

DONDE TODO EMPIEZA



Save the Children
100 AÑOS



ANEXO

COMUNIDAD DE MADRID

Educación infantil de 0 a 3 años
para igualar oportunidades

Esta publicación ha sido elaborada en base a dos estudios previos. En el primero, realizado por el Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, se han analizado las políticas de educación infantil de primer ciclo en España, la Comunidad de Madrid y otras cuatro comunidades autónomas y se ha realizado una explotación de los datos estadísticos ofrecidos por las fuentes oficiales internacionales, estatales, autonómicas y locales. El segundo estudio, de carácter cualitativo, elaborado por el Grupo de Investigación “Infancia Contemporánea” de la Fundación Universidad Autónoma de Madrid, incluye tres componentes empíricos. Por una parte, se han realizado cinco entrevistas semi-estructuradas a familias en situación de riesgo social, incluyendo a algunas familias que participan en programas gestionados por Save the Children y otras familias en circunstancias socioeconómicas equiparables que no participan en programas de esta organización. Por otra parte, se han realizado dos grupos de discusión organizados en la ciudad de Madrid en los que han participado un total de 15 profesionales en el ámbito de la educación infantil, la atención a familias y/o la infancia-juventud en riesgo social.

Agradecimientos:

A todas las madres que han participado en las entrevistas compartiendo sus vivencias y las de sus hijas e hijos con nuestra organización y a todo el equipo de intervención de Save the Children por su dedicación para organizar las entrevistas. A los y las profesionales, investigadores y expertos que han aportado su experiencia y conocimientos. Gracias a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid por el tiempo que nos dedicaron y la información facilitada y a Alicia Alonso y Samuel Calle por ayudarnos a conocer mejor la realidad de la educación 0-3 en la Comunidad de Madrid. A las chicas de Advocacy por soportar mis lamentos.

Directora de Políticas de Infancia y Sensibilización:

Ana Sastre Campo

Coordinación:

Carmela del Moral

Álvaro Ferrer

Autoría:

Lucía Martínez

Fotografías:

Pablo Blázquez

Infografías:

Germán Gullón (Valbhy Design)

Gráficos:

Elena del Real

Arte y maquetación:

Óscar Naranjo

Elena del Real

Edita:

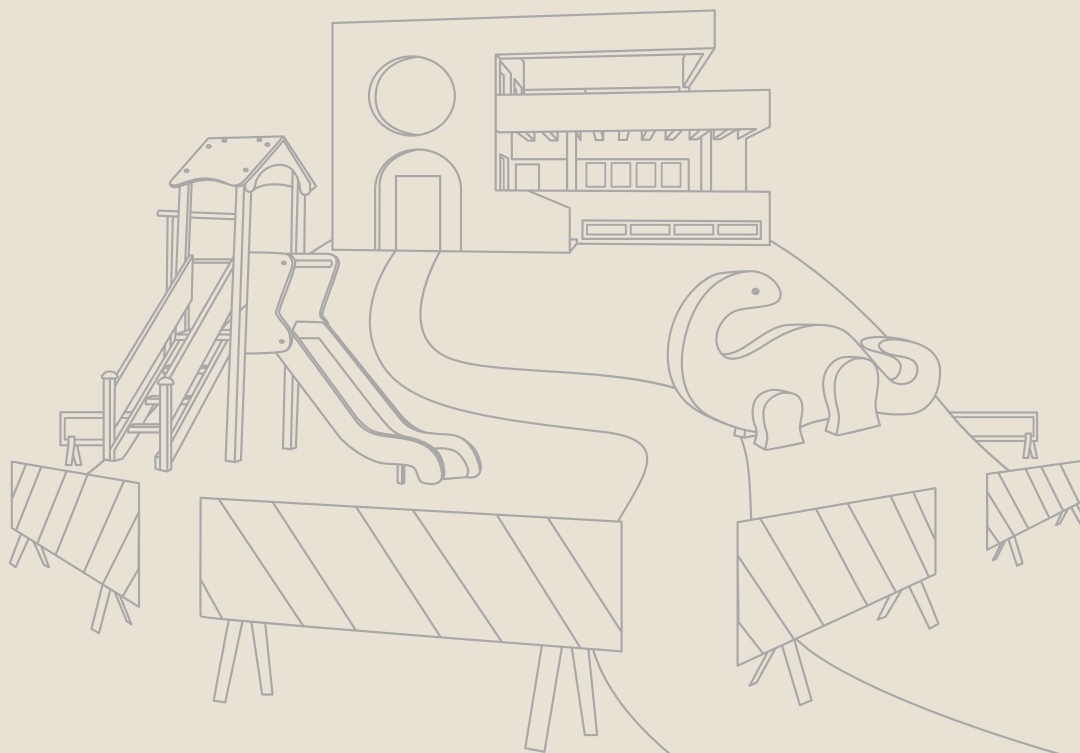
Save the Children España

Septiembre_2019



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
1. UN DERECHO Y UNA OPORTUNIDAD	7
2. LA SITUACIÓN	15
3. LAS POLÍTICAS	21
4. LAS BARRERAS	39
5. CONCLUSIONES	47
6. RECOMENDACIONES	50
BIBLIOGRAFÍA	54



INTRODUCCIÓN

“Yo creo que la educación infantil es tanto o más importante que cuando pasan al cole o a la secundaria. Aquí está donde empieza todo. No puedes comenzar una casa desde el tejado, empieza desde abajo, invierte bien en los cimientos”.

Martha, madre de tres niñas y dos niños (Madrid)

“Dar educación infantil de calidad de 0 a 5 años a niños desfavorecidos puede simultáneamente reducir la desigualdad y aumentar la productividad. (...) La educación infantil es probablemente la inversión más potente en términos de rentabilidad que podemos hacer”.

James J. Heckman, Premio Nobel de Economía

Cuando nace una niña o un niño son todo potencialidades, son oportunidades. Su vida es una historia que está por escribir. ¿Cómo le irá en los estudios? ¿Será feliz? ¿Encontrará trabajo? ¿Tendrá salud? Cada madre, cada padre quiere darle el mejor inicio en la vida para que tenga el mejor futuro. Cariño, juego, atención, alimentación. La investigación nos ha enseñado que los primeros años son más cruciales de lo que nunca imaginamos. A esa edad se forman 700 nuevas conexiones neuronales por segundo, que son las bases del desarrollo y el aprendizaje.

En Save the Children tenemos claro que para alcanzar nuestro objetivo de que cada niño y niña vea satisfecho su derecho a la educación necesitamos asegurar que recibe en los primeros años de vida el apoyo y estimulación necesarios.

La Comunidad de Madrid enfrenta un grave problema de desigualdad infantil.

Esta desigualdad –que se refleja en la distribución de los ingresos y en las altas tasas de pobreza infantil (dos de cada 10 niños y niñas están en situación de pobreza)– se traduce además en desigualdad de oportunidades, en 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.

En la Comunidad de Madrid, a igualdad de rendimiento, los niños y las niñas más desfavorecidos tienen ocho veces más probabilidades de repetir, frente a seis veces de media en España. Es más, en la comunidad de Madrid, el 31 % de los alumnos presentados a PISA son repetidores, 19 puntos más que la media de al OCDE.

La crianza no es un proceso fácil. Estando en juego el desarrollo de niños y niñas la sociedad no puede dejar solas a las familias en esa tarea. La decisión de tener un hijo o una hija y

la atención en los primeros años debe acompañarse y apoyarse. Más aún con el problema demográfico que tenemos.

La UNESCO ha afirmado que la educación infantil tiene enormes beneficios, pero en nuestra comunidad no se está apostando por ello lo suficiente. España (y por tanto la Comunidad de Madrid) ha dado pasos importantes universalizando la etapa 3-6 y aumentando la escolarización en el primer ciclo. En la Comunidad de Madrid también se ha apostado por la escolarización de niños y niñas menores de 3 años, especialmente desde principios de los años 2000, cuando pasamos de una tasa de un 12 % en el curso 1999-2000 a un 26 % cinco años más tarde.

Tenemos ante nosotros una enorme oportunidad para afrontar esos grandes retos sociales si elegimos las políticas acertadas para ello. Se ha alcanzado un importante consenso político y social para avanzar hacia la universalidad de 0 a 3 años, pero si algo hemos aprendido las últimas décadas y así lo hemos querido recoger en estas páginas, es que la universalidad solo será posible si hacemos accesibles, flexibles e inclusivas nuestras escuelas. **Nuestro desafío ahora es la equidad con calidad.**

En este documento, anexo del informe estatal 'Donde todo empieza: educación infantil 0-3 años para igualar oportunidades' hacemos un viaje "al revés": desde qué podríamos conseguir con la educación infantil y sus beneficios, pasando por nuestra situación hoy, hasta las políticas que nos han traído aquí. Hemos querido comprender cuáles son las barreras que excluyen a los niños y las niñas más desfavorecidos de la educación infantil de 0 a 3 años y analizar qué políticas generan esas barreras que están perjudicando la equidad y la calidad.

Si queremos responder a los principales desafíos sociales que enfrenta nuestro país tenemos que poner la educación infantil de 0 a 3 años, con equidad y calidad, como prioridad política. Si en esos primeros años es donde todo empieza, como sociedad tenemos la obligación ética de darle a cada niña y cada niño el mejor comienzo.





1. UN DERECHO Y UNA OPORTUNIDAD

¿Por qué educación infantil de 0 a 3 años?

1.1. Es un derecho de niños y niñas

La Convención sobre los Derechos del Niño establece **el derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades** (artículo 28). Para poder garantizar un desarrollo pleno de la personalidad, capacidades y aptitudes del niño o la niña, es necesario ir más allá de la etapa obligatoria e incorporar la educación infantil.

Además, los Objetivos de Desarrollo de la Agenda 2030 (Objetivo nº 4) reflejan la necesidad asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia.

1.2. Favorece el desarrollo y el éxito educativo y laboral

Cursar una educación infantil de calidad mejora el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de niños y niñas y se traduce en mejores trayectorias escolares posteriores. Por ejemplo, ampliar los años de educación infantil con la LOGSE redujo a la mitad la probabilidad de repetición de curso en primaria.

El primer ciclo de educación infantil tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de niños y niñas. Quienes han asistido a educación infantil de primer ciclo muestran 17 puntos más de rendimiento en lectura en la prueba internacional PIRLS que quienes solo acudieron al segundo ciclo.¹

La educación infantil favorece también las habilidades sociales (compartir, empatía, trabajar con otros), la autorregulación (autonomía, espera, tolerancia ante la frustración) y las actitudes positivas hacia el aprendizaje (motivación por aprender, perseverancia para realizar las tareas).

Además, **reduce el riesgo de abandono prematuro de la educación.**² Madrid es de las regiones con menor tasa de abandono prematuro, que ha ido descendiendo desde 2008 a 2017. En el 2017 fue de un 13,9 %, frente al 18,3 % estatal. Sin embargo, no desciende de manera igual para todos los quintiles de renta. En Desheredados³ comprobamos que de 2009 a 2015 el abandono escolar prematuro aumentó en un 7,6 % entre el 20 % más pobre de la población.⁴

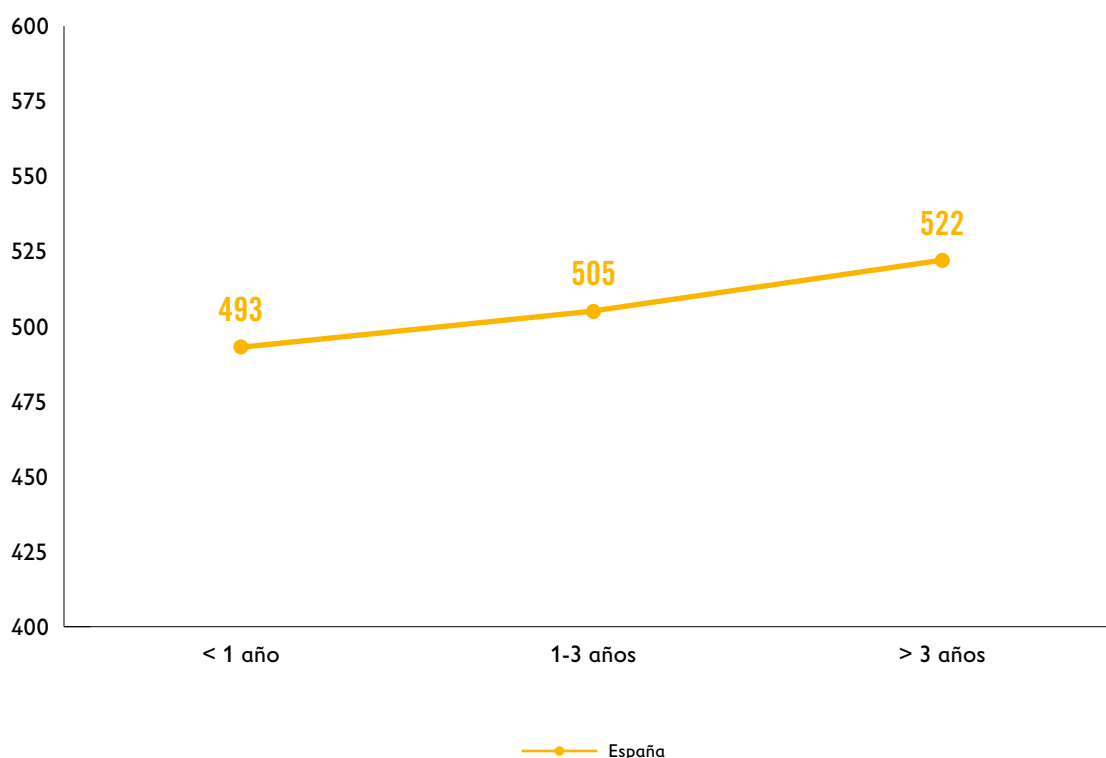
1 Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014.

2 Comisión Europea, 2012.

3 Save the Children. Desheredados, Anexo Comunidad de Madrid, 2017.

4 Save the Children. Mézclate Conmigo, Anexo Comunidad de Madrid, 2019.

Gráfico 1.
Puntuaciones medias en lectura a los 10 años según años de asistencia a educación infantil (PIRLS 2011)



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014) con datos PIRLS 2011.

1.3. Es más eficiente

Es mucho más eficaz y rentable intervenir antes. El 87 % del cerebro se forma antes de los 3 años de vida.⁵ Es lo que se ha denominado la “ventana del desarrollo”, cuando se sientan las bases del desempeño posterior, de ahí que la educación infantil de cali-

dad contribuya al desarrollo y el aprendizaje del resto de la vida.⁶

Es por esto que es más eficaz y eficiente proporcionar acceso a educación infantil de calidad que invertir en medidas para

5 UNICEF, 2014.

6 OCDE, 2017.

compensar las desigualdades educativas y formativas en etapas posteriores de la vida (apoyo y refuerzo en primaria y secundaria, segunda oportunidad, formación para el empleo, inserción laboral...).

