



Programa EduCare

Brechas socioeducativas en los derechos de la primera infancia

Educación y cuidado en la primera infancia en España

Con la financiación de:



Brechas socioeducativas en los derechos de la primera infancia. Educación y cuidado en la primera infancia en España.

© Educo, 2022

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

Dirección de Incidencia e Investigación Social

Coordinación: Dori Rodríguez

Autoría: Helena Juanes

Colaboración: Paula San Pedro de Urquiza, Macarena Céspedes, Laia Martínez, Mikel Egibar, Fátima Avilés y Mónica Viqueira.

Corrección: Laura Ibáñez

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

Agradecimientos

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

Al equipo de voluntariado de este programa; formado por Emilio Martín, Bárbara Mora, Marcela Herrera, María Torres y Celia Mantilla. Nuestro agradecimiento por su colaboración constante, creativa y animada. A las numerosas familias con niños y niñas menores de tres años, a las personas docentes y profesionales de la primera infancia que han participado en las encuestas y entrevistas, gracias a quienes hemos podido obtener una visión más profunda de su realidad.

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

Índice

Introducción	3
Garantizar los derechos desde la raíz	4
Los primeros 1.000 días	5
Educación y cuidado en los primeros años	8
Situación de la primera infancia en España	18
Niños y niñas migrantes o de familias migrantes	21
Niños y niñas con discapacidad	23
Niños y niñas de familias monomarentales	24
Niños y niñas en medidas de protección	25
Niños y niñas víctimas de violencia	26
Niños y niñas en prisión	27
Calidad de la ECPI en España	28
Gobernanza y financiación	28
Acceso y servicios	41
Currículo	51
Profesionales	53
Monitoreo y rendición de cuentas	57
Alternativas para la educación y el cuidado	61
Conclusiones	64
Referencias bibliográficas	67
Legislación	72

Introducción

Educo considera la educación como un derecho intrínseco al ser humano, inherente a todo el ciclo de vida y que posibilita y refuerza la realización de otros derechos.

Promovemos una educación integral de calidad, ejercida desde la equidad, para fortalecer las capacidades de las personas, su autonomía y libertad, y transformar su entorno construyendo sociedades más justas¹.

Partiendo de un enfoque basado en derechos que presta especial consideración a *la Convención sobre los Derechos del Niño*, **la primera infancia destaca por ser una etapa que tiene una identidad, unas características y unas necesidades propias, además de ser un periodo decisivo para el desarrollo y para lograr un bienestar duradero.** En Educo queremos contribuir a garantizar los derechos desde el principio. Estos primeros años de vida son esenciales, pues en ellos se establecen los fundamentos del desarrollo integral de la persona en sus distintas dimensiones y empiezan a notarse negativamente las grandes desigualdades y la reducción de oportunidades.

El Consejo de la Unión Europea (2019) reconoce que «la prestación de educación y cuidados de la primera infancia debe formar parte de un paquete integrado de medidas políticas basadas en los derechos de los niños para mejorar sus resultados y romper los ciclos intergeneracionales de las desventajas». Sin embargo, actualmente la política destinada a la primera infancia en España no garantiza a la totalidad de los niños y las niñas el acceso universal, de calidad y asequible a programas educativos y de cuidado desde la red pública. Esta situación afecta sobre todo a las familias en situación de vulnerabilidad: los niños y las niñas de contextos socioeconómicos desfavorecidos, con discapacidades, con progenitores migrantes o pertenecientes a minorías étnicas acceden a estos programas en menor medida que sus pares; y en muchas ocasiones, cuando lo hacen, asisten a programas educativos de menor calidad.

Consideramos que, para avanzar en la creación de políticas que atiendan de forma integral a la infancia, es imprescindible partir de un análisis de la realidad que viven los niños y las niñas en nuestro país; concretamente desde su nacimiento hasta los 3 años de edad. Este informe pretende dar respuesta a esta necesidad describiendo la situación de la primera infancia en España y, en especial, de los programas educativos y de cuidado ofrecidos desde las instituciones públicas.

La metodología utilizada ha sido la revisión bibliográfica y estadística de fuentes secundarias, principalmente del Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Eurostat, complementada por opiniones y aportaciones recogidas mediante encuestas y entrevistas realizadas a familias con niños y niñas de corta edad a su cargo, así como a docentes y a profesionales de otros ámbitos que trabajan con infancia y familias.

¹Educo (2016). *Una Educación Digna: desde los Derechos Humanos y el Bienestar. Enfoque y estrategia de educación.*

Garantizar los derechos desde la raíz

En Educo sabemos que **para que niños y niñas disfruten plenamente de sus derechos y de una vida digna debemos centrarnos de inmediato en la raíz de las desigualdades, aquellas que impiden el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo.**

La Estrategia de la UE sobre los derechos de la infancia reconoce que **la pandemia ha aumentado las desigualdades y ha recrudecido las formas de violencia contra la infancia y la vulneración de sus derechos.** Durante este periodo «aumentó la violencia doméstica contra los niños, se incrementaron los casos de abuso y explotación en línea y de ciberacoso, y se compartió más pornografía infantil». Además, los niños y las niñas migrantes lo sufrieron especialmente a causa de los «retrasos en los procedimientos de asilo o de reagrupación familiar», y en muchos casos se vieron en situaciones administrativas que les impedían el acceso a los servicios básicos de salud. El cierre de las escuelas y la dificultad de adaptar la enseñanza para la primera infancia al contexto digital supuso la paralización de la educación para muchos niños y niñas de corta edad, y afectó especialmente «a los niños que tienen necesidades especiales y a los que viven en situación de pobreza, en comunidades marginadas —como la infancia gitana— y en zonas remotas y rurales que suelen carecer de acceso a Internet y a equipos informáticos». El cierre de las escuelas también implicó la paralización de los servicios complementarios ofrecidos por ellas como, por ejemplo, el de comedor; de manera que muchos niños y niñas dejaron de tener garantizada una comida nutritiva al día (Comisión Europea, 2021a).

