

Las políticas para la Educación y Atención a la Primera Infancia y la formación de sus profesionales. Estado actual de la cuestión en la Unión Europea

Batres Vara, Arantxa

Universidad Autónoma de Madrid

 arantxa.batres@hotmail.com

Artículo recibido: 27 Marzo 2017
Aprobado para publicación: 31 Mayo 2017

Resumen

En Europa, desde la implementación de las políticas de conciliación familiar que acompañaron a la Estrategia Europea de Empleo en 1997, el número de infraestructuras y servicios dirigidos a la primera infancia ha aumentado significativamente. Actualmente, la Unión Europea dedica especial atención a la calidad de este ámbito educativo; y uno de los aspectos clave de dicha calidad para este organismo es la formación inicial de los profesionales que ejercen en estos servicios. Sin embargo, el origen de los servicios de Educación y Atención a la Primera Infancia refleja una concepción social sobre el niño que influye tanto en la organización y finalidad de la etapa de educación infantil del sistema educativo formal como en la formación inicial de sus figuras profesionales. Así, con este trabajo pretendemos ofrecer una revisión del estado actual de la calidad de la Educación Infantil del sistema educativo formal en la Unión Europea y de la calidad de la formación inicial de sus profesionales.

Palabras clave

Infancia, Educación Infantil, Calidad de la Educación, Formación de Profesores, Perfil del Profesor.

Abstract

Since the implementation in Europe of the family reconciliation policies that accompanied the European Employment Strategy in 1997, the number of infrastructures and services for early childhood has increased significantly. Today, the European Union devotes special attention to the quality of this field, and one of the key aspects of this quality for this organization is the initial training of professionals working in these services. However, the origins of Early Childhood Education and Care services reflect a social conception about the children that influence the organization and purpose of the infantile stage of the formal education system, as well as the initial formation of their figures professionals. This document seeks to provide a review of the current state of the quality of Early Childhood Education in the European Union and the quality of the initial training of educators.

Key words

Childhood, Early Childhood Education, Quality of Education, Teacher Training, Teacher Profile.

Introducción

A lo largo de los años, los Organismos Supranacionales en sus agendas políticas han tenido, y siguen teniendo, un aspecto que consideran clave para la mejora de la calidad educativa: la formación inicial del profesorado. Este es ya uno de los temas principales, además de tradicional, a tratar dentro de la política y la investigación educativas (Gairín, 2011). Para la Unión Europea la formación inicial del profesorado comenzó siendo parte del conjunto de indicadores de la calidad educativa. Actualmente, es considerada uno de los elementos fundamentales para su consecución, dejando clara la relevancia del papel del profesorado en la educación; además de ser una declaración de intenciones por parte de la Unión Europea en materia de educación (Valle, 2012).

En la última década surge a nivel internacional un nuevo foco de interés en el escenario educativo: la Educación y Atención a la Primera Infancia (en adelante EAPI), convirtiéndose en otro aspecto protagonista dentro de la agenda política de la Unión Europea.

La EAPI es considerada por los Organismos Supranacionales como un aspecto de crucial importancia en los primeros años de vida del niño, ya que influye en su posterior desarrollo como individuo social y profesional (Ancheta, 2012; Herczog, 2012; Llorent, 2013). Así pues, no podemos obviar el hecho de que la etapa de educación infantil¹ del sistema educativo formal

¹ Cuando en este artículo hablamos de la etapa de educación infantil, estamos haciendo referencia al nivel CINE o de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por la UNESCO.

queda recogida dentro de la EAPI. Por esta misma razón, centrándonos en la Unión Europea y conectando dos factores considera indispensables para la consecución de la calidad educativa, la formación inicial del profesorado de educación infantil y su desarrollo profesional son, sin lugar a duda, un aspecto relevante por un lado para la investigación educativa, y por otro, para los objetivos marcados por este organismo en la EAPI.

La importancia de la atención a la primera infancia en la agenda política de la Unión Europea

Es un hecho que la Educación Infantil del sistema educativo formal juega un papel fundamental en este fin educativo (Alsina, 2013; Eurydice, 2014), ya que esta etapa es la base imprescindible para la totalidad del sistema educativo (Mir y Ferrer, 2014).

En 1996 la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, en colaboración con la UNESCO, publica el documento en materia de educación que marcó, concretamente para la educación infantil, un punto de inflexión: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Este documento dirige la atención hacia la educación de los niños pequeños, considerándola como “pasaporte para toda la vida” (Ancheta, 2011: 182). Además, se habla de un nuevo paradigma educativo: la educación a lo largo de toda la vida; testigo recogido más tarde por la Unión Europea con el desarrollo del *Programa de Aprendizaje Permanente*. Este planteamiento supone una nueva forma de pensar tanto en la educación, como en su fin para el educando, implicando la necesidad de una evolución pedagógica: el paso del aprendizaje del conocimiento teórico, aislado y compartimentado, a un aprendizaje haga competente al individuo gracias su formación.

Diversos autores afirman que la etapa de educación infantil influye positivamente en la infraestructura social de cualquier país (Dahlgberg, Moss y Pience, 2005; Ancheta, 2007; Consejo de la Unión Europea, 2011). Pero, a pesar de la importancia señalada la esta etapa educativa ha sido una de las más desestimadas (Alonso y Alcrudo, 2009). Sin embargo, como hemos señalado, en el ámbito internacional está alcanzando en los últimos años un mayor protagonismo en las agendas políticas de la Unión Europea. Sus publicaciones dirigen la atención, además de a la EAPI, a la formación inicial de sus profesionales.

