

Educación y equidad en la primera infancia. El caso de las aulas de 2 años en los centros públicos de la Comunidad Valenciana

Ana Ancheta-Arrabal

Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació
ana.ancheta@uv.es

Juan A. Romero-Crespo
Daniel Gabaldón-Estevan

Universitat de València. Departament de Sociologia i Antropologia Social
juan.a.romero@uv.es; daniel.gabaldon@uv.es



Recepción: 14-12-2021
Aceptación: 30-05-2022
Publicación: 12-07-2022

Cita recomendada: ANCHETA-ARRABAL, Ana; ROMERO-CRESPO, Juan A. y GABALDÓN-ESTEVAN, Daniel (2022). «Educación y equidad en la primera infancia. El caso de las aulas de 2 años en los centros públicos de la Comunidad Valenciana». *Papers*, 107 (3), e3066. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3066>>

Resumen

En este trabajo analizamos la evolución de la provisión de educación y atención de la primera infancia (EAPI) en el primer ciclo de la Educación Infantil en el contexto de la Comunidad Valenciana, con particular atención al caso de la implantación de las aulas de 2 años en centros públicos. Durante las últimas dos legislaturas, la Comunidad Valenciana ha pasado de estar en la vanguardia del fomento y desarrollo del modelo de oferta privada a ser de las regiones pioneras en el desarrollo de las aulas de 2 años en la enseñanza pública. Enmarcamos estos cambios en el contexto español, y discutimos su alcance para la equidad del sistema educativo en esta etapa desde el enfoque de los derechos humanos y el marco europeo de calidad actual.

Palabras clave: educación y atención de la primera infancia; primer ciclo de Educación Infantil; aulas 2 años; equidad

Abstract. *Education and equity in early childhood: The case of “classrooms for two-year-olds” in public nurseries in the Valencian Community region*

In this paper we analyse the development of early childhood education and care provision (ECEC) in the first cycle of childhood education in the Valencian Community region, with particular attention to the implementation of “classrooms for two-year-olds” in public nurseries. During the last two legislatures, the Valencian Community region has gone from being at the forefront of promoting and developing the private supply model to being one of the pioneering regions in developing “classrooms for two-year-olds” in public education. We place these changes within the Spanish context, and discuss their scope for the equity of the education system at this age, from a human rights perspective and within the current European quality framework.

Keywords: early childhood education and care; first cycle of pre-school education; “classrooms for two-year-olds”; equity

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Introducción | 3. Las cifras de la escolarización 0-3 años en la Comunidad Valenciana |
| 2. El acceso a la educación y atención de la primera infancia (EAPI) desde el enfoque de los derechos humanos y el actual marco europeo de calidad | 4. Las normas de la escolarización 0-3 años en la Comunidad Valenciana |
| | 5. Discusión |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Los cambios demográficos (envejecimiento de la población, bajas tasas de natalidad) y en el mercado laboral (aumento de la participación de las mujeres, precarización), junto con los cambios en los patrones familiares y la prestación insuficiente de servicios de bienestar social, dan fuelle a las demandas de mejores sistemas de educación y atención a la primera infancia (EAPI) en nuestro país. No obstante, y al igual que ocurre en el contexto europeo (Póder et al., 2013), las respuestas que las administraciones públicas con competencias en educación en España han dado a este incremento han sido dispares (León et al., 2022). De este modo, mientras que algunas administraciones han apostado por el mantenimiento o desarrollo de una oferta pública de servicios (Martínez-Virto et al., 2022), otras han optado por el desmantelamiento del sistema público de escuelas infantiles y el fomento de la iniciativa privada (Bonal, 2002; Colom-Ortiz y Gabaldón-Estevan, 2016). El modelo de bienestar social de cada estado o región ofrece un marco de interés a tener en cuenta para la comprensión de estas divergencias, pues determina el rol del estado y la familia en la provisión de la atención y educación de la primera infancia, y también de los mecanismos de financiación que las distintas tradiciones o alternativas políticas otorgan al poder de los gobiernos y de los servicios públicos (Ancheta-Arrabal y Zhang, 2016).

En este sentido, la Comunidad Valenciana se presenta como un caso de estudio interesante por el viraje tanto de sus políticas sociales como educativas con el cambio de gobierno autonómico, liderado por la coalición conocida como el Govern del Botànic (PSPV-PSOE, Compromís y Unidas Podemos) desde las elecciones de 2015. En el ámbito social, la instauración de la renta valenciana de inclusión y la ley valenciana de servicios sociales son los buques insignia de una política que pone el foco en la ayuda a los más vulnerables. En educación, junto con la eliminación de barracones y el Pla Edificant de construcción de centros escolares, destaca la extensión de la gratuidad de las escuelas infantiles de 2 a 3 años. Este aspecto constituye el objeto principal de análisis de este trabajo, en particular, la asociación de la oferta gratuita de escuelas infantiles con el color del partido político en el gobierno y el efecto sobre la calidad del servicio derivado de la asunción de esta prestación por la administración educativa.

El creciente interés acerca de la escolarización temprana radica en que es un fenómeno relativamente reciente en el sur de Europa, muy dependiente de las redes familiares y de parentesco para suplir las carencias de un estado de bienestar menos desarrollado que el de nuestros vecinos del norte (Ancheta-Arrabal, 2011). Esto es así principalmente porque la familia y la escuela son los contextos de desarrollo y socialización por excelencia, y la importancia que estos ambientes educativos tienen en el desarrollo de la infancia es determinante en su bienestar (Bowlby, 2005; Vila, 1995). Así, la educación preobligatoria cobra una relevancia extraordinaria, dado que entre el nacimiento y los 4 años de edad se genera el 50 % de la inteligencia general (Begley, 1996, citado en Ballantine y Hammack, 2009: 38), y es relevante de cara al ulterior rendimiento académico en etapas posteriores. No obstante, esto la hace especialmente provechosa para niñas y niños procedentes de familias con bajos ingresos, minorías étnicas, hogares que no hablan ninguna de las lenguas autóctonas, familias monoparentales, familias muy numerosas, familias con alguna discapacidad entre sus miembros, familias con madre adolescente sin estudios medios acabados, y para aquellas niñas y niños con un retraso en el lenguaje o en el desarrollo intelectual a la hora de iniciar esta etapa (Early et al., 2007, citado en Ballantine et al., 2013: 39; Burger, 2013; European Commission, 2014).