La Estrategia propone una serie de actuaciones para que los Estados las lleven a la práctica. Estas tienen en cuenta las necesidades específicas de la infancia y la adolescencia que se encuentra en situaciones de vulnerabilidad múltiples, así como de quienes sufren formas interseccionales de discriminación. En estas actuaciones se establece cómo debe ser la lucha contra la pobreza infantil, así como la promoción de sociedades y sistemas, tanto educativos como sanitarios, que sean inclusivos y se adapten a la infancia.

España, con una tasa de niños y niñas en riesgo de pobreza o exclusión social superior a la media de la UE, tendrá que destinar el 5 % de los fondos asignados a través del Fondo Social Europeo Plus (FSE+) a la lucha contra la pobreza infantil. Contará, además, con el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y los fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, que se gestionan a través del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

La misma Estrategia reconoce que niños y niñas tienen derecho a desarrollar sus competencias y talentos desde la primera infancia. En esta línea, una de las acciones clave es promover el *Toolkit for inclusive early childhood education and care: Providing high quality education and care to all young children*² (Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2021).

Además, la Estrategia establece como una de sus líneas prioritarias combatir la violencia contra la infancia y garantizar su protección mediante el desarrollo de sistemas integrados de defensa de la infancia y la mejora de la colaboración entre los servicios.

² 'Conjunto de herramientas para la inclusión en la educación infantil y la atención a la infancia: Brindar educación y atención de alta calidad a todos los niños y las niñas de corta edad'.

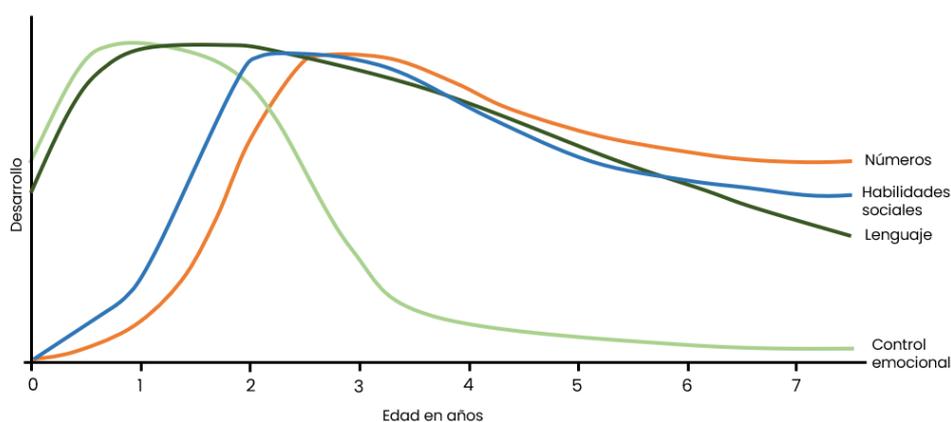
Además, se ha creado como instrumento complementario la **Garantía Infantil Europea**, que «ofrece medios y orientaciones a los Estados miembros **para apoyar [...] a las personas menores de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social**». Entre otras orientaciones, recoge que los Estados miembros deben garantizar un acceso gratuito y efectivo a programas de educación y atención en la primera infancia, a actividades escolares y a una comida sana, como mínimo, cada jornada escolar, así como asistencia sanitaria, alimentación saludable y una vivienda digna (Comisión Europea, 2021).

Los primeros 1.000 días

Los primeros 1.000 días de la vida de niños y niñas son cruciales, pues en ellos se sentarán las bases de todo el desarrollo posterior. El desarrollo infantil depende de la interacción del niño o la niña con otras personas y con el medio, y «resulta en una evolución ordenada de habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y de autorregulación. Es decir, **las habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida se basan en capacidades básicas adquiridas en la primera infancia**» (*The Lancet*, 2016).

La investigación en el campo de la neurociencia ha probado que **el desarrollo del cerebro tiene su mayor expresión en los primeros años de vida**, ya que es el momento en el que las conexiones sinápticas se forman en mayor número y con mayor rapidez (OCDE, 2011). Durante los tres primeros años, e incluso antes del nacimiento, se dan ciertos periodos críticos para la maduración, llamados *ventanas de oportunidad*, sobre los que es posible ejercer una alta influencia para potenciar el desarrollo (GAT, 2022). La nutrición, la salud y la estimulación son claves para que este se produzca de forma adecuada.

Gráfico 1. Periodos sensibles en el desarrollo cerebral en los primeros años



Fuente: adaptación de OCE, 2018.

