

O



PRESENTACIÓN: LA EDUCACIÓN INFANTIL EN PERSPECTIVA EUROPEA

Presentation: Infant Education in European Perspective

Inmaculada Egido *

En las casi dos décadas que abarca ya la trayectoria de la Revista Española de Educación Comparada, esta es la primera vez que se dedica un número monográfico a la educación de la primera infancia. Hace algunos años, concretamente en 2003, se publicó un monográfico sobre un tema estrechamente relacionado con este, titulado «La infancia y sus derechos», que fue coordinado por el profesor Luis M^a Naya (NAYA, 2003). En esa ocasión, los artículos versaron sobre el concepto de infancia, los derechos reconocidos a los niños por la Convención de los Derechos del Niño, el papel de las Organizaciones No Gubernamentales y otros temas afines, como las actividades de Naciones Unidas a favor de la infancia. A pesar del tiempo transcurrido, estas cuestiones no han perdido en absoluto su vigencia sino que, por el contrario, continúan siendo esenciales para comprender la situación de la niñez y la problemática que la rodea en la mayoría de los lugares del mundo, incluyendo aquellos a los que quizá demasiado a la ligera

* Universidad Complutense de Madrid.

calificamos como «desarrollados». En esta ocasión, sin embargo, el monográfico aborda un tema mucho más delimitado, ya que se centra solo en uno de los derechos de los niños: el derecho a la educación y, concretamente, en los sistemas institucionalizados que hacen posible el ejercicio de ese derecho en la actualidad.

Son muchas las razones que justifican la pertinencia de dedicar en estos momentos un número monográfico a la educación de la primera infancia en la *Revista Española de Educación Comparada*. Algunas de ellas guardan relación con la amplia atención que este primer estadio de la educación está suscitando entre el conjunto de los investigadores y especialistas desde hace algún tiempo, mientras otras pueden considerarse más específicamente vinculadas a los intereses de quienes trabajamos en el ámbito científico de la Educación Comparada e Internacional.

Así, puede señalarse en primer lugar la relevancia del tema, puesto que hoy en día nadie discute la importancia que la educación en los primeros años de vida tiene para los seres humanos. Las evidencias que a este respecto se han aportado desde campos del conocimiento tan distintos como las neurociencias, la psicología, la sociología o la economía no dejan lugar a duda a la hora de considerar que el impacto de la educación en las edades iniciales es fundamental no solo para la persona, sino también para la sociedad en su conjunto. Desde el punto de vista individual, sabemos que buena parte del desarrollo cognitivo, sensorial o psicomotor de los seres humanos se produce a edades muy tempranas. Puesto que dicho desarrollo depende en buena medida de las posibilidades que los niños tienen de interactuar con el ambiente, así como de la riqueza y la variedad de los estímulos disponibles, una atención y educación adecuadas tienen un efecto positivo en ese desarrollo infantil.

Desde el punto de vista social, se ha demostrado que la Educación Infantil tiene también efectos beneficiosos para la economía y para la equidad. Por una parte, es obvio que la existencia de instituciones dedicadas a la Educación Infantil favorece la presencia de las mujeres en el mercado laboral. Pero, además, la revisión de investigaciones sobre las relaciones entre Educación Infantil, empleo y productividad económica, así como los estudios coste-beneficio en este ámbito, tienden a mostrar una rentabilidad potencialmente elevada de la inversión que se destina a la educación de la infancia. Los estudios a este respecto sugieren que el ahorro de gastos

derivados de una menor incidencia de los problemas de salud, la también menor necesidad de programas de recuperación escolar y el descenso en la demanda de los servicios sociales, hacen que la tasa de retorno de la inversión preescolar sea muy elevada (EGIDO, 1999). Desde la perspectiva de la equidad y de la cohesión social, las evidencias disponibles muestran también que los efectos de una adecuada educación preescolar son más notorios en los niños de extracción socioeconómica más baja, lo que viene a corroborar la importancia del papel «compensatorio» de la Educación Infantil, puesto ya de manifiesto hace varias décadas.