Habiendo dicho esto, desde Save the Children creemos que lo más apropiado es **apostar por ampliar los permisos de paternidad y maternidad y la flexibilidad laboral para que la atención educativa en los primeros meses de vida sea en el hogar, con oferta de apoyo y acompañamiento a la crianza desde la escuela infantil** –especialmente atenta a las familias vulnerables–, como se desarrolla más adelante en este informe.

Si tenemos en cuenta los ahorros en repetición de curso, apoyo y refuerzo educativo, la mayor productividad laboral vinculada a mayor formación, los mayores salarios, la mayor recaudación en impuestos, el aumento del empleo femenino y los ahorros en tratamientos sanitarios, protección social ante la pobreza,

desempleo y costes de criminalidad, es más rentable invertir en educación infantil que hacerlo en cualquier etapa posterior del ciclo vital de una persona.

Los beneficios a largo plazo superan con creces a sus costes y devuelve a la sociedad importantes mejoras sociales y económicas. En estimaciones realizadas en Irlanda, los beneficios alcanzan entre cuatro y siete veces los costes.⁷ En el caso de España, se calcula que tras la reforma de la LOGSE, la rentabilidad social de la educación infantil supera más de cuatro veces el coste.

Es importante tener en cuenta que para que se obtengan los altos beneficios sociales se tienen que cumplir dos requisitos: que **la educación infantil alcance a aquellos más desfavorecidos; y que las intervenciones sean integrales y de calidad, que no solo incluyan a los niños sino a sus familias, no solo educación sino cuidado, salud, nutrición y crianza.**⁸

1.4. Reduce las desigualdades educativas por origen social

Aunque la educación infantil beneficia a todos los niños y las niñas, **los beneficios son mayores para aquellos que proceden de hogares desfavorecidos, ya que es capaz de compensar las desigualdades de origen.**

La brecha educativa empieza antes de la escuela primaria.⁹ Las familias con más nivel edu-

cativo y económico tienen mejores horarios laborales y pueden dedicar más tiempo diario y recursos a la crianza, lo que tiene un impacto sobre las habilidades cognitivas, culturales y socioemocionales de sus hijos. Los progenitores con niveles educativos bajos con jornadas laborales inflexibles, carecen de tiempo y los hijos dedican más tiempo a ver la televisión.^{10 11}

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

8 Heckman (2012, 2017).

9 Vandebroek, Lenaerts y Beblavý, 2018.

10 Gracia, 2016.

11 Van Belle, 2016.

La educación infantil tiene la capacidad de sustituir el menor nivel de estímulos en el hogar de niños y niñas desfavorecidos y, de esta forma, tiene un mayor impacto en ellos y reduce las desigualdades con sus compañeros aventajados.¹²

Es más, para muchos niños y niñas de familias desfavorecidas, la escuela puede ser un factor protector imprescindible también en el primer año de vida.

Es por ello que las madres de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad valoran positivamente el papel que la educación infantil tiene en sus hijos. Para muchas familias la escuela infantil es el lugar seguro y espacioso que no pueden ofrecer a sus hijos, el lugar donde adquieren el conocimiento y los hábitos de trabajo tales como el desarrollo del lenguaje, saber sobre los colores y números, hábitos de lectura, etc.

“En las guarderías les enseñan lo más importante, a dejar los pañales, a veces también aprenden a caminar (...) Van aprendiendo muchísimas cosas y luego ya, cuando entran al colegio, ellos van ya con una mente como más abierta (...)”

Madre (Madrid)

Uno de los **factores que más impacta en la posibilidad de que alumnado de bajo nivel socioeconómico tenga éxito en la educación primaria** –lo que se denomina “resiliencia educativa”– son las habilidades adquiridas en la educación infantil.¹³

1.5. Conciliar aumenta el empleo femenino, reduce el riesgo de pobreza y favorece la natalidad

La disponibilidad, asequibilidad y accesibilidad de servicios de atención infantil tiene un impacto sobre la participación en el mercado laboral de las mujeres, que asumen mayoritariamente la carga de los cuidados

En Canadá el aumento de escuelas infantiles supuso un incremento del 8 % en la oferta laboral femenina, sobre todo madres solteras.¹⁴ En el caso español, **la universalización de la educación de 3 a 6 años supuso un in-**

cremento del 8 % en la ocupación de las madres con hijos de 3 años.¹⁵

A su vez, **la participación laboral de los progenitores está ligada a un menor riesgo de pobreza de los hogares.** Mayores ingresos en el hogar repercuten en las condiciones de vida de niños y niñas. Sin embargo, hay que remarcar que la capacidad de la participación en el mercado de trabajo para reducir la pobreza es cada vez más limitada

12 Cebolla-Boado, Rahl y Salazar, 2014.

13 Cordero y Mateos, 2019.

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

15 Nollenberger y Rodríguez Planas, 2011, citado por Blasco, 2019.

dadas las condiciones laborales precarias y la denominada “pobreza laboral”¹⁶ –un 13,8 % de los asalariados están en situación de pobreza en España–.¹⁷

Por último, diversos estudios ponen de manifiesto que la disponibilidad de servicios de

educación infantil tiene **un impacto positivo sobre la natalidad, al reducir el conflicto entre las expectativas laborales y el deseo de tener descendencia y formar una familia.**¹⁸

COMPATIBILIZAR (QUE NO SUBORDINAR) ATENCIÓN EDUCATIVA INFANTIL Y CONCILIACIÓN

La educación infantil no puede sustituir a otras políticas de conciliación, pero tampoco puede dar la espalda a las necesidades de las familias.¹⁹ La escuela infantil puede servir de herramienta de conciliación, pero no es su único fin.

Es necesario “reequilibrar la balanza” en favor del papel educativo y compensador de desigualdades de esta etapa. El derecho de niños y niñas a la estimulación y a la socialización para su desarrollo no puede depender de las circunstancias laborales de sus familias.



16 Blasco, 2019.

17 INE, 2018.

18 Van Belle, 2016.

19 Paniagua, 2009.

Beneficios de la educación infantil 0-3 de calidad



Niños y niñas

Educación

- Desarrollo cognitivo
- Habilidades sociales, emocionales y motivación
- Éxito escolar



Empleo / Economía

- Más empleabilidad
- Mayores salarios



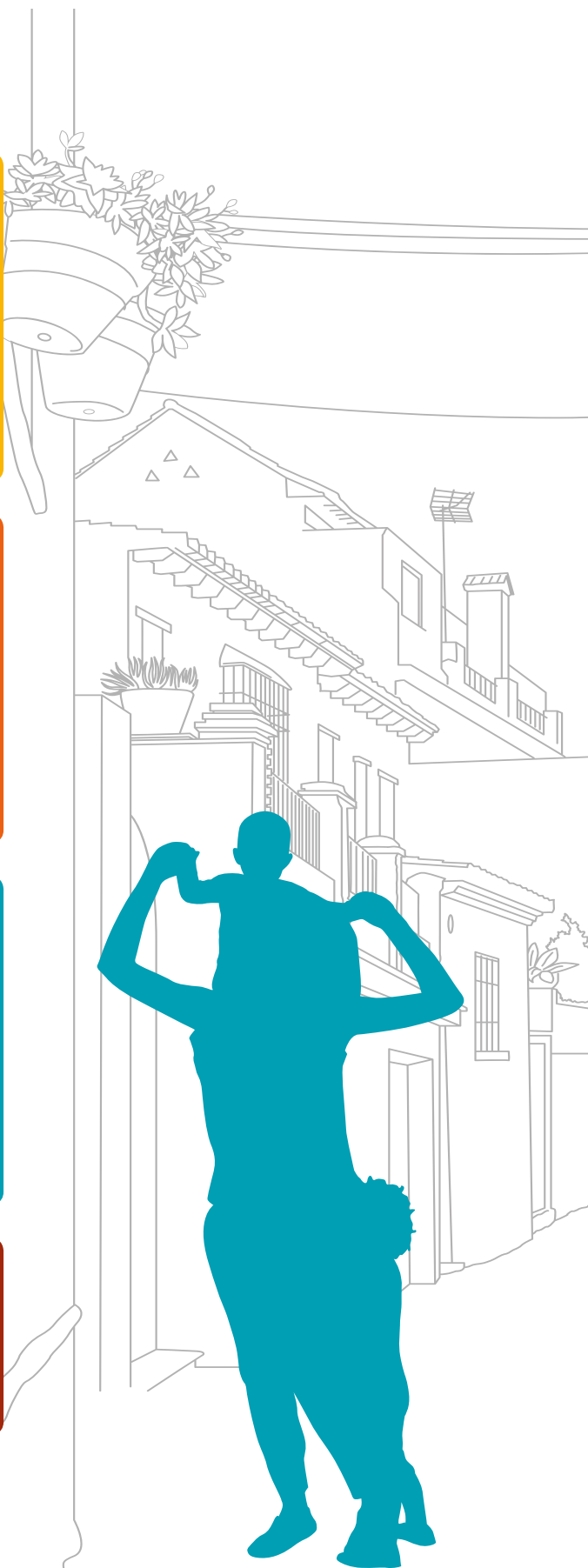
Desigualdad

- Igualdad de oportunidades educativas
- Menos riesgo de pobreza



Salud

- Mejor salud



Sociedad

Educación

- Ahorro en repetición y compensación educativa



Empleo / Economía

- Ahorro en paro y prestaciones sociales
- Más empleo femenino
- Más ingresos por impuestos
- Más productividad



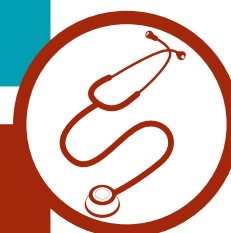
Desigualdad

- Igualdad de género
- Menos desigualdad y pobreza



Salud

- Ahorro en gasto sanitario





2. LA SITUACIÓN

¿Quién accede a la educación de 0 a 3 años y quién no?

La tasa de escolarización 0-3 en la Comunidad de Madrid ha crecido de manera constante desde los años 90, aunque especialmente desde el 2003-2004 por un fuerte

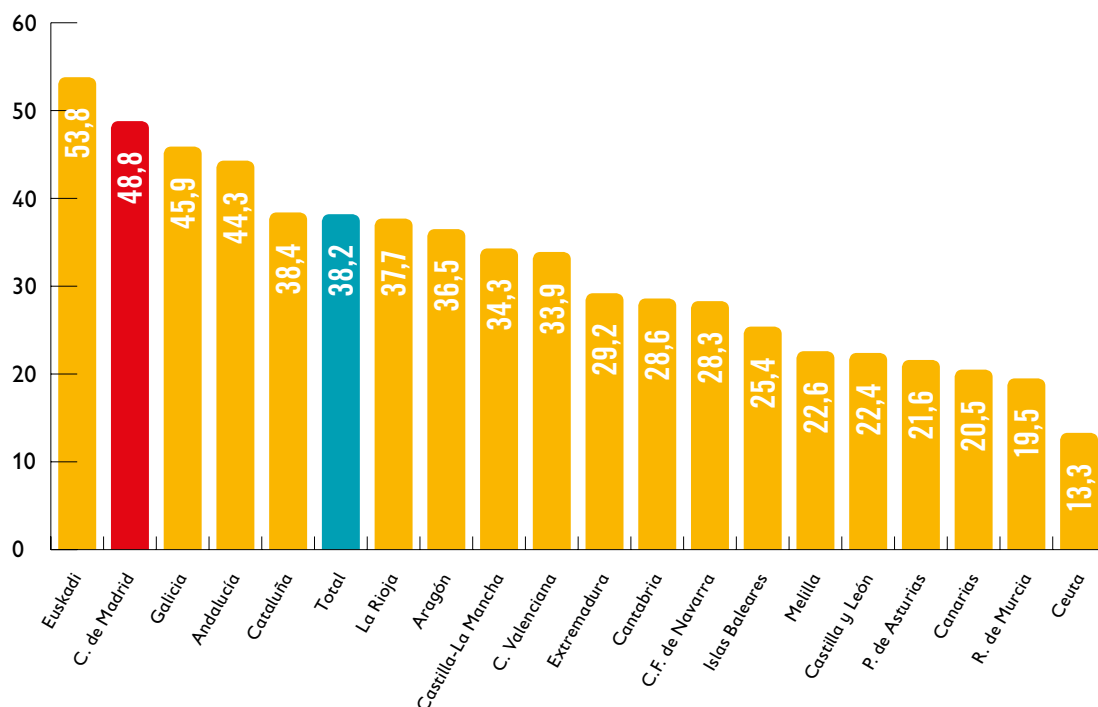
crecimiento de de la oferta privada. Madrid es la comunidad con mayor tasa de escolarización de niños y niñas de entre 0 y 1 año.

2.1. Situación y evolución de la escolarización 0-2

La media española de escolarización de niños y niñas de 0 a 3 años es del 36,4. En la Comunidad de Madrid casi la mitad de los

menores de 3 años (48.8 %) están escolarizados en un centro público o privado.

