

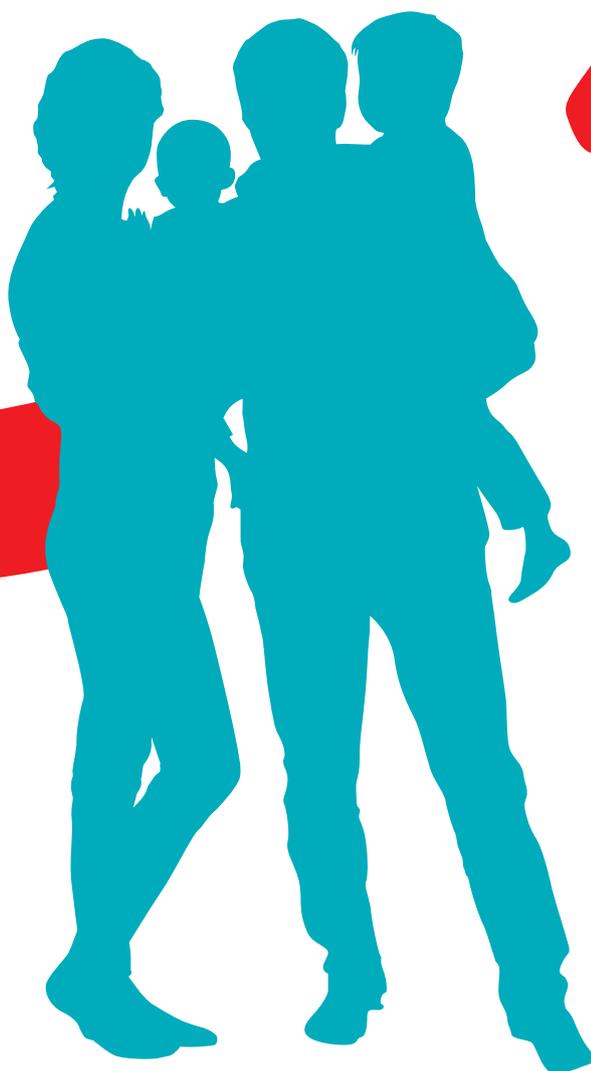


Save the Children

DONDE TODO EMPIEZA

ANEXO ANDALUCÍA

Análisis de políticas públicas de Educación Infantil de 0 a 3 años
para igualar oportunidades



savethechildren.es

Este informe se ha realizado en base a los resultados de la investigación realizada por el equipo consultor liderado por Manuel Angel Río Ruiz y Rubén Martín Gimeno, en conjunto con datos y análisis propios de Save the Children España.

Directora de Incidencia Social
y Políticas de Infancia:

Catalina Perazzo Aragoneses

Director de Sede Andalucía:

Javier Cuenca Villén

Coordinador:

Javier Cabrera Cornide

Autores:

Javier Cabrera Cornide

Álvaro Ferrer Blanco

Inmaculada Montero Logroño

Margarita Bujosa Segado

Ilustraciones y gráficos:

Germán Gullón (Valbhy Design)

Elena del Real Moreno

Arte y maquetación:

Elena del Real Moreno

Edita:

Save the Children España

Noviembre_2021



1. INTRODUCCIÓN

Andalucía enfrenta dos grandes retos: las desigualdades y el descenso de la natalidad. La desigualdad social –que se refleja en la distribución de los ingresos y en las altas tasas de pobreza infantil– se traduce además en desigualdad de oportunidades; siendo una trampa intergeneracional injusta y perjudicial para nuestra economía y nuestra convivencia. La familia en la que un niño o una niña nace condiciona sus oportunidades. Los niños y niñas nacidos en el seno de familias humildes tienen el doble de probabilidad de repetir curso que los de familias ricas, y tres de cada 10 abandonan la educación sin pasar de la ESO, engrosando las filas de probables candidatos a la precariedad laboral.

Los primeros años de vida de un niño o una niña marcarán su futuro. Todo empieza en los primeros años. Desde ese momento tenemos la posibilidad de influir en la vida de cada niño y niña: imponiendo la primera etapa de su exclusión educativa o dándoles la oportunidad de empezar a desarrollar todo su potencial. **El ascensor social empieza en la escuela infantil.**

Uno de los principales objetivos de la Educación Infantil en Andalucía es erradicar las desigualdades ligadas a las diferencias de origen social. “Al primer ciclo de la Educación Infantil, como al conjunto de la etapa, le corresponde, pues, una importante responsabilidad en la compensación de las desigualdades”.¹ A pesar de este claro objetivo el sistema andaluz adolece de deficiencias impidiéndole llegar con la misma intensidad a toda la población infantil independientemente de su nivel socioeconómico.

El presente documento quiere proporcionar un análisis independiente que pueda ser utilizado para la introducción de mejoras en el sistema aumentando la equidad y calidad en esta etapa educativa fundamental en el desarrollo de la infancia.

1 DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

2. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 AÑOS

Existe un consenso internacional acerca de la necesidad de construir sistemas educativos que fortalezcan el acceso a una Educación Infantil 0-3 años equitativa y de calidad. Tanto Naciones Unidas, a través del Comité de los Derechos del Niño² y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible,³ como la Unión Europea, que ha incorporado específicamente el derecho a la educación infantil en el Pilar Europeo de Derechos Sociales, impulsan y exigen a los Estados la construcción y mejora continua de esta etapa educativa como estrategia fundamental para compensar las desigualdades de partida y contribuir, así, al desarrollo y a la mejora del éxito educativo del conjunto del alumnado.

Tal y como lo han expresado la OCDE⁴ o UNICEF,⁵ la educación infantil, sienta las bases de la igualdad de oportunidades de un posterior sistema educativo capaz de aumentar la equidad y la calidad. Sin los cimientos ampliados de la educación infantil, en vez de compensar, el sistema educativo tiende a reproducir e incluso agravar las brechas educativas entre el alumnado de diferentes clases sociales.

La evidencia demuestra que **la educación infantil promueve la igualdad de oportunidades**, el desarrollo del niño o la niña y su éxito educativo y laboral. Acudir a Educación Infantil de calidad **mejora el desarrollo de habilidades** cognitivas y socioemocionales y se traduce en **mejores trayectorias escolares posteriores**.⁶ Por ejemplo, ampliar los años de Educación Infantil con la LOGSE redujo a la mitad la probabilidad de repetición de curso en primaria.⁷ En 2018 en Andalucía el 33.3% del estudiantado mayor de 15 años había repetido por lo menos un curso.⁸

2 Observación General n° 7 sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia, “el Comité [de Derechos del Niño] interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño a un máximo desarrollo (art. 6.2)”.

3 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos - Meta 4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4 UNICEF (2018). “La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable”. Cuadernos para el debate. N° 6. Mayo 2018.

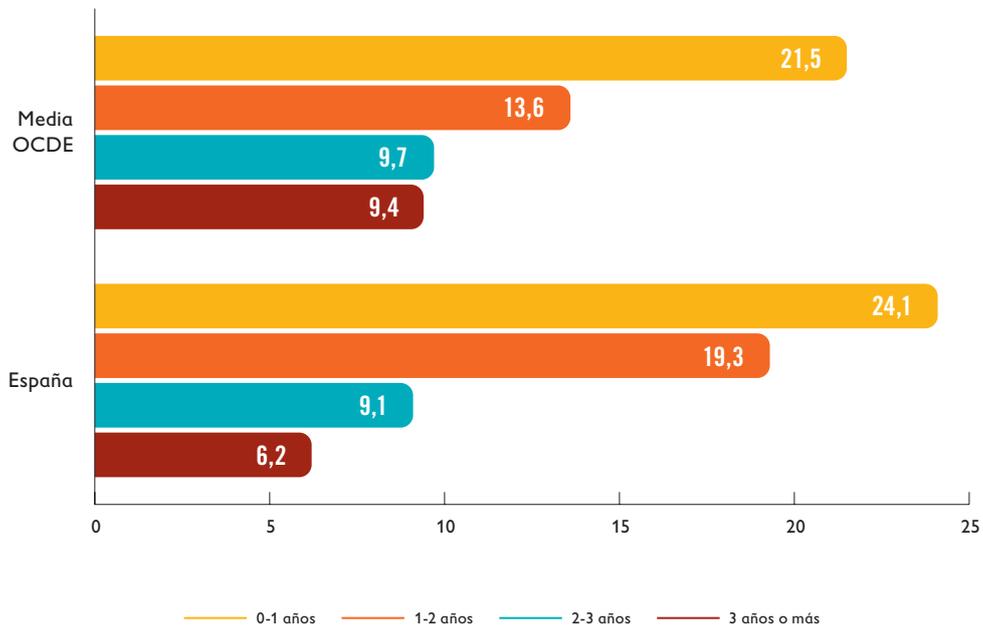
5 OCDE (2015). ¿Cuáles son los beneficios de la Educación Infantil? Education indicators in Focus, n° 42, 2015 (dic).

6 Melhuish, 2015; van Belle, 2016; Vandenbroeck, Lenaerts y Beblavý, 2018.

7 Felfe, Nollenberger y Rodríguez-Planas, 2012.

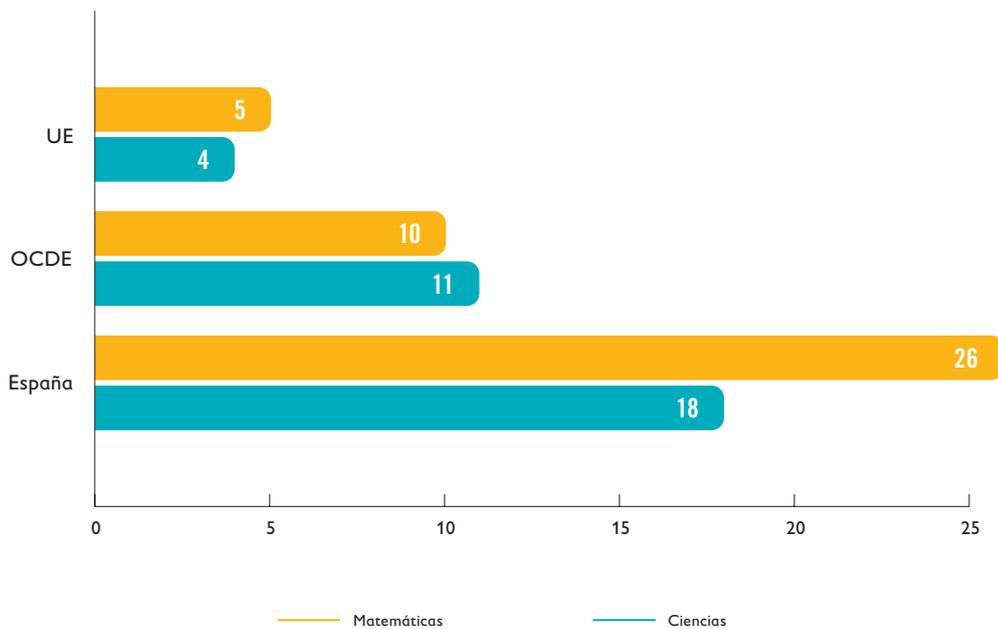
8 Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. Save the Children, 2019.

Gráfico 1. Proporción de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en función de años en Educación Infantil (PISA 2015).



Fuente: OCDE, 2017.

Gráfico 2. Diferencia en puntuaciones en matemáticas y ciencias por asistencia o no a Educación Infantil 0-3 años (TIMMS 2019).



Fuente: MEFP, 2020.

Como ponen de manifiesto los conocidos estudios del premio Nobel de Economía James Heckman, es esa eficiencia que hemos señalado la que hace de **la Educación Infantil** la etapa formativa de la vida de una persona que **ofrece mayor rentabilidad por cada euro invertido**.

Los beneficios a largo plazo superan con creces a sus costes y devuelve a la sociedad importantes beneficios sociales, pero también económicos. En estimaciones realizadas en Irlanda, los beneficios alcanzan entre cuatro y siete veces los costes.¹⁴ **En cuanto a la lucha contra la pobreza y la desigualdad**, aunque la Educación Infantil beneficia a todos los niños y las niñas, **los beneficios son mayores para aquellos que proceden de hogares empobrecidos**, pudiendo compensar al menos parcialmente las desigualdades de origen.

