

5



AVANCES Y DESAFÍOS DE LA COMPARACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

***Advancements and challenges from
international comparisons on early childhood
education and care***

Ana Ancheta *

RESUMEN

La comparación internacional de la Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) se ha expandido recientemente, como resultado del actual desarrollo hacia objetivos y agendas globales del nuevo milenio, y el estudio de este campo se ha establecido progresivamente como un asunto de interés, tanto para investigadores como para políticos. En todo caso, para profundizar en su análisis, es necesario retomar la investigación histórico-comparada de las políticas de educación y cuidado de la primera infancia. Ello implica, en primera instancia, revisar los avances e intercambios de las primeras experiencias; en segundo lugar, abordar el análisis que ofrece un enfoque contextual para entender el progreso de la investigación

* Universitat de València.

transnacional de la EAPI; y, en un tercer grado, requiere desentrañar los desafíos y las estrategias emprendidas que han contribuido a dicho progreso, en orden de establecer marcos coherentes de referencia e información en torno a los sistemas de EAPI.

PALABRAS CLAVE: investigación comparativa, educación y atención de la primera infancia, sistemas de seguimiento e información.

ABSTRACT

International comparison on Early Childhood Education and Care (ECEC) has expanded very recently, as a result of the current development towards the new millennium goals and global agendas. Moreover, the study of this field has increasingly settled as a matter of interest, both for researchers and policymakers. Whatsoever, to go in depth with this analysis, it is necessary to enhance historical comparative research around early childhood policies. This means in the first instance, to review the first developments and exchange of practices; secondly, to cope with the analysis which offers a contextual approach to understanding the progress of cross-national investigation on ECEC; and thirdly, it requires to disentangle the challenges and the strategies given for the benefit that contributed to it, in order to establish coherent frameworks of data and information around ECEC systems.

KEY WORDS: comparative research, early childhood education and care, monitoring and information systems.

INTRODUCCIÓN

A solo tres años de 2015, fecha fijada para lograr la Educación para Todos y Todas en el mundo, la Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI en adelante) representa una meta y un medio para garantizar los derechos de la infancia, abriendo paso a la consecución de los restantes objetivos de la educación para todos y contribuyendo poderosamente a la reducción de la pobreza. Desde el ámbito científico-académico en este terreno, se insiste en que la principal responsabilidad para una EAPI accesible, asequible y equitativa se asienta en los niveles nacionales y

regionales de los gobiernos y su compromiso en apoyar y proveer los recursos necesarios para fomentar la investigación aplicada de todos los aspectos de estos sistemas (URBAN, 2009: 16). Más allá de resultar muy diversas y, en muchos sentidos, incomparables debido a sus diferentes contextos socioculturales, las políticas de EAPI a día de hoy comparten intereses afines en lo relativo a los aspectos identificados entre áreas comunes de actuación y de progreso continuado y significativo.

1. LA COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Históricamente, los autores que contribuyeron a la divulgación sobre las experiencias educativas pioneras y el desarrollo de las primeras instituciones para la primera infancia en las sociedades europeas se emplearon más en caracterizar los proyectos pedagógicos que conllevaron sus realizaciones, que en describir su funcionamiento cotidiano en la materia, registrando escaso material empírico (CHARTIER y GENEIX, 2006: 17). De este modo, toda una serie de datos empíricos quedaron al margen de un marco teórico que dejaba estas innovaciones en el estado de excepción o incluso rechazadas por los prejuicios sociales y las resistencias políticas como modelos a generalizar (LUC, 1995: 189-206). A pesar de ello, el flujo e intercambio de información sobre dichas experiencias se extenderían a lo largo del viejo continente, así como en los países que se hicieron eco de ellas, asentando las bases de la educación en la primera infancia (ANCHETA, 2011: 59-80). Se establecerían, así, los registros iniciales de niños escolarizados o atendidos en estas nuevas instituciones asistenciales y educativas (MELHUISSH y PETROGIANNIS, 2006: 43-44), hecho ineludiblemente condicionado, a su vez, por la propia génesis y expansión de los sistemas nacionales de educación occidentales.

El primer informe elaborado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y los ministros de educación en 1939, concluía que el desarrollo de esta provisión estaba siendo rápido en muchos países, pero en las recomendaciones de conferencias posteriores se enfatizaba que la oferta era inadecuada ante el número creciente de madres trabajadoras y que los servicios debían estar disponibles para todos los niños de forma voluntaria,

gratuita o con tasas similares a las de primaria, abarcando toda la jornada laboral y contando con personal mejor formado (UNESCO, 1939). Tendencias que, junto a la pobre calidad y diversificación de la oferta, se reafirmaron en la Conferencia en Educación de la Primera Infancia organizada por la UNESCO en 1946 con la colaboración de un comité del Consejo Internacional de Profesionales de la Primera Infancia (KAMERMAN, 2006: 6). Pero el primer acopio de información disponible en la escala internacional no sería recogido hasta 1950 en los anuarios estadísticos en educación de la UNESCO que sistemáticamente cada cinco años aportaría los datos referentes al número de dispositivos y niños en preprimaria, así como el número de niñas, el número y tipo de dedicación de profesores participantes para las regiones de África, Asia, Europa y Norteamérica. Con todo, inicialmente se excluían los datos referentes a los centros de cuidado infantil y los programas privados y, aunque la información y distinción entre provisión pública y privada no tardaron en ser incorporadas —dada la importancia de la última en la expansión en África, Asia y América Latina—, haría falta una redefinición más amplia de este campo (MIALARET, 1976) para incluir este tipo de información. De hecho, el verdadero interés político por una educación y atención de la primera infancia integrada y por su investigación no se consolidaría hasta bien entrados los años setenta del pasado siglo (EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY, 1979; VAN DER EYKEN, 1982; WOODHEAD, 1979); tal y como posteriormente marcará el inicio de un proceso histórico, aún por culminar, conducente hacia la educación para todos y en el que la EAPI representa su piedra angular.

En cuanto a la expansión de la prestación de servicios de atención y educación para la primera infancia, tres encuestas efectuadas bajo el patrocinio de la UNESCO proporcionaron información histórica comparativa sintetizando que, ya en 1961, se estaban multiplicando los nuevos programas destinados a aliviar la carga de las madres que trabajaban; otorgando en algunos contextos una prioridad de acceso a los niños desfavorecidos; resultando, además, la creación y el funcionamiento de los centros preescolares costosa; y que la penuria de docentes cualificados, cuya situación socioeconómica era generalmente poco elevada, estaba generalizada en todos los países (UNESCO-OIE, 1961). La encuesta efectuada en 1974, partiendo de una nueva definición base de las actividades preescolares mucho más amplia al establecer el nacimiento como la edad de comienzo hasta la de escolarización obligatoria

(englobando guarderías, jardines de la infancia, residencias, hogares para niños, centros educativos, instituciones especializadas para discapacitados e instituciones religiosas), señalaba que eran:

«unos servicios caros y desarrollados de un modo muy desigual entre y dentro de las naciones, así como la limitada coordinación de los programas en el plano nacional entre los numerosos organismos, gubernamentales y no gubernamentales, que participaban en la educación preescolar y en las que, a veces, colaboraban directamente las comunidades locales con grandes esfuerzos» (MIALARET, 1976: 67).

