

Análisis de los programas de escolarización del alumnado de 2-3 años en colegios de Educación Infantil y Primaria en España

Analysis of the schooling programs of 2-3 years old students in Primary and Childhood Education schools in Spain

Daniel Turienzo ^{1*} 

Nuria Manzano-Soto ² 

¹ Universidad Camilo José Cela, Spain

² Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain

* Autora de correspondencia. E-mail: dturienzo@ucjc.edu

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Turienzo, D., & Manzano-Soto, N. (2024). Análisis de los programas de escolarización del alumnado de 2-3 años en colegios de Educación Infantil y Primaria en España [Analysis of the schooling programs of 2-3 years old students in Primary and Childhood Education schools in Spain]. *Educación XX1*, 27(2), 341-361. <https://doi.org/10.5944/educxx138649>

Fecha de recepción: 15/10/2023
Fecha de aceptación: 29/02/2024
Publicado online: 28/06/2024

RESUMEN

En las últimas dos décadas, la tasa neta de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil se ha multiplicado prácticamente por cinco. Esta expansión se ha producido en todas las regiones de manera generalizada, aunque con diferentes magnitudes. A pesar de los avances alcanzados, el hecho de que la etapa sea voluntaria y no gratuita ha llevado a que existan importantes diferencias asociadas al nivel socioeconómico y cultural de las familias. Para superar estas barreras, todas las comunidades han implementado estrategias de tarificación social, bonificación, exención de tasas o gratuidad de las enseñanzas para

facilitar plazas escolares asequibles. Asimismo, una de las políticas públicas que se ha adoptado en diferentes comunidades autónomas son los programas para la incorporación del alumnado del primer ciclo en los centros de Educación Infantil y Primaria. Estas iniciativas se han enfocado especialmente al alumnado de 2-3 años, aunque también existen algunas iniciativas que incorporan todo el ciclo o el segundo y tercer curso en los colegios. En este artículo se analizan las posibilidades (y retos) que presenta esta política desde un enfoque redistributivo que garantice la igualdad de oportunidades y la atención de la primera infancia como derecho. Para ello, a la luz de la normativa vigente, se analizan las condiciones y el alcance de estos programas para lograr la extensión del derecho a la educación y el acceso a una Educación Infantil de calidad para todos. Se concluye que estos programas permiten avanzar en la gratuidad, apostar por políticas universalistas y estables en el tiempo, fomentar la codocencia, incorporar a los profesionales en los planes de formación continua y optimizar las inversiones, recursos e instalaciones existentes. Por el contrario, es necesario que se produzca una adaptación de los espacios, preservar la identidad propia de la etapa e implementar medidas focalizadas en pro de la equidad educativa.

Palabras clave: educación infantil, atención a la primera infancia, acceso a la educación, escolarización temprana, equidad

ABSTRACT

In the last two decades, the net enrolment rate in the first cycle of Early Childhood Education has increased almost fivefold. This expansion has occurred in all regions across the board, albeit with different magnitudes. Despite the progress made, the fact that the stage is voluntary and not free has led to significant differences associated with the socioeconomic and cultural level of the families. To overcome these barriers, all communities have implemented strategies of social tariffs, rebates, fee exemptions or free education to provide affordable school places. Likewise, one of the public policies that has been adopted in different Autonomous Communities are the programmes for the incorporation of students in the first cycle in Infant and Primary Education schools. These initiatives have focused especially on students aged 2-3 years, although there are also some initiatives that incorporate the entire cycle or the second and third year in schools. This article analyses the possibilities (and challenges) presented by this policy from a redistributive approach that guarantees equal opportunities and early childhood care as a right. To this end, in the light of current regulations, the conditions and scope of these programs are analysed to achieve the extension of the right to education and access to quality Early Childhood Education for all. It is concluded that these programs allow progress to be made in free education, to bet on universalist and stable policies over time, to promote co-teaching, to incorporate professionals in continuous training plans and to optimize existing investments, resources and facilities. On the contrary, it is necessary to adapt the spaces, preserve the identity of the stage and implement focused measures in favour of educational equity.

Keywords: early childhood education, early childhood care, access to education, early schooling, equity

INTRODUCCIÓN

Existe un amplio consenso entre la literatura académica a la hora de señalar los beneficios asociados a la Educación Infantil como una herramienta eficaz para luchar contra la transmisión intergeneracional de la pobreza por su capacidad para compensar las desigualdades, configurándose como una política clave para garantizar un sistema equitativo que garantice oportunidades y permita su aprovechamiento por parte de todos (Espinosa Bayal, 2018; León et al., 2022). La inversión en educación infantil constituye la política educativa predistributiva por excelencia y un claro ejemplo de política preventiva e inversión social (Ferrer, 2020), siendo la etapa educativa con mayor potencial para reducir las diferencias sociales a lo largo de la vida frente a inversiones realizadas en estadios posteriores (Heckman, 2017).

Desde la perspectiva individual, diferentes trabajos señalan cómo la Educación Infantil contribuye a la estimulación de capacidades cognitivas y no cognitivas (Bonafant et al., 2019). El informe PISA 2015 (y los posteriores) apunta que los estudiantes que han asistido a Educación Infantil muestran mejores resultados generales en test cognitivos, incluso una vez compensadas las diferencias socioculturales (OCDE, 2016). Así, la política de universalización del segundo ciclo de Educación Infantil se asocia con mejores resultados académicos y una menor probabilidad futura de repetición (Felfe et al., 2015). En esta misma línea, Pilarz (2018) encuentra una asociación positiva entre escolarización temprana y el desarrollo de competencias matemáticas, lingüísticas o científicas. Por su parte, en el estudio TIMSS (2019) se analizó de forma específica el efecto que tiene el aprendizaje temprano formal (asistencia al primer ciclo de Educación Infantil) e informal (actividades de lectura y matemáticas realizadas en el hogar) sobre el rendimiento en matemáticas y ciencias, concluyendo que el efecto es sumativo (MEFP, 2020). Los efectos serían duraderos puesto que están mediados por el desarrollo de capacidades no cognitivas como la creatividad, la capacidad de trabajo, la autonomía personal o la socialización (Mancebón et al., 2018). Esto explicaría su relación positiva con el rendimiento futuro y la prevención del abandono escolar (Cebolla-Boado et al., 2017). Desde un plano social, la expansión de la escolarización en educación infantil se ha relacionado con la mejora de la conciliación laboral y familiar, favoreciendo la actividad laboral femenina (MEFP, 2020). Esta relación se ha probado en el caso español (Nollenberger y Rodríguez-Planas, 2015) aunque su efecto cada vez es más discreto en la medida en que el grupo de madres que podrían reaccionar a este incentivo ha decrecido (González-Motos y Saurí, 2023). Asimismo, se encuentra una relación positiva con mayores salarios y tributaciones tanto de las madres como del alumnado en el futuro (van Huizen y Plantenga, 2018).