Hoy sabemos que la brecha educativa empieza antes de la escuela primaria.¹⁵ Las familias con más nivel educativo y económico tienen mejores condiciones y horarios laborales y, por ello, pueden dedicar más tiempo diario al cuidado, a interaccionar con sus hijos e hijas, a comer con ellos y a realizar actividades culturales, lo que tiene un impacto sobre las habilidades cognitivas, culturales y socioemocionales. La Educación Infantil tiene la capacidad de apoyar a las familias con menos recursos económicos y menos flexibilidad laboral para reducir estas desigualdades a las que se enfrentan sus hijos e hijas.¹⁶

Precisamente por su considerable impacto en evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, la Comisión Europea ha incluido en su Recomendación “Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas” de 2013 sobre medidas de lucha contra la pobreza y la exclusión social infantil, la necesidad de invertir en Educación Infantil de calidad, inclusiva, asequible y adaptada a las necesidades de las familias. Siguiendo la línea marcada por la Recomendación de la Comisión, el Consejo de la Unión Europea aprobó la “Garantía Infantil” en junio de 2021 en la que se incluye el compromiso de los Estados Miembros de garantizar el acceso a una educación infantil de calidad para todos los niños y niñas en situación de riesgo de pobreza o exclusión, abordando las barreras que puedan limitar este acceso.¹⁷

Otro factor de impacto positivo de la extensión de la Educación Infantil 0-3 años es su **influencia directa sobre las tasas de empleo femenino** (en Canadá el aumento de escuelas infantiles supuso un incremento de 8 puntos en la oferta laboral femenina sobre todo madres solteras),¹⁸ **la reducción de la pobreza** aumentando el índice de inserción laboral de los progenitores así como **el aumento de la natalidad** (en España, por cada punto porcentual de escolarización 0-3 se incrementa un 5% la fertilidad).¹⁹

14 NESF, 2005, citado por Vandebroek, Lenaerts y Beblavý, 2018.

15 Vandebroek, Lenaerts y Beblavý, 2018.

16 Cebolla–Boado, Rahl y Salazar, 2014.

17 L_2021223ES.01001401.xml (europa.eu).

18 Haeck et al, 2015, citado por de Gispert, Salinas y Vilalta, 2019.

19 Baiza, 2009, citado por Blasco, 2019.

3. METODOLOGÍA Y DIMENSIONES

El presente documento se sustenta sobre el análisis del marco legal y competencial de Andalucía²⁰ y presenta los resultados obtenidos a partir de un estudio cuantitativo (explotación de fuentes secundarias) y cualitativo a partir de entrevistas presenciales a personas claves dentro del ecosistema de la Educación Infantil 0-3 años y familias en situación de vulnerabilidad. El objetivo es conocer cuál es la situación de la Educación Infantil en Andalucía, además de la percepción que las personas interviniendo en este ecosistema tienen del recurso.

Para ello, se plantea en el siguiente apartado un esbozo de cuál es la situación en Andalucía de la Educación Infantil 0-3 años. Primero analizando algunas de las barreras limitando o pudiendo limitar el acceso de las familias a este recurso; para seguir con el análisis de las políticas existentes teniendo como eje central las seis dimensiones clave para la equidad en esta etapa: disponibilidad, asequibilidad, accesibilidad, flexibilidad e inclusión, integración y calidad de la Educación Infantil en Andalucía. Finalmente, se plantea un punto de conclusiones, que tratarán de conectar los principales datos abordados durante el informe.

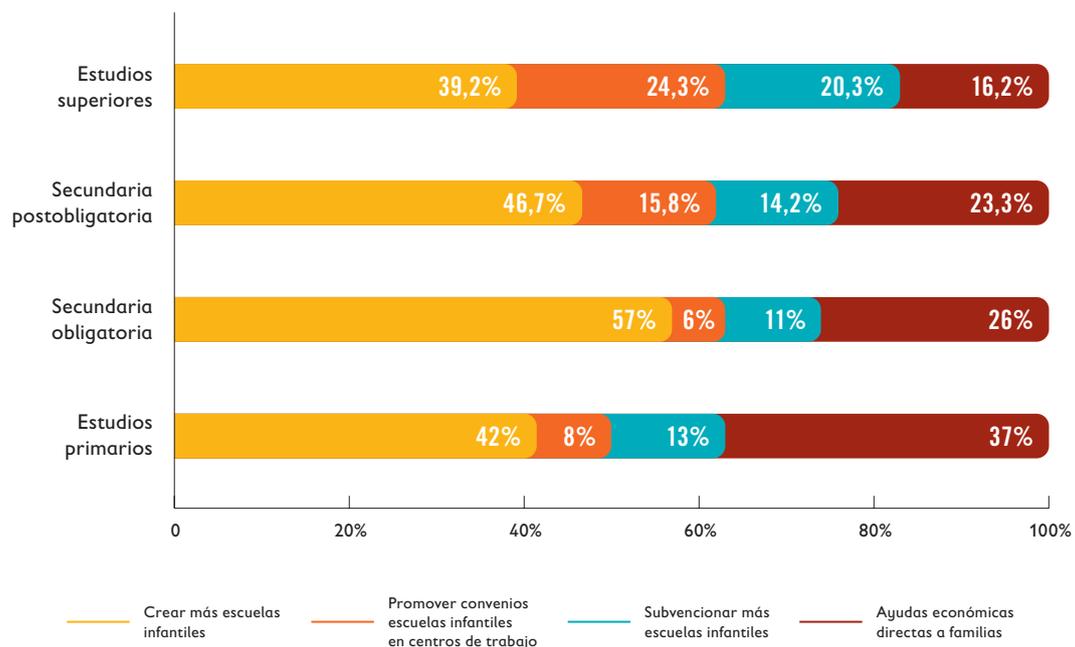
Los datos cualitativos de este informe se sustentan sobre la base de los discursos obtenidos a partir de entrevistas en profundidad realizadas a familias en exclusión social.

20 Ley de Educación de Andalucía; Decreto 2002 de Apoyo a las Familias; Decretos 2008 y 2009 – modelo de convenios; Decreto-ley 2017 – nuevo modelo de ayudas.

4. LA SITUACIÓN EN ANDALUCÍA

La demanda de más y mejores escuelas infantiles en Andalucía se lleva manifestando desde hace más de 10 años, cuando las familias la situaron como una prioridad estratégica.

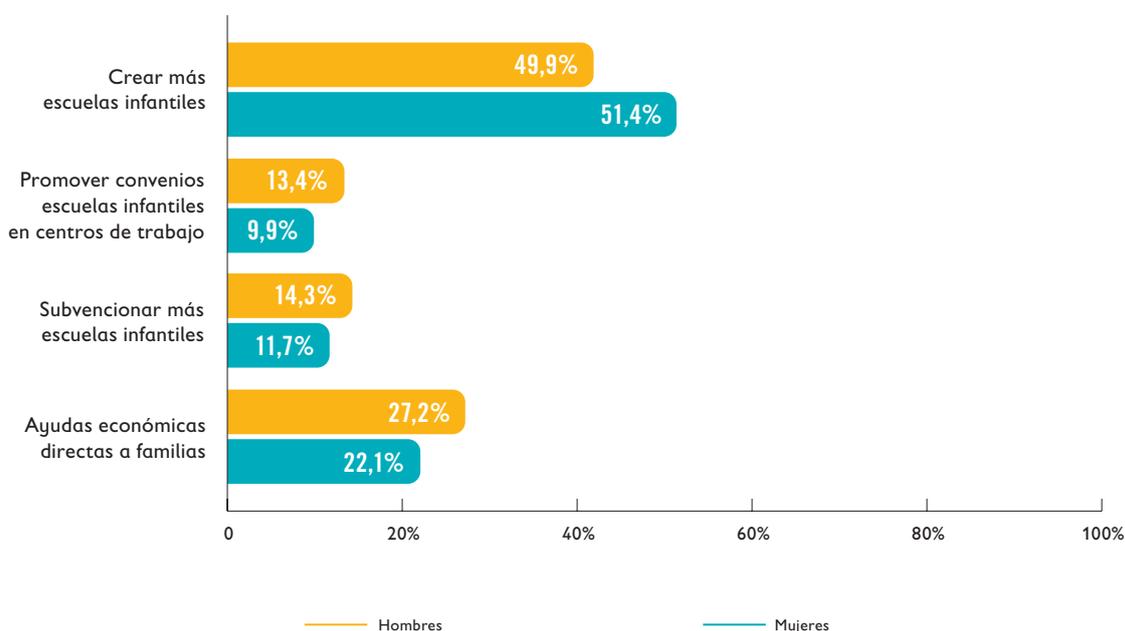
Gráfico 4. Medidas de la Administración que deben ser prioritarias para una buena Educación Infantil según nivel de estudios. Andalucía.



Fuente: CIS. Estudio 2788. Barómetro febrero 2009.

Se manifiestan diferentes demandas teniendo en cuenta el nivel de estudios pero también el género. Siendo la creación de escuelas infantiles la opción preferida por las mujeres para poder conciliar.

Gráfico 5. Medidas de la Administración que deben ser prioritarias para una buena Educación Infantil según sexo. Andalucía.



Fuente: CIS. Estudio 2788. Barómetro febrero 2009.

En esta misma encuesta de 2009, las familias definieron de manera mayoritaria (32%) que la creación de escuelas públicas debería ser prioritaria para disponer de una buena Educación Infantil.

Esta demanda de las familias andaluzas fue recogida en parte por la administración autonómica aumentando las plazas ofertadas desde 2008. Este aumento de plazas ha sido regularizado por el Decreto 428/2008²¹ que ha sentado las bases para la Educación Infantil al convertir la dotación de plazas en un derecho para las familias y traspasar íntegramente las competencias sobre el mismo a la Consejería de Educación deshaciéndose las entidades municipales de las competencias que tradicionalmente habían mantenido en este ciclo; en este sentido el Decreto 149/2009, de 12 de mayo,²² regula los centros impartiendo el primer ciclo de la Educación Infantil mientras el Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo,²³ establece medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil en Andalucía.

Actualmente Andalucía cuenta con una de las tasas de matriculación en este ciclo educativo por encima de la media estatal, siendo una de las cuatro comunidades autónomas con tasas de matriculación superiores al 40%.

21 Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

22 Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil.

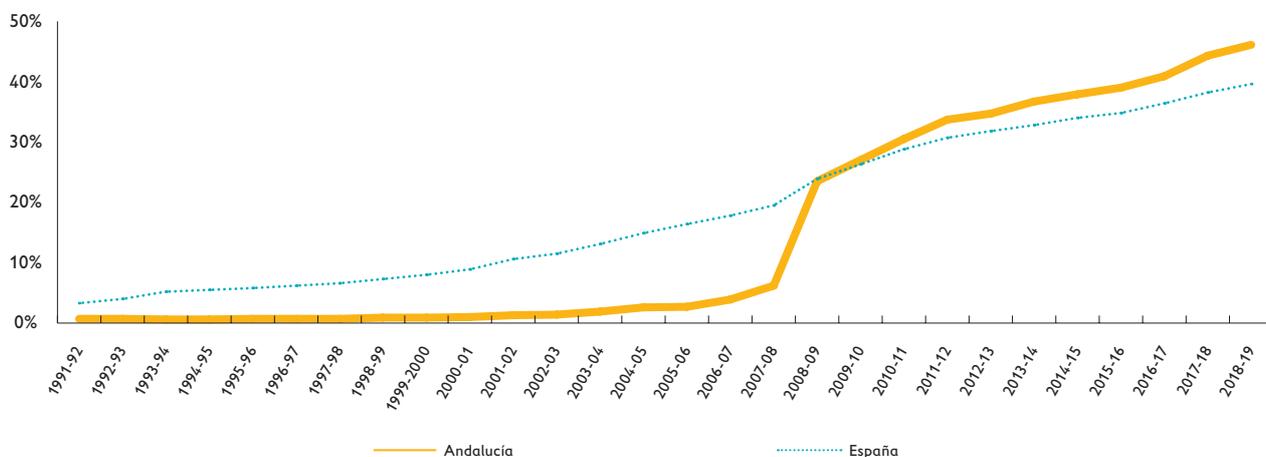
23 Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil en Andalucía.

Tabla 1. Tasa neta de escolaridad 0-2 años por comunidad autónoma (2016-2017).

	2016-2017
Andalucía	40,9
Aragón	35,2
Principado de Asturias	20,6
Islas Baleares	20,1
Canarias	16,6
Cantabria	28,0
Castilla y León	21,2
Castilla-La Mancha	33,8
Cataluña	37,9
Comunidad Valenciana	32,2
Extremadura	28,4
Galicia	43,6
Comunidad de Madrid	47,2
Región de Murcia	19,1
Navarra	26,4
País Vasco	52,8
La Rioja	35,9
Ceuta	13,2
Melilla	21,3
Total	36,4

Fuente: Informe Donde todo empieza: Educación Infantil 0-3 años para igualar oportunidades. Save the Children 2019.

Gráfico 6. Evolución tasa neta de escolaridad 0-2 años. Andalucía y España (1991-2019).



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Las cifras de la educación en España.

Este aumento de tasa de matriculación se debe en gran parte al aumento de la disponibilidad de plazas que principalmente se ha conseguido con el aumento de los conciertos con centros de Educación Infantil de gestión privada. Son éstos los que más plazas ofertan en Andalucía, algo que se ha impulsado desde la administración pública.

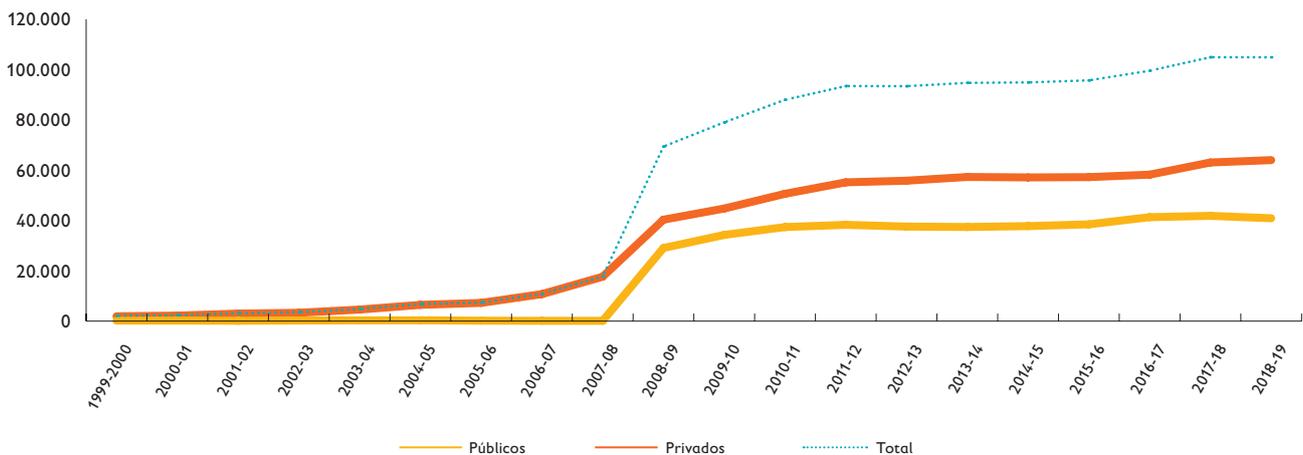


“Venían y te decían: ‘monta un centro allí por favor que no tengo plazas’ [...] Machacó para que montáramos determinados centros y en determinados sitios, o sea, nos animó. No tenían para dar cobertura”. (ASOCIADIRECEDUI03A)²⁴



•••••

Gráfico 7. Alumnado de 0-2 años matriculado por tipo de centro. Andalucía (1999-2019).



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia.

24 Entrevista a directoras de Centros de Educación Infantil privados adheridos que forman la directiva de AEIU, principal asociación de la Educación Infantil en Andalucía que aglutina a más de 500 centros.

5. LAS BARRERAS EN ANDALUCÍA PARA UN ACCESO EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 AÑOS

En este apartado revisaremos las principales barreras con las que se encuentran las familias con menor renta disponible para acceder en condiciones de igualdad a la Educación Infantil 0-3 años (EI03) en Andalucía. Es importante poder detectar si las desigualdades en los niveles de acceso a la EI03 por nivel de renta de las familias se deben a factores relacionados con la oferta de plazas (disponibilidad de servicios o diseño de los programas, por ejemplo), o si se debe a la demanda por parte de las familias.

Siendo importante el enfoque de oferta y demanda para construir una política pública que atienda las demandas de las familias para ver los derechos de sus hijos e hijas garantizados, para Save the Children este enfoque no es suficiente. Consideramos que el punto de partida ha de ser **el derecho a una educación de calidad e inclusiva de niños y niñas desde la primera infancia con enfoque de equidad.**

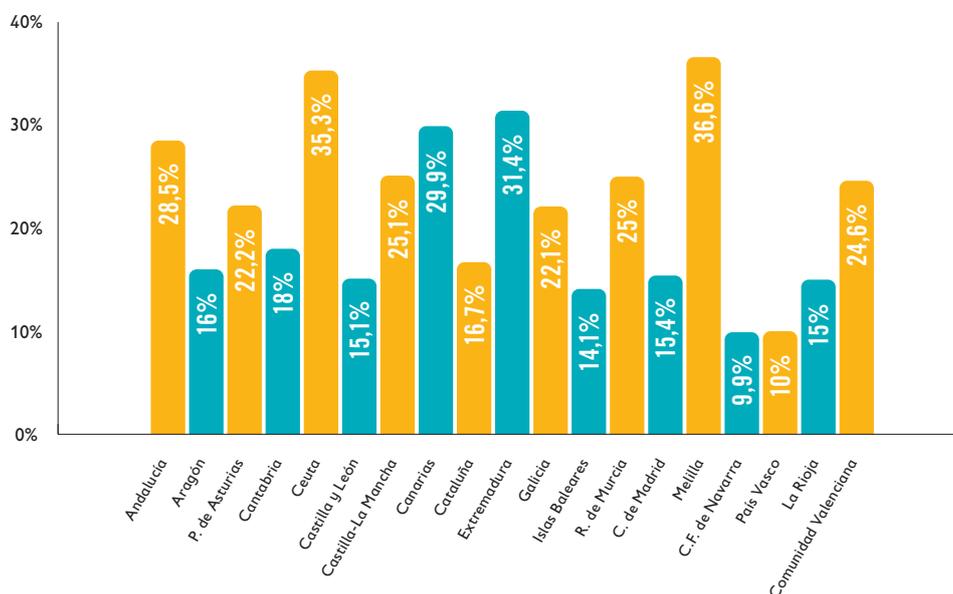
Mirar desde la educación inclusiva implica centrarse en cómo eliminar las barreras que pueden frenar la presencia, participación y el aprendizaje de los niños y niñas en función de la situación socioeconómica de sus familias. Hablamos de barreras para referirnos a factores, políticas o creencias que pueden generar exclusión de ciertos niños y niñas a la hora de acceder a la EI03.

Para identificar estas barreras hemos preguntado a las familias y a profesionales, lo que nos ha permitido examinar cómo la constitución de estas barreras está vinculada con las circunstancias personales (materiales, laborales, familiares, culturales, vitales, etc.), de las familias y las expectativas y creencias de los progenitores, principalmente madres, sobre la crianza durante los primeros años de vida.

Para el análisis hemos clasificado las barreras que dificultan la plena participación de niños y niñas en situación de vulnerabilidad en cuatro categorías, aunque obviamente están muy conectadas y en muchos casos se solapan. Los resultados obtenidos son coherentes con las conclusiones de otros estudios similares realizados en Europa.²⁷

27 Bennett, 2012; Eurofound, 2015; Ünver y Nicaise, 2015; Vandebroek y Lazzari, 2014; Comisión Europea, 2018a.

Gráfico 9. Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por comunidad autónoma.



Fuente INE. Encuestas de Condiciones de Vida.

Nota: Los ingresos que se utilizan en el cálculo de variables como rentas y tasa de riesgo de pobreza corresponden siempre al año anterior.

Nota: En riesgo de pobreza (60% mediana de los ingresos por unidad de consumo medidos con el umbral de renta estatal).

Tanto las tasas de renta y de pobreza y riesgo de exclusión son factores que, de no haber políticas correctoras, podrían influir negativamente en la matriculación de los niños y niñas a cargo de estas familias en una etapa educativa, que no es obligatoria ni gratuita.

Debemos partir de las premisas de que para las familias en situación de pobreza severa y relativa la única opción viable es el acceso a una plaza en condiciones de bonificación de su coste estipulado, así como del comedor. En el caso de las familias con una situación económica precaria, la decisión de matricular a sus hijos e hijas en esta fase educativa pasa por la realización de un análisis coste-beneficio entre los costes de matriculación, la posibilidad de acceso a un empleo por parte de uno de los cuidadores y los beneficios que contemplan para la educación de sus hijos e hijas. Si tras este análisis los costes de matriculación son demasiado altos, la decisión puede decantarse por renunciar a la matriculación para que uno de los cuidadores, normalmente las mujeres, se centre en atender el trabajo de crianza en el hogar. Por último, podemos pensar en perfiles de familias en las que ambos progenitores trabajan, pero sin llegar a tener ingresos suficientes que les permitan situarse por encima de los umbrales de pobreza relativa. Estas familias optan por la matriculación para conservar las fuentes de ingreso, a pesar de que los costes pueden significar un porcentaje importante de los ingresos mensuales familiares.

Al analizar cómo se comportan estos factores en Andalucía a la hora de crear barreras económicas de acceso a la EI03 nos hemos encontrado con la realidad de que la comunidad autónoma combina unos **altos niveles de pobreza y una baja renta media con unos altos porcentajes de matriculación en esta fase educativa.**

Andalucía cuenta con un sistema de bonificación del coste plaza (para el curso 2019/20 que ha sido la referencia para este documento, actualmente el coste plaza es de 278,88€ incluido comedor) que reduce la aportación de las familias en función de su nivel de renta.



Tabla 4. Bonificación respecto a circunstancias familiares.

Ingresos y circunstancias de la unidad familiar ²⁹	Bonificación
Circunstancias socio-familiares que originen la adopción de medidas de protección del o de la menor por parte de las instituciones públicas.	
Circunstancias socio-familiares que originen carencias o dificultades en la atención a las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social y que no requieren separación del medio familiar.	
Cuando las familias se encuentren en circunstancias de necesidad social, entendiéndose como tal aquellas familias cuya renta per cápita sea inferior al 0,50 IPREM (3.759,8 €), en el caso de las familias monoparentales al 0,75 IPREM(5.639,69€).	100%
Hijos o hijas de mujeres atendidas en los centros de acogida para las mujeres víctimas de violencia de género.	
Víctimas del terrorismo o sus hijos o hijas.	
Renta Per Cápita igual o superior al 0,5 e inferior o igual al 0,6 IPREM (3.759,8€–4.511,75€).	80%
Renta Per Cápita superior a 0,6 IPREM e inferior o igual a 0,75 IPREM (4.511,75€–5.639,69€).	70%
Renta Per Cápita superior a 0,75IPREM e inferior o igual a 0,9 IPREM (5.639,69€–6.767,63€).	60%
Renta Per Cápita superior a 0,9 IPREM e inferior o igual a 1,0 IPREM (6.767,63€–7.519,59€).	50%

29 Las bonificaciones son las correspondientes al curso 2019/20. Tanto el precio como las bonificaciones han sido modificadas por el Acuerdo CG modifican cuantía y bonificaciones de precios públicos centros 1er ciclo Educ. Infantil Andalucía, disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/consejo/sesion/detalle/190400.html> . La actualización de coste plaza no ha sido repercutido en las familias, sino que las bonificaciones se han actualizado para que la subida del coste-plaza sea asumida por la administración.

Renta Per Cápita superior a 1,0 IPREM e inferior o igual a 1,1 IPREM (7.519,59€–8.271,55€).	40%
Renta Per Cápita superior a 1,1 IPREM e inferior o igual a 1,2 IPREM (8.271,55€–9.023,51€).	30%
Renta Per Cápita superior a 1,2 IPREM e inferior o igual a 1,3 IPREM (9.023,51€–9.775,47€).	20%
Renta Per Cápita superior a 1,3 IPREM e inferior o igual a 1,4 IPREM (9.775,47€–10.527,43€).	15%
Renta Per Cápita superior a 1,4 IPREM e inferior o igual a 1,5 IPREM (10.527,43€–11.279,39€).	10%
Renta Per Cápita superior a 1.5 IPREM (11.279,39€).	—
Cuando la familia tenga dos personas menores disfrutando de este servicio, la segunda tendrá una bonificación del 30% de la cuantía que resulte aplicable a la primera con arreglo a los criterios establecidos en el párrafo a).	
Cuando la familia tenga tres personas menores disfrutando de este servicio, la tercera tendrá una bonificación del 60% de la cuantía que resulte aplicable a la primera con arreglo a los criterios establecidos en el párrafo a).	
Cuando la familia tenga más de tres personas menores disfrutando de este servicio, la cuarta y sucesivas serán gratuitas.	

Fuente: Decreto ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía.

Durante el curso 2019/20, la bonificación media fue de un 71,69%, 30 únicamente el 8,54% de las familias no percibió algún grado de bonificación y casi el 50% de las familias recibió una bonificación total de los costes.

•••••

“Porque ahora mismo estamos solamente en un 47% de la escolarización, el resto de los niños no se escolariza, la gran mayoría porque no pueden pagarlo. Es que los mileuristas siguen quedando fuera de la ayuda, eh [...] Es que una familia de dos miembros de unidad familiar mileuristas no tiene ayuda”. (ASOCIADIRECEDUI03).

•••••

30 Datos facilitados (a través de petición específica) por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.

.....

Tabla 5. Bonificaciones según tramos para matriculados en periodos de matriculación oficial en primer ciclo de Educación Infantil (curso 2019-2020).

Tramos de bonificación (%) (Los porcentajes se modificaron para el curso 2020/21)	Alumnados matriculados según tramo de bonificación que reciben*	Porcentaje sobre el total de alumnado
100	46.505	47,57%
80	7.863	8,04%
70	10.112	10,34%
60	7.827	8,01%
50	4.282	4,38%
40	3.732	3,82%
30	3.235	3,31%
20	2.338	2,39%
15	1.929	1,97%
10	1.595	1,63%
0	8.352	8,54%
Total	97.770	100,00%

Fuente: Datos proporcionados Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por petición específica.

Nota: estos menores corresponden con aquellos que presentaron solicitud de plaza en periodo de matriculación ordinario y que son, junto con los menores matriculados a instancias de Servicios Sociales en cualquier momento del año, quienes pueden percibir ayudas-bonificaciones.

Si se cruzan los tramos de bonificación, según la renta familiar, con el umbral de pobreza severa³¹ (4.650€/año por unidad de consumo) y relativa (6.975€/año por unidad de consumo) de las familias andaluzas, se confirma que la bonificación del 100% del coste de matriculación del servicio de EI03 está asegurada para este perfil de población.³² No obstante, las familias que quedan justo por encima del umbral de pobreza relativa, empiezan a tener una bonificación parcial, aunque su situación económica sigue siendo precaria.

31 Rodríguez García de Cortázar, Ainhoa y Alaminos Romero Francisco Jesús, “Pobreza y Desigualdad: Informe OIA 2019”, Junta de Andalucía, Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación, Escuela Andaluza de Salud Pública (Granada 2019).

32 Según la explotación realizada de los datos de la ECV 2018 y que se comentará más en profundidad en el apartado 7. Asequibilidad.



“Pero sí me he encontrado mucha gente que le han bonificado un 80% que tú dices bueno, si es que tiene que pagar solo 75,77€, pues no pueden pagarlo. Es que 75,77€ es la fruta y la verdura de dos semanas, y no pueden”. (DIRE1CEDUI03, Sevilla, barriada vulnerable).



Esta situación puede desincentivar a muchas familias a la hora de asumir los costes en esta etapa educativa. Si bien es cierto que con este sistema de bonificaciones las familias pueden prever con antelación cuánto supondrá para la economía familiar la matriculación en esta fase educativa, la realidad es que a las familias que, por sus ingresos, se sitúen fuera de las bonificaciones se les va a presentar una decisión de difícil resolución.



“Y muchas veces han dejado sin comedor, y dicen bueno que venga al cole, pero no se puede quedar a comedor. Y tienen que renunciar a ese servicio que se factura independientemente de la atención socioeducativa porque no pueden atenderlo”. (DIRE1CEDUI03, Sevilla, barriada vulnerable).



5.2. Barreras burocráticas, de información y comunicativas

Hay dos cuestiones que surgen con fuerza, cuando se abordan las barreras burocráticas con las que las familias se encuentran a la hora de matricular a sus hijos o hijas y ambos terminan relacionados con las barreras económicas.

En primer lugar, que el criterio para fijar el grado de bonificación se sitúe en relación a la renta que la familia tenía 2 años antes de realizar la matriculación, lo que dificulta acomodar la situación económica actual con la probabilidad del pago que debe realizar la familia, en caso de no obtener el 100% de la bonificación.



“Tampoco vemos justo que a las familias les hagan pagar este año, por ejemplo, según la situación económica que tuvieron dos años atrás, cuando en muchísimas ocasiones la situación económica les ha empeorado, porque empiezan a estar en el paro. Y con el coste que les salía a pagar ahora no han podido aceptar la matrícula [...]”.
(DIRE5.CEDUI03.HUELVA).



En segundo lugar, la posibilidad de obtener plaza favorece a las familias en las que ambos progenitores trabajan, no contemplando la búsqueda activa de empleo, como una acción en sí misma que requiere de un recurso como la Educación Infantil 0-3 años para poder realizarse. Esto, en aquellas zonas en la que la demanda es mayor que la oferta, genera una situación de desigualdad entre las familias que necesitan que sus hijos e hijas de 0 a 3 años estén escolarizados para poder buscar empleo. Además, se produce una interseccionalidad cuando esta situación se ve empeorada, si, además, estas familias no cuentan con redes de apoyo cercanos, como puede ser el caso de la población inmigrante.



“Fui a la asistencia social un montón de veces, pero la asistenta social lo que te comenta es que si tienes un contrato de trabajo ella te puede ayudar en la mitad de la guardería...a ver señora, que yo estoy sin trabajo, no tengo a nadie que me cuide a mi hija y si yo no trabajo no le puedo dar a mi hija de comer... entonces alguna solución tendré que tener o me quedo sin trabajo y me quedo cuidando a mi hija”. (Se01FI _Mujer_FamiliaVulnerabilidad).



Las consecuencias de estas limitaciones, repercuten directamente en la toma de decisión sobre si matricular o no a sus hijos e hijas y hace recaer la decisión, no en la idoneidad de la EI03 para los niños y niñas, sino en la posibilidad que hay de poder sostener el coste del servicio.

5.3. Barreras político-organizativas

Y es que, la definición político-administrativa de la Educación Infantil 0-3 años, como medida de conciliación, sigue sustentándose en un tipo de empleo a tiempo completo, con horarios estables y en condiciones regularizadas, de modo que el recurso no parece estar pensado para responder a otras situaciones laborales (trabajo temporal, turnos de mañana y tarde que varían, media jornada, entre otros). Lamentablemente, las familias más vulnerables, en parte lo son porque es este tipo de empleo precario el que sustenta su situación económica. Una medida que trata de paliar las desigualdades no puede ser inflexible y ofrecer un tipo de recurso que no pueda ser adaptado a las diferentes situaciones.



“Todo el mundo no tiene la suerte como tengo yo por ejemplo de tener a mi madre, a mi padre, de decir ‘son muy pequeñitos se los dejo y no los llevo a la guardería’ pero todo el mundo no tiene eso”.

(Se04FI _ Mujer Familia Vulnerabilidad).



La necesidad de conciliar vida laboral, familiar y personal ha situado a las escuelas infantiles de primer ciclo como una demanda estratégica para las familias. Sobre todo, representa además una prioridad especialmente demandada en los últimos años por las mujeres.



“Siempre si alguien va a tener que dejar el trabajo (A) [...] Las perjudicadas son las mujeres, está claro”. (C)

(ASOCIADIRECEDUI03).³³



33 Entrevista en Grupo realizada a directoras de centros que forman la Junta Directiva de la principal asociación patronal de la Educación Infantil, AEIU: A) Presidenta; B) Vicepresidenta; C) Tesorera.

5.4. Barreras ideológicas y culturales

Además de lo ya mencionado, existe un freno más a la posibilidad de que niños y niñas accedan a la Educación Infantil 0-3 años, nos referimos a las barreras asociadas con los estilos de crianza y la definición de la maternidad.

No todas las familias entienden la Educación Infantil como una etapa necesaria en el desarrollo madurativo de sus hijos e hijas, sino que, si viene asociando como un recurso para la conciliación, por tanto, la decisión de escolarizar o no a sus hijos e hijas depende más de una estrategia familiar en la que se valora, sobre todo, el papel que la madre quiere desempeñar en el cuidado de sus hijos o hijas en estas edades, y como respuesta a la situación laboral familiar.

Desde los centros, se reclama una labor de formación e información a las familias, sobre la importancia de la escolarización en estas edades. Además, se alerta de que la definición que en el hogar se haya realizado sobre el papel de la mujer, influye directamente en la decisión. Los roles de género en la crianza tienen un peso muy fuerte. En muchos casos, el acceso a la Educación Infantil depende de si la madre tiene o no disponibilidad para cuidar a sus hijos o hijas.



“Es una labor de formación, de concienciación de la importancia de esta etapa, porque es verdad que en los sectores más desfavorecidos y con menos nivel cultural, nos siguen viendo como asistencial, y entonces es el padre el que le dice a la madre ‘pero si tú no estás trabajando para qué vas a llevar al niño a la guardería, para qué, para sentarte tú todo el día a tomar café con las amigas en el bar. (...) Entonces ahí sí tendría que haber una labor digamos de formación a esas familias, donde informarles de que esta etapa no es solo asistencial, de que, aunque la mamá no trabaje, el niño debe de ir a la guardería porque la relación con más niños le va a aportar muchísimo y va a encontrar un ambiente con estímulos a su alrededor, y eso le va a facilitar su progreso y su desarrollo”.

(DIRE5.CEDU105.HUELVA).



6. LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 AÑOS EN ANDALUCÍA

6.1. Disponibilidad

Modelo ineficiente y poco planificado con zonas de exceso de oferta y otras con escasez. Gran desigualdad territorial, especialmente en Cádiz.

La política andaluza de Educación Infantil está marcada por aumentar el gasto público en el ciclo mediante un modelo de externalización regulada. El crecimiento del gasto público y de la oferta se ha basado en la potenciación de una red de escuelas infantiles privadas cuya regulación es menos exigente que la de las escuelas públicas.

.....
Tabla 6. Tipos de escuelas de primer ciclo de infantil según titularidad por provincias. Andalucía (%).

	Privados		Públicos	
	Con convenio	Titularidad de la Junta	Titularidad otras Administraciones	Total
Almería	64,0	8,5	27,5	36,0
Cádiz	56,7	18,0	25,3	43,3
Córdoba	70,0	10,3	19,8	30,0
Granada	46,8	7,5	45,7	53,2
Huelva	49,7	12,7	37,6	50,3
Jaén	49,3	7,4	43,4	50,7
Málaga	71,6	3,6	24,8	28,4
Sevilla	74,0	7,0	19,0	26,0
Total	64,5	8,4	27,1	35,5

Fuente: Datos proporcionados Consejería de Educación de la Junta por petición específica.

Si se compara el acceso del alumnado a centros públicos y privados entre el primer y segundo ciclo, es posible observar diferencias importantes entre los porcentajes, siendo bastante mayor el alumnado matriculado en escuelas públicas a partir del segundo ciclo.

Tabla 7. Distribución del alumnado de Educación Infantil según ciclo y titularidad del centro. Andalucía. Curso 2019-2020.

	Primer Ciclo ⁽¹⁾	Segundo Ciclo
Público	40,5%	76,9%
Privado/Concertado	54,0%	20,4%
Privado no concertado	5,5%	2,7%

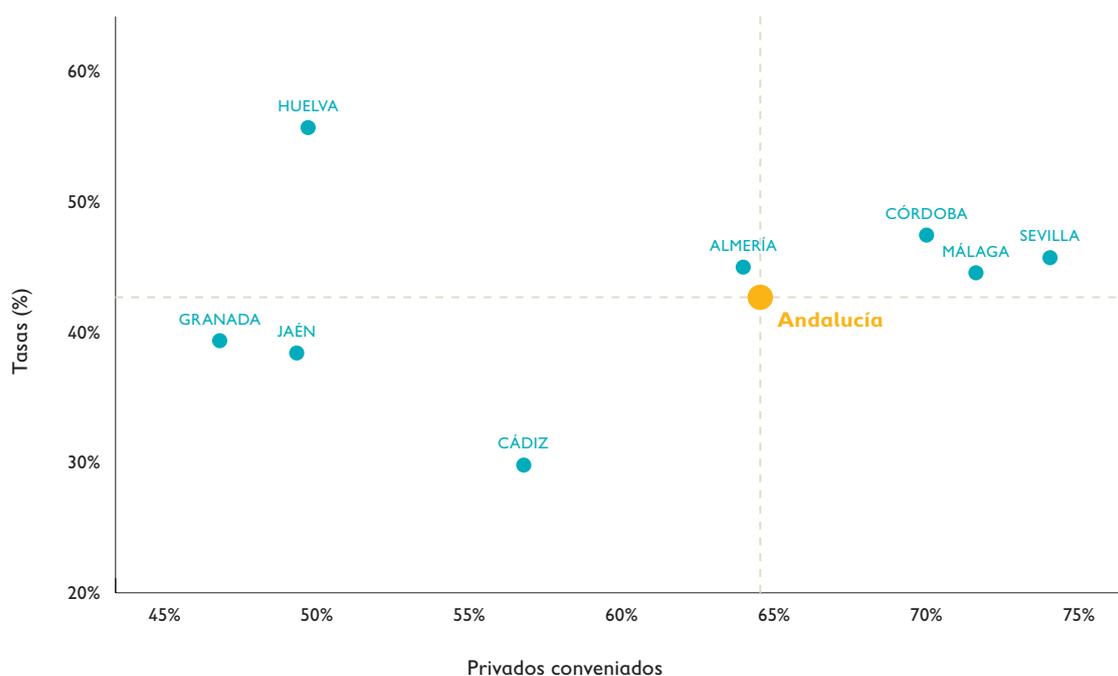
Fuente: Consejería de Educación y Deporte - Junta de Andalucía

⁽¹⁾ La columna concertada corresponde en el primer ciclo, al alumnado en centros adheridos al Programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil en Andalucía.

Estos datos confirman que en Andalucía, ha habido una apuesta clara por tratar de cubrir la demanda de plazas de 0 a 3 años con centros de titularidad privada y son muchos los niños y niñas que acceden a estos centros, en comparación a lo que ocurre en otros ciclos formativos.

Se ha tratado de indagar si la titularidad de los centros podría generar algún patrón relacionado con el porcentaje de escolarización. La diversidad que presentan las provincias, no permite establecer una relación clara que indique que un aumento de la oferta pública hace aumentar el porcentaje de escolarización entre los 0-3 años, ya que el comportamiento de ambos elementos, según provincias, siguen trayectorias diferentes.

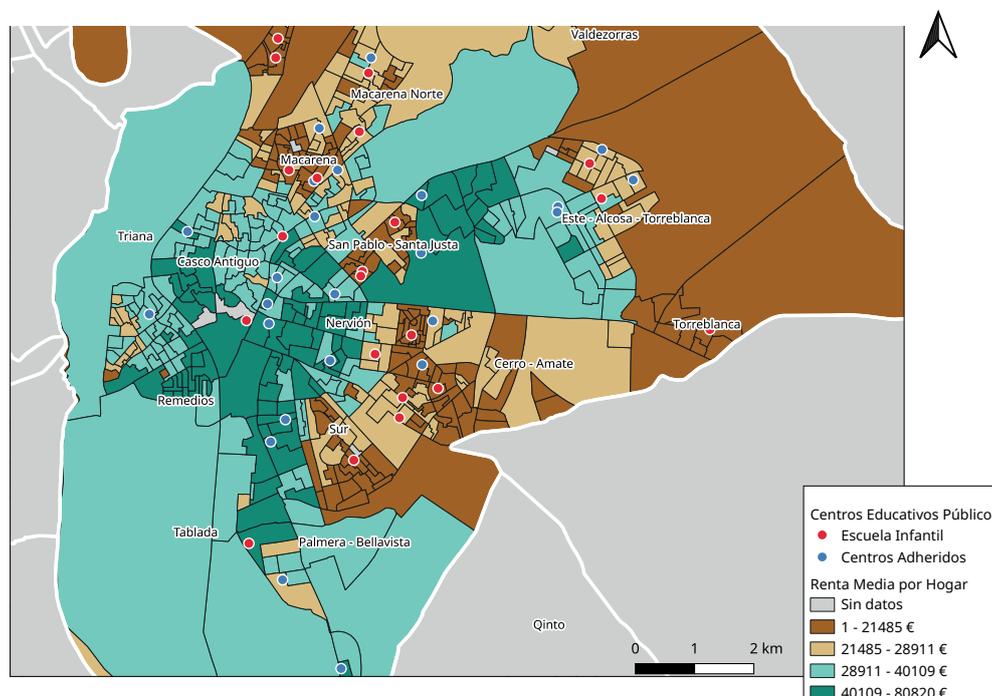
Gráfico 10. Relación entre la tasa de escolarización y el porcentaje de escuelas privadas conveniadas.



Fuente: Elaboración propia. Datos proporcionados Consejería de Educación de la Junta.

Según se observa en el gráfico 10, las mayores tasas de escolarización se dan en Huelva, dónde también hay un mayor número de centros públicos. No obstante, también encontramos altas tasas de escolarización en Córdoba y Sevilla (aunque menores que en Huelva), donde predomina los centros adheridos. La distribución territorial de estos centros aporta información acerca del grado de escolarización. Si se compara los datos sobre renta media por hogar, número de escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad pública y centros adheridos al programa de ayuda a las familias, **se pueden observar cuatro pautas de distribución de centros** en las diferentes provincias andaluzas.³⁴

Mapa 1. Centros de primer ciclo de infantil públicos y privados adheridos al programa de ayudas. SEVILLA (curso 2019-2020).

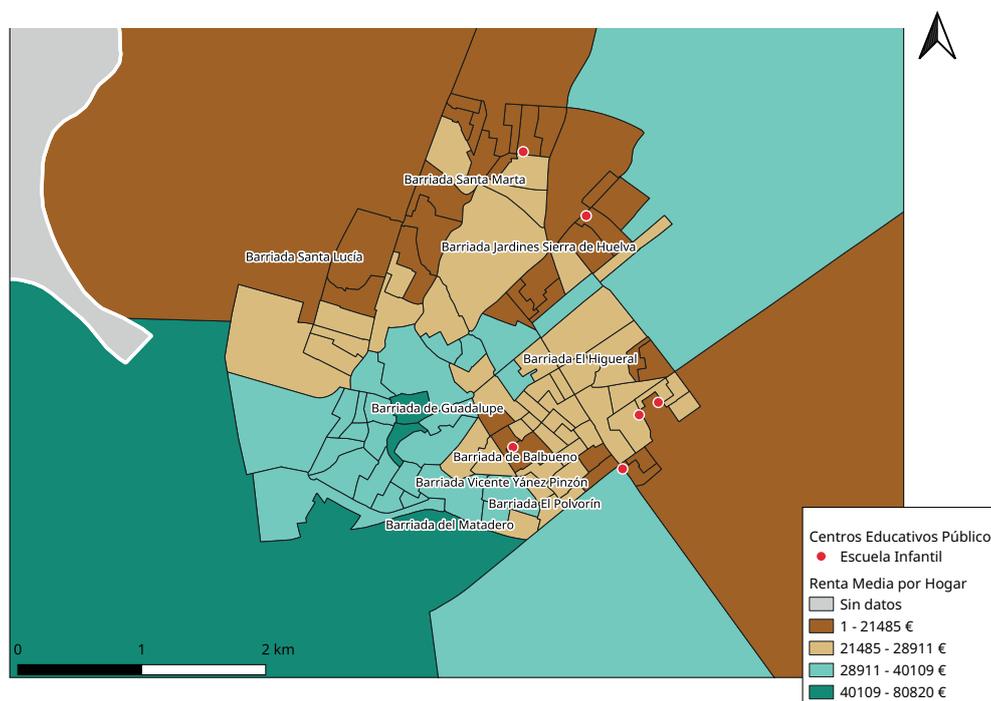


Fuente: Elaboración propia.

En **primer lugar**, tenemos los municipios donde se produce una **alta concentración** de centros públicos y privados adheridos, como es el caso de Sevilla. Cabe destacar en este caso, que los centros públicos tienden a concentrarse casi en exclusiva en las zonas de menor renta y los privados adheridos en las zonas con más ingresos. Coincide que, como veíamos antes, Sevilla presenta una alta tasa de escolarización.

³⁴ Para conocer cómo se distribuyen las escuelas en las que se imparte el primer ciclo de Educación Infantil en los municipios de 100.000 o más habitantes en Andalucía atendiendo a los niveles de ingresos, se han utilizado capas cartográficas del Sistema DERA, que permite que se visualicen datos de forma superpuesta. Las capas han sido: Renta media por hogar en cada sección censal, Distritos y barrios, Capa de Escuelas Infantiles de primer ciclo públicos, Datos de centros adheridos al programa de ayuda a las familias.

Mapa 2. Centros de primer ciclo de infantil públicos y privados adheridos al programa de ayudas. HUELVA (curso 2019-2020).

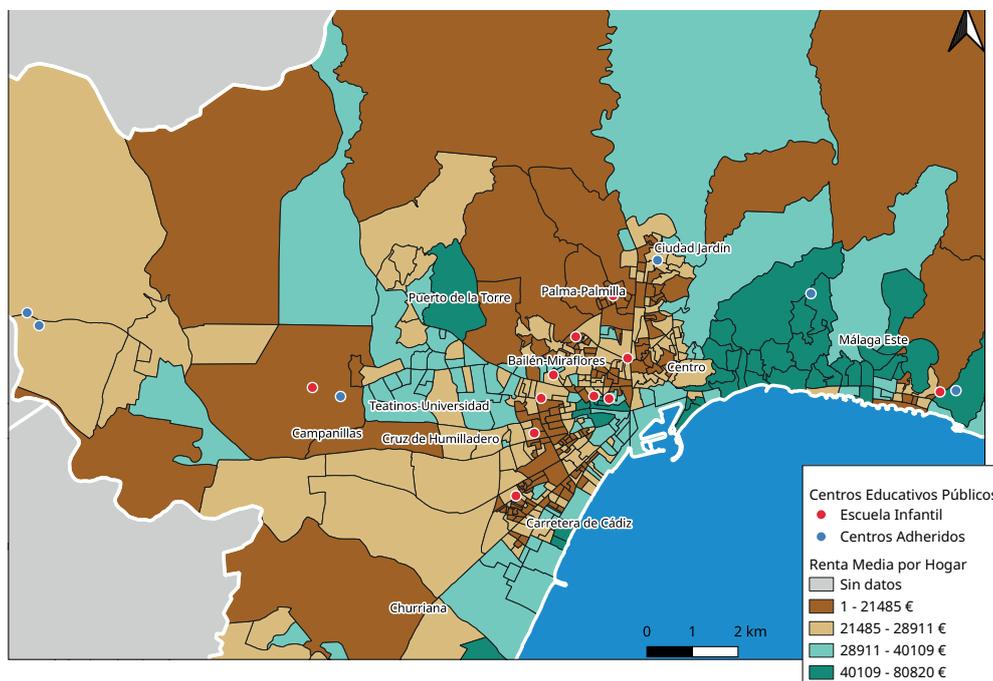


Fuente: Elaboración propia.

En **segundo lugar**, se encuentran los municipios que poseen una **baja concentración** de centros con una red predominantemente pública. Huelva y Granada presentan municipios que cumplen con esta pauta. Jaén responde también a este patrón, pero con más presencia de centros adheridos. Huelva es la provincia con mayores tasas de escolaridad, pero Granada y Jaén presentan una tasa de escolarización menor que el caso de Sevilla, citado anteriormente.

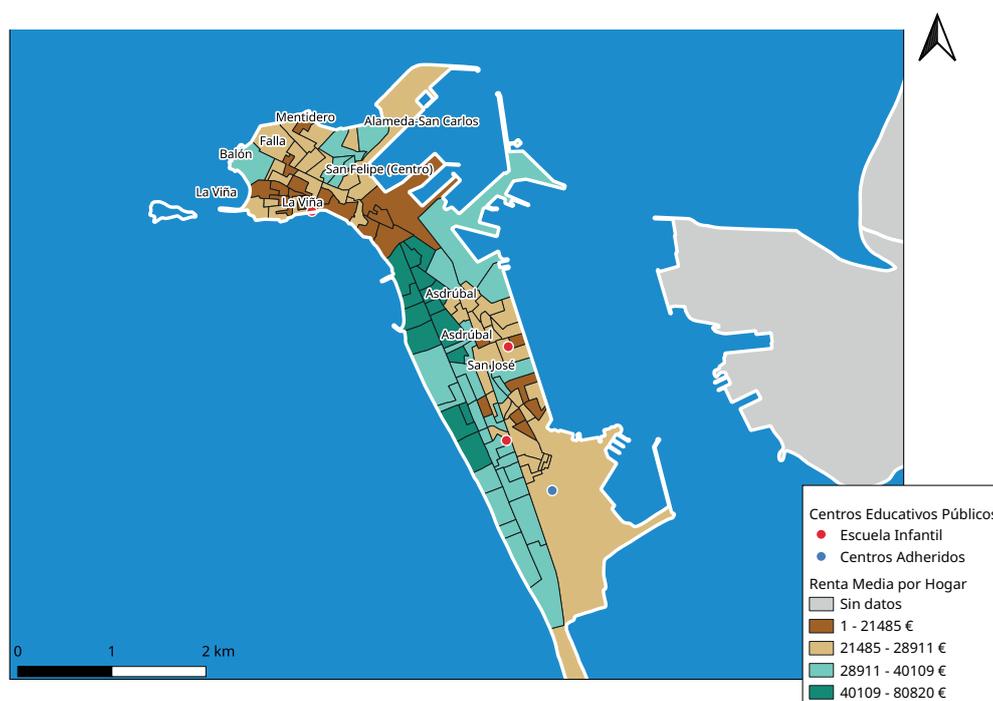
En **tercer lugar**, están los municipios que cuentan con una **alta concentración de centros públicos con baja presencia de centros adheridos**. Málaga es la provincia que mejor responde a este patrón, pero también parecen cumplir este patrón Córdoba y Almería. En las dos primeras, se observa cierta segmentación en la ubicación de los centros adheridos, ubicándose estos en las zonas con mayor ingreso económico de las familias. Algunos municipios de Málaga tienen tasas de escolarización tan bajas como el caso de Cádiz.

Mapa 3. Centros de primer ciclo de infantil públicos y privados adheridos al programa de ayudas. MÁLAGA (curso 2019-2020).



Fuente: Elaboración propia.

Mapa 4. Centros de primer ciclo de infantil públicos y privados adheridos al programa de ayudas. CÁDIZ (curso 2019-2020).



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en **cuarto lugar**, encontramos municipios con **baja concentración de centros tanto públicos como privados adheridos**. Es el caso de Cádiz, la capital cuenta con la red menos densa de escuelas de primer ciclo. Además, muchas zonas de baja renta no tienen una escuela cerca, coincidiendo con las menores tasas de escolarización de las provincias andaluzas.

Además de poder agregar las provincias andaluzas, según la concentración de sus centros públicos y privados en Educación Infantil 0-3 años, podemos afirmar que los centros privados adheridos tienden a concentrarse en zonas de mayor nivel socioeconómico. Además es posible establecer una relación entre la distribución de centros, tanto públicos como adheridos, y la oferta-demanda. Dicha relación provoca diversas situaciones según territorios, desde aquellos en los que la oferta supera a la demanda y quedan plazas por cubrir, hasta el lado opuesto, en el que hay familias que no disponen de una plaza de escolarización en EI03 para sus hijos e hijas.



“Tenemos un exceso de oferta que ha conllevado la necesidad de que la Consejería intervenga estableciendo una serie de medidas de planificación, para que la oferta se ajuste a la demanda [...] Estoy seguro de que quedarán zonas en las que la oferta no sea suficiente para la demanda que haya, pero quizás sean zonas donde hay un nivel de población mucho más alto. Me estoy refiriendo fundamentalmente a la zona de costa de Málaga, por ejemplo, donde sí sabemos que hay una escasez de oferta. Sin embargo, hay otras zonas donde hay un nivel de vacantes muy alto. Que implica que la sostenibilidad de los centros pues no sea viable, lo que está condicionando que se regule el sector”. (Técnico, 1. Dirección General de Planificación Educación Infantil).



Si se observa el número de matriculaciones y listas de espera por provincias, será posible identificar cuáles son las provincias donde hay mayor desfase entre la oferta y la demanda. Es evidente que el modelo de oferta privada basado en una lógica de mercado no resulta suficiente para responder a la demanda ni a las necesidades sociales, especialmente en la provincia con una situación socioeconómica más vulnerable como es Cádiz.

6.2. Asequibilidad

Un sistema de tarificación de precios adecuado pero poco flexible y persisten las barreras económicas para familias pobres.

Las diferencias que veíamos en el apartado anterior dan muestras de que el gasto público en Educación Infantil 0-3 años no consigue igualar las condiciones y oportunidades de acceso a la Educación Infantil. En Andalucía, el gasto público es mayor que en otras comunidades autónomas y su política de bonificación ofrece una amplia cobertura, pero estos esfuerzos no parecen corregir las desigualdades territoriales. Tanto en las provincias como en las capitales, se observa que el acceso es diferencial.

.....
Tabla 9. Estimación del gasto autonómico en el primer ciclo de Educación Infantil. Total por alumno/a y edad (2017).

	Andalucía	España⁽¹⁾
0-1 año	3.881€	3.997€
1-2 años	3.136€	3.012€
2-3 años	2.718€	2.531€
Total	2.945€	2.827€

Fuente: Instituto de Estudios Fiscales. Papeles de trabajo 3/2018. Diagnóstico sobre el primer ciclo de Educación Infantil en España (0 a 3 años).

⁽¹⁾ Los valores medios en cada tramo de edad se obtienen de la media aritmética del gasto medio de ambas autonomías, en el tramo correspondiente. El valor medio total se obtiene al dividir el Gasto para toda España por el número total de alumnado matriculado en Ed. Infantil de primer ciclo en España.

Cómo la EI03 no es un servicio gratuito sino bonificado, el gasto público no permite cubrir el 100% del coste de la Educación Infantil, por lo que el resto debe venir financiado por las familias. Tomando como referencia el coste medio de una plaza (sin comedor), 220,72€ y el número de matrículas de familias en el curso 2018-2019, 97.770 matriculaciones, podemos observar cómo las familias asumen en torno al 28% de los costes totales del servicio. La media en la UE está en el 25% y en España en el 39%.

pobreza relativa contarían con el 100% de la bonificación del servicio de Educación Infantil. Del mismo modo, como el porcentaje de la cobertura llega al 19%, habría más familias que podrían beneficiarse del 100% de la bonificación.

Pese a ello, sigue habiendo familias (un 81%), entre las que sigue habiendo situaciones económicas precarias e inestables, que tendrán que hacer frente a un porcentaje del pago. Es importante recordar, que el cálculo de los costes no depende de la situación actual de la familia, en el momento de la matriculación, sino de la declaración de la renta del año anterior, o lo que es lo mismo, a la situación económica que tenía 2 años antes de estar realizando la matriculación. Este criterio genera un desfase entre el resultado de la bonificación y la capacidad de hacer frente al pago de las familias en el momento actual de la matrícula.

Tampoco esta medida es sensible a las posibles variaciones que se produzcan a lo largo del curso, por lo que puede darse el caso de familias que no habiendo conseguido un 100% de la bonificación, se encuentren en situación de desempleo durante un tiempo prolongado, incluso sin prestación y tengan que sacar a sus hijos e hijas de los centros, porque ya no les sea posible pagar el servicio.

Esta situación no ocurre en otros ciclos formativos, dónde la situación económica de la familia no incide directamente en el acceso de los niños y niñas a los centros de enseñanza.

De nuevo, cabe destacar, que mientras el servicio de Educación Infantil no se muestra más flexible a las situaciones variables de las familias, el acceso al mismo de los niños y las niñas dependerá más de las estrategias familiares y no responderá al interés superior del menor.

6.3. Accesibilidad

Criterios y procesos de admisión no siempre accesibles e inclusivos.

Venimos hablando de ellos, los criterios de admisión van a tener más o menos impacto, en función de la oferta de plazas que haya en cada territorio. Allí donde la oferta es suficiente o supera la demanda, el único criterio que se tiene en cuenta es el económico.

•••••

“A mí me ha sido difícil. Me dijeron que, como mi marido estaba de alta, yo tenía que pagar la cuota de la guardería. [...] 200 euros al mes. [...] Me dijeron eso y ya no eché más papeles porque, como no lo puedo pagar, no voy a echar más papeles. [...] Era la de aquí enfrente. Yo creo que es pública”. (Se06FE _Mujer_FamiliaVulnerabilidad).

•••••

Ahora bien, en los municipios donde la demanda supera la oferta, que se puntúe más a las familias trabajadoras que a aquellas que están en búsqueda activa de empleo, aumenta la brecha de la pobreza y la exclusión.³⁶ La búsqueda de empleo requiere de un tiempo que no es compatible con las tareas de cuidados. Este hecho tiene más incidencias en las mujeres, que optan por no trabajar para poder quedarse en casa con los hijos e hijas.



“Pero las subvenciones no se van a decir hasta dentro de tanto y ahora tú dices: si me sale a pagar, yo no tengo para pagarlo y ahora qué hago yo con la niña. Y si me quedo yo con la niña, ¿cómo voy a ir a buscar trabajo? Pues esa conversación sí la he escuchado yo mucho en la puerta de la guardería”. (Se04FI _Mujer_FamiliaVulnerabilidad).



Esta situación es especialmente difícil para las personas inmigrantes. Por un lado, encontramos el desfase que puede encontrar una persona que llega a nuestro país y los plazos de matriculación. Obviamente, se trata de población que encuentra muchas dificultades para presentar la documentación que se requiere, porque muchas de las situaciones no están regularizadas.



“Para mí, yo no tengo dinero, entonces necesita traer mis hijos guardería, porque todo mi tiempo que yo pueda hacer, anda para dejar ahí, y después vuelvo con él. La cosa depende, yo no tengo dinero para guardar a mi hijo en la casa, necesita que vayan a guardería a aprender las cosas de española”.
(Se02FI _Hombre_FamiliaVulnerabilidad_Inmigración).



“Yo me he encontrado ya con familias que con todo el dolor de mi corazón, incluso con plaza, no he podido darle cobertura para que su hijo o su hija formara parte de la escuela. Por una sencilla razón, que vas a entender perfectamente: porque no tenía la simple tarjeta, el NIE, el número de identificación. El NIE, no; la TIE, la tarjeta de identificación de extranjería o un simple DNI [...] La Administración no te dice nunca que te vas a quedar sin plaza si la hay. Lo que sí te dice es que como tú no puedes aportar ese documento, automáticamente te sancionan con el 0% de bonificación”.
(DIR04ESCPUB_Sevilla).



36 <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/escolarizacion/0-a-3-anos/autobaremo>

Cabe destacar también la desinformación que parecen tener las familias sobre los periodos de matriculación, la diferencia entre los centros públicos y privados, la documentación que deben presentar (esto aún más acuciante entre la población inmigrante), así como la bonificación que tendrán, que no podrán saberla hasta no presentar toda la documentación en el plazo correspondiente.

•••••

“Porque es que la gente que vive por aquí piensa, a lo mejor, que somos de Servicios Sociales”. (DIR02ESCPUB_Málaga).

•••••

La mejor vía de información parece ser el boca a boca, sobre todo entre los perfiles de población más vulnerables, esto hace que la información a veces esté sesgada o incompleta. Aunque la información está disponible en los propios centros en la web de la Consejería (en el caso de centros públicos) y algunas webs de centros privados, la población de nivel socioeconómico más bajo suele confiar en la experiencia de las personas de su entorno.

•••••

“Pues, normalmente, más que nada el boca a boca. Internet también, bueno yo tengo una página web, pero sobre todo lo que más funciona es el boca a boca. Por eso yo tengo muchos niños de este barrio, de aquí arriba de Soliva. Y hijos también de trabajadores de este edificio”. (DIR02ESCPUB_Málaga).

•••••

6.4. Flexibilidad e inclusión

Es necesario aumentar la flexibilidad de horarios y mejorar la participación de las familias en los procesos educativos.

Los horarios de los centros de 9 a 15.30h con servicio de comedor incluido en el horario y posibilidad de aula matinal de 7 a 9h (pudiendo solicitar bonificación o gratuidad de ambas)³⁷ (en algunos centros también existe la posibilidad de ludoteca hasta las 17h) no presenta la flexibilidad necesaria para adaptarse a los perfiles en situaciones laborales caracterizadas por una alta inestabilidad, horarios irregulares y atípicos, temporalidad y movilidad. Así descrita, la situación de estas personas difícilmente se puede encuadrar en un servicio previsto para atender a niños y niñas en horarios encorsetados.

³⁷ Orden de 27 de marzo de 2019, por la que se modifica la Orden de 17 de abril de 2017, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario escolar.

Como se viene comentando, muchas familias emplean estos centros para tratar de conciliar entre el trabajo y los cuidados. Pero para las familias más vulnerables, el servicio va más allá, por ejemplo, para algunas de ellas que han podido optar al servicio de comedor, consideran que en la Educación Infantil 0-3 años sus hijos e hijas obtienen una comida de calidad al día, además de estimulación que facilitará el paso al siguiente ciclo formativo. Compensando de esta manera algunos elementos que ellos y ellas no pueden ofrecer a sus hijos e hijas.

Pero en ningún caso se ha mencionado que se conozca qué es lo que sus hijos e hijas hacen durante el tiempo que pasan en las escuelas infantiles. Tampoco han mencionado que hayan participado ellos y ellas en alguna actividad en los centros a pesar de que, según la normativa, Andalucía ofrece acciones formativas para las familias, pero es probable que el perfil de familias que más interactúa en la cotidianidad de estos centros, sean aquellas cuyas responsabilidades laborales sean más compatibles. Sin embargo, el personal de algunos centros tiene una visión diferente e identifica un cambio en la actitud de las familias en general y, las más vulnerables en particular.



“Esa mentalidad de guardería de un sitio donde tú vas a dejar al niño... No, ahora se les pide colaboración: ‘mira, estamos enseñándole el concepto de otoño, y hay que recoger hojitas y traer frutos de otoño, y hay que trabajar el concepto de otoño en casa’... Y los padres colaboran y traen objetos. Y, bueno, la verdad, si hay una fiesta participa y, de hecho, estamos abriendo las puertas a que los padres puedan entrar porque, para que se adapten mejor los niños, pensamos hacer una jornada de puertas abiertas el primer día. Que los padres vinieran, se quedarán aquí a jugar con los niños y, así, conocieran la diversidad cultural, a los otros niños, a los otros padres, etc. Y luego, conforme se fuesen adaptando, los padres irían entrando a las clases y los irían dejando en la puerta, o dejando en el ascensor hasta que ya los dejan en la puerta, ¿no? Entonces es como integrar la familia dentro de la familia de la guardería”.
(DIR02ESCPUB_Málaga).



En cuanto a los servicios que ofrecen los centros de EI03, parece haber un aumento del interés por realizar evaluaciones de atención temprana a los niños y niñas, con el objetivo de poder diagnosticar cuanto antes cualquier trastorno o patología, de manera que sea posible intervenir y conseguir resultados lo antes posible. Este aspecto es muy positivo, en cuanto que permite trabajar con los niños y niñas antes de que comiencen los posteriores ciclos educativos. No obstante, ni todas las situaciones pueden ser diagnosticadas antes de los 3 años, ni parece que en los centros de EI03 haya personal cualificado para ello.



“Yo diría que hay una gran diversidad, porque si tú no tienes una formación, tú no haces atención temprana, tú lo que eres es una persona con cierta habilidad para trabajar con niños. [...] Tú tienes que hacer el ejercicio de detección para poder derivar dependiendo de dónde estés. Hay muy pocos centros y muy poco dotados, y estamos hablando de una ciudad. Si te vas a una población de menos de quince mil habitantes, no hay nada, porque necesitas un Ayuntamiento de una cierta envergadura para que tenga fondos. Toda o buena parte de la financiación de esto viene de la Diputación provincial, más el Ayuntamiento. Si yo tengo una población de tres, cuatro, cinco u ocho mil habitantes, puedo encontrarme con que yo no tengo ese centro. Ya no digo solo centro de detección, digo que no tengo atención temprana”. (INVESEDUI03.SEVILLA).



6.5. Integración

Una etapa educativa, pero con escasa integración entre servicios de atención a la infancia y con la siguiente etapa.

A pesar de que en la actualidad es la misma consejería de educación quién gestiona la Educación Infantil 0-3 años uno de sus grandes déficits guarda relación con la coordinación del tránsito del primer al segundo ciclo de infantil. Esta coordinación no está protocolizada y queda supeditada a la voluntad de los actores. Los informes que las direcciones de escuelas infantiles deben realizar al finalizar el tercer año de escolaridad, y que son registrados en Séneca, se consideran por parte de todos los actores, incluida la inspección educativa como insuficientes, salvo en casos de menores con necesidades educativas especiales donde se requiere un informe más extenso y mayor comunicación.



“Si yo sé que de aquí hay 20, 11 o 10 niños que van al colegio Pepito Jiménez, pues ese Pepito Jiménez debería interesarse. A lo largo de mi carrera, yo creo que me han llamado dos veces de esos centros para interesarse por el niño. Pero claro, curiosamente han sido dos niños con problemas. Pero con el resto no me han llamado. Entonces no hay nada, no hay ninguna conexión. ¿Qué menos que preguntar? pues darle un informe o utilizar a los padres y las familias para que si vienen de tal centro pidan un informe para ver el niño sus objetivos alcanzados... Nada. No existe nada. Además, como ellos le llaman a esto no reglado, que no es obligatorio, incluso hay niños que pueden ir directamente a esos centros sin haber pasado por las escuelas infantiles”. (DIR02ESCPUB_Sevilla).



La relación con otros servicios, como los Servicios Sociales, sí que parece haber generado ciertas pautas de trabajo colaborativo. La acción de servicios sociales a la hora de escolarizar a menores en situaciones de riesgo detectadas se considera en líneas generales eficaz, hacen un trabajo importante con las familias para incentivarlas para que realicen una escolarización temprana.

Aunque el gran problema está en los muchos más casos no detectados, esto es, en el limitado alcance de los servicios sociales a la hora de detectar situaciones de riesgo de menores que debieran ser escolarizados, mediante informes de riesgo social, pero que se encuentran en cambio entre familias que no han sido previamente intervenidas y de cuyas problemáticas se carece en consecuencia de información.



“Cuando los servicios sociales están interviniendo, conocen a las familias, normalmente los servicios sociales se encargan de contactar con la escuela infantil o de promocionar que las familias, que niños que están en familias vulnerables vaya a una escuela, suele partir de los servicios sociales, o sea incluso esa iniciativa. Si son familias que no aparecen por los servicios sociales ni nada, es complejo el tema, pero si son familias identificadas por los servicios sociales como vulnerables, como en riesgo, difícilmente se nos va a escapar, porque son los propios servicios sociales los que se ocupan de que ese niño acuda, porque están preocupados de si el niño come o no come, si está limpio o está sucio, si tiene una madre. Entonces, el problema serían los que están ocultos por ahí que no los ve nadie”.

(Técnico, 1. Dirección General de Planificación Educación Infantil).



6.6. Calidad

Baja calidad e infrafinanciación de una oferta privada subvencionada.

La Educación Infantil 0-3 años de baja calidad puede no tener efectos o incluso perjudicar.³⁸ Para que tenga los beneficios que hemos analizado, especialmente para los niños y las niñas más desfavorecidos, esta tiene que ser de calidad. La calidad es un elemento crítico.

La investigación disponible hasta ahora³⁹ indican que **la ratio de niños y niñas por docente, la formación inicial y permanente del personal, las condi-**

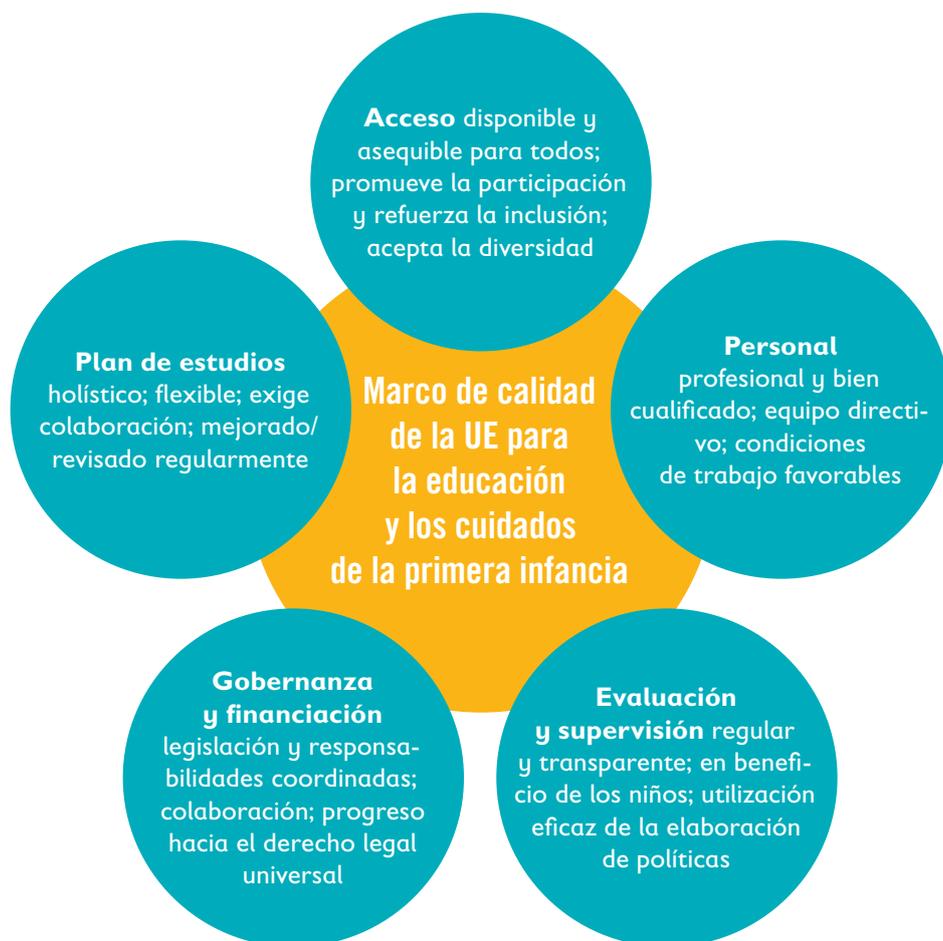
38 Melhuish, 2015.

39 Vandenbroeck, Lenaerts y Beblavý, 2018; Schleicher, 2019. Schleicher resume aquí el extenso meta-análisis de la investigación sobre los factores estructurales de calidad y su impacto sobre los procesos y resultados en Educación Infantil que ha realizado la OCDE titulado Engaging Young Children y publicado en 2018.

ciones laborales, los sistemas de evaluación, el currículo y la inversión pública son los factores que la evidencia muestra que impactan sobre la calidad de las interacciones docente-niños⁴⁰ y sobre el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

El Marco Europeo para la Educación y Atención Infantil, elaborado en 2014 y recientemente incluido en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre Sistemas de Educación y Atención Infantil de Calidad y en el Marco Estratégico Europeo de Educación 2021-2025, establece cinco áreas clave donde las políticas pueden mejorar la calidad de la Educación Infantil.

.....
Gráfico 12. Marco Europeo de Calidad de la Educación y Atención Infantil (2014).



Fuente: Consejo de la Unión Europea, 2019.

40 La calidad de las interacciones (calidad de proceso) se suele medir a través de instrumentos de observación del aula.

Los salarios afectan a la satisfacción laboral de los docentes y si son bajos pueden disuadir a profesionales cualificados de trabajar en la Educación Infantil. Hay evidencia de que mejores salarios inciden sobre la calidad de las interacciones con los niños y las niñas.⁴³

Según el informe del Defensor del Pueblo,⁴⁴ la entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, generó un nuevo sistema con mejoras y ventajas respecto al anterior pero que también “discrimina a los centros adheridos frente a las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía, introduciendo un importante factor de precariedad que pone en peligro la viabilidad del funcionamiento de los centros y la estabilidad laboral de los profesionales que trabajan en los mismos”. Las escuelas privadas adheridas representan la mayoría de la oferta sostenida con fondos públicos.

Las escuelas públicas de titularidad de la Junta de Andalucía están mucho mejor financiadas, cuentan con mejores infraestructuras, así como con servicios asistenciales más adecuados como por ejemplo en algunos casos comedores y cocinas propios, poco frecuentes en la red privada. Además, frente a la precariedad laboral en los centros privados, las escuelas públicas ocupan a profesionales en mejores condiciones laborales, aunque crece la contratación aquí también de categorías precarias.



“Pues no encontramos por parte de la Consejería el reconocimiento y la importancia a esta etapa ¿Qué tampoco hemos encontrado? Pues un reconocimiento económico, llevamos doce años al mismo coste plaza, que es insostenible. En el estudio económico, hecho por ellos mismos, el coste plaza de un niño en su centro está tres veces por encima a lo que a nosotros nos están pagando, claro [...] Ellos mismos también hicieron este estudio paralelamente a nosotros, y efectivamente llegamos a la misma conclusión, que el coste de la plaza de infantil es muy costoso...”. (DIRE5.CEDU105.HUELVA).



Para una Educación Infantil de calidad es insuficiente la financiación derivada de contar con familias bonificadas en los centros y es insuficiente el coste de las plazas que se cobra a las familias no bonificadas. Comenzando por el elemento salarial, muchos de los profesionales de los Centros de Titularidad Privada son Educadores infantiles o Auxiliares de apoyo, especialmente mujeres, con un sueldo mensual en cifras cercanas al salario mínimo.

43 Schleicher, 2019.

44 Defensor del Pueblo Andaluz. Informe Anual 2017. 1. Actividad por Materias 1.4. índice Educación 1.4.2 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanzas no universitarias. <https://bit.ly/3lt8dOm>

Urge un plan de formación permanente con incentivos, garantías y responsabilidades suficientes en el sector de la 0-3 en Andalucía. Otro gran punto débil de la EI03 en Andalucía es la escasa calidad y adecuación de las instalaciones.



“Aunque muchas escuelas privadas se han autorizado, y eso requiere haber hecho una supervisión de las instalaciones, sin lugar a dudas las instalaciones de algunas escuelas infantiles, desde mi punto de vista, dejan mucho que desear para tener niños de cero [...] Eso es un campo de mejora sin lugar a dudas, pero claro, se han puesto unos requisitos mínimos para un régimen asistencial, no para un régimen educativo”. (INSPEDU1, SEVILLA).



El currículo es uno de los factores clave para la calidad de esta etapa. En ese sentido, el Marco Europeo de Calidad de la Educación y Atención Infantil destaca dos condiciones que debe cumplir:

- Que tenga un planteamiento pedagógico que favorezca el desarrollo del niño y la niña en un sentido holístico, incluyendo las dimensiones social, emocional, cognitiva y física y su bienestar.
- Que promueva la colaboración del personal con la familia, con otras etapas educativas y otros servicios a la infancia.

A pesar de existir un currículo regulado⁴⁷ para la EI03 tanto el diseño del mismo como las metodologías de aprendizaje, parecen no estar siempre adaptadas al proceso evolutivo y madurativo de los niños y niñas que acuden a los centros. Aunque cada vez es más usual que desde EI03 se trabaje por proyectos, todavía hay centros y editoriales que optan por un sistema más tradicional de fichas. Según explican algunos informantes, son necesarias que las propuestas didácticas se ajusten mejor. Es posible que esta forma de trabajar en algunos centros, venga de la mano de la falta de incentivos a la formación permanente del personal de los mismos.



“¿Qué observamos cuando vamos a los centros? Pues que los proyectos educativos son asistenciales, así lo denomina el Decreto 149: son muy flojos, son ‘copia y pega’, son meros trámites que se llevan a cabo porque lo tienen que tener, porque lo piden, para que el inspector lo vea. Pero luego no hay unos proyectos que respondan a un contexto, a una realidad, a un buen análisis de situación [...]”

47 Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía y Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Se hacen las barbaridades siguientes: aplicar métodos de fichas con niños de un año [...] Un modelo de ficha, ficha de lápiz y papel, cuando no tiene sentido que un niño de cero años o de un año hacer un trabajo de lápiz y papel. Hay que trabajar desde el punto de vista sensorial, de los sentidos, del oído, de la vista, la discriminación, la motricidad, más con el cuerpo que con formato escolar, digámoslo así. Entonces ¿eso de dónde deriva? Pues de una falta de formación y de una falta también de tiempo”. (INSPEDU1, SEVILLA).



Del mismo modo que se indica desde la inspección, que se detecta falta de formación entre algún personal de los centros de Educación Infantil, por ejemplo, a la hora de elaborar una propuesta didáctica acorde al perfil de 0 a 3. También el proceso de inspección recoge quejas por parte de los centros educativos.

Parte del personal técnico consultado considera, que sería necesario que las personas que realizan las inspecciones, tuvieran un conocimiento más especializado sobre los centros de Educación Infantil. En la actualidad parece que se han incrementado las visitas a los centros, que ya no se trata de realizar algunas de manera aleatoria, sino de visitarlos todos, pero haría falta que se incidiera más, precisamente, en esos aspectos relacionados con la metodología de enseñanza. Pero para ello, la inspección debería conocer bien qué se puede exigir. Es necesario consensuar qué aspectos podrían potenciar realmente la escolarización de 0 a 3 años de los niños y niñas desde un punto de vista integral.



“A nosotros la inspección nos haría mucho bien si cuando inspeccionan los centros, digamos tienen un conocimiento exhaustivo del 0 a 3 años [...] Yo veo a la inspección que se está empezando a aplicar un poco, pero a pedir mucho papeleo y yo creo que eso no va a mejorar la estancia del niño en la escuela infantil [...] Visíteme de vez en cuando, a mí por ejemplo me han visitado poco verás, yo no es que quiera que me visiten más, pero quiero que cuando visite se metan en el aula, vean cómo funciona el aula, no solo el papeleo del despacho ni el SENECA, sino meterse en un aula a ver cómo esa persona lleva el aula. Pero claro, usted tiene que saber antes cómo funcionan las aulas de Educación Infantil, usted tiene que tener algún conocimiento de esta etapa [...] son unas inspecciones light”. (DIRE5.CEDU105.HUELVA).



7. CONCLUSIONES

Tarde, pero Andalucía cuenta desde hace años y merced de varios Decretos -los citados de 2008, 2009 y 2017, fundamentalmente- con normativa suficiente para ejercer la regulación de lo que hasta hace poco ha sido un sector de servicios poco planificado, expandido a golpe de demanda frecuentemente mal prevista, así como un sector heterogéneo en precios, en servicios ofrecidos, así como en responsabilidad de competencias regulatorias.

Las regulaciones existentes establecen, cuanto menos, un nuevo modelo de gestión homogénea de todos los tipos de centros de Educación Infantil, así como un nuevo sistema de fijación de precios y de financiación de los puestos escolares ofertados por éstos.

Los porcentajes de escolarización en 0-3, son similares a los de otras comunidades autónomas con mayores niveles de renta y con mayor gasto educativo por alumno en enseñanzas no universitarias. La capacidad política andaluza de identificar la demanda potencial, y de garantizar la oferta suficiente en la mayor parte de lugares, representa uno de los mayores logros de las políticas educativas de Andalucía.

No obstante, si se pretende conseguir el acceso equitativo a este recurso, se hace necesario señalar cuáles son las debilidades del modelo. Ejemplo de ello es que las altas tasas de escolarización que se han señalado, no son iguales en todo el territorio, muy al contrario, varían significativamente dependiendo de la provincia.

Otro factor tiene que ver con la expansión de la oferta en base a un modelo de externalización regulado de manera privada, que convive con centros públicos, generando espacios de desigualdad para niños y niñas, que tendrán una mejor atención en función del centro al que accedan. A ello se añade que la infrafinanciación que reciben, hace que el centro privado se enfrente, en muchas ocasiones, con enormes dificultades de subsistencia en el mercado. Cuando esto ocurre, la calidad del servicio se ve resentida. Por ejemplo, las escuelas infantiles públicas compiten por retener alumnado ante la oferta a la baja de los centros privados adheridos, que rebajan gastos para poder ser rentables, con el consecuente efecto en las condiciones de las trabajadoras y la calidad educativa.

El modelo de expansión en base exclusivamente a oferta privada presenta ineficiencias (excesos y déficits de oferta) y no resulta suficiente para atender la demanda actual ni las necesidades sociales, especialmente en zonas de especial vulnerabilidad como Cádiz. Esto debe llevar a ajustes y a repensar el papel de la planificación pública.

En cuanto al sistema de bonificación, en el caso de Andalucía, se asegura el 100% de las plazas solicitadas por familias por debajo del umbral de pobreza relativa, incluso la cobertura permite cubrir con este 100% a 2 puntos porcentuales más del perfil de población que está justo por encima de este umbral. Pero puede resultar insuficiente, ya que sigue habiendo familias muy cercanas al umbral de pobreza relativa que quedan fuera de la bonificación total del servicio, lo que hace que no siempre sea posible hacer frente a los gastos que supone matricular a sus hijos e hijas en Educación Infantil 0-3 años.