En el curso de las dos décadas siguientes, cuestiones como la necesidad de paliar ciertos fracasos en la educación primaria, la conciencia de la necesidad de intervenir lo antes posible en la vida del niño, vinculada al ideal democrático de «igualdad de oportunidades», el crecimiento de la multiculturalidad entre las poblaciones infantiles en los países con fuerte inmigración, la puesta en evidencia del proceso de «marginación» cultural y de la existencia del «cuarto mundo» en las sociedades económicamente adelantadas, propiciaron una redefinición del papel de la educación preescolar y la voluntad de su mayor extensión. Habida cuenta de que no se satisfacían las necesidades básicas de muchos niños en el mundo y la falta constatada de equidad, particularmente con respecto a las edades más tempranas, fueron numerosos los países en desarrollo y los organismos internacionales de ayuda que empezaron a centrarse en la atención y educación de la infancia, principalmente mediante programas de educación preescolar no formales que comenzaron a aumentar en los años 70 y 80 tanto en cantidad como en cobertura (PERALTA y FUJIMOTO, 1998). En 1979, Año Internacional del Niño, se reflexionó sobre la necesidad de su extensión como medio para combatir los efectos de la pobreza y la marginalidad de la niñez y se propusieron acciones integradas entre los diversos sectores sociales para mejorar las condiciones de vida de los niños, a partir del desarrollo global y progresivo de sus propias comunidades. Así, los programas no escolarizados surgieron y se diseñaron ante la falta de atención a la primera infancia y de recursos asignados por los gobiernos a estos propósitos, apareciendo inicialmente como alternativa temporal y de manera experimental, si bien con el transcurrir del tiempo y la experiencia, se implantaron frente a la continuidad de la ausente atención institucional para atender a la diversa demanda.

Esta visión ampliada del papel educativo de los servicios de atención y educación de la primera infancia propiciaría que la EAPI dejase de aparecer como una simple preparación de los niños en su entrada a la escuela primaria (BUTLER, 1970). De manera que, aunque quedaba patente su importante papel para asegurar a los niños una buena inserción en el ciclo de los estudios obligatorios y en la continuidad con la definición de su función y objetivos, se referirá más a las necesidades propias de los niños y a su derecho a vivir la plenitud de su presente que a establecerse como mera propedéutica de la enseñanza posterior (LÜSCHER, 1981). Por esta razón, las instituciones internacionales proclamarían el derecho de todo niño a asistir a un establecimiento preescolar, llamando la atención por primera vez sobre «los niños más frecuentemente privados del mismo (los niños minusválidos, de zonas rurales, inmigrantes y más desfavorecidos)» (MIALARET y VIAL, 1981: 388-392). Algunos organismos internacionales contribuían a financiar y a organizar acciones, mientras que ciertos programas corrían a cargo de determinados países mediante convenios bilaterales y organizaciones confesionales pero, por lo general, en la década de los ochenta ya se auguraba que el aumento inmediato de intervenciones en los países menos avanzados fuera a costar bastante y que sólo, conforme su situación económica y social prosperase, se iría ejerciendo lentamente una labor mayor y más sistemática al respecto (GARCÍA GARRIDO, 1986: 60), mientras la provisión se fue diversificando. De esta forma, en la última encuesta patrocinada por la UNESCO en 1988 de la serie mencionada — centrada por primera vez en los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)¹ y que distinguía cinco tipos de instituciones: los jardines de infancia, los centros preescolares, los servicios de AEPI dependientes de escuelas primarias, las guarderías y las restantes categorías de centros² —, casi la mitad de los países indicaba disponer de jardines de infancia, donde un 40% de los mismos dependían de las escuelas primarias, un tercio se daba en áreas

1 Definidos como programas para proporcionar cuidados y/o educación a los niños desde su nacimiento hasta los seis o siete años (edad de ingreso en la escuela primaria) que se llevaban a cabo en distintas instituciones y contextos (grupos de mujeres, instituciones religiosas o grupos de padres) y organizados por los ministerios u organizaciones no gubernamentales competentes en educación, desarrollo, cuidado y bienestar.

2 Guarderías, residencias, grupos de juegos, centros de acogida de niños enfermos o discapacitados, instituciones de atención mixta al niño (sanitaria y educativa), centros *anganwadi* de la India, etc.

urbanas, la mitad de los programas eran de pago y dos tercios abarcaban toda la jornada laboral para aliviar la carga de las madres (FISHER, 1991).

Por su parte, la investigación comparada en materia de cuidado infantil fue iniciada bajo los auspicios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la década de 1970 (MAHON, 2011: 2). Cabe recordar que, hasta la década anterior la expansión fue bastante moderada incluso en los países desarrollados, a excepción de los países socialistas occidentales con amplios avances desde el período de posguerra, y de Francia que, además de tener la educación preescolar integrada en el sistema educativo desde 1886, extendió la *Ecole maternelle* a partir de 1950 (KAMERMAN, 2006: 5). Consecuentemente y como se ha podido comprobar, se dieron escasos progresos significativos en lo que a disponibilidad de información comparativa se refiere hasta finales de los noventa, que el interés académico se extendió más allá del campo del desarrollo temprano de la mano de sectores académicos feministas a favor del Estado del Bienestar que llamaban la atención sobre los desafíos derivados de la «crisis del cuidado» (Lewis, 1997). Asimismo, los estudios e investigaciones sobre el desarrollo infantil enfatizaban la importancia de integrar cuidado y educación, pero hasta la década de 1990 el interés en patrones más amplios de política social no se tradujo en una mayor atención hacia la profundización e implementación del denominado modelo integrado o unificado. En dicha década la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea (*European Commission Network on Childcare*) —una organización creada *ad hoc* por la Comisión— realizó una investigación de política aplicada. Al igual que hubo iniciativas por parte de la OCDE hacia el reconocimiento político del acceso equitativo al cuidado y la educación infantil de calidad como base del aprendizaje y para apoyar las grandes necesidades educativas y sociales de las familias. Por ello, el Comité de Educación de la OCDE asumió la exigencia de reforzar el conocimiento de las diferentes medidas nacionales adoptadas mediante una Revisión Temática en las Políticas de *Early Childhood Education and Care (ECEC)*³ en 1998

3 Incluye todas las ofertas para el cuidado y educación para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria, sin importar el lugar, la financiación, el horario o el contenido de programa. El estudio se centraba en: la preparación por parte de los países participantes del Informe Preliminar; visitas del equipo revisor a los países participantes; preparación del Informe por País; y preparación del informe comparativo.

con el objetivo de recabar y analizar información de los diversos países, en aras de contribuir a un mejor desarrollo de las políticas en este terreno.

Hacia los últimos años del siglo XX, la atención y educación de la primera infancia se caracterizó por un importante desarrollo de los programas en el nivel mundial, y la evidencia positiva de la efectividad de la intervención temprana comenzó a ser examinada en los estudios internacionales (MYERS, 1992: 346). Los programas destinados al segundo grupo de edad —educación preescolar, educación infantil, jardines de infancia o educación de la primera infancia— acabaron siendo homologados como integrantes de la enseñanza preescolar, correspondiente al nivel 0 de la CINE⁴. En cuanto al desarrollo de los programas no formales, su evolución tuvo como resultado una aplicación bien distinta que planteaba y asentaba la premisa de la inexistencia un modelo único organizativo, amplificando su diversidad todavía más. Considerando los datos representativos de los dos ámbitos, el análisis de la cobertura resultaba complicado en vista de la variedad de programas y grupos de edad que cada uno de los mismos cubría —puesto que las tasas de participación no se desglosaban por edades— y, además, era difícil de precisar en qué medida se subestimaba la realidad porque una cantidad indeterminada de niños se atendía en establecimientos no registrados. De este modo, se encontraban pocos estudios comparativos, especialmente en la investigación de los servicios dedicados a la atención de la primera infancia y específicamente en el área de los menores de tres años dados, entre otros factores, los elevados niveles de privatización que dificultaban el acceso a datos fiables y significativos. En esta época, sería el Plan de Medio Plazo (1990-1995) de la UNESCO, *Educación Básica Para Todos*, el que zanjaría estas lagunas informativas, gracias al impulso del reconocimiento de la educación y atención de la primera infancia en la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN) (1989) y de su inclusión en el Marco de Acción de la *Declaración de la Educación Para Todos* (EPT) de Jomtien (1990). Hecho considerado como el hito que marcó el «inicio de un movimiento global, respaldado por las instituciones internacionales gubernamentales más influyentes» (KAMERMAN, 2006: 55), hacia la

4 La definición de la enseñanza preescolar es la siguiente: «Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente destinados a preparar a niños muy pequeños —de tres años o más, por regla general— a un entorno de tipo escolar y coadyuvar a la transición del hogar a la escuela» y, una vez finalizados, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE (UNESCO, 1997).

garantía de estos derechos infantiles desde el nacimiento, en especial, para los niños pertenecientes a los grupos más vulnerables y desaventajados.