Los beneficios derivados de la educación infantil, unidos al hecho de que no exista un acceso homogéneo entre los grupos sociales (dada la sobrerrepresentación de

los grupos más favorecidos), generan una situación en la que garantizar la atención y educación en la primera infancia es una prioridad en términos de política educativa (MEFP, 2022). Esta prioridad ha quedado patente en las recomendaciones realizadas por la Comisión Europea (2019) donde se insta a que la educación infantil sea de calidad, asequible, accesible e inclusiva, así como la importancia de que cuente con una financiación adecuada. En consonancia, los estados miembros han impulsado una intensa agenda de reformas encaminadas a facilitar el acceso a programas educativos de calidad entre los 0 y 3 años, con especial atención a los estudiantes procedentes de contextos desfavorecidos. Asimismo, junto con medidas focalizadas encaminadas a eliminar barreras de acceso (reducir coste, priorizar la admisión, deducciones, sensibilización, información...) se han implementado otras de carácter universal. Entre otras: a) establecer un año de enseñanza obligatoria antes de comenzar la Educación Primaria, b) incrementar en más de un año la obligatoriedad de asistir a Educación Infantil, c) aumentar el periodo de educación obligatoria a los 2-3 años y, d) extender el derecho legal a una plaza de EAPI¹ (European Commission, 2020). En este sentido, España presenta un nivel de escolarización por encima de la media de la OCDE y de la UE23, situándose más próxima a los países con mayores niveles de escolarización, tales como Noruega, Suecia o Portugal, que a los opuestos. Los esfuerzos en las últimas décadas se han centrado en la creación de plazas y en la mejora de la accesibilidad, pero todavía existen importantes desigualdades territoriales, y determinados grupos sociales siguen estando infrarrepresentados (Navarro-Varas y León, 2023).

El primer ciclo de Educación Infantil en España se caracteriza por ser una enseñanza no gratuita y voluntaria. En consecuencia, las administraciones educativas no garantizan plazas para todos los escolares, lo que ha generado una fuerte presencia del sector privado tanto en términos de titularidad como de gestión. La elevada dispersión territorial, unida a una laxa regulación, y la participación de diferentes instituciones públicas ha llevado a que sea la etapa educativa donde existe una mayor diversidad de modelos (Bonal y Scandurra, 2019). En este punto, una de las políticas que se ha desarrollado en algunas comunidades de España consiste en crear aulas específicas para el alumnado de 2-3 años en los centros de Educación Infantil y Primaria, reservados hasta ahora para el alumnado de 3 a 12 años. Estos programas, que empezaron de forma aislada en Cantabria se han extendido con sus propias particularidades a la mayoría de CC.AA. aunque con diferentes grados de generalización.

¹ EAPI (Educación y atención de la primera infancia)

METODOLOGÍA

Objetivos

En este trabajo, se busca analizar las posibilidades que estos ‘programas para la incorporación del alumnado’ pueden ofrecer en términos de equidad, y como ejemplo de una política redistributiva y de igualdad de oportunidades.

Hipótesis

Se parte de la hipótesis de que estos programas poseen grandes ventajas, pero que la optimización de estas dependerá en última instancia de su diseño institucional.

Método

Para ello se han analizado todos los programas existentes hasta la fecha, así como los planificados para un futuro inminente, lo que incluye 11 de las 17 comunidades autónomas: Aragón, Cantabria, Canarias, Comunitat Valenciana, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra, Extremadura, País Vasco y Región de Murcia.

Partiendo de la normativa vigente, se analizan los elementos que estos programas tienen en común, así como los principales efectos que tienen en las regiones donde llevan más tiempo operando. Este trabajo se completa con la revisión bibliográfica y el análisis de documentación secundaria disponible en cada región.

Procedimiento de análisis

El análisis se ha estructurado en las siguientes dimensiones. En primer lugar se presenta el proceso de expansión del primer ciclo de Educación Infantil, poniendo especial atención en las diferencias territoriales y las desigualdades sociales. A continuación se presentan los programas de escolarización temprana, señalando sus principales características. Por último, se analizan las oportunidades y riesgos asociados al diseño institucional de estos programas.

En las conclusiones se sintetizan las principales ideas derivadas de este análisis y algunos elementos para el debate.

ANÁLISIS

La expansión del primer ciclo de la Educación Infantil

La evolución de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil ha sido exponencial, pasando en las últimas décadas de una tasa neta del 3.3% en 1991 al 41,8% en 2022. Analizando la serie histórica, esta progresión ha sido constante, solo atenuada en el curso correspondiente a la pandemia debido al miedo al contagio y a la pérdida de empleo de los progenitores (Turienzo et al., 2022).

La expansión del primer ciclo de Educación Infantil se ha producido de forma generalizada, aunque tras las tasas de escolarización se esconden importantes diferencias territoriales y sociales. Respecto a las desigualdades territoriales, en la Tabla 1, se puede observar cómo la tasa neta de escolarización presenta una polarización con regiones que superan en más de 10 puntos la media nacional (País Vasco 54.4 % y Madrid 51.7 %) y otras con 15 puntos por debajo (Ciudades Autónomas, Principado de Asturias, Castilla y León, Región de Murcia y Canarias). Las primeras llegan a duplicar a las últimas.