Algunos de los documentos más relevantes en este son las *Conclusiones sobre la Educación Infantil y la Atención a la Primera Infancia* (Consejo de la Unión Europea, 2011); *Resolución del Parlamento Europeo sobre el aprendizaje en la primera infancia en Europa* (Parlamento Europeo, 2012); el informe *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* publicado en 2014 por Eurydice; la *Conclusión del Consejo sobre el papel de la Educación Infantil y Primaria en el fomento de la creatividad, innovación y competencia digital* (Consejo de la Unión Europea, 2015); el informe *Early Childhood Education and Care Systems in Europe* (Eurydice, 2015), y la publicación más reciente de este organismo: *Structural Indicators on Early Childhood*

Para más información, consultar el siguiente enlace

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-sp.pdf>

Education and Care in Europe – 2016 (Eurydice, 2016). Los documentos enumerados tienen presente la importancia e influencia del papel de los profesionales de la educación infantil en la calidad de los servicios EAPI (Eurofound, 2015). La relevancia de estas figuras profesionales en este ámbito se debe a que son los agentes educativos que hacen posible el desarrollo del niño y están en contacto con él en sus primeros años (Eurydice, 2016). Sin embargo, un ejercicio profesional de calidad no es posible sin planes de estudios especializados y adecuados para ello (UNESCO, 2010; 2015a; 2015b).

El origen de las políticas de educación y atención a la primera infancia en la Unión Europea

El origen de las políticas reguladoras de los servicios de EAPI de carácter comunitario en Europa está unido a las políticas de conciliación familiar que acompañaron en 1997 a la *Estrategia Europea de Empleo* (Batres, 2016; Ancheta, 2012). Uno de los objetivos fundamentales de estas políticas fue impulsar la participación femenina en el ámbito laboral (Poza, 2010). Por lo que, para hacer de la conciliación familiar una meta alcanzable, es necesario proveer a los padres, y sobre todo a las madres, soluciones para el cuidado de los niños pequeños; aumentando la creación de servicios dirigidos a la EAPI (Ancheta, 2012). Así, las estrategias dirigidas a la educación y atención para los niños pequeños pasan la barrera de lo políticamente nacional para convertirse en una cuestión de carácter comunitario en la Unión Europea, suponiendo un logro a nivel social para la igualdad de oportunidades de la mujer en el acceso al mercado laboral; y a nivel socio-político, siendo un incremento del capital humano tanto nivel nacional como internacional (Campell-Barr, 2014).

Por ello podemos considerar que el enfoque social desde el que se plantearon las actuales políticas de la EAPI en el seno de la Unión Europea tuvo como punto de partida el derecho del adulto al acceso igualitario a la actividad laboral (Jimenez-Delgado, Jareño-Ruiz, y El-Habib, 2016; Ancheta, 2012), en lugar de tener como base el derecho del niño a recibir una educación (Sánchez, 2009) y por consiguiente, a optar a algo más que los cuidados y la protección (Dávila y Naya, 2009).

Esta idea es fundamental para dar sentido al objetivo de la EAPI, y, por consiguiente, al fin para el que se desarrolla la organización estructural y pedagógica de la etapa de educación infantil del sistema educativo formal. Pero esta idea es básica para dar ese mismo objetivo, finalidad y sentido a los estudios conducentes al título de magisterio en esta etapa educativa (Batres, 2016).

Dicho enfoque, a nuestro juicio, pone de manifiesto la existencia de una concepción desde la cual se interpretan las necesidades de todos los ciudadanos europeos, entre ellos, los niños pequeños. Por ello, compartimos con Ancheta (2008) y Llorent (2013) que la infancia, lo que se entiende que es un niño y sus necesidades, conforman un concepto social compartido a nivel internacional. Así mismo, a medida que se afianza esta forma de pensar en el niño y sus necesidades, esta concepción social de la infancia pasa a ser un constructo social (Ancheta, 2008) que define políticas, estrategias y programas para la primera infancia, entre las que se

encuentra la etapa de educación infantil del sistema educativo formal en un país. Por ello, no podemos obviar que uno de los elementos esenciales para la mejora de la calidad de la EAPI es atender a los objetivos y finalidad desde los cuales comenzaron a generarse sus políticas (Batres, 2016).

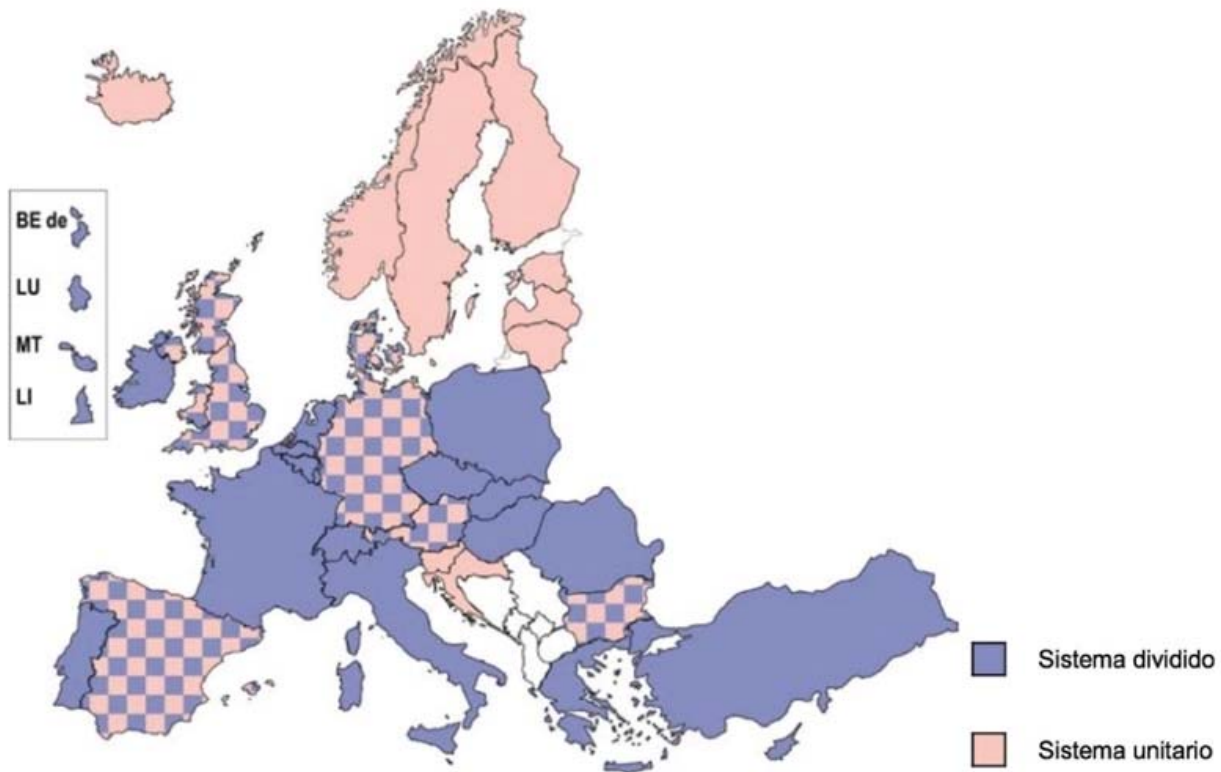
Pero, entendemos que el constructo social sobre la infancia no sólo afecta a estrategias y servicios de EAPI. La Unión Europea, como ya hemos señalado, consideran al docente como pieza clave de la calidad educativa, lo que da lugar a suponer que dicho constructo social influye en las expectativas en su desempeño profesional del docente (Batres, 2016). Por tanto, es probable que el constructo social de la infancia influya también en la organización de las cualificaciones dirigidas al personal que trabaja en la etapa, y, en consecuencia, en la organización de los planes de estudios y competencias profesionales que se desarrollan en los programas de formación inicial del profesorado de educación infantil en Europa.

La etapa de educación infantil en Europa. De los cuidados a la preprimaria

Como hemos expuesto en el epígrafe anterior, el niño no ha sido contemplado como lo que es, un individuo con derecho a ser educado (Dávila, Naya y Altuna, 2015). De igual manera Woodhead y Moos (2008) en su informe *La primera infancia y la enseñanza primaria. Las transiciones en los primeros años*, ponen de manifiesto la fuerte presencia de principios de cuidado en las cuestiones relacionadas con la educación a la primera infancia frente a los principios educativos. Otro autor, Juan Sánchez Multierno, gracias a un estudio sobre la opinión de los maestros en torno al estado de la educación infantil afirma, desde los datos recogidos, que entre los docentes de Educación Infantil existe una sensación compartida de que política y socialmente el primer ciclo, dirigido a los niños de 0 a 3 años, tiene un carácter de “guardia y custodia” (Sánchez, 2009: 61) frente al carácter educativo que debería definirlo. La Comisión Europea en su informe *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (Eurydice, 2014) revela también que, en la mayor parte de los países de la Unión Europea, al estar dividida la Educación Infantil en dos ciclos, la tendencia es considerar el primero de ellos, el dirigido a los niños de 0 a 3 años, como un periodo “asistencial” y no educativo (Eurydice, 2014: 35).

Se puede comprobar en el Gráfico 1 que la mayoría de los países miembro de la Unión Europea apuestan por una organización de la etapa de Educación Infantil en dos ciclos (sistema dividido); siendo sólo 8 los estados que cuentan con un sistema exclusivamente unitario, ya que, en otros casos (países cuadriculados) aun que encontremos el sistema unitario, éste coexiste con el modelo de organización dividida en dos ciclos.

Gráfico 1. Organización de la Educación Infantil en los países de Europa



Fuente: Extraído de Eurydice (2014). Key data on Early Childhood Education and Care in Europe.
Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

Los datos que este gráfico muestra son los recogidos por la Comisión Europea sobre la organización de la educación infantil en los estados miembro. Son interesantes ya que tres años antes, en 2011, el Consejo de la Unión Europea manifestaba la importancia de la formación del niño en los primeros años de vida, y, sin embargo, en 2014 los datos exponen que aun sabiendo que debido al sistema dividido el ciclo dirigido a los niños de 0-3 años tiende a obedecer a los principios de cuidado, el sistema de organización dividido sigue imperando en el territorio europeo. Esta cuestión evidencia un hecho que se ajusta perfectamente a los objetivos de las políticas de conciliación familiar en el contexto europeo en lugar de ajustarse a objetivos de tipo educativo. Sin embargo, a nuestro entender, el carácter educativo y pedagógico debería estar presente en la etapa completa, aunque ésta se componga por dos ciclos. Ante este hecho nos preguntamos ¿qué ocurre entonces con el segundo ciclo que completa la etapa de educación infantil?

En el mismo informe de la Comisión Europea, encontramos que, al tener la primera mitad de la etapa una finalidad asistencial, la segunda mitad es la receptora del contenido pedagógico; es la que soporta toda la carga educativa que debería extenderse a lo largo de toda la etapa (Batres, 2016). Este fenómeno obedece igualmente, como señala Ancheta (2008), a otra consi-

deración social existente en torno al segundo ciclo de educación infantil: la preparación del alumnado para su incorporación a la educación obligatoria.

Resumiendo, de una etapa con una duración total de 6 años, considerada y declarada tanto por teóricos como por los Organismos Supranacionales como fundamental para el desarrollo del individuo, la primera mitad enfocada como un periodo meramente asistencial para el cuidado del niño, y la segunda mitad la educación cuenta con una “excesiva formación cognitiva” (Sánchez, 2009: 66) a fin de ser preparatorio para la etapa educativa contigua.

Este carácter formativo del último ciclo es constatable en la mayor parte de los países europeos ya que, como señala la propia Comisión Europea en el último informe *Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe-2016* (Eurydice, 2016), es habitual encontrar un plan de estudios más detallado para los últimos años de educación infantil (Eurydice, 2016: 17)..

Por consiguiente, encontramos actualmente en la Unión Europea una tendencia en la política educativa comunitaria hacia la mejora de la calidad de la EAPI, y concretamente, de la etapa de educación infantil del sistema educativo formal. Pero, no olvidemos que la Unión Europea tiene muy presente en sus políticas y acciones de mejora de la calidad educativa a los docentes. Así, teniendo en cuenta que la preparación de los profesores que ejercen en educación infantil es uno de los indicadores clave para la calidad de esta, ¿influye el constructo social sobre la infancia también en la preparación de los docentes de educación infantil?

El profesorado de educación infantil. Una cuestión nacional y comunitaria

Es imprescindible para nosotros hacer referencia al estudio realizado por Ancheta (2007). Se trata de una investigación comparada de la formación de los docentes de educación infantil en tres países europeos: Reino Unido, Italia y España. Ancheta demuestra que existen dos factores que influyen de manera significativa en el desarrollo de las políticas y planes dirigidos a la EAPI: por una parte, la tradición histórica del sistema educativo de dicho país, y, por otra parte, la consideración que el país tiene sobre la etapa de educación infantil. Gracias a este trabajo podemos contemplar la posibilidad de que el constructo social sobre la educación infantil sí influye en la formación inicial de sus docentes ya que, como el estudio señala, es uno de los factores que interviene en la elaboración de dichas políticas.

La formación inicial del profesorado en la Unión Europea comienza a ser una cuestión de carácter comunitario cuando en 1999 se firma la *Declaración de Bolonia*. La firma de esta declaración supone el inicio de un proceso de armonización de la educación superior en el territorio europeo, que culmina con la implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (Valle, 2012), contexto educativo en el que actualmente nos encontramos. Este proceso es posible gracias a la definición del *Marco de Referencia Europeo* (Comisión Europea, 2004) que lo acompañó. Este marco supone un nuevo modelo desde el cual formar a los ciudadanos europeos en las instituciones de educación superior: las *Competencias Clave*. Utilizar el término competencia y entender la educación desde las competencias es dar a dicha formación y su

contenido un carácter integrador; y en el caso de la educación superior en general, y de los estudios de magisterio en particular, supone desarrollar y planificar esa formación desde las características profesionales de un determinado perfil (Gairín, 2011; Pavié, 2011). Por consiguiente, cambiar el prisma desde el que se plantea de manera comunitaria la formación de los profesionales en la educación superior implica la necesidad de reformular la estructura de los planes de estudios de las titulaciones superiores (Vez y Montero, 2005; Gairín, 2011; Pavié, 2011). Desde ese momento, comienzan a sucederse distintos documentos por parte de la Unión Europea en los que la formación inicial del profesorado ha ocupado un lugar relevante hasta que, en el año 2007, comienzan a aparecer publicaciones dedicadas específicamente a los programas de formación de profesorado. Claros ejemplos de la relevancia de la formación de los docentes para la Unión Europea son documentos como el establecimiento de los *Principios Europeos comunes para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado* (Comisión Europea, 2007); la resolución de las conclusiones sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (Consejo de la Unión Europea, 2007); el debate sobre el desarrollo profesional del profesorado (Consejo de la Unión Europea, 2009) y sobre la formación eficaz de docentes (Consejo de la Unión Europea, 2014).

Así, para adaptar los estudios universitarios de magisterio al nuevo paradigma educativo, caracterizado por las *Competencias Clave*, se lleva a cabo una reforma tanto de la estructura como de la duración de los estudios de magisterio en Europa buscando elevar el nivel de estudios de los docentes (Egido, 2011) y mejorar su cualificación.

Sin embargo, aun con esta sucesión de documentos, la atención de la Unión Europea no se centra directamente en el profesorado de la etapa de Educación Infantil hasta el momento en el que ven la luz las políticas de conciliación familiar, y con ellas, las políticas reguladoras de las instituciones de EAPI. Gracias a los informes publicados por la Comisión Europea sobre el estado de la EAPI hemos podido conocer la situación actual tanto de la etapa de educación infantil, tratada en los apartados anteriores, y la de los profesionales que en ella ejercen.

De todos los documentos citados el más interesante para este trabajo es *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe* (Eurydice, 2014). De los datos recogidos para la cuestión de la EAPI, llama la atención que en la mayor parte de los países europeos, para una misma etapa educativa, existen hasta tres figuras profesionales distintas que pueden llevar a cabo el ejercicio: 1) el personal docente, es decir, maestros con una titulación terciaria; 2) el personal de atención, grupo en el que se engloba a los cuidadores y/o técnicos de atención a la infancia que tienen una titulación equivalente a la secundaria superior; y, 3) el personal auxiliar, a quienes, según el país en el que nos centremos, en se les exige o no una cualificación equivalente a la educación secundaria superior para poder ejercer (Eurydice, 2014: 101).

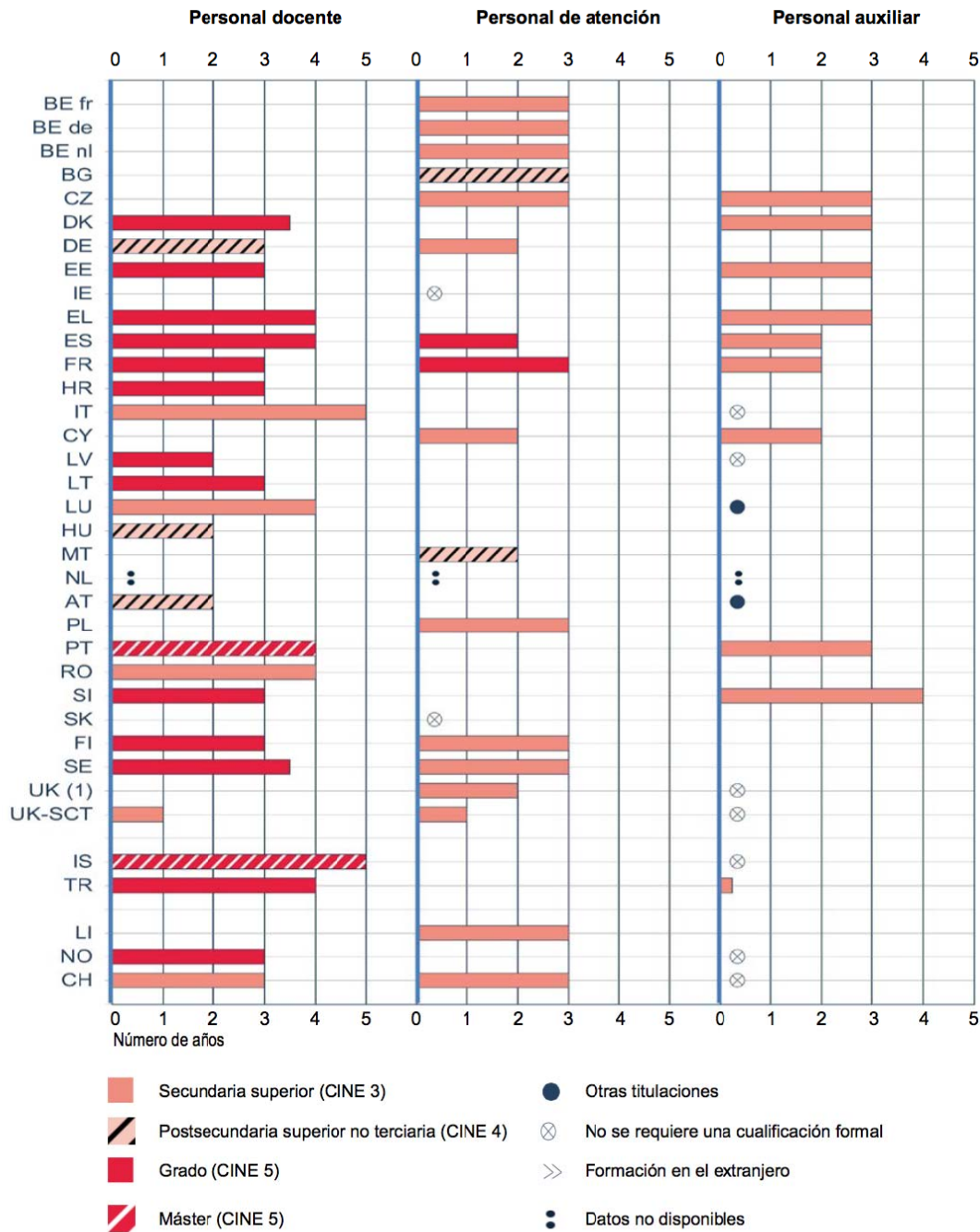
Teniendo en cuenta el peso que tiene el constructo social sobre la educación infantil tanto en la organización de sus políticas (Ancheta, 2007) como en su estructuración dentro del sistema educativo formal (Batres, 2016); ¿la coexistencia de tres figuras profesionales distintas para ejercer en educación infantil puede ser un reflejo de la influencia de dicho constructo social sobre la infancia??

Los gráficos 2 y 3 nos permiten arrojar luz a este interrogante y conocer el estado actual de la cuestión de manera clara pues en ellos encontramos reflejados los datos recogidos por la Comisión Europea sobre el nivel mínimo de cualificación requerido a cada una de las tres figuras profesionales que pueden ejercer en la etapa de educación infantil en función del ciclo en el que estos profesionales vayan a llevar a cabo su ejercicio profesional.

Como se puede apreciar en el gráfico 2, existe una variabilidad bastante significativa en cuanto al tipo de cualificación académica mínima que se requiere para cada una de las figuras profesionales a la hora de acceder al ejercicio profesional en el primer ciclo de educación infantil, siendo la mínima el CINE 3 o secundaria superior, y la más alta un Máster. Los datos del gráfico 2 muestran que los profesionales que quieren ejercer en el primer ciclo de educación infantil como personal docente deben acreditar la cualificación más alta (el Grado o Master Universitario); mientras que, la educación secundaria superior o CINE 3 es la cualificación requerida para los otros dos grupos de profesionales que ejercen en el primer tramo de la etapa. Veamos en el gráfico 3 que ocurre con estos mismos profesionales si quisieran ejercer en el segundo ciclo de educación infantil.

En el caso de este gráfico, llama poderosamente la atención que en todos los países europeos existen requerimientos para grupo de profesionales docentes para ejercer en el segundo ciclo de educación infantil; a diferencia del gráfico 2 (primer ciclo de educación infantil) en el que 10 países no mostraban ningún tipo de exigencia académica. Además, en este caso el grado de la titulación requerida a los docentes que quieran ejercer en el segundo ciclo de educación infantil, comparando ambos gráficos podemos apreciar una diferencia significativa frente al primer ciclo. Como se puede comprobar en el gráfico 3, sólo 9 países de todos los miembros de la Unión Europea no requieren una titulación mínima para ser docente en el segundo ciclo de educación infantil de Grado o Máster Universitario; los niveles académicos más altos de entre los requeridos. Añadido a esto, si observamos y comparamos los datos de las otras dos figuras profesionales que trabajan en educación infantil, comprobamos que para el segundo ciclo de la etapa prácticamente desaparecen. Para entender este hecho es necesario recalcar la cuestión que venimos tratando en los primeros epígrafes de este trabajo.

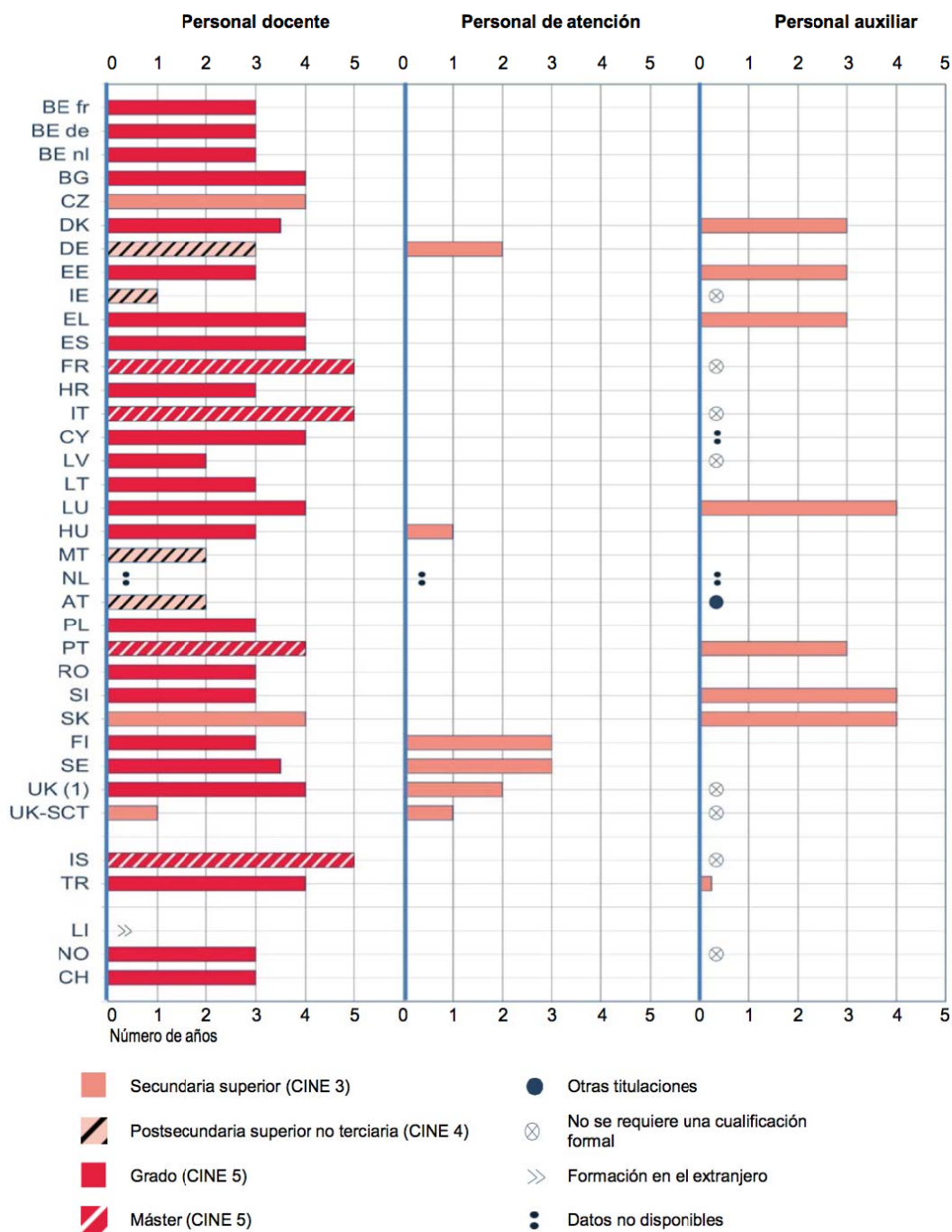
Gráfico 2. Titulación mínima exigida de formación inicial a los profesionales de EAPI para ejercer en el primer ciclo de Educación Infantil en los países² de la Unión Europea.



Fuente: Extraído de Eurydice (2014). Key data on Early Childhood Education and Care in Europe. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

² UK (1) = Reino Unido-Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.

Gráfico 3. Titulación mínima exigida de formación inicial a los profesionales de EAPI para ejercer en el segundo ciclo de Educación Infantil en los países³ de la Unión Europea.



Fuente: Extraído de Eurydice (2014). Key data on Early Childhood Education and Care in Europe. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

³ UK (1) = Reino Unido-Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.

Si atendemos a las funciones que son propias de cada uno de los tres perfiles profesionales que pueden ejercer en la etapa de educación infantil en Europa, según el informe de Eurydice (2014), el personal docente es el encargado de atender y educar a los niños; el personal de atención tiene como función “identificar y atender las necesidades de cuidado, apoyo y aprendizaje de los niños” (Eurydice, 2014: 101); y por último, el personal auxiliar ejerce funciones de apoyo al profesorado en el aula.

Con los datos de la Comisión Europea, mostrados en los gráficos 2 y 3, encontramos una clara influencia del constructo social en el planteamiento de los ciclos de educación infantil representada en las funciones propias de cada uno de sus profesionales, y, por tanto, en la formación que les es requerida.

Recordemos que tanto teóricos de la educación como la propia Comisión Europea han afirmado que el primer ciclo se distingue por ser un periodo de carácter asistencial. Por consiguiente, esta forma de concebir el primer ciclo de la educación infantil a nivel social supone una limitación sobre las funciones del personal que en él puede ejercer; y a su vez, afecta al valor de la preparación mínima que se estima oportuna para ejercer en dicho periodo. Este hecho queda representado contrastando los datos recogidos por la Comisión Europea mostrados en los gráficos 2 y 3.

Además, la influencia del constructo social sobre la educación infantil vuelve a reflejarse en el nivel de cualificación mínimo que se requiere al personal docente para poder ejercer en el segundo ciclo de educación infantil; que es en el que descansa todo el peso educativo y pedagógico de la etapa completa, es el más alto: un Grado o Máster Universitario. Pero en este caso, a diferencia del primer ciclo de educación infantil, para el segundo ciclo, como ya hemos visto, todos los países tienen un requerimiento mínimo para el personal docente. A esto debemos añadirle la desaparición prácticamente total de requerimientos académicos para las otras dos figuras profesionales restantes frente al gráfico 2, sobre todo, la del personal de atención. Este fenómeno se debe a que “a menudo, el personal de atención infantil trabaja en los centros para niños pequeños” (Eurydice, 2014: 101). Es decir, los profesionales con el máximo nivel académico son los únicos que pueden ejercer en el ciclo con un carácter educativo real, y sólo en la categoría de docente; mientras que, aquellos que han alcanzado un nivel académico inferior, como muestran ambos gráficos, exclusivamente pueden ejercer en el ciclo destinado a proporcionar al niño atención y cuidado.

Por lo tanto, de manera contundente, la consideración social de cada uno de los ciclos que componen la educación infantil influye de manera significativa en la formación inicial de sus profesionales. Esto podemos afirmarlo gracias al nivel académico mínimo requerido tanto para cada una de las tres figuras profesionales existentes, como para el ciclo en el que cada uno de estos profesionales quiera o pueda ejercer.

Revisión del estado actual de la cuestión

Con el objetivo de arrojar luz ante el estado actual de la calidad de la EAPI y de la calidad de la formación inicial de sus profesionales en la Unión Europea; con la exposición que hemos presentado se pueden atisbar ciertas estrategias que podrían ser consideradas como las tendencias más favorables para el fortalecimiento de la educación infantil y de la profesionalización de sus docentes.

Sin ninguna duda, es necesario empoderar el carácter educativo del primer ciclo de educación infantil, ya sea elaborando un currículum propio para el ciclo, o, haciendo extensivos los preceptos educativos del segundo ciclo al primero. Esta última propuesta quizás sería la más acertada o práctica, pues a su vez permitiría dar una identidad propia a la educación infantil como etapa única en lugar de diferenciar de manera tan evidente cada uno de los ciclos en los que se divide.

Por ello y para finalizar, entendemos que iniciar el proceso de consolidación del primer ciclo de educación infantil como periodo educativo; además de dar a la etapa un carácter y sentido propios dentro del sistema educativo formal, permitiría sin lugar a dudas tener claros cuales son los requisitos, o, mejor dicho, cuáles serían las competencias profesionales necesarias para poder ejercer en la etapa indistintamente del ciclo. La consecuencia natural de tener claro el perfil competencial profesional requerido para trabajar en esta etapa sería un punto de partida fundamental para poder llevar a cabo además una mejora de los planes de formación inicial de los profesionales de la educación infantil. ➡

Referencias/References

- Alonso, Alicia. y Alcrudo, Pepa (2009). “Educación Infantil: Una etapa castigada”, *Revista Padres y Madres de alumnos y alumnas*, CEAPA (Madrid), vol. 101, septiembre-octubre, pp. 20-27.
- Alsina, Ángel (2013). “Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil.”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza), vol.16, núm. 2, pp. 27-37.
- Ancheta, Ana (2012). “El derecho a la Educación y Atención a la Primera Infancia en la Europa Actual”, *Educatio Siglo XXI* (Murcia), vol.30, núm. 2, pp. 129-148.
- Ancheta, Ana (2011). *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención a la primera infancia*, Valencia: Tirant Humanidades.
- Ancheta, Ana (2008). “Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales”, *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), vol.47, núm. 5, pp. 1-12.
- Ancheta, Ana (2007). “La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada.”, *Revista Española de Educación Comparada* (Madrid), vol.13, núm. 2007, pp. 219-251.
- Batres, Arantxa (2016). “La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado” *Revista Latinoamericana de Educación Infantil* (España), vol. 5, núm. 4, pp. 106-118.
- Campbell-Barr, Verity (2014). “Constructions of Early Childhood Education and Care Provision: negotiating discourses”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 15, núm. 1, pp. 5-17.
- Comisión Europea (2007). *Principios Europeos Comunes para las Competencias y cualificaciones del profesorado*, Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Consejo de la Unión Europea (2015). *Conclusiones del consejo sobre el papel de la educación infantil y primaria en el fomento de la creatividad, la innovación y la competencia digital*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, núm. 172/05, de 27 de mayo de 2015.
- Consejo de la Unión Europea (2014). “Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre la formación eficaz de los docentes”. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, núm. 183/05, de 14 de junio de 2014.
- 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, núm. 175, de 15 de junio de 2011.
- Consejo de la Unión Europea (2009). “Conclusiones del de la Unión Europea, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional y directores de centros docentes”. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, núm. 302/04, de 12 de diciembre de 2009.
- Consejo de la Unión Europea (2007). “Conclusiones del Consejo de la Unión Europea (y se los representantes de los Estados Miembros, reunidos en el seno del Consejo), sobre la mejora de la ca-

- lidad de la educación del profesorado". Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, núm. 300/6, de 12 de junio de 2007.
- Dahlberg, Gunilla., Moss, Peter., y Pence, Alan. (2005). Más allá de la calidad en Educación Infantil, Barcelona: Graó.
- Dávila, Paulí, Naya, Luis M., y, Altuna, Jon (2015). " Las políticas supranacionales de UNICEF, infancia y educación", Revista Bordón (Madrid), vol. 67, núm. 1, pp. 25-38.
- Dávila, Paulí, Naya, Luis M (2009). " El derecho a la Educación en Europa", Revista Bordón, vol. 61, núm. 1, pp. 61-75.
- Delors, Jacques. Et Al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI, París: Oficina de publicaciones de la UNESCO.
- Egido, Inmaculada (2011). "Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años historia de España en perspectiva europea", Tendencias pedagógicas, núm. 18, pp. 39-54
- Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review, Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2016). Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015). Early Childhood Education and Care Systems in Europe. National Information Sheets 2014/2015. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gairín, Joaquín (2011). "Formación de profesores basada en competencias", Revista Bordón (Madrid), vol. 63, núm. 1, pp. 93-108.
- Herczog, Maria. (2012). " Rights of the Child and Early Childhood Education and Care in Europe", European Journal of Education, vol. 47, núm. 4, pp. 542-555.
- Jiménez-Delgado, María, Jareño- Ruiz, Diana, y, El-Habib Draoui, Brahim. (2016). "La expansión de la educación infantil en España", Revista Iberoamericana de Educación (Madrid), vol. 72, núm. 2016, septiembre-diciembre, pp. 19-44.
- Llorent, Vicente. (2013). "La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado", Revista Española de Educación Comparada, vol. 21, núm. 2013, pp. 29-58.
- Mir, María Luisa. Y Ferrer, María. (2014). "Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil", Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 2, pp. 235-255
- Sánchez, Juan (2009). "El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles", Revista Participación Educativa, núm. 12, pp. 56-73.
- Parlamento Europeo (2012). Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de mayo de 2012, sobre el aprendizaje en la primera infancia en la Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, núm. 377 E/10
- Pavié, Alex (2011). "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 1, pp. 67-80.

- Poza, Inés (2010). “Políticas de Conciliación de la vida laboral y familiar en los Regímenes de Bienestar mediterráneos: Los casos de Italia y España”, *Política y Sociedad*, vol. 47, núm. 1, pp. 1-22.
- UNESCO (2015a). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*, París: Oficina de Publicaciones de UNESCO
- UNESCO (2015b). *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education*, París: Oficina de Publicaciones de UNESCO.
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación en la Primera Infancia: Construir la riqueza de las naciones. Marco de acción y cooperación de Moscú*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/resources/>
- Valle, Javier M. (2012). “La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas”, en J.C. Torre (coord.), *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y primaria*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 411-440.
- Vez, José Manuel y Montero, Lourdes (2005). “La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 63, núm. 230, pp. 101-121.
- Woodhead, Martin y Moss, Peter (Ed.) (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria*. Reino Unido: The Open University

Sobre la autora/About the author

Arantxa Batres Vara es Graduada en Magisterio de Educación Infantil; Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Realiza los estudios de doctorado en educación en Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid. Su tesis doctoral se centra en la formación inicial de los docentes de educación infantil en la Unión Europea.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)