Gráfico 2.
Tasa de escolarización 0-2
(2017-2018)

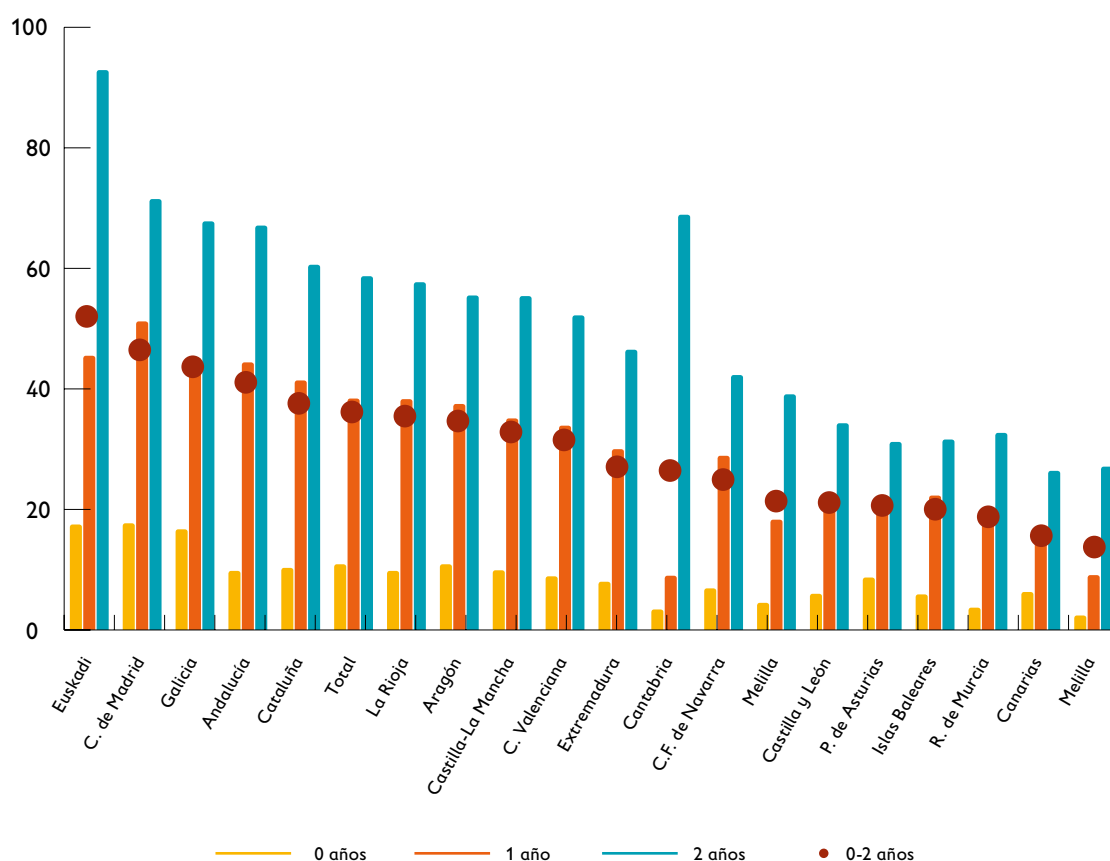


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Madrid es la segunda comunidad, por detrás de Euskadi (53.8), con mayor tasa de escolarización en la primera etapa educativa. Le sigue Galicia con un 45,9 %. Esas diferencias entre comunidades autónomas también se reflejan en los distintos tramos de edad. Si observamos

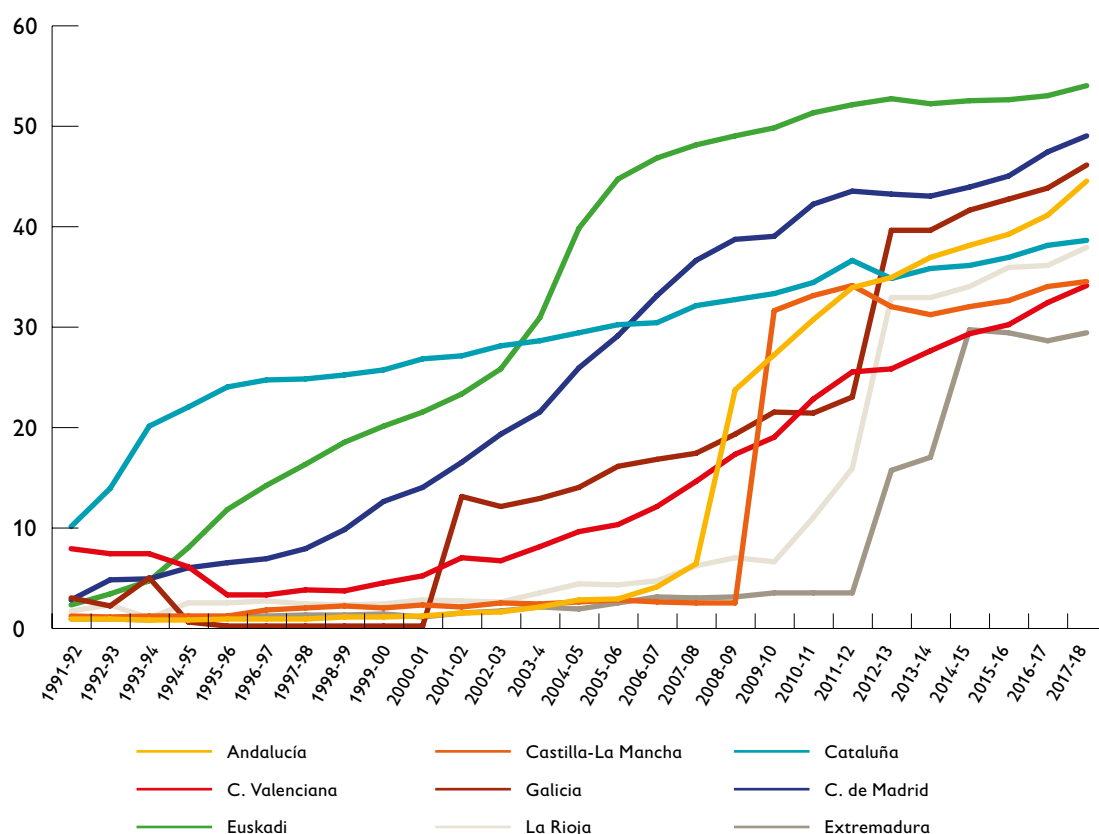
el gráfico 2 vemos como la diferencia entre la comunidad vasca y Madrid se encuentra en el número de niños escolarizados con 2 años. Sin embargo, la Comunidad de Madrid es la que más número de alumnado tiene escolarizado en la franja de edad 0-1 y 1-2.

Gráfico 3.
Tasas netas de escolarización en 0, 1 y 2 años por comunidades autónomas (2016-2017)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Gráfico 4.
Evolución tasa escolarización 0-2 años, comunidades autónomas seleccionadas



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Es a partir del 2001-2002 cuando, debido a la puesta en marcha de becas para la matriculación de alumnado del primer ciclo de escuela infantil²⁰ (cheque guardería), se da un aumento en el número de alumnado escolarizado en la red privada, superando a la pública desde

entonces (y hasta ahora) en más de 10.000 alumnos y alumnas. La menor escolarización de alumnado en la red pública se debe a que la oferta de esta se ha estancado en los últimos años.

20 Consejería de Educación e Investigación y la Consejería de Políticas Sociales y Familia.

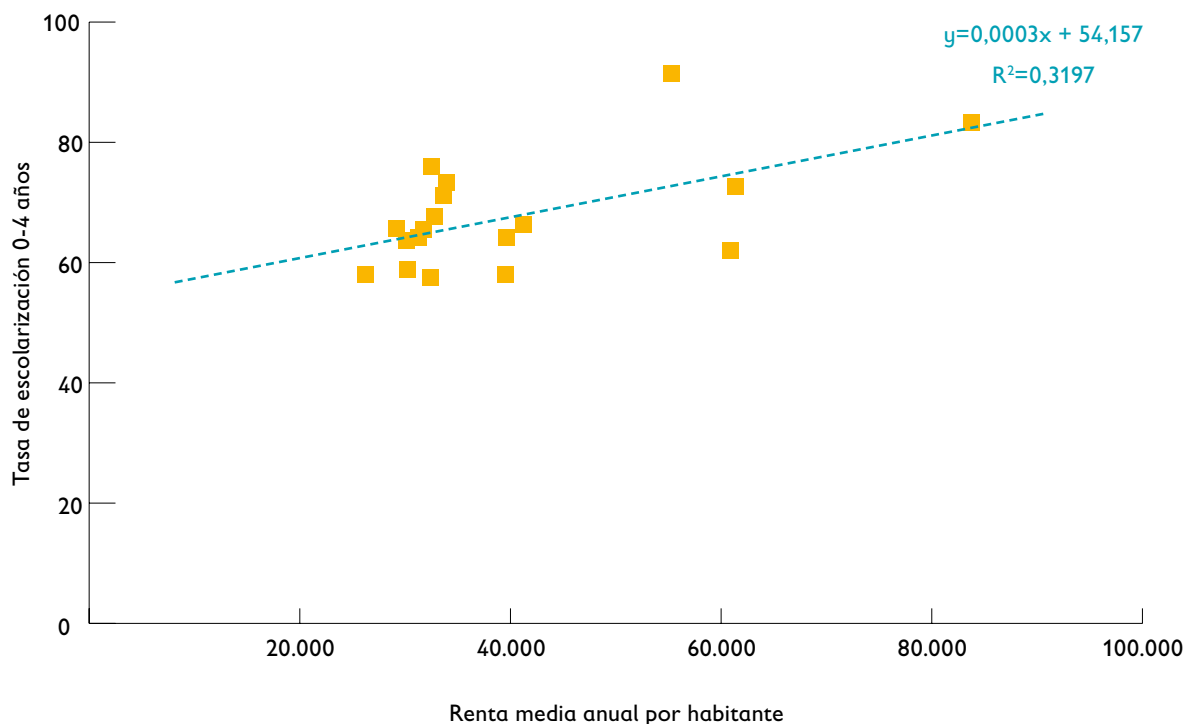
2.2. ¿Quién accede?: el “efecto Mateo”

A pesar de que la Comunidad de Madrid tiene una de las tasas de escolarización más altas de España, el acceso a las escuelas infantiles no está garantizado para todos los niños y las niñas. La infancia más vulnerable accede menos que la que está en una situación más favorecida.

Ya hemos visto que la educación infantil es más eficiente y especialmente beneficiosa para aquellas familias que están en una peor situación socioeconómica. Sin embargo, en

la Comunidad de Madrid los niños y las niñas con rentas más bajas no están accediendo a la educación infantil de primer ciclo. En el siguiente gráfico se puede observar como los municipios más empobrecidos tienen un menor número de escuelas infantiles si lo comparamos con aquellos con rentas medias más elevadas. Así, Pozuelo de Alarcón, una localidad con una renta neta media anual de los hogares de 84.000 euros tiene una tasa de escolarización 0-4 años de más de un 83 % mientras que en Collado Villalba (renta de 32.000 euros) es del 57 %.

Gráfico 5.
Relación entre renta y escolarización, municipios de más de 60.000 habitantes



Fuente: Urban Audit. INE.

Dentro de la ciudad de Madrid se observa la misma tendencia. Los distritos con menos escuelas públicas de primer ciclo son los distritos de renta alta de la ciudad en los que más del 90 % de la oferta en esta etapa es privada. Los distritos con mayor número de escuelas infantiles públicas (donde la privada tiene menos peso) son los que menos renta tienen. El distrito con más escuelas infantiles públicas es Puente de Vallecas. Hay que tener en cuenta que la cobertura de la escuela infantil pública de la red municipal es del 8,2 % de la población potencial que se escolariza en su mayoría en escuelas privadas.²¹

Otro indicador útil para saber si el sistema educativo infantil es accesible a los más vulnerables es analizar el número de niños y niñas extranjeros escolarizados.

En el caso de la comunidad autónoma encontramos que el número de alumnado extranjero escolarizado en educación infantil se ha mantenido bastante cerca de los 30.000 alumnos desde el curso 2011-2012. Si tenemos en cuenta que la población de 0-4 años extranjera en enero de 2018 podía alcanzar los 80.000 niños y niñas²² la escolarización de este grupo, que suele ser más vulnerable económicamente, es baja.



21 Para conocer los datos concretos del número de escuelas por distritos consultar el informe Dinamia (2019).

22 Datos del Observatorio de Inmigración de la Comunidad de Madrid.
http://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_enero_2018_definitivo.pdf



3. LAS POLÍTICAS

¿Qué medidas favorecen la equidad y la inclusión y cuáles no?

En este apartado se analizarán cómo han evolucionado las políticas educativas en la Comunidad de Madrid, en qué consiste el reparto competencial entre la autonomía y el municipio y cuáles son las políticas vigentes

y su impacto en la equidad y la inclusión del alumnado. Por último, se ofrece una propuesta de sistema integrado de atención a la infancia desde los distintos sectores públicos, incluido el educativo.

3.1. Evolución de las políticas educativas en la Comunidad de Madrid y competencias

En los últimos años se han producido dos cambios importantes en la red de escuelas de la Comunidad de Madrid. Primero, cabe destacar que el Ayuntamiento de Madrid creó su propia red de escuelas en el 2017-2018 como respuesta a la insuficiencia de los módulos de financiación de la Comunidad de Madrid tras el estallido de la crisis económica. El cambio en la estructura vendría a aumentar la financiación, aumentar la oferta y a realizar mejoras en la calidad.

Segundo, el 12 de abril de 2019 entró en vigor el decreto 28/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, y que viene a derogar el decreto 105/2009, de la misma naturaleza.

En este nuevo decreto se establece la eliminación de las cuotas de escolarización, por lo que las familias pasan de contribuir de un 40 % a la financiación de los centros a un 0 %.²³

Además de las redes públicas de la Comunidad y del Ayuntamiento de Madrid, ambos Gobiernos disponen de un sistema de becas para la matriculación de niños y niñas menores de tres años en escuelas infantiles privadas. En el caso de la Comunidad de Madrid este sistema lleva implantado desde el año 2002 y en el del Ayuntamiento entrará en vigor a partir de octubre del 2019.²⁴

23 El nuevo decreto viene a aumentar la financiación de las administraciones públicas, si bien se mantiene el peso de las aportaciones de la Comunidad de Madrid a los centros de titularidad local de gestión directa con respecto al decreto de 2009. En el caso de poblaciones de 6.000 o más habitantes la Comunidad de Madrid aportará un 79 % y las entidades locales un 21 %, mientras que, en el caso de las poblaciones de menos de 6.000 habitantes, la Comunidad de Madrid aportará a la entidad local el 88 %, asumiendo la entidad local o institución el 12 % restante. Sin embargo, sí que se producen cambios en el caso de los centros de gestión indirecta, donde la Comunidad de Madrid aumenta su participación de un 60 % a un 76 % del precio del contrato respecto al decreto de 2009.

24 <https://www.elmundo.es/madrid/2019/09/06/5d713fe3fdddffecbe8b45a5.html>

3.2. Políticas educativas de la Comunidad de Madrid

La red de escuelas públicas de la Comunidad de Madrid y su acceso a las mismas, así como las becas a la escolariza-

ción y deducciones fiscales no favorecen la equidad ni la inclusión del alumnado más desfavorecido.

Las dos redes de escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid conviven dos redes de escuelas infantiles. La de la comunidad autónoma y la del Ayuntamiento de la capital, creada en el curso 2017-2018. Ambas redes tienen escuelas públicas de gestión directa e indirecta y se diferencian tanto por sus características como por los criterios de acceso y cuotas del servicio.

Una diferencia fundamental entre ambas es que mientras que el modelo del Ayuntamiento le da una mayor importancia al papel educativo (frente a la necesidad de conciliar) la red autonómica da más peso a la necesidad de conciliación de las familias con niños y niñas a cargo. Además, es importante tener en cuenta que la red municipal se creó con el objetivo de aumentar la financiación y la oferta, así como mejorar la calidad del servicio.

