

Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España

Past, present and future of Early Childhood Education in Spain

María del Mar Sánchez Vera, ESPAÑA

RESUMEN

La Educación Infantil es una etapa no obligatoria del sistema educativo español. Sin embargo, más del 95% de los niños y niñas españoles están escolarizados a los 3 años. Este artículo realiza un recorrido por las características que conforman la Educación Infantil en España, así como un análisis del currículo de esta etapa. Posteriormente, se contemplan los antecedentes pedagógicos y los primeros pasos de la Educación Infantil en España hasta su configuración como un derecho y su implementación legislativa. También se realiza un análisis del presente y el futuro de la Educación Infantil en España, indicando los retos que nos quedan por superar. Entre ellos, encontramos la importancia de superar el debate entre lo asistencial y educativo de la etapa, así como mejorar su financiación, ya que es la etapa educativa en la que menos se invierte. También se plantea la necesidad de mejorar el primer ciclo (de 0 a 3 años) y otorgar una identidad a la etapa completa (de 0 a 6 años), ya que tradicionalmente se le otorga a la primera un carácter muy asistencial, dejando la función educativa a la etapa de 3 a 6 años. También se plantea la importancia de redefinir la relación con otros niveles educativos, respetando la identidad y el enfoque metodológico de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Historia, Metodología, Docente.

ABSTRACT

Early childhood education (from 0 to 6) (Pre-school and kindergarten) is a non-compulsory school stage in the Spanish education system. However, more than 95% of Spanish children are schooled at the age of 3. This article reviews the characteristics of Early Childhood Education in Spain, as well as an analysis of the curriculum of this stage. Subsequently, the pedagogical background and the first steps of Early Childhood Education in Spain up to its configuration as a right and its legislative implementation are considered. The article also analyses the present and future of Early Childhood Education in Spain, indicating the goals to achieve. Among them, we find the need to overcome the debate between the care and the educational aspects of the stage, as well as to improve its funding, because it is the educational stage where we find less investment. The need to improve the 0 to 3 years cycle and to give an identity to the complete stage (from 0 to 6 years) is also suggested, because traditionally the first stage is being given a very care-based character and the educational function is being left to the second stage. We also highlight the importance of redefining the relationship with other educational stages, taking into account the identity and the methodological approach of Early Childhood Education.

Key words: Early Childhood Education, History, Methodology, Teachers.

INTRODUCCIÓN

En España, la Educación Infantil es la etapa correspondiente a 0 a 6 años, y se organiza en dos ciclos: el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años. No es una etapa obligatoria y el segundo ciclo tiene carácter gratuito y supone la primera etapa reglada del sistema educativo español. A pesar de tener carácter voluntario, la escolarización es elevada en esta etapa, hasta el punto de que la tasa de escolarización de 3 a 5 años está próxima al 100% (INE, 2017). De hecho, la tasa de escolarización en España en Educación Infantil es de las más elevadas de la Unión Europea (OCDE, 2017). Específicamente, en el curso 2019/2020 la tasa de escolaridad en niños de 1 año es del 43,9%, de 2 años del 63,1% y de 3 años del 96,1% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

En cuanto al primer ciclo, las familias hacen cada vez más uso de las escuelas infantiles, de tipo privado o público, y es una demanda social posibilitar un mejor acceso los centros de este ciclo. En este sentido, se han propuesto algunos planes estatales que no han llegado a implementarse, como el Programa *Educa 3*, promovido por el Ministerio de Educación, que trataba de fomentar la creación de nuevas plazas educativas para niños menores de tres años. Con un objetivo inicial de crear 300.000 plazas, el programa se suspendió en 2012, habiendo podido atender únicamente al 15% de niños menores de tres años en centros públicos.

En el contexto europeo, la mayoría de países se comprometen a asegurar una plaza en Educación Infantil a toda la población, garantizando por ley el derecho a la misma o estableciendo como obligatorio, al menos, el último curso de esta etapa. A partir de ahí encontramos diferencias en cuanto a la manera de abordarla (Comisión Europea, 2014):

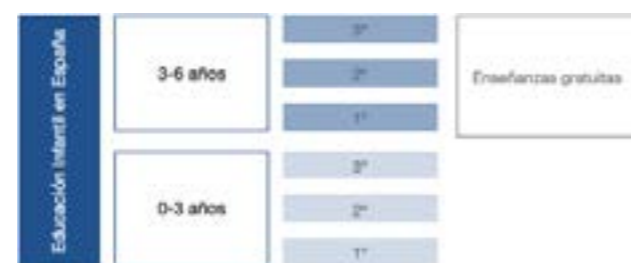
- Países que garantizan a todos los niños el derecho legal a una plaza en Educación Infantil desde su nacimiento, a menudo tras la finalización del permiso por cuidado de hijos.
- Países en los que el tiempo que existe entre el final del permiso por cuidado de hijos remunerado y el derecho legal a una plaza supera los dos años.
- Países en los que el último o los dos últimos cursos de Educación Infantil son obligatorios.

En España nos encontramos en el segundo lugar, ya que el derecho por ley a una plaza sostenida con fondos públicos comienza cuando los niños cumplen tres años. Hasta entonces existen escuelas infantiles sustentadas con fondos públicos, pero no en número

suficiente a la demanda, por lo que no todos los niños tienen derecho a una oferta gratuita de Educación Infantil.

Por ello, a pesar de que la Educación Infantil se componga de dos ciclos, tradicionalmente existen grandes diferencias en torno a la perspectiva en la que se aborda cada una de ellos, otorgándosele a la primera etapa un carácter muy asistencial y dejando la función educativa a la segunda etapa. Esto impide que todo el periodo tenga una identidad global propia (Batres, 2016). Esto también está condicionado por el hecho de que desde que comenzó a organizarse la Educación Infantil, el acceso laboral a las etapas de primer ciclo se facilitó a otros profesionales.

El sistema educativo, en cuanto a la Educación Infantil en España, queda organizado del siguiente modo:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Organización de la Educación Infantil en España.

A nivel educativo, la existencia de la Educación Infantil como etapa se justifica a partir varios motivos. Como indican Alcrudo et al.(2012), la Educación Infantil es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos del desarrollo del niños, y la calidad de sus acciones puede determinar, en buena medida, toda la potencialidad del proceso educativo posterior (estilo cognitivo, desarrollo aptitudinal y configuración de la personalidad).

