

Trabajo Fin de Grado

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA HASTA LA SOCIEDAD ACTUAL:

MÁS DE DOS SIGLOS DE LARGA CONQUISTA.

Las grandes reformas educativas: LGE y LOGSE

Autora

Belén Ferrando Escartín

Director

Víctor Manuel Juan Borroy

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Universidad de Zaragoza

2021

*“Un día, un sabio de la antigua Grecia recibió la visita de una joven madre con su hijo de un año.
La madre preguntó al sabio:
- Dime, sabio anciano, ¿cuándo debo comenzar a educar a mi hijo?
- Llevas un año de retraso -le respondió el sabio-. ”*

COHÉN, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz.*
Barcelona, Planeta, Col. Nueva Paideia, p. 7

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	pág. 5
2. OBJETIVOS.....	pág. 8
2.1.General.....	pág. 8
2.2.Específicos.....	pág. 8
3. MÉTODO.....	pág. 8
4. MARCO TEÓRICO.....	pág. 9
4.1.Educación Infantil: una reflexión histórica.....	pág. 9
4.2.La Educación Infantil en España desde una perspectiva diacrónica.....	pág.14
4.2.1. Primera etapa (1838-1874).....	pág.14
4.2.2. Segunda etapa (1874-1975).....	pág.16
- Últimas décadas del siglo XIX.....	pág.16
- Hasta la Guerra Civil española: Regeneracionismo y Escuela Nueva.....	pág.17
- La educación preescolar durante el franquismo.....	pág.18
• El Libro Blanco de la Educación	
• La Ley General de Educación de 1970	
4.2.3. La generalización de la educación preescolar en la España democrática.....	pág.25
- LOECE y LODE.....	pág.26
- LOGSE.....	pág.27
- Otras normas hasta la actualidad.....	pág.35
4.3. La formación del profesorado: una conquista paralela.....	pág.42
- De los sesenta a los ochenta: primeros cambios.....	pág.42
- Los noventa y la “calidad”.....	pág.43
- España en el Espacio Europeo de Educ. Superior.....	pág.44
5. CONCLUSIONES.....	pág.46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pág.50

Título del TFG: La Educación Infantil en España hasta la sociedad actual: más de dos siglos de larga conquista. Las grandes reformas educativas: LGE y LOGSE.

Title (in english): Early Childhood Education in Spain to today's society: more than two centuries of long conquest. The great educational reforms: LGE y LOGSE.

- Elaborado por Belén Ferrando Escartín.
- Dirigido por Víctor Manuel Juan Borroy.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2021.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.368

Resumen

El presente trabajo no pretende otro objetivo que un acercamiento a la concepción social e institucional de la educación en la etapa de la infancia comprendida entre los cero y seis años en la actualidad. Para ello, se ha considerado esencial estudiar el panorama, concepción y desarrollo de lo que hoy denominamos Educación Infantil a lo largo de nuestra historia, sobre todo, la más reciente, teniendo en cuenta la influencia del entorno europeo no solo en lo que concierne a la educación de los propios niños sino también en lo que atañe a la preparación y formación de sus docentes. En este sentido, he considerado esencial detenerme en los cambios suscitados por la aplicación de diferentes leyes educativas españolas en democracia, especialmente en la Ley General de Educación (LGE), de 1970, y en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, sin perder de vista los antecedentes existentes en épocas previas.

He procurado no olvidar la configuración político-administrativa de nuestro país, es decir, la existencia de Comunidades y Ciudades Autónomas que, al fin y al cabo, y desde que les fueran transferidas las competencias en materia educativa, determinan el devenir educativo español en su conjunto.

Palabras clave

Derecho a la educación, Sistema Educativo, Educación Infantil, igualdad, formación del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Mi vocación es ser docente. Entre los miembros de mi familia y los amigos más íntimos, a ninguno le extrañó que, finalizado el Bachillerato, mi opción profesional fuera la enseñanza, en concreto, la de los más pequeños.

En una sociedad como la española, con una tasa de población envejecida muy superior a algunos otros estados miembro de la Unión Europea, la llegada de un recién nacido, el nacimiento de un niño, siempre es una alegría, cuando no casi un acontecimiento de carácter festivo.

En la actualidad existe una responsabilidad creciente, muy diferente a la de antaño, sobre ese nuevo ser indefenso al que, salvo raras excepciones, se le va a procurar todo cuanto esté en nuestra mano, fundamentalmente, la mejor educación posible. Sin embargo, no siempre ha sido así; en pasadas y no tan remotas décadas no se diferenciaba demasiado entre las necesidades planteadas por un adulto y las que presentaba un niño pequeño. Es decir, no se consideraba atender de forma especial a los más pequeños de la casa porque, como intentaré demostrar a lo largo de este estudio, no se valoraba ni existía la concepción de la influencia decisiva que la Educación Infantil ejerce en el desarrollo de cualquier ser humano.

Quiero ser docente y, como futura docente, deseo que este Trabajo Fin de Grado sirva para abordar los cambios sociales producidos, las leyes que reflejaron esos cambios, la revolución que supusieron los primeros avances de las políticas de conciliación entre la vida personal y profesional en cuanto a la visión, atención, cuidado y educación de los más pequeños de la familia centrándome de manera especial en el periodo comprendido entre la aprobación

de la Ley General de Educación y la LOGSE, sin olvidar el pasado y, mucho menos, el futuro de lo que hoy denominamos Educación Infantil que, si bien seguimos dividiéndola en dos etapas, se debería entender como un “todo” educativo que afecta a los niños y niñas de entre cero y seis años de edad.

Creo firmemente que la Educación Infantil continúa siendo un reto para maestros, pedagogos, profesionales y, sobre todo, familias porque, durante la etapa entre los cero y cinco-seis años, tienen lugar las primeras incursiones tanto en el desarrollo cognitivo, como en el afectivo y motor de los niños.

Hoy entendemos de manera generalizada que es precisamente esta primera etapa de la vida del ser humano la que determina y sienta las bases de su éxito en edad adulta, de su intelectualidad y, en definitiva, de su futura personalidad.

Respecto a la primera parte de este trabajo de investigación y pese a que, en un principio, no contemplaba sino un breve esquema de la concepción de la infancia y de su educación en el despertar de lo que hoy conocemos como civilización occidental, la lectura de un buen número de estudios monográficos y de artículos sobre el tema me han llevado a reflejar esos conocimientos como antecedentes del presente estudio sin otro objetivo que el de demostrar que también desde el Mundo Antiguo y a lo largo de la historia de nuestra civilización, aunque no sin vaivenes, el periodo de la infancia entre cero y seis años de edad ha sido motivo de reflexión, preocupación e, incluso, de regularización y normalización.

En lo que atañe al *corpus* del trabajo, es decir, en cómo España ha abordado la regularización de esta etapa educativa durante el siglo XX y los primeros veinte años del XXI, este estudio pretende mostrar la complejidad de nuestra legislación en materia educativa y sus repercusiones en la educación de los más pequeños e, importantísimo, en el cuerpo docente especializado en esta etapa procurando hacer hincapié en aquellas leyes y normas que han supuesto un antes y un después en el desarrollo de la educación española: la Ley General de Educación (LGE), de 1970, y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990.

Por supuesto, en este empeño por repasar las diferentes legislaciones que han determinado nuestro devenir educativo, ha sido inevitable constatar que España presenta uno de los panoramas más profusos, complejos y, desde luego, más variables de los países de la Unión Europea y que los cambios de gobierno han ido determinando, sobre todo desde la aprobación de la Constitución Española de 1978, ese devenir obligando a las diferentes administraciones competentes en materia de Educación a un sinfín de modificaciones no siempre oportunas.

A través de este acercamiento a nuestras leyes educativas he podido comprobar cómo las diferentes formas de entender la Educación Infantil han determinado la mayor parte de nuestra normativa.

Todas estas normas reflejan el antiguo debate entre la atención asistencial y la atención educativa de los más pequeños. Por ello y puesto que entiendo que la educación en su conjunto debería avanzar y mejorar al margen de cualquier ideología, de las pugnas políticas y de la instrumentalización de la misma como arma arrojadiza entre diferentes partidos políticos, este estudio no menciona de forma expresa a ninguno de ellos.

Partiendo de la firme convicción de que el desarrollo del sistema educativo debe ser asumido desde la responsabilidad social y no desde la imposición de una determinada corriente ideológica, este estudio no va a detenerse en analizar qué leyes son mejores o peores ni qué gobiernos las han aprobado. Todo lo que se aparte de la consideración del alumno como protagonista del sistema educativo no va a ser objeto, pues, de este trabajo.

La materia educativa, tan importante en nuestro desarrollo como sociedad, debería estar, no al margen, sino muy por encima de pugnas ideológicas y debates estériles para avanzar sin más sentido que el sentido común aplicado a la educación de los niños desde las primeras etapas de la infancia.

En materia de perspectiva de género, cabe observar que en el trabajo se utiliza el masculino clásico del castellano sin otra intención que la de no excederse en el número de palabras aconsejadas para el mismo.

2. OBJETIVOS

El siguiente Trabajo de Fin de Grado tiene una serie de objetivos, tanto generales como específicos, que se refieren a continuación:

2.1. General:

- Mostrar una panorámica de la concepción de la Educación Infantil en España lo largo de su historia hasta la actualidad, con especial interés en las principales reformas educativas de los siglos XIX y XX, decisivas en el devenir de la educación entre los cero y seis años.

2.2. Específicos:

- Referir los cambios históricos, sociales y legislativos determinantes en la educación de los niños entre cero y seis años, deteniéndonos en las reformas educativas y leyes más relevantes y en sus efectos en el marco español.
- Efectuar una revisión de las principales reformas en la formación del profesorado en España, teniendo en cuenta el contexto europeo.
- Reflexionar acerca de las posibilidades de mejora de esta etapa educativa tanto en sus contenidos como en la formación de sus docentes.

3. MÉTODO

Según cita Munarriz (1992), la investigación es el proceso de llegar a soluciones fiables a los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos (Mouly, 1978). De sus teorías puede desprenderse que la investigación alcanza el estudio de distintas realidades a las que el investigador se puede enfrentar de forma cuantitativa o cualitativa. La elección entre la utilización de una u otra metodología está relacionada con la forma de percibir una realidad y con la naturaleza de los problemas objeto de estudio. Apunta esta misma autora a que, en España, el análisis de la educación por procedimientos cualitativos tuvo su auge a partir de los años setenta del pasado siglo. El objetivo de estas investigaciones era captar el significado de las acciones sociales (p.102).

Este trabajo parte de la utilización de métodos cualitativos a la hora de analizar la realidad educativa pasada, presente y futura de la Educación Infantil. En el marco de esta metodología cualitativa, se ha utilizado lo que Munarriz denomina investigación/acción, es decir, la observación y reflexión sistemática y rigurosa de la realidad educativa 0-6 años para poder planificar y, posteriormente, actuar. Cualquier cambio en el ámbito escolar necesita que sus ejecutores comprendan y acepten las innovaciones planteadas “desde arriba” porque son los profesores quienes deben trasladarlas a las aulas. La investigación/acción, entendida como estrategia de investigación y cambio en el ámbito educativo, ha sido una constante educativa en las últimas décadas y un punto fundamental para la formación del profesorado (p.109).

Este trabajo analiza el “caso educativo español en la etapa 0-6”. De ahí el relieve de la lectura de publicaciones científicas, libros, proyectos y líneas de investigación sobre las diferentes reformas educativas planteadas en España, sobre todo, desde la democracia y su traducción en las aulas de infantil. Las fuentes manejadas son todas científicas salvo el editorial de un diario de tirada autonómica que consideré relevante por su aséptica manera de resumir la normativa educativa hasta la actualidad.

4. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta los objetivos planteados por este estudio, conviene dividir su marco teórico en dos partes: la primera es una aproximación histórica previa con el propósito de contextualizar el objeto de estudio; la segunda desarrolla un análisis pormenorizado de la etapa 0-6 desde las diferentes reformas educativas, prestando mayor atención a las leyes determinantes para esta etapa.

4.1.Educación Infantil: una reflexión histórica

Las diferentes maneras de abordar, enfocar y entender la Educación Infantil a lo largo de la historia no son sino consecuencia directa de los distintos tipos de sociedad, de su evolución, de su compromiso con los más jóvenes, del entorno social, demográfico, geográfico e, incluso, etnográfico en que dichas sociedades han ido surgiendo y se han desarrollado y de los pensadores y teóricos, unos ilustres y otros más modestos, cuyas aportaciones han contribuido a proporcionar a esta primera etapa de la educación la importancia que merece.

La historia de la civilización pone de manifiesto que quien se sienta pionero en el estudio de esta etapa educativa, si se adentra en el estudio de las primeras sociedades “civilizadas”, descubrirá que sus innovadoras “teorías” no lo son tanto. Es decir, si bien es cierto que todavía queda mucho por descubrir sobre los primeros años de vida del niño, históricamente y dependiendo obviamente de la sociedad objeto de nuestro estudio, “tropezaremos” sin duda con algún antiguo precursor de nuestros modestos descubrimientos.

Así pues, creo que queda todavía mucho por decir y escribir acerca de la educación durante los primeros años de vida del niño. No obstante, he llegado a la conclusión de que el intento por elucubrar todo lo concerniente a esta fase de la vida del niño ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad porque, de una u otra manera, todos los teóricos que se han aproximado a su estudio coinciden en que es un periodo esencial en la vida y desarrollo posterior del individuo.

El concepto de *educación infantil* tal y como lo entendemos en la actualidad se acuñó en el siglo XX. Para comprenderlo se hace imprescindible documentarlo, conocerlo, trabajarlo y desarrollarlo porque su génesis y evolución supone una larga conquista.

El epicentro de esta etapa educativa hay que buscarlo en el término *infancia*, un término que, como demuestran las páginas siguientes, no es nuevo; lo que sí ha ido cambiando a lo largo de los siglos son sus connotaciones, su forma de entenderlo y, como consecuencia, las diferentes maneras de abordar la educación durante los primeros años de vida.

Resultan innumerables los estudios de paleontólogos, historiadores y otros investigadores acerca del papel reservado a infancia en las primeras civilizaciones. Sin olvidar ese papel durante la prehistoria y puesto que el presente estudio pretende otros objetivos, he optado por realizar una escueta referencia histórica a los pueblos que han determinado el desarrollo de la civilización occidental.

Según expone Iturrioz (2018), a lo largo de la historia del hombre, las sociedades se han ido adaptando a las diferentes circunstancias económicas y culturales. También lo ha hecho el papel de la infancia, dando lugar a las diversas estrategias empleadas en la educación infantil: desde la consideración

del niño como un ser inferior hasta la importancia de su educación como sujeto del cambio (p. 496).