Tabla 1

Tasas netas de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil

	1991-92	2001-02	2011-12	2021-22
España	3.3	10.6	30.7	41.8
Andalucía	0.7	1.3	33.7	50.8
Aragón	2.6	4.3	31.7	36.1
Asturias, Principado de	0.8	1.8	16.9	27.1
Balears, Illes	1.7	6.6	21.5	28.5
Canarias	1.0	1.1	7.1	25.1
Cantabria	0.5	3.4	24.0	33.2
Castilla y León	1.6	8.2	16.9	24.1
Castilla-La Mancha	1.0	1.9	33.9	34.6
Cataluña	9.9	26.9	36.4	39.6
Comunitat Valenciana	7.7	6.8	25.3	39.7
Extremadura	0.7	1.3	3.3	34.8
Galicia	2.8	12.9	22.8	50.5
Madrid, Comunidad de	2.6	16.3	43.3	51.7
Murcia, Región de	1.4	8.6	15.6	21.7

	1991-92	2001-02	2011-12	2021-22
Navarra, Comunidad Foral de (2)	0.0	13.2	10.5	31.7
País Vasco	2.1	23.1	51.9	54.4
Rioja, La	1.5	2.5	15.7	50.6
Ceuta	0.9	3.4	3.8	21.5
Melilla	0.1	8.5	17.8	31.1

Fuente. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2023).

Estas divergencias responden tanto a las diferentes políticas públicas llevadas a cabo como a la estructura productiva, las características demográficas y las trayectorias históricas de cada región. Asimismo, el diseño institucional más centrado en priorizar un modelo focalizado en la conciliación o en la equidad podría contribuir a facilitar o dificultar el acceso a esta etapa (León et al., 2022). Algunos factores como la escasa financiación, la ausencia de un modelo de financiación coherente y la fragmentación de competencias entre diferentes administraciones han contribuido a estas diferencias. No obstante, cabe señalar que en las últimas dos décadas se han mitigado en cierta medida las disparidades en el acceso en un proceso de convergencia regional (Mancebón y Villar, 2020).

En segundo término, existen brechas en el acceso, puesto que la tasa de escolarización varía de forma importante en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias (Navarro-Varas y León, 2023; Requena y Salazar, 2022). Este sesgo a favor de las clases medias no es exclusivo de España, sino que afecta a la mayoría de países (European Commission, 2019) debido a que los sistemas educativos se han diseñado como herramienta de conciliación (Palomera, 2022). Este enfoque tiende a primar la situación familiar de los progenitores, sobrerrepresentando a las familias con dobles ingresos o sustentadores, y penaliza las situaciones de desempleo (Navarro-Varas, 2022). Este carácter regresivo de la inversión se ha conocido y documentado ampliamente como parte del efecto Mateo (González-Motos y Saurí, 2023). El acceso depende en gran medida del estatus socioeconómico de las familias, independientemente de si la clase social se define mediante factores educativos o económicos, apareciendo las mayores diferencias entre las posiciones bajas y el resto (Requena y Salazar, 2022). De acuerdo con el análisis de Flisi y Blasko (2019) a partir de la encuesta de ingresos y condiciones de vida de la Unión Europea EU-SILC (*Statistics on Income and Living Conditions*), aparecen diferencias significativas en función del nivel de renta (24.2% T1; 39.1% T2; 50.9% T3²), formación de la madre (46% con estudios superiores frente al 32%

² El 24% de las familias situadas en el primer tercil de renta recurren a servicios de Educación Infantil, frente al 39.1% en el segundo tercil y el 50.9% en el tercer tercil.

en caso contrario), riesgo de pobreza (24.9% en riesgo frente a 43.7% sin riesgo) y riesgo de exclusión social (25.5% en riesgo frente a 44% sin riesgo).

Estas diferencias se deben a una amplia gama de factores relacionados tanto con la oferta (asequibilidad, accesibilidad, disponibilidad etc.), como con la demanda (necesidades de cuidado, sistemas alternativos, modelos de crianza etc.). No obstante, existen tres que son determinantes: 1) la falta de plazas públicas, 2) los sistemas de admisión, y 3) el coste del servicio. En el lado de la oferta, especialmente en algunos territorios, esta no cubre la demanda, quedando amplias capas sociales sin un puesto escolar. Ante el hecho de que no existan plazas para todos los escolares, es imprescindible recurrir a sistemas de admisión. Aunque se han hecho progresos notables tanto en la creación de plazas públicas como en la adopción de un enfoque de equidad, los baremos de admisión siguen priorizando la situación laboral (León et al. 2022). La falta de provisión y financiación pública ha generado una fuerte presencia del sector privado, donde gran parte de los recursos son aportados por las familias. El coste del servicio que han de asumir las familias, mayor que en etapas posteriores, lleva a que muchas no utilicen estos servicios o lo hagan en menor medida de lo deseado (Velaz-Medrano et al., 2020). Las diferencias en el acceso entre hogares más favorecidos y menos, se redujo paulatinamente antes de 2011. A partir de este año, las diferencias entre grupos vuelven a ensancharse, y en 2016 se registran tasas de acceso que son incluso más desiguales que en 2008 (Bonal, 2020).

En este punto cabe recordar que los beneficios de la participación en programas de atención y educación infantil se han mostrado especialmente beneficiosas para aquellos estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos (Heckman, 2006; van Huizen y Plantenga, 2018), puesto que permite participar de la riqueza del contexto pedagógico y social que supone la escuela infantil, mitigando las desigualdades sociales y la pobreza educativa infantil (European Commission, 2019; MEFP, 2022). De esta forma se produce la paradoja de que los estudiantes que más se pueden beneficiar de esta política son precisamente quienes tienen más dificultad para acceder, y más riesgo de no hacerlo en condiciones óptimas que permitan compensar las desventajas de partida (Ferrer, 2020).