Por si lo anterior no fuera suficiente, puede argumentarse también que la educación de la primera infancia es, además, un tema de actualidad en el ámbito de las políticas educativas, dado que son muchos los países que en los años pasados han emprendido reformas en este nivel de enseñanza. Las orientaciones concretas de dichas reformas difieren, lógicamente, en función de la situación de partida de cada país. Mientras algunos de ellos se centran en estos momentos en la aplicación de medidas destinadas a incrementar la calidad de los servicios de atención y cuidado de los niños, otros muchos trabajan todavía en ampliar la oferta de plazas en este nivel y en facilitar el acceso a las mismas (OECD, 2012). En relación con ello, son también numerosas las reformas que han tenido como objeto la incorporación de al menos una parte de la Educación Infantil a la etapa de enseñanza obligatoria. Es el caso de varios países latinoamericanos, como Argentina, Ecuador, México o Perú, por solo citar algunos de ellos, pero también el de diversos países europeos, como Hungría, Irlanda o Polonia, que se suman de este modo a las reformas implantadas años atrás por sistemas como los de Holanda y Luxemburgo. Las controversias en relación con este tipo de medidas han sido intensas en la mayoría de los casos, puesto que enfrentan la potestad de los Estados para delimitar el periodo de escolarización obligatoria con la libertad de los padres a la hora de decidir el tipo de educación que desean para sus hijos.

Pero la pertinencia del tema de este monográfico no se limita a las razones citadas. Aunque pueda resultar paradójico respecto a lo expuesto hasta este momento, lo cierto es que la educación de los niños más pequeños constituye una cuestión en la que todavía resulta necesario seguir insistiendo. A pesar de las evidencias sobre la trascendencia de la Educación Infantil, en muchas ocasiones a este nivel no se le otorga la importancia que debiera, ni siquiera dentro del ámbito académico. En las temáticas tratadas en los

círculos científicos relacionados con la educación es frecuente obviar esta primera etapa educativa o, más comúnmente, abordarla con superficialidad, prestándose más atención a niveles de enseñanza como la secundaria o la universidad. La Educación Infantil no constituye un tema sencillo, pero a menudo es tratado con cierta simplicidad.

Algo similar puede decirse también en relación con las agendas de la política educativa, que, a pesar del progreso de los últimos tiempos, tienden a ignorar en ocasiones la etapa de infantil. En este sentido, el reciente informe de la OCDE sobre la educación de la primera infancia pone de manifiesto la problemática subyacente a este nivel: «Los niños no tienen votos o grupos de presión para hacer oír sus intereses. Ciertamente, la investigación ha jugado un papel clave en dar argumentos por ellos, pero, a menudo, eso no es suficiente. Hay otros factores en juego» (OECD, 2012: 5). Entre esos factores en juego, la OCDE señala consideraciones de carácter político y económico, como el hecho de que la investigación no siempre tiene un peso relevante en las políticas educativas, que suelen estar sometidas a la influencia de los periodos de elecciones y que enfatizan las ganancias visibles a corto plazo. Puesto que los beneficios de la Educación Infantil se demuestran a largo plazo, la inversión en esta etapa, que es altamente costosa si se plantea con los niveles de calidad necesarios, puede no resultar atractiva a corto plazo, aunque lo cierto es que la falta de inversión en la misma pasa con el tiempo una factura aún más elevada a la sociedad.

Además de estos argumentos de carácter general, se ha señalado al comienzo de esta presentación que el tema de la educación y el cuidado de la primera infancia tiene un gran interés desde la perspectiva comparativa. La razón que sustenta esa afirmación es que la Educación Infantil es probablemente el nivel educativo en el que más diferencias se pueden encontrar entre países y regiones del mundo en este momento. Al contrario de lo que ha sucedido en otras etapas de la enseñanza formal, como la educación primaria, secundaria o superior, en las que la evolución de los sistemas escolares ha conducido a una cierta homogeneización del panorama internacional, en la Educación Infantil se encuentran todavía grandes diferencias en los modelos institucionales existentes, tanto formales como no formales. Esos modelos siguen anclados en buena medida en las tradiciones históricas de cada lugar y siguen estando bajo la influencia de las distintas concepciones de la infancia y la familia vigentes en diferentes sociedades.

Desde luego, señalar lo anterior no supone negar que en la Educación Infantil se han dejado notar también las influencias de carácter internacional y transnacional, ya que es evidente que dichas influencias existieron en el pasado –baste mencionar a este respecto la expansión del *Kindergarten* de Froebel por Europa y América– y siguen existiendo en el presente. Simplemente supone constatar el hecho de que los contextos nacionales y locales ejercen en este nivel una influencia mayor que en otras etapas educativas. O, al menos, así ha sido hasta el momento. En el futuro, por el contrario, es previsible que las influencias transnacionales se amplíen también en la Educación Infantil, ya que la actividad de los organismos internacionales en relación a esta etapa se ha intensificado enormemente en los últimos años y está sentando las bases para alcanzar planteamientos compartidos y orientaciones políticas comunes. Algunos artículos de este monográfico plantean precisamente el peso de dichos organismos tanto en las políticas de carácter nacional como en la investigación al respecto de la Educación Infantil.

