria, incluso dentro de la estructura del sistema educativo. Además, en la actualidad, los municipios holandeses trabajan de manera coordinada para facilitar la transición de las diferentes modalidades asistenciales al sistema escolar.

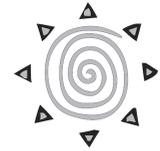
Sin duda, una de las innovaciones más recientes para mejorar los vínculos entre la educación preescolar y la educación primaria y, también una de las más discutidas en el Reino Unido, ha sido la incorporación dentro del Currículo Nacional<sup>9</sup> de una nueva etapa (*Foudation Stage*). A partir del año 2000, se establece que todos los niños de tres años, independientemente de la modalidad educativa en la que estén matriculados, deben seguir el currículo establecido por el gobierno central. El gobierno de la “tercera vía”, ahora con Gordon Brown, ha ido incluso más allá en esta política, de tal manera que en septiembre de 2008 tiene prevista la incorporación de la *Early Years Foundation Stage* (EYFS) para niños desde los cero años hasta los cinco. Incluye seis áreas de trabajo: desarrollo emocional, personal y social; comunicación, lenguaje y alfabetización; resolución de problemas; conocimiento y comprensión del mundo, desarrollo físico y desarrollo creativo.

El caso de España, como ya se ha dicho, es paradigmático en cuanto que fue el primer país que otorgó carácter educativo a la educación infantil, convirtiéndola en una única etapa desde los cero a los seis años, y por tanto, estableciendo objetivos que superaban con creces el mero carácter asistencial. En general, la educación infantil ha de atender progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en que los niños viven (Ley Orgánica de Educación, 2006).

#### d) *Hacia una mayor cobertura y gratuidad de la educación infantil*

En la mayoría de los países, la educación infantil ha estado vinculada al sector privado dado su carácter voluntario y no obligatorio. Sin embargo, en los últimos años se aprecia una tendencia a aumentar la financiación pública para este nivel educativo. A pesar de ello, los datos sobre el gasto, tanto público como privado, son aún muy bajos. En ninguno de los países estudiados supera el 1 por ciento del Producto Interior Bruto, aunque naturalmente se observan grandes diferencias entre ellos. En Alemania, por ejemplo, se destina el 0.57 por cien, en Dinamarca el 0.78 por cien y en España el 0.42 por cien.

En Alemania, los jardines de infancia no son gratuitos, aunque hay becas que se adjudican en función de la situación socioeconómica de los padres, de la situación laboral o del número de miembros de la familia. En los últimos años, sin embargo, también se ha incrementado la financiación pública para los jardines de infancia privados a través de convenios específicos.



En Francia, las escuelas maternas dependen de las autoridades públicas. La gratuidad, por tanto, está asegurada, a excepción de algunos servicios, como el de comedor escolar, que a menudo cobran en función de los ingresos familiares. El sector privado no es gratuito y está fundamentalmente administrado por la Iglesia Católica. Tampoco es muy extenso, en torno al 12 por cien, volumen que ha permanecido estable desde la década de los ochenta.

Dinamarca inició en 1987 el proceso de descentralización económica de las instituciones de educación y cuidado a la infancia desde el Estado hasta los municipios. De este modo, todas las modalidades de educación infantil están actualmente financiadas por las autoridades locales con la ayuda económica concedida por el Estado. Los padres sólo pagan una pequeña cuota mensual, que se establece de acuerdo con el nivel de ingresos de la familia.

En Holanda no existe oferta pública educativa para este nivel. Los cuidados para la infancia, guarderías, grupos de juego o servicios de atención en el hogar no son gratuitos, aunque el gobierno debe compartir con los padres y los empresarios los costos del cuidado de la infancia.

En el Reino Unido, dada la escasa oferta de educación preescolar, se está desarrollando una política para financiar las diferentes iniciativas privadas siempre y cuando los centros reúnan ciertos requisitos, entre ellos, el establecimiento de una duración mínima de sesiones, la supervisión pública a través del servicio de inspección y el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales (SEN). Generalmente, es gratuita la enseñanza para los niños mayores de tres años matriculados en los centros públicos, sean jardines de infancia o bien clases de preescolar en las escuelas de educación primaria. Las autoridades educativas locales también han comenzado a financiar instituciones privadas para niños menores de tres años.