Programas de escolarización temprana del alumnado 2-3 años en los CEIP: características

En términos de política educativa, el primer ciclo de Educación Infantil se presenta como el más diverso en lo que a modelos de provisión se refiere. Además, el hecho de que la oferta esté fragmentada en administraciones de diferente nivel (autonómico y local) y titularidad, añade una complejidad extra que se materializa en

realidades diversas. Una de las soluciones que se han articulado, son los programas de escolarización anticipada para el alumnado de 2-3 años en los CEIP o CEIPSO.

Estos surgieron en 2003 en Cantabria, donde se encuentran plenamente establecidos, y pronto fueron adoptados por País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra (con carácter voluntario y a iniciativa de los propios centros). Por su parte, la Comunitat Valenciana implantó el programa de forma experimental en 2015 con la particularidad de extender la gratuidad a las escuelas municipales y ofrecer ayudas a los centros privados. En el año 2016 se crearon las primeras aulas 2-3 en Aragón y posteriormente en Extremadura, que en el año 2022 incorporó también el segundo curso del primer ciclo de Educación Infantil (1-2 años). Tras estas iniciativas, los programas de incorporación temprana se han extendido especialmente en 2022, cuyo avance se ha visto favorecido por la llegada de los fondos europeos *Next Generation*. Por su parte, Castilla y León desarrolló una propuesta de escolarización de 2-3 años en colegios, cuya particularidad consiste en extender la gratuidad a centros concertados y escuelas infantiles públicas y privadas. En un sentido similar, la Región de Murcia ha incorporado parte del alumnado de 2-3 años en CEIP, tanto públicos como concertados. En el caso de la Comunidad de Madrid se ha agregado todo el primer ciclo de Educación Infantil en los CEIP. Por su parte, Canarias diseñó un programa experimental que además de grupos de 2-3 años, incluía aulas mixtas de 1-2 y 2-3. En el caso de Castilla-La Mancha, este programa se ha desarrollado como una vía para garantizar la escolarización en zonas que sufren despoblación.

En este punto conviene señalar algunas similitudes de estos programas en las que, además, residen sus virtudes.

- Titularidad: en la mayoría de los casos, el programa solo se desarrolla en centros públicos, lo que supone una ampliación considerable de la oferta disponible y la apuesta por un sólido sistema público. Las excepciones vendrían de la mano de Castilla y León, País Vasco y la Región de Murcia.
- Gratuidad: salvo en el caso del País Vasco, donde solo se financia una parte, en todos los casos la asistencia socioeducativa es gratuita, por lo que las familias solo deberían asumir los mismos costes y tasas que en otras etapas por servicios complementarios.
- Colaboración entre administraciones: estos programas suelen conllevar la colaboración entre administraciones locales, encargadas del mantenimiento y adecuación de los centros y la administración autonómica.
- Codocencia: los programas apuestan por la codocencia, bien sea a través de un maestro y un técnico superior (Cantabria, Comunitat Valenciana, Aragón), o dos técnicos superiores en Educación Infantil (Extremadura), o incluso tres especialistas (Canarias).
- Ratios y tamaño del grupo: analizando la legislación vigente, el tamaño de aula varía entre 18 y 20 estudiantes por grupo. Sin embargo, la inclusión

de más de un profesional supone la reducción de los ratios en términos prácticos.

Sin embargo, las posibilidades de estos programas no residen en su naturaleza *per se*, sino que está condicionada por sus especificidades y los procesos de implementación. Por ello, es necesario señalar (Tabla II) también algunas de sus características diferenciales.

Tabla 2

Diferencias en la organización de los programas de incorporación temprana

Comunidad Autónoma	Edad	Titularidad	Año inicio
Aragón	2-3	Pública	2016
Cantabria	1-2 y 2-3	Pública	2003
Canarias	Mixtas 1-2/2-3. Aula 2-3	Pública	2022
Comunitat Valenciana	2-3	Pública (y ayuda a privada)	2015
Comunidad de Madrid	Todo el ciclo	Pública	2022
Castilla y León	2-3 (1-2 en 2024)	Pública y privada (subvencionada)	2022
Castilla-La Mancha	2/3 años	Pública	2022
Cdad. Foral de Navarra	2-3 años	Pública, concertada y privada	2006
Extremadura	1-2 y 2-3	Pública	2018
País Vasco	Todo el ciclo	Pública y concertada	2005
Región de Murcia	2-3	Pública y concertada	2023

Fuente. Elaboración propia.

Junto con las diferencias en el diseño institucional, habría que señalar que el alcance es muy desigual. En determinadas regiones su impacto ha sido residual, como es el caso de la Comunidad Foral de Navarra, mientras que en otras, como el País Vasco o Cantabria, ha contribuido a perfilar la organización y distribución del alumnado.

Oportunidades y riesgos asociados al diseño institucional de estos programas

Las características descritas hacen de estos programas una oportunidad, no exenta de riesgos, para avanzar en la provisión de oportunidades educativas para todos. En la Tabla III se muestran tanto las oportunidades como los riesgos de estos programas de incorporación temprana.

Las ventajas en el plano de la equidad, calidad e inclusión educativa están relacionadas con la gratuidad, con el corte universalista, con la articulación bajo una administración, con la simplificación y homogenización de los procesos de admisión, con la optimización de las inversiones, con la mejora de las condiciones del profesorado, con la codocencia y reducción de ratios como mejora de la calidad y el avance en la integración de ambos ciclos.

Tabla 3

Oportunidades y riesgos de los programas de incorporación temprana

Oportunidades	Riesgos
Consolidación del sistema público	Pérdida oferta privada y segregación escolar
Gratuidad	Inversión regresiva si no es universal
Carácter universal	Falta de políticas compensatorias focalizadas
Optimización inversión	Infradotación
Aumento de la calidad	Inadecuación de espacios
Integración con etapas posteriores	
— Mayor reconocimiento educativo	
— Mejora procesos transición	
— Incorporación personal a planes de formación	Rigidez organizativa
— Optimización servicio de inspección	Pérdida de identidad propia
— Mejora condiciones laborales	
Armonización administrativa y gobernanza	Desatención escolarización 0-2

Fuente. Elaboración propia.