A grandes rasgos, el avance de la escolarización en las edades tempranas se ha visto ralentizado por dos factores en nuestro país: la falta de recursos para garantizar la universalidad de esta etapa, y la propia reticencia de la sociedad española, que entiende que lo mejor para los pequeños es estar con la familia. Así, según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas de 2009, la disposición en España a que sean escolarizados niñas y niños de menos de 1 año era del 5,5 % para «en todos los casos», del 27,6 % para «en algunos casos», y del 66,9 % para «en ningún caso», mientras que para menores entre 1 y 2 años de edad los resultados indicaron un 16,6 % para «en todos los casos», un 50,1 % para «en algunos casos», y un 33,3 % para «en ningún caso» (Gabaldón-Estevan y Täht, 2019). Igualmente, el acceso a los servicios de EAPI para los menores

de 3 años ha constituido una de las áreas más problemáticas en relación con la equidad y, consecuentemente, con la calidad del sistema educativo español, donde la desigualdad de acceso debida a una escasa oferta de instituciones públicas ha afectado a las familias con menores ingresos (Calero, 2005; González, 2004). Con todo, la disparidad en el nivel del primer ciclo de esta etapa educativa, junto con la tradición pedagógica de las diferentes comunidades autónomas, ha determinado las posibilidades del trabajo educativo y la escolarización en estas edades (Balaguer y Arderiu, 2008).

Concretamente, en este trabajo nos interesa conocer cómo ha influido la orientación política de los gobiernos autonómicos que se han sucedido en la Comunidad Valenciana, y qué ha supuesto para la equidad educativa esta ampliación de la gratuidad de los 3 a los 2 años, no solo en cuanto a las tasas de escolarización, sino también en términos de la calidad de la provisión. En este último aspecto pensamos que se ha puesto menos el acento hasta ahora (Cebolla-Boado et al., 2014; Gabaldón-Estevan, 2016) con relación al estudio de la expansión de esta etapa en esta autonomía, y por este motivo abordaremos su desarrollo desde la perspectiva de la calidad a lo largo de este trabajo.

Para acometer este análisis, el trabajo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2, abordamos el enfoque de los derechos humanos para esta etapa y el marco europeo de calidad sobre la educación y atención de la primera infancia, que incluye dos declaraciones que se centran en elevar la calidad educativa de los servicios para las niñas y niños más pequeños en la mejora de sus resultados, porque entendemos que es el marco común con el que evaluar la EAPI en los países miembros de la EU. En el apartado 3, abordamos un análisis cuantitativo de la escolarización 0-3 años en la Comunidad Valenciana, para entender, en perspectiva comparativa con el conjunto del estado, la evolución de la escolarización en estas edades, atendiendo de manera concreta a la información para la edad de 2 años que permita valorar en primera instancia la equidad del acceso.

Para la obtención de la información, se han consultado diferentes epígrafes de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias*, producida por la Subdirección General de Estadística y Estudios, publicada en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Los indicadores históricos se han creado a partir de los valores absolutos de alumnado matriculado obtenidos del ministerio y los de población, del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Seguidamente, en la sección 4, analizamos críticamente el marco normativo que rige concretamente las aulas de 2 años en la Comunidad Valenciana y ponemos de relieve sus limitaciones desde el enfoque expuesto en el marco teórico. La complementariedad de sendos análisis desde este marco interpretativo, concretamente con relación a la asequibilidad y la accesibilidad de estos servicios, permite aportar una lectura cualitativa de la equidad del acceso y las implicaciones que tiene para los derechos de la primera infancia. Se concluye este trabajo con una discusión de los resultados obtenidos con ambos análisis.

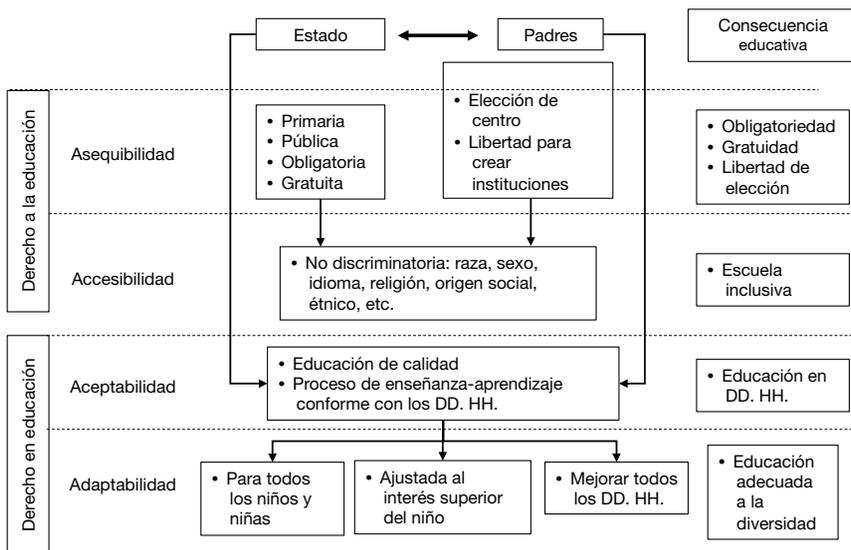
2. El acceso a la educación y atención de la primera infancia (EAPI) desde el enfoque de los derechos humanos y el actual marco europeo de calidad

La educación y atención de la primera infancia están reconocidas internacionalmente como un derecho de todos los niños y niñas pequeños y de sus familias (Naciones Unidas, 2005) que trasciende la visión tradicional del cuidado infantil en la provisión de este bien público (Ancheta-Arrabal, 2018; Muñoz, 2012; Myers, 2009). Desde este reconocimiento, prestamos especial atención aquí tanto al enfoque de los derechos humanos en relación con esta etapa educativa como al marco actual que se ha establecido como referente en el contexto europeo en que se circunscribe el estado español.

Tal y como se puede apreciar en la figura 1, el enfoque de las 4Aes del derecho a la educación de K. Tomasevski (2006) desglosa muy claramente las características fundamentales del derecho a la educación, de las que es posible extraer indicadores que permiten la medición de su cumplimiento. Las 4 Aes fueron adoptadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) en su Observación general núm. 13 sobre el derecho a la educación (párrafo 6), y pueden definirse como las cuatro características que deben estar presentes en todas las formas y en todos los niveles de la educación de cada estado para que logre ser un derecho significativo (E/C.12/1999/10, 6).

Atendemos aquí de manera particular al sexto punto de dicha Observación núm. 13 del CDESC, donde se identifican y definen las 4 Aes con unas carac-

Figura 1. 4 Aes del derecho a la educación y sus consecuencias educativas



terísticas concretas que, en lo que respecta al acceso a la educación, se describen de la siguiente forma:

Asequibilidad

La asequibilidad (disponibilidad) implica tanto la existencia de «instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del estado parte, como también que se deben garantizar las condiciones para que ambos puedan desarrollarse adecuadamente» (E/C.12/1999/10, 6), como que los/las docentes tengan unas condiciones de trabajo, materiales de enseñanza equipamientos e infraestructuras apropiados.

La asequibilidad en la EAPI refiere a que habrá suficientes instituciones y programas disponibles que funcionen dentro de una jurisdicción, incluyendo las infraestructuras (edificios, instalaciones sanitarias, agua potable, materiales didácticos y en algunos casos también bibliotecas, computadoras y tecnología informática), así como a que el personal docente debería estar bien formado y recibir un salario adecuado a su contexto, pero también a que las familias deberían tener la libertad de elegir la educación para sus hijos/as de acuerdo con el principio rector del interés superior del menor (Tomasevski, 2004).