Esto convierte, para algunas familias, la decisión de acceder al ciclo formativo de infantil, no en una apuesta por la formación y educación de niños y niñas, sino en una decisión estratégica familiar en la que se sopesa la necesidad con los recursos (costes-beneficios). Dicho de otra forma, si el gasto no es soportable por las familias, que los niños y niñas vayan a estos centros pasa a ser secundario y se opta porque un miembro de la familia continúe con los cuidados hasta que se pueda incorporar el menor a la educación reglada. Esta responsabilidad suele recaer en la mujer (con el impacto que tienen en su desarrollo profesional), en familias (normalmente abuelos y abuelas) o en la comunidad (vecindad y amistades).

Si la educación es una herramienta para trabajar la desigualdad, la tarificación debería realizarse teniendo en cuenta aspectos económicos teniendo en cuenta ingresos mensuales versus gastos fijos en el seno de las familias. El actual sistema basado en la declaración de la renta realizada dos años antes de la matriculación en el centro educativo parece no tener en cuenta estos aspectos finalmente decisivos en el acceso de la EI03. Y ¿por qué puede no compensar? Porque, aunque no es extensible a todos los casos, sí que se han obtenido evidencias sobre la percepción que se tiene sobre el carácter asistencial del servicio de EI03. Si no se invierten esfuerzos en visibilizar la importancia de este recurso y en incentivar la demanda de las familias para promover la igualdad de oportunidades, el desarrollo del niño o la niña y el éxito educativo y laboral, el recurso será percibido como un servicio exclusivamente de conciliación laboral.

Para que la EI03 tenga una función educativa socialmente igualadora debe cumplir estándares de calidad más elevados, como pueden ser la mejora de las infraestructuras, la reducción de las ratios, el aumento de la financiación (para asegurar a un profesorado de calidad, con buenas condiciones laborales), una estrategia de formación permanente viable y una mejora continua en las metodologías didácticas de aprendizaje, adaptadas para 0-3 años.

Si ya se demostró que asistir a Educación Infantil reduce el riesgo de abandono prematuro de la educación e incide en la disminución de las desigualdades de origen, se hace prioritario seguir invirtiendo en este recurso para superar las barreras que presenta actualmente a las familias que más lo necesitan.

8. RECOMENDACIONES

DISPONIBILIDAD

Provisión de plazas públicas suficientes y cercanas

1. Apostar por la construcción de escuelas infantiles públicas en zonas geográficas con baja cobertura y con población de bajo nivel socioeconómico, priorizando especialmente la provincia de Cádiz. El modelo de escuelas adheridas no responde suficientemente a las necesidades y lo hace de forma ineficiente.

ASEQUIBILIDAD

Financiación sostenible, precios asumibles y gratuidad para los que lo necesitan

2. Establecer marcos institucionales estables que aseguren la financiación suficiente y sostenible de escuelas infantiles de calidad por parte del gobierno autonómico. El coste asumido por las familias no superará el 25%.
3. Destinar un presupuesto para sostener y mejorar la calidad de la Educación Infantil de primer ciclo.
4. Profundizar el sistema de tarificación social para que se tengan en cuenta los ingresos de las familias más cercanos a la fecha de matriculación en vez de los referentes a la declaración de renta del año anterior a la matriculación, además de habilitar mecanismos para atender los cambios sobrevenidos en la renta familiar tras la matriculación.
5. Priorizar en la programación de los fondos de la política de cohesión de la UE 2021-2027 (Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Fondo Social Europeo Plus) la financiación de infraestructuras y proyectos para el acceso equitativo a la Educación Infantil de primer ciclo.

ACCESIBILIDAD

Criterios y procesos de admisión sencillos, inclusivos y acompañados

6. En caso de sobredemanda, priorizar en la admisión criterios socioeconómicos objetivos como la renta familiar o el nivel educativo de los progenitores y no incluir requisitos de situación laboral familiar que excluyan a niños y niñas que necesitan la atención educativa.
7. Implementar reservas de plaza para perfiles desfavorecidos (baja renta, familias monoparentales, alumnado con necesidades educativas especiales) y para traslados por desahucio en escuelas infantiles sostenidas con fondos públicos, evitando así la segregación y favoreciendo el acceso.
8. Dar seguimiento a la composición social de los centros y al impacto de los criterios de admisión para realizar los ajustes necesarios que garanticen la heterogeneidad social del alumnado.
9. Desarrollar acciones proactivas de información y sensibilización a familias sobre los beneficios y cómo acceder a Educación Infantil de primer ciclo y de acompañamiento en el proceso de inscripción y acogida, especialmente focalizado en familias desfavorecidas: campañas en centros de salud y espacios públicos, cartas informativas, visitas a domicilio...
10. Editar las campañas y materiales informativos en las principales lenguas habladas por la población inmigrante de cada municipio e incorporar mediadores interculturales donde sea preciso.

FLEXIBILIDAD E INCLUSIÓN

Oferta diversa, flexible y adaptada a las necesidades

11. Ofrecer mayor flexibilidad tanto en horarios –mayor amplitud de apertura, por tramos horarios de mañana y tarde, con mayor flexibilidad de entrada y salida– como de tiempos de asistencia –todos los días o algunos días a la semana– y calendario –que se adapten mejor a la situación laboral y las preferencias de crianza de las familias, dentro de los límites que requiere el desarrollo del proyecto educativo y las necesidades de niños y niñas–.

12. Incorporar modalidades de atención educativa donde participen niños y niñas con sus familias (grupos de crianza/espacios familiares), escolarizados o no, como parte de la oferta educativa de las escuelas infantiles.
13. Desarrollar iniciativas de empoderamiento educativo de las familias y de desarrollo de las habilidades parentales, como acciones de formación en pautas de crianza positiva, nutrición o salud.
14. Desarrollar directrices pedagógicas para grupos de crianza por parte de las administraciones educativas.
15. Favorecer la transparencia y la participación e implicación de las familias en el funcionamiento de las escuelas infantiles a través de metodologías participativas en el aula.
16. Desarrollar acciones formativas dirigidas a las profesionales de las escuelas infantiles en cuestiones de interculturalidad, desigualdad, pobreza y exclusión social y cómo abordarlas desde la escuela.
17. El proyecto educativo y los servicios, por ejemplo, la dieta del comedor o las actividades, deben ser sensibles a la diversidad cultural y religiosa de las familias.
18. Impulsar la presencia de personal en las escuelas proveniente de minorías, de forma que refleje la diversidad social y cultural del entorno, para vencer así la desconfianza de las familias.
19. Incorporar plenamente la etapa en los sistemas de atención a la diversidad, con dotación suficiente de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica específicos para la etapa, y la provisión de recursos de apoyo para la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o en situación de vulnerabilidad.
20. Dotar de financiación o personal extra o bajadas de ratio a las escuelas infantiles que escolarizan alumnado desfavorecido o con necesidades educativas especiales.

INTEGRACIÓN

Integrada en el sistema educativo y con otros servicios a la infancia de forma integral

21. Si se opta por la creación de aulas de 2 años en colegios, adecuar los espacios y recursos a las necesidades del ciclo y revisar la organización para su plena integración con el resto de la etapa.
22. Tener en cuenta el conjunto de la oferta de 0-3 y su sostenibilidad a la hora de planificar la implantación de aulas de 2 años.
23. Revisar la regulación de la admisión para asegurar que la incorporación del primer ciclo de infantil en centros de infantil y primaria concertados no genera segregación.
24. Incorporar explícitamente el cuidado en un entorno seguro, cálido y afectuoso en los principios, objetivos y currículos de la Educación Infantil desde una definición amplia de educación y un enfoque holístico de niños y niñas y sus necesidades – sociales, emocionales, cognitivas y físicas–.
25. Favorecer que servicios sociales y sanitarios atiendan en la misma escuela infantil y, a través de normas y protocolos, cooperen estrechamente con ella facilitando su vínculo con las familias.

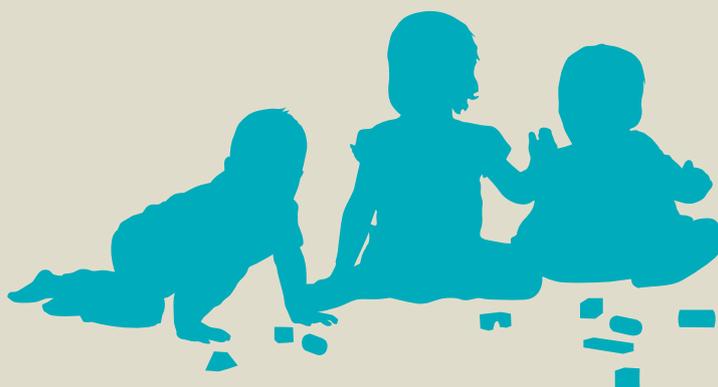
CALIDAD

Regulación y garantía de condiciones y procesos apropiados

26. Incorporar a los requisitos de los centros que imparten Educación Infantil el contar con una política de salvaguarda infantil que proteja a niños y niñas frente a cualquier forma de violencia.
27. Incorporar profesionales extra en los grupos –con fórmulas como el segundo profesional a media jornada o la pareja educativa– que permitan reducir la ratio sin incrementar los costes de infraestructura.
28. Revisar las condiciones de los contratos de gestión indirecta y la financiación de la oferta privada para mejorar las condiciones laborales de las profesionales.

29. Incorporar a maestras y educadoras de escuelas infantiles públicas y financiadas con fondos públicos a la oferta pública de formación permanente del profesorado, desarrollando acciones específicas para esta etapa educativa. Establecer horas no lectivas remuneradas para actividades formativas.
30. Poner en marcha evaluaciones regulares de la calidad en la Educación Infantil de primer ciclo.
31. Reforzar la inspección educativa específica para primer ciclo de Educación Infantil y los procesos de autorización y seguimiento de los centros, públicos y privados, incluyendo sus procesos pedagógicos.

¿QUÉ HACE SAVE THE CHILDREN EN EDUCACION INFANTIL?



Proyecto de Atención Socioeducativa a la Primera Infancia

El Proyecto de Atención a la Primera Infancia es una intervención socioeducativa destinada a niñas y niños de los 0 a los 6 años y a sus familias. El proyecto pretende paliar las desigualdades a las que se enfrentan los colectivos más vulnerables y con menos recursos y pone el foco en aquellos niños y niñas que se encuentran en claro riesgo de exclusión social.

Se trata de una propuesta pedagógica de educación viva y activa basada en los fundamentos propios de los espacios educativos no directivos. Save the Children centra la mirada en el niño y la niña a través del respeto a sus ritmos y a sus necesidades de aprendizaje. Se potencia la autonomía de los niños y las niñas a través de la experimentación y el juego, herramientas fundamentales para el aprendizaje.

El trabajo con los niños y las niñas parte del respeto a la realidad familiar. Creemos esencial incorporar a las familias en los procesos educativos de sus hijos o sus hijas e intervenir para que los vínculos filio-parentales sean saludables y faciliten el crecimiento de niños y niñas emocionalmente sanas.

La intervención socioeducativa incide en los vínculos afectivos, la educación emocional, el desarrollo motriz, la experimentación sensorial y la oralidad.

Nuestro programa se organiza a través de **dos grupos de edad:**

- **De 0 a 3 años:** La metodología es a través de grupos de crianza. Se trabaja con las madres y/o padres, en un espacio conjunto donde a través de diferentes actividades y con el acompañamiento de dos educadoras, contribuimos a que las familias adopten una mirada y estilo de cuidado y acompañamiento más respetuoso con sus necesidades y sus etapas de desarrollo de los niños y las niñas. Se trata de ayudar a las familias a encontrar la medida adecuada para que puedan ejercer su papel como padres y madres.
- **De 3 a 6 años:** Se trabaja a través de rincones a los que niños y niñas se acercan según sus preferencias de aprendizaje y sus propios intereses. Preparamos el ambiente para que sea atractivo para todos y todas y los materiales resulten de su interés. Se trabaja en psicomotricidad, lectoescritura y matemáticas, a través del juego y del acompañamiento emocional. Llevamos a cabo un trabajo integral con todos los miembros de la familia.

A través de la línea de trabajo con las familias, se realizan diferentes modalidades de intervención dependiendo de la necesidad y realidad familiar, integrando un conjunto de actividades y estrategias socioeducativas que promueven el desarrollo y bienestar de la familia mediante la educación en valores, el desarrollo de competencias parentales y la construcción de vínculos estables positivos entre los miembros de la Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades unidad familiar.

A través del acompañamiento y dotándolas de recursos pretendemos que las familias superen la situación de precariedad. La línea de trabajo comunitario interviene para generar cambios sostenibles, acompañando a los tomadores de decisiones de los barrios de intervención, para incluir el enfoque de infancia y el enfoque de género en todas las medidas municipales que afecten al territorio. La organización busca compartir sus conocimientos y crear espacios de interrelación con otros profesionales sociales, educativos y sanitarios del barrio que estén en contacto con niños y niñas.

Save the Children es la organización independiente líder en la defensa de los derechos de la infancia en todo el mundo. Trabaja desde hace 100 años para asegurar que todos los niños y niñas sobreviven, aprenden y están protegidos. Actualmente la organización opera en más de 120 países.

En España trabaja en programas de atención a los niños y niñas más vulnerables, centrados en la infancia en riesgo de pobreza o exclusión social. La organización atiende además a la infancia migrante y está centrada a proteger a los menores frente a la violencia. Save the Children quiere que todos los niños y niñas, independientemente de su condición o país de origen, puedan disfrutar plenamente de sus derechos y alcanzar el máximo de sus capacidades.