De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyas iniciativas en materia de educación y atención de la primera infancia se remontan a muchas décadas atrás, ha reforzado en los últimos años su interés por este tema. La Educación Infantil fue un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y fue también recogida dentro del primero de los seis objetivos de la Educación Para Todos (EPT), formulado como: «Expansión de la atención y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluyendo intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desaventajados e impedidos» (UNESCO, 1990). De hecho, el informe de Seguimiento de la EPT en el mundo correspondiente al año 2007 tuvo como centro de atención la etapa previa a la educación primaria. En él, además de proporcionar una panorámica de la situación de la Educación Infantil en el mundo, se hacían recomendaciones de política educativa y se proporcionaban ejemplos de programas eficaces para este nivel (UNESCO, 2007).

Sin restar importancia a la labor de la UNESCO, probablemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es el organismo internacional en el que el interés por la Educación Infantil se ha hecho notar con más fuerza en los últimos años. En el seno del Comité de Educación de la OCDE existe desde 1996 una Red de Trabajo destinada

específicamente a la educación y el cuidado de la primera infancia (*Network on Early Childhood Education and Care*) que recaba información sobre la situación de la atención preescolar en los países miembros de dicho organismo. Desde el año 2001 esta Red ha dedicado varios trabajos a la definición de la calidad de la atención educativa en esta etapa, a la formulación de políticas que puedan promover esa calidad y a la investigación sobre los mecanismos necesarios para poner en práctica dichas políticas de manera efectiva (OECD, 2001, 2004, 2006, 2012). Los informes de la OCDE no se limitan, por tanto, al plano teórico, sino que tienen una intencionalidad clara de influir en las políticas educativas de los países miembros, planteando temas clave para los responsables de los sistemas nacionales y herramientas que facilitan la toma de decisiones.

Además de los organismos anteriores, cabe mencionar también la labor en relación con la Educación Infantil de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) y de la Unión Europea (UE), cada uno de ellos en sus respectivos ámbitos de actuación. La OEI ha establecido las Metas Educativas que los países iberoamericanos deben lograr para el año 2021, dedicando la tercera de ellas a la Educación Inicial. Así, la propuesta general de este organismo es «aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo», estableciendo para ello dos metas específicas: el incremento de la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años; y el refuerzo del carácter educativo de esta etapa, garantizando una formación suficiente para los educadores que se responsabilizan de ella. Los indicadores concretos que los países tienen como referencia para avanzar en el logro de dichas metas hacen referencia al porcentaje de niños entre cero y seis años que participan en programas educativos (para el año 2021 este porcentaje debe alcanzar el 100% de los niños de 3 a 6 años y entre el 20% y el 50% de los niños de 0 a 3 años) y al porcentaje de educadores con las titulaciones adecuadas para el trabajo en esta etapa (se establece que en el año 2021 entre el 60% y el 100% dispongan de ellas) (OEI, 2010).

La Unión Europea, por su parte, en la estrategia Educación y Formación 2020, ha establecido como uno de los nuevos objetivos educativos europeos el de promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, para lo que se contempla que al menos el 95% de los niños entre los cuatro años de edad y el comienzo de la educación primaria tomen parte en la Educación Infantil. La participación en este nivel se contempla como una base para el posterior

éxito educativo, especialmente en el caso de los niños procedentes de entornos desfavorecidos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011). Además de ello, el Consejo de Ministros de la UE de 20 de mayo de 2011 hizo a los estados miembros varias recomendaciones relativas a la Educación Infantil. En concreto, dichas recomendaciones plantean a los países miembros que:

- «1. Analicen y evalúen los actuales servicios de Educación Infantil y de atención a la infancia a escala local, regional y nacional en lo relativo a su disponibilidad, asequibilidad y calidad.
2. Velen por que se implanten medidas destinadas a facilitar un acceso equitativo y generalizado a la Educación Infantil y a la atención a la infancia y a potenciar su calidad.
3. Inviertan eficazmente en Educación Infantil y en atención a la infancia como medida de impulso del crecimiento a largo plazo» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011).

Parece previsible, por tanto, que en un futuro cercano las acciones emprendidas en las políticas educativas nacionales tanto en los países iberoamericanos como en los países de la UE se encaminen en una misma dirección, reduciéndose algunas de las diferencias que hoy podemos encontrar entre ellos. No obstante, como se ha mencionado, hasta el momento la diversidad en los sistemas de Educación Infantil es la nota predominante, incluso dentro de una misma región.

Precisamente la amplia diversidad que muestra el panorama internacional en esta etapa educativa es la razón que ha conducido a centrar el tema de trabajo de este monográfico en una zona concreta del mundo, como es el ámbito europeo. No se trata de caer en una visión «eurocéntrica» de la realidad o de considerar que el análisis de otros contextos, como el mencionado espacio latinoamericano, carezca de interés, sino precisamente de tener presente que la variabilidad existente es tan importante que abarcar otras regiones mundiales requeriría, sin duda, de otros números monográficos dedicados específicamente a ellas.