Considera la autora que el disfrute de la infancia en el Mundo Antiguo se reservó a niños sanos y fuertes y que, salvo Platón y Aristóteles, la mayoría de los pensadores antiguos ligaba el futuro social y profesional del niño a su propia infancia, considerando al niño un “sujeto” obligado a involucrarse en el devenir social para aportar a la propia sociedad (p. 497).

En la antigua **Grecia** existió una gran inquietud por la educación de la infancia. Si, en Atenas, Platón y Aristóteles consideraron fundamental el garantizar el nacimiento de niños física y mentalmente sanos, que la primera infancia del niño transcurriera a cargo de los cuidados de la madre en el *gineceo* y que el juego sirviera de instrumento de su personalidad y futura profesión, en la sociedad guerrera de **Esparta** solo los niños sanos y fuertes podrían instruirse en el arte de la guerra y, tras su estancia en el *gineceo*, pasaban a ser propiedad de la *polis* que le proporcionaba una educación pública obligatoria (Iturrioz, 2018, p.497).

En **Roma**, autores como Séneca constataron el sacrificio de niños enfermos o con malformaciones obedeciendo a la razón. Así, solo los niños sanos dedicaban al juego sus primeros años de vida. Posteriormente, un *nutritor* le enseñaba distintas lenguas y algunos conocimientos (mitológicos). Solo los niños de clase alta proseguían sus estudios a cargo de un pedagogo, el *ludus magister*.

La **Edad Media** supuso un retroceso en la concepción de la infancia. Dan buena cuenta de ello tanto las *Teorías de la carencia*, que concebían al niño como una especie de adulto “en miniatura”, obligado a pasar por una etapa poco gratificante hasta llegar a la edad adulta, como las *Teorías de la indiferencia*, que condicionaban la indiferencia emocional de los adultos hacia el niño como consecuencia de la altísima tasa de mortalidad infantil provocada por la escasa higiene y los insuficientes conocimientos médicos (Iturrioz, 2018, p.498).

La educación se reservaba exclusivamente a los varones de clase social alta que, en su mayoría, se preparaban para servir a Dios y a la Iglesia.

Continúa Iturrioz (2018) que, gracias a un Humanismo que entendía al hombre como el único animal dotado de razón y susceptible de poder desarrollarse, en el **Renacimiento** cambió radicalmente la visión sobre la

infancia: etapa con características propias e indispensables en el desarrollo físico y mental de los seres humanos. El desarrollo económico de la época se tradujo en una disminución de la mortalidad infantil, en una mayor atención de los adultos hacia los más pequeños y en la responsabilidad de educarlos acertadamente. Entre los pedagogos más relevantes del momento destacaron Juan Amós Comenio o Juan Luis Vives, gran impulsor del desarrollo de la educación infantil y de la creación de escuelas públicas (p.498).

Durante la **Ilustración**, época de permanente pugna entre el poder de la Iglesia y el avance de la ciencia en todos sus ámbitos (incluido el educativo), se intentó combatir la ignorancia mediante las luces y la razón. Entre los ilustrados destacó Jean-Jacques Rousseau, creador de la corriente naturalista que entendía que la educación, basada en la libertad, la independencia y la espontaneidad, era fundamental en los primeros años de vida. Rousseau aportó un nuevo concepto de la infancia, un nuevo planteamiento de la educación y la idea de que el amor era clave en el desarrollo y la configuración de la personalidad infantil.

Este contexto favoreció la redacción de las primeras declaraciones sobre los Derechos Humanos y la toma de conciencia hacia la protección y educación de la infancia tanto de los niños como de las niñas.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) defendió el análisis de la individualidad del niño y el papel indiscutible de la preparación de los maestros para lograr su desarrollo integral, por encima de la mera implantación de conocimientos.

A caballo entre dos siglos, Friedrich Fröbel (1782-1852) se convirtió en el precursor de la enseñanza activa por su defensa de la individualidad, la cooperación, las sensaciones, los valores y el simbolismo a través del juego. Su aportación pedagógica más importante fue la creación en 1840 del primer *Kindergarten* o “jardín de infancia”.

La **Revolución Industrial**, iniciada a mediados del siglo XVIII, supuso para los países europeos un paso definitivo en mejoras tecnológicas y avances científicos que abarató y disminuyó la mano de obra dando lugar a una pobreza que obligó a trabajar también a los niños a cambio de sueldos miserables. La pronta reacción de la sociedad ante este hecho llevó a la aprobación de leyes de

protección a la infancia y, con ellas, al incremento de niños con acceso a las escuelas.

La primera teórica en hablar de la importancia de la Educación Preescolar fue María Montessori (1870-1952) quien, partiendo de que la educación debía servir a la vida, esta se debía ofrecer al niño desde su nacimiento.

Ovide Decroly (1871-1932) consideró que el objetivo primordial de la educación era preparar al niño para la vida individual y social. Insistió en que educar para la vida supone educar frente a las necesidades y en que ello implicaba proporcionar al niño un conjunto de conocimientos que le permitieran adaptarse a la sociedad y sus cambios.

Si el final de la **Primera Guerra Mundial** trajo consigo la *Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño* (1924) que reconocía por primera vez la responsabilidad de los adultos sobre los derechos de la infancia (desarrollo, asistencia, socorro y protección), tras la **Segunda Guerra Mundial**, las Naciones Unidas avanzaron en la protección de los menores. En 1959 se proclamó la *Declaración de los Derechos del Niño* que contemplaba la igualdad, la protección especial para el desarrollo físico, mental y social, la alimentación, vivienda y atención médica, el tratamiento especial ante la discapacidad, la comprensión y amor, la actividad lúdica, la educación gratuita, etc. Aún habrían de transcurrir cuarenta años más hasta la aprobación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Iturrioz, 2018, pp. 498-499).

Tal y como afirma García Nieto (1995) en *El diagnóstico pedagógico en la educación infantil*, a mediados del siglo XX comienza a suscitarse un mayor interés acerca de la Educación Infantil gracias a los estudios de extranjeros como Fröbel, Decroly o Montessori y españoles como Pablo Montesino. Con todos ellos arrancó una inquietud capaz de captar la atención de distintos organismos y estamentos implicados en la educación: la Organización Mundial de la Educación Preescolar en 1948, la Revista Analítica de Educación de la UNESCO en 1960 o la XXIV Conferencia de Instrucción Pública desarrollada en Ginebra en 1961, entre otros ejemplos (p.75).

A partir de entonces y hasta hoy, la Educación Infantil ha sido el objeto de un buen porcentaje de producciones literarias referidas al ámbito de lo educativo y

la constante lucha de distintos colectivos sociales partidarios de la implantación de este ciclo educativo con carácter obligatorio y gratuito.

4.2. La Educación Infantil en España desde una perspectiva diacrónica: dos siglos de larga conquista.

De lo expuesto en el apartado anterior se desprende que la educación de los más pequeños ha sido una constante en la historia, pese a no estar reglada de manera institucional hasta el siglo XIX. Hasta entonces, la iniciativa más parecida a lo que hoy entendemos por escuela infantil fue la escuela de amiga: “una especie de modesta guardería infantil que, en una habitación de su casa, sostenía una mujer cuidando de los niños por una pequeña retribución económica, durante cinco o seis horas diarias” (Colmenar, 1991, p. 91).

Sin duda, tal y como afirma Carmen Sanchidrián (2009), “uno de los mayores logros de nuestro sistema educativo ha sido su extensión a grupos sociales y de edad cada vez más amplios” (p.451). Desde mediados del XIX y partiendo de un sistema débil y reducido que separaba a los niños por su sexo, por tipo de población o por procedencia social, cien años después, nuestro sistema educativo escolariza a toda la población comprendida entre los 3 y los 16 años con carácter inclusivo (pp.451-452).

Sanchidrián (2021) indica que la aparición del sistema educativo español vino a ser simultáneo al de otros países de su entorno y que, como en otros países, la evolución de nuestro sistema educativo pasó por tres fases en las que el papel de la Iglesia y el Estado fue determinante (pp.259-260).

Siguiendo este orden, la educación infantil en España durante los últimos dos siglos ha pasado por las etapas que se indican a continuación.

4.2.1. Primera etapa (1838-1874)

Sanchidrián (2021) subtitula esta etapa como “recoger y educar” y la vincula a la inauguración de la primera escuela pública de párvulos para niños de familias desfavorecidas en una sociedad preindustrial en la que las madres trabajaban para la subsistencia familiar (p.261).

Como hito relevante cabe señalar la fundación en 1838 de la “Asociación para propagar y mejorar la educación del pueblo”, presidida por Pablo Montesino, que promovió y supervisó las escuelas de párvulos. La primera escuela, de Virio, se inauguró en Madrid en 1838. Según Sanchidrián (1991), estas escuelas de párvulos cumplían con los objetivos de proporcionar a los niños los conocimientos básicos para adquirir otros posteriores y educarlos en “hábitos saludables” físicos, morales e intelectuales beneficiaran su salud, desarrollaran su inteligencia y forjaran su carácter (pp. 70-71).

También Montesino inspiró la *Ley de 21 de julio de 1838, de enseñanza primaria* en la que se declaraba obligatoria la enseñanza entre los seis y nueve años y se establecía la necesidad de obtener el título de maestro en las escuelas normales. Aunque se hacía referencia expresa a las escuelas de párvulos, no decía nada de su financiación pública.

Los docentes de párvulos y primaria de las primeras décadas de nuestro sistema educativo se guiaron por el *Manual para maestros de escuelas de párvulos*, publicado por Montesino en 1840.

En 1850 había en España unas cien escuelas de párvulos que tuvieron el doble objetivo de **recoger y educar** a niños de dos a seis años de familias desfavorecidas con el fin de reformar y mejorar la sociedad (Sanchidrián, 2021, p. 261). No obstante, la realidad fue otra: la escasez de medios materiales y personales determinó que, en aulas con 100 alumnos o más, los maestros tuvieran suficiente con impedir que los niños se ensuciaran, hablaran o hicieran ruido, recurriendo frecuentemente a la utilización de los mayores como monitores.

Sanchidrián (2021) se refiere también a las estrechas relaciones del Estado Español con la Iglesia. Las constituciones de 1812, 1837 y 1876 otorgaron al catolicismo la condición de religión del Estado, incluso el planteamiento de nuestro sistema educativo surgió de las pérdidas sufridas por la Iglesia con las desamortizaciones de Mendizábal y Madoz: muchos inmuebles eclesiales pasaron a manos del Estado como centros docentes. Sin embargo, en 1844 el Concordato proporcionó a la Iglesia toda una serie de privilegios (subvenciones

o exenciones de impuestos) que se extendieron al ámbito educativo: todas las enseñanzas estarían de acuerdo con la doctrina de la Iglesia (pp.261-262).

La Constitución de 1812 sentó los pilares del primer sistema educativo nacional, aunque no se concretó hasta la aprobación en 1857 de la *Ley de Instrucción Pública*, conocida como *Ley Moyano*, su impulsor, que otorgaba a la Iglesia el control de una enseñanza que hacía la religión obligatoria, además del derecho a crear centros privados de educación preescolar, primaria y secundaria. La ley introducía la educación preescolar en el sistema educativo desde sus orígenes: “El Gobierno cuidará de que, por lo menos, en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan escuelas de párvulos” (art.105). En cuanto a la formación de docentes, el 181 excluye del requisito de poseer el título de maestro, obligatorio para las escuelas públicas, a los “docentes” que regenten escuelas elementales incompletas; solo necesitarían un *Certificado de aptitud y moralidad*, expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia (Sanchidrián, 2021, p.262).

4.2.2. Segunda etapa (1874-1975).

Para España, Sanchidrián subdivide esta etapa en tres periodos:

- **Las últimas décadas del siglo XIX** estuvieron inspiradas por la difusión de la doctrina de Fröebel, que priorizaba lo educativo sobre lo meramente asistencial.

Estado e Iglesia se disputaron el control sobre la educación, fundamentalmente en las enseñanzas superiores. La iniciativa privada fue decisiva en educación preescolar, sobre todo en la escolarización de niños entre dos y cinco años. No obstante, el porcentaje de escolarización en estas edades no superó el 25%, entre otras causas, porque durante el franquismo solo accedían al mundo laboral aquellas mujeres que carecían de cargas familiares.

Entre 1874 y 1901 la inversión en educación de España estuvo muy por debajo de la de otros países europeos; el empobrecimiento de nuestro país provocó que los ayuntamientos se ocuparan de cumplir con la normativa educativa estatal. Además, la Iglesia y el Estado seguían más preocupados por controlar la educación que por abordar y resolver el problema educativo: a pesar

de la obligatoriedad de la primaria, en 1900 solo la mitad de los niños asistían a la escuela y casi el 57% de los mayores de diez años no sabía ni leer ni escribir.

Para preescolar, Carderera, Badouin, López Catalán y García Navarro se esforzaron por divulgar el modelo de Fröebel que se practicó como ensayo en 1874 en la Escuela Normal Central de Párvulos aunque, por la escasez de medios, estuvo muy lejos de ser un “jardín de infancia”.

Los “encontronazos” legislativos en los turnos de gobierno de liberales y conservadores fueron constantes: los primeros intentaban introducir los métodos de Fröebel; los segundos preferían mantener la *Ley Moyano* que otorgaba a la educación preescolar un status inferior. Este fue el contexto del debate entre teóricos partidarios de las escuelas de párvulos de Montesino y teóricos defensores de los *Kindergarden* de Fröebel, alejando las escuelas de párvulos de lo meramente asistencial para introducirlas en lo estrictamente academicista (Sanchidrián, 2021, pp. 265-266).

- Antes de la Guerra Civil española: Regeneracionismo y Escuela Nueva.

La inestabilidad política del primer tercio del siglo XX se agravó con el enfrentamiento entre Iglesia y Estado. En este contexto, Joaquín Costa, Lucas Mallada o Ricardo Macías Picavea, todos ellos regeneracionistas, constataron que la educación era un instrumento clave para la regeneración de España.

Indica Sanchidrián (2021) que el inicio siglo XX vino marcado por medidas tan importantes como los primeros ensayos de graduación de la enseñanza, la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y el pago de los sueldos de los maestros por parte del Estado.

Pese a un clima favorable a cualquier reforma educativa, la de preescolar se ensombreció a causa de la urgente intervención en la educación pública primaria. No obstante, el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 le otorgó consideración legal como primer grado de una escuela primaria dividida en párvulos, elemental y superior. Ello supuso la matriculación de aproximadamente un 24% de los niños entre tres y seis años en la escuela pública primaria (p. 267).