Como hemos aludido anteriormente, en España el segundo ciclo de la educación infantil de tres a seis años es gratuito. Pero debido a la falta de provisión de plazas, las administraciones públicas han realizado un gran esfuerzo económico destinado a crear escuelas infantiles o a aumentar el número de unidades de educación infantil en los centros públicos, e incluso en los subvencionados y en algunos completamente privados. El primer ciclo no es gratuito, lo que exige una mayor cooperación entre las distintas administraciones, educativas y sociales, y entre éstas y las instituciones privadas.

#### e) *Hacia la profesionalización del profesorado de educación infantil*

La formación del personal dedicado a la educación infantil ha sido relegada en numerosas ocasiones a un segundo plano, debido, entre otras razones, a su propia trayectoria histórica. No obstante, en los últimos años, la mayoría de los países europeos ha reorganizado los sistemas de formación del profesorado para incrementar los requisitos de acceso, así como el nivel de formación y la duración de los estudios. Se observa una tendencia general a situar en el nivel universitario este tipo de formación, aunque sigue habiendo opciones muy diversas. Alemania, por ejemplo, es el país con menores requerimientos formativos. De hecho, los profesionales (*sozialpädagogin*) que trabajan en la educación infantil no tienen ni la formación ni el prestigio del que gozan los profesores de la educación primaria y secundaria. Su formación se adquiere en el nivel terciario no universitario (*Fachhochschule*) y tiene una duración de entre cuatro y cinco años, incluyendo una formación teórica y práctica.

En Francia, hasta los años noventa, la formación del profesorado de infantil y de primaria se llevaba a cabo en las Escuelas Normales, instituciones a las que se accedía tras la finalización previa de estudios universitarios al menos de primer nivel, el denominado *diplôme*. Esta formación era, sin embargo, muy diferente a la que debían seguir los profesores de educación secundaria, mucho más profesionalizada. Esta situación cambió tras la aprobación de la Ley de 1989 en la que se determina la creación de los Institutos Universitarios de Formación de

Maestros (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, IUFM). Estos institutos serán los responsables de la formación inicial (pedagógica y profesional) y continua de los profesores de cualquier nivel educativo, desde la escuela maternal hasta el liceo. A ellos se accede una vez se ha obtenido la *licence* universitaria, y su programa tiene una duración de dos años. Una vez concluida esta formación y superado un proceso de oposición, que está diferenciado por niveles de enseñanza, se ingresa en los cuerpos de *professeurs des écoles*, antes denominado de *instituteurs*.

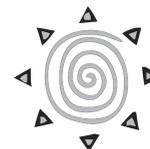
En Dinamarca, la formación de los profesores de las clases de preescolar ha sido diferente a la de los profesores de la educación obligatoria (*Folkeskole*). En 1998, se llevó a cabo una reforma de la formación inicial de estos profesores para mejorar su formación académica, ampliándola un año más, a cuatro. Sin embargo, esta reforma no modificó la formación de los profesores de preescolar, que mantiene una duración de tres años y medio y se imparte en las Escuelas de Formación de Profesorado, instituciones de formación profesional no universitaria.

La formación de profesores de preescolar y primaria en Holanda se unificó en 1985, a raíz de la creación de la escuela básica para niños de 4 a 12 años. Esta formación está incluida dentro de la enseñanza superior profesional (HBO), y tiene una duración de 240 créditos ECTS, que, una vez completados, permiten alcanzar el título de *Bachelor*.