España tiene un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo. De este modo, el currículo de primer ciclo de Educación Infantil lo determinan las Comunidades Autónomas (CCAA). El de segundo ciclo es predeterminado por el Ministerio de Educación a partir las órdenes y Reales Decretos, que indica las enseñanzas mínimas y concreta objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación comunes. A partir de ahí, los distintos niveles de concreción curricular especifican y adaptan el currículo al contexto. Los centros educativos lo articulan en torno al proyecto educativo y las programaciones anuales.

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene como finalidad realizar un análisis del pasado de la Educación Infantil en España, que sirva como base para conocer la situación actual y los retos a los que se enfrenta esta etapa educativa.

Las revisiones teóricas permiten fundamentar el debate y dar cabida a las reflexiones desde planteamientos científicos. Sirven tanto para contextualizar una investigación, como un método de trabajo en sí mismo, para analizar un tema desde distintos puntos de vista. Este tipo de estudios parten del estudio de programas educativos, prácticas, personas, políticas y movimientos que se interpretan. La investigación analítica permite plantearnos algunas cuestiones interesantes, ya que «una manera de comprender las prácticas educativas actuales es conocer cómo han evolucionado dichas prácticas y establecer los asuntos relacionados con esta evolución» (Mc Millan y Schumacher, 2005). En este trabajo, por tanto, se ha llevado a cabo una revisión teórica y un análisis documental de artículos y libros que ha permitido la descripción de la historia de la Educación Infantil en España, organizada en distintas etapas. Posteriormente, se ha fundamentado la problemática actual y las cuestiones que quedan por afrontar para la mejora de esta etapa educativa, de tal manera que sirvan para el análisis y la investigación educativa.

ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS Y PRIMEROS PASOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

Los antecedentes de la Educación Infantil se ubican en las obras de Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827) (Mayordomo, 2010). Cada autor incorporó algunos elementos de gran importancia en la historia de la Pedagogía: Comenio edita la *Gran Didáctica o Tratado del arte universal de enseñar todo* a todos, en donde habla de la escuela maternal, que indica que tendría lugar hasta los 6 años; Rousseau escribe el *Emilio*, en donde trata el interés natural por aprender del niño y la figura del docente como guía del aprendizaje; y a Pestalozzi se le considera el reformador de la escuela popular, y pionero en considerar la afectividad como componente fundamental de la educación de los niños (Château, 1996). A pesar de sus distintos aportes, todos coinciden en un elemento caracterizador de la Educación Infantil: la importancia de adecuarse a las necesida-

des del desarrollo del niño y como los primeros años de vida son fundamentales para adquirir las enseñanzas básicas para desenvolverse en el mundo.

La aparición de las primeras escuelas de párvulos en España se produce bajo el impulso de Pablo Montesino y su obra *Manual para maestros de párvulos*, publicada en 1840 (Berrio, 2010). Es esta obra, Montesino habla de la importancia de otorgar un carácter distinto a la educación de los menores de 7 años, en primer lugar por las dificultades que existían en ese momento para enseñar en aulas con niños mayores, porque la atención que requieren es distinta. También menciona la importancia de la educación para todos los niños, pobres y ricos, como medio para mejorar la igualdad y el bienestar social. Es destacable el análisis que hace de la importancia de la educación de las niñas, indicando que «es preciso, por tanto, educar a las mujeres, y en nuestra opinión [...] la educación intelectual de éstas llevada hasta cierto punto, importa más al bienestar social, o es más necesaria que la de los hombres» (Montesino, 1840, p.22). Critica el tipo de educación que se le da a las niñas, que «se cuida, por lo común, de agilizar o educar sus dedos para la costura, y algo se ejercitan los sentidos corporales, más poco o nada absolutamente la razón» (Montesino, 1840, p.13). También expresa que la educación de los niños no es únicamente alimentarlos, vestirlos o asearlos y constituye las escuelas de párvulos como establecimientos públicos destinados a la educación del pueblo. Fundó la primera escuela de párvulos en 1838 e impulsó la *Sociedad para mejorar la educación del pueblo*.

Es el siglo XIX, por tanto, el momento en el que comienza a valorarse la necesidad de educar a los niños pequeños no solo desde una perspectiva asistencial. Es destacable en esa época la influencia de Froebel (1782-1854), introducido en España por los pedagogos liberales del siglo XIX, aunque fue rechazado por los pedagogos conservadores, que no confiaban en las afirmaciones acerca la autonomía del niño (Zabalza, 2013).

Herencia Frebeliana fue la importancia otorgada a la higiene, la atención a las necesidades psicológicas de los niños, así como a sus demandas de afecto, el papel otorgado al juego como potenciador del desarrollo, la necesidad de formar a los profesionales, etc (Zabalza, 2013, p.31).

A lo largo del siglo XIX la educación se convierte en un enfrentamiento entre progresistas y tradicionalistas. Es destacable en este periodo la aparición de las Escuelas Normales. «Las Escuelas Normales surgen

como respuesta a la creciente demanda de maestros y como vía de control de la enseñanza elemental por parte del estado liberal» (Escolano, 1982, p.58). La creación de las Escuelas Normales en esta misma época, influenciadas por los contactos con los modelos educativos ingleses y franceses, tuvieron repercusión en la historia de la Educación Infantil, ya que «muchas veces la creación de la Normal iba unida al establecimiento de una escuela de párvulos, de adultos o de niñas, como es el caso de Tarragona o Córdoba (López del Castillo, 2014).

A finales del siglo XIX y principios del XX destaca también la importancia del Sacerdote Manjón y las Escuelas del Ave María. Zabalza (2013) indica que debe atribuírsele el inicio de propuestas educativas de Educación Infantil propiamente pedagógicas: lecciones al aire libre, uso de juegos como recurso didáctico, desarrollo de habilidades a través de la artesanía y utilización del teatro.

Encontramos en esta época también una de las mayores influencias pedagógicas en torno a la Educación Infantil. Es María Montessori (1870-1952). Su importancia es tal, que incluso en la actualidad seguimos viendo como muchos centros de Educación Infantil incorporan enunciados como «metodología Montessori», o incluso «materiales Montessori». María Montessori fue una docente italiana que trabajó en entornos de educación especial. Su experiencia le llevó a desarrollar uno de los principios que son fundamentales en la Educación Infantil: la importancia de trabajar a través de las manos, es decir, de experimentar, lo que promueve la estimulación de los niños.. Las apuesta teórica y metodológica parte de que todos los niños tiene interés en aprender y que pasan por etapas diversas de desarrollo. También destacaba la importancia de la autonomía del niño y del rol del docente como guía (Britton, 2017). El desarrollo de materiales didácticos lo consideraba importante, hasta el punto de que ella misma elaboró algunos. La importancia de esta autora es tal, que en la actualidad es tanto un referente teórico como toda una filosofía acerca de cómo enfocar la Educación Infantil.