Accesibilidad

La accesibilidad establece que «las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos en el ámbito del estado parte» para que la educación sea accesible, tanto en su vertiente material y económica sin discriminación de ningún tipo (E/C.12/1999/10, 6) como dentro de una jurisdicción en que todo el mundo tenga la posibilidad de participar en procesos educativos sin ser discriminado o excluido. Así pues, la accesibilidad se refiere a tres dimensiones interrelacionadas: la dimensión de la no discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica.

Esto significa que la EAPI debería ser legalmente y *de facto* accesible para todos, incluso para los grupos más vulnerables, por tanto, la exclusión de la educación por origen étnico o contextual, color de piel, sexo, idioma, religión, opinión, estatus socioeconómico, nacimiento o discapacidad debería ser erradicada. Asimismo, la oferta educativa debería ser accesible en una localización segura y geográficamente razonable para las familias.

Por su parte, el marco europeo de calidad sobre la educación y atención de la primera infancia (EAPI) incluye dos declaraciones que se centran en elevar la calidad educativa de los servicios para los niños y niñas más pequeños en la mejora de sus resultados, a saber: la Estrategia EU2020 en Educación y Formación (European Commission, 2010), y la Comunicación de la Comisión de la UE relativa a la educación y atención de la primera infancia (European Commission, 2011). Sendos compromisos asumen y reconocen una visión sobre el imperativo que hoy en día representa una elevada calidad en la eficacia y eficiencia de las políticas de EAPI (European Commission, 2009; 2011). Desde este enfoque, existe un reconocimiento explícito en el nivel de las polí-

ticas europeas sobre que la calidad para los niños más pequeños y la calidad del sector profesional que se dedica a su educación y atención, que son las dos caras de una misma moneda:

La participación en estructuras de educación y acogida de la primera infancia de alta calidad, con personal altamente cualificado y una proporción adecuada de niños por educador, tiene resultados positivos para todos los niños (...), ampliar el acceso y la participación son ejemplos de medidas que permiten aumentar la calidad para todos. (Council of the European Union, 2010: 4-5)

De este modo, actualmente la Comisión Europea (2014) defiende que esta EAPI de calidad beneficia concretamente a los niños y niñas, sobre todo a los procedentes de entornos más desfavorecidos, pues fomenta el éxito de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y contribuye a crear nuevos sistemas educativos mejores y más equitativos (Ancheta-Arrabal, 2018: 7). De hecho, desde esta propuesta que la Comisión Europea finalizó en 2014, a través de la Dirección General para Educación y Cultura y como resultado de un grupo de trabajo integrado por representantes de los estados miembros en el marco del programa para Educación y Formación Profesional de Europa 2020, se establece una base para el debate sobre la calidad de los sistemas de EAPI en Europa, donde el acceso y los recursos humanos se determinan entre las cinco áreas prioritarias. Concretamente, en el área de acceso se determina:

1. Provisión disponible y asequible para todas las familias y sus hijos/as

Los beneficios potenciales de la provisión universal de alta calidad son particularmente significativos para menores de grupos desfavorecidos y/o marginados. La provisión de EAPI debe estar disponible desde el nacimiento hasta la edad en que los niños/as comienzan la escolarización primaria obligatoria. Para responder a las circunstancias de todas familias y alentarles a usar servicios de EAPI, la prestación debe ofrecer flexibilidad en relación con los horarios de apertura y el contenido de los programas.

2. Provisión que fomenta la participación, fortalece la inclusión social y abraza la diversidad

La inclusión exitosa en EAPI se basa en un enfoque colaborativo para promover los beneficios de la EAPI que involucra a organizaciones locales y grupos comunitarios; enfoques que respetan y valoran las creencias, necesidades y cultura propias; garantía de que todos los niños/as y las familias son bienvenidos en un centro de EAPI; un enfoque proactivo para alentar a todas las familias a utilizar los servicios de EAPI; un reconocimiento de que el personal debe estar capacitado para ayudar a las familias a valorar los servicios de EAPI y a asegurarles que sus creencias y culturas serán respetadas; esta capacitación puede ser apoyada por programas parentales que promueven la EAPI; por una estrecha cooperación entre el personal de los centros de EAPI, los servicios sociales y de salud, las autoridades locales y el sector escolar. (European Commission, 2014: 10)

Igualmente, en el área del acceso, este marco de la calidad incluye los criterios de accesibilidad como principios clave de una calidad estructural, de modo que permitan abordar las barreras que impiden que las familias o que los niños/as participen en la EAPI, tanto en relación con las condiciones estructurales (disponibilidad, asequibilidad y entrega de la oferta) como en relación con aquellos aspectos socioculturales que están directamente vinculados a los enfoques pedagógicos y educativos y a las prácticas en los servicios. Específicamente, atendemos en este documento a los diferentes criterios a los que se hace alusión para valorar al acceso en las páginas 21-22:

- *Disponibilidad.* Dado que las familias que viven en la pobreza suelen tener menos movilidad que las más acomodadas, es crucial que se encuentren servicios de alta calidad en esos vecindarios donde residen familias pobres y familias étnicas minoritarias. Esto no quiere decir que la provisión deba estar dirigida a familias «en riesgo», por el contrario, la investigación muestra que las políticas basadas en la perspectiva de los derechos (de los niños/as) tienden a ser más eficaces que las políticas basadas en un marco de necesidades (o riesgos). Sin embargo, en caso de escasez, los formuladores de políticas podrían decidir priorizar la inversión en áreas más pobres, como en el caso de los centros infantiles integrados en el Reino Unido.
- *Asequibilidad.* En situaciones en las que se dispone de financiación pública, la provisión suele ser gratuita o los honorarios se determinan en función de los ingresos familiares para que los servicios de EAPI sean más asequibles, especialmente para colectivos de bajos ingresos. En sistemas donde el derecho de los niños/as a una plaza no está garantizado, el acceso a la prestación de EAPI subvencionada públicamente puede estar restringido y las familias pueden encontrar «costos» adicionales, como renunciar a su privacidad o experimentar consecuencias sociales y psicológicas negativas de una intervención, p. ej. ser etiquetado como «necesitado». Por esta razón, la provisión estructural debe dirigirse a la población en general, ya sea sin costos o con tarifas en función de los ingresos, pues tiende a tener un potencial de compensación más alto que aquellos acuerdos en los que el derecho está dirigido a los sectores más pobres de la sociedad.
- *Accesibilidad.* Barreras como el idioma, el conocimiento de trámites burocráticos, las listas de espera o algunas prioridades establecidas por la dirección de los servicios pueden excluir implícitamente a los niños/as de familias migrantes, por lo que las políticas de acceso a la EAPI deben planificarse cuidadosamente, especialmente en el nivel local. Esta planificación parte de un análisis de las barreras que impiden a niñas, niños y familias de entornos desfavorecidos acceder a la prestación de EAPI.
- *Utilidad.* La matrícula desigual es el resultado de las relaciones recíprocas entre políticas, características de las familias y los servicios. La prestación de EAPI debe ser percibida como algo útil para los potenciales usuarios. Esto significa que las familias deben experimentar los servicios de EAPI como

solidarios y en sintonía con sus demandas. En primer lugar, esto se refiere a cuestiones prácticas, tales como los horarios de apertura. En segundo lugar, significa que las formas en que se establecen los entornos de EAPI deben tener sentido para las diferentes familias y comunidades. Por esta razón, la gestión de los centros de EAPI debería incluir estructuras democráticas en la toma de decisiones que permitan que las diferentes necesidades de las familias sean expresadas y tenidas en cuenta sistemáticamente para adaptar la prestación de EAPI a las demandas de las comunidades locales.