Partiendo de un enfoque integral, **debemos tener en cuenta la multiplicidad de factores y contextos que afectan al desarrollo en la primera infancia, y cómo interaccionan entre sí para dar forma a las oportunidades de desarrollo con las que contarán los niños y las niñas**. Atender al desarrollo infantil de forma integral implica, por una parte, tener en consideración los diferentes aspectos que configuran el bienestar personal, entre los que figuran la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo; y, por la otra, los diferentes contextos en los que el niño o la niña se relacionan: el familiar, el educativo, el sanitario y el social.

Las experiencias vividas muy tempranamente, cuando el cerebro se está desarrollando más rápido, causan adaptaciones que pueden influir en cuándo y cómo los genes liberan sus instrucciones para construir capacidades futuras de salud, habilidades y resiliencia. Por tanto, estas experiencias pueden tener un efecto positivo o negativo en el desarrollo infantil (GAT, 2022).

Los niños y las niñas que reciben una atención inadecuada, sobre todo durante los primeros 24 meses de vida, son más vulnerables a los efectos del estrés y presentan más problemas de comportamiento que la infancia que recibe cuidados adecuados (*The Lancet*, 2016). Quienes experimentan lo que se conoce como *experiencias de adversidad en la infancia* o factores de riesgo para el desarrollo (como el abuso, la negligencia en los cuidados, la pobreza, el estrés, la depresión, la ansiedad crónica, el consumo habitual de sustancias tóxicas, los conflictos graves entre las principales personas cuidadoras o la desaparición súbita de padre o madre) tienen un mayor riesgo de padecer enfermedades cardíacas y cáncer, así como más probabilidades de tener problemas de aprendizaje y comportamiento y retrasos en el desarrollo (GAT, 2022).

Las brechas relacionadas con el estatus socioeconómico aparecen en los primeros años (OCDE, 2018) y, a no ser que se intervenga, pueden persistir a lo largo del ciclo vital (Doyle, Harmon, Heckman y Tremblay, 2009), dando lugar a la transmisión intergeneracional de las desigualdades. Naturalmente, las condiciones familiares configuran la situación de partida de los niños y las niñas, potenciando o limitando sus oportunidades de desarrollo. Cuando sus necesidades básicas no pueden ser atendidas adecuadamente en el entorno familiar, cuesta erradicar las consecuencias de estas desventajas, lo que provoca que las tasas de inequidad tiendan a reflejarse en los mismos sectores de la población. A los tres años, los niños y las niñas de familias con niveles altos de formación producen un 50 % más de palabras que quienes proceden de familias con niveles formativos más bajos, y más del doble en comparación con las familias usuarias de asistencia social (Heckman y Mosso, 2014). Sin duda, para **romper con los círculos de pobreza y exclusión es necesario invertir en la primera infancia.**

La literatura científica nos proporciona «argumentos biológicos, psicosociales y económicos sólidos para intervenir tan pronto como sea posible, incluso antes de la concepción, a fin de promover, proteger y estimular el desarrollo en la primera infancia» (*The Lancet*, 2016). Por ello, reconociendo el papel primordial y fundamental que tienen madres, padres y tutores legales en el bienestar, la salud y el desarrollo de los niños y las niñas, **el Estado debe garantizar que disfruten en su totalidad de oportunidades de calidad para alcanzar un desarrollo pleno.**

La OMS señala cinco aspectos clave para lograr un desarrollo adecuado en los primeros años de vida: disfrutar de una buena salud, tener una nutrición correcta, contar con entornos seguros y protectores, recibir atención basada en sus necesidades por parte de sus familias y personas cuidadoras, y tener acceso a oportunidades para el aprendizaje temprano (World Health Organization, 2020).

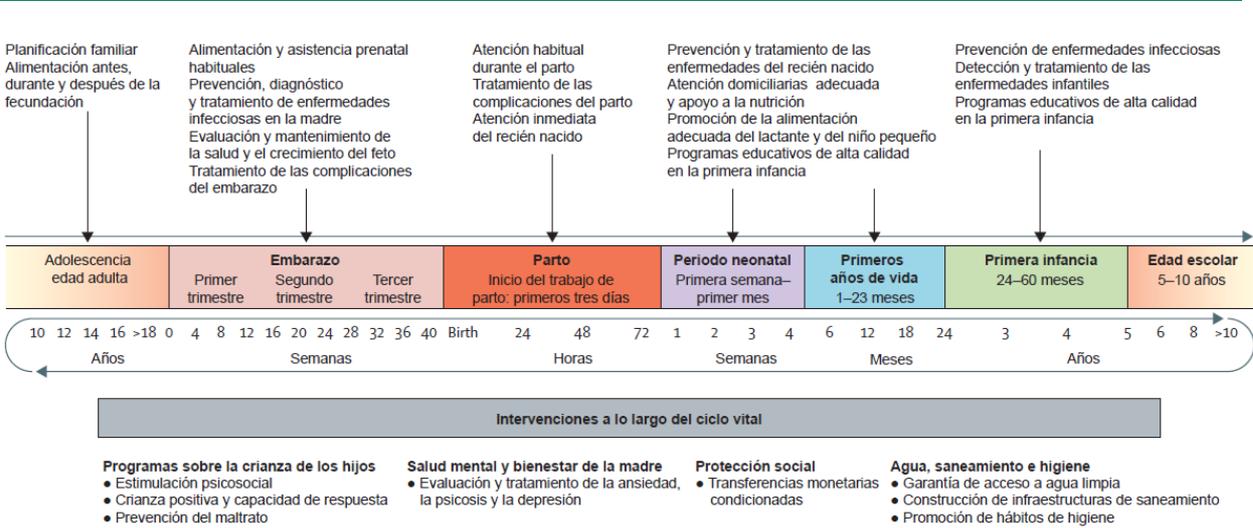
«Las bebés tienen la capacidad de desarrollarse de manera sana y plena en todos los ámbitos de la vida si se encuentran en un medio propicio, adaptado a sus necesidades, preparado para el despertar de su autonomía y acompañado con presencia desde el amor. Sabemos que los primeros años de vida serán el sello que les acompañará durante su vida adulta.»