De la misma época es el filósofo John Dewey (1859-1952), que a través de la Escuela Nueva desarrollaba su percepción de la educación en acción, especificando para la etapa infantil la importancia de las actividades de la vida cotidiana en el desarrollo del aprendizaje de la primera infancia. Defendía además la libertad y autonomía del niño.

Decroly (1871-1932) es perteneciente también a este movimiento de Escuela Nueva. En el ámbito de

la Educación Infantil destaca el desarrollo de la estrategia de «centros de interés», en los que se encuentran diversas áreas de estudio (globalización), ya que indica que el pensamiento del niño no puede ser fragmentado (Otero, 2010).

No podemos olvidar en este punto la influencia también de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), impulsor de la Institución Libre de Enseñanza. La filosofía de esta institución promovía la no separación entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, y que son los alumnos, en función de su grado de desarrollo, los que se organizan en secciones. Fomentaba además que los alumnos acudieran a párvulos, por la importancia de la educación en edades tempranas.

También en esta época podemos destacar la importancia que también han tenido las grandes corrientes psicológicas en la Educación Infantil. De hecho, las teorías de los grandes psicólogos como Piaget (1896-1980) o Vygotski (1896-1934) han sido fundamentales para entender el proceso de aprendizaje de los niños a edades tempranas.

A pesar de este impulso pedagógico y de las nuevas perspectivas sobre la educación de los niños, no tenemos que olvidar la realidad de la época y que las cifras reales de escolarización y asistencia a las escuelas no era el deseable, siendo ocasionado el absentismo en muchas ocasiones por el trabajo infantil, que en el siglo XIX podía iniciarse entre los 6 y 12 años, encontrando algunos casos en los 4 o 5 años (Viñao, 2005).

En la II República existía una propuesta educativa para 4 a 6 años de edad de carácter voluntario y se impulsó la formación y mejora profesional de los maestros. Las misiones pedagógicas creadas en 1931 influyeron en la sociedad española, al valorar y difundir la importancia de la cultura y el acceso a la educación (Zabalza, 2013).

Sin embargo, la guerra civil y los años de régimen franquista supusieron un frenazo en cuanto al progreso pedagógico alcanzado a finales del siglo XIX y principios del XX. En el ámbito de la Educación Infantil se volvió a la concepción asistencial de la educación de los niños desde una perspectiva moralista y un estilo educativo autoritario. Para la etapa infantil se estableció un periodo de iniciación que se realizaba en las escuelas maternas, de 1 a 6 años y las escuelas de párvulos, de 4 a 6 años.

La llegada de la democracia y el desarrollo de las primeras leyes educativas en los 80 supuso una apertura de las decisiones en torno a la educación y se vol-

vió dirigir la mirada hacia otros planteamientos pedagógicos, esta vez con una clara influencia europea. «La sociedad española fue poco a poco asumiendo la importancia de la educación temprana para fortalecer el desarrollo del bebé y enriquecer sus experiencias tanto en el ámbito intelectual, como emocional y social» (Zabalza, 2013, p.33).

LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO UN DERECHO Y SU IMPLEMENTACIÓN LEGISLATIVA

En el ámbito científico, resulta interesante percibir como el siglo XIX tiene más influencia que el siglo XX en torno al conocimiento histórico y pedagógico relacionado con la Educación Infantil en España, a través de los primeros movimientos a favor de la educación de la infancia que surgieron a mediados del siglo XIX, y por medio de iniciativas sociales que pretendían atender las necesidades de los niños (Zabalza, 2013). Esta influencia mayor del siglo XIX puede ser debida a que, como afirman Sanchidrián y Berrio (2010), el franquismo y el periodo de la transición aún no han sido estudiados en profundidad. No obstante, es en el siglo XX cuando se comienza a considerar la importancia de extender el derecho a la educación de los niños como un componente básico de las democracias y se inicia la aplicación institucional de la Educación Infantil como derecho, a partir de la promulgación de distintas leyes educativas.

La influencia internacional y europea está clara. El derecho a la educación aparece en la Declaración de Ginebra en 1924 y es aprobado por las Naciones Unidas (ONU), una vez finalizó la Segunda Guerra Mundial, en la Declaración de los Derechos del Niño. Es, por tanto, un derecho de todos los niños y es obligación de los estados proporcionar el acceso a una educación de calidad.

En España, la Ley General de Educación de 1970 denominó a esta etapa Educación Preescolar, y definía en su artículo 12 que tenía como objetivo fundamental «el desarrollo armónico de la personalidad de niño» (p.12529). Le otorgaba carácter voluntario y establecía el jardín de infancia para niños de dos y tres años y la escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco años. Al jardín de infancia le otorgaba un carácter «semejante a la vida del hogar» y a la escuela de párvulos «la formación para promover las virtudes del niño» (p.12529). Los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Magisterio Nacional eran los que se indicaba que estaban capacitados para impar-

tir estas enseñanzas. La organización estatal de esta etapa fue un hecho importante, pero no estaba exenta de problemas, ya que la ratio se encontraba en torno a los 40 niños por grupo, y además promovía actividades repetitivas de lecto-escritura y cálculo, representando la influencia de las teorías conductistas de aprendizaje (Alcrudo et al, 2012).

Si la LGE tuvo el mérito de organizar y orientar de forma básicamente adecuada el sistema educativo español, es en el sector de la Educación Preescolar donde, quizás se anticipó menos a lo que debería ser su desarrollo futuro [...]. Al Jardín de Infancia se le dotaba de carácter lúdico, mientras que la Escuela de Párvulos adoptaba un carácter preparatorio (Sevilla, 1998, p.386).

Ante esta situación, durante los años 70 comenzaron a aparecer los Movimientos de Renovación Pedagógica en toda España, desde los que se empezó a reivindicar la importancia de la educación de 0 a 6 años y su necesario reconocimiento político y social. El desarrollo de los primeros congresos, como el Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica en Barcelona, o el Primer Congreso Internacional de Educación Infantil puso en evidencia la necesidad de plantearse la renovación de esta etapa. Los profesionales de las escuelas de infantil empezaron a asociarse y a demandar la necesidad del establecimiento de la etapa de 0 a 6 años como primera etapa educativa, y como de este modo surgieron los primeros intentos para otorgarle carácter educativo. Algunas experiencias se promovían desde las Comunidades Autónomas, como la Red de Escuelas Infantiles, las Escuelas Municipales y los Patronatos (Alcrudo et al, 2012).