Debemos diferenciar entre las “casas de niños” y las escuelas infantiles. Las casas de niños se iniciaron en 1985 por la Comunidad de Madrid como una respuesta educativa y socializadora para núcleos rurales en los que la población infantil era escasa. Este modelo se comienza a trasladar también progresivamente a las grandes ciudades para responder a la demanda creciente de esta enseñanza con un formato más económico de centro educativo. La mayor parte de las casas de niños son de titularidad de los ayuntamientos, con cerca de 125 centros en toda la Comunidad de Madrid en el curso 2015-016. En ese curso la Consejería de Educación era titular de 7. Luego, las Escuelas Infantiles se reparten de forma más equilibrada entre las dos instituciones, con 136 escuelas la Consejería y 182 ayuntamientos y otras instituciones.

Tabla 1.
Red pública de escuelas de Educación Infantil por tipo y titularidad. Curso 2015-2016

	Consejería de Educación	Ayuntamientos y otras instituciones	Otros	Total
Casas de niños	7	125	-	132
Escuelas infantiles	136	182	1	319
Sin clasificar	2	4	18	24
Centros no operativos	14	19	-	33
Total	159	330	19	508

Fuente: Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2017).
Nota: en el apartado de otros, se incluyen centros que no pertenecen a la red pública de la Comunidad de Madrid, aunque son de titularidad pública de otros organismos o instituciones.

El acceso a cualquiera de las dos redes (municipal o autonómica) depende de la obtención de puntos según el cumplimiento de unos criterios establecidos. Para acceder a una escuela infantil pública de la Comunidad (hasta el 2019) se realizaba una baremación de puntos conseguidos por las familias solicitantes atendiendo a una serie de criterios: nivel de renta per cápita (máximo de 5 puntos si es inferior a 1.811 euros), por empleo a tiempo completo o parcial de los progenitores (5 puntos), por tener hermanos, familia numerosa o ubicarse cerca del centro.

El criterio de premiar a quien trabaja ha provocado desventajas para las familias con una situación económica difícil (pero no lo suficientemente como para conseguir los 5 puntos por renta) generando la paradoja de dificultar a

los padres en paro la búsqueda de empleo que les permita escolarizar a sus hijos.

Por el contrario, los centros municipales vienen a suavizar los puntos por conciliación laboral y a dar más puntos por situaciones de vulnerabilidad. Para obtener la máxima puntuación de 5 puntos en este apartado se necesitan entre 30 y 40 horas semanales de media y se obtiene un mínimo de 3,5 puntos si se trabajan entre 1 y 10 horas semanales o en situación de desempleo (en vez de 0 como en el caso de la Comunidad de Madrid). Además, se dan puntos por recibir la Renta Mínima de Inserción (RMI) y, al igual que en la Comunidad de Madrid, por informe de servicios sociales ante una situación de especial vulnerabilidad.

Tabla 2.
Crterios de admisión a plazas públicas

	Comunidad de Madrid	Ayuntamiento de Madrid	Barcelona	Haurreskolak (Euskadi)	Andalucía
Puntuación máxima renta familiar	5	3	10 (Renta mínima)	1,5 +0,25 por hijo/a (hasta 3)	2
Renta para obtener máxima puntuación	Per capita 1.811 €	Per capita 1.811 €	Sistema renta mínima	Total 9.906,4 €	IPREM /4 (1.863 €)
Otros criterios socio-económicos	Servicios Sociales (2)	Monoparental (2) RMI (2) Servicios Sociales (3)	Monoparental (15)	-	Servicios Sociales (prioridad) Monoparental (2)
Puntuación máxima total socio-económica (renta + otros criterios)	7	10	25	3	4
Puntuación máxima situación laboral	5	5	0	4	4
% beneficiarios tramo más bajo renta	48,4 % (9,98 % niños/as 0-2 años)	-	30,6 %	-	45 % (7,65 % niños/as 0-2 años)

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa y datos proporcionados por administraciones.

Por otro lado, los horarios ofrecidos por las escuelas infantiles de ambas redes no se adaptan a las necesidades de las familias en situación de vulnerabilidad. Se trata de horarios que tal y como veremos más adelante, se basan en una concepción rígida de la jornada laboral. Las familias con empleos más precarios suelen tener horarios partidos o en franjas horarias distintas a las ofrecidas por las escuelas infantiles. El modelo de casa de niños, por el contrario, ofrece unos horarios más flexibles

y por tanto atienden mejor las necesidades de estas familias.

En el caso del municipio de Madrid, un 82,4 % de los centros son de titularidad privada, mientras el 17,6 % restante de titularidad pública se compone de un 8,2 % municipal, 8 % de la Comunidad de Madrid y solo un 1,4 % son Casas de Niños.²⁵ La mayor parte de estas escuelas son de gestión indirecta. Esto quiere decir que el servicio está externalizado.

Tabla 3.
Centros que imparten educación infantil de primer ciclo (0-3) en Madrid capital²⁶

Centros	N	%
Centros públicos	123	17,6
Casas de niños (Comunidad de Madrid, 0-2 años)	10	1,4
Escuelas infantiles municipales	57	8,2
Escuelas infantiles Comunidad de Madrid	56	8,0
Centros privados	575	82,4
Escuelas infantiles privadas	435	62,3
Colegios privados de infantil	39	5,6
Colegios privados de infantil y primaria	6	0,9
Colegios privados de infantil, primaria y secundaria	95	13,6
Total	698	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Buscador de colegios de la Comunidad de Madrid.

25 Dinamia, 2019.

26 Los datos a 10 de septiembre de 2019 son similares a los analizados en esta tabla y por tanto se desprende el mismo análisis: 136 escuelas públicas, 60 privadas concertadas y 417 privadas.

En el caso de la Comunidad de Madrid, desde el curso 2012-2011 no se ha producido un crecimiento anual de más de 10 escuelas infantiles, e incluso desde 2014-2015 ha habido un

decrecimiento, pasando de 478 escuelas infantiles a 472 en 2017-2018. La proporción niños y niñas escolarizados en la red pública y privada es de 20,6 % y 26,6 % respectivamente.

¿Quién paga la escuela infantil?²⁷

La política de gratuidad de las escuelas infantiles que está impulsando el Gobierno autonómico no cubre el horario ampliado ni el comedor escolar y sin un aumento del número de plazas no, va a fomentar la equidad, pues muchos niños quedan sin escolarizar y la calidad no está garantizada. Desde un punto de vista de equidad educativa resulta más eficiente apostar por una tarificación social progresiva con el objetivo (a largo plazo) de llegar la universalización y gratuidad del servicio.

El gasto que asumen las familias en cubrir la escuela infantil, ya sea pública o privada, tiene un impacto negativo sobre la accesibilidad económica a estos servicios. En España, para el año 2016 casi tres de cada 10 familias del segundo quintil de renta manifestaban tener dificultades para pagar estos servicios. En el caso del primer quintil es el 19,7 %. En España en general, y también en la Comunidad de Madrid, los sistemas de reducción de precios protegen mejor a las familias muy pobres, monoparentales y numerosas, pero no a una parte importante de familias con bajos recursos.

En los últimos 20 años, el gasto de las familias ha crecido siete puntos porcentuales, mientras que la parte aportada por la Comunidad se redujo 4 puntos y la del Ayuntamiento 3. Así, en los 10 últimos años las familias han asumido

el 40 % del gasto, entre las cuotas de escolarización por tarificación y el pago del servicio de comedor y horas extra. En el caso del Ayuntamiento de Madrid se ha experimentado una disminución del porcentaje aportado por la Comunidad de Madrid en un 27 % (hasta el 2019).

El 9 de abril 2019 se aprobó el Decreto 28/2019, del Consejo del Gobierno, por el que se regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, y que venía a sustituir el decreto 105/2009. Este nuevo Decreto ha venido a eliminar las cuotas en concepción de escolaridad, haciendo gratuito en la Comunidad de Madrid el acceso a la escolarización infantil de primer ciclo, (si bien se mantienen las cuotas para el horario ampliado y el comedor escolar). Desde la Consejería de la Comunidad de Madrid se ha estimado que para que la escolaridad sea totalmente gratuita habría que invertir 53 millones de euros.

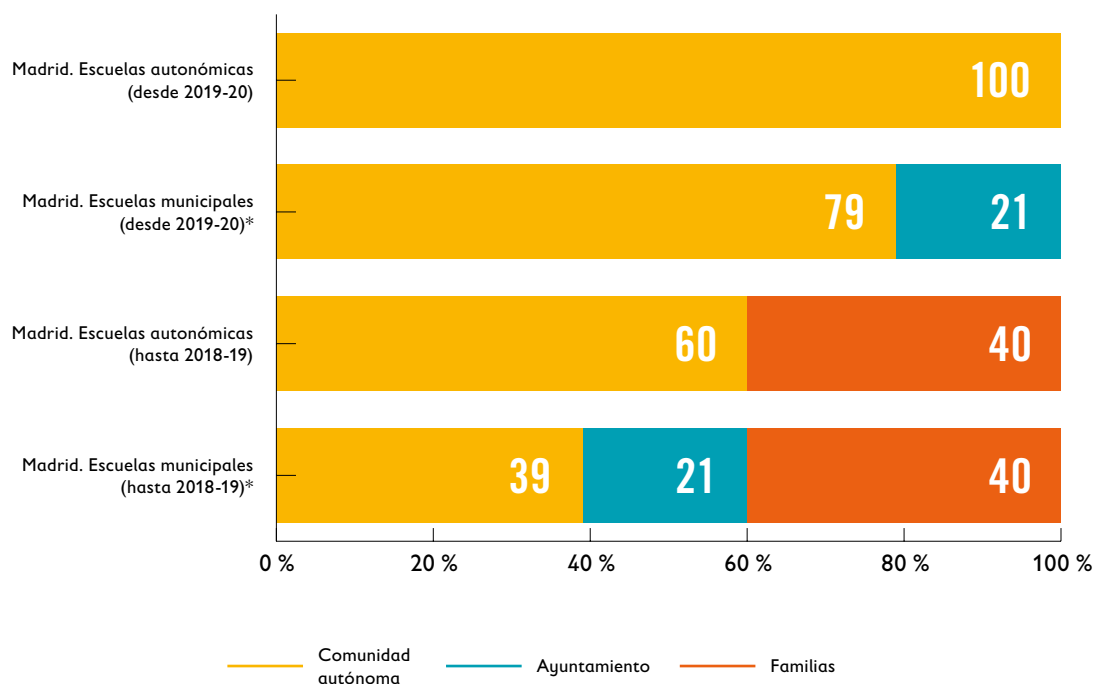
La equidad debe ser el objetivo prioritario. Mientras la cobertura no alcance niveles suficientes que lleguen a los más desfavorecidos, la prioridad de la financiación debe ser la ampliación del acceso. En ese contexto la gratuidad no es la medida más eficiente, ya que puede tener un efecto perverso y ser regresiva.

²⁷ En 2014 la educación infantil de primer ciclo representaba un total del 3 % del gasto público en educación no universitaria de la Consejería en actividades de enseñanza y actividades anexas, en 2017 representaba un 2,2 %.

De cara a conseguir una mayor cobertura y garantizar la calidad del servicio hay que asegurar también que el reparto de costes es equilibrado. En este sentido, un primer paso sería que las administraciones autonómicas se comprometieran de forma estable, al menos, a la

“fórmula de los tercios”: 33 % administración autonómica; 33 % ayuntamientos; y 33 %, aunque Save the Children creemos que el objetivo debe ser alcanzar la media europea del 25 % familias – 75 % administraciones, con precios progresivos para las familias.

Gráfico 6.
Reparto de costes en la financiación de escuelas infantiles públicas



*Escuelas municipales de municipios de <6000 habitantes la Comunidad aporta 48 % y 88 % respectivamente.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

¿Dónde queda la calidad?

Una de las cuestiones fundamentales a la hora de valorar la calidad de la educación que se ofrece desde las escuelas infantiles es conocer la ratio de alumnado-profesor/a. Las ratios de la Comunidad de Madrid son demasiado altas y, a diferencia de las del Ayuntamiento de

Madrid, no se ajustan a las recomendaciones internacionales. La tabla a continuación muestra las ratios establecidas en las redes públicas de la Comunidad y Ayuntamiento de Madrid, así como en otras comunidades españolas.

Tabla 4.
Ratios niños/as – docente en educación infantil 0-3

	0-1 año	1-2 años	2-3 años
Andalucía	8	13	20
Cataluña	6	10	15
Comunidad de Madrid	8	14	20
Ayuntamiento de Madrid	4 (2-8)	6,5 (2-13)	8 (2-16)
Comunidad Valenciana	8	13	20
Euskadi	8	13	18

Fuente: Espinosa, 2018, Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019.

Las ratios niños/as por profesional más bajas son beneficiosas porque permiten al profesorado centrarse más en necesidades individuales y están relacionadas con mejores interacciones entre niños/as y docentes. Las recomendaciones de la Red Europea de Educación Infantil sobre las ratios niños-adulto deseables son: 0-1 años: 4 niños por adulto; 1-2 años: 6 niños por adulto; 2-3 años: 8 niños por adulto

La creación de la red de escuelas del Ayuntamiento de Madrid en el curso 2017-2018 vino a traer mejoras en comparación a los requerimientos de la Comunidad de Madrid y a adaptarse a las recomendaciones de la Red Europea. Además, el Consistorio incorporó también la figura de 'la pareja educativa' que asegura que se den dos profesionales por aula.

Salarios de las profesionales

Los salarios de las trabajadoras de escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid, especialmente las de las escuelas privadas, son muy bajos y condicionan la calidad del proyecto educativo.

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.

El pliego contractual que existe entre el gobierno autonómico o local y las escuelas infantiles es determinante en el establecimiento de los salarios de las profesionales. Si la concesión del contrato con una escuela está determinado por el proyecto educativo y no tanto por el económico las condiciones laborales podrán ser mejores, pues no hará falta reducir costes de servicio. El Ayuntamiento de Madrid apues-

ta por un modelo que prioriza el proyecto educativo sobre el económico y la Comunidad de Madrid establece en los pliegos que el 50 % del peso de la valoración se hará sobre el proyecto educativo.

Es importante tener en cuenta que la mayoría de los servicios en la Comunidad de Madrid son privados o públicos de gestión privada. Madrid tiene un nivel de externalización (69,6 %) más alto que, por ejemplo, en Cataluña (48 % en Provincia de Barcelona). En el caso del Ayuntamiento de Madrid, solo dos de las 67 escuelas infantiles son de gestión pública. Las escuelas privadas ofrecen, en general, unas condiciones laborales y salarios más bajos que las escuelas públicas, lo cual pone en riesgo la continuidad del proyecto educativo por la alta rotación de profesionales que buscan encontrar empleos con salarios más altos.