*Directora de un centro privado que ofrece el primer ciclo de Educación Infantil,
Pontevedra.*

Disfrutar de una buena salud y de una adecuada nutrición es imprescindible para que el organismo pueda llevar a cabo correctamente los procesos biológicos de maduración y desarrollo. Especialmente durante los primeros años, la desnutrición se asocia a retrasos en el crecimiento y el desarrollo de las habilidades psicomotrices, así como al deterioro de la función cognitiva y, por tanto, a peores resultados educativos a largo plazo. Se relaciona también con una peor salud en la infancia y a lo largo de la vida y, en casos extremos, puede incluso causar la muerte (Dewey y Begum, 2011).

Para garantizar estas condiciones, los Estados deben contar con programas integrales que den respuesta a las necesidades específicas de cada etapa, que tengan presente la etapa prenatal e incluso la planificación familiar, la salud mental y el bienestar de las madres. Entre las intervenciones que han demostrado ser beneficiosas para el desarrollo infantil figuran los programas destinados a potenciar las capacidades para la crianza de las familias y los programas educativos de alta calidad en la primera infancia (The Lancet, 2016).

Figura 1. Intervenciones que favorecen el desarrollo de la infancia



Fuente: *The Lancet*, 2016.

«Garantizar el bienestar en la primera infancia incluye la atención a sus necesidades emocionales, físicas, intelectuales, relacionales... Una labor donde todos somos corresponsables (familia, profesionales que les atendemos, administración, sociedad en general).»

Pediatra con 26 años de experiencia, Pamplona.

Educación y cuidado en los primeros años

La Educación y el Cuidado en la Primera Infancia (ECPI) se ha convertido en una prioridad política y social a nivel internacional, regional y nacional, ya que se ha reconocido el importante papel que desempeña en la superación de las desigualdades sociales y la consecución de sociedades más justas, pacíficas e inclusivas. Tanto es así que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) recogen lo siguiente en su meta 4.2: «De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria».

A nivel regional, el Pilar europeo de Derechos Sociales establece en su principio número 11 el derecho que tienen los niños y las niñas en su totalidad «a disfrutar de una educación y unos cuidados de la primera infancia asequibles y de buena calidad», y recalca que «los niños y las niñas procedentes de entornos desfavorecidos tienen derecho a medidas específicas destinadas a promover la igualdad de oportunidades» (Recomendación [UE] 2017/761 de la Comisión Europea).

La Recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad define la ECPI como «toda medida encaminada a prestar educación y cuidados a los niños desde su nacimiento hasta la edad de escolarización obligatoria, con independencia de su entorno, financiación, horario o programa educativo, e incluye los cuidados en centros de día y en el hogar, las prestaciones financiadas con fondos públicos y privados y la educación preescolar y preprimaria» (Consejo de la Unión Europea, 2019).

En este informe nos centraremos en el contexto en el que se encuentran en España los niños y las niñas de 0 a 3 años. También ofreceremos una aproximación a los programas de educación y cuidado que reciben, así como a las posibilidades de acceso y las barreras con las que se encuentran las familias.

Beneficios de la educación y el cuidado en la primera infancia

Los programas educativos y de cuidado son, en muchas ocasiones, la primera experiencia del niño o la niña fuera de la familia, por lo que se convierten en un factor de prevención y protección ante posibles vulnerabilidades. La asistencia a programas educativos y de cuidado de calidad permite que la infancia entre en contacto con profesionales capaces de detectar, atender y derivar adecuadamente sus necesidades.

Además, estos espacios pueden convertirse en garantes de otros derechos al atender de forma integral a niños y niñas; es decir, incluyendo la nutrición, la salud y la protección. Por ello, es prioritario garantizar el acceso de la infancia proveniente de contextos vulnerables a oportunidades educativas de calidad: es el caso de niños y niñas de contextos socioeconómicos vulnerables, con discapacidad, partícipes del sistema de protección social, provenientes de familias migrantes, minorías étnicas o pertenecientes a familias monoparentales o numerosas.

La infancia alcanza mejores niveles de desarrollo y bienestar³

La educación y los cuidados en esta etapa son un derecho de los niños y las niñas y, por tanto, es obligación de la administración promover, defender y garantizar su ejercicio. Las conclusiones de estudios longitudinales demuestran que la asistencia a programas de educación y cuidado de alta calidad tiene efectos positivos sobre el desarrollo y el bienestar presente y futuro de la infancia, actuando como factor protector ante las desigualdades de origen. Los niños y las niñas de entornos socioeconómicos vulnerables son, por tanto, quienes mayores beneficios obtienen del acceso a servicios de ECPI de calidad, pero quienes menos probabilidades de acceder tienen debido a los costes y a la menor oferta de servicios de EAPI de alta calidad en zonas desfavorecidas (OECD, 2020).

A corto plazo, **los niños y las niñas que han participado en el primer ciclo de Educación Infantil muestran, a la edad de seis años, una mejora en sus habilidades de comunicación y una mayor predisposición a relacionarse con los demás** y a entrar en contacto con distintos grupos sociales, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio (Mancebon, Ximénez-de-Embún y Villar-Aldonza, 2018).

«Considero que el cuidado de hijos menores de tres años debería realizarse en casa junto con sus padres, pero la labor que hacen las escuelas infantiles con los pequeños es elogiable: no solo permiten que los padres podamos conciliar, sino que también ayudan al desarrollo del niño en todas sus formas y etapas; le ayudan a crecer y además ofrecen la oportunidad de que tus hijos puedan relacionarse con más niños, sobre todo si son hijos únicos.»

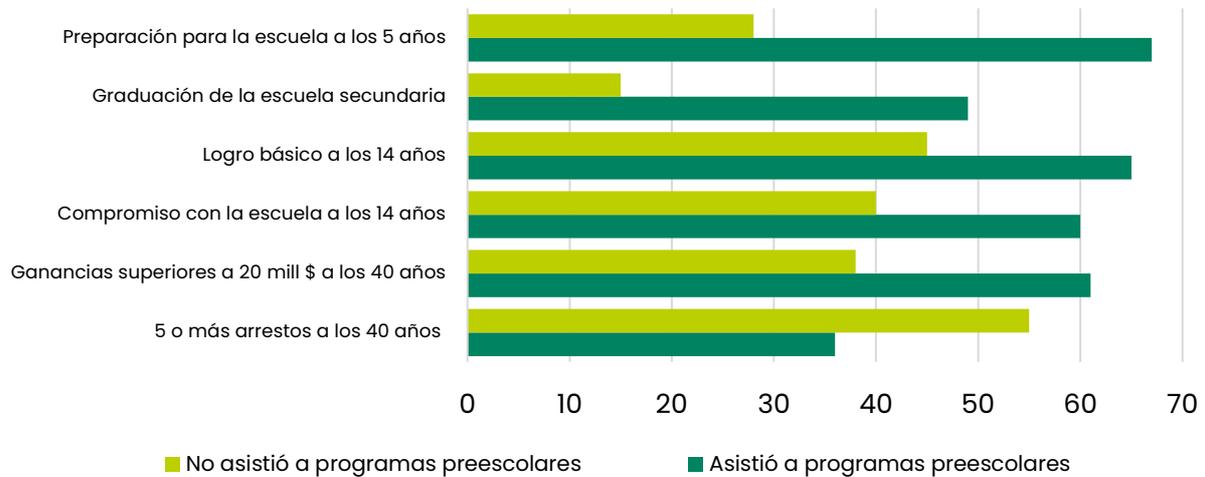
Madre de dos niños de 22 meses, Madrid.

Asimismo, los niños y las niñas que cursaron Educación Infantil antes de los 3 años vieron potenciadas las competencias matemática y lectora a la edad de 7 años, siendo estas actuaciones especialmente beneficiosas en el caso de niños y niñas provenientes de familias con menos recursos, inmigrantes o cuyas madres poseen un menor nivel educativo (Drange y Havnes, 2015; Felfe y Lalive, 2018).

A medio plazo, **la asistencia a programas de educación infantil se relaciona positivamente con mayores tasas de escolarización postobligatoria, mayores tasas de permanencia en el sistema educativo y menores niveles de repetición**, entre otros (Magnuson, Ruhm y Waldfogel, 2007; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller y Rumberger, 2007). A ello se añade la relación positiva entre la asistencia a programas de educación infantil y los resultados académicos posteriores, a los 15 años de edad, en matemáticas, ciencias y lectoescritura; los resultados positivos aumentan a medida que lo hacen también los años de escolaridad en Educación Infantil. Estos resultados, extraídos del estudio PISA (2015), muestran que esta diferencia es especialmente significativa si los niños y las niñas han estado escolarizados 3 o más años (el 54 % - 55 % de quienes asistieron 3 años o más puntuó adecuadamente, frente al 18 % de quienes asistieron 2 años), lo que abarcaría también el primer ciclo de Educación Infantil (EI) en nuestro país. A largo plazo, se ha demostrado que la **asistencia a programas antes de la educación primaria repercute positivamente en los beneficios obtenidos en la edad adulta, tanto económicos como sociales, e incluso en la menor comisión de delitos.**

³ En la redacción de este apartado ha colaborado Adriano Villar-Aldonza.

Gráfico 2. Beneficios de la asistencia a programas educativos antes de la educación primaria



Fuente: Adaptación de la OCDE, 2011.

«La educación y el cuidado de calidad en la primera infancia potencian no solo el desarrollo de las habilidades cognitivas y las competencias básicas para el aprendizaje, sino también otras habilidades no cognitivas como la socialización, la atención, la capacidad de trabajo, la disciplina, la motivación para aprender o la autonomía personal.»

Adriano Villar-Aldonza, Profesor en la Universidad de La Rioja especializado en Economía de la educación.

Sobre la base de estas evidencias, el estudio concluye que la «primera lección es empezar temprano, y promover el acceso al tipo de educación y cuidado infantil que puede ayudar a los niños a adquirir habilidades sociales y emocionales esenciales, en particular a los niños de familias desfavorecidas» (OCDE, 2018).

Las familias reciben apoyo para la crianza

Los logros educativos de los hijos y las hijas están altamente relacionados con el capital económico y cultural de sus familias (Esping-Andersen, 2004), por lo que **las medidas políticas destinadas a la protección social de la infancia y las familias son necesarias para garantizar la equidad y el desarrollo de la totalidad de los niños y las niñas en entornos protectores y adecuados a sus necesidades.**

Garantizar, desde las instituciones públicas, la igualdad de acceso a oportunidades de desarrollo infantil temprano es una responsabilidad que tiene el Gobierno para apoyar a las familias en la crianza (Heckman, Pinto y Savelyev, 2013). Entre otros factores, se necesitan «recursos materiales y financieros, políticas nacionales como la baja por maternidad o paternidad remunerada y la prestación de servicios, incluidos la salud, la nutrición, la educación y la atención a la infancia y la protección social» (*The Lancet*, 2016).

El acceso a programas de educación y cuidado durante la primera infancia es también una medida de conciliación para las familias y para el fomento de la incorporación de la mujer al mercado laboral, por lo que debe ser tenida en cuenta si se pretende hacer frente a los cambios demográficos y al preocupante envejecimiento de la población, así como a las brechas que dificultan llegar a la equidad de género.

Para respaldar estos objetivos, **las políticas relativas a las bajas por maternidad y paternidad y los permisos para el cuidado de menores a cargo deben atender a las necesidades reales de las familias**, que en muchos casos optan por estos servicios al verse obligadas a reincorporarse a sus puestos de trabajo.

Estas políticas deben tener en cuenta de forma específica el enfoque de género. Cuando las familias optan o se ven obligadas a optar por la crianza en el hogar, el peso de los cuidados sigue recayendo de forma mayoritaria en las mujeres. En el año 2020, el 37,7 % de las mujeres inactivas no buscaba empleo debido a que no disponía de servicios de cuidado para sus hijos o sus hijas o no podía costearlos, frente al 13,3 % de los hombres (datos del INE).

«Yo soy superpartidaria de las guarderías, tengo dos niños y los he llevado a los dos porque aprenden mucho y porque necesito trabajar para comer. Pero no estoy de acuerdo con que un niño de tan solo 4 meses tenga que ir a una guardería porque la madre tiene que salir a trabajar, porque hoy en día la verdad es que las casas donde solo entra un sueldo no funcionan. Yo tuve la suerte de quedarme en casa con los dos hasta los 15 meses, pero hay madres que no pueden y tienen que salir a trabajar a los 4 meses y eso no lo veo justo.»

Madre de un niño de 2 años, Murcia.

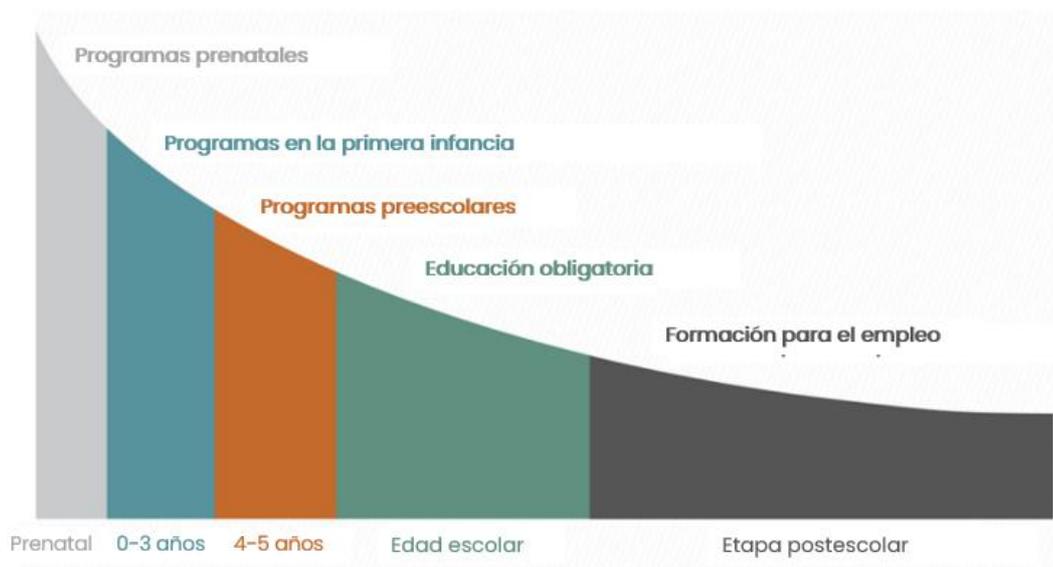
La ECPI como medida de protección social

Las personas afectadas por un mal comienzo en la vida sufren una pérdida de aproximadamente una cuarta parte del promedio anual de ingresos en la edad adulta; a su vez, los países pueden perder hasta el doble de su inversión del PIB en salud y educación (The Lancet, 2016).

Al ofrecer oportunidades de desarrollo para la totalidad de los niños y las niñas, en especial para quienes están en una situación más vulnerable, la asistencia a programas de ECPI reduce las pérdidas e incrementa las ganancias de los Estados. Se ha demostrado que una mayor asistencia a programas educativos durante la primera infancia reduce los niveles de desempleo y el gasto en asistencia y prestaciones sociales, en políticas relacionadas con la salud y en el sistema de justicia penal; a su vez, incrementa los ingresos fiscales (Vandenbroecka, Lenaerts y Beblavý, 2018).

Las inversiones en educación infantil son más rentables porque tienen un periodo más largo de maduración que las realizadas en etapas educativas posteriores, debido a que los rendimientos de las primeras se integran con los de las segundas en un proceso acumulativo dinámico que tiene lugar a lo largo de todo el ciclo vital (Heckman, 2000). Por tanto, los primeros años son el momento económicamente más eficiente para intervenir, cuando el apoyo al desarrollo es más eficaz. Cuanto más temprana sea la inversión, mayor será el retorno (Heckman, 2018).

Gráfico 3. Retorno de la inversión en diferentes etapas educativas



Fuente: Heckman, 2018.

En resumen

Las evidencias expuestas en las últimas décadas señalan inequívocamente que **los beneficios que la educación y el cuidado durante la primera infancia** pueden reportar no solo a los niños y las niñas, sino también a sus familias y a la sociedad en su conjunto, **deben ser tenidos en cuenta al elaborar los marcos políticos para garantizar el progreso social y económico, el bienestar de la infancia y el cumplimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida.**

La ECPI es una medida de equidad en sí misma que contribuye a crear sociedades más justas al garantizar el acceso a oportunidades para la totalidad de los niños y las niñas.

A nivel individual, la asistencia a programas de educación y cuidado de calidad fomenta el desarrollo social, emocional, cognitivo y lingüístico, así como la capacidad de aprendizaje en general, contribuyendo de forma significativa a **mejorar los resultados en las etapas educativas posteriores y a que la persona disfrute de mayor bienestar durante toda su vida.**

En el plano social, la educación infantil puede reportar importantes beneficios a los países al actuar como **medida preventiva en la reducción de desigualdades.** Se ha comprobado que la asistencia a programas de educación y cuidado durante los primeros años de vida repercute positivamente en los ingresos en la vida adulta y que reduce el gasto social en medidas de intervención y protección en etapas posteriores (Vandenbroeck, Lenaerts y Beblavý, 2018).

Calidad de la educación y el cuidado en la primera infancia

Hay que tener en cuenta que la calidad de estos programas influye determinadamente en su capacidad para compensar los factores que dificultan el desarrollo del potencial individual. Cuando los indicadores de calidad son bajos, los estudios indican que la asistencia a estos programas tiene efectos insignificantes e incluso negativos (OCDE, 2012). Por ello, es imperativo que, junto con la universalización de la educación y el cuidado en la primera infancia, se realice una apuesta decidida por la calidad y por que los beneficios individuales y sociales primen sobre las fluctuaciones económicas y políticas.

En palabras de la UNESCO (2005), «la calidad es un elemento fundamental de la educación que determina no solo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo». Una educación y un cuidado para la primera infancia que sean de calidad deben dar a la totalidad de los niños y las niñas las herramientas básicas para afrontar una vida de aprendizaje y desarrollo constantes, y deben hacerlo en un entorno seguro y afectivo donde la infancia sea el centro de la acción, realizada siempre buscando el mayor beneficio posible para niños y niñas (UNESCO, 2005).

La calidad de la ECPI es un concepto multidimensional en el que confluyen factores regulables, características estables del entorno, valores y creencias culturales que tienen relación con la educación y la crianza en los primeros años, y aspectos dinámicos relacionados con las experiencias diarias de la infancia (Cadima, Nata, Barros, Coelho y Barata, 2020).

¿Qué es para ti la calidad de la ECPI?

«Que las ratios de las aulas disminuyan y los niños sean atendidos de forma adecuada sin que exista sobrecarga por parte de las educadoras y educadores (ya que esto afecta negativamente en este aspecto). Es necesario que se promueva una educación pública en estas edades para favorecer la conciliación familiar y el acceso a este tipo de centros de un mayor número de alumnos, siempre y cuando se disponga de los recursos espaciales, materiales y personales que esto conlleva.

Además, es vital una base legislativa basada en principios como la inclusión, la equidad y la igualdad de oportunidades, entre otros. Asimismo, sería conveniente que las leyes educativas fuesen estables en el tiempo y evitar cambios continuados que provocan mayor tiempo de preocupación por temas burocráticos y cambios de documentos que por la tarea esencial que es el cuidado y atención educativa del alumnado.»

Madre de día con 2 años de experiencia, Molina de Aragón, Guadalajara.