Son destacables también algunas experiencias, como el programa «Preescolar na Casa» iniciado en los años 70 y promovido en el medio rural en Galicia para los niños y niñas que no tenían acceso a una escuela infantil, para que pudieran recibir formación en casa por parte de la familia, recibiendo asesoramiento de un profesor (Ferradás, Franco y Linares, 2017).

La aprobación de la Constitución Española en 1978 incorporaba el derecho a la educación como elemento fundamental, junto con la libertad de enseñanza, con la finalidad del «pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27.2). Se puede comprobar la influencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica en algunos de los desarrollos que aplica la

Orden de Enero de 1981, que regula las enseñanzas de Educación Preescolar y lo que se denomina «ciclo inicial de la Educación General Básica.

A finales de los 80 comienzan a establecerse unos principios psicopedagógicos de intervención, que posteriormente fueron presentados al Ministerio de Educación y Ciencia, para ser tenidos en cuenta de cara a la reforma educativa que pretendía aplicarse. Estos principios, que influyeron en el posterior desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, eran (Alcrudo et al, 2012):

- La Educación Infantil es una tarea compartida del centro y las familias. El centro es el lugar en el que se satisfacen las necesidades educativas del niño.

- Se basa en la atención individualizada, respetando el ritmo de cada niño.

- Se basa en la necesidad de desarrollar experiencias prácticas y activas, mediante experiencias multisensoriales y fomentar el descubrimiento.

- El juego es el elemento canalizador de la actividad infantil. El conocimiento es globalizado, y esto implica la necesidad de atender todos los aspectos del «desarrollo mental, afectivo, emocional, social, psicomotor, físico, del lenguaje, del equilibrio personal y la autonomía» (pag.39).

- La creación de un clima de seguridad y confianza es fundamental en esta etapa.

- Se debe atender a las dificultades de aprendizaje o desarrollo que se detecten.

- Se debe fomentar una pedagogía de la vida cotidiana, basada en hábitos y ritmos significativos.

- El trabajo en equipo es fundamental en esta etapa.

- El profesorado tiene la responsabilidad de investigar y desarrollar tareas de formación permanente desde una perspectiva constructivista.

En la época de finales de los 80, y ante el desarrollo de cambios en la educación (Sevilla, 1998), se realizó un análisis acerca de la organización de la etapa de Educación Infantil, donde sobre todo se cuestiona su utilidad antes de los 3 años. Este autor ejemplifica el debate de estos años recogiendo el *Informe-Síntesis* de García Garrido, que indicaba que el lugar de formación hasta los 3 años es la familia, que apuesta por seguir denominando esta etapa Educación Preescolar, y que propone incorporar en la Educación Primaria los dos primeros años de Párvulos.

Ante la propuesta del Ministerio existe una diversidad de posicionamientos. Desde los que apuestan por no iniciar la escolarización antes de los tres años,

los que apoyan la organización de dos ciclos, y los que consideran el ciclo de infantil como un único ciclo. No obstante, a pesar de la diversidad de criterios en cuanto a la organización y financiación, destaca el acuerdo que hay entre los grupos políticos en torno a la necesidad de darle importancia a la educación en estas edades (Sevilla, 1998).

Finalmente, la LOGSE recoge por primera vez el término Educación Infantil e intenta definirlo como una etapa educativa con identidad propia, y no como una mera preparación para la educación escolar. La conceptualización de la etapa es importante, ya que el denominarla «preescolar» nos hace pensar que es preparación para la etapa posterior, que es la verdaderamente importante, mientras que al denominarla Educación Infantil se le otorga entidad e importancia propia. Tiene sentido que así sea, ya que, bajo la perspectiva anterior, en todos los niveles educativos deberíamos entonces usar el prefijo *pre* (Sanchidrián y Berrio, 2010).

De este modo, la LOGSE establecía la Educación Infantil en la ordenación del sistema de enseñanza en el estado español como la primera etapa del mismo. El dotar a la Educación Infantil de identidad propia dentro del sistema educativo fue pionero en el contexto europeo. En su artículo 7 indica que abarca hasta los 6 años y que «contribuirá al desarrollo físico, intelectual afectivo, social y moral de los niños». También articula los dos ciclos que conocemos actualmente y alguno de los principios metodológicos que guían la educación en esta etapa: la globalización, el juego, la experimentación y el ambiente afectivo.

Sin embargo, a pesar de la conquista que supuso el reconocer la etapa con identidad propia, la articulación en dos ciclos gestionados de manera distinta, hizo que en la etapa de 0 a 3 años se volviera a una concepción asistencial a través de centros de titularidad mixta o privada, seguramente porque «universalizar el ciclo 3-6 ya era un reto enorme y se apostó por ello, dejando en segundo lugar al 0-3» (Gil y Alcrudo, 2009, p.21). Estos mismos autores indican que fueron decisiones económicas, y no educativas, las que justificaron la división de esta etapa, que seguimos encontrando actualmente.

En 2006 se publicó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que otorga a la etapa de Educación Infantil de 0 a 6 años de identidad propia, y mantiene la división en dos ciclos que organizaba la LOGSE. En su artículo 2 indica que «el carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica».

En cuanto al segundo ciclo, su desarrollo de específica en el Real Decreto 1630/2006 de enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil. Esto evidencia el impulso para dotarle de carácter educativo e identidad propio a este nivel del sistema educativo.

El Real Decreto 1630/2006 establece como áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguajes; comunicación y representación. Organiza los objetivos y contenidos para cada una de las áreas. Se indica que la evaluación ha de ser global, continua y formativa.

La tendencia política de estos últimos años hace que nos hayamos encontrado diversos cambios legislativos en torno a la educación cuando se producían cambios gubernamentales - en casi 40 años, 7 leyes de educación-.

En 2013 la LOMCE no modifica los artículos referidos a la Educación Infantil, aunque sí que modifica el currículo básico de Educación Primaria incorporando estándares como resultados de aprendizaje, pero no aborda modificaciones en el currículo de Educación Infantil. Este vacío representa para algunos la pérdida de otra oportunidad para organizar esta etapa de manera más acorde a las necesidades actuales (De Pro, 2014).

La LOMLOE aprobada en 2020 incluye en el título I el respeto a la cultura de la infancia que define la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité. También se menciona la importancia de regular los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten el primer ciclo de esta etapa. La ley indica que la etapa de 0 a 6 constituye una etapa con entidad propia y se menciona la importancia de incrementar la oferta de plazas públicas en el ciclo de 0 a 3 años. Se indica específicamente que los centros para estas edades deberán ser autorizados por las Administraciones Educativas. Se trata de promover la identidad de todo el nivel, indicando la importancia de la coordinación entre el profesorado y los centros de ambas etapas.

