

No todo vale

Recomendaciones para la mejora de la calidad de la educación y los cuidados hasta los 3 años

Informe Programa EduCare



✓ POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



Título: No todo vale. Recomendaciones para la mejora de la calidad de la educación y los cuidados hasta los 3 años.

© Educo (2022)

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Dirección de Incidencia e Investigación Social

Coordinación: Dori Rodríguez

Producción: Helena Juanes

Colaboración: Macarena Céspedes, Paula San Pedro, Mikel Egibar, Fátima Avilés, Montse Bobés y Mónica Viqueira.

Corrección: Judith Escales

Diseño: Elena María

Fotografías: Educo

Las fotografías utilizadas en este documento solo son ilustrativas y en ningún caso se puede deducir que reflejan el contenido.

Este informe cuenta con financiación del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 con cargo a la Convocatoria 0,7.

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con educos@educos.org

Agradecimientos

La información y datos recogidos en este informe han sido obtenidos del Informe de Educo “Brechas socioeducativas en los derechos de la infancia en España” (2022), de las entrevistas y consultas realizadas a profesionales, personas expertas y familias y de las conclusiones obtenidas del ciclo de debates del programa EduCare.

Nos gustaría dar las gracias a todas las personas que han formado parte de este proceso:

A Arancha Alzugaray representante de la asociación REA y directora del Centro Infantil y psicopedagógico Piruletas de Valladolid; Alejandra Pascual Coordinadora General de FAPMI-ECPAT España; María Martínez, presidenta de ASACI y Noemí Lamas, técnica de ASACI; Albert Pons y Marc Vela, de la Xarxa d'Educació Lliure; Carmen Flores Rodríguez, presidenta de FAMS; Estela Segade de la asociación FAGAMOS; Fabricio Busi de Fundación Pere Tarrés; Juan Sánchez Muliterno, presidente de AMEI-WAECE; y Mónica Morante y Begoña Ruiz de Bidegintxa.

A Inma Marín, experta en juegos, juguetes y tecnología y educación en el tiempo de ocio y directora de Marinva Juego y Educación; Anna Ramis, pedagoga y profesora universitaria, autora de varios libros y artículos sobre pantallas e infancia; David Palomera, investigador doctoral en el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas de la UAB; Cristina Castellanos, profesora contratada Doctora en Economía aplicada en la UNED; Nieves Aguilar, profesora técnica de servicios a la comunidad en Educación Infantil en el Ayuntamiento de Madrid; Lorenzo Díaz Díaz, director de la escuela infantil Chopera de Alcobendas; Gerardo Restrepo, doctor

y experto en Ciencias de la Educación; y Silvia Villar, trabajadora social en La Rioja.

A María Truñó, Comisionada de Educación del Ayuntamiento de Barcelona; Lucía Losoviz, directora general de Derechos de la Infancia y Adolescencia del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y M^a Purificación Llaquet, subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional; Ángel Francisco Fernández-Montes y María del Rosario Miguel Ortega, de la Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deportes en Guadalajara.

A las personas que forman el Comité de personas expertas EduCare: Anna Forés, David Bueno, Ana María Fernández y Gilberto Pinzón, de la Cátedra de Neuroeducación de la Universidad de Barcelona; Adriano Villar-Aldonza, de la Universidad de La Rioja; Teresa Muro, de Sevilla Acoge; Carmen Mesa, de Fundación Social Universal, Claudia Ponce de León, de la Plataforma de Infancia; y Albert Arcarons del Alto Comisionado de Lucha contra la Pobreza Infantil.

Al equipo de voluntariado de este programa; formado por Emilio Martín, Bárbara Mora, Marcela Herrera, María Torres y Celia Mantilla; y a las numerosas familias con niños y niñas menores de tres años, docentes y profesionales de la primera infancia que han participado en las encuestas y entrevistas que nos han permitido conocer su realidad.

A todas, gracias.

Contenido

Agradecimientos	3
Introducción	5
La primera infancia en España	7
Escolarización en el primer ciclo de educación infantil	8
Recomendaciones	9
Mensajes clave	25
Bibliografía	26



Introducción

Para romper con los círculos de pobreza y exclusión es necesario invertir en la primera infancia.

Para que niñas y niños disfruten plenamente de sus derechos y de una vida plena debemos centrarnos de inmediato en la raíz de las desigualdades, aquellas que impiden el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo desde los primeros años.

Los primeros 1.000 días de la vida de niñas y niños son cruciales. Es entonces cuando se adquieren las bases para el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y es por tanto el momento en el que comienzan a reproducirse las grandes brechas sociales (Doyle et al., 2009) que impiden que niñas y niños alcancen todo su potencial.

Los últimos estudios señalan que en esta etapa se crean un millón de conexiones neuronales por segundo, es decir, estos chicos y estas chicas están aprendiendo de todo lo que les rodea.

Anna Forés, directora adjunta de la Cátedra de Neuroeducación de la Universitat de Barcelona

Si queremos intervenir a tiempo, el acceso a educación y cuidados de calidad en este periodo es un factor clave para garantizar su bienestar:

1. Garantizar los derechos desde el principio

Los centros educativos **pueden convertirse en garantes de derechos al atender de forma integral a niños y niñas; es decir, incluyendo la educación, la nutrición, la salud, la participación y la protección.** Por ello, es prioritario garantizar el acceso de la infancia proveniente de contextos vulnerables a oportunidades educativas de calidad: es el caso de niños y niñas con discapacidad, en el sistema de protección social, provenientes de familias con escasos recursos socioeconómicos, de familias migrantes, de minorías étnicas, en situación de sinhogarismo y de familias monomarentales o numerosas.

2. Prevención y protección

La escuela es el segundo lugar donde niñas y niños pasan más tiempo. Especialmente durante los primeros años, se trata de un **espacio privilegiado para la prevención y protección ante posibles vulnerabilidades del contexto sociofamiliar**, pues facilitan el contacto con profesionales capaces de detectar, atender y derivar adecuadamente las necesidades de la primera infancia.

3. Mejora de los resultados educativos

La inversión en esta etapa **podría ayudar a reducir los costes de la intervención y reparación de los grandes problemas del sistema educativo en España**, como la repetición de curso o el abandono escolar temprano. La asistencia a programas de educación durante los primeros años mejora los resultados educativos posteriores y está relacionada con mayor permanencia en el sistema educativo, menores niveles de repetición y mayores tasas de escolarización postobligatoria (Magnuson et al., 2007; Loeb et al., 2007).

4. Conciliación de la vida familiar y laboral

La asistencia de niñas y niños a estos programas **facilita el acceso al mercado laboral de sus familias, especialmente de las mujeres**, que siguen asumiendo el peso de los cuidados de forma mayoritaria. En el año 2020, el 37,7% de las mujeres inactivas no buscaba empleo debido a que no disponía de servicios de cuidado para sus hijos o sus hijas o no podía costearlos, frente al 13,3% de los hombres (INE).