El Real Decreto de 17 de julio de 1913 pondría fin a la mezcla de edades en párvulos, fijando la admisión de niños de tres a seis años con excepción de los casos de atraso en el desarrollo mental. La autora señala el influjo de la paidología y de las teorías de la Escuela Nueva de Montessori y Delocry en las escuelas de párvulos, a pesar de las carencias presentadas por la preparación de las maestras que las regentaban (p. 267).

Con la República se plantearon reformas educativas, pero sus repercusiones en preescolar fueron prácticamente nulas a causa de la falta de escuelas, la escasa escolarización o la mala preparación de los maestros, cuyos salarios se podrían tachar de “miserables”.

- La educación preescolar durante el franquismo.

Apunta Sanchidrián (2021) que, tras la Guerra Civil, la dictadura franquista (1936-1975) frenó cualquier intento de renovación pedagógica. Hay que buscar su causa en el papel subsidiario del Estado frente a la Iglesia (p. 268).

La dictadura pasó por dos etapas: hasta finales de los años cincuenta y hasta mediados de los setenta.

El régimen, católico, delegó el control de la educación a la Iglesia y la educación religiosa pasó a ser obligatoria en todas las instituciones educativas (incluida la Universidad). A ello se sumaría el papel de madre y esposa asumido por la mujer y que anularía la necesidad de la educación preescolar.

La *Ley de Educación Primaria*, de 1945, en su Preámbulo, reconocía a Iglesia y Estado el derecho a fundar Escuelas de cualquier grado. El Art. 18 dividía la Educación Primaria en: *Período de iniciación* que comprendía las Escuelas maternas (hasta los cuatro años) y las Escuelas de párvulos (de los cuatro a los seis años), *Período de enseñanza elemental* (de los seis a los diez años), *Período de perfeccionamiento* (de diez a doce años) y *Período de iniciación profesional* (de los doce a los quince años). El Art. 19 especificaba que se crearían Escuelas maternas y de párvulos en aquellos núcleos de población que permitieran una suficiente cuota de matriculación y que su instalación, disciplina y desenvolvimiento reflejarían una vida de hogar limpia y

alegre. Se indicaba, además, que los conocimientos proporcionados en ellas no sobrepasarían las experiencias y formación propia de la psicología y de la corta edad de los párvulos, siendo el profesorado exclusivamente femenino. El Art. 20 facilitaba la admisión de niños de ambos sexos cuando la matrícula no permitiera la diferenciación; a partir del segundo período, las Escuelas fueron de niños o de niñas, al cargo de maestros y maestras respectivamente y se instalaron en recintos distintos (Sanchidrián, 2021, p. 267).

Desde la década de los cincuenta, la progresiva incorporación de las mujeres al mundo laboral y la convicción de la importancia de la educación hasta los seis años determinaron que, ante la escasez de escuelas y plazas de educación preescolar públicas, la red privada respondiera a la demanda.

A partir de los sesenta, destacaron los siguientes **hitos educativos**:

- En 1968, el gabinete ministerial de **Villar Palasí** intentó paliar los serios defectos del sistema educativo español mediante una estrategia para la reforma educativa que se concretó en el ***Libro Blanco de la Educación***, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969. De sus 244 páginas, 199 correspondían a un análisis crítico del sistema educativo vigente (rigidez, déficit de plazas, necesidad de fondos,...) mientras en el resto aparecían las bases de una nueva política educativa que pretendía incrementar el nivel educativo y cultural de la sociedad española. El documento contenía una nueva estructura para el sistema educativo, la organización de la investigación científica, la formación profesional, la educación de adultos y de la mujer y las líneas generales para reformar la administración educativa (Vega, 1997).

En cuanto a los principios educativos y la estructura propuesta por el *Libro Blanco*, destacan el carácter integral de la reforma y la vinculación entre el proceso educativo y el entorno laboral. En lo que se refiere a la reforma pedagógica, el documento se centra principalmente en contenidos, planes, métodos, técnicas, evaluación, etc. Además, insiste en la formación básica y continua del profesorado: su rango universitario (diplomatura con estudios de 3 años) y la exigencia para su

acceso de la enseñanza media completa. La preparación de los futuros docentes se encomienda a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica.

José Blat Gimeno (1992) indica que los principales problemas educativos de la época fueron el desfase existente entre el Sistema Educativo y las necesidades de la sociedad, la desigualdad en el acceso a la educación, los dos niveles diferentes de Educación Primaria, la falta de pasarelas entre grados, la desconexión entre el sistema educativo y la demanda laboral o una renovación coherente con los avances científicos y pedagógicos. El *Libro Blanco* pretendía dar respuesta a todo ello en el ámbito de una educación permanente que potenciara los valores éticos, la libertad y la convivencia (p.292).

Aunque su publicación coincidió con unas circunstancias políticas muy complicadas, sus propuestas suscitaron gran interés en el ámbito educativo y entre la opinión pública por su análisis objetivo y su enfoque aperturista y novedoso (p. 293).

Jiménez Delgado, Jareño Ruiz y Brahim El Habib (2016) señalan que, con posterioridad al *Libro Blanco*, la educación infantil española también ha sido objeto de propuestas y recomendaciones políticas. El Consejo Escolar del Estado en 2005, por ejemplo, defendía la escolarización temprana como garantía de la igualdad de oportunidades (p. 24).

- Con el objetivo de modernizar el sistema educativo para adaptarlo a los nuevos cambios económicos, políticos y sociales españoles y con la prioridad de llevar la educación a toda la población española y terminar con el 75% de analfabetismo existente, se aprobó la ***Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)***, más conocida como ***Ley de Villar Palasí***, de gran alcance porque reconocía el fracaso del sistema anterior y una perspectiva integradora que abría la educación, sin discriminación, a todas las clases sociales: se promulgaba el derecho a la educación para todos los españoles (Blat Gimeno, J. 1992, pp.294-295).

Apunta Cabrera Montoya (2007) que la LGE ha sido la ley educativa más importante de nuestro país tanto por vigencia (20 años) como porque suponía, en teoría, la homologación de la educación española con la de los países más avanzados del momento. Las leyes educativas posteriores han sido variantes de esta normativa. Cabrera considera la paradoja existente entre los principios de la norma y el contexto dictatorial en el que se aprobó (pp. 148-149).

Fueron varios los aspectos del sistema educativo modernizados por la LGE: su función social y cultural, sus fundamentos rectores, su ordenación, su control sobre los centros docentes, los principios pedagógicos en los que se sustentaban las prácticas educativas y, como consecuencia directa, la formación de los docentes. En el caso del primero, la LGE introdujo la universalidad de una educación obligatoria y gratuita entre los 6 y los 14 años. En cuanto a sus fundamentos, la reforma quiso fundamentalmente garantizar la igualdad de oportunidades (el talento y el esfuerzo personal se convertirían en las únicas fuentes de desigualdad). Si hablamos de ordenamiento, la LGE integró, organizó y controló total y homogéneamente todos los niveles y enseñanzas (incluso las universitarias). Más allá de las grandes reformas en la Universidad en el desarrollo de su autonomía, la norma dotaba a los demás centros de una mayor capacidad de decisión del claustro y hacía partícipes a padres, alumnos y resto de la sociedad.

Los **principios pedagógicos** de la LGE se inspiraron en las innovaciones pedagógicas de la época: el estímulo de la originalidad, la reflexión y la capacidad crítica, el fomento del trabajo en equipo, el desarrollo de las aptitudes, la cooperación, la responsabilidad...

Asimismo, la norma introducía novedades en la formación inicial de los docentes (se pasa de Escuelas Normales a Escuelas Universitarias) o en los requisitos exigidos para acceder a esta formación (Cabrera, 2007, pp.149-258).

La **LGE** concebía el sistema educativo como un todo que integraba diferentes **niveles**:

- **Educación Preescolar o preobligatoria** (2-6 años). De carácter voluntario, iniciaba al niño en el **Jardín de Infancia** o “guarderías” (2-3 años), donde el aprendizaje se asemejaba al del hogar. Desde los cuatro años los niños podían acceder a la **Escuela de Párvulos**, gratuita en los

centros estatales y en los privados, previa solicitud de un concierto (BOE 187/1970: 12529).

Durante la Transición y las dos décadas posteriores la educación se limitó a partir de los tres años. Valiente (1997) apunta a que faltaba una demanda clara de actores sociales como movimientos feministas o sindicatos, no se había consolidado el Estado del Bienestar, el mercado laboral era todavía excluyente para muchas mujeres y existían numerosos prejuicios sociales y culturales sobre el cuidado y la atención de los menores (p. 117).

- La **Educación General Básica (EGB)**, obligatoria, gratuita y dividida en dos etapas (de 6 a 10 años, en que las enseñanzas tenían carácter globalizador, y de 11 a 13 años, en que estas se diversificaban), permitía obtener el título de Graduado Escolar, que garantizaba el acceso a secundaria en los Institutos, o un Certificado de Escolaridad, que permitía acceder solamente a la Formación Profesional de primer grado (Cabrera, 2007, p. 253).
- Si no se abandonaba el sistema educativo, se podía continuar en él eligiendo entre **Formación Profesional de Primer Grado (FP1)** o **Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)**. Superado este, el **Curso de Orientación Universitaria (COU)** o a la **Formación Profesional de Segundo Grado (FP2)** permitían pasar a la Universidad. Según Cabrera, con esta organización el final de cada tipo de estudios garantizaba la titulación pertinente para acceder al mercado laboral, si bien la distinción entre lo profesional y lo académico generaba una diferenciación social (Cabrera, 2007, p. 154).
- La **educación universitaria** se dividía en tres ciclos: con el primero (de tres años) se obtenía una **diplomatura, Arquitectura Técnica o Ingeniería Técnica**, con el segundo (de dos años) una **licenciatura** y con el tercero el **doctorado** (Cabrera, 2007, pág.155).
- A esta organización se sumarían la **Educación Permanente de Adultos**, la **Educación Especial** y **otras modalidades** (a distancia, cursos nocturnos, etc.). La LGE apostó por la primera concretando la posibilidad de actualización y reconversión profesional y la regulación

del acceso a la universidad para mayores de 25 años (Cabrera, 2007, pp. 158-159).

Como se ha adelantado en párrafos anteriores, entre las **características del sistema regulado por la LGE** destacan: la generalización de la educación entre los 6 y los 14 años para toda la población en un sistema único, no discriminatorio y de escolarización plena; la preocupación por una enseñanza de calidad; el fin de la subsidiariedad del Estado y el reconocimiento de su función docente para planificar la enseñanza y dotarla de plazas escolares; la notable presencia de la enseñanza privada en los niveles no universitarios; la preocupación por relacionar el sistema educativo y el mercado de trabajo y, buscando la uniformidad, la centralización del sistema educativo (Vega Gil, 1997, p. 103)

Entre los **aciertos** de la ley destacan: la innovación en su preparación (a partir del *Libro Blanco*), la prudencia en la planificación de su aplicación (un horizonte de diez años), el reconocimiento de la responsabilidad docente del Estado, la generalización de la educación obligatoria hasta los 14 años para toda la población, un bachillerato polivalente que vinculaba al alumno con el mundo laboral, la promoción de “profesiones cortas” (primer ciclo universitario) y la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación para el perfeccionamiento del profesorado. Además, el paso de “oficio” a “profesión” de la Formación Profesional, una *educación permanente* que regularizaba la enseñanza de adultos y una *reforma pedagógica* que sirvió para dar un nuevo enfoque a los modelos docentes: nuevos contenidos, evaluación continua, trabajo en equipo, atención individualizada del alumno, fomento de la actividad creadora (Vega Gil, 1997, p. 106).

También hubo **errores**: escasa participación del profesorado y fuerzas sociales, cierta confusión con el calendario de aplicación, resistencia al cambio de algunas universidades, problemas de financiación, etc. En la etapa que nos ocupa, el principal error fue la infradotación de recursos y el hecho de que, al ser voluntaria, se incumplió su gratuidad en los centros públicos (Vega Gil, 1997, pp.107-108).

Entre los **problemas pendientes** quedó el de la escolarización: en el curso 76-77 el porcentaje de niños de 4 y 5 años escolarizados fue del 63,5% y el de 2 y 3 del 10 % frente al 90 y 100% de los países más industrializados. (Vega, L. 1997). A causa de la falta de financiación de plazas públicas, la iniciativa privada escolarizaba al 60% de los niños de preescolar. A todo ello se sumaría el bajo rendimiento del sistema educativo español (fundamentalmente en el sector público), la ausencia de pedagogía de la democracia o de plena participación de los sectores implicados en educación (Vega Gil, 1997, p. 108).

Sanchidrián (2021) se fija en el *Informe Foessa* (Fundación Foessa, 1972) para ejemplificar la negativa visión sobre la escolarización obligatoria en España en 1970. Entre las causas el informe señala la escasa atención prestada a la educación preescolar, sobre todo, si se compara con los países de nuestro entorno. Hasta 1964 no superamos el 25 % de niños de dos a cinco años escolarizados y en 1968 solo lo estaba el 57 % de los de cinco años; en Francia, por ejemplo, estaba escolarizado el 100 % (p.270).

Según la investigadora, el II Plan de Desarrollo tuvo como objetivo que en 1972, la escolarización desde los cinco años se acercara al 78 % en 1972, objetivo inalcanzable pues la LGE obligaba a los centros de primaria a acoger a sus alumnos durante cuatro años más.

Aunque la demanda creció, también creció la incapacidad de la red pública para crear plazas de preescolar. La iniciativa privada (mayoritariamente, la iglesia católica respondió con más plazas tanto en educación obligatoria como en preescolar.

Recuerda que, con los Pactos de la Moncloa (1977) y dentro del Plan Extraordinario de Escolarización, se aprobó la creación de 200.000 plazas públicas de preescolar para niños de cuatro y cinco años y que en 1980 estaba escolarizado el 80 % de los niños de esas edades (p. 271).

Respecto a los **métodos pedagógicos**, no hubo normas hasta los *Cuestionarios de Enseñanza Primaria* de 1953, aunque sí una orientación que reflejara la postura oficial. Ejemplo de ello fueron las cartillas de

educación preescolar, aunque esta etapa soportó una menor “presión” ideológica. En los sesenta, los movimientos de renovación pedagógica incluyeron metodologías como las de Decroly o Freinet (p. 271).

Añade Egido (2015) que, en el **ámbito docente**, al final de esta misma década y a nivel internacional comenzaron a cuestionarse los modelos de formación del profesorado. Con la aprobación, en 1967, de la reforma de la formación de los docentes, se regularon los estudios generalistas para un periodo de dos años y la necesidad de superar una prueba de madurez que permitiera cursar un año de prácticas supervisadas (pp.36-37). Según Aranda (2009), los profesores de Educación Preescolar se especializaban para poder opositar y obtener el título de “parvulista” (p. 269).