Formación del profesorado

La preparación previa del personal que trabaja en las escuelas infantiles influye mucho sobre la calidad del proceso educativo.²⁸ Los requisitos formativos para trabajar como educador o educadora varían entre comunidades autónomas, entre las que exigen

Magisterio o formación profesional de grado superior y las que permiten también otros profesionales con cualificaciones relacionadas con la educación infantil o habilitados por su experiencia previa (Madrid o Cataluña entre otras).²⁹

28 Schleicher, 2019; Vandenbroeck, Lenaerts y Beblavý, 2018.

29 Ver análisis comparativo en Espinosa, 2018.

Los dos sistemas de becas infantiles de la Comunidad de Madrid

Tanto las becas de la Comunidad como las que recientemente ha anunciado el Ayuntamiento de la capital no alcanzan a cubrir el coste de la escolarización ni la demanda real y dejan fuera a las familias en situación de pobreza.

La Comunidad de Madrid creó en el año 2002 el cheque guardería, una ayuda concedida a las familias que matriculan a sus hijos e hijas en escuelas privadas. Estas becas son de 100 € mensuales (se pueden alcanzar los 160 € mensuales si la familia tiene unos ingresos familiares per cápita inferiores a 1.811 €). Las familias con una renta per cápita superior a 25.000 no podrán acceder a estas becas.

Como se explica a continuación, la lógica sobre la que se ha construido el sistema de baremación de las solicitudes da más importancia a la necesidad de conciliación familiar de los padres y las madres que a su situación económica. Así, si bien se dan entre 0 y 5 puntos según los ingresos familiares y 2 puntos en caso de situaciones sociofamiliares justificadas por los Servicios Sociales, **se dan 7 puntos a las familias en las que los padres trabajen a jornada completa, o cuando exista un solo progenitor y también trabaje todo el día**, o cuando uno de los padres o tutores esté trabajando a tiempo completo y el otro tenga un impedimento para atender a su hijo. Para los casos anteriores, se dan 5 puntos si

el trabajo es a tiempo parcial. Más allá de la situación laboral, se premia ligeramente (entre 1 y 2 puntos por cada apartado) a las familias numerosas, padres o hijos con discapacidades y situaciones sociofamiliares justificadas por los servicios sociales.³⁰

Este sistema de becas no está funcionando para las familias en situación de desempleo, ya que según el sistema de puntos y baremación es imposible que una familia cuyos progenitores estén desempleados alcancen la puntuación suficiente para conseguirla. Además, para poder solicitarla es necesario estar matriculado en una escuela infantil privada (incluso si has realizado la solicitud a una escuela pública y ésta todavía no se ha resuelto), lo cual implica un desembolso de dinero que muchas familias no pueden permitirse.

Entre los cursos 2010-2011 y 2015-2016 la Comunidad de Madrid había concedido cada curso cerca de 30.000 cheques y había presupuestado de forma constante 34 millones de euros (Consejería de Educación, Juventud y Deporte 2017). Para el curso 2018-2019 se destinaron 36,6 millones de euros y 33.300 cheques, un aumento de un 7,6 % del presupuesto y un 11 % de aumento de beneficiarios. Por tanto, en el curso 2018-2019 ha habido cerca de 33.300 beneficiarios en la Comunidad de Madrid que han recibido de media 1.099 € anuales, unos 110 € por cuota en una escuela infantil privada.

30 En el curso 2018-2019 ha habido cerca de 33.300 beneficiarios en la Comunidad de Madrid que han recibido de media 1.099 € anuales, unos 110 € por cuota en una escuela infantil privada.

Tabla 5.
Sistemas de financiación directa a las familias

	Comunidad de Madrid	Comunidad Valenciana	Andalucía
Nombre ayuda	Cheque guardería	Bono infantil	Programa de ayudas a familias
Bonificación máxima mensual (€)	160	200 (0-1) 120 (1-2) 140 (2-3)	100 %
Criterios concesión	Situación laboral (hasta 7 puntos) Ingresos (hasta 5 puntos) Situación familiar (3-5 puntos) Situación social (1-2 puntos)	Renta familiar Renta mínima Violencia de género	Renta familiar Protección Violencia de género
Requisitos renta	Dos tramos	Seis tramos	Diez tramos
Umbral de máxima bonificación	Renta per capita <1.811 €	Renta per capita <1.999, 99 €	Renta per capita <0,5 IPREM (3.759 €) <0,75 IPREM (5.639 €)*
Precio mínimo escolaridad (€)	No	No	177,79
Precio máximo escolaridad (€)	No	460 (0-1) 350 (1-2) 280 (2-3)	209,16
Incluye comedor	No	No	Sí
Tramitación	Vía web	Centro educativo	Centro educativo
Normativa admisión	No	No	Sí
Beneficiarios	65,7 % alumnado en centros privados (34,7 % alumnado total)	78 % alumnado total	90 % alumnado bonificado 45 % gratuidad

Nota: * Monoparentales

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa y datos proporcionados por las administraciones..

La medida impulsada por el Ayuntamiento (Beca Infantil) es muy similar a la de la comunidad autónoma. Se trata de ayudas para los alumnos y alumnas de 0 a 3 años que, estando matriculados en una escuela infantil privada, no hayan podido conseguir una plaza en la red pública. **Esta medida tendrá un presupuesto total de 3,3 millones de euros y consistirá en 200 euros mensuales durante un máximo de 11 meses para familias con rentas per cápita iguales o inferiores a los 9.473 euros y 100 euros al mes para el resto de familias con ingresos superiores.**³¹

La Beca Infantil prioriza a las familias que puedan permitirse matricular a sus hijos e hijas en la escuela privada y, además, tiene un alcance muy limitado, ya que se prevé que se pueda llegar a un total de 2200 familias, menos de un 5 % del total de alumnado menor de 4 años no escolarizado en la ciudad de Madrid.³²

En general, ambas becas tienen un alcance menor y son menos redistributivas que otros sistemas de ayudas como por ejemplo el de la Comunidad Valenciana o Andalucía. En el caso de estas dos comunidades autónomas el alcance de los beneficiarios es mayor (Andalucía llega a cubrir hasta el 100 % de los gastos en algunos casos) y el sistema de tarificación está más fragmentando, permitiendo así que sea más equitativo.

PROBLEMAS DE PLAZOS

El último día para solicitar el cheque escolar es un día antes de que se publiquen la lista de admitidos a la escuela pública. Para solicitar el cheque es necesario tener formalizada la reserva de la plaza en una escuela infantil, lo que conlleva un pago de matrícula por adelantado. Esto quiere decir que, en una situación de incertidumbre en la que no se sabe si el niño o la niña ha sido admitido/a en una escuela pública, las familias realizan la solicitud del cheque escolar (habiendo pagado la matrícula previamente). Este gasto puede suponer la pérdida de una cantidad de dinero que muchas familias no pueden permitirse y a la vez un mecanismo que beneficia a la escuela privada a costa del esfuerzo económico de las familias.

31 <https://www.elmundo.es/madrid/2019/09/06/5d713fe3fdddfecbe8b45a5.html>

32 Datos obtenidos a partir del Banco de Datos del Ayuntamiento y de Urban Audit para el año 2015 y con niños y niñas menores de 4 años.

Políticas fiscales en la Comunidad de Madrid

Además de las becas a la escolarización, la Comunidad de Madrid concede deducciones fiscales (en el IRPF) por tener niños y para los gastos en educación, ofreciendo las mayores deducciones en el caso de los gastos de educación infantil de primer ciclo.

1. Deducción fiscal de 600 € durante tres años por cada vástago. Solo para tribuciones individuales por debajo de 30.000 € y por debajo de 36.200 € para tribuciones conjuntos.
2. Desde el 2010, deducción hasta un 15 % de los gastos de escolaridad y en el caso en el primer ciclo de educación infantil en el 2018 se establece un límite de 1.000 € anuales por hijo. La base de deducción estará constituida exclusivamente por las cantidades satisfechas por el concepto de escolaridad privada. No obstante, la base de deducción se minorará en el importe de las becas y ayudas obtenidas de la Comunidad de Madrid o de cualquier otra Administración. Además, solo tendrán derecho a la aplicación esta deducción aquellos

contribuyentes cuya base imponible junto con la correspondiente al resto de miembros de su unidad familiar, no supere la cantidad en euros correspondiente a multiplicar por 30.000 el número de miembros de dicha unidad familiar.

En resumen, estas ayudas van únicamente dirigidas a aquellas familias que tengan rentas por empleo, dejando fuera a las familias desempleadas, que son las más vulnerables. La cuantía de la deducción fiscal para gastos de guardería no se determina por tramos de renta y el límite de 1.000 € hace que no se llegue a poder cubrir los altos costes de una guardería privada. Por tanto, estos factores hacen de esta una **política regresiva, subvencionando la educación a aquellas familias con ingresos medios-altos**. Además, en caso de recibir una beca para la escolarización esta deducción fiscal se ve aminorada, haciendo incompatible que la combinación de ambas ayudas facilitara el acceso a familias de ingresos medios-bajos.

3.3. Propuesta de servicio integrado: sistema educativo y servicios integrales a la infancia

Las necesidades de los niños y las niñas y sus familias son multidimensionales y no pueden abordarse solo desde la escuela infantil. Los problemas complejos requieren respuestas e intervenciones múltiples, alineadas y coordinadas.³³

Especialmente las familias más vulnerables, que afrontan múltiples problemáticas interconectadas (situación administrativa, vivienda, salud, no hablan el idioma, conflictos familiares...) que afectan y perjudican el bienestar de niños y niñas y a veces dificultan mucho o hacen imposible la escolarización.

33 Vandekerckhove et al., 2019.

En términos concretos esa integración de la educación infantil tiene tres ejes de medidas: la relación con el resto del sistema educativo; la relación entre educación y cuidado en la

primera infancia; y, por último, la integración con otros servicios clave para la infancia y la familia.

Integración en el sistema educativo: oferta por tipo de centro y las aulas de 2 años

Históricamente los sistemas de educación y atención a la primera infancia han estado divididos en dos ciclos, de forma que el enfoque para los más pequeños era asistencial y de cuidado (las guarderías) mientras que a partir de los 3 años era más escolar y centrado en lo cognitivo.³⁴ Sin embargo, hoy sabemos que la integración de ambas fases y objetivos es más eficaz y más eficiente.³⁵

Además, hay evidencia de que los sistemas que integran las dos etapas de la educación infantil (0-3 y 3-6) favorecen el acceso de familias con bajos recursos y de origen migrante, que perciben los servicios como más accesibles.³⁶ La integración evita los cambios de centro que siempre son problemáticos.

La separación y la comparación entre los dos ciclos refleja bien las consecuencias negativas de la separación para el primer ciclo: menor financiación, disponibilidad de plazas y formación del personal y menor consideración social, que sabemos que perjudican especialmente a los más desfavorecidos.³⁷

La educación infantil de primer ciclo se oferta en distintos tipos de centro, cuya presencia varía entre comunidades autónomas: en centros que ofrecen solo el primer ciclo o ambos ciclos (escuelas infantiles); en colegios de educación infantil y primaria; y en otros, sobre todo privados, que ofrecen todo el recorrido educativo desde la educación infantil de primer ciclo hasta la ESO e incluso el Bachillerato. En el caso de la Comunidad de Madrid la mayor parte de la educación infantil de primer ciclo se ofrece en centros de educación infantil (90 %), el resto se da en colegios que imparten educación infantil, primaria y secundaria, muchos de ellos concertados.

La presencia del 0-3 en colegios concertados se ha convertido en una vía de segregación: la escolarización en 2-3 años pagando –porque esa enseñanza no está concertada sino financiada parcialmente– actúa como filtro socioeconómico y luego se favorece la continuidad en segundo ciclo concertado en el mismo centro a través del punto de libre asignación en la admisión.

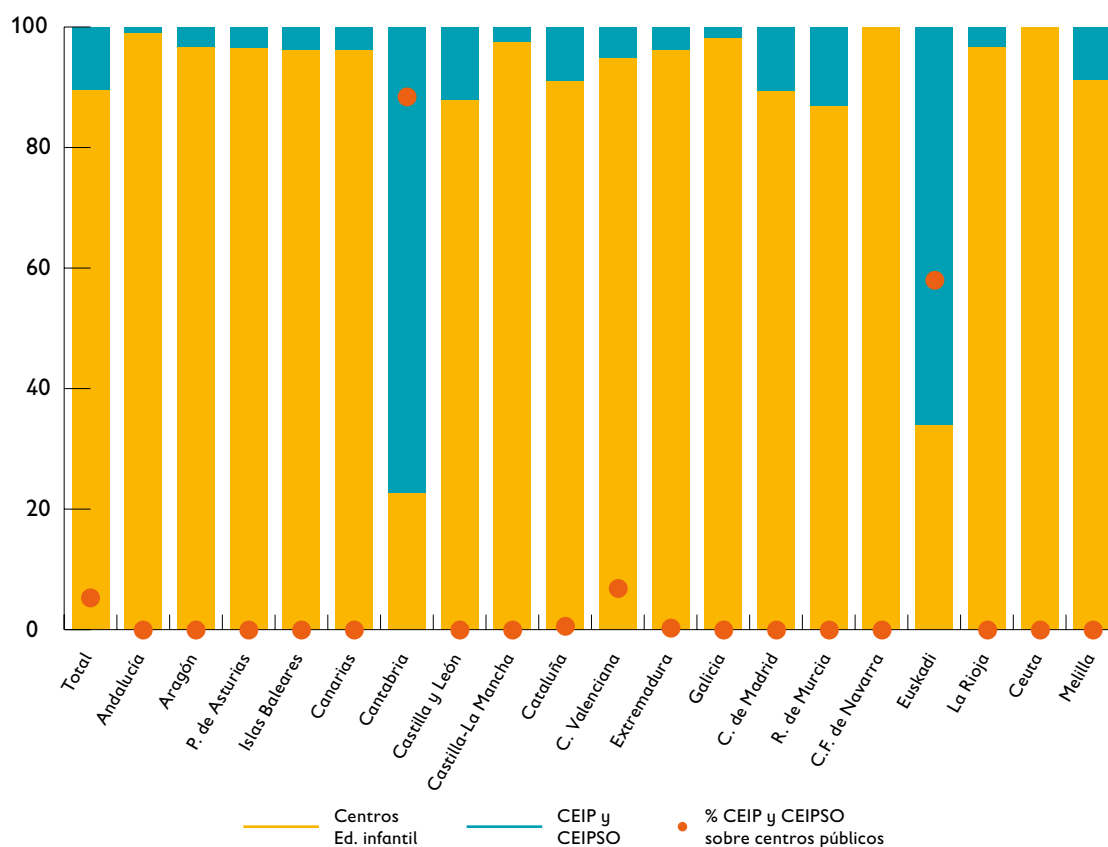
34 Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019.

35 Kaga, Bennett, and Moss, 2010.

36 Ünver, Bircan y Nicaise, 2016.

37 Kaga, Bennett y Moss, 2010.

Gráfico 7.
Distribución alumnado primer ciclo por tipo de centro (%)
(2016-2017)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Integración con otros servicios a la infancia

La escuela infantil es una oportunidad ideal para crear entorno a ella esos enfoques integrados a nivel local entre los sistemas sanitario, educativo, social y de protección del menor porque son a menudo el primer contacto personal que se tiene con los progenitores. Además, permitiría abordar otras pro-

blemas que superan a la educación infantil pero que impiden la escolarización o el pleno aprovechamiento de ella –cuando hay otras cuestiones urgentes que resolver por la vulnerabilidad económica (un desahucio, las facturas, la alimentación...) la escuela infantil pasa a un segundo plano–. Como dice Vicenç Arnaiz

(2014): “no tiene sentido que las familias que cada día acuden al centro educativo sean derivadas a Servicios Sociales para tratar cuestiones conciernen a la educación de sus hijas e hijos y tendría sentido integrar una parte de estos servicios en las escuelas, para atenderlos de manera eficiente”.

La integración entre los distintos servicios que intervienen en el bienestar de niños, niñas y sus familias toma distintas formas donde participa la escuela infantil, que van desde programas y proyectos conjuntos con otros actores, la colaboración y coordinación referenciando a otros servicios, hasta la integración plena en un mismo lugar físico.

Expertos, profesionales e instituciones coinciden claramente en que integrar en un mismo espacio esos servicios adicionales los hace accesibles y amables para familias vulnerables que normalmente no harían uso de ellos.³⁸ Para beneficiar efectivamente a los grupos vulnerables hay que combinar servicios universales (educación infantil, salud materna e infantil, formación en habilidades de crianza) con intervenciones específicas para familias desfavorecidas (trabajo social).³⁹ Son intervenciones, por tanto, inclusivas, que evitan la estigmatización –ir a servicios sociales lo es– y preventivas.

El espacio Municipal de ‘Casas Grandes’ son un ejemplo de buena práctica.

BUENA PRÁCTICA

CASAS GRANDES DE MADRID⁴⁰

Se trata de un espacio comunitario abierto a todas las familias con niños y niñas menores de 4 años que vivan en la ciudad de Madrid. Constituye un espacio físico de interacción donde compartir experiencias de crianza entre las familias.

El recurso está dirigido a todas las familias con menores de 4 años residentes en la ciudad de Madrid, independientemente de su situación social o económica. Es un recurso interdistrito, por lo que cada familia puede acudir a la Casa Grande que mejor le convenga.

Disponen de espacios para el disfrute del tiempo libre y la estimulación. También se ofrece un acompañamiento y atención de las preguntas o inquietudes de las familias a cerca del día a día de la crianza de sus hijos e hijas. Para ello, cada centro cuenta con un equipo formado por profesionales formados en la atención a la primera infancia y a sus familias.

Para acceder al recurso no es necesario realizar ninguna inscripción, se puede acceder de manera libre y el horario es de tardes y de mañanas (días salteados). En la actualidad existen cuatro Casas Grandes en toda la ciudad.

38 Vandekerckhove et al., 2019; entrevistas.

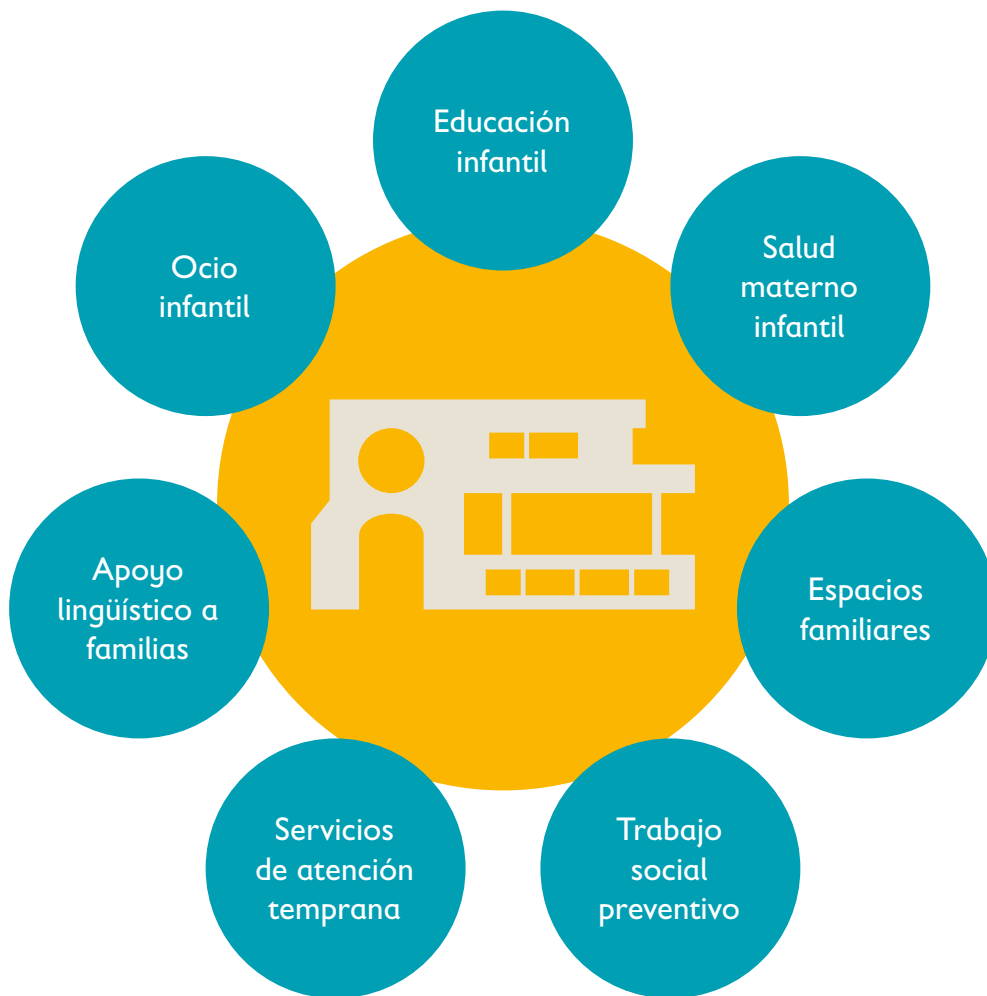
39 Vandekerckhove et al., 2019.

40 <https://bit.ly/2wBUUkN>

Avanzar en la atención educativa 0-3 requiere una apuesta por la integración. Los servicios a integrar deben depender de las necesidades de

niños, niñas y familias en cada contexto local. Una posible propuesta de “Casa de la Primera Infancia” se recoge en el gráfico 8.

Gráfico 8.
Propuesta de casa de la primera infancia con servicios integrados



Fuente: Elaboración propia.



4. LAS BARRERAS

¿Por qué acceden menos los niños y las niñas más desfavorecidos?

El acceso desigual a la educación 0-3 puede deberse a una escasa oferta de servicios (o mal diseño de la misma) o a una baja demanda por parte de las familias. Así, las creencias o factores culturales de algunos colectivos pueden ser una barrera a la hora de escolarizar a sus hijos e hijas. A la vez, tal y como ya hemos visto, el sistema puede estar expulsando a ciertos hogares, como por ejemplo los que no trabajan.

La situación económica del hogar, la valoración de los beneficios educativos, las normas sociales y patrones culturales sobre la crianza influyen sobre el tipo de servicios de atención que se demandan. Las decisiones laborales y la demanda de educación o cuidado infantil dependen a su vez de la oferta disponible –las distintas opciones, educativas o asistenciales, su precio y su calidad–.⁴¹ Por otro lado, el diseño de los permisos parentales y los mecanismos de flexibilidad (tiempo parcial, horarios, teletrabajo) cambian las necesidades de servicios de cuidado.

Sin embargo, este enfoque de oferta y demanda no es una perspectiva suficiente cuando se trata de derechos. Para Save the Children el punto de partida es que el derecho a la educación inclusiva de niños y niñas incluye la primera infancia.⁴² Una educación equitativa que no deje a nadie atrás debe incluir el acceso a servicios de atención educativa a la primera infancia.

Mirar desde la educación inclusiva implica centrarse en las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje como el problema y no en las características individuales de niños y niñas y de sus familias.⁴³ Hablamos de “barreras” para referirnos a creencias y actitudes, culturas, políticas y prácticas del sistema educativo que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados niños y niñas generan exclusión.⁴⁴

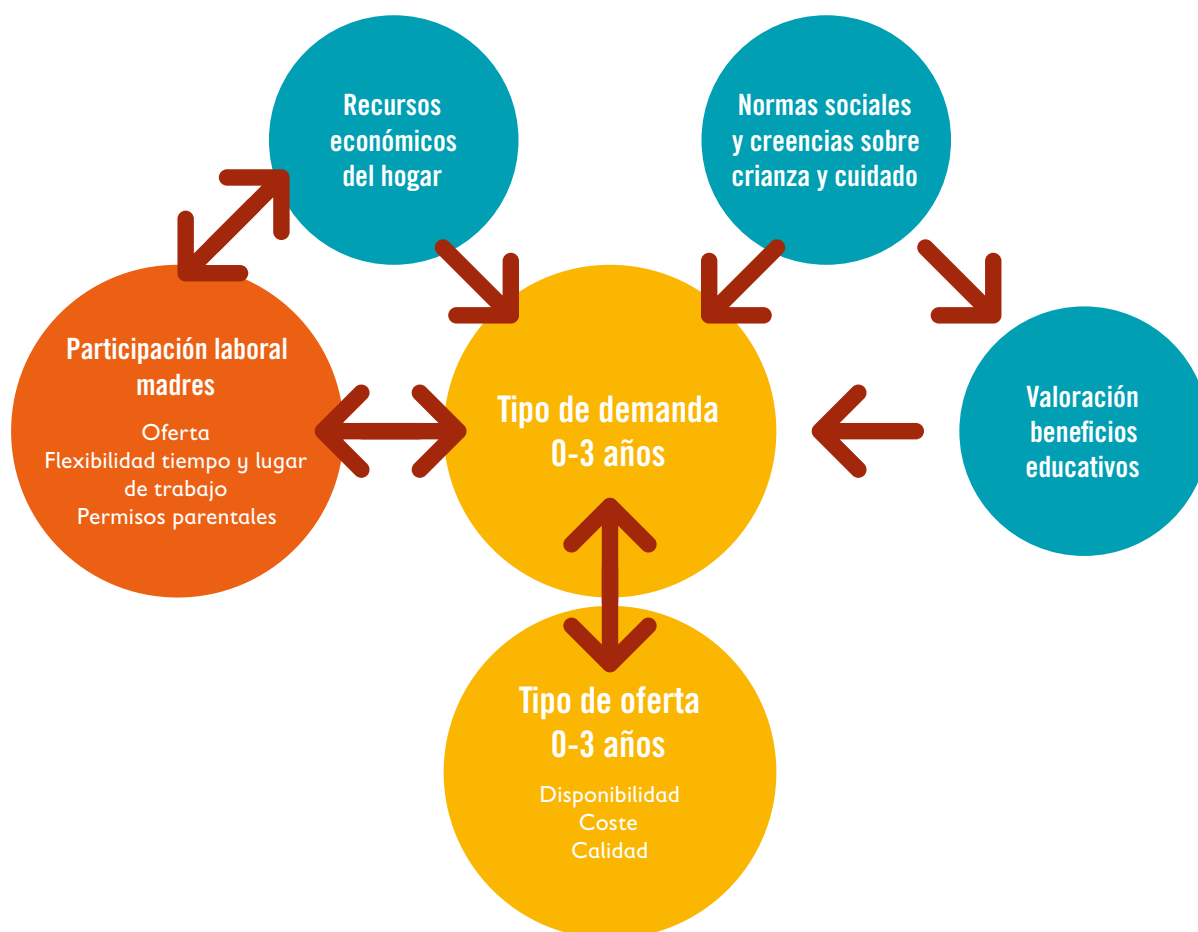
41 De Gispert, Salinas y Vilalta, 2019.

42 La Declaración de Salamanca de la UNESCO de 1994 ya recogía la educación preescolar como un área prioritaria e instaba a “elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar”.

43 Echeita y Ainscow, 2011.

44 Íbidem.

Gráfico 9.
Factores de oferta y demanda de servicios de atención infantil 0-3



Fuente: Elaboración propia a partir de De Gispert, Salinas y Vilalta (2019) y Janta (2014).

Si acceder es un derecho, todo aquello que lo dificulta son barreras que desmontar. Si se quiere ampliar el acceso a la educación infantil de primer ciclo de calidad a quienes más la

necesitan, se requieren no solo políticas de aumento de oferta sino políticas proactivas de estímulo a la demanda —“abrirse y atraer a las familias”—, por hacer accesible esa oferta.⁴⁵

45 Saurí, 2019.

4.1. ¿Qué barreras dificultan el acceso de los niños y las niñas más desfavorecidos?

Si miramos las estadísticas, **prácticamente un tercio de los niños/as de 0 a 2 años en España residen en familias que manifiestan una necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil.** La incapacidad económica constituye el motivo principal aducido por los hogares para no hacer uso (o no hacerlo todo lo que le gustaría) de los servicios (52,4 %). Aunque sea por motivos de conciliación, existe un margen amplio de familias que llevarían a sus hijas e hijos a la escuela infantil si pudieran permitírselo. Además del coste, los siguientes motivos son la inadecuación de los horarios, la insuficiencia de plazas y la proximidad física de las mismas.

Para prácticamente dos de cada tres hogares con menos recursos económicos que lo desean y no pueden acceder la decisión se debe al alto coste (64 %). Son los hogares monomarentales (53,5 %) segui-

dos por las familias numerosas (37 %) los que no acceden o no las suficientes horas o días.

Las familias monomarentales son en Madrid las que más sufren la pobreza. La mitad de estas familias están en situación de pobreza según los datos publicados por la Encuesta de Condiciones de Vida (2019). Además, su dificultad para conciliar es mayor que la de otras familias ya que no tienen una pareja con la que compartir la tarea del cuidado.