En febrero de 2022 se ha publicado el Real Decreto 95/2022 de enseñanzas mínimas para la Educación Infantil. Se incorporan las competencias clave, de manera específica, en esta etapa. Se modifican las áreas, de tal manera que ahora se organizan en: crecer en armonía; descubrir, disfrutar y explorar el entorno; y comunicar y representar la realidad. También se incluyen algunas propuestas metodológicas específicas y se incorporan en el currículo aspectos novedosos, como el pensamiento computacional.

Planteándonos, en general, la evolución de la implementación educativa de la Educación Infantil, podemos concluir que el siglo XIX supuso la reivindicación de la Educación Infantil como derecho y asentó sus bases pedagógicas, mientras que en el siglo XX se ha conseguido la conquista legal de ese derecho como un deber del estado de proveerlo y dotarlo de carácter educativo.

RESULTADOS: PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

No podemos saber hacia dónde nos llevarán las futuras decisiones políticas, pero sí hacia qué aspectos ha de dirigirse el debate en torno a la Educación Infantil, que podemos establecer a partir de los contenidos indicados en este artículo:

(A) Solucionar el debate entre lo asistencial y lo educativo

A este respecto, la Plataforma Estatal en Defensa del 0-6 (Alcrudo et al., 2012) considera que es importante no confundir lo educativo con lo asistencial. Las necesidades que presentan los niños pequeños a esas edades pueden llevarnos a pensar que los centros educativos deben limitarse a un trabajo asistencial cuando, sin embargo, como indican los autores, es una etapa en la que se producen grandes aprendizajes. Hasta los elementos que podemos considerar más asistenciales, como el aprender a comer y a lavarse, son propuestas educativas, que se llevan a cabo con intencionalidad docente. El componente afectivo de esta primera etapa además condiciona la vida de los futuros adultos.

Estos autores destacan la importancia de que no se considere que las escuelas deban sustituir la educación familiar. La lucha por lograr unos mayores y mejores permisos de maternidad y paternidad no entra en conflicto con la lucha por conseguir unos centros educativos gratuitos y accesibles desde la primera infancia, en los que se aborde la educación integral de los niños. Es posible la compatibilidad de ambas perspectivas.

Es, además, una reivindicación del propio colectivo de trabajadores. La Asociación de Educadores Infantiles indica que el 91% de los profesionales reclaman que el primer ciclo de Educación Infantil tenga carácter educativo y no solo asistencial.

La LOMLOE (2020) parece recoger estas reivindicaciones y establece regular los requisitos mínimos de

los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil. En su disposición adicional tercera se indica que se elaborará un plan de ocho años para extender el primer ciclo de Educación Infantil para avanzar en una oferta pública suficiente, especificando la importancia de garantizar el carácter educativo.

(B) La mejora del ciclo de 0 a 3 años

Otro de los aspectos mejorables es el estado del ciclo de 0 a 3 años, que, aunque está incluido como parte del sistema educativo, ha sido diferenciado totalmente en torno a como se gestiona la educación de 3 a 6 años, a pesar de ser ambas parte de la misma etapa. Esta situación puede haberse originado cuando se establecieron y organizaron ambas etapas en la LOGSE. Una de las consecuencias de la misma fue el establecer convenios con instituciones de carácter privado, para gestionar el servicio de Educación Infantil sobre todo en el nivel de 0 a 3 años, ya que la ley garantizaba la obligación del estado de disponer de plazas suficientes para la población que las demandara (Alcrudo *et al.*, 2012).

La derivación de competencias hacia las Comunidades Autónomas implicó el desarrollo de un modelo de centros de titularidad municipal, pero con gestión educativa indirecta, a través de escuelas con distintas denominaciones, como Puntos de la Infancia, Centros de Atención a la Infancia, etc. Esto ha derivado en una demanda insatisfecha de plazas en centros públicos, debido, entre otras razones, a las transformaciones demográficas que han modificado las redes familiares y la progresiva incorporación de la mujer al trabajo (González, 2013). Como afirman Delgado, Jareño y El-Habbin (2016) en nuestro país, tradicionalmente ha existido escasa oferta pública y gratuita de este ciclo y fuerte presencia del sector privado, lo que complica la escolarización a los grupos sociales que más lo necesitan. En todo caso, el debate en torno al primer ciclo de la Educación Infantil no está cerrado, como evidencia la actual propuesta de la LOMLOE (2020) que establece, como se ha indicado, un plan para crear más oferta de plazas públicas en la próxima década.

La visión política y social en torno a la educación en estas edades tempranas sigue siendo motivo de debate. Sin embargo, la discusión se centra principalmente en relación a la conciliación familiar. Las estructuras familiares han sido modificadas tanto en los últimos años que es necesario plantearnos la conciliación como una prioridad social en España. No obstante, siendo la conciliación algo importante, pue-

de desviar la percepción de la Educación Infantil para verla, de nuevo, como algo meramente asistencial. De este modo, podemos ver como políticamente encontramos varias propuestas, entre las que apuestan por una mayor baja de ambos progenitores como mecanismo de conciliación familiar, y las que apuestan por extender horarios y servicios de las escuelas infantiles de 0 a 3 años para posibilitar la incorporación de los progenitores al trabajo y no tener que depender de las estructuras familiares. Según recoge la Observación General número 7 de los Derechos del Niño, el derecho a la educación comienza en el nacimiento.

Intentando unir ambas visiones, entendemos que esos entornos no son sustituibles (la familia y la escuela), sino complementarios, y resultaría interesante profundizar en propuestas mixtas, en las que las dos opciones son compatibles: extender los permisos de maternidad y paternidad como elementos indispensables del desarrollo infantil y social, y promover y extender la Educación Infantil de 0 a 3 años de manera gratuita, desde una perspectiva educativa e integradora.

Como conclusión, recogemos las recomendaciones de UNICEF (2018, p. 20) en torno a la etapa educativa de 0 a 3 años:

- Debe 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.
- Deber 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.
- Debe orientarse a satisfacer las necesidades básicas de los niños y niñas de estas edades, así como a sus intereses y motivaciones.
- Debe utilizar como metodología didáctica, fundamentalmente, el juego.
- Debe estar impartida por profesionales suficientemente cualificados.
- Debe desarrollarse en espacios adaptados a las capacidades infantiles.
- Debe desarrollar un proyecto educativo que permita desarrollar un currículo y unas propuestas pedagógicas.