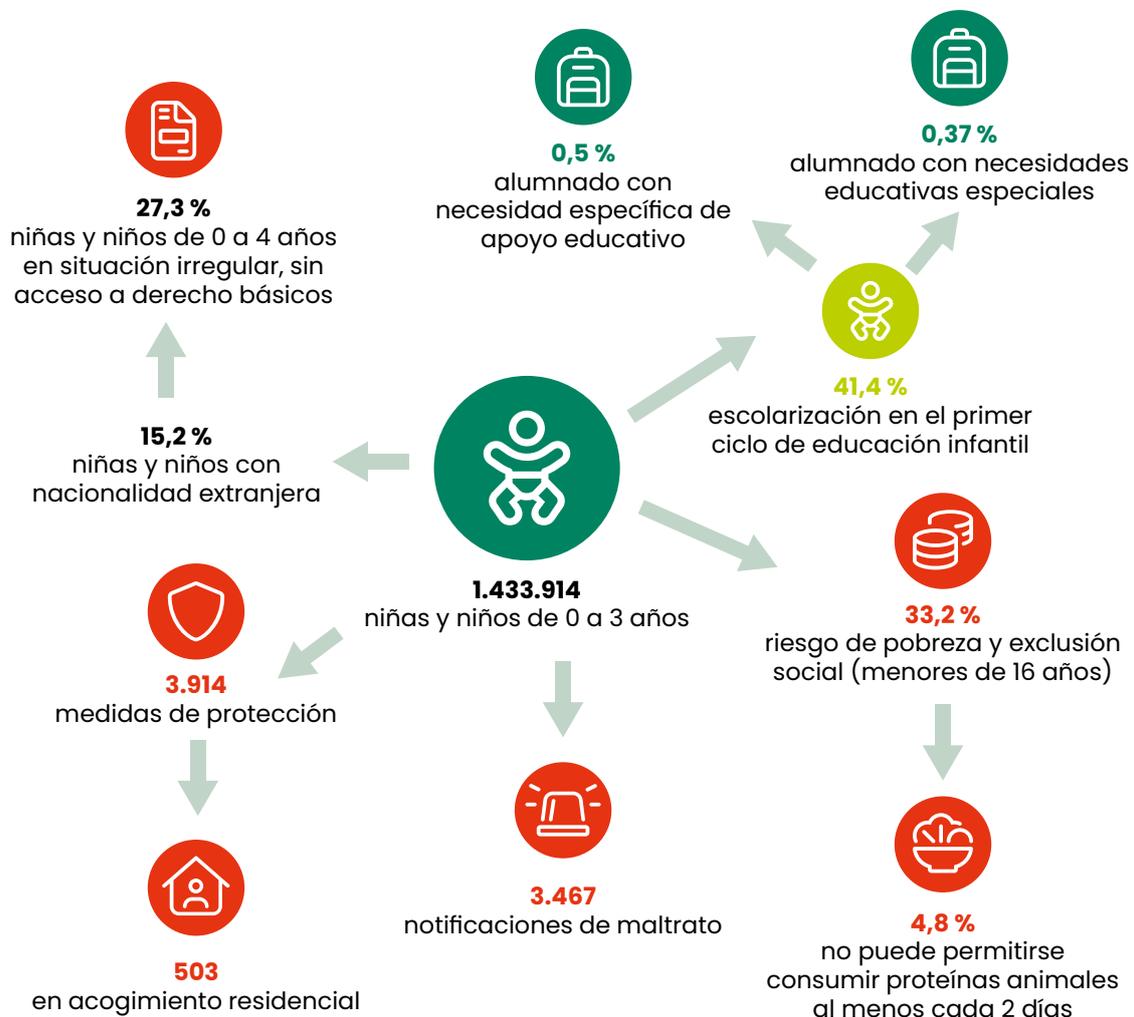
5. Mayores beneficios sociales

Una mayor asistencia a programas educativos durante la primera infancia está relacionada con menores niveles de desempleo y gasto en asistencia y prestaciones sociales, en políticas de salud y en el sistema de justicia penal; y, a su vez, incrementa los ingresos fiscales de los Estados (Vandenbroeck et al., 2018), por lo que se trata de **una medida eficaz para luchar contra la pobreza y la exclusión social y para fomentar el desarrollo sostenible**.

Sin embargo, **no todo vale**. Hay evidencias de que **los beneficios no se producen en todos los casos, sino solo cuando la educación es de alta calidad** (Heckman, 2017). Todo ello nos lleva a establecer que **la calidad educativa es un elemento clave del derecho a la educación en la primera infancia**.



La primera infancia en España



Fuentes:

Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, curso 2021-22.
- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el primer ciclo de educación infantil, curso 2020-21.
- Alumnado con necesidades educativas especiales en el primer ciclo de educación infantil, curso 20-21.

Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta de condiciones de vida 2021.

- Riesgo de pobreza y exclusión social en menores de 16 años.
- Menores de 16 años que no pueden permitirse consumir proteínas animales al menos cada 2 días.

INE. Cifras de población a 1 de enero de 2022.

- N.º de niñas y niños residentes en España.
- Porcentaje de niñas y niños extranjeros.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia: datos 2021, N.º 24.

- Medidas de protección en niñas y niños de 0 a 3 años.
- Niñas y niños de 0 a 3 años en acogimiento residencial.
- Notificaciones de maltrato en niñas y niños de 0 a 3 años.

Informe de Fanjul, Gálvez y Zuppiroli (2021).

- Porcentaje de niñas y niños de 0 a 4 años en situación irregular, año 2019.