Una vez centrada el área geográfica del trabajo que se presenta resulta pertinente tratar también algunas cuestiones respecto a la terminología utilizada. En el título de este monográfico hemos optado por el término «Educación Infantil», aunque en el momento actual es frecuente encontrar expresiones como Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI), que

viene a ser una traducción de la fórmula inglesa *Early Childhood Education and Care* (ECEC), popularizada en los últimos años precisamente de la mano de algunos organismos internacionales. No obstante, también se siguen utilizando en muchos países expresiones cercanas, como «educación inicial», «educación preescolar» o «educación de la primera infancia». La variedad de denominaciones se refleja incluso en los artículos que componen este monográfico.

En la práctica, aunque hayamos optado por el término «Educación Infantil» como título genérico de este número de la Revista, queremos poner de manifiesto que educación y cuidado se encuentran tan ligados en la primera etapa de la vida de las personas que su separación resulta artificial, por lo que la expresión Educación Infantil debe ser considerada en un sentido amplio. Por otra parte, es necesario puntualizar que sea cual sea la terminología utilizada, en los distintos países la Educación Infantil incluye, de hecho, una mezcla de guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales, etc. Es necesario considerar, por tanto, que las denominaciones que se utilizan en gran medida vienen a enmascarar una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia (EGIDO, 1999).

La Educación Infantil en perspectiva europea es, por tanto, el tema genérico de este número, que recoge cinco artículos diversos en cuanto a enfoques y temáticas. En el primero de ellos, desde un planteamiento comparativo clásico, el profesor Vicente Llorent presenta la situación de la Educación Infantil en cuatro países europeos: Alemania, España, Francia e Inglaterra. El punto de partida del texto presentado es la importante transformación del medio social, laboral y familiar que han experimentado las sociedades europeas en las décadas pasadas, lo que ha conducido a un protagonismo cada vez mayor de las instituciones encargadas de la Educación Infantil. Dichas instituciones, que tienen como rasgo común el hecho de que cada vez con mayor frecuencia sirven de complemento a la labor educativa de la familia, muestran, sin embargo, importantes diferencias en cada uno de los casos presentados. Con el fin de sistematizar los rasgos principales de los sistemas de Educación Infantil vigentes en cada uno de los países, el estudio comparado que realiza el artículo aborda los siguientes parámetros: destinatarios y carácter; finalidad y objetivos; tipos de centros; edades de los niños, agrupaciones y ratio; financiación; y profesorado. En estos epígrafes se refleja la variedad que puede encontrarse entre los cuatro

modelos europeos seleccionados, como reflejo de sus diferentes tradiciones y situaciones actuales. El artículo proporciona al respecto datos estadísticos y tablas que sintetizan la información descrita en los distintos parámetros.

Tras ofrecer este amplio abanico de información, el autor finaliza el texto con una serie de reflexiones, en las que se decanta por la concepción de la Educación Infantil que considera más adecuada para el desarrollo de los niños. Así, pone de manifiesto la conveniencia de que todo el periodo de Educación Infantil dependa administrativamente de los ministerios de educación o equivalentes, con el fin de que la función educativa en este periodo prevalezca sobre la asistencial. De igual modo, destaca la necesidad de vincular el ambiente natural del niño, es decir, la familia, con el ambiente educativo. Dentro de este enfoque predominantemente educativo apuesta también porque la función de la Educación Infantil sea la de propiciar el desarrollo del niño en sus distintas dimensiones y la de fomentar su motivación hacia el aprendizaje, evitando la presión que en muchos casos existe por alcanzar conocimientos en las áreas curriculares tradicionales. En este sentido, apuesta por un modelo más inspirado en el *Kindergarten* alemán que en las escuelas preescolares vigentes en otros países.

Los dos siguientes artículos del monográfico presentan sendos estudios sobre dos casos nacionales en la etapa de Educación Infantil: Francia y Suecia. Estos dos países, seleccionados por el hecho de reflejar dos modelos organizativos y curriculares muy distintos, basados en concepciones diferentes de la Educación Infantil, muestran con claridad algunos de los debates que se están produciendo actualmente en relación con este nivel educativo. Así, a pesar de las grandes diferencias que ambos modelos han tenido históricamente y que en gran medida tienen todavía, en los dos casos parece existir una tendencia a otorgar a esta etapa una función cada vez más «escolar» en detrimento de la identidad propia de la misma. Las dos autoras dejan clara esta línea de evolución en sus respectivos países y ambas coinciden también al considerar esa evolución como un reflejo de la existencia en la actualidad de una lógica de mercado que no propicia una Educación Infantil centrada en el desarrollo del niño, sino que presiona para el logro de los aprendizajes de carácter escolar.