La LGE incorporó estos estudios a la Universidad y estableció una formación de tres años, siendo Educación Preescolar una de las cinco especialidades existentes. Se mantuvo la estructura de Educación Infantil en dos ciclos y, mientras los docentes con estudios universitarios podían ejercer en toda la etapa, en el primer ciclo podían incorporarse otros profesionales cualificados (Formación Profesional en “Hogar”, Técnico Auxiliar en jardines de infancia y Técnico Especialista de jardines de infancia). Durante los setenta y los ochenta, la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral provocó la aparición de numerosas guarderías de carácter asistencial (Vega L., 1997).

- La generalización de la educación preescolar en la España democrática.

Los cambios de la sociedad española respecto al papel de hombres y mujeres, así como los producidos gracias a la sociedad del conocimiento, se reflejaron en el sistema educativo, incluida la etapa de infantil. Indica Sanchidrián (2021) que, en el contexto creado por la Constitución de 1978, era obligada la cooperación entre el Estado y la Iglesia Católica a la hora de crear centros educativos y se otorgaba a la última el derecho a recibir las subvenciones que los sucesivos gobiernos han mantenido. Motivos socioeconómicos provocaron que, desde 1975, la demanda en preescolar creciera

porcentualmente y que los centros concertados de la Iglesia respondieran acogiendo aproximadamente al 30% de los niños (p.272).

Según Berea (1992), en 1989, la Dirección General de Protección del Menor elaboró el estudio de la demanda social manifiesta y latente y las características de estos servicios en zonas rurales, semi-urbanas y urbanas de las Comunidades Autónomas de Madrid, Extremadura y Galicia. Concluía que los servicios de atención a la infancia eran una especie de “conglomerado de centros sobre los que se ejerce un escaso control”, fundamentalmente privados y que la oferta pública se limitaba a las demandas urgentes y asistenciales (p.23).

El déficit de plazas públicas persistió en la primera etapa de nuestra democracia. Iglesias de Ussel (1997) apuntaba a la escasa actuación en los ámbitos familiares y al rechazo social a una educación infantil con reminiscencias franquistas (p. 369). La carencia de medidas concretas en materia de igualdad, la opinión de que los niños pequeños estaban mejor atendidos en el seno materno, el papel desempeñado por los abuelos en familias que no podían recurrir a centros y trabajadores privados o la indiferencia de los sindicatos ante las reivindicaciones de las mujeres trabajadoras (no ocurría lo mismo en el caso de los varones) determinaron la falta de interés por crear guarderías públicas.

- La primera ley de la democracia española tras la Constitución de 1978 fue la ***Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980***. “sus principales aportaciones fueron la creación de entidades colegiadas que agruparan a todos los sectores de la comunidad educativa (las asociaciones de padres, entre ellas, por ejemplo) y la aplicación de un sistema democrático de organización en los colegios e institutos” (*Diario de Navarra*, 23 de noviembre, 2020).

El reconocimiento del derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y la compatibilidad entre la libertad ideológica del profesor y del centro eran otras de sus novedades.

- Con la ***Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985***, los consejos escolares se transformaron en órganos de gobierno y gestión de los centros y se añadieron modificaciones al sistema de la LGE como en los requisitos exigidos al plan de subvenciones a centros privados y su deber de

admitir preferentemente a niños que vivieran cerca del centro, tuvieran hermanos estudiando en el o cuyas familias tuvieran menos recursos económicos. La norma pretendía mantenerse fiel a los principios constitucionales de los derechos a la educación, el pluralismo y la equidad. Consolidaba una doble red de centros: pública (escuelas e institutos públicos) y privada, subvencionada con fondos públicos (colegios concertados), en la que se financiaban las plazas escolares desde los seis a los catorce años (Vega Gil, 1997, p.112).

Su artículo 5 creó la etapa 0-5, dividida en dos ciclos: en el de 0 a 3 se desarrollarían la psicomotricidad, la adquisición del lenguaje y la relación con el entorno y la convivencia y, en el de 3 a 6, el comportamiento, la autonomía del niño, el uso del lenguaje, el descubrimiento del entorno,... Los artículos 7 y 8 afirmaban los objetivos educativos de la etapa y el 9 que sería voluntaria y susceptible de acuerdos y convenios.

- **El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y la LOGSE.**
 - **El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, de 1989.**

No existió una propuesta definitiva de ampliación de la educación infantil que acogiera a todos los menores “desde los primeros días de vida hasta los seis años” (MEC, 1989, p. 103) con carácter educativo y no solo asistencial hasta la publicación en 1989 del **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo** (Grana y Martín Zúñiga, 2010, p. 375). Hablamos, pues, de que, como ocurrió con la LGE, existió un análisis previo a la ley de las reformas necesarias.

Apunta Fierro (1994) a que se trató del mejor compendio institucional de un ambicioso proyecto. Acompañado por el *Diseño curricular base* (DCB), el Libro Blanco se convertiría en el “nervio” de la futura educación. El aprendizaje se concibe como una “construcción activa” que se aparta de la mera acumulación de saberes y de la recepción pasiva de quien aprende; debe ser el resultado de la interacción entre el alumno y su entorno con la mediación del profesor. Apunta también al cuádruple fundamento del aprendizaje: el psicológico (cómo y cuándo se aprende), el pedagógico (cómo son los procesos de aprendizaje), el social

(valores, patrimonio cultural y demandas de la sociedad) y el epistemológico (disciplinas y ámbitos del saber) (pp.19-20).

Según Álvaro Marchesi (2020), se trató de un documento (de 379 páginas) organizado en cinco apartados: la situación de la educación española, la nueva ordenación del sistema educativo, sus factores y procesos, la planificación de la reforma y una memoria económica. (p. 8)

El objetivo del cuarto fue diseñar una red de centros en cada provincia gestionada directamente por el Ministerio que indicara el número de unidades y profesores necesarios, bajo el criterio de ampliar al 100% la escolarización de niños entre 3 y 6 años en las aulas de los centros de EGB que quedarían vacías con la escolarización en los institutos a partir de los 12. Pese a la coherencia del modelo integrado 0-6, el coste de nuevos centros y la adecuación de los ya existentes era inasumible (pp. 8-12).

En cuanto a la memoria económica, el presupuesto necesario se estimó en un billón trescientos mil millones de pesetas (7.831 millones de euros) sumando las áreas gestionadas directamente por el Ministerio a las gestionadas por las diferentes Comunidades Autónomas (pp. 8-12).

- ***La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990.***

Con carácter administrativo y ordenancista, buscó relacionar la educación al desarrollo económico y social español y responder a la España de las autonomías. Sus bases fueron la Constitución (1978) y los principios de la LODE (1985): libertad de enseñanza, participación, programación, derecho a la educación y defensa de una escuela pública de calidad. Finalizó el sistema de EGB y BUP de la LGE y amplió la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años, buscando la adaptación de la enseñanza a las capacidades del alumnado y potenciando el igualitarismo académico (Vega Gil, L., 1997, p.112).

Como afirma Marchesi (2001), esta ley dedicó un título específico a la compensación de las desigualdades para lograr el derecho de todos a la educación mediante iniciativas como el desarrollo de acciones de carácter compensatorio, la oferta de la educación infantil especialmente

para aquellos niños en situación social más desfavorable, la adaptación de las enseñanzas a las necesidades de los alumnos con más dificultades y una política de ayudas al estudio. A pesar de todo ello, la educación infantil fue la etapa dotada con menos recursos, persistiendo su carácter voluntario y su división en dos etapas (p. 60).

González (2004) habla de que la “etapa educativa” del primer ciclo de Educación Infantil comienza con la aprobación de esta ley ya que incorporaba toda la etapa a las enseñanzas de régimen general y reconocía y regulaba la importancia pedagógica de la educación de los menores desde una edad temprana, integrando a estos en el sistema educativo aunque con carácter voluntario (p. 376).

Su novedad más relevante fue el sustancial cambio en la estructura de las etapas educativas ya que sustituyó la Educación Preescolar para establecer una Educación Infantil (0-6 años) dividida en dos ciclos. Se afianzaba definitivamente el concepto de Educación Infantil abandonando el carácter más asistencial de las guarderías, escuelas de párvulos y jardines de infancia para optar por una función más formativa y educativa: se entendió al niño como el sujeto de la educación y no como su objeto. Apunta también que la LOGSE recogió muchas peticiones de los *Movimientos de Renovación Pedagógica*: la inclusión en el sistema educativo de los niños de 0 a 3 años, la transferencia de la responsabilidad pública en los servicios de guarderías o el establecimiento de unos niveles mínimos de calidad (p. 376).

Fierro (1994) señala que, por primera vez en España, se regulan los objetivos y contenidos de la etapa y las áreas se definen como ámbitos de experiencia que vertebran la práctica educativa de forma global e integradora (p. 27).

Cáceres, Hinojo, Aznar y Martínez (2008) señalan que, con esta normativa, la Educación Infantil proporcionará una gran solidez al desarrollo de aspectos como el físico, intelectual, afectivo, social y moral del niño. Indican, además, que esta reforma exigía una estrecha cooperación entre escuela y familia para potenciar la coherencia del proceso enseñanza-aprendizaje y que, teniendo en cuenta el carácter

voluntario y gratuito del segundo ciclo, las administraciones públicas deberían garantizar las plazas suficientes para atender las necesidades de escolarización de la población, estableciendo convenios o conciertos con otras entidades sin ánimo de lucro (p.102).

La LOGSE parte de que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades (Art. 8, Cap. I, Título Primero): “a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación. c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social. d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales”. Para que estas posibilidades de acción sean eficaces necesitan que se realice periódicamente un **diagnóstico certero** (p. 103).

En este sentido, García Nieto (1995) afirma que se avanzó tanto en la cobertura de la escolarización como en la estructuración y objetivos de la enseñanza y especifica que, entre las razones suscritas y comprobadas por médicos, psicopedagogos, sociólogos y maestros que condujeron a dar mayor relevancia a la Educación Infantil, figura que la influencia de los estímulos que rodean al niño es mayor cuando este es más pequeño. Es decir, un niño pequeño acusa mucho más cualquier influencia porque la capacidad intelectual crece entonces más rápidamente: mientras entre los cero y cuatro años lo hace en torno a un 50%, entre los cuatro y ocho años, disminuye a un 30% y, entre los ocho y diecisiete, al restante 20%. Habría que buscar el origen de muchas conductas adolescentes, juveniles y adultas en las primeras experiencias infantiles de un individuo. Así, la educación en la infancia debe proporcionar al niño la cantidad de estímulos de calidad capaces de procurarle un desarrollo óptimo, superior al del hogar, sobre todo, si las carencias económicas y culturales pudieran condicionar seriamente su desarrollo (p. 75).

En línea con González, García Nieto justifica la evolución del concepto de Educación Infantil: de “guardería” (lugar de atención y vigilancia de los pequeños en ausencia de los padres), a “escuela maternal” (continuación y sustitución de la figura materna que debía separarse del niño por motivos laborales), y a “preescolar” (preparación

para iniciar la Educación Primaria con ciertas ventajas). La Educación Infantil no solo trataría de solucionar problemas sociales (trabajo de la mujer, horarios irregulares o seguridad de los pequeños) y que tampoco la justifica el “mientras se entretienen, algo aprenderán”; no es una introducción o un apéndice del sistema educativo sino una respuesta necesaria para un momento psicoevolutivo decisivo que requiere personal y medios altamente especializados (p. 76).

Según el autor, los logros más importantes de la LOGSE fueron la consideración de los objetivos educativos propios y autónomos de esta etapa, su ampliación con una nueva estructura y contenido y la oferta de un nuevo Proyecto Curricular (p. 76).

Los objetivos se resolverían en cada uno de sus ciclos: en el primero se desarrollarán el movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de la convivencia y relación social y el descubrimiento del entorno; en el segundo se procurará que el niño aprenda a utilizar el lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada y adquiera los hábitos básicos para cierta autonomía personal. Los contenidos educativos se organizan en ámbitos de experiencia y actividades que responden a una metodología globalizadora en un contexto de afecto y confianza (p. 76).

Advierte también de la imposibilidad de intervenir educativamente en lo desconocido. Cualquier intervención necesita un diagnóstico previo y con el rigor suficiente para vislumbrar causas, interpretar síntomas y plantear soluciones para mejorar el desarrollo del niño. La orientación será una herramienta imprescindible para actuar sobre esa realidad escolar (p. 76).

Considera que la Educación Infantil es un “momento fuerte o crítico” para la orientación por el importante momento psicoevolutivo del individuo (susceptible a múltiples interferencias) y por los objetivos de la etapa, relacionada con el desarrollo integral del niño. El momento óptimo para prevenir es aquel en la que el niño “pisa” por primera vez a

la escuela; no todos los niños presentan las mismas condiciones (étnicas, familiares, sociales,...) al llegar a ella. Se necesita, pues, una compensación educativa que dé más a quien más necesita implementando cuantas medidas exija su situación, entre ellas, la estimulación temprana potenciaría aquellas áreas del desarrollo del niño “que más necesite: lenguaje, habilidades sociales, grado de autonomía, relaciones interpersonales, destreza motriz...”. La LOGSE permite una orientación e intervención psicopedagógica dedicada “a la corrección o curación de dificultades” (pp. 77-78).

La división de la etapa en dos ciclos y su definición como uno de los elementos básicos de la calidad educativa (art. 55) condujo a la modificación del sistema de **formación de los docentes**. A partir de los 90, se definieron dos perfiles profesionales para la Educación Infantil: Maestro de Educación Infantil, título de Diplomado Universitario de tres años, y Técnico Superior de Educación Infantil, título de FP que sustituía a los dos preexistentes (Aranda, R., 2009, p. 267).

El BOE del 19 de agosto del 2000 fijó el perfil profesional del Maestro Especialista en Educación Infantil: si bien será éste el encargado de impartir clase, los centros podrán contar con otro personal habilitado para ello.

Según Vega Gil (1997), la LOGSE se inspiró en los siguientes **principios pedagógicos**:

- Una **formación personalizada** a partir de una educación integral que potenciara capacidades, intereses y motivaciones del alumno.
- La **comprensividad**. Se unifica el primer ciclo de secundaria y se retrasa la separación entre ramas en pro de una programación curricular común.
- La búsqueda de una **educación permanente** a lo largo de toda la vida.
- La mejora de la **calidad** mediante una mejor formación docente, la adecuada programación, recursos educativos y dirección de centros, la atención a la orientación y los mecanismos de

inspección y evaluación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (p.118).