En el Reino Unido, hasta los años noventa, la formación de los profesores de educación preescolar se llevaba a cabo en los Politécnicos o Institutos de Educación Superior y tenía una duración de cuatro años. Hoy en día, en cambio, la formación se realiza en las universidades, previamente acreditadas por la *Teacher Training Agency*. Todos los candidatos a la profesión docente deben poseer los mismos requisitos, en cuanto a estudios generales y secundarios previos, que los exigidos para el ingreso en cualquier otra carrera universitaria. La formación inicial de los profesores de educación preescolar y primaria sigue un modelo mixto, consecutivo y simultáneo, aunque en su mayoría el profesorado de infantil y primaria se atiene a un modelo simultáneo frente al profesorado de educación secundaria, que sigue un modelo consecutivo. Tiene una duración de tres o cuatro años y conduce al título de *Bachelor of Education* (BEd) o de *Bachelor of Arts o Bachelor of Science in Education* (BAEd o BScED), respectivamente. Ahora bien, todo el profesorado de las escuelas públicas y también de las sostenidas con fondos públicos debe estar en posesión del *Qualified Teacher Status* (QTS), una titulación profesional que se concede una vez superados los niveles profesionales requeridos para impartir clases. Una vez conseguido este título, concedido por el *Secretary of State*, un profesor puede inscribirse en el Registro General de Enseñanza en Inglaterra y, en consecuencia, ser contratado como docente.

En España, la formación del profesorado de educación infantil se modificó como consecuencia del establecimiento de la educación infantil como etapa única. Antes de la aprobación de la LOGSE, los maestros de educación preescolar se formaban en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), instituciones universitarias de ciclo corto. La formación de los profesionales que trabajaban en el nivel de cero a tres años era de menor entidad y no superaba normalmente la formación profesional de grado superior.

Hoy, la formación exigida para el profesorado de educación infantil tiene carácter universitario, aunque hasta que no entre plenamente en vigor la nueva reforma de la universidad como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, estos estudios seguirán situados en el primer nivel universitario o diplomatura. Tienen, por ello, una duración de tres años, tras los cuales se obtiene el título de Maestro, con la especialización en Educación Infantil. Una vez en marcha la citada reforma, los estudios de formación de maestros pasarán a tener una duración de cuatro años (240 ECTS), con lo que tras su finalización se obtendrá el título de Grado en la modalidad correspondiente.



Es importante anotar a este respecto varias novedades fundamentales. Por fin, queda atendida una demanda histórica: el aumento de los años de formación de los profesores de educación infantil y primaria; también es importante resaltar la reducción del número de especialidades de las siete actuales a sólo dos: Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria y, finalmente, la consideración legal de la educación infantil y primaria como profesiones reguladas (resolución 17 diciembre de 2007, BOE núm. 305 de 21 de diciembre).

## 4. Conclusiones

Si algo caracteriza a la educación infantil en Europa es una extraordinaria variabilidad y diversidad entre e incluso dentro de cada uno de los países. Asimismo, es una etapa que, a diferencia del resto de las etapas, ha experimentado cambios significativos y sustantivos en las últimas décadas, cambios que han transformado su estructura, sus objetivos o su finalidad, que han pretendido dar respuesta a las demandas económicas y sociales de la sociedad, y también a la propia evolución de la infancia y del niño como categorías históricas e ideológicas.

Aun contando con esta diversidad de situaciones nacionales, en nuestro artículo hemos tratado de señalar algunas tendencias o convergencias en las políticas educativas europeas sobre educación infantil. Una de las más importantes, por su significación y relativa novedad, es la consideración de la educación infantil como una etapa plenamente educativa, al menos a partir de los tres o cuatro años. En este sentido, después de analizar las diferentes formas organizativas de esta etapa, podemos afirmar que se observa una tendencia general a dividirla en dos fases: una primera, que ocupa los primeros años de vida hasta los dos o tres años, y otra que iría desde los tres años hasta el inicio de la escolaridad obligatoria, mayoritariamente establecido en los seis años, exceptuando Dinamarca y los países nórdicos, que lo retrasan a los siete (aunque Dinamarca acaba de ampliar su obligatoriedad a los seis), y los países anglosajones, que lo adelantan a los cinco.