Las barreras de acceso no son las mismas para todas las familias. Como veíamos con los perfiles, diferentes familias se enfrentan a distintas clases de barreras dependiendo de sus realidades y experiencias. Ponemos así el foco de atención sobre la experiencia familiar de los niños y las niñas que ven obstaculizado su acceso a la educación infantil de 0 a 3 años.



Barreras económicas y de oferta: plazas insuficientes, ayudas escasas y costes inasumibles

El gasto que afrontan las familias en la educación de los más pequeños es elevado, sobretudo en el caso de las escuelas infantiles privadas. En el curso 2015/2016 las familias se gastaron de media por alumno 1.054 € anuales en educación infantil de primer ciclo en centros públicos, y 2.319 € en centros privados no

concertados.⁴⁶ Esto es un indicador importante tanto de lo inaccesible que son los centros privados para las familias con menos recursos en comparación a los públicos, pero también del esfuerzo económico que se ha de realizar para acceder los primeros; si tenemos en cuenta las deducciones en el IRPF de la Comunidad

46 Consejería de Educación e Investigación, 2017.

de Madrid (hasta 1.000 €) y del Estado para las madres trabajadoras (hasta 1.000 € también), se podrían deducir unos 1.347,85 € del gasto medio en colegios privados.

Y es que, aunque la escuela infantil pública sea más accesible, muchas familias entrevistadas en situación de vulnerabilidad tienen que pagar cuotas que suponen un esfuerzo económico demasiado alto para su situación. Algunas familias pueden haber llegado a pagar hasta los 190 euros al mes, sin incluir las cuotas por comedor escolar u horas extra. Otras familias sin embargo disfrutaban de unas cuotas más bajas, sobre todo cuando se trata de escuelas infantiles municipales.⁴⁷

En el caso de las familias que, aun estando en situación de pobreza no tienen posibilidad de acceder a la red pública por su situación de desempleo, encontramos que la posibilidad de trabajar (normalmente un empleo no cualificado y mal remunerado) no compensa con el alto coste de una escuela privada en Madrid.

“Si hay guardería barata, bueno yo buscar trabajo pero si voy a trabajar por 500 o algo así pago medio a guardería, mejor en casa, ¿no?”

Madre (Madrid)

Otra barrera que impide que las familias más vulnerables puedan hacer uso de estos servicios es su escasa flexibilidad de horarios. Hay que tener en cuenta que los trabajos a los que pueden acceder estas familias tienen, normalmente, unos horarios partidos, de tarde o inestables que no se ajustan a la oferta de esta

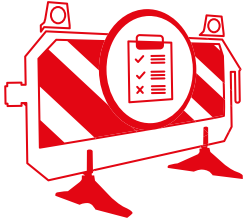
etapa educativa. Sin embargo, el único horario posible en una escuela infantil pública es por las mañanas con la posibilidad de ampliar el horario tanto en las primeras horas como en las últimas pagando una cuota extra que muchas familias no pueden afrontar.

Así mismo, el hecho de que el acceso a las escuelas infantiles públicas (sobre todo las autonómicas) y a las becas esté dando prioridad a las familias cuyos padres y madres tienen un empleo, supone una barrera fundamental para las familias en situación de mayor vulnerabilidad con tasas de desempleo muy elevadas. Se trata además de un mecanismo perverso que impide que las familias en desempleo con niños y niñas menores de 3 años puedan encontrar un empleo, ya que no disponen de tiempo suficiente como para poder buscarlo.

Además de esto hay que añadir que las plazas públicas son muy escasas para las necesidades existentes. **En la Comunidad de Madrid tan solo están escolarizados en escuela pública el 20,6 % de los niños y las niñas menores de 3 años.**

Para las familias en situación de máxima vulnerabilidad la única opción viable, dentro de las políticas educativas actuales, es el acceso a una plaza con las máximas condiciones de apoyo económico (e.g. “cuota cero”, “becas de comedor”, etc.) que en la mayoría de los casos, solo puede ser pública. Las plazas públicas o concertadas con ayudas de gratuidad son muy escasas y no cubren siquiera la demanda actual. Para las madres en esta situación es una condición necesaria para cualquier posibilidad de formación y/o acceso a un trabajo con remuneración regular.

⁴⁷ Por ejemplo, una (madre soltera de 2 hijas que ahora trabaja solo 4 horas al día limpiando casas con una hija que asiste a una EI 0-3 de titularidad municipal, antes pagaba 190 euros al mes pero ahora sólo paga 24 euros por el servicio de comedor debido a la ayuda que recibe.



Barreras burocráticas, de información y comunicativas: procesos y plazos complejos sin acompañamiento

La complejidad y los requisitos administrativos relacionados con la matriculación y las ayudas para la asistencia a Educación Infantil 0-3 suponen una barrera para algunas familias. Los distintos trámites, documentos necesarios y plazos hacen que el proceso sea en algunos casos demasiado complicado y largo.

Con frecuencia se desconocen la existencia del servicio, los plazos, su coste o las ayudas que hay. Las diferentes normativas existentes (Comunidad autónoma y ayuntamiento) en relación con las condiciones y plazos de matriculación, el modo en que se asignan y distribuyen las plazas y el acceso a ayudas dificulta que las familias en las que confluyen múltiples situaciones problemáticas puedan enfrentarse a estos procesos con éxito.

“Porque la primera vez, yo no sabía que existían las escuelas infantiles, claro, la primera vez, cuando una es una madre primeriza no sabe (...) Pasado un mes, cuando tenía un mes de vida recibí una llamada diciéndome que me habían concedido una plaza en una escuela infantil. Parece que cuando yo iba al Ayuntamiento a servicios sociales cogieron mis datos, me llevaba una trabajadora social y los pasaron.”

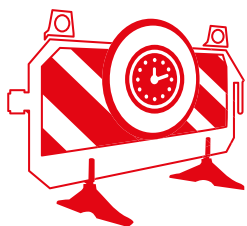
Madre (Madrid)

Muchas familias (especialmente las de origen migrante) en situación de dificultad **carecen de una red que les dé acceso a esta información y que pueda ayudarles** en el proceso. **El apoyo de trabajadores sociales, administración de las propias escuelas infantiles o técnicos de ONGs a las familias se vuelve así una condición necesaria.**

En el caso de familias con alta movilidad geográfica resulta complicado llegar en plazo a los periodos de matriculación, lo cual les impide incorporarse una vez iniciado el curso y facilitar los documentos que demuestran su situación administrativa. Además, las familias extranjeras experimentan obstáculos de tipo comunicativo-lingüístico.

La mediación de servicios sociales –vía informe– resulta un requisito establecido para acceder a puntuaciones en la admisión o a las ayudas, lo que supone una barrera añadida en la medida que **obliga a las familias a tener que desplazarse y pagar un coste simbólico de ser “etiquetados” como colectivo necesitado y uno psicológico de exposición de la intimidación.**⁴⁸

48 Vandenboeck y Lazzari, 2014.



Barreras político-organizativas: un modelo rígido no diseñado para todas las familias

Es en la dimensión organizativa donde están las divergencias más importantes entre la situación y las necesidades de las familias y las prioridades de las políticas actuales de acceso y gestión de la educación infantil de 0 a 3 años. Por una parte, la educación infantil de primer ciclo como medida de “conciliación” laboral se sustenta en una **definición de “trabajo” como algo que se desarrolla a tiempo completo, en horarios estables y en condiciones regularizadas**, que no coincide con las condiciones laborales de las familias en riesgo social –especialmente el de la mujeres–. El resultado es que sus “necesidades laborales” no tienen ningún reconocimiento.

Por otra parte, el modelo actual de participación en educación infantil se basa en **exigir o esperar una experiencia plenamente institucionalizada, diaria y preferiblemente a tiempo completo** –de unas 5-7 horas diaria– por parte de los/as niños/as. En la medida en que este compromiso sobrepasa las necesidades de cuidado de las familias, supone un coste sustancial o no cuadra con las prioridades de crianza de las familias, la decisión puede ser sustraerse completamente de la etapa 0-3.

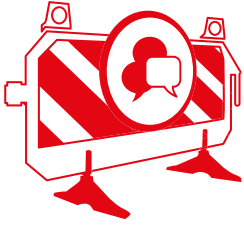
Así, la participación queda excluida en tanto que **no se contemplan modos de organización de horarios y calendarios de la educación infantil 0-3 que se adapten mejor a las necesidades de las familias y madres con jornadas de trabajo irregulares o parciales**, especialmente frecuentes

entre las más vulnerables. Ante la imposibilidad de encontrar o negociar una respuesta educativa que se ajuste, como asistir sólo algunos días a la semana, participar en jornadas a tiempo parcial o de tarde, algunas familias “optan” por posponer la asistencia a educación infantil hasta los 2-3 años.

Una segunda situación es que **los criterios de admisión de las políticas autonómicas (no tanto las municipales), tanto la baremación para la entrada en la escuela pública como los cheques, priorizan a las familias con dos progenitores con trabajo regular, que no son las de los niños y las niñas más desfavorecidos**. Se ignora la búsqueda activa de empleo como una situación que también requiere de la “conciliación” de la escuela infantil 0-3 para poder llevarse a cabo.

Así mismo, las políticas del Ayuntamiento de Madrid han venido a modificar este enfoque facilitando que las familias con empleos más irregulares puedan obtener la puntuación necesaria para la matriculación en una escuela infantil pública.

Además, aunque sí existen algunos **dispositivos educativos y de apoyo a la crianza en Madrid (ver ejemplo de Casas Grandes)**, estos no son suficientes y no están integrados en la red de escuelas infantiles 0-3.



Barreras ideológico-culturales: creencias, preferencias y costumbres que no tienen cabida en la escuela

Las creencias, discursos y preferencias que tienen las propias familias sobre las condiciones en las que debería desarrollarse la crianza durante los primeros años de vida y el papel que la escolarización tiene en este proceso son aspectos que median en las decisiones de las familias y que interactúan con el diseño del sistema de educación infantil para constituirse en barreras de acceso.

Los discursos de las familias se mueven fundamentalmente entorno a tres polos: en primer lugar, la **valoración generalmente escasa del aporte al desarrollo del niño o la niña como etapa educativa**. Estas familias opinan que los niños a esas edades están mejor en casa, sobre todo si no hay necesidad de trabajar.

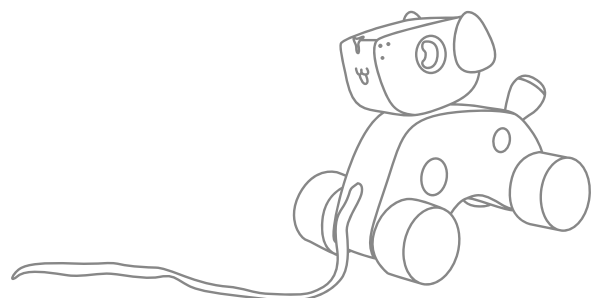
Esto contrasta con un **reconocimiento generalizado –a veces exclusivamente– como instrumento de conciliación**; y con las reticencias a la escolarización que tienen que ver con la **desconfianza y el miedo al choque cultural** o con el desajuste con el modelo de crianza preferido.

Algunas madres tienden a pensar que hay una edad demasiado temprana para escolarizar a sus hijos (normalmente el primer año de vida y el segundo en algunos casos). Este consenso está relacionado con la creencia de que es importante que la familia esté con el niño durante el crecimiento en esta etapa.

Por último, el **desconocimiento de las escuelas infantiles, cómo funcionan, cómo son los espacios, qué beneficios puede aportar**, es una fuente lógica de desconfianza. Partiendo de las preferencias sobre la atención y el desarrollo en esas edades, viven con preocupación y pena el bienestar físico y emocional de sus hijos e hijas al estar alejados de sus madres en la escuela. Algunas familias se muestran **críticas hacia aspectos concretos del funcionamiento o la calidad de las escuelas infantiles**, por ejemplo, hacia las ratios elevadas o hacia la imposibilidad de acceder a la escuela o al aula, ver qué ocurre en ella y participar de las actividades.

“Veía que las tutoras o el tutor, a veces lo veía con muchos niños para una sola persona, y digo, pero si yo que estoy con un bebé me lío, ¿cómo hace una persona para estar con 6 ó 7 bebés?”

Madre (Madrid)





5. CONCLUSIONES

- Ampliar el acceso equitativo a educación infantil de calidad de 0 a 3 años es una de las inversiones públicas más rentables y una de las políticas más eficaces para reducir desigualdades educativas y sociales.
- La escolarización de 0 a 3 años en Madrid es la segunda más alta de España por detrás del País Vasco. La escolarización ha aumentado en los últimos años gracias a un crecimiento de la escuela privada y al impulso de políticas como el cheque guardería en el 2002.
- El importante crecimiento de la escolarización ha sido posible a través de una oferta que es mayoritariamente pública de gestión privada o totalmente privada. Por una parte, las familias han soportado una parte importante del coste a través de precios altos. Por otra, las ratios son altas y los salarios de las trabajadoras son bajos, repercutiendo en la calidad.
- Existen fuertes brechas sociales en el acceso a la educación infantil de 0 a 3 años. Los niños y las niñas de bajo nivel socioeconómico u origen migrante, son quienes más se pueden beneficiar, acceden menos a esta etapa educativa. Alcanzado este nivel de acceso y de conciliación, el reto es la equidad con calidad.
- Aunque es un horizonte deseable, mientras más de la mitad de niños y niñas no están escolarizados y son los más desfavorecidos los que se quedan fuera y la calidad es claramente mejorable, la gratuidad de las escuelas infantiles públicas es una medida regresiva y poco apropiada para avanzar en la equidad.
- La equidad debe ser el objetivo prioritario, por tanto, mientras la cobertura no alcance niveles suficientes que lleguen a los más desfavorecidos y no lo haga en condiciones mínimas de calidad, la prioridad de la financiación debe ser la ampliación del acceso y la mejora del servicio. En ese contexto la gratuidad no es la medida más eficiente, puede tener un efecto perverso y ser regresiva.
- La combinación de una oferta pública todavía escasa, precios elevados y ayudas insuficientes, junto a criterios y procedimientos de acceso, horarios y modelos de atención poco flexibles, accesibles e inclusivos, que no responden a las necesidades de las familias, acaba excluyendo a los niños y las niñas más desfavorecidos de la educación infantil de primer ciclo.
- Necesitamos generar un sentido de pertenencia de las familias y la comunidad hacia la escuela infantil y eso pasa por abrirla a la implicación de las familias y porque sea más sensible a la diversidad cultural y a las diferentes concepciones de la crianza y la educación.
- La escuela infantil tiene que pasar de ser solo un servicio que sustituye el cuidado para ser una institución que acompaña a las familias en la educación y la crianza. Para asegurar el pleno desarrollo, aprendizaje y bienestar de niños y niñas de 0 a 3 años es necesaria una atención educativa integral, plenamente incorporada y conectada al sistema educativo, que integre aprendizaje, desarrollo y cuidado, que trabaje estrechamente con la familia y con los servicios sociales, sanitarios y de ocio.
- Para beneficiarnos de sus efectos la educación infantil tiene que ser de calidad. La Comunidad de Madrid tiene unas ratios demasiado altas y el personal de las escuelas infantiles privadas tiene salarios bajos.