El artículo de la profesora Pascale Garnier aborda precisamente la tensión entre educación y escolarización de los niños pequeños, mostrando el caso de la escuela maternal en Francia. Si bien Francia se ha considerado en los

estudios de carácter comparado como uno de los países en los que ha predominado a lo largo del tiempo un modelo de orientación «escolar» para la Educación Infantil, la profesora Garnier muestra en su texto cómo han sido las reformas de los últimos años las que han dotado en mayor medida de una lógica escolar a la escuela maternal. Así, el artículo argumenta que son dos las grandes transformaciones de la institución que están contribuyendo de manera decisiva a este enfoque predominantemente escolar. La primera hace referencia a las relaciones que la escuela maternal mantiene con la educación obligatoria y con las estructuras destinadas a acoger a todos los niños en centros preescolares. La segunda guarda relación con las reformas curriculares y el desarrollo de los procesos de evaluación llevados a cabo en los pasados años. Estos cambios han hecho que la escuela maternal, que tradicionalmente fue considerada en Francia un lugar de acogida y de cuidado de los niños, a la vez que un espacio de educación y de preparación para la escuela, sea cada vez más una verdadera escuela.

El cambio acaecido puede constatararse en la evolución de la escuela maternal desde las Orientaciones Oficiales aprobadas en 1977 hasta el momento actual. Dicho cambio puede entenderse mejor si se tiene en cuenta que a lo largo de ese periodo la escuela maternal ha ido perdiendo la autonomía de la que tradicionalmente gozaba respecto de la escuela primaria. A ello han contribuido diferentes factores, entre los cuales puede destacarse el hecho de que el último año de la escuela maternal, la «*grande section*», forme parte ahora del «ciclo de los primeros aprendizajes», que abarca también los dos primeros años de la escuela primaria. Junto a ello también es destacable la reforma de las condiciones de trabajo del personal que trabaja en los centros preescolares, que tiene ahora el mismo estatuto profesional que el de los maestros de primaria, así como las reformas que ha experimentado la formación del profesorado, en las que los contenidos dedicados al preescolar se han ido reduciendo progresivamente. Estos cambios, en opinión de la autora, han contribuido a la pérdida de la especificidad del nivel infantil.

En el curriculum el resultado de las reformas realizadas en la escuela maternal en las últimas décadas es que se han reforzado los aprendizajes lingüísticos y cognitivos en detrimento del juego libre y de las actividades físicas y artísticas. A dicha evolución no ha sido ajena la influencia de los estudios internacionales de rendimiento, que han impulsado el adelanto del aprendizaje de la lectura. La interpretación de la profesora Garnier es que

este cambio se sitúa en la lógica de transformación de la etapa, en la que el ideal de formación integral del niño ha ido dando paso a una concepción gobernada por el interés económico. Los niños son ahora alumnos y sus aprendizajes son objeto de evaluación. Se han definido las competencias que deben alcanzarse en la educación preescolar en los distintos dominios de actividad y la escuela maternal se ha incorporado también al nuevo modelo de regulación y gobierno de los sistemas educativos que se deriva de la implantación de mecanismos de evaluación.

Como señala la autora, el cambio descrito ha tenido también repercusión en la percepción de la escuela maternal francesa en el panorama internacional. Dicha escuela, que durante mucho tiempo fue considerada como el ejemplo a seguir por su larga trayectoria histórica, su gratuidad, su orientación educativa y sus amplios niveles de cobertura, empezó a ponerse en tela de juicio en los años pasados. Así, los expertos consideran preferible una aproximación holística a las necesidades de los niños en este periodo a una aproximación orientada casi en exclusiva a las capacidades cognitivas. Los estudios internacionales marcan también, por tanto, una fuente de presión adicional para el sistema francés, que se debate entre la tradición y la globalización en relación con la Educación Infantil.

En contraste con el caso de Francia, la profesora Mina O'Dowd, de la universidad de Lund, aborda en el siguiente artículo la situación de la Educación Infantil en Suecia. También en este país la etapa previa a la escuela obligatoria está siendo objeto de reformas, que la autora enmarca en dos amplias corrientes de cambio que afectan al sistema educativo en su totalidad: el auge del neoliberalismo y las modificaciones emprendidas por los gobiernos conservadores a partir del año 2006, que han abierto el sistema escolar a empresas y organizaciones privadas, rompiendo con el predominio del sector público en educación que caracterizó durante décadas a este país.

Al igual que en el texto sobre Francia, el artículo comienza con unas pinceladas de carácter histórico que tratan de ofrecer una síntesis de la evolución de los servicios de educación y cuidado de la infancia en Suecia desde su origen a finales del siglo XIX hasta el presente. Las escuelas preescolares surgieron en este país, como en la mayoría de las naciones europeas, de la mano de los procesos de industrialización y urbanización de la sociedad, con la misión de atender a los niños de madres trabajadoras. Para las clases acomodadas el cuidado familiar de los niños siguió considerándose

una opción más adecuada, por lo que las guarderías y escuelas infantiles acogieron durante mucho tiempo casi en exclusiva a los sectores más pobres de la sociedad. La profesora O'Dowd recuerda, además, que Suecia no era en el siglo XIX el país próspero que conocemos en la actualidad y menos aún el ejemplo de estado del bienestar al que tantas veces se ha hecho referencia. Por el contrario, el abandono infantil y la falta de atención a los niños constituían una realidad en Suecia iniciado ya el siglo XX y la educación de los más pequeños era considerada como una cuestión de caridad. A partir del comienzo del desarrollo sueco, que desde 1930 hasta finales de la década de 1980 combinó el crecimiento económico con la creación de unos servicios públicos de calidad, el panorama comenzó a cambiar. En los años 40 los servicios de atención para niños pequeños empezaron a extenderse en el marco del sistema sueco de estado de bienestar. Dichos servicios, además, superaron el enfoque asistencial y tuvieron siempre una intención pedagógica y una orientación hacia la calidad. La combinación de este enfoque con la adopción de amplios permisos parentales, flexibilidad laboral y ayudas económicas a las familias convirtió el modelo sueco en un sistema ejemplar desde el punto de vista de la inversión, de la equidad, de la conexión del preescolar con la escuela primaria, de la cualificación del profesorado, etc.

Así, durante mucho tiempo Suecia se ha caracterizado por poseer un modelo unificado de atención a la infancia que combina la educación y el cuidado de los niños en una misma institución. En dicho modelo, organizado en centros preescolares con una clara orientación familiar y en los que los profesores disponían de amplia autonomía, ha sido la pedagogía de la etapa infantil la que hasta hace muy poco ha guiado los primeros años de la escuela primaria, al contrario de lo que sucedía en otros países europeos, en los que la escuela infantil se ha impregnado de la cultura y de los valores de la enseñanza primaria (EGIDO, 2010). De hecho, la vigencia de este modelo y la importancia concedida a la investigación sobre la educación de los niños más pequeños le ha valido a Suecia el reconocimiento de expertos y organismos internacionales en los pasados años (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2008; EURYDICE, 2009; OECD, 2006).

No obstante, y a pesar del prestigio del sistema sueco de Educación Infantil, en estos momentos el modelo se está modificando, según alerta la profesora O'Dowd. Los cambios acaecidos desde finales de los años 80 y, en especial, la revisión del curriculum realizada en el año 2010, tienen como objetivo orientar más específicamente la Educación Infantil al

aprendizaje de las áreas de matemáticas, lengua, ciencias naturales y tecnología. La autora se plantea si este nuevo curriculum puede calificarse como «el curriculum del mercado» y supone un incremento del control de las instituciones preescolares por parte del gobierno central. Los valores de equidad y democracia ya no son la prioridad para los primeros años de la enseñanza, sino que esta la constituye el resultado académico. Al igual que en el caso francés, la aplicación de exámenes nacionales en los primeros años de la escuela primaria guarda una estrecha relación con ese cambio de rumbo.

El «modelo de mercado», según indica la profesora O'Dowd, viene propiciado por la aparición de distintos factores en la agenda política sueca, entre los cuales es destacable el cambio en el sistema de formación del profesorado. No obstante, como ella misma pone de manifiesto, la distinción entre un curriculum centrado en el niño y un curriculum centrado en las materias de enseñanza no es una cuestión sencilla ni es susceptible de situarse en el tiempo de una manera precisa, ya que en la realidad de las escuelas los nuevos elementos se mezclan con los previos. No obstante, las actuales presiones políticas y económicas pueden contribuir a que los niños sean percibidos, como ya sucedió en el pasado, desde una perspectiva adulta, que les ve como «todavía no adultos» y que hace que la infancia no se perciba como un periodo de la vida con valor en sí mismo, sino más bien como una etapa de transición hacia la vida adulta. En opinión de la autora, hay razones para la preocupación por el futuro de la educación de la primera infancia en Suecia.