Estas dos fases siguen pautas claramente diferenciadas. Para la primera, suelen ser las administraciones sociales o de bienestar social, junto a las iniciativas privadas, voluntarias o benéficas, las que, tradicionalmente, han ofertado estos servicios con una finalidad más asistencial que educativa. Hay lógicamente una tradición más consolidada en aquellos países donde ha sido mayor la presencia de la mujer en el mercado laboral y, en general, en la vida pública. Han sido, por el contrario, mayoritariamente las instituciones educativas las que han desarrollado el segundo nivel de la educación infantil. La variabilidad en la oferta institucional o modalidades pedagógicas ha sido normalmente menor en esta fase que en la primera. Sea en centros específicos o en aulas específicas dentro de los centros de educación primaria, su carácter ha sido marcadamente educativo, tanto desde un punto de vista informal (como periodo facilitador del desarrollo emocional, social y personal del niño, fundamentalmente mediante el juego), como subetapa preparatoria para la enseñanza obligatoria, con un cariz más formal y más organizado en términos didácticos y curriculares.

Naturalmente, las diferentes tradiciones de estas dos fases de la educación infantil también se reflejan en la formación del profesorado. De hecho, hasta las dos últimas décadas, no ha habido un interés claro por unificar la formación del profesado de toda la etapa y situarla, lo que es aún más importante, en niveles superiores, universitarios o no. En este sentido, tendremos que ir analizando cómo se va configurando esta formación en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Por supuesto, el sentido educativo de la educación infantil se ha reforzado y extendido por la mayoría de los países europeos, de ahí que hayamos

enfaticado el interés también generalizado por mejorar la transición fluida entre la educación infantil y la primaria. Lo que no impide que todavía constatemos la frecuente incomunicación entre ambas etapas, quizás porque responden a culturas pedagógicas y trayectorias históricas distintas. Puede que para facilitar la continuidad entre ambas los gobiernos vayan optando, como ya hizo Holanda en la década de los ochenta, por ampliar la educación obligatoria, incorporándole algún curso de la educación infantil. Lo cierto es que, en todos los países, se ha producido un incremento sustancial en las tasas de escolaridad en educación infantil, que se ha visto acompañado por un considerable esfuerzo económico de las instituciones públicas para extender progresivamente su gratuidad. A pesar de ello, y como ya indicamos, el porcentaje del PIB que se destina a esta etapa educativa es aún muy bajo, por lo que es necesario seguir aumentándolo si apostamos realmente por favorecer cada vez más sus grandes beneficios personales, sociales y económicos.

## Notas

En nuestro caso, hemos considerado la tipología clásica empleada en los estudios comparados, en la que se distingue los sistemas nacionales en función de determinadas características compartidas en base a ciertas pautas geohistóricas (Green, Leney y Wolf, 2001) e incluso, políticas e institucionales (véase la conocida categorización de Gosta Esping Andersen, 1993). Así, podemos establecer una diferenciación entre los sistemas del sur de Europa, los sistemas de habla alemana, los sistemas nórdicos y el Reino Unido e Irlanda. En nuestro caso, hemos analizado la educación infantil en España, Francia, Alemania, Dinamarca, Holanda y Reino Unido. Junto con este criterio basado en una tipología geográfica, también hemos considerado en la elección de estos países la variabilidad de sus sistemas de Educación Infantil.

<sup>2</sup> Una versión posterior en español se puede encontrar en OCDE (2002): *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*, México, Fondo de Cultura Económica

<sup>3</sup> Sólo se ha contabilizado el dato de alumnos de dos años matriculados en instituciones públicas y privadas.

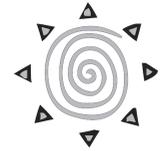
<sup>4</sup> En este dato está incluido el alumnado de tres años.

<sup>5</sup> No obstante, existen diferencias históricas entre la Alemania del Este y del Oeste. Antes de la reunificación alemana los jardines de infancia de la antigua República Democrática eran financiados prácticamente en su totalidad con fondos públicos. A partir de los noventa, se inició un proceso de privatización en este sector.

<sup>6</sup> En la actualidad casi un 25 por cien acude a las escuelas maternas a la edad de dos años, frente al casi 100 por cien que lo hace a los tres. Además, es necesario tener en cuenta la importante variabilidad geográfica (por ejemplo, en Lille la ratio de escolaridad para los niños de dos años está en el 54.9 por cien, frente al 7 por cien de Estrasburgo y el 6.2 de París, donde incluso los niños de tres años tienen dificultad para conseguir una sitio escolar y donde, en consecuencia, aumentan las alternativas ofrecidas por los servicios sociales tales como los *crèches*).