Entre las **características de la reforma educativa** destacan:

- Garantía de gratuidad en **educación infantil** dotándola de plazas suficientes.
- La **ampliación de la educación básica** (primaria y secundaria obligatoria) y **obligatoria** hasta los 16 años, en sintonía con Europa, basada en aspectos psicopedagógicos socio-económicos y culturales.
- La división de la **educación primaria** (6-12 años) en tres ciclos de dos años, con áreas de conocimiento obligatorias de carácter global e integrador. Alcanzados los objetivos de cada ciclo, se podrá acceder al siguiente.
- Dos ciclos para una **educación secundaria** (12-16 años) obligatoria y gratuita. Las áreas de conocimiento se evalúan de forma continua. Con el correspondiente título de Graduado se accede al Bachillerato o a la Formación Profesional de Grado Medio. Los docentes serán licenciados universitarios que superen el Curso de Capacitación Pedagógica (CAP).
- Un **Bachillerato** (16-18 años) organizado en materias comunes, propias de cada modalidad y optativas en, como mínimo, artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales y tecnología. Con el correspondiente título y superada la selectividad, se accede a la universidad. Los docentes serán licenciados con el CAP.
- Un **enfoque nuevo para la Formación Profesional** que, vinculándola al mercado laboral, se incorpora a la estructura reglada del sistema concentrando las diferentes formaciones existentes, se estructura en dos modalidades (reglada y ocupacional) y se organiza en ciclos formativos de duración variable.

- El sistema da cobertura por primera vez a **las Enseñanzas de Régimen Especial** (Música y Danza; Arte dramático; Artes plásticas y diseño y Enseñanza de idiomas), separando las enseñanzas artísticas de la enseñanza de idiomas impartida en las Escuelas Oficiales de Idiomas y dotándolas de mayores recursos, estabilidad y reconocimiento oficial (Vega Gil, 1997, pp. 119-122).

Si nos referimos a **innovaciones**:

- Se procura ampliar el acceso a la **educación infantil** de los niños de 0 a 3 construyendo, para ello, las infraestructuras adecuadas.
- La atención hacia los alumnos con necesidades educativas especiales dio lugar a una **atención a la diversidad** que integrara a estos alumnos en centros ordinarios, con excepción de aquellos que por sus graves deficiencias accedían a un centro de Educación Especial. Aparece la Educación Especial como nueva titulación adaptada a este fin.
- Con la integración de la educación de adultos en el sistema reglado se impulsa la **educación social**.
- Se regula jurídicamente la protección a la infancia para adaptarla a la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, ratificada por España en 1990.
- La **evaluación de la actividad docente e investigadora y de la productividad de los centros docentes** serán los garantes de la calidad educativa.
- La **aconfesionalidad del sistema educativo**. En 1995, el Gobierno publicó en el BOE un decreto que regulaba la enseñanza de la religión que pasaba a ser de oferta obligatoria en los centros, pero voluntaria para los alumnos (Vega Gil, 1997, pp. 123-127).

En lo referente a **la etapa 0-3 años**, el impacto de la LOGSE no fue el esperado porque los medios necesarios para su implantación y

desarrollo fueron claramente insuficientes. Ello provocó que las administraciones asumieran la gestión de estos centros en virtud de su voluntad política y de los medios materiales disponibles.

No obstante, se regularon las condiciones mínimas de los centros privados y se crearon centros educativos públicos de calidad, aunque fueron una pequeña parte de la oferta. Desde su aprobación, son los gobiernos autonómicos y organismos como las entidades locales y las Diputaciones Provinciales los que planifican la Educación Infantil pública (Vega Gil, 1997, pp. 125-126).

-Otras normas hasta la actualidad.

- La *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*, de 1985, completó a la LOGSE en cuanto a la organización, gestión y funcionamiento de los centros educativos financiados con fondos públicos.

Entre sus **aportaciones** destacan:

- La **descentralización**. Cada Administración educativa contaba con mayor autonomía respecto a la normativa común.
- La **democratización y la participación** de la comunidad educativa con el refuerzo de los consejos escolares, los claustros docentes, las asociaciones de padres y la participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- La **apertura** a agentes culturales y a entidades sin ánimo de lucro en el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares.
- La **autonomía de centros** con un tratamiento mucho más abierto a la autonomía pedagógica y una mayor libertad de gestión.
- La **calidad** basada la participación de la comunidad educativa, en la formación del profesorado y en la evaluación de centros.

- La **evaluación** Una mayor autonomía implicaba una mayor rendición de cuentas. Para evaluar todo el sistema se creó el **Instituto Nacional de Calidad Educativa**.
- **La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de 2002.**

Sus mayores **pretensiones** fueron las de adecuar la Formación Profesional a las nuevas exigencias del sistema productivo y fomentar la formación y la readaptación profesional.

- **La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002.**

Entró en vigor en 2003, pero su existencia fue fugaz. En lo sustancial, respetaba la LODE (1985) y la LOGSE (1990) aunque implicó la derogación de algunos aspectos de las tres leyes anteriores (aún vigentes). De hecho, la estructura del sistema sufre algunas variaciones respecto a la LOGSE, que establecía la Educación Infantil (0-6) como un solo bloque (Cáceres et al., 2008, p. 104).

Estos autores ven un retroceso en la calidad educativa por la ambigüedad del texto normativo y la falta de justificación de la ruptura curricular en el ciclo 0-3 años. La LOCE presenta la Educación Infantil desde un enfoque reduccionista ya que se demora el comienzo educativo hasta los 3 años (Cáceres et al., 2008, p. 104).

La LOCE estructura la Educación Infantil en dos bloques:

- Nivel de preescolar (de 0 a 3 años)
- Nivel de enseñanza escolar (de 3 a 6 años)

En el primer nivel, se pone en entredicho a la figura del Maestro especialista en Educación Infantil, fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que queda sustituido por un abanico de profesionales relacionados con aspectos más asistenciales que educativos (Cáceres et al., 2008, pp. 99-100).

En cuanto a contenidos, el Art. 12 de la LOCE avanza de forma sustancial al mencionar que las Instituciones promoverán la incorporación en el currículo de la lengua extranjera y las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Señala Sanchidrián (2021) que la Educación Preescolar “no se incluía como un nivel educativo dentro de las enseñanzas escolares de régimen general,

aspecto que fue contestado en los sucesivos Informes del Consejo Escolar del Estado” (p. 272).

Respecto a los contenidos para la Educación Infantil, su Título I, Capítulo III, Art. 12.2, recoge que “*se contribuirá a desarrollar las siguientes capacidades:* a) *Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.* b) *Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.* c) *Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.* d) *Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.* e) *Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura.* f) *Iniciarse en las habilidades numéricas básicas*”.

- **La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.**

Pretendiendo responder al compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los años siguientes, derogó todas las normas anteriores, excepto la LODE y supuso una vuelta a muchos de los planteamientos de la LOGSE, particularmente en la Educación Infantil. En este sentido, en sus artículos 12 y 14 se considera que la atención a los niños de 0 a 6 años constituye una etapa educativa, de carácter voluntario, cuya finalidad es la de contribuir a su desarrollo físico, intelectual, social y afectivo. Asimismo, organiza esta etapa en dos ciclos (Cáceres et al., 2008, p.106).

Según Sanchidrián (2021), la Educación Infantil se consideraba “una etapa educativa con identidad propia”. De hecho, el artículo 13 de la norma establece las capacidades que el niño debería desarrollar: “a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.* b) *Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.* c) *Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.* d) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.* e) *Desarrollar sus habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.* f) *Iniciarse en las habilidades lógico- matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y su ritmo*” (p. 272).

A partir del curso 2004-2005 se introdujo la gratuidad en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el 2006-2007 era gratuita en los centros públicos y concertados (prácticamente el 100% de los niños a partir de los tres años estaba

escolarizado, frente al 18% del primer ciclo), con el consiguiente incremento de la escolarización de los niños de tres años (p. 272).

Apunta Sanchidrián (2009) a que en ese curso, País Vasco (48,3%), Madrid (32,9%), Cataluña (32,1%) y Aragón (30,4%) encabezaban la escolarización en el primer ciclo frente a Ceuta (4,6%), Andalucía (4,1%), Extremadura (2,9%) y Castilla-La Mancha (2,5%) en el polo opuesto (p.460).

Estos datos contrastan con el planteamiento oficial: “la generalización de la educación infantil aporta un elemento fundamental de prevención del fracaso y constituye un factor de equidad de primer orden” (MEC, 2004, p.26); sin embargo, los datos reflejan el estado general del sistema educativo como resultado de variables como históricas y socioeconómicas. Las tasas de escolarización en el primer ciclo irían ligadas a la oferta de plazas gratuitas o subvencionadas (p. 461).

En el *Informe sobre el estado y situación de nuestro sistema educativo en 2006-2007*, el Consejo Escolar del Estado instaba a elevar al 100% la tasa de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil y a que las familias tuvieran en cuenta los beneficios y la importancia de escolarizar a los niños en el primer ciclo. Desde entonces, este organismo ha seguido insistiendo en tomar medidas decisivas al respecto (creación de más unidades públicas y subvención de unidades privadas).

Pese a lo expuesto, en un informe para la Open University de Reino Unido, Woodhead y Moos (2008) constatan la frecuente vinculación de la educación de la primera infancia al cuidado del niño (p, 30). Otras entidades como la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) reconocía una percepción generalizada del primer ciclo de Educación Infantil como un período de “guardia y custodia” del pequeño.

El paso del tiempo ha logrado que la Unión Europea superara la concepción de las infraestructuras educativas del primer ciclo de Educación Infantil como, dicho coloquialmente, “aparcas-niños”, y procurara dotar de la calidad necesaria a infraestructuras y servicios. Aún así, la cobertura sobre la primera infancia depende de cada país, entre otras causas, por las diferentes tradiciones en el cuidado y atención a los más pequeños. Por ejemplo, los países escandinavos,

Italia, Francia y España han integrado la atención a la primera infancia en el sistema educativo; otros países conciben estos servicios como asistenciales.

Los primeros cuentan con regulaciones para controlar los centros (criterios mínimos de calidad en infraestructuras, contenidos pedagógicos y formación de los docentes); sin embargo, no en todos ellos la integración en el sistema educativo se ha desarrollado por igual. Por ejemplo, en España el desarrollo de los servicios en Educación Infantil no ha sido el esperado a pesar de contar con un buen marco legal para ello a partir de la aprobación de la LOGSE. Entre las causas de este hecho apuntaríamos a que la existencia en nuestro país de las Comunidades Autónomas, que tienen delegadas las competencias en materia educativa, provoca notables diferencias en la financiación y dotación de recursos (materiales y personales) para esta etapa educativa. Por poner un ejemplo, financiar la Educación Infantil no cuesta lo mismo en Madrid y en Aragón. La dispersión demográfica y territorial de Comunidades como la aragonesa provoca un notable encarecimiento en la prestación de este servicio. Para la Comunidades Autónomas tampoco son iguales, cuando existen, las normativas que regulan la educación 0-3 lo que, en no pocas ocasiones, da lugar al “intrusismo” tantas veces denunciado por las escuelas infantiles.

En 2011, la Comisión Europea dio a conocer el comunicado *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* en el que se asegura que “los primeros años son los más formativos en la vida de los niños” (Comisión Europea, 2011, 6). No obstante, en el informe *Cifras Clave de la Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa*, de 2014, esta Comisión constataba el carácter “asistencial” de la Educación Infantil en prácticamente toda la Unión Europea. Como posible causa de este “fracaso” se apunta a su división en dos ciclos (el peso pedagógico se aborda en el 2º).

En definitiva, pese al paso del tiempo y a las normativas, la Unión Europea percibía la Educación Infantil como una etapa sin identidad global propia, lo que suponía retos como terminar con las diferencias entre los dos ciclos o preparar a los docentes para la globalidad de esta etapa.

- **La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013.**

Sus objetivos fueron los de elevar la calidad de los centros docentes, aumentar la libertad de elección y revalorizar la equidad en función de los intereses y necesidades de cada alumno.

La normativa, que modificaba con limitaciones a la LOE, responde a las recomendaciones de la OCDE tras la observación de las prácticas educativas de los países con mejores resultados que subrayaban la necesidad de un marco de estabilidad previo a cualquier reforma, una vez detectadas las necesidades e insuficiencias.

El informe de Save the Children (2019) *Donde todo empieza - Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*, proporcionaba datos acerca del notable incremento de la escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil en España (de un 17,8% en 2007, al 36,4% en 2017). Pese a ello, seis de cada diez niños no podían ser escolarizados a causa de la existencia de una enorme brecha social y territorial que determinaba el fracaso, el abandono escolar y la existencia de desigualdades. La educación 0-3 suponía para las familias españolas el gasto más elevado de la Unión Europea: frente a un 25% de media de la Unión Europea, el gasto en España era del 40% (p.94).

- **La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), de 2020.**

Entre sus aportaciones, cabría señalar la eliminación del castellano como lengua vehicular, la obligatoriedad para los centros ordinarios de implementar los medios necesarios para escolarizar al alumnado de Educación Especial en un plazo de diez años y la no obligatoriedad de cursar la asignatura de Ética en 4º curso de Educación Secundaria.

Considera la Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo de nuestro país, pese a su carácter de voluntariedad. Se divide también en dos ciclos: el primero abarca de los cero a los tres años y el segundo de los tres a los seis. Solo la enseñanza del segundo es gratuita y universal.

El cuadro que figura a continuación pretende resumir a grandes rasgos los cambios efectuados en el sistema educativo español a partir de las principales normativas legislativas.

Cuadro-resumen principales leyes educativas

	LGE	LOGSE	LOCE
CAPACIDADES A DESARROLLAR	Espontaneidad, creatividad y responsabilidad	a) Conocimiento de su cuerpo y de sus posibilidades de acción. b) Relación con los demás (formas de expresión y comunicación). c) Observación del entorno (natural, familiar y social). d) Progresiva adquisición de autonomía.	E.Preescolar: desarrollo del movimiento, control corporal, primeras manifestaciones de comunicación y lenguaje, pautas elementales de convivencia y descubrimiento del entorno. E.Infantil: inicio del aprendizaje de técnicas de lectura y escritura, razonamiento numérico, lengua extranjera y TIC.
EDAD	2-5 años	0-6 años	0-3 años 3-6 años
ESTRUCTURA	Etapas: a) Jardín de Infancia (2-4 años). b) Escuela de párvulos (4-6 años).	Ciclos: - 0-3 años - 3-6 años	Ciclos independientes: - E. Preescolar - E. Infantil
OBJETIVOS	Desarrollo armónico de la personalidad del niño	Desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del niño.	- Preescolar: educativo y asistencial. - Infantil: desarrollo intelectual. Físico, afectivo, social y moral.
CONTENIDOS	Juegos, actividades del lenguaje, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, lógica, ejercicios prenuméricos, sentido comunitario, principios religiosos	Organizados en áreas correspondientes a la experiencia y desarrollo, a través de actividades globalizadas de interés y significado para el niño.	Organizados en áreas correspondientes a la experiencia y desarrollo, a través de actividades globalizadas de interés y significado para el niño.

	y actitudes morales.		
METODOLOGÍA	Activa	Basada en experiencias, actividades y juego, en un ambiente de afecto y confianza.	Basada en experiencias, actividades y juego, en un ambiente de afecto y confianza.
PERFIL PROFESIONAL		Maestro Especialista. Otros profesionales para el primer ciclo	No definido para el primer ciclo; Maestro Especialista para el segundo.