Se analizan a continuación cada una de estas oportunidades, en contraposición con sus riesgos.

Consolidación del sistema público

La fragmentación de la oferta pública, unida a la histórica infradotación en las políticas de infancia ha llevado a que la expansión del primer ciclo de educación infantil se haya producido constantemente con una oferta insuficiente, especialmente en determinadas ciudades y comunidades (Bonafant, 2020). A pesar de los progresos que se han logrado en las últimas décadas, todavía prevalece un sistema con una fuerte presencia del sector privado, lo que, unido a una regulación laxa, ha generado una gran divergencia en la oferta tanto en términos de acceso como de calidad del servicio educativo (León et al. 2022). Los beneficios de la Educación Infantil

son mayores cuando se trata de intervenciones de calidad y de provisión pública, frente a servicios privados o mixtos (van Huizen y Plantenga, 2018). En conjunto, en España, los centros privados presentan una menor calidad, derivado de la prioridad dada a los aspectos asistenciales frente a los educativos (Río et al., 2022). Asimismo, en ocasiones operan en una suerte de limbo legal debido a los diferentes tipos de permisos de actividad (Save The Children, 2019; Martínez-Virto et al., 2022).

Por otra parte, el hecho de que la oferta pública se presente frecuentemente fragmentada en diferentes administraciones (Velaz-Medrano et al. 2020) contribuye a una desigual oferta, no solo entre diferentes comunidades autónomas sino incluso en un mismo territorio. Por ello, esta medida que parte frecuentemente de una mayor colaboración entre administraciones y compromiso por parte de las administraciones educativas, puede llevar a la consolidación de un sistema público de Educación Infantil robusto. Sin embargo, los beneficios de esta política no impiden que existan determinadas externalidades. Una de ellas es el cierre de escuelas privadas, y por ende la reducción de la oferta a corto plazo. En este sentido, algunas comunidades como Castilla y León, País Vasco o la Región de Murcia están optando por financiar centros privados (o concertados) garantizando la gratuidad de estas enseñanzas. Por otra parte, en aquellas regiones donde se opta por establecer subvenciones o ayudas para los centros privados, se genera un doble riesgo. En primer lugar, se puede producir un aumento de la segregación a través de los conciertos parciales que actúan como filtro socioeconómico y condiciona los itinerarios posteriores (Save The Children, 2019). Además, existe el riesgo, al establecer convenios con entidades privadas, de que las escuelas infantiles pasen a ser gestionadas por fondos de inversión, con el consecuente riesgo de mercantilización. Por otra parte, subvencionar centros privados en régimen de libre concurrencia puede generar disfunciones en la planificación educativa, existiendo de forma simultánea sobreoferta y sobredemanda en un mismo territorio, actuando la proximidad como una barrera de acceso (Save The Children, 2021; Río et al., 2022). Desde la perspectiva de la promoción del acceso de determinados grupos sociales a la Educación Infantil, la subvención a centros privados para reducir el coste asumido por las familias ha mostrado una eficacia limitada, por lo que se considera más pertinente aumentar las plazas en Escuelas Infantiles públicas (Bonal, 2020; Sola-Espinosa et al., 2023).

Gratuidad

La literatura identifica la disponibilidad de plazas y el precio que deben asumir las familias como la principal barrera para la escolarización (Sola-Espinosa et al., 2023; Río et al, 2022; Castellanos-Serrano y Perondi, 2022; González-Motos y Saurí, 2023). De acuerdo con la *Encuesta de condiciones de vida* (2016), el 52.4%

de las familias que no utilizan servicios educativos o formales de cuidado, lo hacen por motivos económicos (Velaz-Medrano et al. 2020). Por ello, la mayoría de las comunidades autónomas han desarrollado estrategias encaminadas a reducir el precio que han de asumir las familias. Estas políticas han variado en función del modelo, siendo frecuente optar por reducción general de las tasas y precios públicos, convenios y subvenciones con centros privados, bonificaciones a determinados grupos, desgravaciones fiscales y sistemas de tarificación social. Asimismo, diferentes comunidades autónomas han apostado por la gratuidad total o parcial. Los programas de escolarización anticipada eliminarían esta barrera y facilitarían el acceso a familias desfavorecidas que quedan fuera de las acciones redistributivas (Save The Children, 2021). Por otra parte, permitiría incorporar amplias capas sociales que disponen de trabajos a tiempo parcial, economía informal o reciben una baja remuneración, que actualmente deben hacer un balance coste-beneficio (Río et al. 2022). Sin embargo, avanzar en la gratuidad sin haber incorporado grupos sociales que actualmente están infrarrepresentados como el alumnado en situación de riesgo de exclusión social, puede aumentar el carácter regresivo de esta inversión (Navarro-Varas, 2022) y reducir su eficacia en la lucha contra la transmisión intergeneracional de la pobreza (Requena y Salazar, 2022). Por ello, en un escenario de infraoferta pública se considera más adecuado un sistema de tarificación social que reducciones generales (Palomera, 2022). Los sistemas de bonificación han permitido mejorar el acceso a determinados grupos sociales, aunque sus efectos han sido diversos (León et al., 2016; Martínez-Virto et al., 2022; González-Motos y Saurí, 2023) debido a que en ocasiones no han sido capaces de atender las necesidades de las familias que están en una situación de precariedad constante (Río-Ruiz et al., 2022) o han sido mal financiadas, lo que no ha permitido desplegar toda su eficacia (Bonal y Scandurra, 2019).

Con el objeto de garantizar el acceso, la gratuidad en los servicios educativos debe ir pareja de una garantía de plaza (European Commission, 2019), de tal forma que no exista un desfase entre demanda y oferta (Ferrer, 2020).

Carácter universal

Dadas las diferencias sociales que existen en el acceso al primer ciclo de Educación Infantil, y que los beneficios de esta política son mayores en los grupos más desfavorecidos, parece clara la necesidad de tomar medidas para avanzar hacia la universalización de estas enseñanzas. Frente a otras propuestas, universalizar las enseñanzas permite eliminar no solo las barreras relacionadas con la asequibilidad y disponibilidad, sino también barreras derivadas de la falta de información o los trámites administrativos. Sin embargo, diferentes trabajos ya han calculado que una mayor inversión no solo es viable en términos presupuestarios, sino que

los retornos superarían la inversión realizada en la mayoría de los escenarios analizados (Castellanos-Serrano y Perondi, 2022). Universalizar el último curso del primer ciclo a través de la creación de plazas gratuitas en los Colegios de Educación Infantil y Primaria puede constituir el primer paso en la universalización de la Educación Infantil (Mancebón y Villar, 2020). En la actualidad existe una importante diferencia entre Cantabria y el País Vasco y el resto de los casos analizados, debido a la consolidación del programa de escolarización anticipada en el primer caso, y la larga tradición de la escolarización en Educación Infantil del segundo. En el caso de Cantabria, la tasa neta de escolarización a los 2 años es del 79.1 % (2021-2022) mientras que el País Vasco presenta una tasa del 91.3 % a los 2 años, lo que le acerca a la universalización (MEFP, 2023). El riesgo en este punto viene de la mano de un dilema tradicional en las políticas públicas que se dirime entre optar por acciones universales o focalizadas. En el caso que nos ocupa, ampliar oferta sin mecanismos que permitan compensar y favorecer el acceso a grupos tradicionalmente infrarrepresentados, puede conllevar limitaciones en su capacidad redistributiva (Navarro-Varas y León, 2023) y en la propia universalización debido a procesos de autoexclusión. La evidencia acumulada señala que es necesario establecer un *enfoque progresivamente universalista* que combine provisión de servicios educativos para todos, con programas focalizados que mejoren el acceso de los grupos más vulnerables (European Commission, 2020).

Optimización de la inversión derivada de la pérdida poblacional

Atendiendo a las tasas de natalidad, el invierno demográfico ya es una realidad que se trasladará en los próximos años al sistema educativo y cuyos efectos ya se están haciendo notar en las etapas iniciales. De acuerdo con las estimaciones de Eurostat, en los próximos años España perdería más de 800000 estudiantes (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021). Al reto demográfico que afectará a todo el conjunto, se une la despoblación rural que afectará especialmente a determinados territorios. La combinación de ambos fenómenos producirá el cierre de aulas y centros. Esta situación ofrece la posibilidad de aumentar la calidad educativa sin la necesidad de elevar el presupuesto. La incorporación de los estudiantes de 2-3 años permitirá evitar la pérdida de población escolar al tiempo que atiende a un rango de edad mayor y contribuye a mitigar la despoblación. Por otra parte, resulta evidente que desde el punto de vista del gasto y la eficiencia es más provechoso habilitar un aula en un centro ya creado que construir una escuela desde cero. Este es el caso de Castilla-La Mancha, que ha autorizado la creación de 60 aulas (unas 1200 plazas) en zonas que sufren despoblación extrema. Por su parte, la Comunitat Valenciana ha aprovechado la llegada de los fondos europeos *Next Generation* para adaptar

y habilitar aulas en CEIP, en vez de crear nuevas instalaciones, reforzando este proceso de transformación.

Aumento de la calidad educativa

Los beneficios derivados de la escolarización temprana no son automáticos, sino que estas deben ser intervenciones integrales de calidad (Heckman, 2017). Los programas de incorporación temprana del alumnado a los CEIP apuestan claramente por la codocencia como herramienta de mejora de la calidad educativa. Esta idea se ha materializado a través de diferentes perfiles y opciones como dos Técnicos Superiores de Educación Infantil por aula (Extremadura, Región de Murcia) un Técnico Superior de Educación Infantil y un Maestro (Aragón, Comunitat Valenciana, Cantabria) o incluso tres perfiles en una misma aula (Canarias). Esta fórmula tiene un claro impacto sobre el alumnado, pero también sobre el profesorado, puesto que influye en los procesos de inducción docente, en la complementariedad y división del trabajo, en la retroalimentación y en el aprendizaje profesional en la práctica (Fernández-Enguita, 2020). De cara al alumnado, es necesario destacar que la calidad de los programas de educación en la primera infancia se vincula, más que en otras etapas, a la relación numérica entre alumnado y docente (MEFP, 2022). En estos programas se establece un tamaño máximo de aula de 18-20 estudiantes por aula, pero al ser atendidos por 2 profesionales, se aproxima la ratio a las recomendaciones de Red Europea de Educación Infantil para esta edad (8 estudiantes por docente), suponiendo una gran reducción respecto a las demás propuestas de escolarización a los 2 años. El gran reto en este punto viene derivado de la adaptación y adecuación de las instalaciones a las necesidades específicas del alumnado de 2-3 años. Estos requerimientos son todavía mayores en el caso de las comunidades que incorporan toda la etapa (0-3) dadas las especificidades de los menores de 1 año. Los elementos estructurales constituyen un pilar básico de la calidad educativa, pero la ausencia de una regulación común en lo referente a los requisitos mínimos ha generado brechas en la calidad (Bonal y Scandurra, 2019).

Integración con etapas posteriores

En la actualidad existe una clara fractura entre el primer y segundo ciclo de Educación Infantil. Estas diferencias afectan al personal, instalaciones, provisión de plazas, autoridad de la que dependen, gobernanza, tasas de escolarización, currículo, coste, recursos etc. que llevan a que ambas etapas sean difícilmente equiparables (León et al. 2022). De facto, es frecuente que existan normas diferenciadas para el primer y el segundo ciclo (Velaz-Medrano et al., 2020). Esta

realidad no afecta únicamente a España, sino que es frecuente en la mayoría de los países de la OCDE atendiendo a la escolarización antes y después de los 3 años (MEFP, 2022). Sin embargo, las tasas de participación en estos programas son más altas cuando la oferta forma parte del sistema educativo y es gratuita (Castellano-Serrano y Perondi, 2022). Los programas de escolarización anticipada, a través de la integración del personal en las estructuras educativas, pueden contribuir a la mejora de condicionales laborales, en la actualidad muy desiguales entre centros, redes e instituciones (Martínez-Virto et al., 2022). Asimismo, se podrían optimizar diferentes servicios a través de la extensión efectiva al alumnado de 2-3 años, tales como los servicios de inclusión educativa, los planes de formación docente o la propia inspección educativa, que en la actualidad tiene una labor limitada en esta etapa, especialmente en determinadas comunidades donde conviven centros con diferentes regímenes administrativos. El riesgo en este punto vendría de la mano de una organización escolar rígida o de unos horarios que no se adecuaran a las necesidades de las familias (González-Motos y Saurí, 2023). En este sentido, los horarios atípicos y la falta de estabilidad laboral (Palomera, 2022) podría influir en la decisión de no escolarización incluso teniendo plazas disponibles.