Saliendo ya de los planos nacionales, el artículo del profesor Jan Peeters aborda un tema escasamente tratado, como es el del rol de los educadores y cuidadores varones en la Educación Infantil. El autor, que cuenta con una amplia trayectoria de investigación sobre este tema, plantea cómo se cuestiona la identidad profesional de los hombres que trabajan en este sector, que durante mucho tiempo se ha considerado un terreno propio de las mujeres. El profesor Peeters se pregunta en primer lugar si existe alguna necesidad de que los hombres trabajen en el cuidado y la educación de los niños más pequeños y desgrana una serie de argumentos a favor de que así suceda. Por una parte, los hombres que trabajan en este sector son un ejemplo para los padres varones y pueden tener mayores facilidades a la hora de establecer una comunicación fluida con ellos. Por otra, la convivencia de mujeres y varones trabajando en esta etapa proporciona la oportunidad de

aprender a unos de otros. Los niños, adicionalmente, cuentan con modelos masculinos en las guarderías y preescolares. Pero quizá lo más importante es que la presencia de los varones en los servicios de educación y cuidado a la primera infancia facilita el cambio hacia una cultura basada en la igualdad de oportunidades para las generaciones actuales y futuras.

Si bien el aumento de la profesionalización para las personas que trabajan en este campo no se liga necesariamente a la presencia de varones en el mismo, lo cierto es que los hombres se incorporarán con mayor facilidad si los modelos profesionales en la Educación Infantil se basan en la cualificación y en la formación y no únicamente en los roles de género, concretamente en este caso en el rol maternal. Por tanto, únicamente si se redefine la identidad profesional y el estatus de estas profesiones será posible la incorporación de los varones.

Tras este planteamiento, el autor aborda el ejemplo de la Red de Cuidado Infantil de la Comisión Europea en relación con el tema de género en los servicios de educación y cuidado de la primera infancia. Esta red se inscribe en el primer programa de la Unión Europea sobre igualdad de género, iniciado en 1982, que tenía como finalidad facilitar la igualdad de oportunidades de las mujeres en el sector laboral. Sus estudios pusieron en evidencia cómo en los países europeos sólo entre el 1 y el 3% de las personas que trabajan en este sector son varones, por lo que diversos países emprendieron iniciativas para incrementar ese número. En 1995 uno de los objetivos para la calidad de la atención a la primera infancia en Europa establecía llegar a un 20% de varones trabajando en este sector para el año 2005, meta que, desde luego, no llegó a alcanzarse en ningún país.

Tras aludir a este marco europeo, el autor expone la tarea desarrollada por el Centro para la innovación en los primeros años del Departamento de Estudios sobre Bienestar Social de la universidad de Gante en la década de 2002 a 2012. En este centro se ha trabajado en varias vías paralelas, una de las cuales ha sido el análisis de los orígenes de la segregación por género en los servicios para niños pequeños. El artículo expone las razones de dicha segregación, que incluyen desde la consideración del cuidado infantil como una tarea socialmente asignada a las mujeres, al reemplazar de alguna medida el papel de la madre, hasta el hecho de que se trata de servicios que históricamente han sido promovidos por mujeres y han estado ligados a los movimientos de emancipación femenina. Por supuesto, a esos factores se

suman otros, como la cuestión de que las profesiones altamente feminizadas no resultan atractivas para los varones por sus condiciones laborales, su estatus y sus salarios, aunque este último punto no resulta determinante para el profesor Peeters. El artículo ofrece también evidencias sobre otras razones que subyacen a la escasa presencia de los hombres en el trabajo con niños pequeños y que han sido menos analizados. Entre ellas señala cómo los hombres deben cuidar mucho más su actuación con los niños, ya que la sospecha de la existencia de comportamientos pederastas recaen más en ellos que en las mujeres.

El artículo finaliza con algunas ideas para instaurar un campo profesional libre de estereotipos de género en la Educación Infantil, lo que solo es posible si se reemplaza la visión de las cuidadoras y educadoras como sustitutas de la madre por un nuevo profesionalismo. Las conclusiones apuntan a la necesidad de comenzar con un enfoque neutral desde la perspectiva de género ya incluso antes de la etapa de formación de los educadores y cuidadores, con servicios de orientación educativa y profesional en los centros de secundaria que contemplen este campo laboral también para los varones. Los cursos específicos para hombres y la integración de los programas formativos en centros típicamente dirigidos al público masculino pueden constituir también una vía interesante, siempre y cuando se evite el «currículum oculto» que se trasmite habitualmente en la formación.

El autor concluye que la presencia de varones en este nivel resulta necesaria para avanzar en una cultura de la igualdad y es positiva tanto para los hombres como para las mujeres. Para ellos, porque abre una vía profesional que a menudo perciben como vetada. Para ellas, porque la verdadera igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo y en la sociedad solo se alcanzará cuando el cuidado de los niños se encuentre realmente repartido entre varones y mujeres y se perciba con normalidad que los hombres trabajen en las instituciones de cuidado infantil.