Escolarización en el primer ciclo de educación infantil

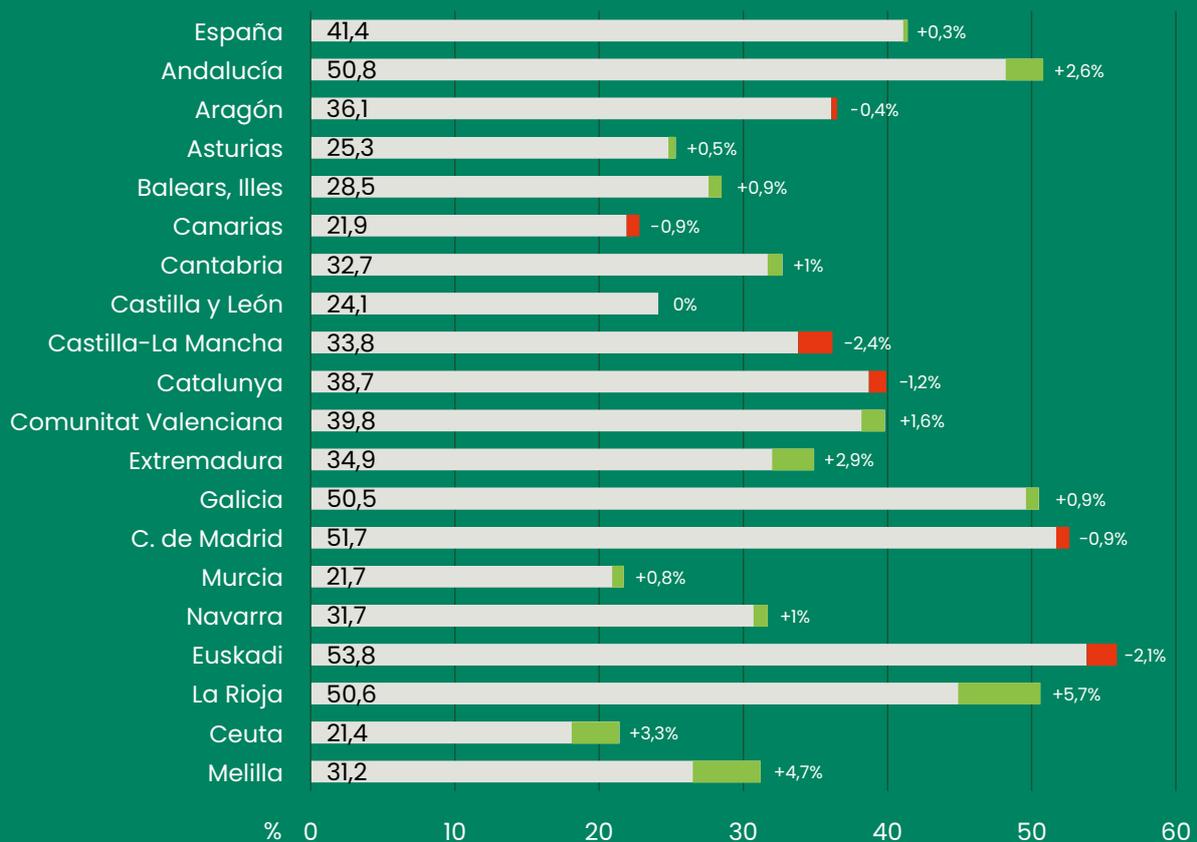
La escolarización en los menores de 3 años en España, de 41,4 % en el curso 2021-22, se sitúa por encima de la media europea, pero queda alejada de los países que registran mayores tasas, como Dinamarca, Países Bajos o Luxemburgo (Eurostat, 2020).

Durante la pandemia, la escolarización en el primer ciclo de infantil se vio muy afectada, pero en el curso 2021-22 las tasas se han recuperado

e incluso han mejorado las de cursos anteriores a nivel nacional y en muchas comunidades.

En otras, sin embargo, se ha producido un retroceso. Aunque ha sido leve, no deben dejar de hacerse esfuerzos por mejorar las tasas en cada comunidad y ciudad autónoma, ya que la demanda de plazas aún es superior que la oferta (Eurydice, 2019).

GRÁFICO 1. Variación en la escolarización entre los cursos 2019-20 y 2021-22



* El número que aparece en el interior de las barras recoge la tasa neta (%) de escolarización de las niñas y los niños de 0 a 2 años en el curso 2021-22.

Cuando la diferencia es positiva (en verde), la tasa de escolarización en el curso 2021-22 ha aumentado respecto al curso 2019-20. Cuando la diferencia es negativa (en rojo), la tasa de escolarización ha disminuido.

Recomendaciones

La educación y cuidado de calidad antes de los 3 años forman parte del derecho a la educación de la infancia y tienen importantes beneficios para su desarrollo y bienestar, para sus familias y para la sociedad.

1. Establecer criterios de acceso a las plazas públicas que den prioridad a las familias en mayor situación de vulnerabilidad, asegurando una mayor equidad en y entre las comunidades autónomas.
2. Garantizar la gratuidad del primer ciclo de educación infantil a las niñas y los niños en mayor situación de vulnerabilidad.
3. Avanzar hacia el acceso y la gratuidad universales, garantizando una oferta de plazas suficiente, equitativa y de calidad.
4. Asignar los fondos disponibles de forma que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y los cuidados, respondiendo a las necesidades concretas de la primera infancia.
5. Establecer un sistema de seguimiento y evaluación para la mejora de la calidad de la educación y cuidados para la primera infancia.
6. Aumentar la sensibilización social acerca de la importancia de esta etapa vital y educativa y de la necesidad de trabajar para garantizar los derechos y el bienestar de niñas y niños.
7. Fomentar la participación de las familias en la escuela y la creación de programas de apoyo para la parentalidad, con especial atención a las familias en situación de vulnerabilidad.
8. Mejorar la protección y promocionar el bienestar de la primera infancia desde los centros educativos, garantizando la coordinación de los servicios sociales, de salud y comunitarios.
9. Mejorar la formación y las condiciones laborales de las educadoras y maestras, que incluya además la reducción de las ratios de alumnado por docente.

Establecer criterios de acceso a las plazas públicas que den prioridad a las familias en mayor situación de vulnerabilidad, asegurando una mayor equidad en y entre las comunidades autónomas. En un contexto en el que la demanda de plazas supera a la oferta, es prioritario revisar los criterios que se establecen para la adjudicación de plazas y su baremación, de manera que se garantice una mayor cobertura a las familias en situación de mayor vulnerabilidad. Mientras no se establezca la gratuidad para estas familias, esta revisión se debe extender también a la concesión de becas y ayudas.

La amplia diversidad de criterios valorados por las comunidades y también los municipios genera un importante desequilibrio territorial en el acceso de las familias en mayor situación de vulnerabilidad.

Algunos grupos en situación de vulnerabilidad, como las familias numerosas, las víctimas de violencia de género y las niñas y los niños con discapacidad cuentan con acceso prioritario a una plaza en la mayoría de las administraciones, pero otros no están considerados o lo están de forma muy desigual.

Pese a que las personas migrantes presentan unas tasas de riesgo de exclusión y pobreza muy superiores a la población nacional (65,2 % frente a 23,6 %¹), esta situación no conlleva un acceso prioritario. Las dificultades administrativas que encuentran estas familias para demostrar su situación de vulnerabilidad debido a las barreras de idioma, estatus administrativo y desconocimiento de los procesos para la solicitud de plazas y becas hace que en muchos casos queden fuera del sistema².

Tampoco se tiene una consideración especial ante las familias de etnia gitana, a pesar de que su inclusión es una meta repetida en tratados europeos y en la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030.

En el caso de las familias monomarentales, a pesar de ser las que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad (54,3 % de riesgo de pobreza y exclusión social frente a 27,6 % de las familias con dos progenitores), la falta de definición a nivel nacional hace que su protección sea desigual en las diferentes comunidades.