En otro orden, la integración del último curso del primer ciclo de Educación Infantil en los CEIP facilitaría los procesos de transición entre esta etapa y las posteriores. Además, contribuiría a mejorar la percepción social y valoración de esta etapa como educativa, atenuando una de las barreras de acceso relacionadas con las expectativas familiares y valores asociados con la crianza (Save The Children, 2019). En este punto, existe el riesgo de olvidar el carácter propio de Educación Infantil, considerando esta etapa como propedéutica y preparatoria para las posteriores.

Armonización administrativa y gobernanza

El primer ciclo de Educación Infantil es la etapa educativa con un mayor peso del sector privado, con una oferta pública que no permite cubrir toda la demanda y donde los modelos de gestión y gobernanza son más diversos. En este sentido, la titularidad recae sobre diferentes administraciones (ayuntamientos, consorcios, departamentos de educación, diputaciones, administraciones no educativas...) y el sector privado que cuenta con diferentes estímulos. Esta diversidad de actores se traduce en la existencia de una oferta fragmentada y diferentes políticas en un mismo territorio. En términos prácticos, suponen diferentes ofertas, trámites, periodos de admisión, tasas y criterios, lo que genera que muchas familias encuentren una barrera administrativa, puesto que dichos trámites presuponen ciertas competencias y condiciones de vida de las que no todas las familias disponen (Sola-Espinosa et al., 2023). Por ello, en las recomendaciones para una Educación Infantil (European Commission, 2019), se ponía el acento en la necesidad de contar

con un *gobierno coherente bajo una única autoridad*. Esta cuestión no se refiere tanto al hecho de que las competencias sean de una administración en exclusiva, sino que todos los centros cuenten con unas normas relativas a evaluación, calidad, accesibilidad, asequibilidad, currículo o instalaciones similares. En el caso de España, la dispersión de políticas puede comprometer la eficacia de la inversión. Sin embargo, entre los programas de escolarización anticipada es frecuente que, o bien se apueste por la colaboración entre administraciones (Cantabria), o se asuma un marco común para las administraciones (Comunitat Valenciana). La armonización permitiría reducir la complejidad de los trámites que en ocasiones conllevan los procesos de escolarización y que afectan especialmente a las familias con las múltiples situaciones de vulnerabilidad (Save The Children, 2019).

En este punto, uno de los elementos fundamentales que puede contribuir a la generación de un sistema sólido es el aumento y compromiso de financiación por parte de las administraciones educativas de las comunidades autónomas. Este proceso supondría una política sólida que corregiría la escasa financiación histórica de esta etapa y establecería dinámicas a largo plazo, alejadas de vaivenes coyunturales, tal y como se vio con la crisis de 2008 (Bonal, 2020). La infrafinanciación de la Educación Infantil se ha asociado a la limitación de la formación docente, a la devaluación de las instalaciones y a la priorización del cumplimiento mínimo de los aspectos asistenciales, más que al desarrollo del proyecto educativo (Río et al., 2022). Uno de los riesgos que entraña una política centrada en los 2-3 años es la desatención, en términos de políticas públicas y percepción social, de los cursos precedentes, lo que generaría un vacío entre el final de los permisos de cuidado del menor y la escolarización.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los beneficios personales y sociales asociados a la participación en programas de educación y atención en la primera infancia, unidos al hecho de que exista un acceso desigual entre grupos, ha llevado a que esta sea una prioridad para la mayoría de los países de Europa, y uno de los objetivos de la agenda 2030. Por ello, la mayoría de los sistemas educativos están implementando medidas para aumentar las tasas de escolarización infantil. En este proceso se combinan políticas de corte universal con otras focalizadas. En este contexto se enmarcan los programas de escolarización anticipada del alumnado del primer ciclo de Educación Infantil (especialmente de 2-3 años) en los Colegios de Educación Infantil y Primaria implementados en diferentes regiones españolas.

De acuerdo a la revisión llevada a cabo se puede afirmar que estos programas encierran importantes posibilidades asociadas al aumento de la oferta y la consolidación del sistema público a través de un servicio gratuito y de carácter

universal. Incluir al alumnado del ciclo precedente en los colegios permite optimizar la inversión educativa, especialmente en un contexto de caída demográfica, al tiempo que se logra una mayor integración con etapas posteriores, mejorando la transición entre las mismas. Dicha integración facilitaría la armonización administrativa, una mejor gobernanza y un mayor reconocimiento de los profesionales. Como consecuencia de la mayor y mejor inversión, se ha producido un aumento de la calidad educativa derivado de la apuesta por la codocencia y la reducción de la ratio docente-alumno.

Por otra parte, aunque este tipo de programas pueden mejorar la etapa de Educación Infantil, también existen riesgos que es necesario valorar. En primer lugar, la mayor escolarización del alumnado de 2-3 años en la educación puede generar brechas con los cursos precedente, así como obviar los necesarios avances en los permisos y licencias parentales. En el proceso de incorporación del alumnado del primer ciclo de Educación Infantil en colegios es necesario prestar especial atención a la adaptación de los espacios y los procesos educativos considerando el carácter propio de esta etapa; entre otros, garantizar cierta flexibilidad para lograr atender las necesidades familiares. Los progresos en el acceso a la educación deben ir aparejados a las mejoras en la calidad, especialmente a través de la atención de las necesidades de cuidado y educación específicas del alumnado. Finalmente, conviene señalar que las características específicas de algunos programas entrañan ciertos riesgos como la incorporación de centros privados, lo que a la postre podría generar dependencia de los mismos y pérdida de capacidad estratégica para diseñar una red de Educación Infantil. Algo similar sucede con la falta de pilotaje de algunas Comunidades Autónomas.