- *Comprensibilidad*. Teniendo en cuenta que el significado de la provisión de EAPI se corresponde con los significados que las familias atribuyen a la educación y el cuidado de los niños y niñas pequeños, entonces los valores, creencias y prácticas educativas de la provisión de servicios deben negociarse con las familias y las comunidades locales. Así, donde se las ha involucrado en procesos para la toma democrática de decisiones y donde están comprometidas con la contratación y formación de personal, se tiene más éxito para fomentar la participación en la EAPI de niñas y niños de grupos minoritarios o de diversos orígenes. En este sentido, la prestación de servicios integrados que combinan atención y educación para la primera infancia con programas de apoyo familiar o necesidades especiales, junto con una prestación general dentro del marco de colaboración interinstitucional, podría ser el modelo más eficaz para responder a las demandas de las comunidades locales en contextos de diversidad.

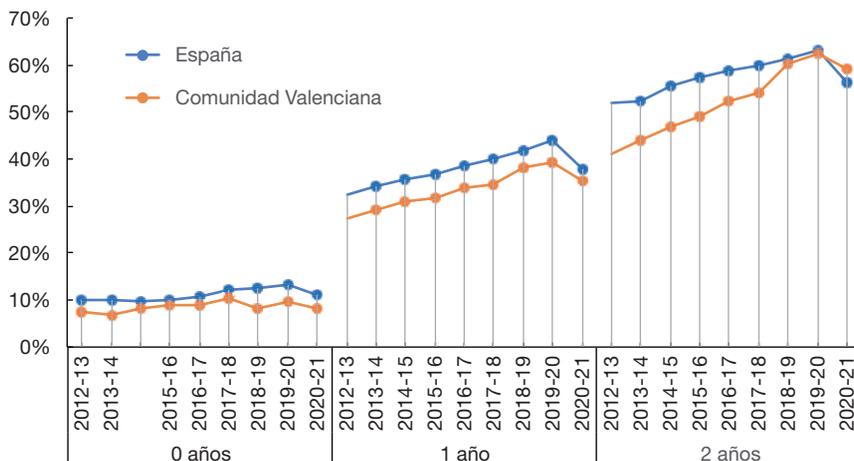
3. Las cifras de la escolarización 0-3 años en la Comunidad Valenciana

En esta sección, presentamos los datos que nos permiten entender y contextualizar lo que ha supuesto la política de escolarización de 0 a 3 años en la Comunidad Valenciana en perspectiva histórica y comparada.

El gráfico 1 muestra la evolución de la tasa neta de escolarización para cada una de las edades que comprenden el primer ciclo de esta etapa. De manera clara, por un lado, se observa cómo la escolarización se concentra en las edades superiores (1 y sobre todo 2 años), tanto en la Comunidad Valenciana como en el conjunto del Estado. Por otro lado, se puede ver también cómo se produce la progresión tanto en la edad de 1 como en la de 2 años, de manera que al final del periodo analizado las tasas de escolarización en la población de 1 año se acercan ya mucho a las del grupo de 2 años al inicio de la serie. El gráfico 2 también muestra muy nítidamente como la apuesta del Govern del Botànic por la gratuidad de las aulas de 2 años impulsa la escolarización de esta etapa a niveles estatales. Por último, también se aprecia el efecto de la pandemia de COVID-19 en la contracción de la escolarización en esta etapa en el último año de la serie.

El gráfico 1 muestra la escolarización de la población en la etapa 0-2 años para la Comunidad Valenciana y España. Se observa una tendencia al alza continuada de ambas, con una participación algo inferior en la Comunidad Valenciana hasta el curso 2020-2021, en el que convergen, cuando se inició la

Gráfico 1. Evolución de la tasa neta de escolarización de 0, 1 y 2 años en España y la Comunidad Valenciana (2012-2021)

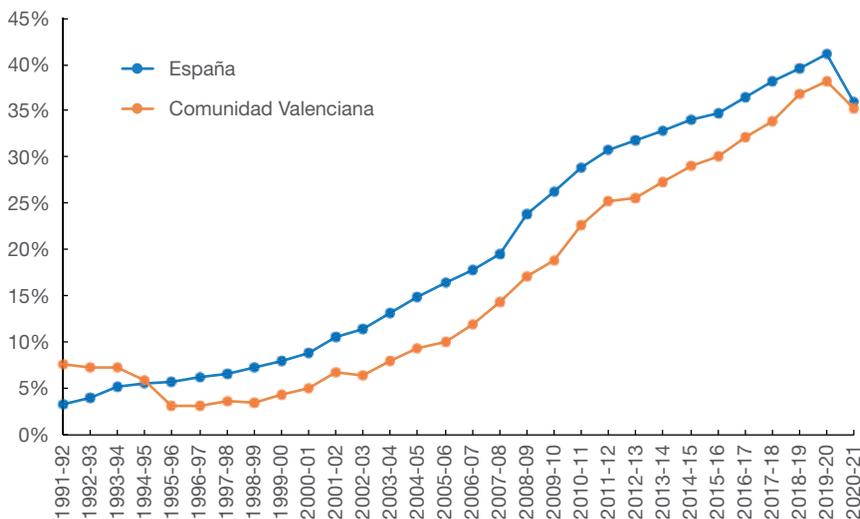


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

pandemia, y en consecuencia se contraen las tasas de participación en todo el territorio español a causa de las medidas sanitarias adoptadas en dicho curso con el cierre de los centros educativos. En cualquier caso, este considerable aumento de la escolarización para la edad de 2 años no alcanza a la mitad de la población destinataria (35 % en 2021), y es preciso profundizar en la expansión de la oferta que ha supuesto para la red pública de centros, que desde los datos disponibles no se puede desglosar por edades, como veremos más adelante en la sección del análisis de la escolarización por tipo de centro.