Por otra parte, el acceso prioritario que se da de forma generalizada a las familias con ambos progenitores empleados repercute de forma negativa en las familias que se encuentran en búsqueda de empleo, que son quienes sufren mayor vulnerabilidad económica. Algunas administraciones puntúan también la situación de desempleo, una práctica que debería ampliarse si se quiere proteger a la infancia en situación de mayor vulnerabilidad.

1 Tasa de riesgo de pobreza y exclusión social para población extranjera de fuera de Europa (INE, 2021).

2 Información obtenida a través de entrevistas con entidades que trabajan con población en situación de vulnerabilidad.

Por último, las administraciones tienen en cuenta, de diferente forma, a las niñas y los niños que se encuentran en situaciones sociofamiliares vulnerables. Esta condición debe acreditarse en cada caso mediante informes de servicios sociales o por recomendación de ciertos órganos educativos o de los propios centros. Muchas veces, las familias que lo necesitan desconocen los procesos administrativos necesarios para solicitar esta acreditación y no son capaces de acceder a ellos. Es necesario ofrecer unas orientaciones comunes para las y los profesionales que deben determinar esta categoría, así como para que las familias conozcan la posibilidad de solicitar estos informes y los procesos para hacerlo.

¿Qué retos quedan para favorecer la equidad?

Persisten las desigualdades por el nivel de estudios de la madre.

Los criterios de selección y los sistemas de acceso a los centros deben facilitar al máximo que se puedan asegurar las plazas sin importar el nivel educativo de las madres, sin importar su red o los contactos que tienen, es decir, sin ningún tipo de discriminación oculta.

David Palomera, investigador doctoral en el Instituto de Políticas Públicas de la UAB



Garantizar la gratuidad del primer ciclo de educación infantil a las niñas y los niños en situación de mayor vulnerabilidad. Es urgente garantizar una plaza gratuita y de calidad al 33,2 % de niñas y niños que se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social en España. Esta garantía supondría una **inversión de 2.326,6 millones de euros**³.

La falta de financiación pública es una importante fuente de inequidad en el acceso a programas de educación antes de los 3 años.

La económica es la principal barrera que deniega el acceso a las familias en situación de mayor vulnerabilidad: el 52 % de las familias que necesita acceder a centros de cuidado infantil no puede permitírselo (INE, 2016).

Las familias invierten una media de 1.279 € anuales en el primer ciclo de educación infantil (INE, 2020), lo que la convierte en la etapa educativa más cara (a excepción de la educación superior). Estos costes suponen al menos el 20,4 % de la renta⁴ de las familias del primer quintil y más del 13 % en las familias del segundo quintil (INE, 2021).

Aunque las administraciones establecen la gratuidad en ciertos casos, esta solo alcanza al 22,2 % de las familias. Las familias del primer quintil de renta se benefician de la gratuidad en el 65,4 % de los casos, y en un 7,3 % de la reducción de costes. Las del segundo quintil de renta no abonan ningún coste en el 24,2 % de los casos y se benefician de reducción en un

23,6 % (INE, 2016). Por tanto, **el 27,3 % de las niñas y los niños del primer quintil de renta y más de la mitad del segundo no cuentan con ayudas sociales para el acceso a centros de cuidado infantil.**

La garantía de acceso a una plaza gratuita y de calidad para el 33,2 % de niñas y niños que se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social es urgente si queremos asegurar que cuentan con oportunidades de desarrollo en condiciones de equidad.

El acceso al primer ciclo de educación infantil de las niñas y los niños en riesgo de pobreza y exclusión social en España es desigual e insuficiente. **En cinco comunidades y las dos ciudades autónomas, la tasa de riesgo de pobreza y exclusión social infantil (en menores de 16 años) supera a la escolarización en esta etapa.**

Incluso en las comunidades en las que la tasa de acceso supera al porcentaje de población infantil en riesgo de pobreza y exclusión social, no hay garantía de que estas plazas sean ocupadas por las niñas y los niños en situación de mayor vulnerabilidad.

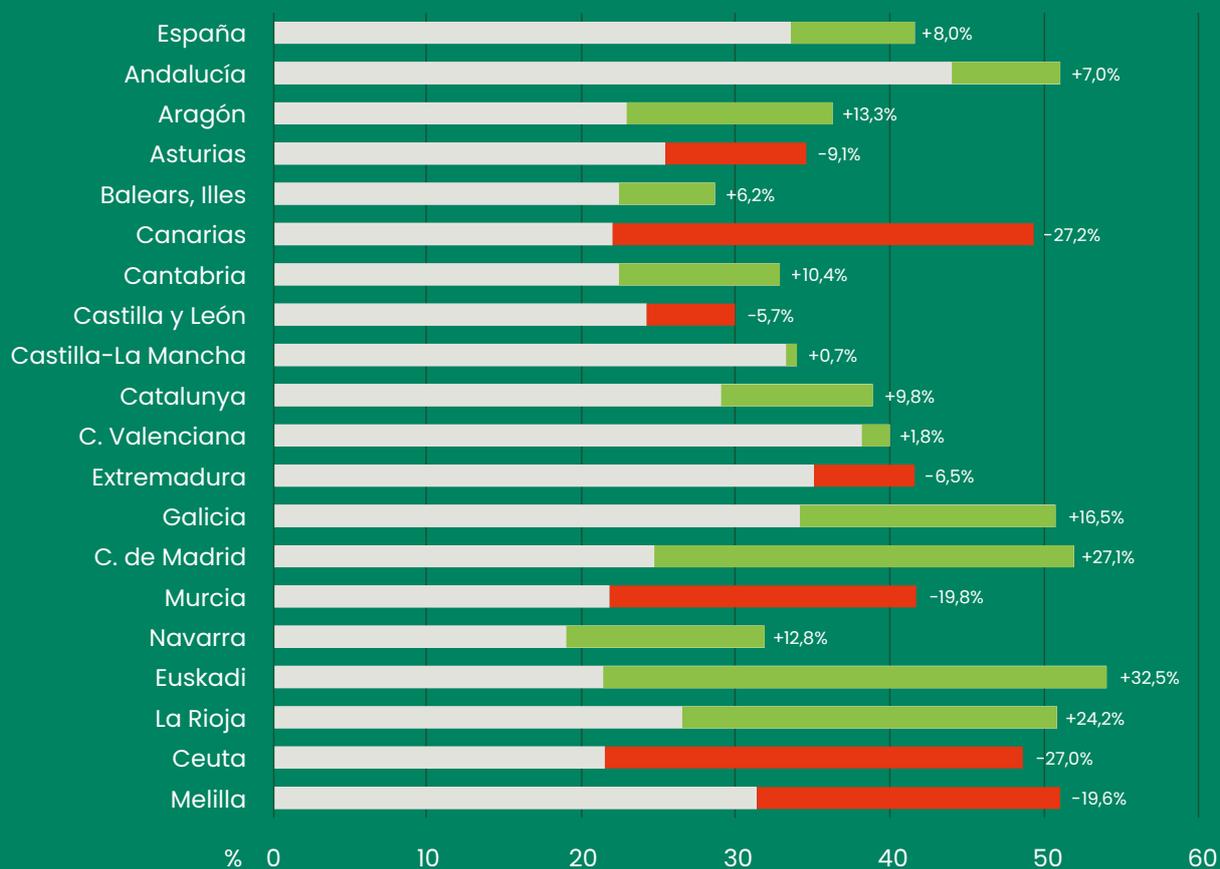
3 El coste de la gratuidad se ha calculado en base a los datos aportados por Castellanos (2018), sobre datos de la FEMP. Ver página 16.