En conjunto, puede afirmarse que los programas de escolarización temprana, y en especial algunas de sus características, aunque no siendo perfectos, pueden contribuir a la generación de una Educación Infantil universal, inclusiva y de calidad, que a la postre será una de las claves para garantizar un sistema educativo más equitativo, justo y eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonal, X. (2020). Financiación y equidad en España. En L. Gortázar (Coord.), *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión* (pp. 87-96). ANELE – REDE.
- Bonal, X., & Scandurra, R. (2019). *Equidad y educación en España. Diagnóstico y prioridades*. Intermón Oxfam.
- Castellanos-Serrano, C., & Perondi, A. (2022). Presupuestos y legislación con perspectiva de género: educación 0 a 3, permisos por nacimiento, jornadas y condiciones laborales. *Papers*, 107(3), Artículo e3064.

- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica*, 60(1), 41-60.
- Comisión Europea (2019). *Recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad*. <https://bit.ly/3TWQe47>
- Espinosa Bayal, M^a. A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable*. UNICEF.
- European Commission (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020). *Structural Indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2020: overview of major reforms since 2015*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Felfe, C., Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2015). Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development. *Journal of Population Economics*, 28(2), 393–422. <https://doi.org/10.1007/s00148-014-0532-x>
- Fernández-Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia: enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación Educativa*, 7(10), 15-32.
- Ferrer, A. (2020). La equidad educativa en un marco europeo de inversión social en infancia 2020+. Cinco propuestas para invertir y una oportunidad europea para impulsarlas. En L. Gortázar (Coord.), *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión* (pp.59-74). ANELE – REDE.
- Flisi, S., & Blasko, Z. (2019). *A note on early childhood education and care participation by socio-economic background*. Publications Office of the European Union.
- González-Motos, S., & Saurí, E. (2023). State nurseries are not for us: the limitations of early childhood policies beyond price barriers in Barcelona. *International Journal of Early Childhood*, 55, 295-312. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00343-w>
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. (2017). *Early childhood education: quality and access pay off*. The Heckman Equation.
- Van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>

- León, M., Ibañez, Z. L., Maestriperi, L., Muñoz, C. A., & Salido, O. (2016). *Empleo y maternidad: obstáculos y desafíos a la conciliación de la vida laboral y familiar. Informe 78*. FUNCAS.
- León, M., Palomera, D., Ibañez, Z., Martínez-Virto, L., & Gabaldón-Estevan, D., (2022). Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. *Papers*, 107(3), Artículo e3084.
- Mancebón, M. J., Pérez-Ximénez de Embún, D., & Villar-Aldonza, A. (2018). Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 226(3), 123-153. <https://doi.org/10.7866/HPE-RPE.18.3.5>
- Mancebón, M. J., & Villar, A. (2020). La escolarización de los menores de tres años. Una asignatura pendiente. En Fundación Ramón Areces (Ed.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Martínez-Virto, L., & Canals, L. (2022). Las escuelas infantiles 0-3 en Navarra: características, estrategias y retos para promover la equidad. *Papers*, 107(3). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3059>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TIMSS 2019. Informe español (II). Contexto de aprendizaje familiar, escolar y del aula*. Secretaría general técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Secretaría general técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019*. Secretaría general técnica.
- Navarro-Varas, L. (2022). La importancia del coste de los servicios de educación y atención de la primera infancia en la ocupación laboral femenina de la metrópolis de Barcelona. *Papers*, 107(3). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3076>
- Navarro-Varas, L., & León, M. (2023). ¿Quién gana y quién pierde? El acceso desigual a los recursos de educación y cuidado en la temprana infancia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 182, 81-96. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.182.81>
- Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2015). Full-time universal childcare in a context of low maternal employment: quasi-experimental evidence from Spain. *Labour Economics*, 34(36), 124–136. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.02.008>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016a). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una estrategia nacional de largo plazo*. Ministerio de Presidencia 2021.
- Palomera, D. (2022). ¿Estado de bienestar para todas? Análisis de las desigualdades sociales en las solicitudes y el acceso a las guarderías públicas, y el papel de la política social para aliviarlas. *Papers. Revista de Sociologia*, 107(3), Artículo e3068.
- Pilarz, A. R. (2018). Multiple childcare arrangements and school readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 170-182. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.004>
- Requena, M., & Salazar, L. (2022). La igualdad pendiente: persistencia de la desigualdad de oportunidades tras la expansión educativa. En L. Ayala (Coord.) *Desigualdad y pacto social*. Fundación La Caixa.
- Río, M. A., Martín, R., & Ortega, M. (2022). Luces y sombras de la educación infantil 0-3 en Andalucía: condiciones de acceso y de escolarización. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(1), 127-151. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.22990>
- Save the Children (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children.
- Save the Children (2021). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades. Anexo Andalucía*. Save the Children
- Sola-Espinosa, I., Rogero-García, J., & Meil, G. (2023). El uso de servicios formales de cuidado infantil entre 0 y 3 años en España. *Revista Española de Sociología*, 32, 1, 1-21.
- Suárez, M. J. (2013). Working mothers' decisions on childcare: the case of Spain. *Review of Economics of the Household*, 11(4), 545-561. <https://doi.org/10.1007/s11150-013-9189-6>
- Turienzo, D., Rogero, J., & Díaz, V. (2022). The impact of COVID-19 on the Spanish education system. En C. de Castro Pericacho, A. Pedreño Cánovas, & M. Latorre Catalán (Eds.), *COVID-19 and Social Change in Spain* (pp. 139-150). Routledge.
- Velaz-Medrano, C., Manzano-Soto, N., & Turienzo, D. (2020). *El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