El gráfico 2 muestra la proporción de alumnado de 0-2 años matriculado en centros de titularidad pública y privada en el periodo 1990-2021. En él se observa que el despunte del interés en esta etapa a principios de los 90 fue impulsado por la administración pública, en el caso de la Comunidad Valenciana (CV), con gobiernos del PSPV-PSOE, hasta el cambio de administración. Durante los años posteriores del PP en el gobierno valenciano, especialmente desde 1995 hasta 2005, se produce un cambio drástico en la tendencia que se corresponde con un mayor peso de la escolarización privada hasta 2015, como puede observarse en el gráfico 3. Si bien en dicho periodo se pueden apreciar ciertos aumentos que se corresponden con una mayor presión demográfica (Castro et al., 2015), es necesario recordar también el uso del cheque escolar en esta comunidad autónoma como resultado de la implementación del Plan Educa3 impulsado por la administración central desde 2008 para ampliar la oferta pública (Ancheta-Arrabal y Zhang, 2016). De este modo, la escolarización pública se mantendrá por debajo del 40 % hasta la entrada del Govern del Botànic, cuando de nuevo se incrementa el peso de la matrícula en centros públicos,

Gráfico 2. Evolución de la tasa neta de escolarización de 0 a 2 años en España y la Comunidad Valenciana (1990-2021)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y el INE.

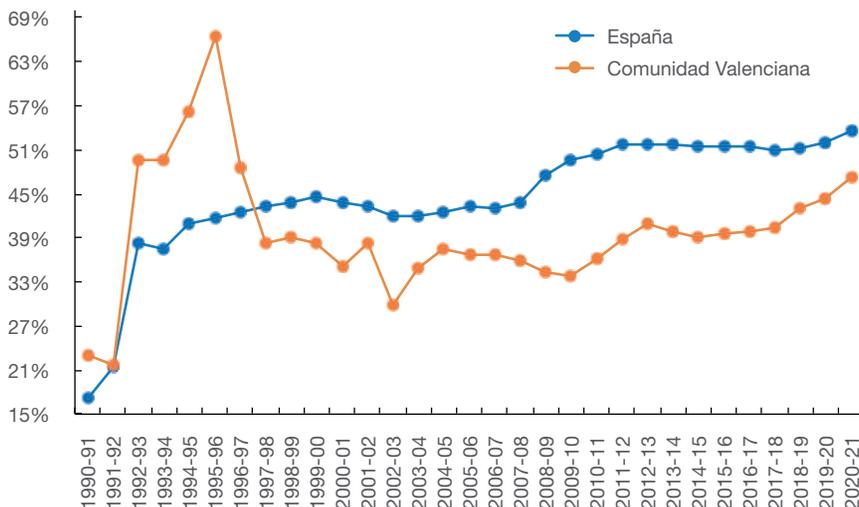
coincidiendo con el plan experimental de las aulas de 2 años.¹ En el conjunto del Estado, la tendencia ha sido al alza moderada del peso de la matrícula en los centros de titularidad pública, excepto en el periodo 2000-2004, y a un estancamiento de la progresión entre 2011 y 2018. El gráfico 3 muestra dicha tendencia, pero con valores absolutos se produce un crecimiento retardado de la escolarización en centros públicos respecto de los privados en la CV desde finales de los 90 hasta el 2015, cuando se acorta la distancia entre ambas. Por su parte, el gráfico 4 hace lo propio con las unidades de centros regulados, donde, para la Comunidad Valenciana, la diferencia entre unidades pertenecientes a centros privados y públicos sigue siendo muy elevada, a pesar del énfasis institucional del Govern del Botànic por reforzar la red pública de centros.

De hecho, según los actuales datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) que se muestran en el siguiente gráfico, en escolarización en centros de titularidad pública por comunidades autónomas, destacan a la cabeza Extremadura (87,6 %), Asturias (87,5 %), Navarra (82,6 %) y Cantabria (81,6 %), y se sitúan a la cola Andalucía (36,1 %), Canarias (45,7 %), La Rioja (46,9 %), la Comunidad Valenciana (47,2 %) y Murcia (51,2 %).

Por todo ello, desde la lectura de la asequibilidad, se puede afirmar que, a pesar de que la apuesta del Govern del Botànic se centra en la provisión

1. Por la Orden 7/2015, de 17 de septiembre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, que regula las bases que han de regir la implantación de un proyecto experimental de incorporación del nivel educativo de 2 a 3 años en determinados colegios de Educación Infantil y Primaria de titularidad de la GVA.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnado de 0 a 2 años matriculado en centros de titularidad pública, en España y la Comunidad Valenciana (1990-2021)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación.

estructural dirigida a la población en general —como medida potencial de compensación más alta que las dirigidas a sectores prioritarios, según el marco interpretativo presentado en el apartado teórico—, la falta de oferta desde la red pública de centros no ha fomentado la expansión de esta red para garantizar una accesibilidad física y económica de estos servicios. Sin duda, poder atender a los factores que explican la desigualdad en el acceso a los servicios con el estudio y la comparación de datos desagregados constituye una tarea pendiente para identificar las barreras y elaborar una política pública que efectivamente pueda responder a las demandas locales, dentro de la diversidad territorial que presenta esta comunidad autónoma en particular y también en el conjunto de territorios del estado español.

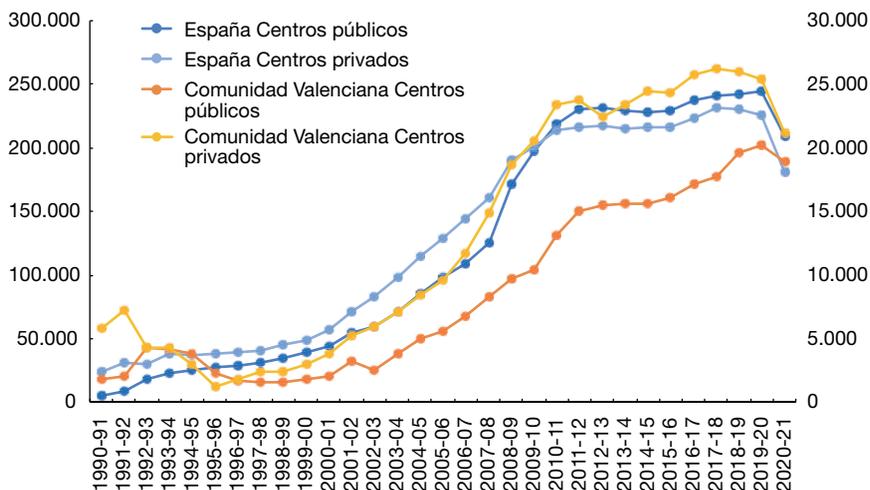
4. Las normas de la escolarización 0-3 años en la Comunidad Valenciana

En esta sección, realizamos un análisis crítico del marco normativo que rige concretamente las aulas de 2 años en la Comunidad Valenciana y ponemos de relieve sus limitaciones desde el enfoque del marco europeo de calidad sobre la educación y atención de la primera infancia (2014) expuesto en el marco teórico.

Asequibilidad

La asequibilidad viene condicionada principalmente por la Orden 21/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte [2019/4497], que regula la organización y el funcionamiento de las escuelas

Gráfico 4. Alumnado de 0 a 2 años por titularidad del centro de matriculación en España y la Comunidad Valenciana (1990-2021)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

infantiles de primer ciclo de titularidad pública y es aplicable en todos los centros docentes de titularidad pública que impartan el primer ciclo de Educación Infantil (escuelas infantiles dependientes de la Generalitat y escuelas infantiles dependientes de las corporaciones locales). Según esta norma, la oferta de plazas públicas en el primer ciclo de Educación Infantil se lleva a cabo en la Comunidad Valenciana a través de las escuelas infantiles de primer ciclo dependientes de la Generalitat, de las escuelas infantiles autorizadas dependientes de las corporaciones locales y de los centros docentes públicos de titularidad de la Generalitat Valenciana (GVA) con unidades autorizadas de Educación Infantil para alumnado entre 2 y 3 años de edad. Es esta norma la que autoriza las unidades en las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la GVA, así como las unidades para alumnado de 2 a 3 años en escuelas infantiles de segundo ciclo y en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de titularidad de la GVA. Y puntualiza que «la organización y el funcionamiento de estas unidades se regulará de manera específica en la normativa que desarrolle aspectos relativos a la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria para cada curso escolar», lo que pone de manifiesto la voluntad del legislador de equiparar estas unidades a las sucesivas.² No sucede así

2. Concretamente, en su sexta disposición establece: «a) Añadir un punto 3 al artículo 16 con la siguiente redacción: 3. En las escuelas infantiles de primer ciclo esta comisión [se refiere a la comisión de comedor] será sustituida por el Consejo Escolar del centro; b) Añadir un punto 4 al artículo 18 con la siguiente redacción: 4. En las escuelas infantiles de primer ciclo la persona responsable del comedor será miembro del equipo educativo».

en las escuelas infantiles de primer ciclo dependientes de las corporaciones locales, para las que no es aplicable, ya que, según dicha norma, el personal docente y no docente en estos centros se rige por lo que establecen los correspondientes estatutos, reglamentos o convenios que les sea de aplicación. Por último, las unidades de 2 a 3 años en escuelas infantiles de segundo ciclo y en CEIP de titularidad de la Generalitat se dotan con un/a docente de Educación Infantil por unidad y con un/a educador/a de Educación Infantil por centro con una ratio máxima por unidad de 18 alumnos. Todo ello puede suponer disparidades significativas en la dotación y las condiciones laborales del personal que atiende en las aulas de 2 años, con una clara repercusión en la equidad de la calidad del servicio que se oferta, pues pone en riesgo la igualdad de oportunidades educativas en esta etapa, pero también todos estos aspectos redundan en la disponibilidad y accesibilidad de estos servicios, y afectan a la utilidad y comprensibilidad de la EAPI desde la interpretación del marco europeo de calidad.

Por su parte, el Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell [2009/195], determina los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. En él se establecen las denominaciones, ratios, características de las instalaciones y de la cualificación del personal. Es en esta norma donde se ve con mayor claridad la diferencia de criterios que rigen una misma aula para la población escolar de 2 años, la de tercer curso de primer ciclo de Educación Infantil (las aulas de 2 años), en función de si esta pertenece a un centro solo de primer ciclo o a uno que imparte el segundo ciclo de Educación Infantil. Por ejemplo, en su artículo 11.1 dice: «En los centros de Educación Infantil en los que se imparta exclusivamente el primer ciclo, las niñas y los niños en todo momento serán atendidos por personal cualificado».³ Esta cuestión no se exige en las aulas de 2 años de los otros centros, de igual manera que tampoco se exige en la segunda etapa de Educación Infantil, y esto a pesar de que en normativas posteriores⁴ se sigue reconociendo el valor conciliador de esta etapa:

La escolarización del alumnado en esta etapa [el primer ciclo de la Educación Infantil] es de crucial importancia, no solo porque hace posible la conciliación de la vida laboral con la vida familiar sino también porque es una etapa en que la escolarización temprana facilita la educación compensatoria y el desarrollo personal y social de la primera infancia.

3. Básicamente: a) Título de maestro con la especialización en Educación Infantil o título de grado equivalente; b) Técnico especialista en jardín de infancia; c) Técnico superior en Educación Infantil. Además de maestras/os o educadoras/es que hayan adquirido la habilitación para la provisión de vacantes.
4. Preámbulo de la Orden 8/2011, de 23 de febrero, de la Conselleria de Educación, por la que se establece el procedimiento de autorización provisional previsto en la disposición adicional segunda, apartado 1, del Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOCV, núm. 5932, de 14.01.2009) [2011/2826].

Esta normativa lo que permite es que el alumnado del aula de 2 años en los centros no específicos de primer ciclo sea atendido por personal no cualificado conforme a la mencionada norma. Así, mientras que en los centros específicos de primer ciclo el alumnado siempre está atendido por personal con la formación y cualificación adecuadas, incluso en el tiempo de comedor, en el aula de 2 años en los centros no específicos de primer ciclo esto no se garantiza. Ello no solo puede tener implicaciones serias desde una perspectiva centrada en los derechos de la primera infancia y el interés superior como principio rector de las intervenciones (Naciones Unidas, 2005), sino que supone un agravamiento de las condiciones y la calidad del servicio prestado que incide tanto en la igualdad de oportunidades educativas como en la respuesta a las necesidades individuales de las niñas y los niños más pequeños. En este sentido, los servicios de EAPI no parten de estas consideraciones, lo que impide el desarrollo de la capacidad de formulación de políticas más efectivas en el compromiso con las comunidades desfavorecidas y donde puedan participar activamente en los procesos de consulta, tal y como el marco europeo de calidad recomienda.

Accesibilidad

Con relación al acceso a los centros autorizados de Educación Infantil y escuelas infantiles municipales de primer ciclo de la Comunidad Valenciana, está regulado por la Orden 19/2018, de 16 de mayo, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (DOGV 8298, 18.05.2018), que establece únicamente el criterio de renta para su acceso, y garantiza el acceso directo como persona beneficiaria al alumnado destinatario de la renta valenciana de inclusión social y al alumnado que sea hijo o hija de víctima de violencia de género, cuya unidad familiar no supere el umbral de renta regulado en la resolución correspondiente.

Por el contrario, para el acceso a los centros públicos de segundo ciclo de infantil, que incluye el aula de 2 años si disponen de ella, en la baremación se prioriza tener hermanas/os en el centro (15 puntos sobre 41 por hermana/o), residir en la zona de influencia (10/41), la discapacidad (hasta 7/41), la familia numerosa (5/41 si es especial) y, por último, la renta (4/41 en el caso de ser perceptores de la renta valenciana de inclusión o hasta 3/41 según IPREM) (Decreto 46/2006). Así, para el caso de la Comunidad Valenciana, se observa que el factor renta pasa a ser el que menos puntúa, lo que atenúa la capacidad redistributiva de esta política pública para segundo ciclo de infantil, extensible a las aulas de 2 años en los centros públicos que disponen de ellas. Esto tiene una clara consecuencia desde las premisas de garantizar la accesibilidad en igualdad de condiciones para la población destinataria, como también podría implicar ciertos impedimentos para llegar a familias cuya presencia tiende a ser menos visible en la comunidad local y pueden quedar excluidas de participar por su vulnerabilidad.