4 Primer quintil: menos de 5.297,10 € de renta anual media; segundo quintil entre 5.297,1 € y 9.588,60 €.

El 73,7 % de las familias de rentas más bajas no accede a servicios de educación infantil antes de los 3 años (INE, 2016).



GRÁFICO 2. Diferencia entre la escolarización en el primer ciclo de educación y la población infantil en riesgo de pobreza y exclusión social



Fuente: Datos de escolarización del curso 2021-22 del Ministerio de Educación y Formación Profesional y datos de población en riesgo de pobreza y exclusión social del INE (2021).

* Cuando la diferencia es positiva (en verde), la tasa de escolarización en el curso 2021-22 es superior a la tasa AROPE. Cuando la diferencia es negativa (en rojo), la tasa de escolarización es inferior.

Avanzar hacia el acceso y la gratuidad universales, garantizando una oferta de plazas suficiente, equitativa y de calidad. Garantizar la gratuidad en condiciones de calidad **con las tasas de matriculación actuales tendría un coste de 2.901,2 millones de euros**, mientras que alcanzar la universalización del ciclo costaría 7.707,8 millones de euros.

El gasto público por estudiante en el primer ciclo de educación infantil en España es de 4.166,30 €, mientras que Alemania invierte más de 12.000 € y países como Finlandia o Noruega más de

La carga económica soportada por las familias en el primer ciclo de educación infantil es alta. En el año 2019, las familias invirtieron 892,4 millones de euros, un 31 % del gasto total⁵. Sabemos que **cuando el acceso depende de la capacidad económica de las familias se reproducen importantes desigualdades que afectan enormemente a los derechos de niñas y los niños en situación de mayor vulnerabilidad.**

El reconocimiento de la importancia educativa de los primeros años y su papel en la prevención de la exclusión y la pobreza exige que el acceso a educación y cuidados de calidad durante la primera infancia se garantice como derecho, algo que solo puede conseguirse a través de la gratuidad.

Los ejemplos de Galicia, que garantiza la gratuidad en la mayoría de los casos, la Comunidad de Madrid, que lo hace en las escuelas públicas, o de Cataluña y País Vasco, donde el último año del ciclo es gratuito, demuestran que es posible, si se establece entre las prioridades políticas, destinar los fondos necesarios para asegurar el acceso equitativo.

La elaboración del plan de 8 años para la extensión del primer ciclo de educación infantil contemplado en la LOMLOE es la oportunidad de fijar objetivos más ambiciosos hacia la universalización y la gratuidad, en línea con las recomendaciones europeas, haciendo un análisis de necesidades y de los futuros costes de manera que pueda garantizarse la sostenibilidad por parte de las administraciones.

Para que los avances se produzcan de forma equitativa, la carga económica de la universalización de este ciclo debería situarse en el gobierno central y en las comunidades, ya que actualmente son los municipios quienes afrontan la mayor parte de los gastos, lo que crea importantes desigualdades territoriales.

Si el Estado y las comunidades no se comprometen a asumir el gasto (...), serán las diferencias fiscales entre ayuntamientos las que determinarán la calidad, el acceso...

La falta de financiamiento estructural puede estar creando desigualdades territoriales en función de la capacidad fiscal municipal.

David Palomera, investigador doctoral en IGOP - UAB

⁵ Gasto público y de los hogares.

¿Cómo calculamos el coste de la gratuidad?

Ya que no existen datos oficiales que den cuenta del coste de una plaza pública en el primer ciclo de educación infantil, nos hemos basado en el trabajo de Castellanos y Perondi (2018), que recoge los datos de precios públicos de escuelas infantiles a partir de un estudio de la FEMP de 2017.

Características de las escuelas infantiles analizadas

- De gestión directa.
- Horario de 7:30 a 16:30.
- Servicios de entrada, siesta y salida.
- Servicio de comedor con *catering* externo.
- Ratios: 6 para menores de 1 año, 8 para 1 año y 12 para 2-3 años.
- Incluye costes directos e indirectos.

Coste de la gratuidad con tasas de escolarización actuales

Precio por plaza pública	×	N.º de niñas y niños de 0 a 2 años	×	Tasas de escolarización	=	Coste total
6.677 €		1.049.543		AROPE 33,2 %		2.326.589.139 €
				Curso 21-22 41,4 %		2.901.228.625 €
				Universal 100 %		7.007.798.611 €

El coste de la calidad

El estudio presentado por Cristina Castellanos, en el webinar “¿36 meses de calidad?”, organizado por Educo, relaciona la mejora del acceso y la calidad del primer ciclo de educación infantil con políticas clave en la conciliación de la vida familiar y laboral, como son los permisos por maternidad y paternidad y la duración de la jornada laboral.

Su estudio demuestra que la combinación de estas políticas con la garantía de acceso a educación y cuidados antes de los 3 años puede reportar unos beneficios capaces de cubrir los costes de la universalización. Por ejemplo, garantizar un uso consecutivo del permiso por nacimiento cubriría el 28 % de los costes.

Asignar los recursos disponibles de forma que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y los cuidados, respondiendo a las necesidades concretas de la primera infancia.

La ampliación del número de plazas debe realizarse en condiciones de calidad y acompañarse de la adaptación de las infraestructuras, los espacios y los recursos materiales a las necesidades de las niñas y niños más pequeños, así como de una asignación adecuada de personal.

El papel de la educación y los cuidados en la primera infancia en la lucha contra la pobreza y la exclusión social se ha reconocido ampliamente a nivel europeo y por ello durante los últimos años se ha asignado una importante cantidad de fondos a programas destinados a la primera infancia, entre ellos para la ampliación del acceso a plazas públicas.

Se trata de un primer paso imprescindible, pero es importante tener en cuenta que cuando los programas de educación y cuidado durante los primeros años son de baja calidad pueden llegar a tener efectos negativos en el desarrollo de niñas y niños. Por ello, los avances en el acceso deben ir acompañados, necesariamente, de una mejora de la calidad de los servicios y de la atención educativa.