Fuente: elaboración propia a partir de Cáceres et al. (2008), pp. 105-106.

4.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA CONQUISTA PARALELA

En diferentes momentos del presente estudio he hecho referencia a los requisitos exigidos en la formación del profesorado. Sin embargo, y entendiendo que es a partir de la década de los sesenta cuando la formación del docente se adecúa a las exigencias de las reformas del sistema educativo, he decidido dedicar exclusivamente un apartado al profesorado.

De la lectura de diferentes monográficos al respecto, creo que Inmaculada Egido (2011) realiza un análisis muy acertado sobre el tema. Así, siguiendo a esta autora, me centraré en las principales etapas por las que pasa la formación del docente desde la década de los sesenta, teniendo presente el marco europeo al que pertenece nuestro país.

- De los sesenta a los ochenta: primeros cambios.

Hasta los sesenta la formación del profesorado en España, como en otros países, se había organizado en un sistema dual que distinguía la etapa educativa en la que se ejercía la docencia: en preescolar y primaria, el “normalista”; en secundaria, el “académico”.

Para el objeto de este estudio, interesa el “normalista”. La formación del profesorado se centraba en la práctica docente; la teoría educativa, la investigación pedagógica y el conocimiento de las disciplinas académicas carecían del peso de la práctica docente. Egido (2011) apunta a que el maestro cumplía una función más ligada a socializar a niños de clases populares que a transmitir cultura (p. 35). La formación del maestro se impartía en las Escuelas Normales.

Desde los sesenta, Europa empieza a cuestionarse la eficacia de este sistema tradicional de formación dual. Numerosos países se plantearon la necesidad de

incrementar los niveles de exigencia académica para los “normalistas” y de los conocimientos pedagógicos para los “académicos”. El modelo “normalista” se acercaba así a la enseñanza superior.

En España, la Orden del 1 de junio de 1967 modificaba el plan de estudios de las Escuelas Normales y, como consecuencia directa, incrementaba las exigencias en la formación de maestros (por ejemplo, el bachillerato superior para su ingreso). Los estudios, generalistas, se repartieron en dos cursos y se incorporaron nuevas materias profesionales. Una prueba de madurez que, aprobada, daba paso a un año de prácticas docentes supervisadas ponía fin a la formación.

A partir de la aprobación de la LGE en 1970, España incorporó las Escuelas Normales a la Universidad. A partir de entonces se llamaron Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB). Para secundaria, era obligatorio un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Este impulso a las antiguas Escuelas Normales dio lugar a cierta resistencia por parte de las universidades: no existió una equiparación real entre los alumnos de las Escuelas y el resto de universitarios.

Egido (2011) indica que el Plan Experimental de 1971 y las órdenes Ministeriales de 13 de junio de 1977 y de 26 de enero de 1978, dieron lugar a diversidad de estudios (de tres años de duración) en diferentes Escuelas: Filología, Ciencias Humanas, Ciencias, Educación Especial y Educación Preescolar (pp. 37-38). Con la Ley de Reforma Universitaria (LRU), de 1983, el profesorado de las Escuelas Universitarias quedó adscrito a los diferentes Departamentos universitarios (según áreas de conocimiento).

- **Los noventa y la “calidad”**

Con el objetivo de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, la aprobación de la LOGSE promovió cambios esenciales en la formación de los docentes. La normativa otorgaba a la cualificación y especialización del profesorado una especial relevancia. Al igual que España, otros países consideraron la urgencia de preparar docentes capaces de afrontar los cambios y responder a las demandas de la diversidad existente entre la población escolar.

La renovación no fue tan profunda como se deseaba; sin embargo, se reformularon los contenidos y especialidades de Infantil y Primaria sin alterar la estructura de la carrera en tres años y su correspondiente diplomatura. Las

especialidades se ampliaron a siete: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Señala Egido (2011) que la Disposición Adicional duodécima, apartado 3, de la LOGSE supuso un cambio sustancial en la formación de los docentes de Infantil y Primaria ya que se impulsaba a las administraciones educativas a crear los Centros Superiores de Formación del Profesorado, lo que supuso la integración definitiva de las Escuelas en la Universidad (p. 40).

- **España en el Espacio Europeo de Educación Superior.**

La aprobación de la LOE en 2006 y la necesidad de adaptar las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior provocaron nuevos cambios en la duración de los estudios, el modelo de formación y las competencias profesionales a adquirir. La creación del título de Grado (de cuatro años) respondió a la aspiración de elevar el nivel de estudios de los maestros de Infantil y Primaria. La formación se organizó en torno a las competencias profesionales (conocimientos, capacidades y actitudes del profesor). Para Infantil y Primaria las doce competencias de índole genérica exigidas se concretaban en específicas según tres módulos de contenido: formación básica, académica y didáctica. Además, se sumarían las prácticas en centros escolares. Las universidades concretan estas orientaciones del Ministerio bajo el control de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Egido, 2011, pp. 41-42).

En la actualidad, son dos las titulaciones que dan acceso al ejercicio de la profesión en Educación Infantil, pero se diferencian significativamente si atendemos, por ejemplo, a los criterios de selección y acceso a la formación inicial: para el grado universitario, es imprescindible superar la prueba de acceso a la universidad (además, se tiene en cuenta la nota media del alumno en Bachillerato); para acceder a FP de grado superior existen dos vías, el acceso directo con el título de Bachillerato, Técnico de Grado Medio o Superior de FP o titulación universitaria, y, en el caso de carecer de estos títulos, el acceso a la FP de Grado Superior tras la realización de una prueba. En ninguna de estas modalidades existe una preparación académica o una prueba específica concreta.

En cuanto a la formación, en España los contenidos de los planes de estudios se imparten en ambas titulaciones según el modelo *simultáneo* mientras, en Europa, la formación inicial del profesorado atiende a dos modelos definidos por la organización de los planes de estudios, los contenidos didáctico-pedagógicos y la capacitación profesional como docente.

El actual sistema educativo español divide la Educación Infantil en dos ciclos, de ahí consideración social de cada uno de ellos. Los titulados en FP de grado superior pueden ejercer en el primer ciclo de educación infantil; los graduados universitarios pueden ejercer en la totalidad de la etapa. Esta diferenciación provoca que el primer ciclo se perciba como un periodo de cuidado, custodia o atención al niño, en detrimento del carácter educativo. El peso educativo de toda esta etapa recae, pues, en el segundo ciclo.

En cuanto a las prácticas en centros, en la FP de grado superior se dedican 400 horas frente a las 950 del grado universitario. Este hecho incide tanto en la calidad educativa de la etapa como en la calidad de la formación inicial del profesorado.

La definición del título de Técnico Superior de Educación Infantil se estableció en 2007 mediante el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* y forma parte de la familia “Servicios socioculturales y a la comunidad”. Estos profesionales, como he mencionado, solo pueden ejercer en el primer ciclo de la etapa y, a día de hoy, surge la necesidad de definir unos contenidos mínimos para poder organizar de la forma más efectiva su plan de estudios. A causa de la percepción social de este ciclo (cuidado, atención, guardia y custodia), no se le ha asignado currículum educativo alguno, lo que afecta a la calidad educativa de la etapa de Educación Infantil completa.

En el caso del Graduado en Educación Infantil que, como sabemos, puede ejercer en toda la etapa y refiriéndonos al segundo ciclo, el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, estableció las siguientes áreas de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes (comunicación y representación). A estas áreas hay que añadir un bloque de materias relacionadas con la expresión artística y creativa y las que se orientan al área de representación numérica. Hablamos, como apunta Egido (2011), de que es el Ministerio de Educación el que define estas orientaciones (que se concretan a criterio de las diferentes universidades) siempre dentro del primer ámbito definido por la Unión

Europea, conocimiento e información, al que se sumarían otras competencias como el trabajo en equipo y para la sociedad (pp.42-43).

5. CONCLUSIONES

De cuanto se ha analizado a lo largo de este trabajo de investigación se puede llegar a toda una serie de reflexiones, conclusiones y propuestas que paso a exponer a continuación.

Desde su creación, la educación infantil ha sido objeto de un debate permanente acerca de su función asistencial o educativa. No obstante, a lo largo de los últimos años, el Ministerio de Educación, el Consejo Escolar del Estado o las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas han repetido la idea de que *“la generalización de la educación infantil aporta un elemento fundamental de prevención del fracaso y constituye un factor de equidad de primer orden”* (MEC, 2004, p. 26).

Hoy no hay duda sobre su carácter educativo propio y sobre su enorme responsabilidad para superar las situaciones sociales más desfavorecidas en el marco de las estrechas relaciones entre las familias y la escuela

Sanchidrián (2021) concluye que *“España es hoy uno de los países líderes en escolarización preescolar al estar escolarizado prácticamente el 100 % de los niños de tres, cuatro y cinco años”* (p. 273) gracias a los enormes cambios cuantitativos y cualitativos apoyados desde todas las administraciones implicadas para *“lograr la total escolarización en el segundo ciclo de la educación infantil y el incremento de la oferta de plazas gratuitas en el primero, de forma que se responda adecuadamente a las necesidades de las familias”* (p. 273).

Sanchidrián habla también de que, a pesar de las diferentes ideologías gobernantes en los dos últimos siglos, en España ha funcionado la teoría de *“dependencia de paso”*: los sucesivos gobiernos solo han ido introduciendo algunos cambios sobre la consideración de que la educación preescolar es *“una preparación para la escuela primaria y esa perspectiva escolar ha primado llegando a identificarse educación preescolar con escolarización temprana y a olvidarse que la educación es un concepto más amplio que el de escuela”* (p. 273).

A día de hoy las familias españolas valoramos especial y positivamente a los más pequeños. Nuestros niños y adolescentes tienen mayores posibilidades educativas y gozan de una mayor protección social respecto a las últimas décadas del siglo pasado.

Nuestro país está cambiando su modelo sobre la infancia gracias al avance de la legislación vigente en cuanto a la garantía, promoción y defensa de los Derechos de la Infancia (Ley Orgánica 1/96, modificada por la Ley Orgánica 5/2015 y la Ley 26/2015, la Ley 5/2000, Reguladora de la responsabilidad Penal de los Menores y Leyes de Comunidades Autónomas.) y a la sensibilidad de poderes públicos e instituciones que buscan la superación de la simple asistencia a los menores, la mejora de la calidad de vida de los más pequeños, la prevención ante cualquier riesgo y amenaza a la infancia y el interés por priorizar la atención a los colectivos infanto-juveniles más vulnerables.

En la actualidad, existe una verdadera colaboración entre los ministerios de Sanidad y Consumo y Bienestar Social y las Comunidades Autónomas, que tienen delegadas las competencias en materia educativa. Además, la propia ciencia ha evolucionado respecto al desarrollo y necesidades de la infancia y el contexto familiar y social que la determinan. Existe una mayor sensibilidad que favorece el desarrollo de esta primera etapa educativa así como una creciente responsabilidad social hacia la infancia gracias, entre otros factores, al respeto y al arraigo de la visión del niño como sujeto de derechos, además e tratarse de un ser creativo con capacidad para influir en su entorno.

A pesar de todo lo anterior, España debe superar todavía una serie de barreras económicas (las ayudas para que las familias españolas puedan asumir el gasto que supone la Educación Infantil en las escuelas privadas y en las concertadas en las que el primer ciclo no es gratuito, resultan insuficientes), burocráticas (los requerimientos burocráticos resultan difíciles de entender para muchas familias que, con un menor nivel educativo, necesitan que se las aconseje y asesore), la rigidez en la organización de las escuelas (por ejemplo, horarios que se adapten a las circunstancias laborales que afectan al empleo de muchas familias desfavorecidas), ideológicas y culturales (la consideración de que la atención a los niños más pequeños es algo exclusivo de sus familias),...

En resumen, antela desigualdad de oportunidades para la infancia de las clases más desfavorecidas de la sociedad española es todavía evidente, y teniendo en cuenta que el aprendizaje durante los primeros años de vida ha demostrado ser una herramienta esencial para prevenir tanto el fracaso escolar como el abandono escolar temprano, es absolutamente imprescindible trabajar más y mejor para que el acceso al primer ciclo de educación infantil no sea un privilegio del que no pueden disfrutar un buen número de

niños españoles. Es más, esa desigualdad provoca una espiral de exclusión social y pobreza.

Coincido con las conclusiones de muchos investigadores en que, entre las posibles soluciones para los problemas que afectan a la infancia, la Educación Infantil debe ser entendida de forma abierta, tomarla en serio como etapa verdaderamente educativa y procurar que deje de ser la “hermana pobre” del sistema educativo.

Las administraciones competentes en materia educativa deben abordar sin dilación el incremento presupuestario necesario para la etapa 0-3 años que permita, por un lado, la progresiva creación de plazas públicas y, por otro, las ayudas necesarias destinadas a aquellas familias que padecen o están en riesgo de pobreza o de exclusión social.

Además y con el propósito de garantizar una educación infantil inclusiva, equitativa y de calidad, también en la etapa 0-3, las diferentes administraciones educativas (estatal, autonómicas, comarcales y entidades locales) deberían esforzarse por alcanzar una descentralización responsable y regulada a nivel nacional para lograr estándares comunes de calidad en la rendición de cuentas, el currículo, los ratios, los requisitos exigidos a los centros, las condiciones del personal docente y de administración y servicios y una financiación que ponga fin a las desigualdades territoriales en el acceso a esta etapa.

A lo largo del presente estudio he realizado una revisión histórico-legislativa de la educación española que no hace sino poner de manifiesto todo un vaivén normativo en materia educativa. El acercamiento a esta legislación me ha permitido comprobar que, en España, todavía debemos resolver toda una serie de problemas, especialmente dos: definir si la educación es un bien público que debe ser financiado por el Estado o, por el contrario, se trata de un bien privado especialmente condicionado por la libertad de elección de los padres y, el segundo, la incapacidad demostrada por los diferentes gobiernos hasta el momento en la consecución de un pacto educativo o, en su defecto, de los acuerdos necesarios para que la educación deje de ser un arma arrojadiza y un instrumento de confrontación política.