(C) Respetar el enfoque metodológico

Algunos de las dificultades que identificamos en otros niveles educativos tienen su repercusión también en esta etapa. Por las exigencias que en ocasiones se le impone, a veces se considera que la Educación Infantil es una etapa preparatoria para la Educación

Primaria, y se exigen determinados niveles de conocimientos, como, por ejemplo, en lectoescritura, que en ocasiones no se tiene en cuenta el nivel, el ritmo o el momento evolutivo del alumnado (Mir y Ferrer, 2014). Como sucede en todos los niveles, en el sistema educativo podemos encontrar algunas prácticas docentes desactualizadas ante el contexto educativo social actual. Este modelo también puede tener lugar en la Educación Infantil cuando nos vemos abocados a un modelo de realización de fichas de manera mecánica, sin tener en cuenta otras metodologías o recursos. No porque realizar fichas o utilizar recursos de tipo impreso no sea importante, sino por un uso excesivo de los mismos, olvidando otros que también es importante incorporar en la etapa infantil. Y es un modelo que convive junto con otras metodologías más abiertas. En la práctica, podemos identificar, por tanto, diferentes modelos de escuelas de Educación Infantil:

- El modelo que importa algunas tendencias tradicionales e incorpora el uso de fichas de trabajo, no como apoyo o como un recurso más del aula, sino como propuestas metodológicas cerradas que nos proporcionan un itinerario claro sobre lo que hay que hacer en cada momento, que suele ser poco flexible y que fomenta principalmente el trabajo individual.

- El modelo de escuela libre, que ha surgido como contrapunto al modelo anterior, que incluye tan alta gama de perspectivas y tendencias distintas que resulta complicado clasificar, pero que parten de que el centro de atención es la autonomía del niño. Algunas de estas escuelas parten de la crítica en torno a la metodología tradicional para oponerse al modelo de sistema educativo en general (Sánchez y Solano, 2011).

- El modelo mixto, que recoge a las escuelas que desarrollan enfoques basados en tareas, proyectos colaborativos, trabajo por proyectos y otras metodologías en el marco de una perspectiva de complementariedad de medios y metodologías para el desarrollo de la Educación Infantil. Este modelo mixto recoge lo que se propone curricularmente para esta etapa y trata de desarrollar aprendizaje globalizado con diferentes recursos.

El aprendizaje globalizado que caracteriza la etapa y que se establece a nivel curricular, implica el desarrollo de una serie de estrategias didácticas y enfoques metodológicos en la Educación Infantil: Hay una serie de enfoques metodológicos característicos de la Educación Infantil que se evidencian en el marco curricular que se establece y en la práctica profesional:

- El trabajo por rincones. El trabajo por rincones es

una de las señas de identidad de la Educación Infantil (Romero, 2006). Los rincones no son únicamente una distribución del espacio, sino un enfoque de trabajo distinto. Es importante realizar un buen diseño de los recursos que son integrados en cada rincón. De este modo, el rincón de la lecto-escritura puede tener sentido en el marco de una estrategia de fomento de la lectura, pero el rincón del ordenador puede resultar contraproducente si este queda como un elemento aislado de la práctica curricular. La integración de algunas tecnologías, como la PDI, deben ser parte natural del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo por rincones resulta sumamente interesante cuando conlleva el diseño de actividades que permite al alumnado trabajar de forma creativa, y tanto autónoma como colaborativamente (Sánchez y Solano, 2011).

- El aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje parte de la concepción de que aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos (Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Organizar a los alumnos en grupos no significa que vayan a aprender de manera colaborativa. Como bien indica Prendes (2003), todo aprendizaje colaborativo es trabajo en grupo, mientras que no todo trabajo en grupo es trabajo colaborativo. De este modo, la misma autora indica que el aprendizaje colaborativo parte de una alta interacción entre el alumnado, la responsabilidad individual en el logro y la interdependencia positiva de los miembros del grupo. Es decir, el papel del docente es fundamental en torno al diseño de tareas y el desarrollo de estrategias que posibiliten que el aprendizaje sea colaborativo.

- Los proyectos telecolaborativos. Suponen el desarrollo de experiencias de colaboración utilizando las tecnologías como herramientas para la creación y la comunicación (Adell, 2000). Harris (1995) establece distintos tipos en función de la experiencia llevada a cabo: intercambios interpersonales, recolección y análisis de información y proyectos de resolución de problemas. Ejemplos de proyectos telecolaborativos en Educación Infantil pueden ser los que se realizan en el marco de las experiencias eTwinning. El uso en general de recursos digitales es interesante en esta etapa (Franco y Solano, 2017).

- Aprendizaje servicio. Este enfoque metodológico parte del desarrollo de situaciones de aprendizajes que supongan una ayuda a la comunidad. Supone el trabajo sobre tareas de carácter práctico y ubicadas en contextos reales. El resultado de las tareas son productos útiles para la comunidad y/o el centro escolar.

- El enfoque basado en proyectos. El ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) organiza la actividad educativa en torno a una unidad temática a partir de la cual se aborda de manera globalizada otros contenidos educativos. Se ponen además en marcha competencias de trabajo colaborativo y de investigación que fomentan la autonomía del alumnado Bell (2010). El ABP es una metodología que tiene mucho sentido en Educación Infantil, y de hecho es utilizada, porque permite el trabajo globalizado.

- El enfoque basado en tareas. Este enfoque parte de experiencias realizadas en el ámbito del aprendizaje de lengua extranjera. Propone la resolución de tareas de carácter práctico y que son progresivas en nivel de dificultad (Sánchez y Solano, 2011). Se diferencia del enfoque basado en proyectos en que este último supone una mayor envergadura. En el trabajo por proyectos se pretende, normalmente, conseguir una meta global y lleva unos tiempos más amplios.

Existen, además, distintas técnicas que podemos utilizar para dinamizar las aulas. Una muy particular y definitiva de la Educación Infantil es la asamblea. No constituye una metodología en sí misma, pero sí es una estrategia educativa que destacamos por su normalización en el proceso de trabajo con los niños. Cuando los estudiantes llegan a clase se realizan una serie de actividades organizadas y secuenciadas que implica que el alumnado se ubique en el contexto escolar y participe de manera comunicativa con los compañeros. Algunas actividades son: saludar, pasar lista, elegir al responsable de clase, indicar qué día es, qué tiempo hace, explicar las tareas a realizar y permitir la comunicación del alumnado contando acontecimientos personales. Se puede terminar recitando alguna poesía o cantando alguna canción antes de comenzar el desarrollo de las siguientes actividades. La asamblea permite también incorporar otras actividades como lectura del periódico (conocer qué ha pasado hoy), introducir algún rincón nuevo (por ejemplo, el rincón del carnaval, en la metodología de trabajo por rincones). La propia rutina de la asamblea (al hacerla cada día) ayuda a la organización y el ritmo del aula (Ávila, 2008).