El compromiso para la creación de plazas en el primer ciclo de educación infantil debe ir acompañado del compromiso por la calidad.

Uno de los puntos que más preocupa a las y los profesionales de esta etapa es la adecuación de estas nuevas plazas a las necesidades de la primera infancia, en concreto de las que se están creando mediante la reforma de aulas que quedan vacías en centros de educación infantil y primaria.



Por un lado, la atención de las necesidades específicas de la primera infancia requiere de adaptaciones importantes de las infraestructuras, los espacios y los recursos que no se están realizando adecuadamente en todos los casos.

Por otro, la inclusión de las niñas y los niños más pequeños con otras etapas educativas supone un gran cambio respecto a la cultura de las escuelas infantiles, centros de pequeño tamaño que cuentan con un número reducido de alumnado y que facilitan las relaciones entre niñas y niños, con las personas adultas y con el espacio⁶.

Está claro que tenemos que empezar por los más vulnerables, pero eso no implica escolarizarlos de cualquier manera.

Juan Sánchez Muliterno,
presidente de AMEI-WAECE

No todo vale por la gratuidad.

Arancha Alzugaray, representante de la asociación REA y directora del Centro Infantil y psicopedagógico Piruletas de Valladolid.

Además, es necesario realizar el seguimiento de la ejecución de los fondos europeos para valorar en qué medida la distribución de estas plazas está contribuyendo a alcanzar mayores tasas de equidad para las niñas y los niños en situación de vulnerabilidad y sus familias.

Ya que el plazo para la ejecución de los fondos europeos finaliza en 2024, serán las administraciones en los diferentes niveles quienes deban asumir los costes para el mantenimiento de las plazas. Los ayuntamientos con menor liquidez encuentran problemas para afrontar estos gastos, por lo que en muchos casos no llegan a participar de la ampliación del número de plazas, a pesar de necesitarla, por lo que es posible que las plazas acaben en ayuntamientos que cuentan con mayores recursos, ampliando la brecha entre unos y otros.

Los ayuntamientos tienen la duda de si solicitarlo o no. Un ayuntamiento grande ve la población que tiene en su localidad y las de alrededor y puede decir "vamos a tener alumnado y se va a poder mantener con unas cuotas que sean asequibles a las familias". Pero otros ayuntamientos no pueden hacer eso. Pueden llegar a construir, pero luego, ¿qué cuota hay que cobrar a las familias?

María del Rosario Miguel Ortega, Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deportes en Guadalajara

6 Información obtenida a través de entrevistas con profesionales que trabajan con primera infancia.

Establecer un sistema de seguimiento y evaluación para la mejora de la calidad de la educación y cuidados para la primera infancia. Es imprescindible la recopilación y publicación de datos relativos a las niñas y los niños menores de 3 años, facilitando el acceso a indicadores desagregados por edad. Dado el importante papel de la administración local y autonómica en la gestión de este ciclo, es necesario, además, que los indicadores disponibles estén desagregados por provincias e incluso a nivel municipal.

A lo largo de nuestra investigación nos hemos encontrado en muchas ocasiones con un vacío importante de datos específicos de la etapa 0-3, un hecho que ha sido corroborado en conversaciones con personas especialistas e investigadoras en primera infancia.

La escasez de datos disponibles desagregados sobre las niñas y los niños de 0 a 3 años en los diferentes ámbitos (educativo, pediátrico, psicosocial, familiar, etc.) dificulta el análisis del cumplimiento de sus derechos e impide evaluar los efectos de las políticas que atienden a la infancia y a las familias y obtener conclusiones que permitan diseñar nuevas y mejores medidas para la primera infancia.

La realidad de las niñas y niños menores de 3 años queda diluida en los datos de etapas más amplias o en la categoría de infancia.

Ocurre así con importantes indicadores educativos como los referidos a la inversión y gasto en el primer ciclo; el porcentaje de alumnado extranjero, o los datos relativos al profesorado. Asimismo, la inexistencia de evaluaciones sobre el proceso de aprendizaje que tiene lugar en los

centros imposibilita que se pueda contrastar el efecto que, sobre el desarrollo de los niños, tienen cuestiones clave como las metodologías educativas que se emplean, los recursos del aula o las actuaciones del equipo de profesionales que acompañan al alumno en su paso por este primer nivel formativo⁷.

La publicación, difusión y accesibilidad de los datos es necesaria para la rendición de cuentas y es un ejercicio de transparencia.

¿Por qué nos interesa la calidad en el 0-3?

No solo el acceso es importante, si no qué pasa luego en el centro educativo para poder hacer este desarrollo integral y holístico.

La calidad educativa tiene que ver con todos los procesos, las estructuras y los agentes que intervienen en el proceso de desarrollo infantil y de los objetivos para alcanzarlo.

Fabricio Busi, director de Consultoría y Estudios de la Fundación Pere Tarrés

7 Aportación de Adriano Villar-Aldonza.

Otro de los retos que afronta la mejora de la calidad del primer ciclo en España es la regulación de iniciativas y programas destinados a la primera infancia que no son contemplados dentro del sistema educativo.

Los esfuerzos por mejorar los sistemas de atención y educación de la infancia exigen unos estándares de calidad para todos los

servicios, pero esto no quiere decir que deban desaparecer modelos educativos alternativos que tienen un amplio recorrido y que muchas familias eligen. Es necesario dar un espacio a estos servicios, desarrollando normativas que los regulen y contribuyan a garantizar su calidad, seguimiento y evaluación.



Aumentar la sensibilización social acerca de la importancia de esta etapa vital y educativa y de la necesidad de trabajar para garantizar los derechos y el bienestar de niñas y niños. Es necesario que las administraciones a nivel local, autonómico y estatal realicen campañas de sensibilización para promocionar el acceso al primer ciclo de educación infantil. La alianza con las entidades que trabajan con primera infancia y familias en situación de vulnerabilidad es clave para desarrollar esta labor.

Los esfuerzos y recursos invertidos en la ampliación del acceso al primer ciclo de infantil carecen de sentido si no se acompañan de acciones para fomentar el reconocimiento de la educación y cuidados de calidad durante la primera infancia como derecho y como oportunidad de desarrollo por parte de los distintos agentes sociales, y en especial de las familias.

Estas criaturas dependen mucho de que las familias comprendan la importancia de la etapa y comprendan los procesos que surgen. Se ve como cualquier cosa: el pañal, los esfínteres, la comida, el sueño.... Todo esto es de una importancia tremenda.

En esta etapa tu éxito es que la familia haga comprensiones, que la familia vea este potencial.