Creo que la mejora de la calidad de la Educación Infantil en nuestro país pasa por otorgarle el carácter educativo del que hoy carece.

A lo largo del trabajo he subrayado intencionadamente que la división de esta etapa en dos ciclos todavía provoca que la carga educativa recaiga en el segundo, haciendo del primer ciclo una etapa en la que aún perdura su antiguo carácter asistencial. Para

conseguir que esta primera etapa se vea de forma unitaria, tal vez convendría hacer transversales a toda la etapa los contenidos mínimos establecidos para el segundo. Ello redundaría en la formación de los profesionales de Educación Infantil haciendo desaparecer las diferencias entre los actuales estatus profesionales.

Como se puede apreciar en las páginas que preceden a estas conclusiones, mi objetivo ha sido el de poner de manifiesto que la preocupación por la infancia no es nueva; ha existido desde el principio de lo que hoy conocemos como civilización occidental y ha sido una constante a lo largo de los siglos. Durante todo este tiempo ha habido épocas en las que se ha dado a la niñez la importancia que merecía; en otras, los intereses de la infancia se han supeditado a otras causas que se consideraban legítimas. De la alternancia entre unas corrientes históricas u otras se han hecho cargo un buen número de filósofos, pensadores, pedagogos y, también, políticos. Afortunadamente, en la actualidad de nuestra sociedad otorga a esta etapa la importancia que merece: ser el primer eslabón en la cadena de la vida de los seres humanos.

La sociedad española no se ha mantenido al margen de esa consideración, llevando a las instituciones y administraciones públicas a innovar constantemente en materia educativa. De ahí nuestras sucesivas leyes y normativas.

La preocupación por la mejor educación posible en condiciones de accesibilidad y de igualdad, de conciliación laboral y familiar,... ha llenado páginas y páginas en leyes, decretos, órdenes, informes y, también, enconados debates políticos, algunos estériles.

De cuantas leyes forman parte del “corpus” de este estudio, he querido centrarme especialmente en la LGE y la LOGSE porque ambas dieron un vuelco a la educación española en general y a la Educación Infantil en particular.

Aún queda mucho por hacer, pero ambas leyes marcaron el camino a seguir y en nuestras manos está encauzarlo y mejorarlo sin entrar en la esterilidad y el hastío que producen la confrontación ideológica y los enfrentamientos políticos.

La educación es la mejor herramienta para que una sociedad siga adelante en los momentos más complicados. Solo por ello debería iniciarse desde los primeros años de vida sin comportamientos estancos, de forma unitaria y con la implicación de todos los agentes que participan en el proceso educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aranda Redruello, R. (2009). La especialidad de maestra de infantil Aranda Redruello, R. (2009). La especialidad de maestra de infantil en las leyes de educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 267-278. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetLaEspecialidadDeMaestraDeInfantilEnLasLeyesDeEduca-3003264.pdf>

Batres Vara, A. (2016). La concepción social de la Educación Infantil y su influencia en la formación de su profesorado en España. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4). Recuperado de: <http://www.reladei.net>

Batres Vara, A. (2016). *La introducción de las Competencias Clave en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Un estudio comparado en perspectiva supranacional*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://libros.uam.es/?press=tfm&page=catalog&op=view&ath%5B%5D=513&path%5B%5D=936&path%5B%5D=742->

Berea, R. (Dir.), 1992, Análisis de la demanda de servicios para la primera infancia, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%208.%20poli.pdf>

Blat Gimeno, J. (1992). Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970, *Revista de Educación, N° Extraordinario 1992: La Ley General de Educación veinte años después*, pp. 289-296. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992/re1992-14.html>.

Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora*, 2007, nº10, pp.147-181. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14548>

Cáceres, M.P.; Hinojo, M.A.; Aznar, M.; Martínez, M.B. (2008). Principales aportaciones de la legislación educativa a la Educación Infantil desde una perspectiva diacrónica. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 21(1), 97-114. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/16695-Cuerpo%20del%20art%C3%ADculo-48041-1-10-20201105.pdf>

Cohen, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz: estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas*. Barcelona: Planeta. Colección Nueva Paideia.

Colmenar Orzaes, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense De Educación*, 6(1), 15. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120015A>

Comisión Europea (2011). Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 175/03, de 15 de junio de 2011. Recuperado de: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>

Consejo Escolar de Aragón, *Informe 2020 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2018-2019*. Recuperado de: <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe.+Curso+2018-2019+%287%29.pdf/51a5773e-8218-ef64-4d4d-80ca41606818?t=1605094601761>

Consejo Escolar del Estado (2008). *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2006/2007*. Madrid: MEC. Recuperado de: <http://www.mepsyd.es/cesces/texto-informes.htm>

Consejo de la Unión Europea (2011). Conclusiones del consejo sobre Educación Infantil y atención a la Infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº175, de 15 de junio de 2011. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7363_d_DebateEuropeoCalidadEducacionInfantil.pdf1.

Diario de Navarra. (23/11/2020). *Las 8 leyes educativas en España desde 1980: de la LOECE a la LOMLOE*. Recuperado de: <https://www.diariodenavarra.es/noticias/actualidad/nacional/2020/11/20/leyes-educativas-espana-logse-lomloe-ley-celaa-708754-1031.html>

Díez Hochleitner, R. (8 de diciembre de 1991). El niño y los Derechos Humanos. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1991/12/08/sociedad/692146806_850215.html.

Egido, I. (2013). Presentación: La educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española De Educación Comparada*, (21), 11–28. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7613>

Egido Gálvez, I. (2015). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33–50. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1986>

Fierro, A. (1994). Diseño y desafíos de la reforma educativa española. *Revista de Educación*, 305 (1994), p p. 15-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19034>

Fundación Foessa. (1972). *Síntesis del informe sociológico sobre la situación social de España, 1970*. Madrid: Euramérica. 349. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/INFORME-SOCIOLOGICO-1970-PEQUE%C3%91O-ocr.pdf>

González López, M.J. (2004). La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios. En Navarro López, V. (2004), *El Estado del Bienestar en España*, Tecnos, cap. 10, pp. 365-398. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=321863>

González-Pineda, J. A., San Pedro, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R. y González-Castro, P. (2015). La formación del profesorado de Educación infantil y primaria en el marco del EEES. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 1-10. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/3fe2/29623be754e6c93e993cce60611cac05128f.pdf>

García Nieto, N. (1995), El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6, pp. 75-79. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/18560-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18636-1-10-20110602.PDF>

González, M.J. (2004). La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios.

Grana, I. y Martín, F. (2010). Políticas educativas de educación infantil en la España actual (1989-2009). En Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2011) Historia y perspectiva actual de la educación infantil, *Revista española de educación comparada*, 17, pp. 265-290. Recuperado de: <https://docplayer.es/72455948->

[Historia-y-perspectiva-actual-de-la-educacion-infantil-sanchidrian-c-y-ruiz-berrio-j.html](#)

Iglesias de Ussel, J. (1997). Familia y política social en España: 1982-1996. pp. 337-382. Recuperado de:

https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-M-1997-10033700382

Iturrioz, M. (2018). Evolución Histórica de la educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 98, pp. 496-499.

Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235851858.pdf>

Jiménez-Delgado, M.; Jareño-Ruiz, D.; Brahim El-Habib, D. (2016), La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Ibero-americana de Educación*, 72, pp. 19-44. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a>

Ley sobre Educación Primaria. BOE, nº 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385-416. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-194501.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. 6 de agosto de 1970). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.

Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), de 20 de Noviembre de 1995 (BOE 21-11-1995).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-11- 2002). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (Vigente hasta el 13 de enero de 2002) (BOE 1-11-1983).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4- 07-1985).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4-5-2006. Recuperado de: www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 10-12-2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Marchesi, A. (2001), Presente y futuro de la reforma educativa en España, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 27 (2001), pp. 57-76. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41560567.pdf>

Marchesi, A. (2020), La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico, *Avances en supervisión educativa, Revista de la asociación de Inspectores de Educación de España*, N°33 (2020), pp. 1-34. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/681/651>

Munarriz Irañeta, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (A Coruña, 23-24 abril 1991). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions, 1992, p. 101-116. ISBN: 84-600-8006-4

Navarro López, V. (2004), El estado del bienestar en España, Barcelona, Tecnos, cap. 10, pp. 365-398. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=321863>

Sánchez, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores. *Revista Participación Educativa*, 12, 56-73.

Sanchidrián Blanco, C. (2009). La extensión de la escolaridad temprana como síntoma y resultado del cambio educativo y social. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaExtensionDeLaEscolaridadTempranaComoSintomaYResu-2964142%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaExtensionDeLaEscolaridadTempranaComoSintomaYResu-2964142%20(9).pdf)

Sanchidrián-Blanco, C. (2021). La historia de la educación preescolar desde la perspectiva de la larga duración. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 257-278. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10750>

Sanchidrián Blanco, C. (2010). Historia de la Educación Infantil. Introducción. *Historia De La Educación*, 10. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6909>

Save the children (2019). Donde todo empieza. 169. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/actualidad/la-situacion-de-la-educacion-infantil-de-0-a-3-anos>

Valiente Fernández, C. (1997). Las políticas de cuidado de los niños a nivel nacional en España (1975-1996). *Papers. Revista de Sociología*, 53 (1997), pp. 101-136. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237663783_Las_politicas_de_cuidado_de_los_ninos_a_nivel_nacional_en_Espana_1975-1996

Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educ. rev.* (13), Dic 1997, pp. 101-128. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.175>

ANEXOS

Anexo I

Tablas comparativas de escolarización

CUADRO 1: Escolarización en Educación Preescolar. Curso 1976-77			
	Alumnos	Población	Tasas de escolarización %
Jardín de infancia	141.497	1.304.211	10,85
Párvulos (4-5 años)	814.687	1.282.647	63,52
Total	956.184	2.586.858	36,96

FUENTE: Ministerio de Educación y Ciencia (1978). La educación en España. Análisis de unos datos. Madrid: MEC, p. 22.

CUADRO 2: Unidades de Educación Preescolar (1964-65 a 2006-07) ¹⁴												
	1964-65	1968-69	1970-71	1972-73	1976-77	1980-81	1984-85	1989-90	1994-95	1998-99	2002-03	2006-07
Total	14.757	18.142	20.745	15.714	27.045	35.610	39.335	39.315	50.749	56.161	64.934	78.562
Pública	6.400	7.387	9.220	9.344	11.191	20.535	24.686	26.616	34.831	39.040	43.824	51.575
Privada	8.357	10.755	11.525	6.370	15.854	15.075	14.649	12.699	15.918	17.121	21.110	26.987

CUADRO 3: Alumnos de Educación Preescolar (1964-65 a 2006-07)												
	1964-65	1968-69	1970-71	1972-73	1976-77	1980-81	1984-85	1989-90	1994-95	1998-99	2002-03	2006-07
Total	557.816	725.177	819.914	801.119	956.184	1.182.425	1.145.968	1.000.301	1.093.256	1.128.864	1.279.566	1.552.628
Pública	308.041	357.553	362.940	343.268	389.026	651.338	699.170	617.559	721.804	764.082	834.547	997.446
Privada	249.775	367.624	456.974	457.861	567.158	531.087	446.798	382.742	371.452	364.782	445.019	555.182

CUADRO 4: Tasa neta de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil								
	1997-98	1998-99	1999-2000	2001-02	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Andalucía	76,6	81,1	85,3	93,1	98,1	97,6	98,7	99,4
Aragón	95,9	95,3	99	100,0	100,0	100,0	100,3	100,0
Asturias	92,4	90,3	97,8	97,2	99,1	97,0	96,9	97,4
Baleares	91,5	93,6	98,8	99,9	99,5	94,8	92,5	91,9
Canarias	92,9	94,8	96,7	96,3	99,0	93,6	94,2	97,1
Cantabria	92,9	90,1	97,5	97,8	99,6	97,7	96,9	98,1
Castilla y León	98,6	95,6	100,0	99,6	100,0	100,0	101,3	100,0
Castilla-La Mancha	97,9	96,2	100,0	100,0	100,0	100,0	103,4	100,0
Cataluña	100,0	99,3	100,0	100,0	100,0	98,3	97,2	96,7
Comunidad Valenciana	86,7	91,7	92,9	97,8	98,8	97,7	94,9	99,0
Extremadura	93,9	91,0	98,2	98,6	100,0	99,6	100,6	94,5
Galicia	95,8	92,7	92,5	96,4	99,3	99,1	99,5	100,0
Madrid (Comunidad de)	92,3	91,9	96,1	99,8	98,1	95,4	93,1	99,2
Murcia (Región de)	91,2	100	97,9	100,0	100,0	100,0	100,2	91,5
Navarra	100,0	100	99,6	100,0	100,0	99,0	98,2	99,4
País Vasco	100,0	100	100,0	100,0	100,0	100,0	101,1	99,7
Rioja (La)	100,0	89,6	100,0	100,0	100,0	99,3	99,1	100,0
Ceuta	85,4	85,9	86,7	93,9	100,0	98,0	101,9	100,0
Melilla	69,1	75,2	77,7	90,5	96,9	100,0	102,8	100,0
TOTAL	90,9	91,5	94,8	98,3	99,5	98,0	97,4	97,5

CUADRO 5: Tasas netas de escolarización de niños de tres años			
	1996-97	1999-2000	2001-02
Andalucía	24,7	54,6	79,2
Aragón	*	97,2	98,0
Asturias	*	92,4	92,7
Baleares	*	90,8	97,4
Canarias	62,9	87,5	90,9
Cantabria	*	91,3	92,7
Castilla y León	*	97,2	95,3
Castilla-La Mancha	*	93,3	99,4
Cataluña	99,8	99,3	100,0
Comunidad Valenciana	46,5	81,7	92,1
Extremadura	*	91,3	92,2
Galicia	82	76,1	90,6
Madrid (Comunidad de)	*	90,7	97,5
Murcia (Región de)	*	88,1	95,3
Navarra	100	98,3	100,0
País Vasco	100	100,00	100,0
Rioja (La)	*	99,3	100,0
Ceuta	*	69,4	78,5
Melilla	*	69,2	82,5
TOTAL	66,7	83,6	92,9
* Territorio MEC: 77,4%			

Fuente: Sanchidrián Blanco, C. La extensión de la escolaridad temprana como síntoma y resultado del cambio educativo y social. Universidad de Málaga. 451-462.

Tasas netas de escolarización en educación infantil en España desde 2010.