En todo caso, al evaluar el bienestar educativo en el ámbito de la infancia, por norma general, se ha hecho referencia al artículo 29 de la CDN, y los indicadores que se han venido eligiendo para evaluar este aspecto, en aras de manejar los datos comparables y disponibles en el nivel internacional, han podido proyectar representaciones que no se corresponden fielmente con la verdadera realidad. Este ha sido el caso de la educación y atención de la primera infancia, especialmente para los más pequeños, a pesar de que «durante décadas la investigación educativa ha probado el hecho de que las bases para el aprendizaje se construyen en los primeros años de vida y que el esfuerzo por garantizar el mejor comienzo debe comenzar antes de los años de escolarización obligatoria» (UNITE FOR CHILDREN, 2008: 7). Inicialmente, el primer objetivo de la EPT — extender y mejorar la atención y educación integrales de la primera infancia — carecería de elementos de referencia o metas cuantitativas que permitieran evaluar los progresos realizados (o ausencia de éstos) hasta la reformulación del mismo en el Marco de Acción de la EPT de Dakar y otras agendas u objetivos educativos que llegaron con el nuevo milenio. Es decir, fueron muchos los gobiernos que asumieron la *Declaración de Jomtien* y promovieron acciones vinculadas a la provisión de servicios para los niños de 0 a 3 años; sin embargo, las evaluaciones nacionales de EPT continuaban informando solamente sobre la cobertura de la atención institucional a niños entre 3 y 5 años.

Las dificultades para conseguir datos procedían, en cierta medida, de la novedad del sector y, además, las oficinas estadísticas nacionales gestionaban grandes sistemas de información sobre población, unidades familiares, política social o enseñanza, pero no habían sido diseñadas para recabar el tipo de datos necesario para avanzar en el terreno de las políticas y provisión de EAPI (BARNETT *et al.*, 2005). Es decir, los sistemas de información a gran escala, inicialmente, servían a las necesidades de los grandes ministerios, sectores de bienestar o dependencias de educación, ignorando indicadores más amplios en el campo de la primera infancia, lo cual ha tenido serias implicaciones para la protección infantil a la hora de demandar responsabilidad institucional a los Estados. Lo mismo sucedía en cuanto a la investigación y sistematización de datos, de tal modo que se podía alcanzar una idea aproximada del uso del cuidado infantil, pero resultaba más

complicado obtener de una manera específica la información relativa a la duración de su uso, el tipo o la calidad de los servicios ofertados. La consecuencia directa fue que este tipo de información no ha sido durante bastante tiempo considerada, ni posiblemente comparada, por los técnicos que diseñan y aplican las políticas para la provisión y extensión de estos servicios mientras que, cuando se ha tratado de la provisión pública directa de los servicios para niños pequeños o subsidios para padres que utilizan dispositivos legalmente autorizados, las estadísticas han resultado más útiles y esclarecedoras (FLAQUER, 2000). La sistematización y recolección de datos en este terreno, pues, resultaban cruciales para alcanzar unas medidas de actuación basadas en la evidencia y para cubrir anualmente las áreas de estas políticas (ROOSTGARD y FRIDBERG, 1998), desafío que, como se comprobará a continuación, ha seguido siendo el prioritario durante las últimas décadas.

2. AVANCES MÁS SIGNIFICATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Globalmente, desde los inicios de este siglo, ha continuado siendo necesario abordar la tarea pendiente de efectuar comparaciones minuciosas con vistas a mejorar las evaluaciones de la cobertura y los progresos realizados hacia la consecución del primer objetivo de la Agenda de la Educación Para Todos (2000). Si bien, desde la implementación del Marco de Acción en Dakar de la EPT, se ha ido avanzando hacia una base de datos mundial de los proyectos nacionales sobre los servicios de atención y educación prestados a la primera infancia en todo el planeta que ha impulsado la investigación comparativa de este campo. La UNESCO ha realizado una importante labor, para compilar datos internacionales y remediar esas limitaciones, en base a la información disponible sobre la participación por edad específica acopiados en tres encuestas sobre los hogares y los datos referentes a la matriculación en preescolar, también por edad específica, extraídos de una recopilación especial del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2006). Asimismo, esta base de datos contiene información acopiada que se refiere a las definiciones oficiales de la enseñanza preescolar, la edad de ingreso en ésta, la duración del nivel 0 de

la CINE, las tasas brutas y netas de escolarización desglosadas por sexo, los docentes y su nivel de formación, las fuentes de financiación, el promedio del gasto por niño y la duración semanal de los programas de AEPI. Paralelamente, la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, en colaboración con el UNICEF, preparó anteproyectos de informes de los servicios prestados a la primera infancia en 175 países que no pertenecían a la OCDE y comprendían información comparativa sobre: legislaciones, supervisión y coordinación oficiales de los programas, y proveedores de servicios; diferentes categorías, nivel de cualificación del personal, los planes de estudio y pedagogía de la formación inicial; así como las políticas y programas especiales destinados a niños vulnerables y desfavorecidos.

Con todo, en 2005 el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, destacaba que en muchos casos los informes nacionales ofrecían muy poca información acerca de la primera infancia⁵, aunque la propia Convención asume esta etapa de un modo más holístico. A este respecto, los sistemas de recopilación de datos específicos en el área de la educación y el cuidado de los niños pequeños existían y existen en muy pocos países, pues la información relevante suele derivar de áreas creadas para otros grupos de edad y propósitos. Igualmente, los informes nacionales sobre la índole y calidad de los servicios destinados a la primera infancia están menos estandarizados que los referentes a la educación primaria, habida cuenta de que en dichos servicios intervienen múltiples partes interesadas gubernamentales y no gubernamentales y que abarcan a niños de edades diferentes, lo que también dificulta la elaboración de evaluaciones y comparaciones a lo largo del tiempo. Dicha información tratada desde un prisma comparativo fue figurando, progresivamente y en parte, en los resultados del proyecto internacional sobre la educación preprimaria que llevó a cabo la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) (OLMSTED y WEIKART, 1989 y 1995; OLMSTED y MONTIE, 2001; OLMSTED *et al.*, 2003), si bien se centraba en una serie de países por lo que continuaba siendo necesario realizar más estudios de ese tipo y a mayor escala. De igual modo, la mencionada revisión en *ECEC* de la OCDE junto a las derivadas y ampliadas posteriormente, darían lugar a tres conocidos informes (OECD, 2001, 2006 y 2011) que incluyen el

5 Todo lo más comentarios que se limitaban a la mortalidad infantil, la certificación de nacimientos o la atención sanitaria, frente a la definición de la EAPI que precisa su *Observación General número 7* (CRC, 2005: párr. 1).

trabajo comparativo sobre los datos representativos originariamente de 12 países miembros, que se ampliaron a 20 en la segunda ronda de 2006, y actualmente hasta un total de 80 naciones miembros o no de la OCDE. Dichos informes, son considerados hoy ejemplos de la investigación comparada y transnacional y de los esfuerzos comunitarios de redes y análisis socioeconómicos—, en aras de descifrar el contexto de estas políticas, como parte de estructuras socioeconómicas más amplias y de la organización actual del mercado laboral en los distintos países, para ayudar a mejorar los ambientes políticos de sus sistemas de EAPI. El UNICEF también añadió una sección sobre programas parentales y sistemas nacionales de seguimiento del desarrollo del niño y de su nivel de preparación para la escuela primaria, comparando información complementaria sobre 23 países de la OCDE a partir de la base de datos mundiales de la OIE (UNESCO-BIE, 2005) y de los estudios de la OCDE en las políticas de educación y cuidado de la primera infancia y apoyo a las familias.