Albert Pons, coordinador pedagógico de Xarxa d'Educació Lliure

Esta sensibilización debe estar adaptada a los diferentes agentes implicados:

- Campañas destinadas a las familias, y especialmente a familias en situación de vulnerabilidad, que incluyan adaptaciones lingüísticas y respeten la diversidad cultural y los diferentes planteamientos que conviven respecto al acceso a centros de educación infantil antes de los tres años.
- Campañas destinadas a los diversos ámbitos profesionales que intervienen en primera infancia: educativo, sanitario, comunitario y de protección social.
- Campañas dirigidas a las propias administraciones, para asegurar la priorización y eficiencia del trabajo institucional en el 0-3.
- Campañas destinadas a la sociedad en general, que fomenten el reconocimiento de la etapa y la colaboración ciudadana para la protección y el bienestar en esta etapa.

La inclusión de fondos destinados a campañas de sensibilización en los presupuestos para la educación infantil en todos los niveles de la administración es clave para garantizar que niñas y niños crezcan en espacios protectores y de buen trato, en los que se promueva su autonomía.

Fomentar la participación de las familias en entornos educativos, creando espacios y programas de apoyo para la crianza, con especial atención a las familias en situación de vulnerabilidad.

El acompañamiento a las familias en su labor de cuidados y educativa, así como la creación de comunidades de aprendizaje y colaboración en la que las familias puedan compartir sus vivencias, son esenciales para asegurar su empoderamiento y fortalecer los vínculos de apego con sus hijas e hijos.

El bienestar familiar está estrechamente vinculado al bienestar de la primera infancia. Las administraciones deberían apoyar a las familias para que puedan desarrollar las habilidades parentales desde la primera etapa del desarrollo.

Alejandra Pascual, Coordinadora General de FAPMI-ECPAT España

No todo el mundo necesita, quiere, o se ve en un entorno de escolarización en el 0-3, pero en cambio todo el mundo sí necesita apoyos, espacios de encuentro, donde el niño o la niña explore, juegue con otros niños y niñas, las familias se encuentren y tengan sus redes para compartir el momento, y tengan profesionales de referencia.

María Truñó, comisionada de Educación del Ayuntamiento de Barcelona y politóloga

Los centros de educación infantil deben ser también un espacio de acogida y de aprendizaje para las familias.

La creación de espacios en los propios centros en los que la familia tenga cabida y se fomenten relaciones y vínculos positivos dentro de las familias y entre ellas es un factor clave para implicarlas en el proceso educativo.

El acompañamiento a las familias en situación de mayor vulnerabilidad —para muchas de ellas la asistencia a estos centros supone un choque sociocultural— es imprescindible para garantizar la comprensión de la importancia de esta etapa y de los beneficios que puede tener la participación en estos programas en términos de aprendizaje, socialización y desarrollo para sus hijas e hijos⁸.

Muchas familias demandan contar con espacios, también educativos, más ligados a la comunidad, donde recibir apoyo para la crianza, fortalecer sus propias habilidades y establecer vínculos de calidad. Dar respuesta a la diversidad familiar y sus necesidades es también una responsabilidad de las administraciones, que deben poner el foco en la diversificación de los servicios garantizando su calidad. Un buen ejemplo de ello es la Red de Espacios Familiares de Crianza Municipales de Barcelona, en cuyos centros se atiende a grupos de familias con sus hijas e hijos y se promueve el fortalecimiento de los vínculos familiares, el juego y la socialización, y la creación de comunidad entre las familias.

8 Información obtenida a través de entrevistas con profesionales que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad.

Mejorar la protección y promocionar el bienestar de la primera infancia desde los centros educativos, garantizando la coordinación de los servicios sociales, de salud y comunitarios. Concretar la figura de coordinación de bienestar y protección en los centros educativos en la etapa de 0 a 3 años, garantizando la adaptación a las necesidades de esta y la inclusión del trabajo con las familias.

Una educación y cuidados durante la primera infancia de calidad incluye la atención integral a las necesidades de las niñas y niños, y para ello es imprescindible garantizar la coordinación de los diferentes servicios que les atienden.

No hay una adecuada coordinación de los servicios que atienden a la primera infancia con el entorno educativo, queda en el buen hacer las y los profesionales.

Es necesario mejorar el trabajo en red, para que las personas que estamos viendo a los menores tengamos vías de contacto y de comunicación para ver qué está ocurriendo en todos los ámbitos de la vida del niño.

Arancha Alzugaray, representante de la asociación REA y directora del Centro Infantil y psicopedagógico Piruletas de Valladolid.

La figura de la coordinadora o coordinador de bienestar y protección en entornos educativos puede ser el elemento central que realice esta coordinación, si el puesto se dota de las condiciones y formación adecuadas.

Quien ejerza esta figura en el primer ciclo deberá tener formación especializada en primera infancia, concretamente en derechos de infancia, en protección infantil y en promoción del buen trato y para el trabajo con las familias,

así como contar con horas liberadas para dedicar a esta labor.

La asistencia a centros de infantil de las niñas y los niños también es un recurso protector y para la supervisión del menor.

[Las trabajadoras sociales] vemos muchas cosas a través de las tutoras, las enfermeras de los centros de salud...

Silvia Villar, trabajadora social en La Rioja

Además de las funciones establecidas en la LOPIVI, desde Educo (2022a) consideramos que esta figura puede:

- Motivar la participación infantil para la protección. Los niños y las niñas deben contar con capacidades para identificar y comunicar la posible violencia que sufran o presencien. En la primera infancia, cuando los niños y las niñas aún no tienen habilidades para la comunicación, o bien las están desarrollando, la participación debe adaptarse a su nivel de comprensión y expresión. Es necesaria una estrecha colaboración con las familias; creando mecanismos para la participación.
- Motivar la escucha activa. Para que la participación sea efectiva, los niños y las niñas deben ser escuchados. En la primera in-

fancia, será imprescindible incorporar formación específica para que las y los profesionales sean capaces de comprender los códigos con los que las niñas y los niños pequeños expresan sus preocupaciones, así como para identificar señales de violencia cuando estos no pueden comunicarse.

- Garantizar una correcta protección organizacional en los centros educativos. Se refiere a la responsabilidad que tienen las organizaciones de asegurar que tanto su personal

como sus acciones y programas no expongan a los niños y las niñas a riesgos de maltrato y abuso. Analizar, detectar y minimizar riesgos de desprotección; así como articular respuestas, definir procedimientos, notificar casos a las autoridades pertinentes, coordinarse con todas las personas relevantes de su entorno y asegurar la formación e información adecuada de toda la comunidad educativa (Educo, 2022a).





Mejorar la formación y las condiciones laborales de las educadoras y maestras, que incluya además la reducción de los ratios de alumnado por docente. Las y los profesionales de la educación son un elemento clave para la mejora de la calidad. Es necesario mejorar la formación tanto inicial como continua de educadoras y maestras y dotar a la profesión de unas mejores condiciones laborales, tanto salariales como las referidas a las condiciones de trabajo, para lo que, entre otras medidas, es urgente la reducción de los ratios establecidas a nivel legal.