Otro de los elementos definitorios de la metodología en las aulas de Educación Infantil es el uso del juego. El juego siempre ha sido parte intrínseca de la metodología de Educación Infantil; de hecho, es así promulgado por el Real Decreto 1630/2006 que establece en su artículo 4 que «los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de

afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social». El juego, por tanto, no debe considerarse como una actividad dedicada solo al ocio.

En definitiva, podríamos indicar que la Educación Infantil debe apostar por las metodologías y estrategias didácticas que siempre han constituido su seña de identidad: el trabajo por rincones, el trabajo colaborativo y globalizado, las asambleas, y el juego, así como permitir aproximar su visión pedagógica a otros niveles educativos.

(D) Conseguir reconocimiento profesional

Ofrecer otras alternativas profesionales y mejorar la carrera docente es una de las necesidades de los profesionales de la Educación Infantil. Como bien indica Zabalza (2013), lo específico de la titulación hace que no se pueda impartir docencia en otros niveles del sistema educativo, aunque el primer ciclo de Educación Infantil sí puede ser impartido por otros profesionales. Encontramos en la actualidad una coexistencia de profesionales, con formación diferente, que imparten clase en el primer ciclo: como técnicos superiores, técnicos especialistas en jardín de infancia y maestros de Educación Infantil (Solano, 2018). Y para el segundo ciclo, el Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, indica que «el segundo ciclo de Educación Infantil será impartido por los Maestros a los que se refiere el apartado 1 de este artículo. Cuando las enseñanzas impartidas lo requieran, el grupo podrá ser atendido por Maestros de otras especialidades» (artículo 2.3). Una mejor definición del tipo de profesional y las competencias profesionales del maestro en Educación Infantil puede ayudar al reconocimiento profesional.

Además, la Asociación de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) indica en su estudio de 2012 que el 84% de los profesionales considera que su labor profesional no está bien valorada. Muchos consideran que se les sigue viendo como meros cuidadores y se obvia la formación académica y la experiencia profesional en torno a la educación que se tiene. Es necesario, por tanto, sensibilizar socialmente ante las demandas de este colectivo.

(E) Mejorar la financiación

La inversión en Educación Infantil es baja, en relación con la inversión en otras etapas del sistema educativo. España es de los países de la Unión Europea en donde menor porcentaje hay de plazas escolares para el primer ciclo de Educación Infantil, según los datos de UNICEF.

La Asociación de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) indica en sus estudios de 2009, 2011 y 2012 que los maestros de Educación Infantil suelen hacer referencia a los problemas de la ratio actual y cómo influye en el éxito y la calidad del sistema.

Resulta importante destacar que, a pesar de ser una de las etapas del sistema educativo que más recursos de todo tipo utiliza, como hemos visto, es una de las que menos inversiones recibe. La Asociación de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE, 2012) indica que el 72% de los maestros de Educación Infantil reclama que esta etapa sea considerada como una inversión para salir de la crisis, y no como un gasto. El 75% indica además que no cuenta con los recursos humanos (personal educativo) necesario para poder llevar a cabo de manera satisfactoria su trabajo en el aula.

(F) Redefinir la relación con otros niveles educativos

Desde este trabajo hemos defendido la importancia de la Educación Infantil como parte del sistema educativo, y por tanto, es necesario que sea organizada, planificada y estudiada, como afirma Delors (1994), por la importancia que tiene la educación en la primera infancia para el asentamiento de las bases que condicionan el desarrollo de la vida del individuo. De este modo, la Educación Infantil tiene una identidad propia y no debe limitarse a la simple preparación de los estudios obligatorios.

En cuanto a la relación con otros niveles educativos, se hace necesario sobre todo replantearse la relación con el siguiente nivel, que supone además el primero de la escolarización obligatoria de nuestro sistema educativo: la Educación Primaria.

Castro, Argos y Ezquerro (2015) realizaron una investigación en Cantabria para conocer la percepción que tiene el niño sobre el proceso de transición entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. Entre sus resultados, encontramos que los niños expresaron miedo, ansiedad y nerviosismo ante la nueva situación al cambiar a Educación Primaria, aunque con la emoción de entender que pasar a Educación Primaria implica «ser mayor». Los niños reclaman tener más información sobre su futura clase y para ellos es un componente fundamental el mantener a su grupo de amistades de clase.

La transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria es, por tanto, un proceso de gran importancia para el niño. Sin embargo, la Educación Primaria tiene una estructura temporal y organizativa diferente a la Educación Infantil y se suele producir

un cambio en torno al tipo metodologías y de recursos utilizados (Argos, Ezquerro y Castro, 2011).

Torres y González (2008) defienden, siguiendo esta argumentación, una continuidad sin rupturas entre etapas y apuestan por profundizar en las ideas que nos pueden proporcionar otros modelos educativos europeos como el francés, que establece la continuidad entre la Educación Infantil y la Educación Primaria curricularmente a partir del concepto de ciclo plurianual y de flexibilidad temporal y organizativa.

La redefinición de las relaciones con otras etapas educativas no tiene que limitarse únicamente a la Educación Primaria. Experiencias realizadas con la Educación Secundaria, la Formación Profesional y la Universidad, muestran lo interesante de que todos los niveles educativos colaboren entre sí, para la mejora de la calidad del sistema.

CONCLUSIONES

La necesidad de atender a la educación de la primera infancia es incluida por la mayoría de gobiernos e instituciones como una prioridad social. La UNESCO (2017) establece para su Agenda 2030 la importancia de la educación en la primera infancia como medio para mitigar las desigualdades sociales.

En su evolución, hemos podido ver algunos de los elementos en torno al crecimiento de la Educación Infantil en los últimos años, ya que ha sido incorporada como un elemento fundamental del sistema educativo y se le ha otorgado entidad propia. Han sido varios, pues, los logros que se han conseguido en el ámbito de la educación de los niños en edades tempranas. La gratuidad de la educación de 3 a 6 años, por ejemplo, es una muestra de éxito educativo y social. Sin embargo, aún quedan varios retos por afrontar en torno a la Educación Infantil, muchos de ellos se refieren a la mejora del ciclo de 0 a 3 años.

La separación tradicional de los dos ciclos hace que no exista una adecuada coordinación entre primer y segundo ciclo de Educación Infantil, cuando ambos forman parte de la misma etapa educativa. Por ello, resulta interesante contemplar las primeras iniciativas de coordinación de ambas etapas, como la coordinación entre primer y segundo ciclo que se establece en la LOMLOE (2020). Pero además, debemos replantearnos cómo va a organizarse la Educación Infantil en nuestro sistema educativo y qué tipo de políticas educativas queremos promover. Una posibilidad es avanzar para que la etapa completa (de 0 a 6 años) pueda estar ubicada en el mismo lugar, en Escuelas Infantiles o como parte de centros de Educa-

ción Infantil y Primaria.

Universalizar esta etapa es, en definitiva, uno de los grandes retos de nuestro sistema educativo. En este sentido Save the Children¹ (2021) destaca que «a pesar de ser la etapa con un mayor impacto en la reducción de la brecha de la desigualdad, la calidad de la educación 0-3 años en nuestro país está muy lejos de los estándares europeos».

Además, consideramos que la Educación Infantil desarrolla metodologías y estrategias educativas que pueden ser de interés para ser aplicadas en otros contextos educativos. La asamblea, el trabajo por rincones y la globalidad del conocimiento son tres elementos que se van perdiendo conforme vamos avanzando en el sistema educativo, sin embargo, muchos de sus elementos podrían seguir utilizándose, adaptándolos a las distintas etapas educativas. De hecho, existe un retorno hacia modelos educativos que recuperan la esencia de la Educación Infantil: el contacto con la naturaleza, el juego y el aprendizaje globalizado (Zabalza, 2013), y esto nos lleva a plantearnos que es necesario reformular la conexión entre las diferentes etapas para establecer un nuevo marco colaborativo, y que no se tenga la sensación de que la Educación Infantil es una etapa preparatoria o supeditada a la siguiente, y que los profesionales que desarrollan buenas prácticas en la misma pueden aportar elementos de interés que pueden servir para mejorar la calidad educativa en otros niveles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J. (2000). *Proyectos telecolaborativos: la Internet como medio didáctico*. Universidad Jaume I. http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/2011/03/Adell_Proyectos_telecola.pdf

Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyelos, A. y Medina, A. (2012). *Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años*. Madrid: Plataforma estatal en defensa del 0-6.

Alonso Gil, A. y Alcrudo, P. (2009). *Educación Infantil: una etapa castigada*. Madrid: Plataforma estatal en defensa del 0-6.

Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de

futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Educación XXI*, 14, 135-156.

Ávila, B. (2008). La asamblea: momento que comprende los tres ámbitos de experiencia en Educación Infantil. *Innovación y experiencia educativa*, 13, 31-11.

Batres, A. (2016). La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7, 106-118. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/issue/view/381>

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future». *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39-43.

Britton, L. (2017). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Paidós.

Castro, A.; Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Revista Perfiles Educativos* nº37, p.34-39.

Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la segunda república. *Revista Complutense de Educación*, 4, 1-22.

Château, J. (1996). *Los grandes pedagogos*. México: EFE.

De Pro, A. (2014). El apereproyecto de la LOMCE. *Revista Educativa siglo XXI*, 31(1), 405-414 <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175431>

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Ferradás, L., Franco, J.P. y Linares, C. (2017). Preecolar na Casa: de preparación para la escuela a educación familiar en el medio rural de Galicia (España)» *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 47, 335-361.

Franco, S. y Solano, I.M. (2017). Inteligencia emocional con dispositivos móviles: un análisis de apps para niños en edad infantil. *RIITE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 3, 51-63. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/308641>

González López, M.J. (2003). *Servicios de atención a la infancia en España*. Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%208.%20poli.pdf>

Harris, J. (1995). Organizing and facilitating telecollaborative projects. *The Computing Teacher*, 22,

Jiménez Delgado, M.; Jareño Ruíz, D. y El-Habbib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación» *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19-42. <https://rieoei.org/RIE/article/view/34>

Johnson, D. W., Johnson Roger T. y Holubec E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Otero, E. (2010). La educación infantil en la Institución Libre de Enseñanza, en *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Grao.

Mayordomo, A. (2010). Antecedentes fundamentales de la educación infantil. La pedagogía y la escuela maternal y familiar», en C. Sanchidrián y J. Ruíz (Coord.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (p.p. 29-46). Grao.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Mir, M. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 243.

Laguía, M.J. y Vidal, C. (1997). *Rincones de Actividad en la Escuela Infantil (0 a 6 años)*. Grao.

López del Castillo, M.T. . Aquellos olvidados maestros: los primeros profesores de la escuela normal central, *Revista Supervisión*, 32, 1-23.

Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta.

Prendes, M.P. (2003). Aprendemos ¿cooperando o colaborando?. Las claves del método. *Redes de comunicación en la enseñanza: nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.

Ruiz Berrio, J. (2010). Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España maternal y familiar. En C. Sanchidrián y J. Ruíz (Coord.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.

Romero, R. (2006) *Nuevas Tecnologías en Educación Infantil. El Rincón del ordenador*. Eduforma.

Sánchez Vera, M.M. y Solano Fernández, I.M. Repensando el uso de metodologías en educación infantil en situaciones enriquecidas con tecnologías. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro.

Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Grao.

Sevilla, D. (1998). La Educación Infantil en la LOGSE. Su proceso parlamentario, en VI

Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la Infancia y Espacios Educativos Sevilla. Universidad de Sevilla.

Solano, I.M. (2018). *Proyecto docente de Tecnología Educativa*. Inédito. Universidad de Murcia.

Torres, M. y González, J.C. (2008) La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. *Revista Educación XXI*, 10.

UNICEF (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable*. Cuadernos para el debate. Huygens Editorial.

Viñao, A. (2005). Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX)» *História da Educação*, 17, 1-18.

Zabalza, M.A. (2013). Pedagogía(s) de la Infancia. *Reladei*, 2, 31

Recibido: 19-11-21. Aceptado: 21-03-22
Artículo terminado el 20-10-2021

Sánchez-Vera, M.M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 99-111. Disponible en <http://www.reladei.net>



María del Mar Sánchez Vera
Universidad de Murcia
España
mmarsanchez@um.es

María del Mar Sánchez Vera es doctora en Pedagogía e investigadora del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE). Trabaja como profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España).

1. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/vuelta-al-cole-save-children-alerta-de-una-caida-en-la-escolarizacion-de-0-3-anos-una>