En definitiva, se ponía de manifiesto, a través del análisis de las políticas y la provisión de estos servicios, la importancia crucial de la investigación comparativa en este campo (PENN, 1998), en el que las relaciones entre primera infancia, familia, servicios y Estado interactúan dentro de las representaciones sociales y del contexto particular de los distintos países. De manera global, a pesar de las inconsistencias, es necesario resaltar los avances registrados pues, desde una perspectiva mundial, el número de niños escolarizados en la enseñanza preprimaria ha aumentado sustancialmente en los últimos treinta años (UNESCO, 2007: 2). Sin embargo, persiste un problema grave de inequidad en cuanto a la cobertura pues siempre hay un notable desequilibrio entre la atención que se presta de los 4 a los 6 años, con una clara desatención de los menores de tres años (UNESO, 2009), y una clara omisión particularmente importante en el nivel de participación en programas de educación no formal para lo cual es difícil disponer de datos internacionalmente comparables⁶. Asimismo, allí donde el acceso a la EAPI se encuentra muy sesgado, la fuerte disparidad social hace más que visible la desigualdad entre los diferentes

⁶ Pese a que después del Foro de Dakar se creó la categoría de «restantes programas de AEPI» —definidos como los programas de desarrollo no formales destinados a los niños de más de tres años que comprenden aprendizaje organizado de una duración equivalente a dos horas diarias y 100 días por año, como mínimo— para comenzar a recopilar datos al respecto, éstos siguen faltando para muchos países. Además, la falta de consenso sobre la composición de los programas y la incertidumbre acerca de la conformidad de los mismos con las normas internacionales son factores que contribuyen también a la subestimación de los datos.

grupos, respondiendo a un patrón social y geográfico muy pronunciado, con diferencias regionales muy acusadas entre y dentro de los países (ANCHETA y LÁZARO, 2013). De cualquier modo, los avances globales en la política de EAPI han configurado en la actualidad un ámbito de acción que presenta los siguientes objetivos (OECD, 2011: 297-298):

- Disminuir las desigualdades de aprendizaje y desarrollo entre los distintos grupos de niños (con consideración especial a grupos desaventajados o inmigrantes).
- Luchar contra la pobreza mejorando el desarrollo infantil.
- Mejorar los resultados en el rendimiento y el éxito educativo en general.
- Apoyar a participación de la mujer en el mercado laboral.
- Avanzar en la conciliación de la vida laboral y familiar.
- Incrementar los índices de fertilidad.

Sin embargo, el grado en que dichos objetivos son efectivamente perseguidos o favorecidos desde las políticas sigue desconociéndose, dado que también existe una necesidad creciente en el terreno de la intervención práctica de estar informado por la investigación, en orden de asegurar y fomentar la calidad de los servicios de EAPI para los niños, familias y profesionales (OECD, 2006). La investigación puede aportar conocimiento en este sentido, pues, a falta de la misma, las decisiones e intervenciones políticas basadas en la evidencia científica —la cual posibilita una mayor efectividad y eficiencia de las mismas—, es imposible y poco se sabrá sobre los efectos de la EAPI, sus servicios y sus programas. Sobre esta cuestión, de un lado, la investigación sobre los beneficios a corto, medio y largo plazo ha alimentado tradicionalmente el ímpetu de la inversión pública, si bien la tendencia actual es que los estudios y comparaciones internacionales sean también vistos como herramientas útiles para evaluar el impacto (rentabilidad) de las diferentes iniciativas políticas (FRIENDLY, *et al.*, 2006). De otro lado, el estudio aplicado de los sistemas de EAPI se refiere al análisis sobre cualquiera de los aspectos relacionados con la educación y atención de la primera infancia, tanto desde un enfoque cualitativo como cuantitativo, a través de diferentes metodologías. Entre la segunda aproximación y la primera, encontramos análisis descriptivos y experimentales que nutren

la investigación comparativa de políticas y programas para evaluar su efectividad, mayormente desde una perspectiva económica que se fundamenta en estudios consistentes sobre el impacto y los costes de las mismas, así como el retorno o los beneficios de la inversión realizada (OECD, 2011).

Algunos países han establecido agendas de investigación bien coordinadas y relacionadas con bases de datos y acuerdos entre gobiernos y universidades. De hecho, se viene produciendo un creciente interés por el estudio de las políticas nacionales específicas, si bien no siempre se tiene la precaución de tener presente que su fin último no puede ser la aplicación de resultados para un determinado caso a otros países o culturas. Dicha precaución, puede derivarse de no identificar adecuadamente este tipo de investigación como un corpus fundamental de la propia investigación comparada, dado que frecuentemente ésta sólo se asocia con los estudios internacionales que identifican políticas y prácticas en las que otros países pueden encontrar inspiración. De esta forma, a esta definición que se asume desde la OCDE se le añade que «la intención no es identificar modelos para imitar o construir tablas de clasificación entre los países, sino asistir a los responsables políticos para pensar en términos más amplios y críticos sobre la EAPI» (OECD, 2006: 190). Lo cual tiene como resultado hacer de la investigación comparativa de la EAPI un medio y no un fin en sí misma para construir un conocimiento y un análisis en profundidad sobre estos sistemas y su implicación en la garantía efectiva y equitativa de los derechos de los más pequeños. Así, desde este organismo internacional tan influyente, también se señala que el conocimiento de tales diferencias puede llevar a revalorar la política educativa y proveer un ímpetu creciente para una mayor investigación en asuntos tan importantes como los modelos de financiación o la relativa importancia a lo largo de los países de los aprendizajes en lectoescritura o matemáticas, entre otros, así como de aspectos determinantes como la identificación y priorización de necesidades.

Dada la importancia de tales enfoques, los países necesitan indicadores para evaluar sus políticas de EAPI que se reflejan y que influyen en el terreno de las actuaciones y las prácticas. Si bien, la relación entre ambas variables es compleja, desde que abarca dimensiones centrales de las vidas de los individuos y sus sociedades, por esta razón, se considera que los métodos de investigación comparativa presentan problemáticas muy específicas en

distintos niveles. De un lado, la investigación implica extraer y comparar los resultados existentes a lo largo de los países, donde la advertencia común sobre los estudios comparativos es que es extremadamente necesario advertir los parámetros sobre los que la información es recabada; pues, toda una parte de la realidad social escapa a la investigación tan pronto como adopta, como representación o subestimación de la misma, solo los elementos retenidos en los informes oficiales o de sectores formalmente independientes aunque dominantes. De otro lado, el estudio comparado no puede ser una mera asociación de experiencias o una simple traducción de una lengua a otra del discurso prescriptivo para la pedagogía de esta etapa (BROUGÈRE, 1997); dado que los procesos de comparación internacional no están exentos de cuestiones de traducción, cultura y tradiciones que la convierten en una tarea tan compleja como enigmática. En este sentido, la Educación Comparada, que tradicionalmente ha adoptado como tema las fuerzas de macro y microniveles que condicionan los sistemas educativos en todo el mundo, es un campo situado idealmente hacia el estudio de las interacciones dinámicas entre las tendencias globales y las respuestas locales (ARNOVE y TORRES, 2003: 3). Esta definición contiene, a su vez, dos elementos clave susceptibles de ser clarificados: el concepto de sistema educativo y el de metodología comparada de modo que no es la Pedagogía sino la Educación, lo que realmente se compara (GARCÍA GARRIDO, 1991: 100) y, en este caso especial, la EAPI en sentido amplio, en cuanto sistema social organizado, dado que es aportada por distintos agentes y no sólo por las estructuras académicas formales.