En cuanto al coste, la mencionada Orden 19/2018, de 16 de mayo, indicaba que el coste en concepto de escolarización de los centros y escuelas municipales no podría superar los importes máximos marcados en función de la edad del

alumnado, que, según la resolución de 29 de junio de 2020, fueron los siguientes: para los nacidos en 2020 (tramo de edad 0-1 años), 460 € mensual por alumno; para los nacidos en 2019 (tramo de edad 1-2 años), 350 € mensual por alumno, y para los nacidos en 2018 (tramo de edad 2-3 años), 280 € mensual por alumno. Según la misma resolución, los importes máximos y mínimos de la ayuda mensual por tramo de edad para el curso escolar 2020-2021, correspondientes a los meses de septiembre de 2020 a junio de 2021 (10 mensualidades), fueron los siguientes: para el tramo de edad de 0 a 1 años los importes totales máximo 200 € y mínimo 70 €; para el tramo de edad de 1 a 2 años los importes totales máximo 120 € y mínimo 70 €, y para el tramo de edad de 2 a 3 años los importes totales máximo 180 € y mínimo 90 €. En cambio, el coste de las plazas de segundo ciclo de infantil, que incluye el aula de 2 años en los centros públicos cuando disponen de ella, es gratuito, si bien se mantienen las cuotas para el horario ampliado y el comedor escolar, que cuenta con su sistema de becas.

Por último, pero no menos importante, resulta necesario aludir a la normativa con relación al acceso en los centros educativos que se contempla en el artículo 72 del decreto de 2019, actualmente en vigor, que especifica en sus puntos 2 y 4:

2. A todos los efectos, y con objeto de evitar el absentismo escolar y de preservar la defensa del interés superior de los menores, los centros tendrán que permitir el acceso del alumnado al centro durante toda la jornada escolar.

4. La Conselleria competente en materia de educación, los ayuntamientos y los centros tienen que garantizar las condiciones que aseguren la accesibilidad física, cognitiva y sensorial de los espacios, servicios y procesos educativos y de gestión administrativa de forma que puedan ser entendidos y utilizados por todo el alumnado y por los miembros de la comunidad educativa sin ningún tipo de discriminación.⁵

Actualmente, existe una clara discriminación con relación a los servicios y procesos en las aulas de 2 años según los diferentes tipos de centros donde se integra y escolariza a este alumnado. En los centros de educación infantil, el servicio de comedor y los espacios y tiempos de sueño y descanso se garantizan y son accesibles para todo el alumnado, mientras que en el caso de los colegios de infantil y primaria dependen de las decisiones que se hayan determinado en el consejo escolar sobre el horario de la jornada escolar y del comedor, lo que genera desigualdad de acceso a estos servicios, pero también a los procesos educativos que potencian la adquisición de hábitos saludables tanto alimenticios como del sueño infantil (Ancheta-Arrabal y Francia, 2021). Estas diferencias vienen a sumarse a las que ya existían entre centros privados y públicos respecto

5. Según el Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria [2019/11482]. Las corporaciones locales podrán proponer la creación de centros que tendrán el carácter de centros públicos.

del calendario de servicio, mucho más restringido en la pública (calendario escolar) que en la privada (calendario laboral).

5. Discusión

Los datos presentados en este trabajo indican que la escolarización en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana ha ido en aumento en los últimos años en términos absolutos, y que este incremento es todavía más notable en términos relativos por el descenso de la natalidad. Este crecimiento ha sido paralelo en las aulas de 1 y 2 años, y se ha mantenido la diferencia entre ambas entorno al 40 %. Una de las cuestiones que caracterizan este aumento en la Comunidad Valenciana es que se ha producido principalmente en plazas públicas, aunque aún se encuentra a la cola en España en cuanto a escolarización pública en esta etapa.

Con relación a la asequibilidad de la educación en las aulas de 2 años, vemos que solo son gratuitas de momento en los centros públicos de educación infantil y primaria, así como en los centros de educación infantil públicos dependientes de la propia administración territorial o local, pero en los centros privados no es siempre el caso. Si bien existen planes para adoptar la universalidad para la población de 2 años de edad en la Educación Infantil, sería necesario evaluar si tanto la asignación financiera como el marco temporal son razonables para la realización progresiva de dicha universalización, especialmente en lo concerniente a la financiación pública que se destine a los centros privados para tal fin. Otras cuestiones determinantes para poder evaluar la asequibilidad de la oferta para la provisión de plazas en esta etapa, de acuerdo con el enfoque de derechos humanos (Tomasevski, 2004), consideramos que pueden ser las siguientes:

- Debe haber un número adecuado de escuelas/aulas infantiles ubicadas en edificios seguros, dotados de instalaciones sanitarias, y radicadas en las localidades de los/las menores o, en su caso, disponer de medios de transporte asequibles para favorecer la participación.
- Se debe contar con suficientes docentes profesionalmente bien preparados que reciban salarios aceptables, así como con el derecho a organizarse sindicalmente en libertad, además de disponer de materiales de enseñanza que respondan a las necesidades de todo el alumnado.
- Se deben eliminar los obstáculos financieros, como los gastos de los libros de texto y los uniformes, y si es el caso deben proporcionarse sin costo o a precio asequible para las familias.

Igualmente, se debe equilibrar el principio de la libertad de elección del tipo de educación que tienen las familias (educación pública o privada o instrucción en el hogar), con el interés superior de la infancia en relación con el ejercicio de sus derechos. En la Comunidad Valenciana, ello conllevaría salvaguardar las mismas garantías de calidad de la oferta para la red pública que para la privada,

al menos en lo que respecta a la igualdad de oportunidades educativas en estas edades. Pero también implica superar la visión adultocéntrica de los menores que tiende a tratarles como objeto de elecciones estatales o parentales, sin tener un reconocimiento de su derecho a elegir o incluso a participar ellos mismos en la toma de decisiones, derecho que tienen reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 2005), aunque no se ha llevado a la práctica (Tomasevski, 2006).

En lo referente a la accesibilidad de esta oferta, según hemos presentado en el marco teórico, esta educación debe ser accesible para todos sin ningún tipo de discriminación, por ejemplo de raza, color, origen étnico, sexo, lengua, religión, situación económica o social. Y, especialmente para los grupos más vulnerables de la sociedad, incluyendo a las familias en situación de pobreza, a los inmigrantes, a los discapacitados y a las minorías étnicas, se deberían adoptar medidas de discriminación positiva para eliminar la discriminación existente. Ahora mismo, la discriminación puede que no exista en la ley y las normativas de educación, pero la realidad es bien distinta, y el hecho es que en los centros que no se rigen por directrices de GVA estas garantías no se exigen. En este punto, el capital cultural y educativo de las familias no puede ser un sesgo para la garantía de las oportunidades de aprendizaje, como en las situaciones más difíciles y donde el uso o acceso a la tecnología, por ejemplo, favorece o no la participación de las familias.