	2013	2012	2011	2010
Menos de 1 año	10,0	9,8	9,7	8,6
1 año	34,1	32,6	31,8	29,0
2 años	52,1	51,8	49,8	48,1
3 años	95,9	95,8	95,2	96,6
4 años	97,2	96,7	97,0	100,0
5 años	97,1	97,5	97,7	99,8

	2018	2017	2016	2015	2014
Menos de 1 año					
Educación infantil	12,4	12,3	10,9	10,1	9,7
1 año					
Educación infantil	41,9	40,2	38,4	36,7	35,6
2 años					
Educación infantil	61,4	60,0	58,7	57,2	55,4
3 años					
Educación infantil	96,1	96,5	96,3	96,2	94,9
4 años					
Educación infantil	97,5	97,6	97,7	96,4	97,4
5 años					
Educación infantil	98,1	98,4	97,1	98,1	97,9

Fuente: Las cifras de la educación en España. Indicadores y publicaciones de síntesis. Ministerio de Educación y Formación Profesional. El periodo hace referencia al curso que empieza ese año.

Población escolarizada en el nivel 0 a los 3 y 4 años en la UE.

	3 años		4 años					2017	2016	2015
	2019	2018	2017	2016	2015	2019	2018			
UE-28	88,8	88,6	88,3	..	..	96,7	96,5	96,2	..	..
UE27_2020	86,6	86,0	86,0	85,4	84,2	93,5	92,9	92,8	92,1	91,4
Bélgica	97,9	97,8	97,9	98,0	97,8	98,3	98,3	98,6	98,3	98,1
Bulgaria	71,6	72,1	71,8	71,2	71,3	76,6	76,6	75,7	75,4	80,8
República Checa	77,6	77,4	79,1	78,0	77,3	87,1	89,1	88,4	90,5	85,3
Dinamarca	94,1	95,7	96,1	96,0	92,2	98,1	99,8	97,7	97,6	97,6
Alemania	90,4	90,8	91,2	91,5	93,3	94,9	95,0	95,1	95,9	96,7
Estonia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Irlanda	98,8	97,6	92,1	52,7	38,3	82,9	79,4	73,2	64,5	56,0
Grecia	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	63,3	55,6	52,1	48,2	48,5
España	96,1	96,4	96,2	96,0	94,8	97,5	97,6	97,7	96,4	97,4
Francia	100,0	100,0	99,9	99,4	99,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Croacia	65,7	56,4	54,9	51,7	50,9	70,3	69,6	67,5	62,9	59,6
Italia	91,1	90,9	91,3	92,4	92,1	94,3	94,4	94,5	95,9	95,8
Chipre	45,4	46,2	48,8	46,2	43,0	75,2	77,0	76,1	74,1	73,7
Letonia	89,1	88,7	89,5	88,6	86,6	93,3	93,5	93,6	92,6	91,6
Lituania	84,5	82,9	80,1	78,1	77,0	88,1	86,1	85,5	84,5	85,7

	3 años		4 años			2019	2018	2017	2016	2015
	2019	2018	2017	2016	2015					
Luxemburgo	69,9	69,4	69,7	67,3	65,8	97,0	96,7	95,1	92,9	94,8
Hungría	85,9	84,2	83,9	83,9	80,3	95,7	94,9	95,1	94,9	94,7
Malta	88,9	92,4	89,7	92,0	93,8	94,8	95,2	96,3	97,7	102,0
Países Bajos	76,9	74,3	88,1	86,3	82,7	95,4	94,9	96,1	96,0	96,0
Austria	64,6	64,0	65,1	..	64,4	93,1	93,1	93,2	..	92,4
Polonia	77,6	73,6	67,1	70,5	65,2	89,2	86,7	84,6	85,6	79,4
Portugal	83,7	82,8	83,4	79,9	78,7	95,4	93,1	92,7	90,1	90,3
Rumanía	70,0	68,3	71,0	75,2	76,3	80,2	80,6	89,8	88,0	86,3
Eslovenia	89,1	87,1	85,6	83,8	82,8	92,5	91,8	90,5	89,7	89,3
República Eslovaca	68,3	68,3	68,1	66,7	60,3	79,4	79,3	78,5	71,4	75,6
Finlandia	80,4	77,4	73,5	73,0	68,4	85,0	82,6	79,7	79,3	74,5
Suecia	93,4	92,4	92,8	92,1	91,4	94,6	94,1	94,3	93,7	92,9
Reino Unido	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Estadísticas de Educación y Formación. Eurostat UE-27: 27 países (desde 2020).

Tasas netas de escolarización de 0 a 5 años (1) por comunidad autónoma y edad (Curso 2020-2021).

TOTAL	0 años	1 años	2 años	0-2 años	3 años	4 años	5 años	3-5 años	4-5 años
	11,0	37,8	56,4	36,0	94,1	96,4	97,1	96,0	96,9
Andalucía	13,3	46,6	66,4	43,1	94,9	96,8	97,4	96,4	97,1
Aragón	8,7	32,8	49,8	31,3	95,3	97,1	98,2	96,9	97,6
Asturias, Principado de	10,4	25,0	33,5	23,8	96,1	99,3	99,9	98,5	99,6
Balears, Illes	6,9	25,6	38,6	24,3	90,8	92,8	94,2	92,6	93,5
Canarias	8,7	23,2	37,1	23,7	88,2	92,2	94,4	91,7	93,3
Cantabria	2,0	9,3	72,3	29,6	95,6	98,8	99,3	98,0	99,1
Castilla y León	4,6	20,0	29,3	18,5	94,2	98,1	98,4	97,0	98,3
Castilla-La Mancha	6,8	26,8	42,1	26,1	94,5	97,5	97,9	96,7	97,7
Cataluña	8,4	37,6	53,3	34,1	93,2	95,3	96,1	94,9	95,7
Comunitat Valenciana	8,3	35,4	59,2	35,3	93,9	96,2	97,5	95,9	96,9
Extremadura	7,3	28,2	44,7	27,2	97,4	100,0	100,0	99,3	100,0
Galicia	17,1	46,6	62,5	42,9	95,1	97,4	98,0	96,9	97,7

TOTAL	0 años	1 años	2 años	0-2 años	3 años	4 años	5 años	3-5 años	4-5 años
Madrid, Comunidad de	18,3	49,9	66,6	45,9	93,5	96,2	96,9	95,6	96,6
Murcia, Región de	4,5	19,2	28,4	17,8	96,8	98,4	99,6	98,3	99,0
Navarra, Comunidad Foral de	6,5	29,0	41,1	26,2	95,4	98,0	99,5	97,7	98,8
País Vasco	14,4	42,7	89,6	50,3	96,9	98,0	98,6	97,9	98,3
Rioja, La	10,7	47,0	64,6	41,3	93,5	96,3	97,0	95,6	96,7
Ceuta	3,0	14,5	37,4	19,1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Melilla	6,6	19,1	43,7	24,8	83,5	91,4	89,3	88,2	90,3

Fuente: Tasas netas de escolarización de 0 a 5 años: Relación porcentual entre el alumnado de una enseñanza de esa edad y el total de población de la edad considerada. Para su cálculo se considera el alumnado de Educación Infantil y Educación Especial, así como el alumnado de 5 años escolarizado en Educación Primaria y la Población a 1 de enero de 2021 del INE.

ANEXO II

Teniendo en cuenta que la Comunidad Autónoma de Aragón tiene transferidas las competencias en materia educativa, para este trabajo de investigación he recurrido a los datos aportados por el *Informe del Consejo Escolar de Aragón*, referido al curso 2018-2019, a falta del informe del curso 2019-2020, en proceso de elaboración.

La situación actual de la Educación Infantil en Aragón

En 2019, la población aragonesa en edad escolar descendió 782 habitantes de entre 0 y 4 años y en la franja de 5 a 9 años, en 846 personas; sin embargo, sí aumentó la población escolar en los tramos de entre 10 a 14 años (fin de la Educación Primaria e inicio de la Secundaria) y de 15 a 19 años (Secundaria y Postobligatorias). El incremento de habitantes en edad escolar llegó a los 2.137.

Llama la atención el descenso de población de 0 a 4 años, 4.170 habitantes en los últimos cinco años, un 7% menos en este tramo de edad que se compensa con el incremento en el tramo de 10 a 14 años, de 5.145 habitantes, y de 4.608, en el tramo de 15 a 19 años. El lustro genera un balance positivo de 4.069 personas más en edad escolar, un 1,7% más que en 2015.

En Aragón, los alumnos de esta etapa pueden matricularse en Escuelas de Educación Infantil de primer ciclo (0-3 años) a cargo de la Administración Autonómica o en escuelas de otros titulares con autorización expresa del Gobierno de Aragón. Las Escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo (3-6 años) son escasas y los alumnos se reparten entre los colegios privados y concertados con Educación Infantil y Primaria y los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria (en algunos centros, con escolarización anticipada a los dos años).

Tal y como se desprende del *Informe 2020 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2018-2019* del Consejo Escolar de Aragón, si atendemos a la titularidad de los centros, el sector público escolariza a la mayor parte de este alumnado (65,9% en 2018-19). Su evolución a lo largo de los últimos cinco años ha sido irregular en los centros públicos y concertados y se mantiene un incremento progresivo en los centros privados. De hecho, según los datos del Instituto Aragonés de Estadística, la tasa de escolaridad mejora en el porcentaje del alumnado escolarizado en todos los

grupos de edad considerados, excepto en el grupo de 3 años que desciende en algo más de 2 puntos respecto al curso anterior.

En lo que se refiere al alumnado extranjero en Educación Infantil, en el curso 18-19 se incrementó en 221 el número de alumnos, un 0,46% más respecto al curso anterior, repartiéndose de forma similar entre los centros públicos y privados, un 0,91% y un 0,90 respectivamente; sin embargo, en los centros concertados produjo un descenso considerable del 1,45%, respecto al curso anterior.

- Aragón cuenta con importantes **proyectos** en la etapa de **Educación Infantil**, a destacar:
 - **Proyectos de innovación educativa.**

Uno de sus objetivos prioritarios es el de impulsar la calidad de la educación para buscar vías de innovación que se adapten a las exigencias del alumnado y de una sociedad en continuo cambio. Los destinatarios de estos proyectos son centros docentes públicos y privados concertados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Básica Obligatoria, Educación Secundaria, Formación Profesional, Educación Permanente, Enseñanzas Artísticas y de Idiomas y la participación en su convocatoria se abre tanto a centros a título individual como a grupos de centros que establezcan una red de centros con proyectos similares.
 - **Proyectos de organización de Tiempos Escolares**

Ante la creciente demanda de que los centros educativos se implicaran activamente en la conciliación de la vida familiar y laboral de las familias aragonesas, el Gobierno de Aragón y en el marco de proyectos innovadores que pueden conllevar la flexibilización del horario lectivo de los centros, reguló dichos proyectos mediante la Orden ECD/1755/2017, de 3 de noviembre, por la que se realiza la convocatoria para la implantación de Proyectos educativos de organización de tiempos escolares en centros de Educación Infantil y Primaria, centros públicos Integrados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y en centros de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, sostenidos con fondos públicos, para el curso 2018-2019.
 - El **Programa de Escolarización Anticipada para niños de dos años** se implantó como piloto en el curso 2016-2017 y se desarrolló en un colegio

público de cada capital de las tres provincias aragonesas, con el fin de atender al alumnado con especiales necesidades educativas. Con posterioridad, se hizo extensivo a otros centros aragoneses mediante convocatoria de incorporación al programa. La Orden ECD/606/2107, de 3 de mayo, por la que se regula la admisión, organización y permanencia de alumnos de primer ciclo de educación infantil en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón es la norma que regula este programa.

En el caso de la ciudad de Huesca, el CPI “El Parque”, que comparte instalaciones con el Grado de Magisterio del campus universitario oscense de la Universidad de Zaragoza, fue el pionero en nuestra provincia.

- Pese a todos estos proyectos, en Aragón subsisten todavía algunos **problemas** determinantes para su sistema educativo que requieren mejoras de calado. En el informe anteriormente mencionado, por ejemplo, el Consejo Escolar de Aragón insiste en que:
 - Teniendo en cuenta nuestras características demográficas, es necesario aumentar el número de centros y unidades en todos los niveles educativos, en especial en zonas rurales, para garantizar la igualdad de oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer la conciliación de la vida laboral, personal y familiar, además de seguir estimulando los servicios educativos mediante incentivos profesionales en el medio rural tanto para fijar población como para responder con la calidad adecuada a nuestra realidad territorial y demográfica.
 - Ante la diversidad de la población escolar aragonesa, se requiere una ampliación de los programas de inclusión en los centros sostenidos con fondos públicos. Son esenciales unos mayores recursos humanos y materiales, especialmente en el medio rural.
 - Conviene incrementar progresivamente la plantilla de Inspección y potenciar su formación permanente para garantizar la atención de los centros educativos, programas y enseñanzas.
 - Es fundamental implementar medidas e incentivos que favorezcan la labor de los directores de centros.
 - Como consecuencia directa de las crisis de 2008 y la actual, provocada por la pandemia, ha crecido la demanda de la Formación Profesional. Se necesita una

amplia oferta de estos estudios en todas aquellas modalidades en consonancia con la demanda del mercado laboral.

- Pese a la mejora de algunos resultados académicos, todavía hay indicadores que urgen mejorar, por ejemplo, el de la tasa de idoneidad asociada a la repetición de curso, al fracaso escolar y al abandono temprano. Con este objetivo, conviene revisar los currículos y buscar alternativas para reducir la repetición de curso y el abandono temprano del sistema educativo. Además, es prioritario seguir analizando y aplicando procedimientos de seguimiento, control y corrección del absentismo escolar.
- La senda del incremento presupuestario, iniciada en el año 2015, debería ser similar a la media del resto de comunidades autónomas (en torno al 17%) con respecto al porcentaje del Presupuesto General de la Comunidad Autónoma.
- En Aragón existe todavía un 40% de interinidad en los centros públicos que determina continuar con importantes ofertas de empleo que permitan la estabilidad de las plantillas docentes para conseguir el objetivo nacional de reducir la temporalidad al 8% antes del 2023. Además, sería muy interesante que, además de aplicar la tasa de reposición de profesorado, se produzca su progresivo incremento y la incorporación de docentes con perfiles profesionales asociados a la intervención educativa inclusiva y al trabajo social o de servicios a la comunidad, especialmente en el ámbito rural. Una de las medidas que las administraciones educativas deberían respaldar es la jubilación anticipada voluntaria para todo el profesorado ya que favorece la creación de empleo y la entrada de nuevas generaciones al sistema educativo.

En Huesca, septiembre de 2021