La sección monográfica de la revista se cierra con el artículo de la profesora Ana Ancheta, que aborda un tema de gran interés para los especialistas en Educación Comparada, como es el de los «Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia». En este texto, que en buena medida supera el escenario europeo al que hacen referencia el resto de los artículos, se pone de manifiesto cómo las políticas dirigidas a la primera infancia, aún teniendo

objetivos comunes, son tan diversas en los distintos países que en muchos sentidos pueden resultar casi imposibles de comparar. Desde el punto de vista histórico los primeros trabajos realizados sobre la Educación Infantil se centraron sobre todo en el análisis de los proyectos pedagógicos existentes en distintos lugares, por lo que se minimizó la atención al funcionamiento cotidiano de este nivel en diferentes contextos, dejando de lado los datos empíricos al respecto. No obstante, con el paso del tiempo fue incrementándose el intercambio de información sobre esta etapa educativa, tarea en la que tuvieron un importante protagonismo los organismos internacionales. La actividad de dichos organismos, así como la propia evolución de los servicios educativos para la infancia, condujo a una cierta sistematización en la recogida y el tratamiento de los datos sobre los programas formales destinados a los niños de las edades más cercanas al comienzo de la enseñanza primaria. Por el contrario, en los programas de carácter no formal y en los destinados a los niños más pequeños siguió presente la dificultad para recabar datos, incluso en los aspectos meramente cuantitativos, como las tasas de participación y cobertura, lo que dificultaba la realización de investigaciones comparativas.

El punto de inflexión de esta situación lo sitúa la profesora Ancheta en el año 1990, con la implementación del Marco de Acción en Dakar, que ha permitido avanzar en la elaboración de una base de datos mundial sobre los servicios de atención y educación prestados a la primera infancia. La acción de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) y, especialmente, de la OCDE, han sido determinantes a la hora de disponer de estudios comparativos sobre esta primera etapa de la educación, si bien queda aún un largo camino por recorrer. Los objetivos de la atención y educación a la primera infancia se encuentran en este momento relativamente bien delimitados, pero todavía resulta difícil valorar el grado en el que las políticas se dirigen realmente al logro de dichos objetivos, especialmente en algunos países. Adicionalmente, es un hecho que los organismos internacionales están teniendo un fuerte influjo en la delimitación de los ámbitos de estudio correspondientes a este nivel e incluso en su propia conceptualización.

En esta situación, el papel de la Educación Comparada puede resultar de gran utilidad, tal como la autora pone de manifiesto en su artículo, contribuyendo a la elaboración de un marco para la recogida sistemática de información sobre la atención y educación de los niños pequeños, así como a la

construcción de un cuerpo de investigación orientado a la toma de decisiones sobre la misma, basado en el impacto de las políticas emprendidas. De igual modo, la perspectiva comparativa puede facilitar la construcción de bases de datos e indicadores comparables a nivel internacional, lo que a día de hoy continúa siendo un reto para los investigadores.

Deseamos que este monográfico resulte de utilidad a las personas que trabajan en el campo de la Educación Infantil y que suscite el interés por el mismo entre quienes hasta ahora no se han dedicado a dicho ámbito. Aprender de lo que se hace en otros lugares es una de las finalidades clásicas de la Educación Comparada, como también lo es la de aumentar nuestro conocimiento sobre la educación. Esperemos que los artículos que aparecen a continuación aporten algo nuevo a ese conocimiento, en este caso concreto sobre la Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008): Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Consecución de los objetivos de Barcelona sobre las estructuras de cuidado de los niños en edad preescolar. Bruselas, COM (2008) 638.

EGIDO, I. (2000): La Educación Inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, pp. 119-154.

EGIDO, I. (2010): Panorama europeo de Educación Infantil, en C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ BERRIO, J. (Coords), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, pp. 395-414 (Barcelona, Graó).

EURYDICE (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (Brussels, European Commission).

JENSEN, B. (2009): A Nordic Approach to Early Childhood Education (ECE) and Socially Endangered Children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17/1, pp. 7-21.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011 (Madrid, Instituto de Evaluación).
- NAYA, L. M. (Coord.) (2003): La infancia y sus derechos, *Revista Española de Educación Comparada*, 9.
- OECD (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. (Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development).
- OECD (2004): *Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five curriculum outlines* (Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development).
- OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care* (Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development).
- OECD (2012): *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care* (Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development).
- OEI (2010): *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Madrid, OEI).
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (París, UNESCO).
- UNESCO (2007): *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia* (París, UNESCO).
- VV.AA (2010): *Early Childhood Education and Care Services in the European Union Countries. Proceedings of the ChildONEurope Seminar and integrated review*. (Firenze Istituto degli Innocenti).