En todo caso, resulta un imperativo superar las limitaciones actuales de estos análisis en cuanto a los datos que permiten medir y valorar los aspectos relacionados con la equidad en esta etapa educativa, y particularmente en su primer ciclo, en aras de poder abordar futuras líneas de investigación que ayuden en la formulación de las políticas públicas para garantizar la asequibilidad y accesibilidad, pero también la aceptabilidad y adaptabilidad de este derecho de la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- ANCHETA-ARRABAL, Ana (2011). *La escuela de la educación infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- (2018). *La formación y el desarrollo profesional en la educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea*. Madrid: Delta Publicaciones.
- ANCHETA-ARRABAL, Ana y ZHANG, Jing (2016). «The new models of public policy on early childhood education and care in Spain: trends and implications». En: ASTIZ CANISIUS, M. Fernanda y AKIBA, Motoko (eds.). *The Global and the Local Diverse Perspectives in Comparative*, 115-132. Rotterdam: Sense Publishers.
<<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-654-5>>
- ANCHETA-ARRABAL, Ana y FRANCIA, Guadalupe (2021). «Organización del tiempo de sueño y descanso en la educación preprimaria de Suecia y España. Una lectura desde el bienestar de la primera infancia». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 14 (3), 272-290.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21542>>

- BALAGUER, Irene y ARDERIU, Eduard (coord.) (2008). *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*. Estudios España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, núm. 53. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- BALLANTINE, Jeanne H. y HAMMACK, Floyd M. (2009). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. 38. Londres: Pearson Higher.
- BALLANTINE, Jeanne H.; HAMMACK, Floyd M. y STUBER, Jenny (2013). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. 39. Nueva York: Routledge.
- BONAL, Xavier (2002). «El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas». *Educación* (22), 11-29. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.323>>
- BOWLBY, John (2005). *A secure base*. Cornwall: Routledge.
- BURGER, Kaspar (2013). *Early childhood care and education and equality of opportunity: Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Wiesbaden: Springer. <<https://doi.org/10.1007/978-3-658-01212-0>>
- CALERO, Jorge (2005). *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Analytical Report*. París: OECD.
- CASTRO MARTÍN, Teresa; MARTÍN GARCÍA, Teresa; ABELLÁN GARCÍA, Antonio; PUJOL RODRÍGUEZ, Rogelio y PUGA GONZÁLEZ, Dolores (2015). «Tras las huellas de la crisis económica en la demografía española». *Panorama Social*, 22 (2), 43-60.
- CEBOLLA-BOADO, Hector; RADL, Jonas y SALAZAR, Leire (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COLOM-ORTIZ, Ferran y GABALDÓN-ESTEVAN, Daniel (2016). «Recursos educativos y primera infancia. Privatización de la educación infantil de primer ciclo en la ciudad de Valencia». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 277-298.
- COMMITTEE ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS (1999). *General Comment, núm. 13. The right to education (article 13 of the Covenant)*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Recuperado de <<https://links.uv.es/60JRh62>>, consultado el 28/05/2022.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2010). *Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Recuperado de <<https://links.uv.es/5jFoUoE>>, consultado el 28/05/2022.
- DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M.^a y MIGUELENA TORRADO, Joana (2021). «El derecho a la educación y los derechos de niños, niñas y adolescentes». En: LÁZARO, Luis M. y ANCHETA-ARRABAL, Ana. *La educación en América Latina en perspectiva de 2030*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 141-169.
- DECRETO 40/2016, de 15 de abril, del Consell, por el que se regula la admisión en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. DOGV núm. 7762 de 18/04/2016 Recuperado de <<https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2016/04/15/40/con/>>, consultado el 28/05/2022.
- EUROPEAN COMMISSION (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Bruselas: European Commission.
- (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruselas: European Commission.
- (2011). *Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Bruselas: European Commission.

- (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Report of the working group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Recuperado de <<https://links.uv.es/ka4qoEc>>, consultado el 28/05/2022.
- GABALDÓN-ESTEVAN, Daniel (2016). *Educación y atención a la primera infancia en la ciudad de Valencia*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- GABALDÓN-ESTEVAN, Daniel y TÄHT, Kadri (2019). «Educación infantil, ideología y clase social. Una lectura al sur de Europa a través de los datos del CIS para España». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 12 (3), 367-394. <<https://doi.org/10.7203/RASE.12.3.15760>>
- GONZÁLEZ, María José (2004). «La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios». En: NAVARRO, V. (coord.). *El Estado de Bienestar en España*. Madrid: Tecnos, 233-291.
- LEÓN, Margarita; PALOMERA, David; IBÁÑEZ, Zyab; MARTÍNEZ-VIRTO, Lucía y GABALDÓN-ESTEVAN, Daniel (2022). «Entre la equidad y la universalización. Acceso y coste en la política del 0-3 en España». *Papers*, 107 (3). <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3084>>
- MARTÍNEZ-VIRTO, Lucía y CANALS BOTAS, Leonor (2022). «Las escuelas infantiles 0-3 en Navarra: características, estrategias y retos para promover la equidad». *Papers*, 107 (3). <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3059>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). *Estadísticas de la educación 1990-2021*.
- (2021). *Estadísticas de la educación 2021. Naciones Unidas (Comité de los Derechos del Niño) (2005). Observación general núm. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. CRC/C/GC/7, 14 de noviembre de 2005.
- MUÑOZ, Vernor (2012). «Derechos desde el principio. Atención y educación en la primera infancia». *Global Campaign For Education*. Recuperado de <<https://links.uv.es/SnXjb0q>>, consultado el 28/05/2022.
- MYERS, Robert (2009). «El derecho a la educación: calidad y equidad en educación pre-escolar». Recuperado de <<http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/el-derecho-a-la-educacion-calidad-y-equidad.pdf>>, consultado el 02/11/2018.
- PÓDER, Kaire; KEREM, Kaie y LAURI, Triin (2013). «Efficiency and Equity Within European Education Systems and School Choice Policy: Bridging Qualitative and Quantitative Approaches». *Journal of School Choice*, 7 (1), 1-36. <<https://doi.org/10.1080/15582159.2013.759837>>
- TOMASEVSKI, Katarina (2004). «Indicadores del derecho a la educación». *Revista IIDH* (40), 341-388.
- (2006). «The State of the Right to Education Worldwide Free or Fee: 2006». *Global Report*. <https://doi.org/10.1163/9789087904920_003>
- VILA, Ignasi (1995). «Familia y escuela: dos contextos y un solo niño». *Aula de Innovación Educativa*, 4 (45), 72-76.