A su vez, el campo de la Primera Infancia⁷ se conoce con distintos nombres, tanto en diferentes países como dentro de uno mismo, según las referencias utilizadas por los diversos actores implicados en las distintas vías en que se da su educación y su atención, así tiene también una dimensión política, caracterizada por disparidades acusadas —de recursos, de acceso y de posibilidades— que están condicionadas por factores mundiales y locales a la vez (MONTGOMERY *et al.*, 2003). La preocupación por la atención integral de la primera infancia se pone de manifiesto en los análisis realizados por las organizaciones educativas y en las recomendaciones derivadas de los encuentros internacionales, que señalan la importancia de una educación precoz y la relevante labor que cumplen la familia, la mujer y la sociedad

⁷ La UNESCO distingue este concepto al escribirlo en mayúsculas para diferenciar entre esta disciplina y área profesional y la primera infancia referida al período inicial del ciclo de vida de una persona (Choi, 2002).

civil en dicho propósito (BROUGÈRE y RAYNA, 2000: 22). Sin embargo, a pesar de que las políticas y los compromisos internacionales se encuentran en casi todas las agendas políticas, no hay una concepción universal consensuada que los representantes políticos de los gobiernos hayan aceptado como válida pues, en el nivel de cada país, se privilegian unas acepciones sobre otras en la base de que es más fácil justificar iniciativas e inversiones en educación que en el cuidado de niños de corta edad, de distinguirlas para asignar diversas responsabilidades a las diferentes áreas de intervención o de acompañarlas de estrategias de movilización social con el objeto de solicitar su contribución en tanto que, en términos de financiación, se otorga prioridad a otras políticas. Para las organizaciones, la selección de un término sobre otro ha estado estrechamente vinculada al mandato institucional que se espera ejecutar y por ello este tipo de discrepancias —no su comprensión de la psicología o el desarrollo del niño— son difíciles de reconciliar. Actualmente, a causa de los referentes de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial, entre otros, una formalización de la EAPI es impuesta en cierto modo, si bien, la dificultad estriba en encontrar políticas aplicadas que se correspondan con sus recomendaciones. Los debates actuales sobre las políticas de EAPI están marcados por las preocupaciones expresadas en el marco de dicho discurso, asentando una base para las comparaciones internacionales que apunta a tres dimensiones (CHARTIER y GENEIX, 2006: 4-6):

- Una política de la primera infancia (legislación para este grupo de edad, financiación, control de las acciones y estructuras o servicios de intervención).
- Un discurso sobre los fines y los medios de estas políticas, con la exposición de principios y de prioridades de acción, la mención de modelos referentes (teórico-científicos, sociales, culturales, religiosos o referidos a pedagogos fundadores).
- Prácticas descritas e indelebles en la atención de los niños por adultos profesionalizados (en el nivel que corresponda) de acuerdo con estos principios.

Consecuentemente, resulta limitado y simplista, pensar que la educación y atención de la primera infancia se encuentra aislada de otras cuestiones relacionadas con el mercado, las relaciones de género y a parte de otras áreas

sociales, por lo que resulta determinante examinar las tendencias políticas y sus efectos dentro y a través de los países (ESPING-ANDERSEN, 1993). En este sentido, el análisis comparativo de la EAPI pone de manifiesto los distintos enfoques adoptados para el desarrollo de unas políticas que están profundamente incrustadas en los contextos, valores y creencias particulares de cada país y, en particular, vinculadas a las creencias culturales y sociales sobre los niños pequeños, los roles de las familias y del gobierno para los propósitos en este campo (ANCHETA, 2012). En todo caso, la investigación comparativa en el campo de la educación y atención de la primera infancia se viene considerando un desafío muy prometedor, en el sentido que supone el uso de una metodología que pretende destacar la diversidad de experiencias (PENN, 1998), y entre las diversas y reconocidas virtudes que añade a la investigación de perspectivas (DAVID, 1998: 5).

3. DESAFÍOS ACTUALES DE LA COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Actualmente, la recopilación efectiva de datos en una base que posibilite comparaciones factibles entre los países se ha convertido en una cuestión esencial desde la adopción global de agendas y objetivos, así se hace necesaria, por extensión, la importancia de su seguimiento. En la medición de la evolución hacia la consecución de dichos fines comunes, los indicadores han sido muy criticados, especialmente por centrar su foco de atención en resultados aparentes y medibles, fallando en el intento de lidiar con resultados educativos que son cruciales pero no se pueden medir. Dichas limitaciones llevan a la incertidumbre en la planificación de las políticas en el nivel nacional y a la falta de datos comparativos fiables en el nivel internacional (OECD, 2006: 176), de modo que la coherencia y coordinación de esta serie de datos continúa siendo un reto para los investigadores.

Para todo ello, la atención sistemática del control y recolección de información requieren de procedimientos coherentes para recoger y analizar información sobre la situación de los niños pequeños, la EAPI y la fuerza de trabajo en Educación de la Primera Infancia. Se puede obtener un desarrollo de políticas más racional si cada año se tienen en cuenta los factores clave de

los sistemas de EAPI, por eso, se necesitan esfuerzos internacionales para identificar y cubrir las lagunas de información existentes en el campo y las prioridades inmediatas para la recolección y estudio de la información. La recopilación efectiva de datos sobre los sistemas de EAPI implica la recogida estratégica y sistemática de información de los servicios que los integran y sus políticas como, por ejemplo, la oferta que los provee, la utilización de fondos destinados a los mismos, las demandas no cubiertas, la formación de los profesionales del sector, etc., apoyando la toma de decisiones para la intervención en el nivel nacional o regional (OECD, 2001). El seguimiento de la EAPI se refiere a la evaluación continua del funcionamiento del sistema, así como a medir y valorar la calidad de los programas, para la rendición de cuentas o con propósitos de mejora, subrayando las tendencias en el sector de la EAPI y contribuyendo a informar el funcionamiento parental (OECD, 2006). De igual forma, una recopilación eficaz de información requiere de la capacidad de coordinar una recogida estratégica y sistemática, así como mantener elevados niveles de fiabilidad a lo largo del tiempo y entre múltiples registros de información y regiones geográficas, sobre todo porque permite determinar qué niños están simultáneamente escolarizados o atendiendo a múltiples programas de EAPI, conllevando la duplicidad de servicios y de barreras presentes para estos programas, en aras de coordinar y construir políticas consistentes desde el esfuerzo mutuo (EARLY CHILDHOOD DATA COLLABORATIVE, 2011).

A este respecto, una cuidadosa selección de los indicadores que permiten realizar el control y la observación sistemática de estos sistemas, puede ayudar a mejorar tanto los programas como el personal y profesionales del sector, incrementar el acceso (especialmente en las comunidades o grupos menos atendidos o excluidos) y perfeccionar la práctica y resultados de los niños. Más allá, un análisis eficaz desde un enfoque holístico o ecológico debería de medir los componentes de los programas, así como los resultados de los niños para informar a los responsables políticos y colectivos implicados sobre la relación entre ciertos aspectos y/o características (por ejemplo, niveles o requisitos de calidad mínimos, ingresos familiares y desarrollo infantil). Contar con dicha información permite a los investigadores establecer conclusiones más claras sobre a quién beneficia más y bajo qué condiciones la EAPI. Por consiguiente, el propósito de la recogida, el análisis y el uso potencial de la información debería de estar bien definido antes de hacer tal proceso efectivo a través de mecanismos que se implementan a tal efecto de

seguimiento, para lo que la definición del propósito, alcance y cuestiones críticas para las políticas de EAPI resultan determinantes en diversos términos e implicaciones (BARNETT *et al.*, 2010). La combinación más apropiada de indicadores debería de ser establecida en consonancia con los objetivos de calidad de la EAPI y su contexto político, sociocultural y económico específico. Para ello, cada país debería de equilibrar la regulación de sus políticas de acuerdo con sus restricciones presupuestarias y de recursos tanto estructurales y materiales como humanos, «las conexiones entre estos tres componentes son críticas para entender cómo las políticas generan cambios en un área de intervención determinada» (OECD, 2011: 293). En este sentido, las valoraciones y evaluaciones deberían incluir indicadores desde una perspectiva más comprehensiva u holística (TOMAS VSKI, 2004), especialmente cuando se trata de conceptualizar la EAPI como una realidad multidimensional en términos de representar un sistema interconectado con el resto de políticas y áreas sociales.