No podemos exigir calidad si no se valora adecuadamente la labor de las y los profesionales de la educación. Las personas que se ocupan de la educación y el cuidado de las niñas y niños más pequeños deberían disfrutar de unas condiciones laborales adecuadas a sus responsabilidades.

En primer lugar, las acciones para la mejora de la profesión incluyen, necesariamente, una mejora de la formación tanto inicial como continua de las y los profesionales, adaptada a las necesidades de las niñas y los niños y orientada a la promoción de su bienestar y desarrollo.

“La formación del profesorado debe incorporar los últimos avances de las ciencias de la educación y estar basada en evidencias, ser inclusiva, intercultural e incorporar la perspectiva de género. [...] Debe incluir capacitación para identificar, atender y proteger a las víctimas de casos de abuso, incluida la violencia física, psicológica y sexual” (UNESCO, 2022).

En segundo lugar, la mejora de los salarios es una reivindicación de largo recorrido de las educadoras y educadores, que en algunas escuelas cobran prácticamente el salario mínimo

interprofesional. La mejora de las retribuciones en una profesión altamente feminizada, donde casi el 98 % son mujeres (MEFP, 2022), es también una medida para el fomento de la igualdad de género.

Por último, una mejora de las condiciones de trabajo debe tener en consideración la reducción del número de alumnas y alumnos que debe atender cada profesional. En España los ratios son muy elevados, en especial para niñas y niños de 2 a 3 años. Algunas comunidades tienen hasta 20 niñas y niños en las clases de 2-3 años, mientras que la mayoría de los países europeos cuentan con menos de 10 niñas y niños por persona adulta (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

En el proyecto de Real Decreto que modifica los requisitos mínimos de los centros (MEFP, s.f.) los ratios establecidas son las que ya aplicaban la mayoría de las comunidades autónomas: 8 para menores de 1 año, 12 para 1 año y 18 para 2-3 años; lo que no supone un avance y supera con creces las recomendaciones de la Unión Europea de 4 para menores de 1 año, 6 para 1 año y 8 para 2-3 años (CCOO, 2022).

Mensajes clave

➤ La educación y cuidado de calidad antes de los 3 años forman parte del derecho a la educación de la infancia y tienen importantes beneficios para su desarrollo y bienestar, para sus familias y para la sociedad.

➤ Los primeros 1.000 días de la vida de niñas y niños son cruciales. En este momento se adquieren las bases para el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

➤ Para romper con los círculos de pobreza y exclusión es necesario invertir en la primera infancia.

➤ La económica es la principal barrera que deniega el acceso a las familias en situación de mayor vulnerabilidad: el 52 % de las familias que necesita acceder a centros de cuidado infantil no puede permitírselo.

➤ El 73,7 % de las familias de rentas más bajas no accede a servicios de educación infantil antes de los 3 años.

➤ La gratuidad debe garantizarse, en primer lugar, a los niños y las niñas de contextos vulnerables. A medio plazo, deberá ampliarse al resto de niños y niñas.

➤ El gasto público por estudiante en el primer ciclo de educación infantil en España es de 4.166,30 €, mientras que Alemania invierte más de 12.000 € y países como Finlandia o Noruega más de 20.000 €.

➤ El compromiso para la creación de plazas públicas en el primer ciclo de educación infantil debe ir acompañado del compromiso por la calidad.

➤ La falta de datos dificulta el análisis del cumplimiento de sus derechos e impide evaluar los efectos de las políticas que atienden a la infancia y a las familias

➤ Los centros de educación infantil deben ser también un espacio de acogida y de aprendizaje para las familias.

➤ La diversificación de los servicios públicos para atender a la diversidad familiar debe realizarse en condiciones de calidad.

➤ El lugar de residencia debe dejar de determinar si se cumplen o no los derechos de la infancia.

Bibliografía

Castellanos Serrano, C., y Perondi, A.C. (2018). Diagnóstico sobre el primer ciclo de educación infantil en España (0 a 3 años). Propuesta de implantación de un sistema de educación infantil de calidad y cobertura universal. Estudio de viabilidad económica de la reforma propuesta y de sus impactos socio-económicos. *Papeles de Trabajo del Instituto de Estudios Fiscales*, 3/2018.

CCOO (2022). *Propuesta de CCOO sobre el primer ciclo de educación infantil*. Disponible en [fe.ccoo.es](https://www.fe.ccoo.es)

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019). Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa – Edición 2019. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J., & Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: timing and economic efficiency. *Economics and human biology*, 7(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2009.01.002>

Educo (2022). *Brechas socioeducativas en los derechos de la infancia en España*. Disponible en [Educo Publicaciones \(educos.org\)](https://www.educo.org)

Educo (2022a). *La figura del Coordinador o Coordinadora de Bienestar y Protección en centros educativos. Recomendaciones*. Disponible en [Educo Publicaciones \(educos.org\)](https://www.educo.org)

[Educo \(2022b\)](https://www.educo.org). *Educación y cuidados en la primera infancia*. Disponible en [¿Sabes por qué son importantes la educación y los cuidados de la infancia durante los primeros 3 años de vida? \(educos.org\)](https://www.educo.org)

[Educo \(2022c\)](https://www.educo.org). *¿36 meses de calidad? Como mejorar la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. Disponible en [En los tres primeros años de vida nos lo jugamos todo \(educos.org\)](https://www.educo.org)

Eurostat (2019). *Education finance*. Disponible en [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](https://www.eurostat.eu)

Fanjul, G., Gálvez, I., & Zuppiroli, J. (2021). *Crecer sin papeles en España*. Save the Children y Fundación Por Causa.

Heckman (2017). *Quality matters in early childhood education*. Disponible en [F_Heckman_CBA_GenderEffects \(heckmanequation.org\)](https://www.heckmanequation.org)

INE (2016). *ECV 2016. Módulo de acceso a los servicios*. Disponible en [Encuesta de condiciones de vida. Módulo año 2016. Acceso a los servicios \(ine.es\)](#)

INE (2020). *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación. Curso 2019-20*. Disponible en [Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación / Últimos datos \(ine.es\)](#)

INE (2021). *Renta anual neta media (año anterior a la entrevista)*. Disponible en [Límites inferiores de cada decil \(ine.es\)](#).

Lenaerts, K., Vandenbroeck, & M., Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Publications Office.

Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger R. W. (2007). "How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development", *Economics of Education Review*, 26, (1), 52-66. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>

Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). "The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter?"

Early Childhood Research Quarterly, 22(1), 18-38. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.002>

MEFP (s.f.). "Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria". Disponible en educacionyfp.gob.es

UNESCO (2022) "Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education". Disponible en [tashkent-declaration-ecce-2022.pdf \(unesco.org\)](https://unesco.org/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf)



Con la colaboración de:



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL