

DONDE TODO EMPIEZA



Save the Children
100 AÑOS



ANEXO
COMUNITAT VALENCIANA

Educación infantil de 0 a 3 años
para igualar oportunidades

Este informe ha sido elaborado a partir de dos estudios previos. El primero, un análisis de datos y políticas públicas, ha sido realizado por el Institut de Govern y Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, por Margarita León (coordinadora), Ziyab Ibáñez, Lara Maestripieri, Lara Navarro–Varas, David Palomera y Alejandra Peña. El segundo, un análisis cualitativo con familias vulnerables, elaborado por el Grupo de Investigación “Infancia Contemporánea” de la Universidad Autónoma de Madrid, desarrollado por Mitsuko Matsumoto (coordinadora), David Poveda (coordinador), Cristina Aliagas, Beatriz Macías, Virginia Martínez, Karmele Mendoza y Sara Rodríguez. Además, se han llevado a cabo entrevistas y sesiones de trabajo con personas expertas, profesionales de organizaciones sociales y escuelas infantiles y responsables políticos.

Agradecimientos:

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, Ana Montrull y Daniel Gabaldón de la Universitat de València, la Unió de Cooperatives d’Ensenyament Valencianes (UCEV), la Escola Cooperativa “Santa Cruz” Coop. Val de Mislata por su disposición y colaboración para las entrevistas a las familias, al C.P. Sector Aéreo Valencia, EIM Verge del Pilar de Algemesí y demás escuelas infantiles y CEIPs que han participado con su experiencia y conocimientos.

Director Save the Children Comunitat Valenciana:
Rodrigo Hernández

Coordinación:
Carmela del Moral
Álvaro Ferrer

Autoría:
Álvaro Ferrer
Cristina Sanjuán

Gráficos:
Germán Gullón (Valbhy)

Fotografías:
Pablo Blázquez

Arte y Maquetación:
Ricardo Gómez

Edita:
Save the Children España
Septiembre 2019



CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	2
2. UN DERECHO Y UNA OPORTUNIDAD	5
3. LA SITUACIÓN	12
4. LAS BARRERAS	19
5. LAS POLÍTICAS	29
6. CONCLUSIONES	61
7. RECOMENDACIONES	64
8. BIBLIOGRAFÍA	70

INTRODUCCIÓN

“En el mundo ideal, todos los niños que tienen derecho a ir a la escuela, deben sentirla como algo propio donde van contentos y felices porque se les ayuda a crecer. En el sentido de que hay que trabajar e ir superando barreras”

Profesional de educación infantil

“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 nuestra visión 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**. Por eso hemos elegido como uno de los compromisos para nuestro centenario y uno de nuestros objetivos prioritarios 2019-2021 de la organización a nivel mundial, el acceso de niños y niñas desfavorecidos a educación infantil de calidad e inclusiva.

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, 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. Los más pobres tienen casi seis veces más probabilidad de repetir curso que los de familias ricas, y tres de cada diez abandonan la educación sin pasar de la ESO, como probables candidatos a la precariedad laboral. Pero si todo empieza en los primeros años, eso significa que desde ese momento tenemos la posibilidad de elegir qué queremos que ocurra con cada niño y niña: que siga siendo la primera etapa de su exclusión educativa o la oportunidad de empezar a desarrollar todo su potencial. El ascensor social empieza en la escuela infantil.

Por otra parte, la crianza no es un proceso fácil, cualquier madre o padre lo sabe. 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 niño o una niña y la atención en los primeros años debe acompañarse y apoyarse. Más aún con el problema demográfico que tenemos.

La UNESCO lo ha expresado con toda claridad: invertimos contra la evidencia. ¿Pondrían ustedes su dinero en un proyecto que tiene enormes beneficios asegurados? Pues eso es lo que nuestros gobiernos no están haciendo con la educación infantil, o no lo suficiente. Se han dado pasos importantes universalizando la etapa 3-6 y aumentando la escolarización en el primer ciclo. Pero **quienes más necesitan de la educación temprana y quienes más nos interesa a toda la sociedad que estén, hoy no acceden en igualdad**.

Tenemos ante nosotros una enorme oportunidad para afrontar 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 la universalidad solo será posible si hacemos accesibles, flexibles e inclusivas nuestras escuelas infantiles, y la universalidad solo tendrá sentido, solo proporcionará los beneficios que queremos, si es una atención educativa de calidad. No basta con seguir ampliando la oferta, nuestro desafío ahora es la equidad con calidad.

En este anexo al informe “Donde todo empieza” hacemos un viaje “al revés”: desde qué podríamos conseguir con la educación infantil y sus beneficios, pasando por la situación hoy en la Comunitat Valenciana, hasta las políticas que nos han traído aquí y cómo podemos mejorarlas. Hemos querido, por una parte, comprender cuáles son las barreras que excluyen a los niños y niñas más desfavorecidos de la educación infantil de 0 a 3 años, desde la realidad directa de sus familias. Para ello hemos hablado con ellas, con profesionales que trabajan con ellas y con maestras y educadoras de escuelas infantiles.

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.

UN DERECHO Y UNA OPORTUNIDAD

¿Por qué una educación infantil de 0 a 3 años?

Es un derecho de niños y niñas

La importancia de la educación infantil de primer ciclo ha sido destacada en varias ocasiones por los diferentes organismos internacionales (OCDE, UNICEF, Comisión Europea, etc.), y forma parte del derecho a la educación en igualdad de oportunidades recogido en la Convención de los Derechos del Niño (artículo 28).

Además, la educación infantil forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, marcados por Naciones Unidas en 2015 para la Agenda 2030. El Objetivo 4 consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante **toda la vida** para todos”, y en su meta 4.2 establece la universalidad de la educación de calidad en la primera infancia.

Para poder garantizar el desarrollo de “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” y preparar para “asumir una vida responsable en una sociedad libre”, como reza la Convención (artículo 29), es necesario ir más allá de la etapa obligatoria e incorporar la educación infantil, las actividades extraescolares y la educación postobligatoria.

(Save the Children , 2016)

Por su parte, en la Comunitat Valenciana, la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia recoge que la Generalitat Valenciana “*promoverá la educación de cero a tres años, para garantizar la igualdad de oportunidades y prevenir el riesgo derivado de las condiciones socioeconómicas desfavorables de las personas menores de edad en situación de mayor vulnerabilidad*” y que el acceso a la misma “*atenderá a los criterios de equidad*”.

En el siglo XXI, el derecho a la educación debe entenderse de forma amplia tal y como reconoce el Comité de Derechos del Niño, que considera que “**el derecho a 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)”¹. Si bien la crianza y desarrollo es responsabilidad principal de madres y padres, los Estados deben garantizar el acceso a servicios de educación en la primera infancia, con especial atención a las niñas y niños más vulnerables.

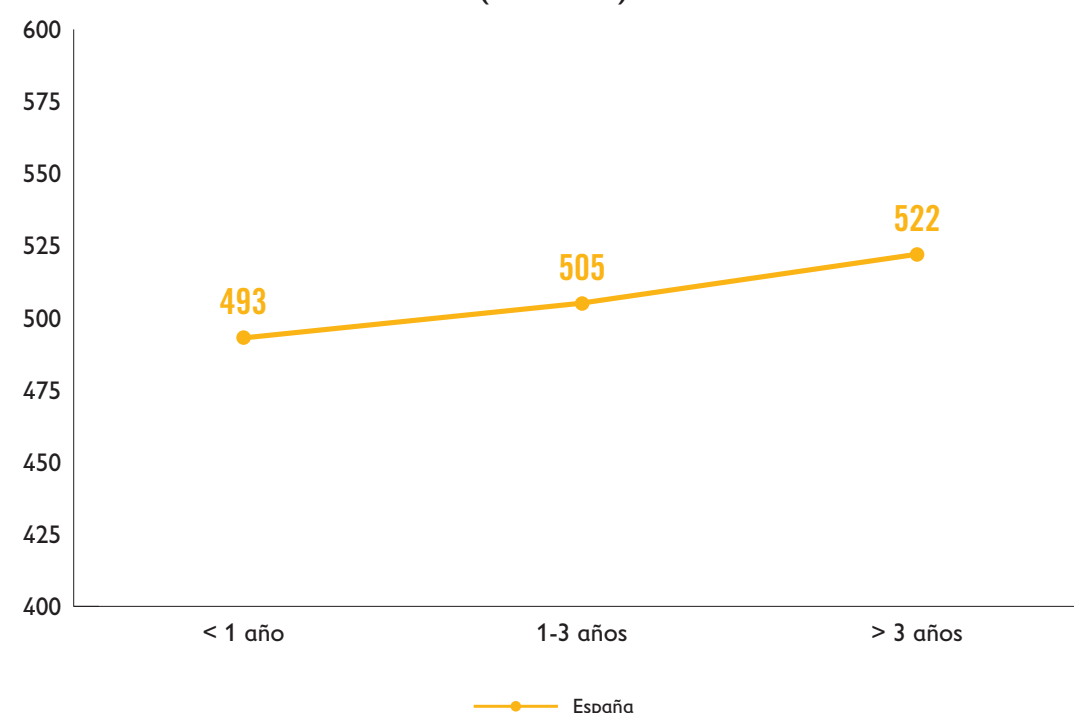
¹ Comité de los Derechos del Niño (2005).

La educación infantil de primer ciclo como oportunidad

Cada vez son más los estudios que demuestran los beneficios de una educación infantil de calidad, en relación al desarrollo cognitivo y socioemocional de niños y niñas². Al actuar sobre las bases del aprendizaje, **la educación**

de 0 a 3 años se traduce en una mejor trayectoria académica y reduce el riesgo de repetición y abandono prematuro en futuras etapas^{3,4}.

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



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014) con datos PIRLS 2011.

El primer ciclo contribuye al desarrollo de las **habilidades sociales, la autorregulación y las actitudes positivas ante el aprendizaje**, que influyen tanto en el desempeño académico como en la futura inserción laboral⁵.

Estos beneficios influyen en la inversión en educación que se realiza en etapas posteriores. Proporcionar el acceso a la educación infantil

resulta más barato y eficaz que invertir en medidas para compensar las desigualdades educativas y formativas en ciclos educativos posteriores. Según la OCDE, es en la primera infancia cuando se sientan las bases del desempeño futuro, ya que nuestro cerebro es más plástico y sensible al desarrollo del control emocional, habilidades sociales o lenguaje, en la llamada “ventana del desarrollo”⁶.

Así, **la educación infantil es la inversión social más rentable del ciclo vital de una persona**. Es la etapa formativa que ofrece mayor rentabilidad por cada euro invertido, ya que las ventajas a largo plazo superan los costes —devuelve hasta cuatro veces la inversión en salarios más altos, recaudación de impuestos y ahorros de gasto público—. Sin embargo, para que proporcione esos beneficios sociales, es importante que se cumplan dos condiciones⁷: debe alcanzar a aquellas personas más desfavorecidas y deben ser intervenciones integrales de calidad, incluyendo educación, cuidado, salud, nutrición y crianza, involucrando tanto a niños y niñas como a las familias.

La educación infantil tiene un mayor impacto en aquellos y aquellas que provienen de hogares desfavorecidos, pudiendo compensar parcialmente las desigualdades de origen con sus compañeros y compañeras aventajados. El nivel educativo y económico de las familias condiciona los estímulos que niñas y niños reciben en casa. Aquellas con mayor nivel socioeconómico y cultural disponen de mejores condiciones laborales pudiendo dedicar más tiempo al cuidado y educación de sus hijos e hijas, y, al contrario, **las familias más desfavorecidas suelen tener menores ingresos y jornadas inflexibles**, por lo que carecen de tiempo para proporcionar los estímulos necesarios a sus hijas e hijos. Precisamente por esto, la Comisión Europea ha incluido en sus recomendaciones la educación infantil, dado su impacto en la transmisión intergeneracional de la pobreza.⁸

Además, la educación infantil influye también de forma directa en las madres y en su participación en el mercado laboral, ya que son ellas quienes asumen en la mayor parte de los casos el cuidado de hijas e hijos, y esto, a su vez, influye de forma indirecta en niños y niñas. En España, la universalización de la educación de 3 a 6 años supuso un incremento del 8% en la ocupación de las madres con hijos de 3 años⁹. Una mayor participación laboral de padres y madres conduce a un menor riesgo de pobreza en los hogares, y, en consecuencia, mayores ingresos que repercuten en las condiciones de vida de niños y niñas.

Sin embargo, cuando hablamos de la incorporación de padres y madres al mercado laboral, no podemos asumir que la educación infantil sea sustituta de otras políticas de conciliación, sino que es una herramienta más que debe ayudar y atender a esa necesidad, pero no es su último fin¹⁰. **La educación infantil parte del derecho de niños y niñas a su desarrollo mediante la estimulación y socialización, lo que no puede depender de la situación laboral de las familias**. Por ello, es importante que aquellas que más lo necesitan y se encuentran fuera del mercado laboral o en condiciones precarias, puedan darles los estímulos necesarios y, además, no dejar de pasar tiempo de calidad en familia con sus hijas e hijos. Aquí entran en juego otras políticas como permisos parentales, flexibilidad de jornada y horarios o teletrabajo¹¹.

2 Mancebón et al., 2018

3 Melhuish et al., 2015; van Belle, 2016; Vandenbroek, Lenaerts y Beblavý, 2018.

4 Comisión Europea, 2014a.

5 Carneiro y Heckman, 2003 citado en Vandenbroek, Lenaerts y Beblavý, 2018.

6 OCDE, 2017.

7 Heckman, 2012; Heckman, 2016.

8 Comisión Europea, 2013.

9 Nollenberger y Rodríguez Planas, 2011, citado por Blasco, 2019

10 Paniagua, 2009.

11 Save the Children, 2019.

Desigualdad de género, crianza y rigidez organizativa: la exclusión y aislamiento de las madres cuidadoras y de sus hijas e hijos

Los roles de género, la vulnerabilidad y las creencias sobre la crianza interaccionan entre sí y con unas políticas inadecuadas para reforzar la desigualdad.

El trabajo de “conciliación” es entendido como una responsabilidad de la mujer. Las madres son las que deben buscar una solución educativa para sus hijos e hijas, que se ajuste a sus circunstancias laborales y las que, si las circunstancias lo requieren, modifican sus expectativas y condiciones de trabajo (alternativas por horas, retrasando la búsqueda de empleo, etc.) para cubrir las necesidades de cuidado y crianza.

Cuando la educación infantil no responde a las necesidades las consecuencias las asumen las mujeres y sus hijas e hijos. Por ejemplo, cuando hay pocas plazas o la organización no se adapta a la precariedad laboral, que afecta especialmente a las mujeres con bajo nivel socioeconómico.

Por otra parte, las creencias sobre una crianza y educación en los primeros años no institucionalizada y más centrada en el hogar y en la familia, aunque no tiene que ser necesariamente así, van a menudo ligadas a una visión “tradicional” de la mujer como cuidadora principal.

Las mujeres que, voluntariamente o no, asumen la atención de sus hijos e hijas en el hogar sufren a veces aislamiento y no necesariamente tienen las competencias necesarias. La plena dedicación a la crianza “sin respiro”, sobre todo cuando se carece de una red informal, puede ser emocionalmente dura y repercutir sobre el clima del hogar. Las políticas de educación infantil ofrecen hoy escasas alternativas para esos niños y niñas.



Beneficios de la educación infantil de primer ciclo



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

LA SITUACIÓN

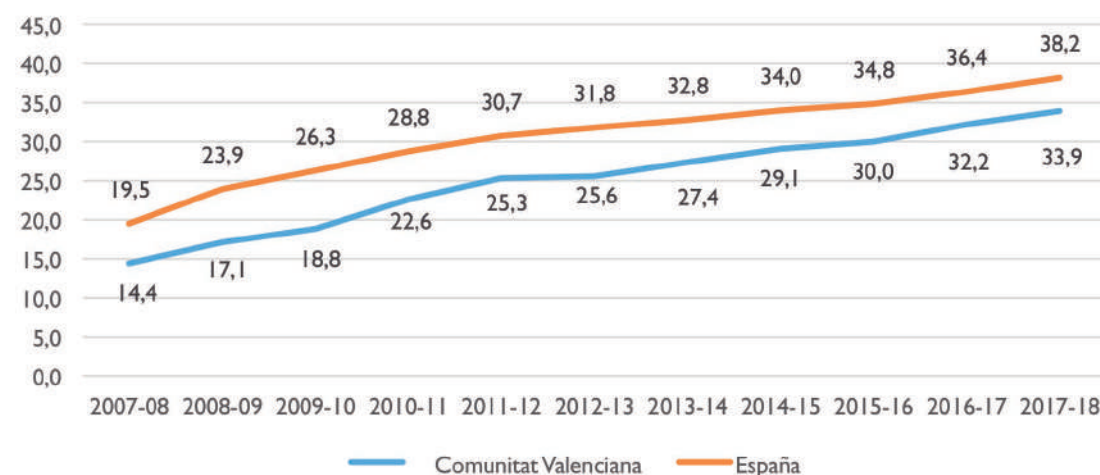
¿Quién accede a educación infantil de 0 a 3 años?

Evolución de la escolarización de 0 a 2 años en la Comunitat Valenciana

En la Comunitat Valenciana, la tasa de escolarización de 0-2 ha ido incrementándose a lo largo de la última década hasta duplicarse y llegar al 33,9, con un crecimiento de 19,5 puntos entre los cursos 2007-2008 y 2017-18.

2018. Sin embargo, vemos como **siempre se mantiene bastante por debajo de la media estatal**.

Gráfico 2. Evolución de la tasa de escolarización 0-2 años



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

En el gráfico 3 también podemos ver que, desde 2007, la tasa de escolarización ha dado un salto importante en la Comunitat y en otras como Andalucía, Castilla-La Mancha y La Rioja. Esto puede deberse a la inyección que produjo el Plan Educa3, que tenía como objetivo aumentar la oferta pública de educación infantil de primer ciclo, financiado al 50% entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas y con la colaboración de los ayuntamientos.¹² Con

130 millones anuales entre 2008 y 2012¹³, en el caso de la Comunitat Valenciana se recibieron 45,5 millones¹⁴ y se alargó hasta 2014¹⁵.

Si comparamos la tasa de 0-2 años con la media española y el resto de las cifras estatales vemos importantes contrastes entre comunidades autónomas, tanto en sus niveles de escolarización como en los ritmos de avance.

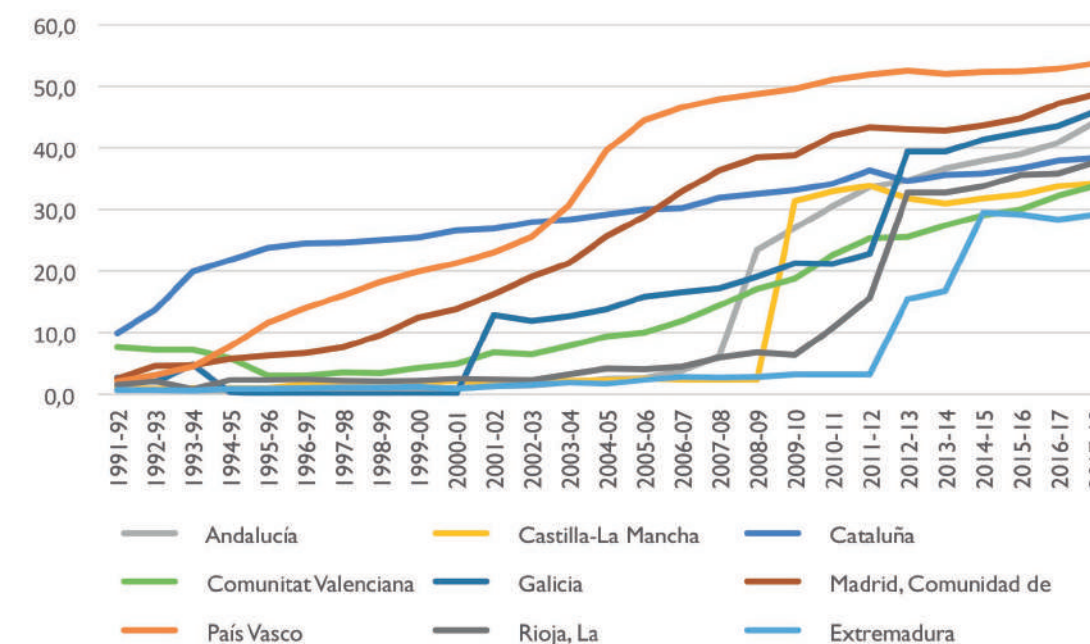
12 Rosa Peñalver Pérez. (2009)

13 Instituto Universitario UAM-UNICEF de necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia, IUNDIA (2018).

14 Dato 2008-2011 (Consejo Escolar del Estado, 2012)

15 Resolución de 25 de marzo de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica la Adenda al Convenio de colaboración con la Comunitat Valenciana, para la financiación de plazas públicas del primer ciclo de educación infantil en el marco del Plan Educa3, en el año 2011. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-3849>

Gráfico 3. Evolución tasa escolarización 0-2, CCAA seleccionadas (1991-2017)

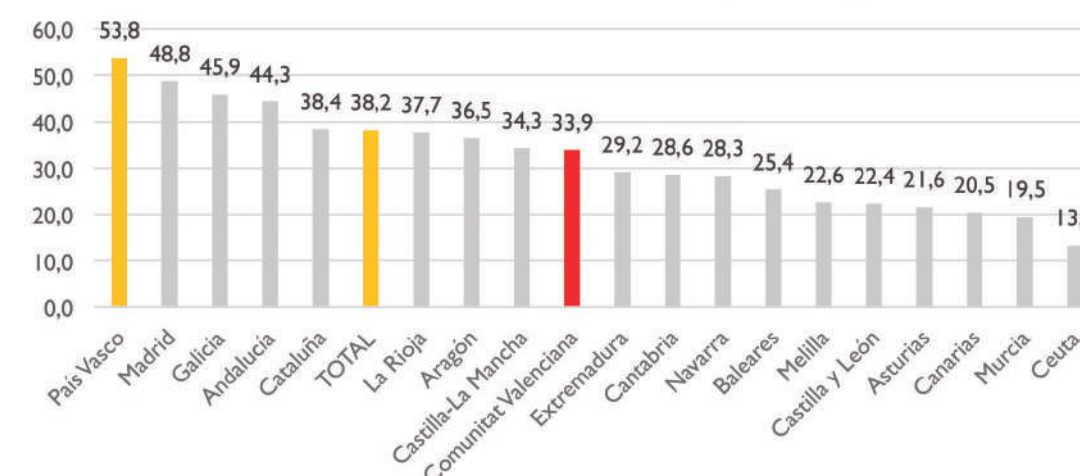


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Las cifras de la educación.

Se hacen evidentes las diferencias sociales e históricas, pero también que el desarrollo de esta etapa educativa ha dependido fuertemente

de la voluntad política y de la capacidad económica de las diferentes autonomías y, como veremos, incluso de sus entes locales.

Gráfico 4. Tasa de escolarización 0-2 (2017-2018)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Como podemos ver en el gráfico 4, la Comunitat Valenciana se encuentra por debajo de la media española y se sitúa como la novena comunidad autónoma en tasa de escolarización. La diferencia con Euskadi, la comunidad con

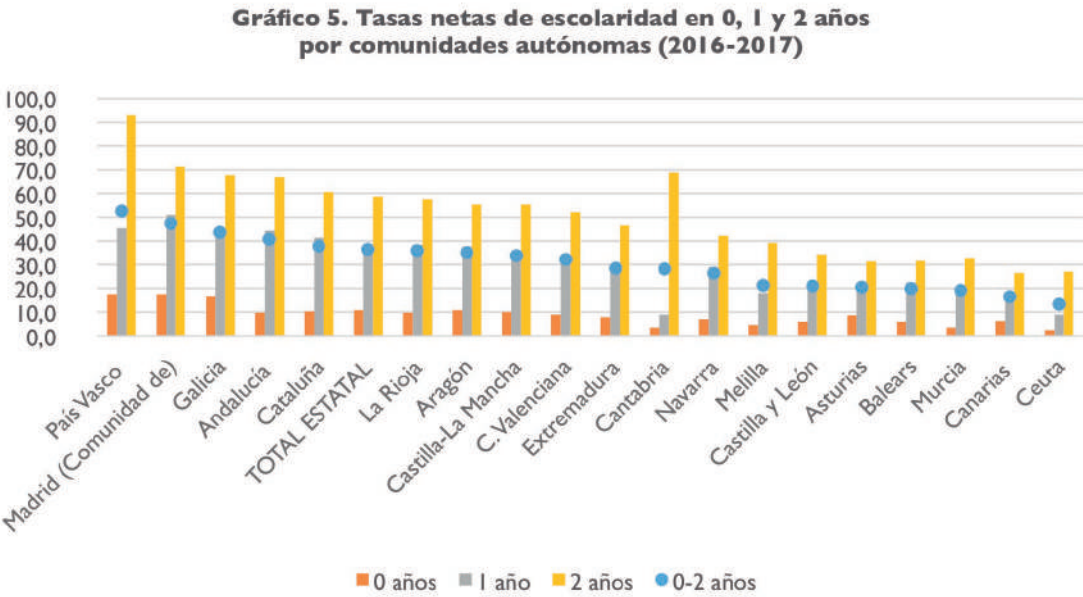
la tasa más alta, es bastante grande con 19,9 puntos de diferencia.

Todavía hay un 66,1% de niños y niñas de 0 a 3 años sin escolarizar en la Comunitat.

Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2017-2018 el alumnado matriculado en centros de enseñanza autorizados de primer ciclo fueron 43.875. Lo que significa que, si en la Comunitat Valenciana en ese curso la población era de 129.425 niños y niñas entre esas edades, 85.550 estaban sin escolarizar, el doble que los que sí lo estaban. Según las previsiones de la Generalitat Valenciana, en el próximo curso se incrementará en un 3% el alumnado de esta etapa (46.280 alumnos y alumnas en total).¹⁶

Para conocer más en profundidad la escolarización en esta etapa debemos desagregar la tasa por edades (gráfico 5). Para ello, debemos remitirnos a los últimos datos ofrecidos por el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que, en su última publicación de 2019, ofrece datos provisionales del curso 2016-2017.

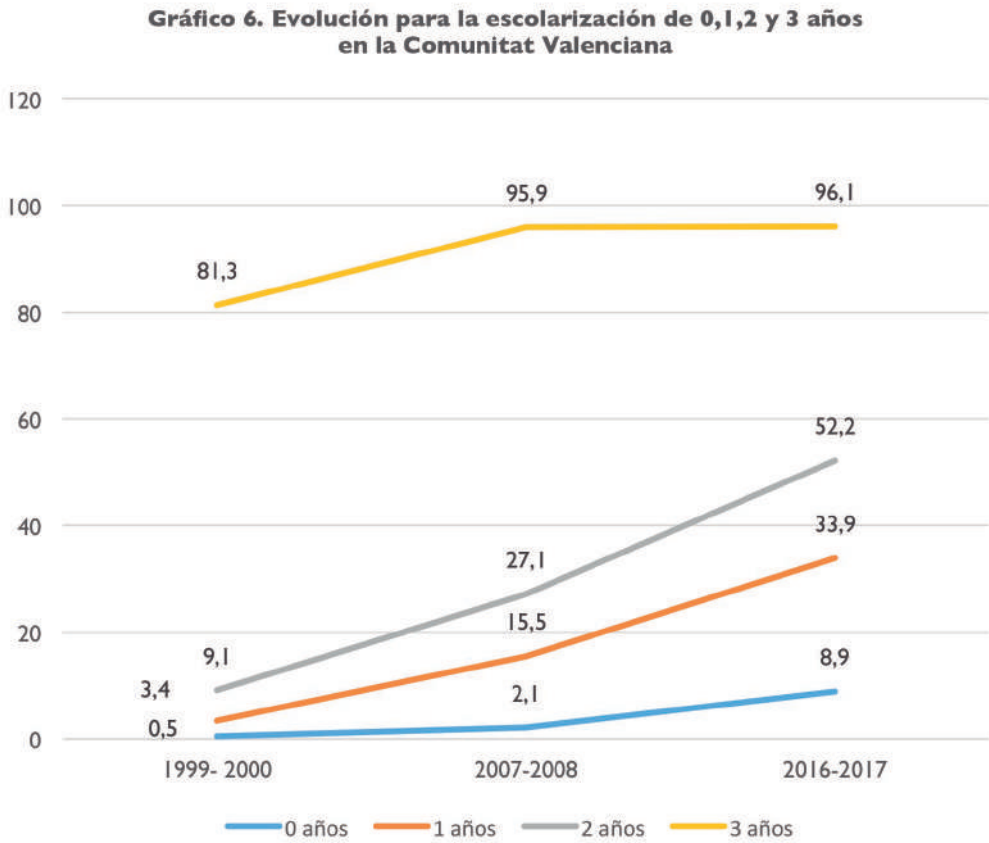
Existe una gran diferencia entre la tasa de escolarización por edades. En 0-1 años es de 8,9; en el curso 1-2 años es de 33,9; y el 2-3 años ya alcanza el 52,2.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

De hecho, si observamos la evolución en los últimos años, resulta positivo el incremento de la escolarización para todos los tramos de edad en la Comunitat Valenciana, aunque sigue

muy alejado de la escolarización en los 3 años, etapa prácticamente universalizada incluso sin ser obligatoria.



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

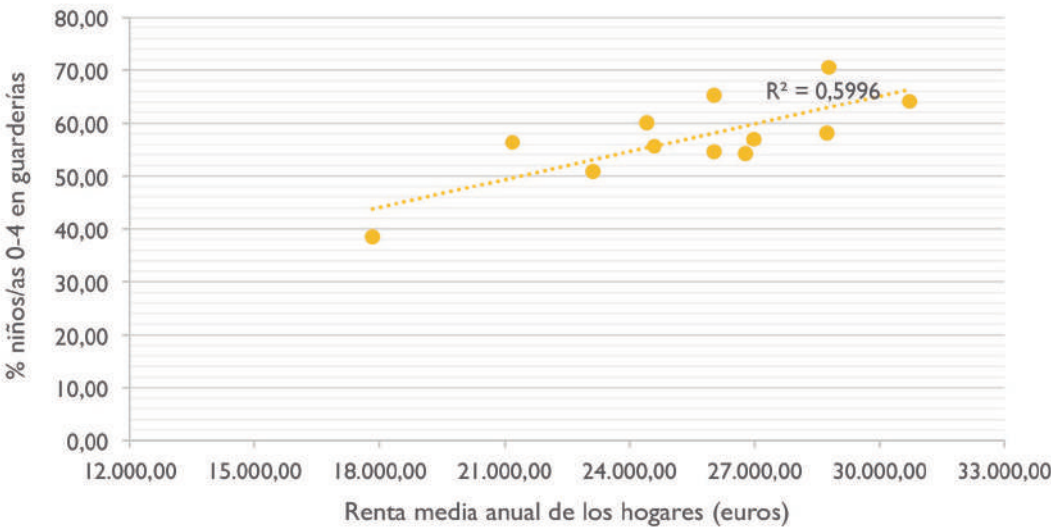
16 (Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2019)

Desigualdades sociales en el acceso a 0-3 en la Comunitat Valenciana

Pero la cuestión no es solo cuántos acceden sino quiénes acceden. En ausencia de mecanismos compensatorios, a la educación infantil 0-3 acceden mayoritariamente las clases medias y altas como mecanismo principal de conciliación, quedando fuera las más desfavorecidas. Esto es lo que conocemos como ‘Efecto Mateo’.

Primero, para conocer esas diferencias sociales en la Comunitat Valenciana hemos analizado la escolarización en los municipios de mayor población. Vemos que el acceso a educación infantil¹⁷ no está funcionando como instrumento compensador de desigualdades sino más bien al contrario: **las ciudades con menos renta tienen menos tasa de escolarización**, es decir, cuanto menor nivel socioeconómico de la población, menos acceden los niños y niñas (gráfico 7).

Gráfico 7. Renta y escolarización en educación infantil, ciudades de la Comunitat Valenciana (2016)

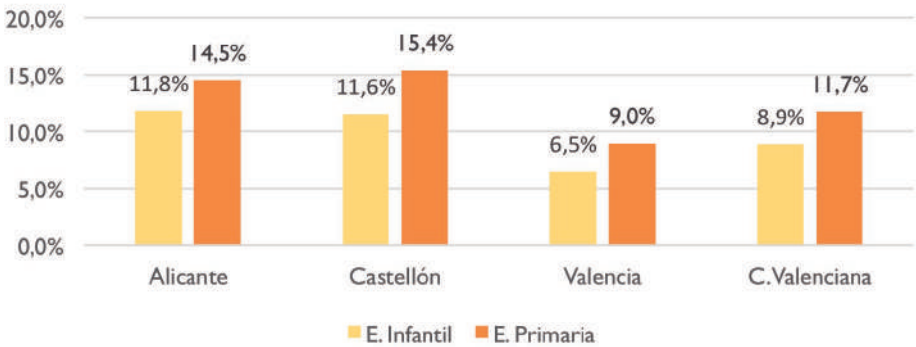


Fuente: INE. Indicadores urbanos Urban Audit.

Las diferencias sociales en la participación en 0-3 se reflejan también en relación a niños y niñas de nacionalidad extranjera, un grupo social especialmente vulnerable. Aunque los datos de la educación infantil son de ambos ciclos, en el gráfico 8 se puede confirmar la **infrarrepresentación de los niños y niñas extranjeros**.

17 Los datos son 0-4 pero como el 3-6 es prácticamente universal las diferencias vienen a reflejar fundamentalmente las diferencias de acceso al primer ciclo.

Gráfico 8. Porcentaje de alumnado extranjero en educación infantil y primaria



Fuente: Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana

Desigualdad en el acceso a 0-3 en España

La Encuesta de Condiciones de Vida (INE) muestra que en España el 43,7% de los niños/as de 0-2 años están en servicios 0-3 de carácter formal. No obstante, **hay una diferencia entre el 26,3% de acceso para niños y niñas del quintil inferior de renta y el 62,5% en los hogares con mayores recursos económicos**.

Si atendemos a la participación en servicios 0-3 según el nivel educativo de la madre, también aquí **los datos muestran un claro sesgo a favor de las familias con niveles educativos más altos**. La participación es de un 48,6 en el caso de las madres con educación terciaria (superior), frente al 31,8 de aquellas sin esta educación.

Hay una brecha social en el acceso a los servicios formales de 0 a 3 años **dependiendo de la posición socioeconómica de las familias**, aumentando el acceso a medida que lo hacen los recursos económicos y el nivel educativo de las mismas.

No ha sido posible realizar este nivel de análisis en la Comunitat Valenciana, pero los datos que hemos mostrado apuntan a que no se aleja de este patrón, si además tomamos en consideración su tasa de escolarización y la baja oferta pública.

Para saber más, véase el informe estatal de este Anexo de la Comunitat Valenciana: *SAVE THE CHILDREN (2019) Donde Todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años accesible y de calidad para la igualdad de oportunidades*.



LAS BARRERAS

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

Si bien los niveles de escolarización de la Comunitat se han incrementado, eso no nos dice nada de quiénes acceden. Todavía existen varios factores que pueden influir en el acceso a esta educación, especialmente para los niños y niñas más desfavorecidos.

Esta desigualdad puede provenir por el lado de la oferta (disponibilidad de servicios, diseño de los programas o de los criterios de admisión) o del lado de la demanda (que la población lo quiera o no). Además, las decisiones sobre el cuidado y la atención educativa en los primeros años que marcan la demanda de las familias dependen de múltiples factores que interactúan entre sí. La conciliación y la participación en el mercado laboral; el tipo de atención, formal o informal; el tiempo que acuden; la situación económica del hogar; las normas sociales y patrones culturales sobre la crianza y el cuidado; etc.¹⁸

Sin embargo, este enfoque oferta-demanda no es el adecuado cuando hablamos de derechos. Desde Save the Children abogamos por una educación inclusiva y esto incluye a la primera infancia. Así, **al hablar de barreras nos referimos a todos los obstáculos para poder disfrutar de la educación de 0-3 años que generen exclusión, vengan de donde vengan.** Puede tratarse de políticas públicas, prácticas del sistema educativo o financiación, así como de creencias sobre la crianza, razones culturales, o la percepción de la propia educación infantil de primer ciclo¹⁹.

Por ello, hemos clasificado las barreras que dificultan la plena participación de niños y niñas desfavorecidos en la educación infantil de 0 a 3 años en cuatro categorías, que están muy conectadas y que, en muchos casos, se solapan:

- Barreras económicas y de oferta
- Barreras burocráticas, de información y comunicación
- Barreras político-organizativas
- Barreras ideológico-culturales

¹⁸ De Gispert, Salinas y Vilalta (2019)

¹⁹ Echeita y Ainscow, 2011.

Las barreras: los más desfavorecidos lo tienen más difícil

Barreras económicas y de oferta

Plazas escasas, ayudas insuficientes y costes inasumibles

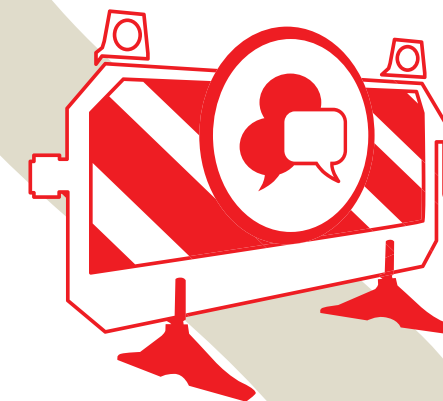
- Escasez de plazas públicas gratuitas cerca.
- Coste demasiado elevado excluye o pone en riesgo la experiencia educativa.
- Ayudas no cubren otros costes de escolarización: comedor, vestimenta, material...
- Otras necesidades económicas urgentes no resueltas.



Barreras ideológico-culturales

Creencias, preferencias y costumbres que no tiene cabida

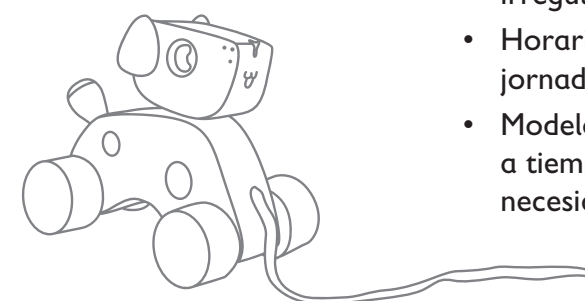
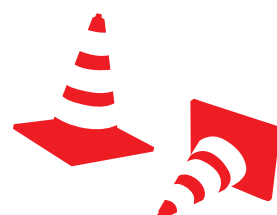
- Escasa valorización social como etapa educativa, solo como recurso de conciliación.
- Ausencia de modelos alternativos de atención 0-3 para distintas visiones de la crianza.
- Falta de sensibilidad intercultural y miedo a choque cultural.
- Desconfianza y preocupación ante la calidad de la atención.



Barreras burocráticas, de información y comunicación

Procesos y plazos complejos y sin acompañamiento

- Normativas y procedimientos complejos, que cambian en cada localidad.
- Falta de información sobre servicios existentes, procedimientos y medidas de apoyo económico.
- Atención ineficaz a problemáticas familiares múltiples (económicas, vivienda, salud...).
- Plazos no se ajustan a movilidad de familias o trabajo estacional.
- Ausencia de red informal y de acompañamiento.
- Obstáculos lingüísticos.
- Exposición y coste psicológico de servicios sociales como filtro.



Barreras político-organizativas

Un modelo rígido no diseñado para todas las familias

- Baremos de admisión priorizan conciliación (dos progenitores trabajando) frente a necesidad educativa.
- Definición de conciliación no refleja la precariedad: búsqueda empleo, trabajo irregular o esporádico.
- Horarios poco flexibles no se ajustan a jornadas parciales o irregulares.
- Modelo único de participación escolar a tiempo completo excluye otras necesidades o preferencias.



Barreras económicas y de oferta

Cuando preguntamos tanto a profesionales de educación infantil como a familias, la oferta pública parece ser extremadamente escasa en muchos contextos de la comunidad.

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 (por ejemplo "cuota cero", "becas de comedor", etc.) que, en la mayoría de los casos, solo puede ser pública. **Las plazas públicas son muy escasas y no cubren la potencial demanda que puede existir en la actualidad. Para las madres en esta situación es una condición necesaria para cualquier posibilidad de formación y/o acceso a un trabajo con remuneración regular.**

De hecho, se ha comprobado que hay municipios que sólo tienen una escuela infantil pública. Esto deriva en que las familias más desfavorecidas o en mayor riesgo, como las monomarentales que no trabajan, no tengan plaza en las escuelas públicas y deban enviar a

sus hijos e hijas a escuelas privadas si quieren que acudan a esta etapa.

Además, **el coste de la educación infantil de primer ciclo en la Comunitat Valenciana no es estable**, y depende en gran medida de la titularidad de la escuela infantil y de las ayudas ofrecidas por los ayuntamientos (beca comedor, cheque escolar, etc.) y de los Servicios Sociales, que siguen criterios diferentes dependiendo del municipio.

Debido justamente a la variabilidad, para algunas familias con características similares (composición y situación laboral), la escuela 0-3 es completamente gratuita en horario completo incluyendo el comedor, mientras que otras deben pagar parte de las cuotas. Por ejemplo, la ayuda de comedor depende principalmente de los ayuntamientos, y hay centros que tienen sus propias ayudas, aunque no todos. Esta barrera económica tiene su origen no solo en la variabilidad de criterios, sino que interactúa con otros factores, como puede ser la titularidad del centro o el propio proceso de matriculación y solicitud de ayudas.

“En este curso con la niña pequeña he tenido más ayuda, pero con la mayor no tuve mucho y no sé debido a que, la verdad, porque llegó un punto, estando mi marido sin trabajar, sólo trabajaba yo, cobrando 900 euros y yo pagaba 86 de guardería, cosa que había otras mamis que pagaban menos, yo no sé cómo lo hacen pero tanto fue así que me acuerdo que en el último año llegué a plantearme sacarla, porque claro, yo ya no estaba trabajando, mi marido tampoco... ¿de dónde saco yo los 86 euros?” Madre.

“Las diferencias intermunicipales porque al final la educación infantil 0-3 depende de, en el mejor de los casos, en el caso que sea de titularidad municipal depende del municipio al igual que los servicios sociales. Por lo que esos criterios pueden ser aquí y en el pueblo de al lado, separado por una calle o ni eso, son otros criterios totalmente diferentes. Ahí se establece una diferencia entre familias con las mismas condiciones o incluso peor condición la familia que resulta en esa comparación perjudicada, porque viven en el municipio de al lado” Madre.

“No [conseguir plaza], pero es que aquí solo hay una pública. Si yo a lo mejor me hubiera ido al Mafalda o a la Sonrisas o a otra, yo creo que claro, pagando sí. Aquí pagando vas a todos lados, en Madrid no sé (se ríe)” Madre.

“La primera [dificultad] objetiva, al menos en el País Valencià, es una falta de oferta que asegure la universalidad y gratuidad del 0 a 3. Evidente”. Profesional de educación infantil

Barreras burocráticas, de información y comunicación

Los procesos administrativos, solicitudes de ayudas, matriculación, etc. son complejos y **la fuente de información no siempre es única, clara y oficial**, a lo que se añade la información que varía dependiendo del municipio, que puede confundir a las familias. Sin la información, muchos hogares desconocen la educación de 0 a 3 años y su funcionamiento, los plazos y costes, así como las ayudas de las que pueden disponer. En ocasiones, la información viene de amistades, otras madres o directamente el centro o escuela donde quieren inscribir a sus hijos e hijas. **En el caso de las familias migrantes, esta barrera puede empeorar si no se toman las medidas adecuadas.** Otras veces el acceso es resultado de la intervención integral de profesionales que asumen funciones que sobrepasan su cargo (p. ej., seguimiento del proceso de solicitud, ayuda para rellenar los formularios, identificación de la documentación necesaria, traducción, etc.).

Muchas familias en situación de vulnerabilidad no pueden contar con redes sociales de apoyo como amistades, familiares, que les den acceso a la información. Es el caso de las familias monomarentales, donde estas redes son más débiles y agrava la situación de exclusión en la que se puedan encontrar²⁰, incluida la escolarización de sus hijos e hijas.

Por último, no siempre existe un vínculo entre las familias y la escuela. El interés por las actividades de los niños y niñas o la visión del proyecto educativo de la escuela no siempre se comparte y se mantiene la percepción de “guardería” frente al concepto “escuela infantil”. Pueden surgir ideas preconcebidas por ambas partes y poca flexibilidad.

Como vemos, la barrera burocrática limita realmente el acceso, ya que madres y padres pueden tener la idea equivocada de que

inscribir a sus hijos e hijas en educación infantil 0-3 puede suponer un coste inasequible para su situación económica.

“No [tengo mucha información]. Una amiga me dice que si quiero ponerlo en guardería, allá hay una que es gratis. Como yo nunca he usado, yo no sé la información. Ella me dice, bueno, tú pasa por la asistente social, el servicio social, y te dirán algunas que estén más cerca de tu casa. Yo digo, vale, no lo sé. Si llega este tiempo yo, puedo pasar por ahí a ver”. Madre.

“la falta de redes de acceso facilitadoras que podrían un poco acompañar a la familia en esa etapa de la educación infantil de 0 a 3 años que muchas veces esas familias carecen de ese apoyo y se ven un poco solas”. Educador social.

La movilidad de las familias migrantes

El trayecto migratorio de las familias que llegan a España y, en concreto, a la Comunitat Valenciana puede resultar complejo. Estas familias llegan a lo largo de todo el año escolar y puede ser que el municipio o incluso la misma Comunitat no sea su destino final, pudiendo moverse entre regiones o incluso desplazarse a otros países (normalmente dentro de territorio europeo) dependiendo de donde se encuentren sus redes de apoyo y/o familia extensa.

Esta movilidad influye en el acceso y especialmente en la matriculación de niñas y niños en la educación infantil de primer ciclo. En ocasiones, no pueden cumplir los plazos de matriculación y ayudas (dependiendo de la época del año en la que lleguen), o la matriculación se realiza, pero no llegan a asistir al centro o escuela, porque se han desplazado a otro lugar.

“estas familias a veces vienen de fuera pero no siempre llegan a principio de curso. Si aterrizan en otro momento, el curso está empezado y las plazas concedidas y cuando llegan no hay posibilidad de incorporarse, a lo mejor ahora solicitan la plaza pero se marchan justo en el momento en que tienen que realizar la matrícula, si no están cuando hay que realizar la matrícula no se va a matricular”. Directora EI 03.

Barreras ideológico-culturales

La percepción de la crianza está directamente relacionada con la propia percepción que se tiene de la educación a esa edad. **El concepto de “guardería” se sigue confundiendo con “escuela”, lo que deja todavía un imaginario colectivo de educación infantil únicamente como instrumento para la conciliación y, por tanto, como un servicio exclusivamente de cuidado.** De hecho, existe una disparidad de opiniones de familias y de profesionales. La primera opinión es que lo ideal es criar a los niños y niñas en el hogar hasta alcanzar los 3 años de edad, que deben estar con la figura de apego, y favorecido con políticas de conciliación. Se considera que la educación de 0 a 3 años es una cuestión de conciliación cuando madres y padres necesitan trabajar, por lo que comprobamos que la escolarización es estos casos, no seguiría una continuidad. Sin embargo, parece que existe un consenso cuando hablamos de asegurar el ejercicio del derecho a la educación, especialmente para los niños y niñas más vulnerables.

En otras ocasiones, los roles “tradicionales” de género, actúan como impedimento para el acceso a 0-3. Tal y como se comentaba en el primer epígrafe, **la carga del cuidado la asume tradicionalmente la madre** y en el caso de las redes secundarias de apoyo, en su mayoría las abuelas.²¹

Por otro lado, hay quien sí reconoce los beneficios que tiene esta etapa en la socialización, incluso si se cree que es mejor criar a sus hijos e hijas en el hogar hasta que alcanzan los 3 años. Afirman que los niños y niñas que acuden a 0-3 se adaptan mejor cuando acceden al segundo ciclo de infantil. La atención a niñas y niños también aparece como factor relevante para escolarizarlos, ya que en ocasiones una situación familiar y laboral complicada (tareas del hogar, trabajo, etc.) hace que las familias no puedan prestar el tiempo de calidad que desearían a sus hijas e hijos.

“yo me hubiese quedado con él [hijo menor] en casa. ¿Por qué? A ver ¿quién le va a cuidar mejor que yo? No... me hubiese gustado disfrutar de mi hijo. Por supuesto que los dos mayores no se fueron a una guardería, lo pasaron conmigo, estaban conmigo y a donde quiera iban conmigo”. Madre.

“para que no te coja de nuevo comenzar a los 3 años que comience la etapa. De aquí ya salen más abiertos, ya no están tan pegados con la madre, se van soltando ellos solos, se van haciendo independientes. Por ejemplo, como ahora, acaban de entrar y ya veo que mi niña la pequeñita ya ha sabido sacar de su mochilita su agenda, su almuerzo (...) agarran esa rutina (...) porque aquí tienen la rutina porque en casa es como que ya está la mamá para hacer”. Madre.

21 Save the Children (2019).

“no nos olvidemos de que aquí estamos hablando de asegurar un derecho relacionado con la equidad y la igualdad de oportunidades. Y esto en determinadas etapas de la vida pueda asegurar mediante el apego y la familia, pero en otras muchas no. Y de lo que se trata aquí, en la educación infantil en general porque de 0-6 tampoco es obligatorio. Se trata de ofrecer un servicio público que de alguna manera sea una garantía para que familias que lo necesiten tengan respuesta”. Profesional educación infantil.

¿Demasiado pronto?

Sabemos por la investigación que la educación infantil en el primer año de vida puede tener efectos negativos si son muchas horas y de baja calidad. De hecho, la evidencia apunta a que la edad idónea para comenzar la escolarización sería más adelante²².

Los efectos de la educación infantil dependen del balance entre la calidad de la escuela infantil y la calidad de la atención en el hogar²³. Por tanto, **para muchos niños y niñas de familias desfavorecidas la escuela puede ser un factor protector imprescindible también en ese primer año de vida.**

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-.

A pesar de eso, siendo realistas no podemos ignorar la realidad de las familias, especialmente las más desfavorecidas, con limitadas opciones de hacer posible la crianza en casa. Mientras seguimos exigiendo y avanzando hacia ese cambio en las políticas laborales –y en paralelo también en la organización de la escuela-, debemos prestar especial atención a las horas de permanencia y a la calidad de la educación infantil en ese primer año.

²² UNICEF Innocenti Research Centre, 2008; Melhuish et al., 2015.

²³ Van Belle, 2016.

Barreras político-organizativas

Es en la dimensión organizativa donde están las divergencias más importantes entre 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. La definición político-administrativa de la educación infantil de primer ciclo como medida de "conciliación" laboral viene de una definición de "trabajo" como algo que se desarrolla a tiempo completo, en horarios estables y regularizado. Con frecuencia estas condiciones no representan el trabajo de las familias en riesgo de exclusión social -especialmente el de las mujeres- y el resultado es que sus "necesidades laborales" no tienen ningún reconocimiento.

La variabilidad de las ayudas puede volverse una barrera económica para las familias que no disponen de la ayuda de comedor con el horario escolar y laboral. Si no se puede disponer de este servicio, madres y padres deben recoger a sus hijos e hijas antes de la hora de la comida, lo que puede ser una verdadera dificultad, especialmente si

la situación laboral es precaria o se encuentran en búsqueda de empleo.

Por otra parte, **los criterios de puntuación también pueden constituir una barrera** si no se priorizan los criterios de equidad, como puede ser la renta de las familias. Además, si bien se cuenta con el criterio de conciliación respecto de la presencia de hermanos y hermanas o padres y madres trabajadores en el centro, se ignora la búsqueda activa de empleo como una situación que también requiere de la "conciliación" de la escuela para poder llevarse a cabo. Dada la vulnerabilidad económica, esta búsqueda activa de empleo por parte de ambos progenitores cuando la familia es biparental se presenta a veces como una necesidad o urgencia

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 ajusten mejor a las necesidades de las familias y madres con jornadas de trabajo irregulares o parciales.

Hay uno que yo conozco [centro de infantil] que está abajo de mi casa. creo que entrar a las 8 o, no recuerdo, y termina a las 7 o 6 por la tarde. Es muy difícil encontrar un trabajo así. Si yo encuentro un trabajo así, con esta guardería podría apuntar a mi hijo, para que yo tenga tiempo de trabajar y volver a recogerlo. Madre

Bueno, deberían de salir, por lo menos, sin comedor, a las 2, o a la 1, o a la 1.30. 12.30 es muy pronto, es lo único, porque en otros, de la guardería salen a la 1 o a las 2, sin comedor, pero aquí salen muy pronto, es lo único que no. Me parece que una hora por lo menos más, a la 1, a la 1.30 tú ya tienes un poco más de tiempo para hacer tus cosas importantes. Madre

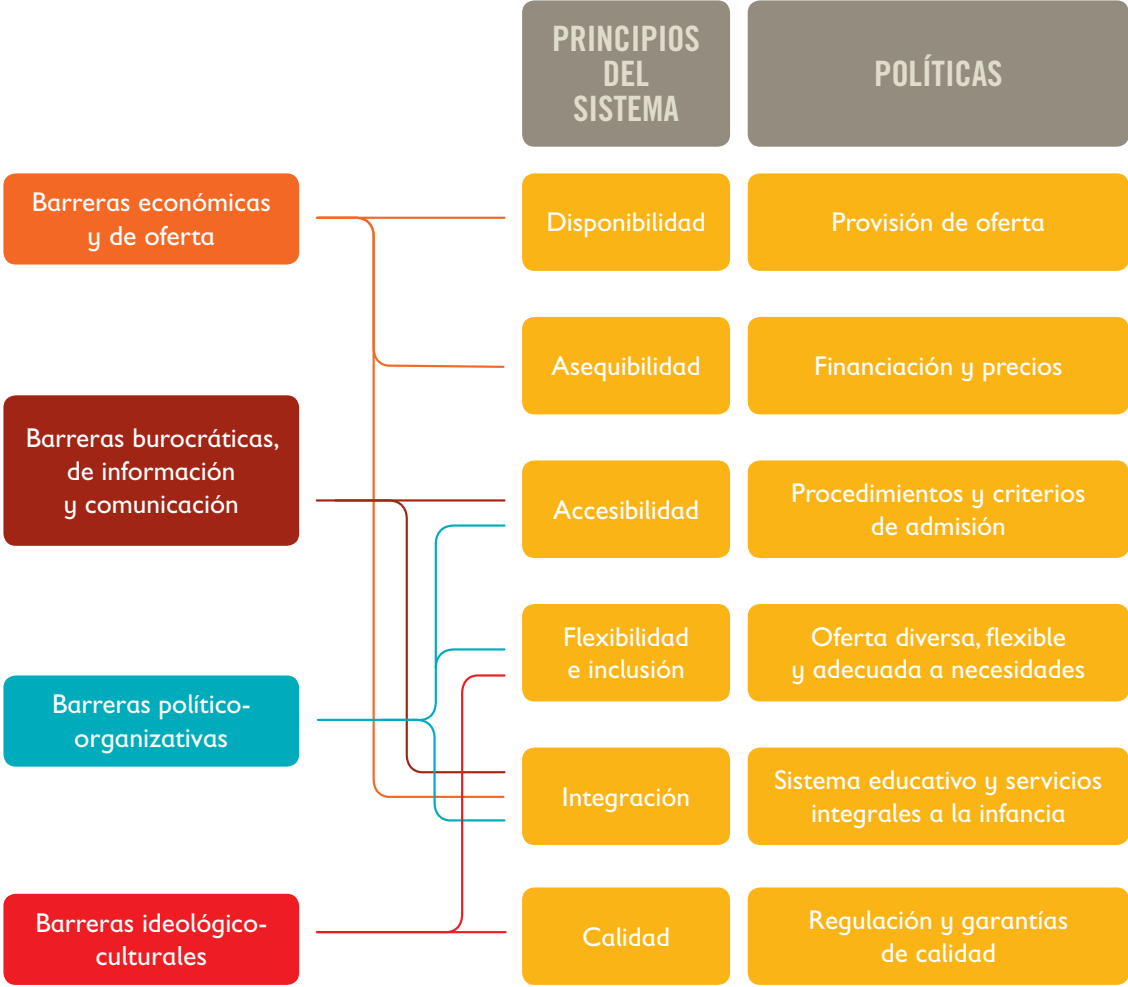


LAS POLÍTICAS

¿Qué medidas favorecen la equidad y la inclusión?

¿Qué políticas se han desarrollado en educación infantil de primer ciclo? ¿Cómo han afectado a la equidad en el acceso de calidad? Hemos estructurado el examen de las principales políticas que afectan a la igualdad en la educación infantil 0-3 en seis bloques.

Adaptamos los criterios clave para el acceso de la Comisión Europea²⁴ y los ejes de análisis ya utilizados por informes especializados en este tema de instituciones públicas²⁵ y diversos trabajos sobre inclusión y acceso a la educación infantil²⁶.



24 Comisión Europea, 2014b.
25 Síndic de Greuges, 2015.
26 Vandenbroek y Lazzari, 2014; Van Belle, 2016; Eurofound, 2015.

Reparto competencial: el papel de los ayuntamientos

Las competencias en educación son ejercidas fundamentalmente por el Estado y las comunidades autónomas. Sin embargo, la educación infantil de primer ciclo es una etapa del sistema educativo donde la presencia de los ayuntamientos es muy significativa, más que en ninguna otra probablemente. Esto tiene razones históricas, por el origen asistencial y no reglado que tiene esta etapa. Fueron cooperativas y movimientos vecinales y culturales locales las pusieron en marcha guarderías en los años sesenta y setenta –incluso antes en algunas localidades-. Desde entonces hasta hoy muchos ayuntamientos han creado y siguen siendo titulares de escuelas infantiles de primer ciclo.

El margen de decisión de los municipios en la educación infantil 0-3 varía. Hay una parte común de la normativa básica estatal en ambos ámbitos –la Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local (LRBRL) y la LOE-, pero luego las comunidades autónomas tienen sus propias normativas sobre administración local y sobre educación, que delegan otras competencias sobre educación infantil a las corporaciones locales²⁷. La Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local, aprobada en 2013, restringe las competencias de los ayuntamientos –sobre todo de las nuevas que se quieran ejercer-,²⁸ pero mantiene en vigor las que hubieran asignado las normativas autonómicas y sectoriales²⁹.

Por tanto, **es común que los ayuntamientos sean titulares de escuelas infantiles 0-3 públicas y que tengan distintos niveles de implicación en el diseño de las políticas dependiendo de la comunidad autónoma.** En las comunidades autónomas analizadas los municipios pueden crear y gestionar escuelas infantiles, previo convenio con la comunidad autónoma, y en algunas de ellas fijar sus propios criterios de admisión³⁰. **Eso significa que, tal y como adelantábamos en las barreras, podemos encontrar diferencias en las condiciones de acceso entre municipios y que pueden convivir escuelas infantiles de titularidad autonómica y de titularidad municipal.**

Tabla 1. Reparto competencial en educación infantil de primer ciclo	
Competencias CCAA	Competencias propias ayuntamientos (LRBRL)
• Requisitos mínimos escuelas infantiles • Autorización de escuelas infantiles privadas • Currículo • Creación, mantenimiento y gestión de escuelas infantiles públicas • Criterios de admisión • Precios y ayudas	Competencias asignadas (LOE y normativas autonómicas) • Cesión de solares para construcción • Conservación, mantenimiento y vigilancia de las escuelas infantiles de su titularidad • Mantenimiento y gestión de escuelas infantiles de primer ciclo públicas (mediante convenios) • Precios y ayudas • Realización de actividades complementarias en centros educativos • Criterios complementarios de admisión • Regulación y presencia en órganos de participación (Consejos Escolares) • Autorización de escuelas infantiles privadas

Fuente: elaboración propia

Disponibilidad: provisión de oferta

Falta de oferta pública

En 2017, el Síndic de Greuges en un informe sobre la labor de los servicios sociales y la protección de menores resaltaba la falta de oferta pública de educación infantil.³¹ **En los últimos años se ha ampliado el presupuesto público en educación y las aulas gratuitas de 2 a 3 años están expandiéndose. Sin embargo, la oferta pública de educación infantil de primer ciclo está todavía muy por debajo de la privada.**

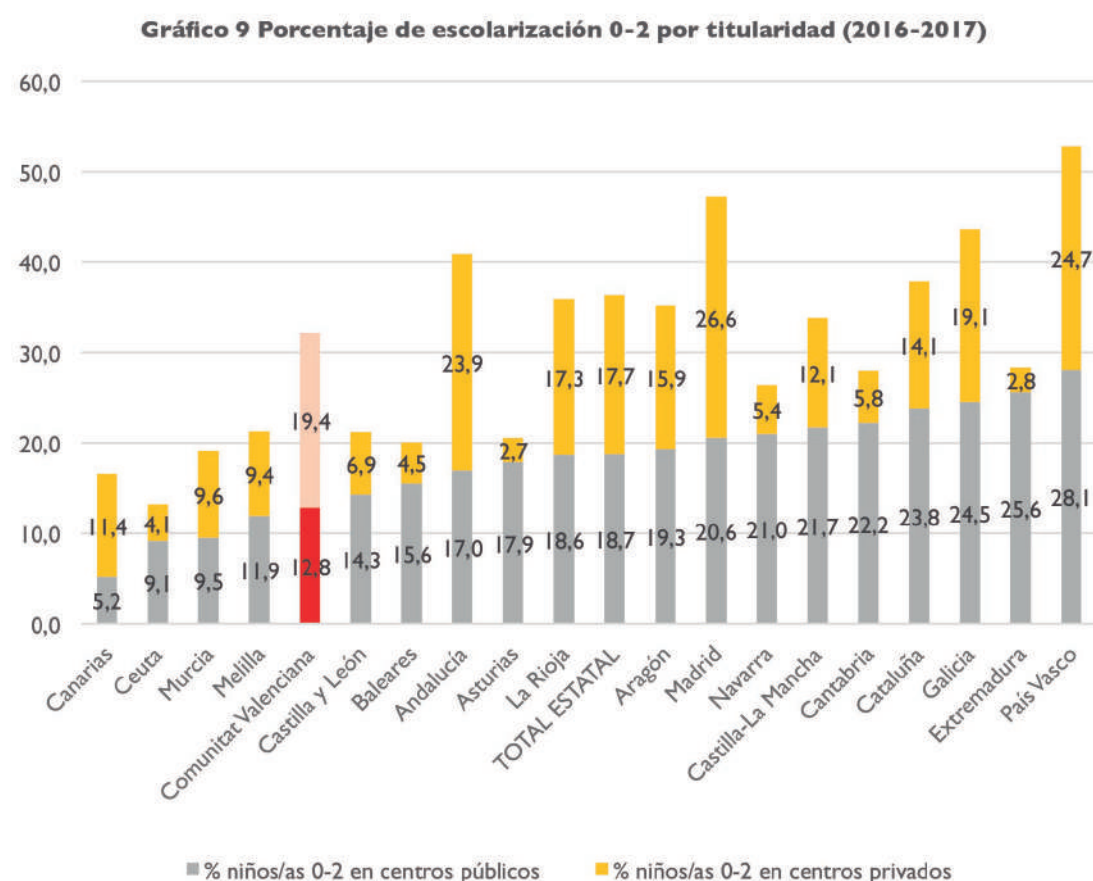
Según los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el porcentaje de niños y niñas 0-2 que acudió a centros públicos en la Comunitat Valenciana fue del 12,8%, casi 6 puntos por debajo de la media española.

27 Ramírez, 2016.
28 Establece los requisitos de sostenibilidad financiera y no duplicidad, vía informes previos, antes de poder ejercer competencias que no sean “propias” o “delegadas”.
29 Disposición transitoria segunda. Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local.
30 Comunidad Valenciana, Euskadi y Cataluña.

31 Síndic de Greuges, 2017.

Si comparamos esta cifra con otras comunidades autónomas (gráfico 9), podemos ver una gran diferencia con regiones como Castilla-La Mancha que tiene una tasa de escolarización similar pero más oferta pública, o como Galicia, con un nivel similar de escolarización privada

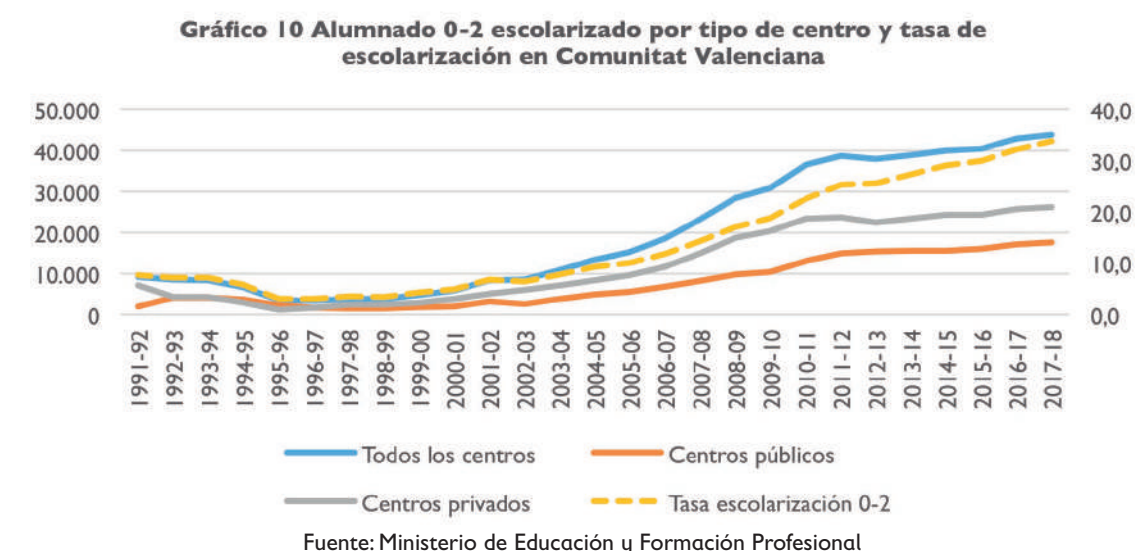
pero mucha más escolarización pública. **La Comunitat Valenciana se sitúa la quinta por la cola en la escolarización en centros públicos en la etapa de primer ciclo de infantil.**



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional

En el gráfico 10 se observa que la escolarización pública estuvo prácticamente estancada entre 2011-2012 y 2015-2016, curso en que aumenta en unas cifras que no distan de la nueva oferta de las aulas 2-3. El gráfico muestra que es

sobre todo la implantación de estas aulas la que tira de la oferta pública, aunque esta sigue siendo insuficiente, ya que la creación no puede depender únicamente de 2-3, es necesario expandir también el tramo de 0-1 y 1-2 años.



Lo mismo ocurre si analizamos los centros en vez del alumnado, vemos que en la Comunitat Valenciana la educación infantil de primer ciclo está mayoritariamente cubierta por la oferta privada.

Existen 1.122³¹ centros que imparten esta etapa educativa, de los cuales, el 59,6% son de titularidad privada, y el 40,3% son públicos (gráfico 11).

Gráfico 11. Distribución de la oferta de educación infantil 0-3 según titularidad en la Comunitat Valenciana



La oferta pública viene dada por tanto por la Generalitat Valenciana y las corporaciones locales principalmente mediante escuelas infantiles de primer ciclo, y por las aulas de 2 a 3 años en los CEIP de titularidad de la Generalitat. Estas aulas experimentales 2-3 años se introdujeron mediante un proyecto piloto en el

curso 2015-2016, comenzando con 35 unidades que daba cobertura a 630 niños y niñas.^{32 33} Para el curso 2019-2020, la Comunitat contará con 772 aulas en total, con unas 15.102 plazas, si contamos con la ratio máxima de 18 alumnos y alumnas por unidad para estas aulas.

31 (Generalitat Valenciana, s.f.)

32 ORDEN 7/2015, de 17 de septiembre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

33 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Guía de Centros Docentes de la Generalitat Valenciana e incluyendo las últimas 35 aulas de 2 a 3 años aprobadas por la Generalitat para el curso 2019-2020.

Buena práctica: Mapa Escolar y el Plan 0-3 de Menorca

Menorca tiene una de las tasas de escolarización 0-3 más altas de España: un 74,5% total, un 69% en centros públicos. Se debe a una sólida red de escuelas infantiles públicas -las denominadas escoletes-. En el año 2004 se elabora un mapa de educación infantil 0-3 años de la isla, a iniciativa del Consejo Insular. Se hace un análisis objetivo y exhaustivo de la realidad de las escuelas infantiles para tener datos para hacer una propuesta de planificación coherente y adaptada a las necesidades: escolarización y oferta por municipios, recursos humanos, recursos económicos de los centros, participación... A partir de ahí se elabora un plan con objetivos de formación del personal, mejora de instalaciones, armonización de cuotas... El mapa se actualiza en 2012 y se plantean nuevos objetivos.

Fuentes: Arnaiz, 2014; Comissió Tècnica 0-3, 2019.

Asequibilidad: financiación y precios

Tabla 2 Modalidades de financiación de la educación infantil en la Comunitat Valenciana	
% alumnado centros públicos	39,9%
% centros públicos titularidad autonómica	40% de los centros públicos
Vía oferta: a escuelas públicas	- Gestión: CEIP (2-3) y Escuelas Infantiles GVA - Ayudas a escuelas municipales (gratuidad 2-3)
Vía oferta: a escuelas privadas	5% centros privados concertados (convenio)*
Vía demanda: a familias	- Bono infantil (escuelas municipales y privadas) - Deducción IRPF gastos escuela infantil

Nota: técnicamente no existen conciertos en primer ciclo sino convenios. En su mayoría convenios establecidos por los ayuntamientos.

Teniendo en cuenta que la mayoría de la escolarización se produce en centros privados y que la mayoría de centros públicos son de gestión municipal, la financiación de la educación 0-3 la Comunitat Valenciana combina la oferta directa a través de sus centros con financiación que canaliza hacia escuelas infantiles municipales y, sobre todo, a las familias vía bono infantil y deducción en el IRPF.

En el último curso se implementó la gratuidad

para el tramo 2-3 años en las escuelas municipales (no en las privadas). Sin embargo, no incluye el precio del comedor, que puede llegar a alcanzar los 100€.

Es necesario el desarrollo y generalización de una política educativa que asegure la asequibilidad y universalidad de la educación infantil, facilitando también la elección de todas las familias. Para ello, es necesario el reconocimiento jurídico explícito del derecho a una plaza asequible.

Tabla 3 - Familias renta 2017	
2 miembros 72.460€	36.230€ per cápita
3 miembros 75.641€	25.213,66€ per cápita
4 miembros 78.822€	19.705,5€ per cápita
5 miembros 82.003€	16.400,6€ per cápita
A partir de 6 miembros 85.184€	14.197€ per cápita

Bono infantil

El bono infantil parece una apuesta por el objetivo de equidad, ya que sólo se fija en la renta. Se trata de una **ayuda autonómica para las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en el primer ciclo de la educación infantil** tanto para las escuelas municipales de 0-1 y 1-2 como para todos los tramos de edad en las escuelas privadas. El presupuesto destinado por la Generalitat para el bono infantil se ha incrementado considerablemente, aproximadamente 35 millones de euros en el 2017-2018, cerca de 46 millones para el siguiente curso 2018/2019 y **se han presupuestado más de 55 millones de euros para el próximo curso 2019/2020**,

lo que significa un aumento de un 57% respecto a los otros dos cursos.

En cuanto a la cobertura de esta ayuda, si nos fijamos en el curso 2017/2018 aproximadamente 35.700 niños y niñas se beneficiaron de este bono, una media de 1.290€ anuales, unos 128€ por cuota en una escuela infantil privada25.

Según la Resolución de 11 de junio de 2019, en centros privados autorizados de Educación Infantil (en adelante centros) y escuelas infantiles municipales que se benefician del bono infantil el importe mensual máximo en concepto de escolarización por alumno y alumna es el siguiente, según el tramo de edad:

Tabla 4 - Cuantía del bono infantil según tramo de edad	
Tramo de edad	Importe mensual máximo
0-1	460 euros
1-2	350 euros
2-3	280 euros

Como requisito para obtener esta ayuda, se toma como criterio único la renta de las familias que recibirán una u otra cuantía en función

del tramo de edad y su situación económica, que para el curso 2019/2020 se toma como referencia la renta del año 2017.

Tabla 5 - Cuantía del bono infantil según la renta per cápita y el tramo de edad

Renta per càpita Franja de edad	0-1		1-2		2-3
0 a 1.999,99	200 €	0 a 1.999,99	120 €	0 a 1.999,99	140 €
2.000 a 3.999,99	180 €	2.000 a 3.999,99	90 €	2.000 a 5.999,99	105 €
4.000 a 5.999,99	150 €	4.000 a 5.999,99	80 €	6.000 a 7.999,99	90 €
6.000 a 9.999,99	100 €	6.000 a 7.999,99	75 €	8.000 a 9.999,99	85 €
10.000 a 13.999,99	90 €	Igual o superior a 8.000	70 €	Igual o superior a 10.000	80 €
Igual o superior a 14.000	70 €				

En caso de los alumnos y alumnas que sean beneficiarios de la renta valenciana de inclusión social tendrá acceso directo como persona beneficiaria³⁴, y el importe que recibirán finalmente vendrá establecido en cada convocatoria. Para el curso 2019-2020 se concede el máximo para cada tramo de edad. Según la Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas, la RVI alcanza a más de 26.000 personas³⁵, aunque se han destacado problemas y retrasos en la tramitación de los expedientes.

El bono infantil tiene como objetivo principal cubrir los costes que supone la escolarización en las escuelas privadas y municipales, lo que significa que se da prioridad a la renta como criterio de equidad.

Si tenemos en cuenta que la mayoría de la oferta está cubierta con estos centros, sin la existencia del bono, sería imposible acceder

a esta educación para las familias más vulnerables.

Aun así, no está asegurada la cobertura total del coste con el bono infantil. Es cierto que, como hemos dicho, la incorporación de un máximo de coste por plaza contribuye al acceso, pero si se aplica el máximo (460€) y contando con el máximo que permite el bono (200€) se cubriría únicamente el 43,48% del precio, lo que resulta inasequible para muchas familias.

La incorporación de precios máximos y de la progresividad del bono infantil son políticas prometedoras, pero todavía es pronto para conocer su impacto. Antes del curso 2016-2017 las cuantías de este bono eran “planas”, pasando a ser una ayuda progresiva a partir de ese momento.

Tabla 6 - Cuantía del bono infantil según tramo de edad

Tramo de edad	Cuantía Bono Infantil
0-1 años	151 euros
1-2 años	90 euros
2-3 años	60 euros

Si hacemos esta comparación a día de hoy, con los máximos de precio y la aplicación del bono infantil vemos como pueden ayudar a la equidad, viéndose más favorecida el tramo de edad 2-3 años. Sin embargo, al estar hablando

de precios máximos, este podrá variar según los centros, y, en caso de que se aplique el precio máximo, nunca se podrá cubrir la totalidad del coste.

Tabla 7 - Estimación del precio de la escuela infantil de primer ciclo según las cuantías del bono infantil

Tramo de edad	Precio máximo sin subvención	Estimación precio con bono infantil plano	Estimación precio con Bono Infantil progresivo (a 2016)	Renta per cápita
0-1 años	460 euros	309€	260,00 €	0 a 1.999,99
			280,00 €	2.000 a 3.999,99
			310,00 €	4.000 a 5.999,99
			360,00 €	6.000 a 9.999,99
			370,00 €	10.000 a 13.999,99
1-2 años	350 euros	260€	390,00 €	Igual o superior a 14.000
			230,00 €	0 a 1.999,99
			260,00 €	2.000 a 3.999,99
			270,00 €	4.000 a 5.999,99
			275,00 €	6.000 a 7.999,99
2-3 años	280 euros	220€	280,00 €	Igual o superior a 8.000
			140,00 €	0 a 1.999,99
			175,00 €	2.000 a 5.999,99
			190,00 €	6.000 a 7.999,99
			195,00 €	8.000 a 9.999,99
			200,00 €	Igual o superior a 10.000

Fuente: Normativa de la Generalitat Valenciana sobre las ayudas a la escolarización. Portal de ayudas y subvenciones.

34 Resolución de 11 de junio de 2019, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte
35 <https://valenciaplaza.com/la-renta-valenciana-de-inclusion-beneficia-a-26201-personas-en-la-comunitat-valenciana>

La gratuidad del tramo de 2 a 3 años

Como novedad para el curso 2019-2020, todo el tramo de 2 a 3 años en la red pública será gratuita, ya que las escuelas municipales pueden adherirse directamente a una ayuda que cubre el coste completo y el resto de centros de la red pública (centros de la Generalitat y las aulas en los colegios de infantil y primaria) son gratuitas por sí mismas.

En definitiva, el bono infantil es una medida adecuada en cuanto a la progresividad en la tarificación social, la fijación de precios máximos y la regulación de la calidad de la etapa infantil de primer ciclo. No obstante, los centros privados que reciben esta ayuda no se adscriben a los mismos criterios de admisión que los públicos

y no se tiene en consideración otras cuantías que pueden suponer una barrera en el acceso como es el coste del comedor y servicios de flexibilidad horaria como las *escoletes matineras* y *vespertinas*, al menos en los centros públicos.

Otras ayudas complementarias. Los ayuntamientos.

Los ayuntamientos tienen sus propias ayudas y aquellas de las que tienen la gestión, pero que provienen de la Generalitat Valenciana. Por ejemplo, en la ciudad de Valencia se conceden Cheques Escolares dirigidos a niñas y niños entre 0 y 6 años empadronados en el municipio de Valencia.

Estas ayudas van destinadas a cubrir hasta 10 cuotas de las escuelas infantiles, sin incluir comedor ni horario ampliado. Para acceder a la misma se valora la renta anual familiar, la existencia de diversidad funcional, la situación familiar (familia numerosa, partos múltiples, familia monoparental y violencia de género). El importe máximo mensual del Cheque Escolar es de 90 €, por un máximo de 10 mensualidades. El presupuesto destinado a esta ayuda en el 2019 es de poco más de 1 millón de euros y para el 2020 de poco más 1,5 millones de euros.

Por su parte, el ayuntamiento de Alicante ha aprobado una ayuda complementaria a la de la Consellería de Educación, de 200.000€, para la escolarización de niños y niñas de 2 años. En caso de que se llegase a cubrir el coste de 2-3 años por la Generalitat, se abriría el acceso al tramo de 0-2 años³⁶.

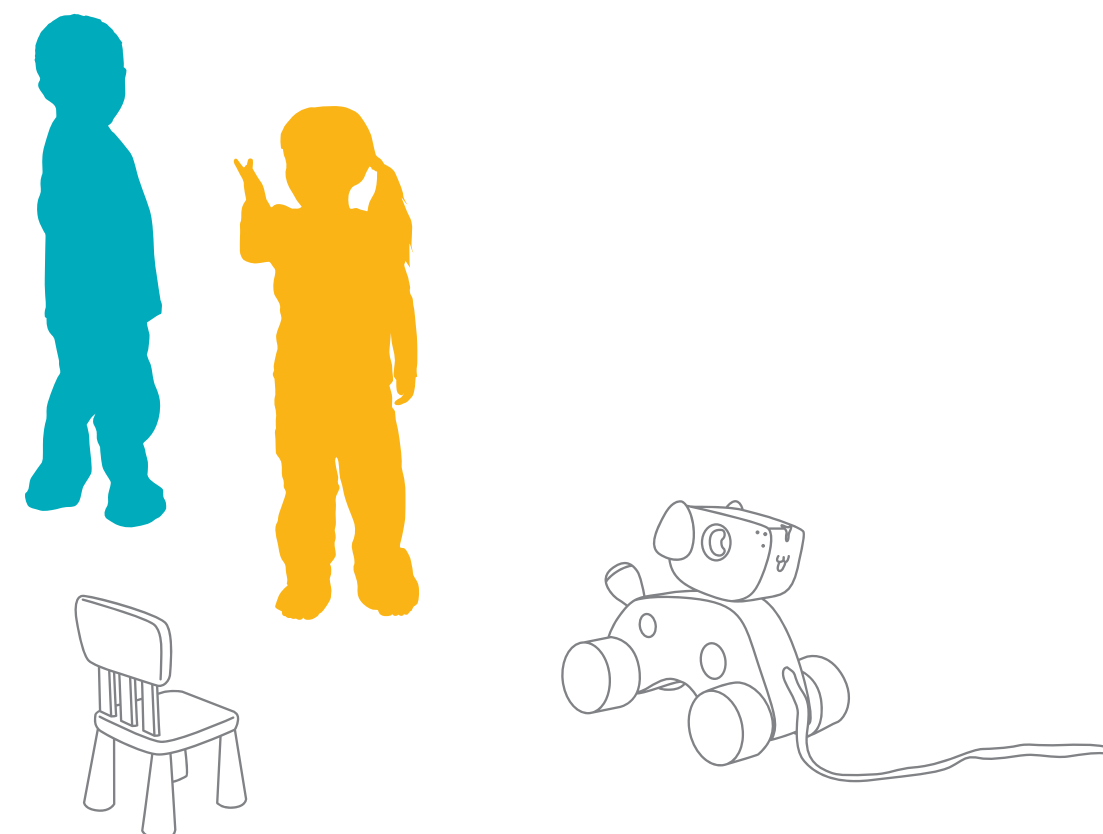
La ayuda de comedor, marca la diferencia

La Generalitat Valenciana no ofrece ayudas de este tipo para la educación infantil de primer ciclo en centros privados o públicos de distinta titularidad, por lo que esta ayuda depende principalmente de los ayuntamientos, y en algunos casos, los centros pueden aportar subvenciones. En el ayuntamiento de Valencia, por ejemplo, se destinan hasta 3,5€ al día según la renta familiar y otras situaciones socio-familiares.

Sin embargo, la variabilidad dependiendo del municipio en el que se encuentre la familia, determina la ayuda. Aquellas que viven en Valencia tienen acceso al comedor gratuito atendiendo a la renta, pero para las familias

que residen en Mislata (a 3.4 km del centro de Valencia) - no existe un esquema de este tipo por parte del municipio. Así, una madre desempleada suele optar por recoger a los niños a la hora de la hora de comida para que los niños coman en casa y no tiene que pagar esa cuota. Pero eso les dificulta la búsqueda de un trabajo.

En este sentido, el Síndic de Greuges, en su informe de 2017, ya recogía la necesidad de ampliar las ayudas al comedor, ya que suponen una de las primeras barreras económicas, por lo que parece que en los últimos años se atiende esta necesidad.



³⁶ <https://www.alicante.es/es/noticias/subvencion-200-euros-escolarizar-alumnos-2-3-anos-curso-2019-2020>

La gratuidad y la accesibilidad

Aunque la gratuidad universal es un objetivo deseable a largo plazo, mientras persista un acceso reducido y desigual y una calidad mejorable es una medida que puede ser regresiva y no es prioritaria si el objetivo

es la equidad. Actualmente los recursos son limitados, por lo que **la primera problemática que es necesario atender es el acceso a la educación de 0 a 3 años de las niñas y niños más vulnerables.**

¿Gratuidad, universalidad o calidad? La gratuidad puede ser regresiva y no es la prioridad

En la medida en que la financiación es limitada, hay una tensión política clara hoy entre satisfacer acceso –universalidad-, asequibilidad –gratuidad- y calidad, el “triángulo de la educación infantil”³⁷. Sabemos que la gratuidad universal es la vía más efectiva para lograr el acceso de los grupos de niños y niñas más vulnerables.

Sin embargo, siendo los recursos escasos, hay que decidir prioridades. **Hacer el servicio gratuito hoy tendría implicaciones regresivas y poco eficaces en términos de equidad** en dos ámbitos cruciales: por un lado, si más de la mitad de los niños y niñas no acceden y se quedan fuera los más desfavorecidos **no es equitativo priorizar la gratuidad frente al acceso.**

Por otro lado, es **cuestionable extender la gratuidad de acceso sirviéndose de unas ratios elevadas o unas condiciones laborales mejorables** que perjudican la calidad, cuando son precisamente los más vulnerables los que más necesitan de la calidad en la escuela infantil.

Es interesante recordar que los países europeos con mayor acceso a educación 0-3 tienen sistemas de tarificación social, no gratuidad: Dinamarca, Bélgica, Suecia, Noruega tienen sistemas (casi) universales, pero no gratuitos.



37 Gambaro, Steward y Waldfogel, 2014.

Un primer paso para un reparto equilibrado de costes sería la “fórmula de los tercios”: 33% administración autonómica; 33% ayuntamientos; y 33% familias (Commissió Tècnica 0-3, 2019), aunque **habría que alcanzar la media europea del 25% familias – 75% administraciones.**

En todo caso, **es esencial un compromiso estable de las administraciones autonómicas con la financiación del funcionamiento de la educación infantil 0-3** que garantice su sostenibilidad económica y, sobre todo, que las familias puedan pagar lo que cueste y que sea gratuita para las que no.

Buena práctica: Una plaza de educación de 0 a 3 años como derecho en países europeos

La mayoría de países europeos establecen el derecho a una plaza de educación infantil a partir de una edad, pero varios países lo han fijado desde el momento en que finalizan los permisos de maternidad y paternidad: Dinamarca, Alemania, Suecia, Finlandia, Noruega, Estonia, Letonia y Eslovenia.

En Dinamarca –con una tasa de cuidado formal 0-2 de más del 70%- desde 2001 la Ley de Guarderías obliga a los municipios a asegurar oferta de educación infantil a todos los niños y niñas desde las 26 semanas hasta el inicio de la educación primaria. Los ayuntamientos pueden ser sancionados económicamente en caso de incumplimiento. Las familias pagan precios en función de su renta hasta un 25% del coste de funcionamiento. Sistemas similares funcionan en el resto de países mencionados.

Fuente: Eurydice, 2019.



Accesibilidad: criterios y procesos de admisión

Baremos de admisión

La admisión de alumnos y alumnas en la educación infantil de primer ciclo está marcada según lo establecido en el artículo 27 del decreto 40/2016:

Tabla 8 - Baremación para la admisión en educación infantil de primer ciclo	
Criterio	Puntuación
Hermanos y hermanas matriculados en el centro	15 puntos
Proximidad del domicilio o del lugar del trabajo	Entre 10 y 5 puntos
Concurrencia de discapacidad en el alumnado, sus padres, madres, tutores, hermanos o hermanas	Entre 3 y 7 puntos
Padre, madre o tutores legales trabajadores en el centro docente	5 puntos
Condición legal de familia numerosa	Entre 3 y 5 puntos
Familia monoparental	Entre 3 y 5 puntos
Renta per cápita de la unidad familiar	2 puntos si la renta es igual o inferior a 2 veces el Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (12908,16€ 12 mensualidades 2019)
Criterios adicionales	X

Como se puede comprobar, **la inclusión de la renta como criterio de admisión es reflejo de la voluntad política de implementar criterios de equidad con el objetivo de ayudar en el acceso a las niñas y niños que más lo necesitan. Sin embargo, es el último en términos de puntuación con grandes diferencias con otros criterios, por lo que, al final, la renta no es un criterio de equidad prioritario.** Además, estos criterios son utilizados en las etapas posteriores de Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Por otra parte, si bien el criterio de madres, padres y tutores legales que trabajen en el centro no tiene la puntuación más alta, este criterio puede ser sumado al criterio de proximidad, el segundo con la puntuación más alta. Por tanto, la acumulación de ambos puede llegar a asegurar una plaza en la práctica, aunque no tiene una gran prevalencia.³⁸

En su disposición adicional segunda, el decreto permite incorporar, una vez oído el consejo escolar municipal, otros criterios adicionales a fin de dar “*preferencia a las solicitudes formuladas por las familias más necesitadas de atención social*”. Sin embargo, desconocemos el alcance o regulación de este último punto.

Por otra parte, sí que existe el criterio de familia monoparental, tipo de familia que, como sabemos, está reconocida mediante un certificado propio en la Comunitat Valenciana, tanto aquellas monoparentales como las familias consideradas en situación de monoparentalidad³⁹.

La inclusión de la renta como factor de puntuación significa la inclusión de criterios

de equidad en el acceso a la educación, lo que puede ayudar a las familias que más lo necesitan, aunque como vemos, no parece suficiente que se plantee como el criterio de menor puntuación. Sin embargo, este criterio pesa más que en otras comunidades. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid la conciliación laboral puede llegar a puntuar más que los ingresos, y se puede dejar fuera a familias sin ingresos o en búsqueda de empleo.

Buena práctica: reserva de plazas en Bélgica

La Comunidad Flamenca puso en marcha en 2003 un proyecto piloto en Bruselas para aumentar la accesibilidad de las escuelas infantiles para los grupos vulnerables. Como parte del mismo incorporó el requisito de que las escuelas públicas y subvencionadas debían reservar un 20% de sus plazas para familias vulnerables (baja renta, monoparentales, desempleados, origen extranjero), combinándolo con la formación en diversidad al personal y fomentar la participación de los progenitores. En Bruselas el porcentaje de niños y niñas de familias con bajos recursos y familias monoparentales aumentó más del doble en cinco años. El número de niños de minorías étnicas también aumentó significativamente.

Esa política de reserva de plaza se implantó en las escuelas infantiles públicas de todo Flandes en 2008 y en las privadas en 2009. Solo de 2011 a 2012 las familias de los colectivos prioritarios en escuelas subvencionadas pasaron del 13,7% al 14,9% in 2012.

Fuentes: Comisión Europea, 2014; Eurofound, 2015.

38 (Universitat de València en colaboración con el Ayuntamiento de València, 2019)

39 DECRETO 19/2018, de 9 de marzo, del Consell, por el que se regula el reconocimiento de la condición de familia monoparental en la Comunitat Valenciana.

Flexibilidad e inclusión

Tiempos flexibles

El horario varía dependiendo de la titularidad, siendo unos más flexibles que otros. En las escuelas de titularidad pública⁴⁰, el horario general mínimo es de 9:00h a 17:00h de octubre a mayo, con espacio de comedor que normalmente se desarrolla de 12:30 a 15:00. Durante septiembre y junio, el horario general será de mañana, con una jornada continua de 9:00h a 13:00h. La aprobación de los horarios generales y lectivos depende de la dirección del centro, aunque tiene que atender a las necesidades del alumnado, condiciones del entorno y otras situaciones que puedan resultar de las dos primeras. Por tanto, **el horario debería adaptarse a la situación de las familias, niñas y niños que acuden a la escuela y de su entorno, con prioridad en las familias que más lo necesiten, como aquellas con horarios laborales más complicados o aquellas en búsqueda de empleo.**

Por su parte, la escuela privada tiende a cubrir la oferta de horario que no puede cubrir la pública. Si bien es cierto que en la Comunitat

existen las llamadas **escoletes matineras y vespertinas**, un servicio que tiende a cubrir esos “huecos” que entran en conflicto con el calendario laboral a primera y última de la tarde. Sin embargo, al ser considerado un servicio complementario, puede no estar siempre disponible o tener un coste adicional y a veces degrada la calidad al ser atendido por un personal distinto y menos cualificado (monitores y monitoras), perjudicando en definitiva a las familias más desfavorecidas que tienen horarios más atípicos. Sin embargo, este servicio no siempre resulta gratuito o suficiente, por lo que cada vez más se requiere a las administraciones que se amplíen. Por ejemplo, la federación de madres y padres de alumnos FAMPa de Castellón Penyagolosa ha solicitado a la Diputación más escuelas matineras y actividades extraescolares en poblaciones pequeñas del interior de la provincia, para ayudar a la conciliación familiar y laboral y frenar la despoblación.⁴¹

Buena práctica: Horarios flexibles en Haurreskolak (Euskadi) y en las Escoletes de Menorca

En **Menorca**, teniendo en cuenta que mucha gente trabaja en verano, hay *escoletes* que abren el mes de agosto. Además, los horarios los fijan las escuelas y son diversos: 8h-15h, 8-13h, 15h-18h, etc.

En Euskadi, cada **Haurreskola** oferta un horario de apertura desde las 7:30 a las 17:00 horas según necesidades familiares, ampliable hasta las 18:30 horas siempre que concurran un mínimo de 3 niñas y niños. Los niños y niñas no pueden permanecer más de 8 horas diarias en la haurreskola. Las familias pueden elegir entre una tarifa de hasta 5h y otra de 8h. El horario de cada haurreskola es el resultado de lo solicitado por las familias en la hoja de inscripción, que podrán solicitar el cambio de horario como mínimo 5 días antes a la fecha de efectuarse.

Se ofrecen distintas horas de entrada y salida a lo largo de la jornada:

Entrada: De 7:30 a 9:30; De 11:30 a 11:45; De 12:45 a 13:00; A partir de 15:00

Salida: 11:30 a 11:45; 12:45 a 13:00; a partir de 15:00

⁴⁰ Anexo único ORDEN 21/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad pública.

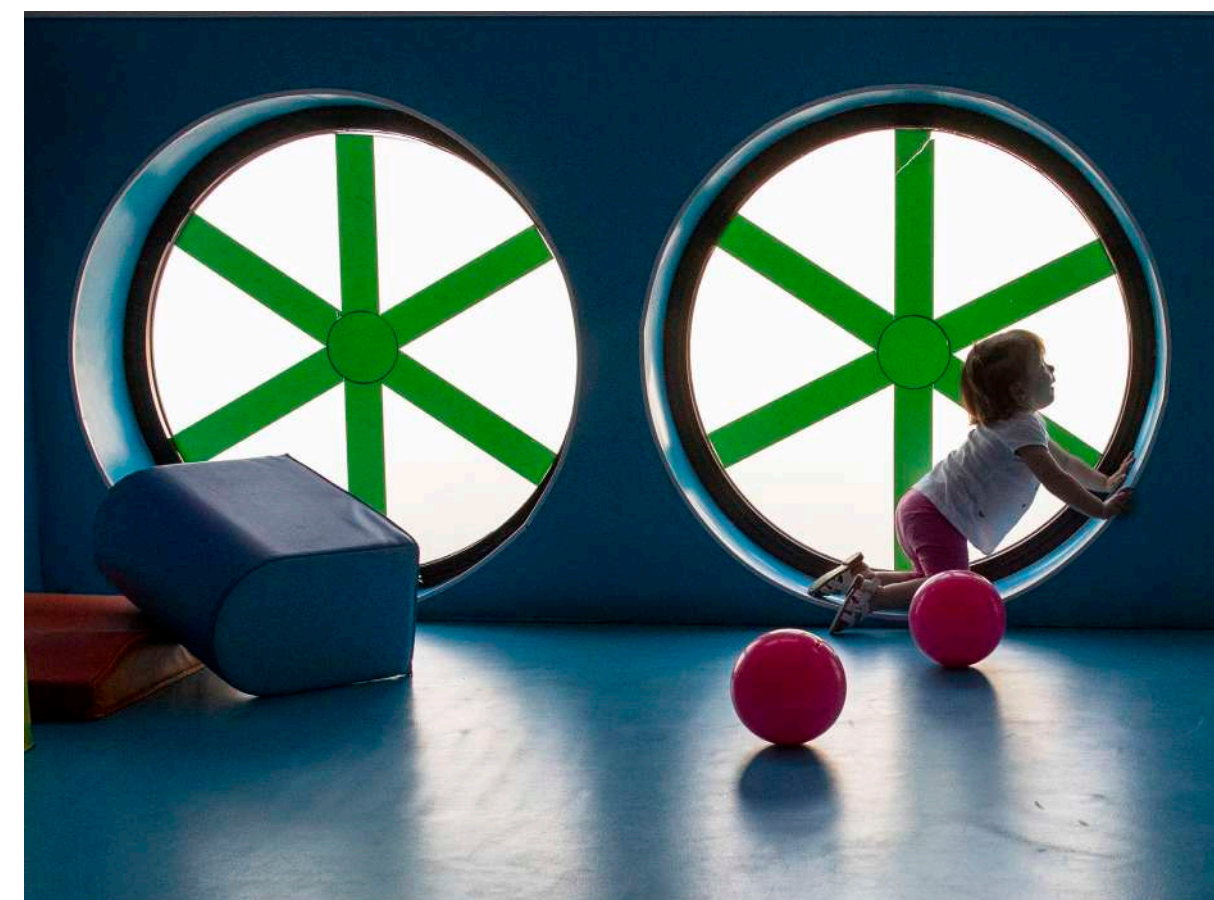
⁴¹ https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/fampa-pide-extraescolares-escoles-matineres-diputacion_1236486.html

Oferta diversificada

La escolarización en el primer ciclo de educación infantil no es la única opción en la Comunitat Valenciana. Diversos ayuntamientos de la comunidad han puesto en marcha servicios de atención educativa a la primera infancia alternativos a la escolarización, denominados **espacios familiares**.

Este servicio está diseñado para niños y niñas hasta 3 años, para poder experimentar, jugar y relacionarse con sus familias, así como con sus iguales y otras personas adultas, siempre en compañía de profesionales en educación^{42 43 44}.

Estos espacios pueden ser una **solución alternativa o complementaria a la escolarización** (siempre y cuando se mantengan regulados y guiados por profesionales con cualificación). Además, se incluye a las familias en el proceso de aprendizaje, y se contribuye al desarrollo de un apego seguro en la familia, con la guía de profesionales con la cualificación adecuada. Además, estos espacios se adaptan a las familias que por sus creencias son más reticentes al modelo de escolarización.



⁴² https://www.alaquas.org/ficheros/documentos/2018/1/16748/24052018pla_local_d_inf%C3%A0ncia_i_adolesc%C3%A8ncia_d_alaqu%C3%A0s.pdf

⁴³ http://www.castello.es/web30/pages/noticias_web10.php?id=cas&cod=14046

⁴⁴ https://sede.ropesadelmar.es/sta/CarpetaPublic/doEvent?APP_CODE=STA&PAGE_CODE=PTS_CATSERV&DETALLE=6269005611654351005058

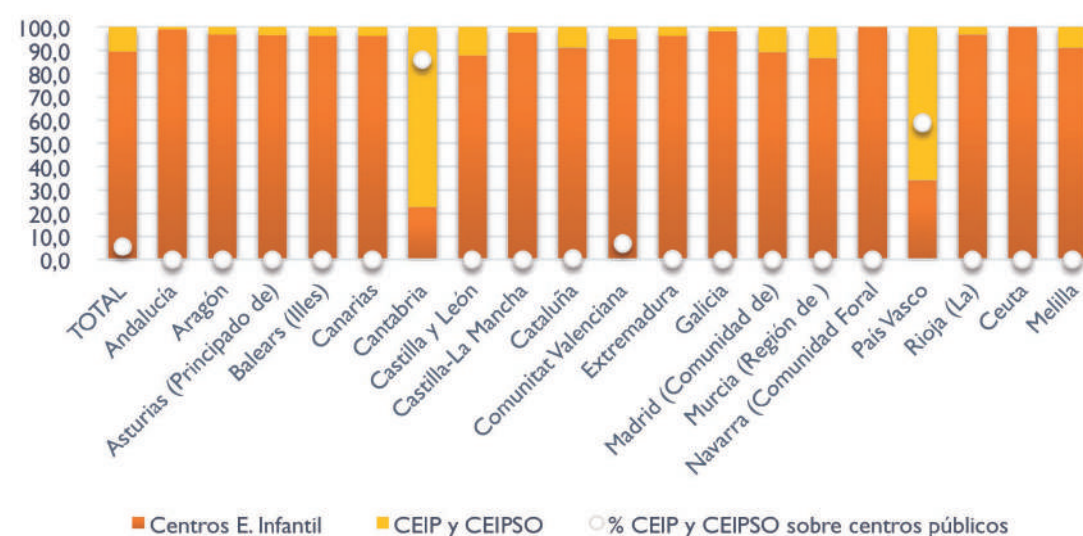
Integración: sistema educativo y servicios integrales a la infancia

Aulas gratuitas de 2 a 3 años

Como hemos visto el alumnado de primer ciclo de educación infantil se escolariza en distintos tipos de centro educativo en función de las etapas educativas que se imparten. Se oferta en centros que ofrecen solo el primer ciclo o ambos ciclos (escuelas infantiles); en colegios de educación infantil y primaria; y otros, sobre todo privados, que ofrecen todo el recorrido educativo desde la educación infantil de primer

ciclo hasta el Bachillerato. **La Comunitat Valenciana forma parte de una minoría de comunidades autónomas donde se ha incorporado el primer ciclo de educación infantil en colegios de infantil y primaria públicos, en concreto el nivel 2-3 años** (gráfico 12). Está política está muy entendida en Cantabria y Euskadi y está creciendo también en Aragón y Extremadura.

Gráfico 12 Distribución alumnado primer ciclo por tipo de centro (%), 2016-2017



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional

Como hemos podido ver a lo largo de este anexo, las aulas “experimentales” de 2 a 3 años en los CEIP se han desarrollado con éxito desde su implementación en el año 2015 con 35 unidades (aulas) que ofrecían 630 puestos como máximo. Para el curso 2019-2020, la Comunitat contará con 35 aulas nuevas, lo que

significa un total de 15.102 plazas gratuitas de 2 años en CEIPs, y escuelas infantiles de la Generalitat y municipales. En cuanto a su distribución, Alicante contará con 250 aulas (4.880 plazas), Castellón con 101 aulas (1.956 plazas) y por último, Valencia dispondrá de 421 aulas con 8.266 plazas.⁴⁵

Para escoger la ubicación de estas aulas se analiza el censo de población escolar de los municipios teniendo en cuenta la oferta existente, tanto pública como privada. El acceso lo da el baremo de puntos de la familia vigente para la elección de cualquier centro educativo en la Comunitat: renta, proximidad al centro, etc.

Para ver las posibles ventajas e inconvenientes de estas aulas, debemos observar la situación en Euskadi y Cantabria. Ambas optaron por ampliar –y universalizar en el primer caso– el 2-3 por esta vía. Las aulas de 2-3 en los colegios de Euskadi, y probablemente en otras comunidades con elevada presencia de centros concertados, se han 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, incluso haciendo uso inapropiado de la ampliación de ratios para acogerlos⁴⁶. Esto ha llevado al Gobierno vasco a tener que revisar sus políticas de admisión⁴⁷. Sin embargo, esto no ocurre en la Comunitat Valenciana, ya que las aulas en este tramo de edad son gratuitas y el criterio de libre asignación fue eliminado.

Esas no son las únicas críticas, pues la integración de una parte tan amplia de la educación infantil en colegios de primaria es un caso poco común en Europa, que plantea dudas sobre la idoneidad de los espacios. El ejemplo de Cantabria muestra **el riesgo de insostenibilidad que supone para el resto de centros por falta de alumnado el retirar de las escuelas infantiles el 2-3 y mantener solo hasta 2 años** –prácticamente no hay oferta 0-2 allí–, pues muchas familias además retrasan la escolarización hasta el colegio.

En la Comunitat Valenciana, como veíamos en la escolarización por tramos de edad, la escolarización de 2 a 3 años ha aumentado considerablemente hasta alcanzar el 52,2 en todo el territorio. La aparición de estas aulas podría llegar a tener dos efectos: retrasar la escolarización a los dos años, o adelantarla en los pocos casos en los que se espera a la escolarización a partir del segundo ciclo. Tanto en un caso como en otro, puede relacionarse con las creencias sobre la crianza y la resolución de las barreras económicas.

Aunque no significa que sean todo inconvenientes. Como se observa en la tabla inferior, las aulas de dos años reflejan bien las oportunidades y los riesgos que tiene la integración de la educación infantil en el sistema educativo. Los ejemplos de Euskadi y Cantabria y lo que sabemos de los procesos de integración debe poner en alerta a los gobiernos que como el valenciano están apostando por ello.

⁴⁶ El Mundo, 2016; Save the Children, 2018

⁴⁷ Deia, 2018

⁴⁵ (Periódico 20 minutos, 2019)

Tabla 9 - Aulas de 2 años en colegios: riesgos y oportunidades

Oportunidades	Riesgos
- Integración con el segundo ciclo y mejor transición - Mayor acceso de niños y niñas desfavorecidos - Mejor calidad: menor ratio - Mejores condiciones laborales - Reconocimiento social del valor educativo - Aprovechamiento de espacios disponibles por natalidad baja: ampliación de oferta sin coste de infraestructuras	- Incremento de segregación escolar - Se postpone y reduce escolarización 0-2 - Dificulta sostenibilidad y reconocimiento del resto de oferta 0-3 - Espacios inadecuados - Rigidez de horarios y servicios - Enfoque “escolar”: mayor peso de lo cognitivo y preparación para Primaria - Menor integración / cooperación con otros servicios y con la comunidad



El cuidado es educación infantil

El enfoque holístico del desarrollo de niños y niñas

La primera etapa es realmente importante en términos de socialización, capacidad de comunicación y lenguaje, así como psicomotricidad. Especialmente, se destaca la diferencia en la autonomía y capacidad de relación con iguales entre niñas y niños que han acudido a educación 0-3 y niñas y niños que no.

Por otra parte, **los expertos hacen hincapié en la importancia del contenido de esta educación y dónde se pone el foco, educación o cuidado. ¿Qué es lo mejor para el bienestar de niños y niñas? La respuesta es: la integración.** Ambas son clave para el desarrollo tanto cognitivo como emocional de niñas y niños, que influirá no sólo en el itinerario formativo, sino en sus

relaciones sociales y personales. La separación de estos dos aspectos constituye una falsa dicotomía, claramente superada por el enfoque holístico del niño y su desarrollo “como un todo”. Una educación infantil de calidad debe ser respetuosa con niños y niñas y atender de forma integral sus necesidades –sociales, emocionales, cognitivas y físicas- que permitan establecer bases sólidas para el aprendizaje a lo largo de la vida y el bienestar⁴⁸.

La integración requiere repensar la definición de educación, superar la división educación-cuidado, hacia un sentido más amplio e integrador⁴⁹ y eso debe impregnar todas las políticas. Los términos “educare”⁵⁰ o “atención educativa” reflejan esa visión integradora.

Buena práctica: ‘Educare’ en la educación infantil de Suecia.

El sistema de educación infantil sueco se considera un buen ejemplo de “educare”, es decir, una atención a la primera infancia que influye educación y cuidado de buena calidad. Se concibe de una forma integrada, centrado en el niño y la niña y su educación, pero educación entendida en un sentido amplio. Esto queda reflejado en el propio currículo de educación infantil:

“La educación preescolar debe poner las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida. El preescolar debe ser divertido, seguro y rico en aprendizaje para todos los niños y niñas. El preescolar debe estimular el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas y ofrecer cuidado seguro. Las actividades deben estar basadas en una visión holística del niño y sus necesidades y estar diseñado de tal manera que cuidado, socialización y aprendizaje forman un todo coherente”.

48 Paniagua, 2009; Marope y Kaga, 2015.

49 Kaga, Bennett y Moss, 2010.

50 Fusión de los términos en inglés *education* (educación) y *care* (cuidado).

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; ya que a menudo son el primer contacto personal que se tiene con madres y padres. Además, permitiría abordar otras problemáticas que pueden impedir la escolarización por la vulnerabilidad económica (un desahucio, las facturas, la alimentación...). No tiene sentido que las familias que cada día acuden al centro educativo sean derivadas a Servicios Sociales para tratar cuestiones que 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 eficiente⁵¹.

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. La combinación de servicios universales (educación infantil, salud materna e infantil, formación en habilidades de crianza) con intervenciones específicas para familias desfavorecidas (trabajo social) ayudan a las más vulnerables.

Avanzar en la atención educativa 0-3 requiere una apuesta por la integración, tanto a nivel de coordinación como de espacios físicos. Los servicios a integrar deben depender de las necesidades de niños, niñas y familias en cada contexto local. Proponemos para ello desarrollar, a partir de las escuelas infantiles, las **“Casas de la Primera Infancia”**, siguiendo los modelos de otros países europeos. Consiste en reunir bajo el mismo espacio la educación infantil con otros servicios igual de importantes en esta etapa como son la salud materno-infantil; habilidades parentales, crianza y nutrición, trabajo social preventivo; servicios de atención temprana y apoyo lingüístico a familias. Para hacer realidad esta propuesta, la mejor opción sería llevar a cabo un proyecto piloto a través de acuerdos con las corporaciones locales (al tener éstas tanto peso en la educación infantil de primer ciclo).

Buena práctica: Centros Familiares (países nórdicos)

El Centro Familiar es un modelo de servicio que junta los servicios que promueven el bienestar y la salud de niños, niñas y familias sobre la base de un enfoque proactivo y preventivo. Los primeros centros familiares se crearon en Suecia en 1970. Al principio de los 2000 se extendieron en Finlandia, Noruega, Dinamarca e Islandia.

El tipo de servicios concretos que se ofrecen dependen de cada contexto local pues se adaptan a las necesidades de niños, niñas y familias de la comunidad. Los servicios se proporcionan de forma multidisciplinar, intersectorial y en colaboración con el tercer sector compartiendo las mismas instalaciones. La filosofía es que el bienestar de niños y niñas pasa por el bienestar de sus familias.

Los Centros Familiares de Suecia, regulados por el gobierno, tienen como mínimo cuatro servicios integrados:

- Salud maternal
- Salud infantil
- Preescolar abierto (grupos de crianza)
- Trabajo social preventivo por servicios sociales

Modelos similares existen en Flandes (Huizen van het Kind), en Alemania (Familienzentren) y en Reino Unido (Sure Start Centres).

Fuente: Kekkonen, Montonen y Viitala, 2012, Vandekerckhove et al., 2019.



51 Arnaiz, 2014.

Calidad: regulación y garantías de condiciones y procesos educativos

Ratios

Según el Decreto 2/2009 de 9 de enero, para menores de 1 año el máximo es 8 alumnos y alumnas, de 1 a 2 años 13 plazas como máximo y de 2 a 3 años 20.

Como novedad, la Orden 21/2019 modifica la proporción para las aulas de 2 a 3 años en

colegios de infantil y primaria, reduciéndolas de 20 a 18 niños y niñas por clase. Si lo comparamos con otras comunidades, las ratios son las mismas, salvo alguna excepción. Sin embargo, si miramos a otros países europeos, las ratios descienden significativamente.

Tabla 10 - Ratios por CCAA y otros países según tramos de edad			
	0-1 año	1-2 años	2-3 años
Andalucía	8	13	20
Cataluña	8	13	20
Comunidad de Madrid	8	14	20
Comunidad Valenciana	8	13	18/20
Euskadi	8	13	18
Países Bajos	3	5	8
Francia	5	5	8
Portugal	5	8	8
Alemania	5-8		
Reino Unido	3	3	4/5

Fuente: Eurydice, 2019.

La formación del profesorado

La formación del profesorado también influye en la calidad de la enseñanza y en los cuidados, dos aspectos que no pueden separarse cuando tratamos la educación infantil de 0 a 3 años. Según la normativa vigente⁵², la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica correrá a cargo de la persona con titulación de maestro o maestra en Educación Infantil o un grado equivalente. En cuanto a la atención directa a niñas y niños, se deberá tener alguna de las siguientes titulaciones:

- Título de maestro o maestra con la especialización en Educación Infantil, o título de Grado equivalente.
- Técnico o técnica especialista en Jardín de Infancia.
- Técnico o técnica superior en Educación Infantil.
- Profesionales que hayan obtenido la especialización y la habilitación de acuerdo con la Orden de 11 de enero de 1996, del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Profesionales que cumplan los requisitos contemplados en la Orden de 11 de octubre de 1994 para centros de Educación Infantil de primer ciclo.
- Maestros y maestras que hayan adquirido la habilitación para la provisión de vacantes de naturaleza laboral en Escuelas Infantiles de la Generalitat.
- Educadores y educadoras que hayan adquirido la habilitación para la provisión de vacantes en Escuelas Infantiles de la Generalitat.

A modo de ejemplo, en la ciudad de Valencia, de todo el profesorado dedicado a infantil y primaria en escuela privada, el 50% (1.136) se dedicó a infantil exclusivamente y un 2% (37) a ambas. Por su parte, los centros públicos recurrieron al 22% (457) de los profesores y profesoras únicamente en infantil y un 18% a ambas (393). Los centros privados emplearon 651 técnicos y técnicas superiores de educación infantil, que representaría un 57% de los profesores de educación infantil, y los centros públicos no emplearon casi este personal.

En en este sentido distintos organismos recomiendan que todo el personal educativo tenga una formación especializada en educación infantil, al menos de formación profesional superior.

52 DECRETO 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana

Salarios de las profesionales: los problemas de la gestión indirecta y privada

Los salarios afectan a la satisfacción laboral de los docentes y si son bajos pueden disuadir a profesionales con cualificación de trabajar en la educación infantil. Hay evidencia de que mejores salarios inciden sobre la calidad de las interacciones con los niños y niñas⁵³.

Durante los años de la crisis y la post-crisis, la lógica de ahorro de costes en el 0-3 ha sido combinar ratios altas y profesionales con salarios muy bajos. En esto tiene mucho que ver la elevada presencia de centros públicos externalizados y centros privados con financiación mediante ayudas a las familias, que diluyen la idea de hablar de educación infantil de primer ciclo pública en términos laborales.

El personal de las guarderías privadas o públicas de gestión indirecta a menudo carece de representación sindical, fuerza y poder de negociación con los que cuentan los/as maestros/as en las escuelas primarias. Según el último convenio de 2019 cobrarían entre 800 y 900 euros netos al mes⁵⁴.

Además, la presencia de formas contractuales no estándares (en su mayoría temporales) es mucho más elevada en el tramo 0-3 que en los sucesivos y esto tiene su reflejo en los niveles salariales: más del 30% de las trabajadoras en el 0-3 tienen sueldos que no superan los 1.000 Euros mensuales.

Considerando el salario por hora trabajada, la brecha entre las trabajadoras 0-3 y los segmentos. Las profesoras en el 0-3 cobran un 21,8% menos que profesoras y profesores con cualificaciones análogas que trabajan en el segundo ciclo (3-6). En España el 0-3 ofrece peores condiciones salariales y laborales independientemente de su nivel de cualificación. Es decir, las diferencias se explican no por distintos niveles de formación sino por las características del segmento educativo concreto⁵⁵.

Si a la situación de las ratios, añadimos el problema de que un buen número de las educadoras están cerca del salario mínimo, lo que complica extraordinariamente el debate universalización / gratuidad.

Esta cuestión tiene además un fuerte componente de género: es un sector en el que **casi todas las trabajadoras son mujeres.**

Supervisión y evaluación

Hoy por hoy, **el 0-3 carece de un registro sistemático de datos fiables y válidos sobre variables fundamentales para su gestión:** acceso, financiación, calidad y condiciones laborales. A menudo, ni las definiciones de las categorías, ni la metodología de registro, ni los indicadores son equivalentes entre municipios o autonomías. Son escasos los datos incorporados en las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación y de la Generalitat Valenciana, prácticamente sin indicadores referidos a esta etapa en los sistemas de indicadores de educación.

Por otra parte, llama la atención que no hay ningún estudio de evaluación de la educación infantil de primer ciclo realizado en España en los últimos años, o investigaciones internacionales que la incluyan. El último estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con carácter piloto, tuvo lugar en 2007^{56 57}.

La inspección educativa de las comunidades autónomas es la responsable de asegurar el cumplimiento de los requisitos en los centros y el desarrollo del currículo. **Especialmente dada la elevada presencia del sector privado, la autorización y el control sobre los centros educativos por parte de las administraciones es fundamental para asegurar la calidad.** Sin embargo, se observa que el procedimiento de autorización y su renovación es documental, se presta escasa atención a la implementación del currículo y los procesos educativos en los centros y las comunidades autónomas cuentan con escaso personal y poco especializado para esta tarea.



53 Schleicher, 2019.

54 <http://www.fe.ccoo.es/deb59a302767e12d690ddf55eab95c46000063.pdf>,
https://elpais.com/sociedad/2019/05/20/actualidad/1558377993_182370.html;

55 León et al. 2018.

56 Mancebón et al., 2018.

57 No se trata de evaluar directamente las competencias de niños y niñas de 0 a 3 años, aspecto muy criticado por los investigadores a nivel internacional, sino, por ejemplo, de utilizar las herramientas existentes de observación de aula para analizar la calidad de las interacciones adulto-niño/a.

Currículo y pedagogía

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 cumplir⁵⁸:

- 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.

Se suele distinguir entre dos enfoques pedagógicos: la enseñanza centrada en el niño o niña o enfoque del desarrollo – actividades iniciadas por el niño/a, resolución de problemas, aprendizaje por descubrimiento– y enseñanza didáctica –dirigida por el profesorado, actividades planificadas centradas en habilidades académicas⁵⁹.

Los enfoques pedagógicos centrados en el niño son los que mejor promueven el desarrollo integral, a partir del aprendizaje vivencial, el juego y las interacciones sociales, y son los más apropiados de 0 a 3 años⁶⁰. Como sabemos, las prácticas centradas en el niño y la niña favorecen las habilidades socioemocionales, la motivación por aprender, la creatividad y la autoestima que son bases fundamentales para el aprendizaje posterior. El juego beneficia el

desarrollo en el corto, medio y largo plazo y es un componente básico de la educación infantil.

Los principios pedagógicos de la LOE siguen este planteamiento⁶¹. Sin embargo, a diferencia del segundo ciclo donde el Ministerio desarrolla el currículo, la LOE delega en las comunidades autónomas la definición de los contenidos del primer ciclo, que ha dado lugar a niveles de desarrollo muy dispares.

La definición de la colaboración con familias presenta grandes diferencias. La mayoría de comunidades se limitan a enumerar el principio de la participación de padres y madres. Algunas establecen consejos escolares para su canalización –por ejemplo, Madrid y Comunitat Valenciana-. La Comunitat Valenciana establece que los centros desarrollen planes de actuación para favorecer la colaboración de las familias en las actividades y en Madrid esas actuaciones deben formar parte de la propuesta pedagógica. Andalucía establece que los centros educativos promoverán acciones formativas orientadas al apoyo y la formación de las familias en materia educativa.

Escasa presencia tiene en cambio en la regulación la colaboración con otros servicios a la infancia (sanitarios, servicios sociales...). **Como un buen ejemplo la Comunitat Valenciana pide a los centros que desarrollen pautas de colaboración con servicios del municipio y con los servicios sanitarios.**

58 Comisión Europea, 2014b.

59 Schleicher, 2019.

60 Schleicher, 2019.

61 “La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.” (art. 12); “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (art. 14).



LAS POLÍTICAS



Disponible

Provisión de plazas públicas suficientes y cercanas



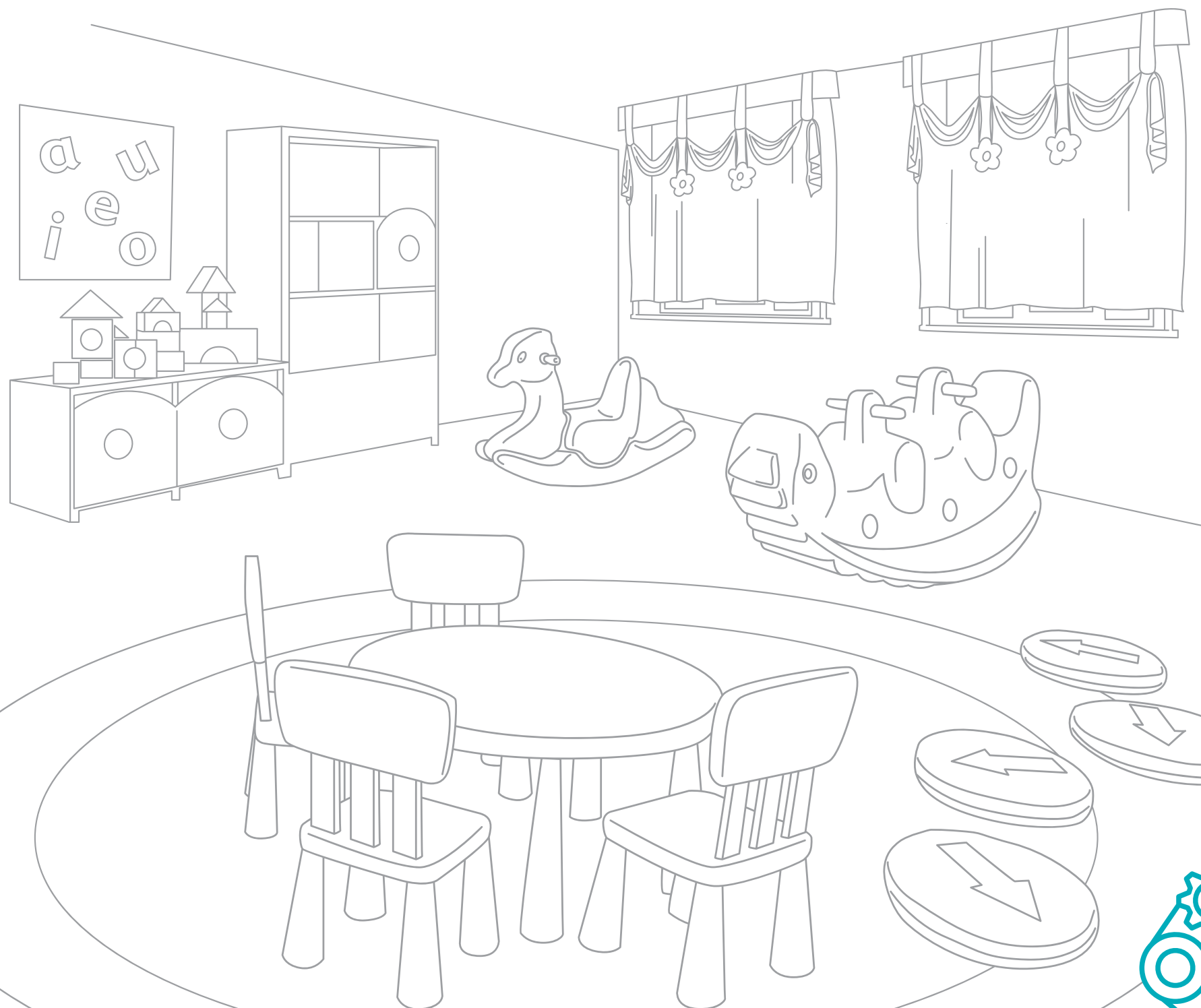
Asequible

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

CONCLUSIONES

La educación infantil de primer ciclo está enmarcada en el derecho a la educación recogido en la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas. Como tal, los Estados deben asegurar esta educación como parte del desarrollo de niñas y niños, desde la primera infancia. Constituye además **una de las inversiones públicas más rentables y de las políticas más eficaces para reducir las desigualdades educativas y sociales.**

Si bien en la Comunitat Valenciana se han logrado avances hacia la escolarización de las niñas y niños que residen en la comunidad, estamos lejos del acceso universal, donde hay que tener una especial consideración hacia las familias que más lo necesitan. La gratuidad, aunque es un horizonte deseable, no se sostiene si más de la mitad de niñas y niños no están escolarizados, siendo los más vulnerables los que se quedan fuera.

Vemos como existen brechas sociales en el acceso a esta etapa educativa, **niñas y niños de bajo nivel socioeconómico u origen migrante acceden menos, y son quienes más se pueden beneficiar.** La combinación de una oferta pública todavía escasa, precios elevados y ayudas insuficientes, junto a criterios y procedimientos de acceso, horarios y modelos poco flexibles, accesibles e inclusivos, excluyen a una parte de niñas y niños.

Es necesario un **reconocimiento político y legal de la educación infantil de 0 a 3 años** como parte integral del sistema educativo y una asignación clara de responsabilidades entre administraciones, incluyendo el derecho a una plaza como ocurre en otras etapas.

La **universalización de la educación de 0 a 3 años**, no sólo se alcanzará mediante la ampliación de oferta. Se deben rediseñar las políticas y el funcionamiento de las escuelas infantiles para hacerlas inclusivas, adaptándolas a la realidad y las necesidades de estas familias que hoy se quedan fuera.

Además, debemos generar un **sentido de pertenencia de las familias y la comunidad hacia la escuela infantil**, abriéndola a las familias y siendo más sensible a la diversidad cultural y a las diferentes concepciones de la crianza y la educación. La escuela infantil tiene que acompañar a las familias en la educación y la crianza.

Asegurar el pleno desarrollo, aprendizaje y bienestar de niños y niñas de 0 a 3 años depende de una atención educativa integral, plenamente incorporada y conectada al sistema educativo. Esta educación debe integrar el aprendizaje, desarrollo y cuidado, que trabaje estrechamente con la familia y con los servicios sociales, sanitarios y de ocio.



RECOMENDACIONES

¿Qué podemos hacer?

La educación infantil de 0 a 3 años en la Comunitat Valenciana ha experimentado cambios interesantes en los últimos años con medidas como la ampliación de plazas de 2-3, el bono infantil progresivo o la introducción de la renta como criterio de admisión.

Sin embargo, todavía es pronto para conocer su impacto y aún queda mucho camino que recorrer para conseguir una educación de 0 a 3 años equitativa y de calidad. La tasa de escolarización para la Comunitat Valenciana en el curso 2017-2018 era de 33,9, 4,3 puntos por debajo de la media estatal y muy lejos de comunidades con índices tradicionalmente altos de escolarización como Euskadi, con un 53,8.

Otras dificultades también aparecen a la hora de que sea accesible a quienes más lo necesitan. La más importante y preocupante en la Comunitat

Valenciana es la falta de oferta pública, que se solicita por profesionales, personas expertas y familias. La alta variabilidad económica, los criterios de admisión y una ausencia de información clara sobre las ayudas y procesos de solicitud de plaza se convierten en grandes obstáculos cuando hablamos de niñas y niños que provienen de familias en riesgo de pobreza y exclusión social.

Para poder avanzar se deben reconocer los derechos e incorporar las medidas concretas para garantizarlos en la legislación de la Comunitat Valenciana. **La futura Ley Integral Valenciana de Educación se presenta como la oportunidad para incluir la batería de medidas que proponemos.** Planteamos una serie de recomendaciones basadas en seis principios para una educación infantil de 0 a 3 años inclusiva, equitativa y de calidad.



DISPONIBILIDAD

Provisión de plazas públicas suficientes y cercanas

- Creación de plazas públicas que puedan atender a las familias que lo necesiten, priorizando zonas geográficas con menos cobertura y mayor necesidad socioeconómica.
- Elaborar un mapa autonómico de oferta escolar 0-3 y, a partir de ahí, un plan de creación de escuelas infantiles públicas acorde a las necesidades de cobertura en el territorio priorizando las zonas con población de bajo nivel socioeconómico.
- Garantizar en la futura Ley Integral Valenciana de Educación el derecho a una plaza asequible de educación infantil de 0 a 3 años, de forma progresiva empezando por el nivel 2-3 hasta alcanzar la finalización de los permisos parentales. Como parte de la oferta, esa garantía de plaza deberá incluir las modalidades de espacio familiar/grupo de crianza para quienes la demanden.

ASEQUIBILIDAD

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

- Establecer un marco institucional estable (en la propia ley y en los decretos que la desarrollen) que asegure la financiación sostenible de las escuelas infantiles por parte del gobierno autonómico. El coste asumido por las familias no superará el 25%.
- Mejorar los sistemas de tarificación social progresivos (precios públicos y bono infantil) que incluyan tanto la escolaridad como el comedor y un tramo de gratuidad que cubra, al menos, al 30% de niños y niñas.
- Establecer ayudas para vestimenta, material, transporte y otros costes de escolarización en educación infantil.
- En el bono infantil se deben evitar los requisitos de matrícula previa que impliquen abonar una cantidad.
- Que los centros privados que reciben el bono infantil deban cumplir con los mismos criterios de admisión que los centros públicos.

- Tener en consideración dentro del propio bono infantil otras cuantías que pueden suponer una barrera en el acceso como es el coste del comedor y servicios de flexibilidad horaria como las escoletes matinales y vespertinas, al menos en los centros públicos.
- La financiación a la oferta privada debe dirigirse preferiblemente a centros de educación 0-3 o 0-6 para evitar los problemas de desigualdad en la admisión y segregación escolar.
- No generalizar un modelo de conciertos o convenios mientras no se resuelvan los problemas de equidad (segregación, regulación en la admisión y financiación) que arrastra la doble red en el resto del sistema educativo. En todo caso, la red pública tiene un papel central de cara a la calidad y la equidad del sistema.
- 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

- En caso de sobredemanda, priorizar en la admisión criterios socioeconómicos objetivos como la renta familiar o el nivel educativo de los progenitores o monoparentalidad. Además, se debe garantizar que los criterios complementarios permitidos por la legislación, se apliquen verdaderamente para el fin al que sirven, dar preferencia a las familias en situación de mayor vulnerabilidad.
- 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.
- 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.
- Simplificar y hacer accesibles la información y los procedimientos de inscripción y solicitud de ayudas para escuelas infantiles, permitiendo que los trámites puedan hacerse íntegramente en la escuela con el apoyo del personal del centro.
- Impulsar oficinas territoriales de escolarización que informen y acompañen a las familias en el proceso de información, inscripción y solicitud de ayudas.
- 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...

- 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

- Ofrecer mayor flexibilidad en horarios, asistencia y calendario de las escuelas infantiles, 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. Incluirá:
- Extensión del horario de atención de las escuelas: de forma que no implique un coste adicional (actuales escoletes matinales y vespertinas)
- Horarios de entrada y salida diversos y amplios
- Franjas horarias de asistencia: tiempo completo y opciones a tiempo parcial, turnos de mañana y tarde
- Días de asistencia: opciones de solo algunos días a la semana
- Calendarios: apertura en vacaciones en zonas con mercado laboral estacional (zonas turísticas)
- 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.
- 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.
- Desarrollar directrices pedagógicas para grupos de crianza por parte de las administraciones educativas.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.

INTEGRACIÓN

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

- Incorporar en la futura Ley Integral Valenciana de Educación y la regulación de la etapa una definición amplia e integradora de la educación infantil que incluya explícitamente el cuidado en un entorno seguro, cálido y afectuoso y la atención integral a las necesidades de niños y niñas –sociales, emocionales, cognitivas y físicas.
- Que la atención 0-3 años se preste exclusivamente en centros de carácter educativo bajo autorización, regulación y control de las administraciones educativas.
- 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.
- 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.
- 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.
- Garantizar la participación de servicios sociales y sanitarios en instituciones de relevancia dentro del sistema educativo, como el Consejo Escolar.
- Poner en marcha un programa piloto de “Casa de la Primera Infancia”, como modelo de integración de servicios en la educación infantil de primer ciclo.

CALIDAD

Regulación y garantías de calidad en las condiciones y en los procesos

- 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.
- Revisar las condiciones de los contratos de gestión indirecta y la financiación de la oferta privada para mejorar las condiciones laborales de las profesionales.
- Revisar la regulación de los requisitos formativos del personal docente, estableciendo como mínimo la formación profesional de grado superior en educación infantil.
- 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.
- Organizar, junto al resto de comunidades autónomas y gobierno estatal, la recogida sistemática y armonizada de datos sobre la educación infantil 0-3 (acceso, equidad, financiación, profesorado, calidad).
- Desarrollar un marco de indicadores de la educación infantil de primer ciclo que formen parte del Sistema de Indicadores de la Educación dentro del Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana.
- Poner en marcha evaluaciones regulares de la calidad de los procesos en la educación infantil de primer ciclo en colaboración con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- 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.
- Desarrollar un currículo para ambos ciclos de educación infantil, que incluya objetivos y contenidos, que aborde el desarrollo integral, a través de prácticas pedagógicas centradas en el niño y la niña y del juego, e incluya la colaboración estrecha con las familias y con otros servicios que afectan a la infancia.
- Incorporar en los requisitos de los centros que imparten educación infantil el contar con una política de salvaguarda infantil que garantice que los niños y niñas están en todo momento protegidos frente a cualquier forma de violencia, que incluya formación del equipo profesional, códigos éticos y de conducta y protocolos de actuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz,V., 2014. *Les escoletes de Menorca. I ara què? Educació infantil i polítiques d'infància*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 2014.
- Blasco, J., 2019. *Dimensió social de l'educació en cura en la primera infància*. Barcelona: IGOP (Projecte Recercaixa "Edu 0-3").
- Comissió Tècnica 0-3, 2019. *Document Marc: L'educació del infants 0-3 i la necessària equitat. Anàlisi de la realitat a les Illes Balears. Consideracions y recomanacions*. Parlament de les Illes Balears. Conferència de Presidents.
- Comisión Europea, 2013. Recomendación “Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas”, sobre medidas de lucha contra la pobreza y la exclusión social infantil.
- 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.
- Comité de los Derechos del Niño (2005). Observación General nº7 CRC/C/GC/7
- 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”).
- 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.
- Gambaro, L., Steward, K. y Waldfogel, J. (eds.), 2014. *An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children*. Bristol: Policy Press.
- Generalitat Valenciana. Conselleria d'educació, Cultura i Esport. (5 de septiembre de 2019). Obtenido de http://www.ceice.gva.es/va/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=822765
- Generalitat Valenciana. (s.f.). *Guía de Centros Docentes*. Obtenido de <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/educacion-infantil>
- Heckman, J., 2012. *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. Chicago: The Heckman Equation.
- Heckman, J., 2016. *There's more to gain by taking a comprehensive approach to early childhood development*. Chicago: The Heckman Equation.
- Instituto Universitario UAM-UNICEF de necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia, IUNDIA (2018).” La garantía de la educación en la etapa de 0-3 años. Inversión necesaria y rentable.”
- 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.
- León, M., Ranci, C., Sabatinelli, S. and Ibáñez, Z. (2018) “Tensions between quality and quantity in Social Investment Agendas”: working conditions of ECEC teaching staff in Italy and Spain. *Journal of European Social Policy*.
- Mancebón, M.J., Ximénez de Embún, D., y Villar A., 2018. Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda pública española*, 226, pp. 123-153.
- Marope, P. y Kaga,Y. (eds.), 2015. *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education*. París: UNESCO.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. y Broekhuisen, M., 2015. *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development*. CARE Project Report.

- 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.
- Ramírez, M., 2016
- Periódico 20 minutos, N. (15 de marzo de 2019). Obtenido de <https://www.20minutos.es/noticia/3635699/0/arranca-admision-alumnos-curso-2019-2020-con-mas-aulas-gratuitas-2-anos-ratios-mas-bajas-primaria/>
- . *L'impacte de la LRSAL en les competències educatives dels ajuntaments*. Observatori de l'Educació Local. Edició 2016. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Peñalver, R., 2009. El Plan Educa3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, pp. 8-19.
- Periódico 20 minutos, N. (15 de marzo de 2019). Obtenido de <https://www.20minutos.es/noticia/3635699/0/arranca-admision-alumnos-curso-2019-2020-con-mas-aulas-gratuitas-2-anos-ratios-mas-bajas-primaria/>
- Save the Children, 2015. *Más solas que nunca. La pobreza infantil en las familias monomarentales*. Madrid: Save the Children.
- Save the Children . (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*.
- Save the Children, 2019. *Donde todo empieza*. 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.
- Síndic de Greuges, 2015. *Informe sobre la igualdad de oportunidades en la educación infantil (0 - 3 años)*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges, 2017. El papel de los servicios sociales generales en la lucha contra la pobreza y la exclusión social en los municipios valencianos durante la crisis.
- UNICEF Innocenti Research Centre, 2008. *Report Card 8: The child care transition*. Florencia: UNICEF.
- Universitat de València en colaboración con el Ayuntamiento de València. (2019). *La situación del alumnado y del sistema educativo en la educación obligatoria en la ciudad de Valencia, evolución histórica y formación de estudiantes en esta materia*.
- 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. 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.
- Eurofound, 2015. *Early childhood care: Accessibility and quality of services*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- 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.