<sup>7</sup> Es destacable la regulación de las medidas políticas y sociales de atención a la infancia en un país donde el porcentaje de mujeres en el mercado laboral ha sido muy escaso. A comienzos de la década de los sesenta, el 76 por ciento de las mujeres no trabajaba fuera del hogar. Para dar cuenta de ese esfuerzo, el número de plazas disponibles se incrementó desde las 20.000 en 1989 hasta las 200.000 en 2004.

<sup>8</sup> En la actualidad, existen más de 30.000 niñeras registradas.



<sup>9</sup> Hasta el año 2007 este Ministerio se denominaba *Department for Education and Skills* (DfES).

<sup>10</sup> Esta filosofía inspiró también la reforma educativa española de los años 90, tras la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

<sup>11</sup> Tras la aprobación de la ley educativa de 1988, se inicia un proceso de centralización curricular, que culmina con el establecimiento del Curriculum Nacional para la educación obligatoria dividido en diferentes etapas (*key stages*). En concreto, y antes de que se estableciera la *foundation stage* en Inglaterra, existían cuatro etapas, normalmente vinculadas a la edad de los alumnos: la *key stage 1* (de 5 a 7 años), *key stage 2* (de 7 a 11 años), *key stage 3* (de 11 a 14) y *key stage 4* (de 14 a 16 años).

## Referencias

- BLOCH, M.N. (1999). Cambios en el Estado del bienestar y políticas sobre la educación de los niños: implicaciones para la educación y el cuidado del niño. En GÓMEZ-CAMINERO, R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (Coords.), *La educación infantil a debate: Actas del primer Congreso Internacional de Educación Infantil* (pp. 21-28). Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza.
- COLMENAR ORZAES, C. (1995). Génesis de la Educación Infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1),15-29.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Luxemburgo: Oficina para las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EGIDO, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 119-154.
- ESPING ANDERSEN, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Valencia: Fundació Alfons el Magnanim.
- EUROSTAT (2007). *Europe in figures: Eurostat yearbook 2006-2007*. Luxemburgo: Oficina para las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1994). *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE (2005). *Key Data on Education in Europe*. Bruselas: Unidad Europa de Eurydice.
- HÖRNER, W. et al. (2007). *The education systems of Europe*. Netherlands: Springer.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. y LUZÓN, A. (2006). Le grand oublié des réformes éducatives: l'enseignement primaire espagnol. *Revue Internationale d'Éducation*, 41, 25-40.
- GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares
- OCDE (2001). *Starting Strong. Early childhood education and care*. París: OCDE.
- OCDE (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- PEREYRA, M.A. (2005). En el comienzo de una nueva época. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 53-59.
- PEREYRA, M.A.; GONZÁLEZ FARACO, J.C. y CORONEL, J.M. (2002). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.
- POPKEWITZ, T.S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor
- POPKEWITZ, Thomas S. (2002). Infancia, modernidad y escolarización: nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y “los otros” en la constitución del sistema educativo norteamericano. En PERERYA, M.; GONZÁLEZ FARACO, J.C. y CORONEL, J.M. (Coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal, pp. 17-69.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, Iván (2007). *Para una sociología de la infancia. Aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- SEVILLA, Diego (2002). Políticas de educación infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En PERERYA, M., GONZÁLEZ FARACO, J. y CORONEL, J.M. (Coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal. pp. 161-177.
- VARELA, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-177.

Mónica Torres Sánchez  
es Doctora en Ciencias de la Educación  
y Profesora de Educación Comparada  
en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada  
Correo electrónico: [motores@ugr.es](mailto:motores@ugr.es).

Juan Carlos González Faraco,  
es Profesor de Teoría y Antropología de la Educación  
en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva  
y Adjunct Professor en el Departamento de Antropología  
de la Universidad de Alabama, USA.  
Correo electrónico: [faraco@uhu.es](mailto:faraco@uhu.es)