Una educación 0-3 equitativa, inclusiva y de calidad



Disponible

Provisión de plazas públicas suficientes y cercanas



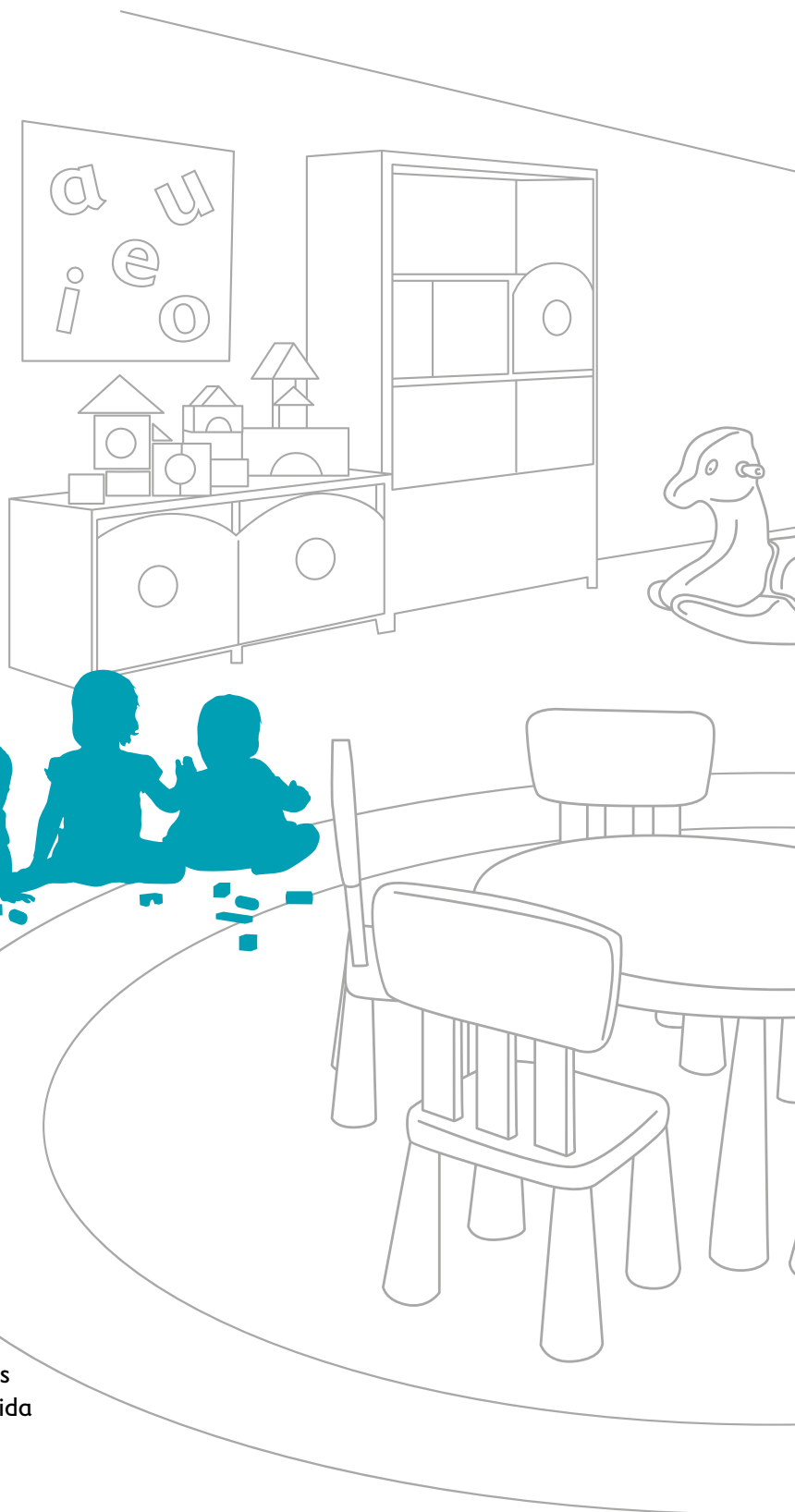
Asequible

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



Accesible

Criterios y procesos de admisión y acogida sencillos, inclusivos y acompañados





Flexible e inclusiva

Oferta diversa, flexible
y adaptada a las
necesidades de niños,
niñas y sus familias



Integrada

Como parte del sistema
educativo y con otros
servicios a la infancia
de forma integral



De calidad

Regulación y garantías
de condiciones
y procesos adecuados
para aprendizaje
y bienestar

6. RECOMENDACIONES

» **DISPONIBILIDAD – Provisión de plazas suficientes y cercanas**

1. Reconocimiento legal del derecho a una plaza asequible, implantado de forma progresiva empezando por pasar de los 3 a los 2 años, con el objetivo de alcanzar la edad de finalización de los permisos de paternidad y maternidad.

» **ASEQUIBILIDAD – Financiación sostenible, precios asumibles y gratuidad para los que lo necesitan**

2. Asegurar que el coste asumido por las familias no superará el 25 %.
3. Establecer ayudas para vestimenta, material, transporte y otros costes de escolarización en educación infantil.
4. Revisar el diseño del cheque guardería y beca infantil para que la situación laboral de los progenitores deje de tener tanto peso. Que se reduzcan los tramos de tarificación de tal forma que los más vulnerables queden más protegidos y se aumenten las ayudas concedidas y las cuantías para que cubra una mayor proporción del coste de la escolarización.
5. Posibilidad de solicitar el cheque guardería o beca infantil sin haber pagado la matrícula en la escuela infantil de forma anticipada.

» **ACCESIBILIDAD – Criterios y procesos de admisión sencillos, inclusivos y acompañados**

6. 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, esto es especialmente relevante en aquellos centros que integran a la educación 0-3 junto con otras etapas educativas.
7. Implementar reservas de plaza para perfiles desfavorecidos (baja renta, familias monomarentales, ACNEAE) y para traslados por desahucio en escuelas infantiles sostenidas con fondos públicos, evitando así la segregación y favoreciendo el acceso.

8. Asegurar que la integración del primer ciclo en colegios no genera segregación escolar revisando las normativas de admisión y su conexión con el acceso al segundo ciclo.
9. Simplificar y hacer accesibles, tanto en contenido como en idioma, la información y los procedimientos de inscripción y solicitud de ayudas.
10. Que los trámites de matrícula y ayudas puedan hacerse íntegramente en las escuelas infantiles o en las oficinas de escolarización con el acompañamiento del personal administrativo.
11. Que el acceso a las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid no se base en la necesidad de conciliación y se asemejen más a los criterios establecidos por el Ayuntamiento, mejorando el acceso de las familias más vulnerables.
12. Modificación de los plazos de publicación de la concesión de los cheques guardería de manera que no se solapen con la publicación de los y las admitidas en escuelas públicas.
13. Desarrollar acciones proactivas de sensibilización e información 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 a familias desfavorecidas, a través de oficinas de escolarización.
14. Asegurar que las instalaciones, equipamientos y procesos cumplen con los requisitos de accesibilidad universal.

» **FLEXIBILIDAD E INCLUSIÓN – Oferta diversa, flexible y adaptada a las necesidades**

15. Fortalecer el modelo de ‘casas de niños’ y ‘casas grandes’ con el objetivo de potenciar el acompañamiento a las familias y la integración en la comunidad. Valorar la posibilidad de integrar estos modelos dentro de las escuelas infantiles.
16. Ofrecer otros formatos de atención educativa dentro de las mismas escuelas como grupos de crianza o espacios familiares donde participen niños y niñas con sus familias, escolarizados o no, que pueden atraer a familias con modelos de crianza más centrada en el hogar.

17. Desarrollar iniciativas de empoderamiento educativo de las familias y de desarrollo de las habilidades parentales, como acciones de formación en pautas de crianza, nutrición o salud.
18. Favorecer la transparencia y la participación e implicación de las familias en el funcionamiento de las escuelas infantiles a través de metodologías participativas.
19. Dotar de financiación o personal extra o bajadas de ratio a las escuelas infantiles que escolarizan alumnado desfavorecido o con necesidades educativas especiales.
20. 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.
21. 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.
22. Mejorar la dotación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que deben ser específicos para la etapa, y la provisión de recursos de apoyo para la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
23. Establecer una regulación para las madres de día y las ludotecas como servicios complementarios de atención y conciliación para asegurar su calidad y la protección de la infancia.

» **INTEGRACIÓN – Integrada en el sistema educativo y con otros servicios a la infancia de forma integral**

24. Que la atención 0-3 años se preste exclusivamente en centros de carácter educativo bajo autorización, regulación y control de las administraciones educativas.
25. 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.

26. 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.
27. Favorecer que servicios sociales y sanitarios atiendan en la misma escuela infantil y cooperen estrechamente con ella, facilitando su vínculo con las familias.
28. Convertir escuelas infantiles en “casas de la primera infancia” como centros territoriales de recursos a la primera infancia y la familia, que integren educación infantil, espacios familiares, servicios sociales y sanitarios, acompañamiento en el embarazo, orientación familiar, ludotecas, actividades de ocio o iniciativas comunitarias.

» **CALIDAD – Regulación y garantías de calidad en las condiciones y en los procesos**

29. Desarrollar recomendaciones u orientaciones pedagógicas para los espacios familiares y las madres de día.
30. Dar acceso al personal docente de primer ciclo al sistema de formación continua y desarrollo profesional, con especial énfasis en acciones formativas sobre inclusión e interculturalidad.
31. Implantar sistemas de inspección y evaluación específicos y con personal, que garanticen el cumplimiento de la regulación, aseguren la calidad y favorezcan la mejora continua del proceso educativo.
32. Estudiar una reducción progresiva de las ratios mediante la implantación de profesionales extra en las aulas.
33. Revisar el modelo de escuelas infantiles públicas de gestión indirecta para garantizar que el proyecto educativo tiene el peso que corresponde y así garantizar la calidad del servicio.
34. Mejorar las condiciones laborales del personal docente de las escuelas infantiles.

BIBLIOGRAFÍA⁴⁹

- Blasco, J., 2019. Dimensió social de l'educació en cura en la primera infància. Barcelona: IGOP (Projecte Recercaixa "Edu 0-3").
- Cebolla-Boado, H., Rahl, J. y Salazar, L., 2014. Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Comisión Europea, 2014a. Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea, 2014b. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte., 2014. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. ORDEN 1046/2014, de 27 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte y la Consejería de Asuntos Sociales, por la que se aprueba la convocatoria para la concesión de cheques guardería para el curso 2014-2015
- Consejería de Educación e Investigación (2017). "Informe 2017 sobre el sistema educativo en la comunidad de Madrid. Curso 2015-2016". <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016384.pdf>
- Consejería de Educación e Investigación (2019). "Datos y Cifras de la Educación 2018-2019". <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016418.pdf>
- Cordero, J.M. y Mateos, L., 2019. El fenómeno de la resiliencia educativa en la enseñanza primaria. Madrid: Fundación Ramón Areces, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- De Gispert, C., Salinas, P. y Vilalta, M., 2019. Participació laboral i serveis d'atenció a la primera infància. Barcelona: IGOP (Projecte RecerCaixa "Edu 0-3").
- Dinamia, 2019. Informe de evaluación de impacto de las políticas públicas de cuidados del Ayuntamiento de Madrid 2003-2015. Madrid.
- Echeita, G. y Ainscow, M., 2011. La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, (12), pp. 26-46.
- Espinosa, M^a A., 2018. La garantía de la educación en la etapa de 0-3 años. Inversión necesaria y rentable. Barcelona: Hugens.
- Gracia, P., 2016. Estratificación social y cuidado parental: un análisis del caso español. Observatorio Social La Caixa. [Online] Disponible en: https://observatoriosociallacaixa.org/-/estratificacion-social-y-cuidado-parental_un-analisis-del-caso-espanol
- Heckman, J., 2012. Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. Chicago: The Heckman Equation.
- Instituto Nacional de Estadística, 2019. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2018.
- Kaga, Y., Bennett, J. y Moss, P., 2010. Caring and Learning Together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education. París: UNESCO.
- OCDE, 2017. Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. París: OCDE.
- Paniagua, G., 2009. El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. Participación Educativa, 12, pp. 20-34.
- Saurí, E., 2019. La tensió entre el plantejament educatiu i la política pública per a la conciliació laboral-familiar. Barcelona: IGOP (Projecte Recercaixa "Edu 0-3").
- Save the Children, 2016. Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Anexo Comunidad de Madrid. Madrid: Save the Children.
- Save the Children, 2018. Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la escuela inclusiva. Anexo Comunidad de Madrid. Madrid: Save the Children.
- Save the Children, 2017. Dsheredados. Anexo Comunidad de Madrid. Madrid: Save the Children.
- Schleicher, A., 2019. Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning. International Summit on the Teaching Profession. París: OECD.
- UNICEF, 2014. Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development. UNICEF: Nueva York.
- Ünver, Ö., Bircan, T. y Nicaise, I., 2016. Accessibility and use of early childhood education and care: a comparative analysis of 34 European countries. CARE Project.
- Van Belle, 2016. Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes. Santa Monica: RAND.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K. y Beblavý, M., 2018. Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. EENEE Analytical Report No. 32. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Vandekerckhove, A., Hulpia, H., Huttova, J., Peeters, J., Dumitru, D., Ivan, C., Rezmuyes, S., Volen, E., y Makarevičienė, A., 2019. The role and place of ECEC in integrated working, benefitting vulnerable groups such as Roma. NESET report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Vandenbroeck, M. y Lazzari, A., 2014. Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs. European Early Childhood Education Research Journal, 22(3), pp. 327-335.

49 Para conocer la bibliografía completa consultar el Informe de Save the Children, 2019, 'Donde todo empieza'. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades. Madrid: Save the Children.



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 las 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 las 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 las niñas, independientemente de su condición o país de origen, puedan disfrutar plenamente de sus derechos y alcanzar el máximo de sus capacidades.