Evidentemente, sin un buen sistema de información es imposible construir un conjunto pertinente de indicadores pero, además, dicho sistema debe actualizarse sistemáticamente para que la información no sólo sea accesible, sino que también sea reciente y pueda utilizarse en la toma de decisiones antes de que quede obsoleta; con lo que a los criterios se suman condiciones imperativas que no resultan asumibles para todos los países, especialmente por resultar muy costosas en términos operativos. Los sistemas de información precisan vincular la información sobre los niños, las características de los programas y las estructuras de gobernanza en orden de que los responsables políticos, proveedores, y otras partes interesadas puedan adquirir una comprensión global del sistema (EUROSTAT, 2008). Por ello, se considera que aquellos países con sistemas que no están unificados o son unitarios, en la medida que dependen de más de un sistema y órgano o autoridad de gestión, o aquellos donde los procesos de evaluación y rendición de cuentas están descentralizados, pueden encontrarse con dificultades crecientes a este respecto para establecer comparaciones nacionales y asegurar que la elevada calidad de la EAPI está no sólo disponible, pero también garantizada para todos los niños como un derecho universal. El establecimiento de un sistema unificado o integrado de información y seguimiento de la calidad en el nivel nacional puede ser beneficioso, pues la información puede ayudar a los gobernantes a formular objetivos de las políticas para los niños entre varios sectores y a determinar la idoneidad de

las medidas de atención universalistas o prioritarias en el contexto socioeconómico y demográfico específico de cada país (EURYDICE, 2009). A este respecto, la creación de datos internacionales sobre la calidad de la EAPI se torna imprescindible en una economía crecientemente global, en la que los países otorgan, hoy más que nunca, mayor valor a la comparación del progreso a lo largo de las nacionales y dentro de las mismas, compartiendo las buenas prácticas y mejorando la EAPI en la escala planetaria. En el plano internacional, la información a lo largo de todas las áreas de la EAPI es insuficiente (HUSTEDT y BARNETT, 2010), lo que provoca que la investigación sobre los efectos de implementar y mantener bases de datos bien diseñadas se convierta en una tarea difícil de llevar a cabo. Conocemos muy poco sobre quién es atendido a lo largo de los distintos sectores de la EAPI, qué medidas o recursos están comprometidos en los programas, las características de los empleados y estructurales de muchos programas y las de la calidad y su dinámica. A pesar de que abunda la información sobre los niños y programas que puede ayudar a responder a cuestiones sobre subgrupos y efectividad de los programas o grado de cobertura, «los gobiernos y otros agentes financieros del sector frecuentemente no dirigen estudios rigurosos en su diseño y, en consecuencia, dejan demasiadas cuestiones por contestar» (OECD, 2011: 294). Así no sólo es necesario desarrollar y construir estudios que sean rigurosos en su diseño y amplias bases de datos que puedan conectar la información a lo largo de los diversos sectores de la EAPI, sino que también debemos asegurar que éstos están relacionados con estudios de investigación rigurosamente diseñados si la pretensión es utilizar y comparara los datos para informar sobre los avances y mejoras de los programas, llevando a incrementar la efectividad de nuestros esfuerzos en el aprendizaje temprano de todos los niños. En este sentido, la necesidad de una mayor investigación se hace patente no sólo por la mencionada falta de información sobre la calidad, financiación y costes de la EAPI, sino que, además y especialmente, en contraposición con los efectos de la recopilación de información sobre algunos de los señalados aspectos y de su seguimiento en el aprendizaje y el desarrollo infantil; más allá, es la falta de políticas coherentes de seguimiento en el nivel nacional dificulta a los países la obtención de una panorámica completa de los servicios que proveen e impide las comparaciones intra e internacionales de las políticas y de sus resultados (OECD, 2006).

En todo caso, el problema planteado también se refiere a la presentación y la difusión de los datos disponibles pues, idealmente, un documento de indicadores da cuenta del funcionamiento con informaciones disponibles que deben ser accesibles a un público no especializado en estadística y análisis cuantitativo (SAUVAGEOT, 1999: 10-11). Por ello, se deben considerar diversas estrategias para difundir los resultados de la investigación a diferentes públicos. Igualmente importante es hacer la investigación accesible para los profesionales y responsables políticos, administradores o gestores, formándoles en la interpretación de los resultados de la investigación en los sumarios e informes, así como a los investigadores para que sean capaces de explicar dichos resultados en un lenguaje que no sea el técnico o específico. La traducción de los sumarios e informes que resumen y difunden los resultados de los estudios en formas mucho más fáciles de acceso por parte de los profesiones es de suma importancia, de igual manera que lo que es la investigación sea ampliamente diseminada para mejorar las contribuciones teóricas y metodológicas a través de críticas constructivas y de retroalimentación. Finalmente, para el avance y difusión de la investigación en las comunidades internacionales la cooperación internacional juega un papel crucial, dado que puede facilitar ampliamente la producción de sumarios e informes de investigación en curso o efectuados para guiar la práctica (OECD, 2011).

4. CONCLUSIONES

Hasta aquí, se ha comprobado cómo los nuevos discursos educativos enfatizan la eficiencia y la equidad, modificando las concepciones tradicionales sobre la infancia y la familia, así como cuestiones globales sobre pobreza, empleo, demografía, migración y mercantilización, apuntando que la educación y atención de la primera infancia se caracteriza por su complejidad y la necesidad de abarcar determinadas áreas políticas (PENN, 2009: 25). Sin ninguna duda, el desarrollo de las políticas de EAPI y de su implementación es una tarea complicada que entrecruza tradicionales barreras administrativas, exigiendo un enfoque integrado en cooperación y coordinación entre los diferentes sectores y ámbitos políticos. La reciente crisis global económica y la presión que ejerce la misma en la financiación e inversión en educación, ponen de manifiesto la necesidad de dar cuenta de la inversión en educación y

buscar el valor monetario en el sector de la EAPI para el desarrollo de políticas basadas en evidencias empíricas. Para este último fin, las administraciones de los gobiernos necesitan organizar la recogida sistemática de información en este terreno y cubrir las áreas importantes de sus políticas, tales como la demanda, la oferta y utilización efectiva de las plazas disponibles en estos servicios; el volumen de financiación pública y su localización; el estatus de la primera infancia (demográfico, sanitario, socioeconómico, etc.) dentro y fuera de los servicios de EAPI; niveles de formación y profesionalización del personal del sector (OECD, 2006).

Por lo tanto, desde todo lo argumentado en este trabajo, si la investigación tiene como fin último guiar la actuación política y la práctica, es importante establecer un marco estratégico en el largo plazo para la investigación en políticas de EAPI (OECD, 2001) y, sin una infraestructura y financiación estables con proyección, es difícil para el ámbito de la investigación informar las políticas y las prácticas. Ello requiere voluntad política y compromiso para invertir en la investigación y llevar a cabo políticas y prácticas guiadas por la misma, especialmente a través del asesoramiento de la investigación en la escala nacional e supranacional. Resulta imprescindible, pues, una inversión sustancial para crear y apoyar programas de investigación sistemáticos centrados en cuestiones políticas y objetivos clave que permitan desarrollar un marco de referencia estable y una agenda a largo plazo para la investigación comparativa y la evaluación sobre las políticas, características y alcance de los programas como parte de un proceso de mejora continuo. Igualmente, se considera necesario expandir las agendas de investigación para incluir disciplinas y métodos que actualmente están infrarepresentados como la antropología, la sociología, los estudios sobre políticas públicas y de género o la teoría del aprendizaje, que constituyen las bases fundamentales sobre las que se debe investigar para saber desde qué políticas y prácticas pertinentes se pueden desarrollar las mismas (EUROCHILD, 2009).

En último lugar, en lo referente a este último aspecto, la variedad de tipos de intervención también pone de manifiesto cómo la comparación del impacto de factores estructurales debería estar lo suficientemente investigado antes de la implementación, en la medida que puede contribuir a la toma de decisiones fundamentada en la evidencia en materia de las políticas de EAPI y de los beneficios para el desarrollo infantil. Asimismo, el potencial de la

investigación local para informar la práctica profesional parece considerable, no obstante el apoyo de las naciones es débil todavía (OECD, 2006). De este modo, el uso efectivo de la investigación para guiar la actuación práctica necesita ser combinado con una agenda de investigación planificada, oportunidades formativas para dirigir y llevar a cabo la investigación, el desarrollo de instrumentos de evaluación y procedimientos sensibles a los contextos nacionales específicos. Buena muestra de ello, es el modo de optimizar la eficiencia de la EAPI y el grado de eficacia o efectividad entre intervenciones universales o prioritarias, pues, la comparación de distintas estrategias pedagógicas y enfoques de los programas incluye la investigación en las necesidades educativas especiales y la intervención temprana, identificando enfoques pedagógicos más sensibles que puedan mitigar posteriores desventajas, junto a currículos que ayudan a abordar las discapacidades. La inclusión exitosa de niños con necesidades de aprendizaje especiales requiere de la crucial atención a la organización y gestión de los dispositivos de EAPI, si bien, la investigación en las intervenciones efectivas para niños pertenecientes a diversos contextos y en los modos de integración de estas dispares poblaciones es escasa (EUROCHILD, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCHETA ARRABAL, A. y LÁZARO LORENTE, L. M. (2013): El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina, *Revista Educación* XX1, 16/1, pp. 105-122.
- ANCHETA ARRABAL, A. (2008): Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho. *Avances y desafíos Globales*, *Revista Iberoamericana de Educación Versión Digital*, 47/5, pp. 1-15 (<http://www.rieoei.org/deloslectores/2661Ancheta.pdf>), consultado el 3 de abril de 2012.
- ANCHETA ARRABAL, A. (2009): La primera infancia como base de la educación a lo largo de la vida, en M. J. MARTÍNEZ USARRALDE (Coord.): *Educación Internacional*, pp. 303-339 (Valencia, Tirant lo Blanch).

- ANCHETA ARRABAL, A. (2011): *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia* (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- ANCHETA ARRABAL, ANA (2012): *La Educación y Atención de la Primera Infancia en la unión Europea. Un estudio comparado entre los sistemas de Suecia, Inglaterra y España* (Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia).
- ARNOVE, R. F. y TORRES, C. A. (2003): *Comparative Education. The dialectic of the Global and the Local* (Oxford, Rowman & Little field Publishers, INC).
- AUBREY, C., DAVID, T. y THOMPSON, L. (2000): *Researching Early Childhood Education: Methodological and Ethical Issues* (London, Falmer Press).
- BARNETT, W. S., HUSTEDT, J. T., ROBIN, R. B. y SCHULMAN, N. (2005): *2005 State of Pre-school Yearbook*, NIEER, (<http://nieer.org/yearbook2005>), consultado el 14 de noviembre de 2005.
- BENNETT, J. (2002): *Strengthening Early Childhood Programmes: A Policy Framework*, Education Policy Analysis (Paris, OECD).
- BERTRAM, T. y PASCAL, C. (2002): *Early Years Education: An International Perspective* (London, Qualifications & Curriculum Authority).
- BRADSHAW, J., HOELSCHER, P. y RICHARDSON, D. (2006): *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. Innocenti Working Paper 2006-03, UNICEF (<http://www.unicef.org/irc>), onultado el 6 de junio de 2007.
- BROUGÈRE, G. y RAYNA, S. (2000) (dir.): *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales* (Paris, INRP).
- BROUGÈRE, G. (1997): *Jeu et objectifs pédagogiques - Une approche comparative de l'éducation préscolaire*. *Revue Française de Pédagogie*, 119/abril-mayo-junio, pp. 47-56.

- BUTLER, A.L. (1970): Current research in early childhood education: A compilation and analysis for program planners (Washington D.C., American Association).
- CHARTIER, A. M. y GENEIX, N. (Eds.) (2006): Petite enfance: enjeux éducatifs de 0 à 6 ans (Issy les Moulineaux, ESF éditeur).
- CHOI, S. H. (2002): ¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo? Notas de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia (París, UNESCO).
- COCHRAN, M. (1995): European child care in global perspective, *European Early Childhood Education Journal*, 3/1, pp. 61-72.
- CONSULTATIVE GROUP ON EARLY CHILDHOOD CARE AND DEVELOPMENT (2002): Early Childhood Indicators (Mimeo, Consultative Group on Early Childhood Care and Development).
- COMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (CRC), UNITED NATIONS (2005): CRC General Comment No. 7. Implementing Child Rights in Early Childhood (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/460bc5a62.html>), consultado el 10 de diciembre de 2009.
- DAVID, T. (Ed.) (1998): Researching Early Childhood Education. European Perspectives (London, Paul Chapman).
- EARLY CHILDHOOD DATA COLLABORATIVE (2011): 10 Fundamentals of Coordinated State Early Care and Education Data Systems. Inaugural State Analysis, Berkeley (<http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf>), consultado el 3 de mayo de 2012)
- ESPING-ANDERSEN, G. (1993): The Comparative Macro-Sociology of Welfare States, en L. MORENO (Ed.): Social Exchange and Welfare Development, pp. 124-136 (Madrid, CSIC).
- EUROCHILD (2008): Improving the Wellbeing of Young Children in Europe: The Role of Early Years Services, Seminar report (www.eurochild.org), consultado el 4 de diciembre de 2009.
- EUROCHILD (2009): Indicators: An important tool for Advicing Child Well-being, Eurochild Policy Briefing, 05, november 2009.

- EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK (1996): Quality Targets in Services for Young Children (Brussels, European Commission & Equal Opportunities Unit).
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. FRA. (2009): Developing indicators for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union (http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/RightsofChild_summary-report_en.pdf), consultado el 21 de diciembre de 2010.
- EUROSTAT (2008): Childcare in the EU in 2006 (http://ec.europa.eu/eurostat/Data/Living_conditions_and_welfare/Income_and_living_conditions/Childcare_arrangements_indicators), consultado el 18 de diciembre de 2008.
- EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY (EEC), COMMISSION OF (1979): Pre-school education in the European Community, Studies Collection Series, 12 (Brussels, EEC).
- EURYDICE (2009): Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities (Brussels, Eurydice).
- FISHER, E. A. (1991): Early Childhood Care and Education (ECCE): A World Survey. The Young Child and the Family Environment Project, 1990-1995, SHS/91/WS/12 (Paris, UNESCO).
- FLAQUER, L. (2000): Las políticas familiares en una perspectiva comparada, Colección Estudios Sociales, 3 (Barcelona, Fundación La Caixa).
- FRIENDLY, M., DOHERTY, G. y BEACH, J. (2006): Quality by design: What do we know about quality in early learning and childcare, and what do we think? A literature review (Toronto, University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986): Trayectoria histórica de la Educación Preescolar, en AA.VV: Enciclopedia de la Educación Preescolar. Tomo 7 (pp. 47-58) (Madrid, Diagonal & Santillana).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1991): Fundamentos de Educación Comparada (3ª edición) (Madrid, Dykinson).

- HUSTEDT, J. T, y BARNETT, W. S. (2010): Issues of Access and Program Quality, en P. PETERSON, E. BAKER y B. McGAW (Eds.): International Encyclopedia of Education, vol.2, pp. 110-119 (Oxford, Elsevier).
- HUTMACHER, W. (2001): In Pursuit of Equity in Education: using international indicators to compare equity policies (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers).
- INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL (EFA Forum) (1999): Education For All The Year 2000 Assessment: Technical Guidelines, EFA (<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001137/113746eo.pdf>), consultado el 17 de junio de 2011.
- KAMERMAN, S. (2001): Early Childhood Education and Care: International Perspectives (New York, Columbia University & ICFP).
- KAMERMAN, S. (2006): A global history of early childhood education and care. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 (Paris, UNESCO).
- KAUFMAN, F-X., KUIJSTEN, A., SCHULZE, H-J. y STROHMEIR, K. P. (2002): Family Life and Family Policies in Europe. Problems and Issues in Comparative Perspective (Oxford, Oxford University Press).
- LEWIS, J. (1997): Gender and welfare regimes. Further thoughts, Social Politics, 4/2, pp. 160-177.
- LITJENS, I. y TAGUMA, M. (2010): Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care (Paris, OECD).
- LUC, J. N. (1999): La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle, Histoire de l'éducation, 82/mayo, pp. 189-206.
- LÜSCHER, K. (1981): Building ecologies for human development: Towards a social policy for the Child, en CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION: Children and Society. Issues for pre-school reforms, pp. 95-103 (Paris, OECD).
- MAHON, R. (2011): Child Care Policy: A Comparative Perspective, Encyclopedia on Early Childhood Development (Montreal, Centre of

Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development).

MELHUISH, E. y PETROGIANNIS, K. (2006): *Early Childhood Care and Education. International Perspectives* (Oxon, Great Britain, Routledge).

MIALARET y JEAN VIAL (1981): *Histoire mondiale de l'éducation: De 1945 à nos jours*, vol. 4 (Paris, Presses Universitaires de France).

MIALARET, G. (1976): *World survey of pre-school education, Educational studies and documents, New series 19* (Paris, UNESCO).

MOONEY, A., CAMERON, C., CANDAPPA, M., McQUAIL, S., MOSS, P. y PETRIE, P. (2003): *Early Years and Childcare International Evidence Project: Quality* (London, Institute of Education University of London & Thomas Coram Research Unit).

MOSS, P. (2008): *Markets and democratic experimentalism. Two models for Early Childhood Education and Care* (Gütersloh, Germany, Bertelsmann Stiftung).

MYERS, M. y GORNICK, J. C. (2000): *Early Childhood Education and care: Cross-national variation in service organization and financing* (New York, The Institute for Child and Family Policy at Columbia University).

MYERS, R. (2000): *Thematic study: Early Childhood care and development. Prepared for Education for All 2000 Assessment* (Paris, UNESCO).

MYERS, R. (2001): *In search of early childhood indicators, Coordinators' Notebook, 25, Consultative Group on Early Childhood Care and Development*, pp. 3-31.

NEUGEBAUER, R. y GOODEVE, E. (2009): *Global Trends in Early Childhood Education: 2009, Exchange, May-June/2009*, pp. 34-40.

NEUMAN, M. J. (2005): *Governance of early childhood education and care: recent developments in OECD countries, Early years, 25/2*, pp. 129-141.

O'CONNOR, S. M. (1988): *Women's labour force participation and preschool enrolment: a cross-national perspective, 1965-1980, Sociology of Education, 61/1*, pp. 15-28.

OECD (2001): *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care* (Paris, OECD).

- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (Paris, OECD).
- OECD (2011): *Starting Strong III: Early Childhood Education and Care* (Paris, OECD).
- OLMSTED, P. P., y WEIKART, D. P. (Eds.) (1989): *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries* (Ypsilanti, High & Scope Press).
- OLMSTED, P. P., y WEIKART, D. P. (Eds.) (1995): *The IEA Preprimary Study: Early childhood care and education in 11 countries* (Oxford, Pergamon Press).
- OLMSTED, P. P. y MONTIE, J. (Comp.) (2001): *Early Childhood Settings in 15 Countries: What Are Their Structural Characteristics?* (Ypsilanti, High & Scope Press).
- WEIKART, D. P., OLMSTED, P. P., y MONTIE, J. (Eds.) (2003): *A world of preschool experience: Observations in 15 countries. The IEA Preprimary Project Phase 2* (Ypsilanti, High & Scope Press).
- PENN, H. (1998): *Comparative Research: a Way Forward?*, en T. DAVID (Ed.): *Researching Early Childhood Education. European Perspectives*, pp. 7-24 (London, Paul Chapman).
- PENN, H. (2009): *ECEC. Key lessons from research for policy makers*, European Commission: Directorate-General for Education and Culture (http://www.nesse.fr/nesse_top/tasks/analytical-reports/ecec-report_pdf), consultado el 12 de julio 2011.
- PERALTA ESPINOZA, M. V. y FUJIMOTO GÓMEZ, G. (1998): *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI* (OEA, Santiago de Chile).
- PSACHAROPOULOS, G. (1980): *The economics of early childhood services* (Paris, CERIO/OECD).
- ROBINSON, N. M., ROBINSON, H. B., DARLING, N. y HOLM, G. (1979): *A World of Children: Day Care and Preschool Institutions* (Monterrey, Brook & Cole Publishers).

- ROSTGAARD, T. y FRIDBERG, T. (1998): *Caring for Children and Older People. A comparison of European Policies and Practice* (Copenhagen, The Danish National Institute of Social Research).
- RUXTON, S. (2011): *Child Well Being and Quality of Childcare* (Brussels, European Commission).
- SAUVAGEOT, C. (1999): *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica* (París, IIPE).
- SHERIDAN, S. (2009): *Discerning pedagogical quality in preschool*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53/3, pp. 245-261.
- TOMAS VSKI, K. (2004): *Indicadores del derecho a la educación*, *Revista IIDH*, 40, pp. 341—388.
- UIS (2006): *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World* (Montreal, UNESCO & Institute for Statistics).
- UNESCO (1939): *International Conference on Public Education, Recommendations 17-53* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (1972): *Pre-Primary Education, UNESCO's Program, Memo* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (1997): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 1997* (París, UNESCO).
- UNESCO (2004): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos — El imperativo de la calidad* (París, UNESCO).
- UNESCO (2006): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007* (París, UNESCO).
- UNESCO (2007): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008* (París, UNESCO).
- UNESCO (2009): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010* (París, UNESCO).
- UNESCO-IBE (1961): *Organization of Pre-Primary Education: research in comparative education* (Gèneve, International Bureau of Education & UNESCO).

UNESCO-IBE (2006): World Data on Education (Gèneve, International Bureau of Education & UNESCO).

UNITE FOR CHILDREN (2007): Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card no. 7 (Florence, UNICEF).

UNITE FOR CHILDREN (2008): The Transition to Childcare; Early Childhood Education and Care – An OECD League Table, Innocenti Report Card no. 8 (Florence, UNICEF).

URBAN, M. (2009): Early Childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities (Brussels, Education International).

VAN DER EYKEN, W. (1982): The education of three-to-eight year olds in Europe in the eighties (Windsor, NFER & Nelson Publishing Co).

WOODHEAD, M. (1979): Preschool education in Western Europe: Issues, policies and trends (London, Longman).

PROFESIOGRAFÍA

Ana Ancheta

Pedagoga Infantil vinculada desde 2005 al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia donde actualmente desarrolla las funciones propias con carácter docente e investigador. Doctora con Mención Europea y Premio Extraordinario en «Estudios Políticos y Sociales de la Educación» por la Universidad de Valencia especializada en Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI). Actualmente colabora en diversas redes nacionales e internacionales centradas en el estudio e investigación de la primera infancia, especialmente en lo que respecta a sus derechos básicos, desarrollando diversas líneas como: las políticas de EAPI desde la perspectiva comparada e internacional; los indicadores para la evaluación educativa desde la perspectiva de la equidad; el diagnóstico e intervención educativa en la primera infancia y medidas para inclusión y la equidad, el derecho a la educación inclusiva; las expectativas para la Educación infantil, etc.

Datos de contacto: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010, Valencia (España). E-mail: Ana.Ancheta@uv.es

Fecha de recepción: 11 de junio de 2012

Fecha de revisión: 3 de septiembre de 2012 y 11 de diciembre de 2012

Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2012

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research