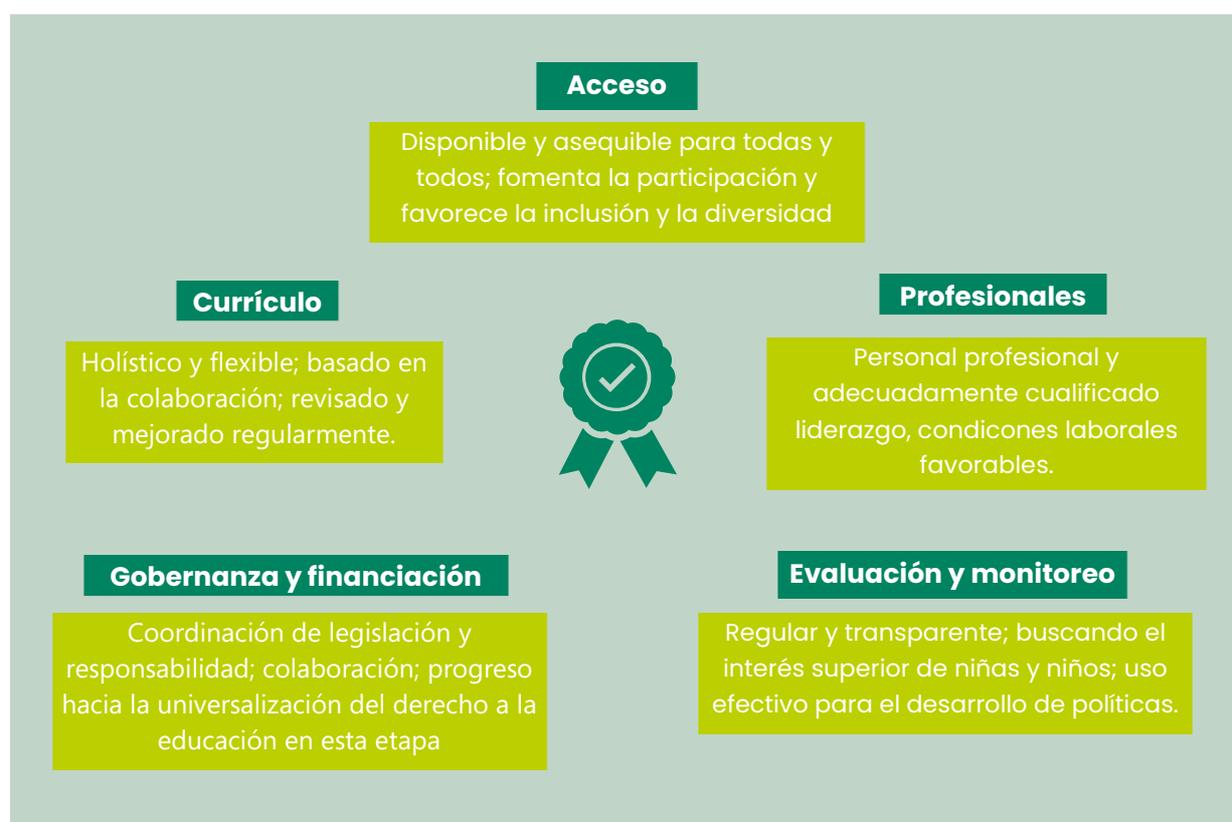
Este informe basa su enfoque de calidad en la «Recomendación del Consejo de la UE relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad» (Consejo de la Unión Europea, 2019), que recoge, actualizado, el Marco de Calidad de la UE para la Educación y los Cuidados de la Primera Infancia elaborado en 2014 por el mismo organismo, y que establece una serie de recomendaciones para los Estados miembros. Algunas de ellas son: mejorar el acceso a unos sistemas

de ECPI de alta calidad en línea con el Marco de Calidad de la UE para la Educación y los Cuidados de la Primera Infancia; garantizar que todos los servicios de ECPI son accesibles, asequibles e inclusivos; apoyar la profesionalidad del personal de ECPI; mejorar la elaboración de los planes de estudio, apoyando el aprendizaje holístico y el desarrollo infantil; fomentar un proceso de supervisión y evaluación transparente y uniforme de los servicios de ECPI; garantizar la financiación adecuada y el marco legal para la prestación de servicios de ECPI y, por último, informar sobre las experiencias y avances realizados en materia de acceso y calidad de los sistemas de ECPI.

Marco de Calidad de la UE para la Educación y los Cuidados de la Primera Infancia de alta calidad

El Marco de Calidad es una herramienta de gobernanza destinada a ofrecer orientaciones para el desarrollo y el mantenimiento de los sistemas de ECPI, cuyos servicios deben seguir los principios de alta calidad y estar centrados en la infancia, además de asegurar la participación de las familias. Dicho Marco establece cinco dimensiones en torno a las que se articula la calidad de estos sistemas: acceso, personal, currículo, gobernanza y financiación, y monitoreo y evaluación.

Figura 2. Dimensiones de la calidad de la ECPI



Fuente: Adaptación de Consejo de la Unión Europea, 2019.

A continuación, recogemos algunos de los puntos más relevantes en cada una de las dimensiones (Consejo de la Unión Europea, 2019):

Acceso

1. **Disponible y asequible para todas las familias y sus hijos e hijas:**

- promover el derecho legal a recibir servicio de ECPI;
- calcular las futuras necesidades y ajustar capacidades;
- abordar las barreras en el acceso y participación, en especial de las familias con rentas bajas;
- flexibilidad en los horarios de apertura para facilitar la participación de las familias monoparentales, procedentes de grupos minoritarios, en situación de vulnerabilidad o con hijos e hijas de madres trabajadoras;
- distribución igualitaria entre áreas urbanas y rurales, barrios acomodados y pobres y entre regiones.

2. **Promover la participación, reforzar la inclusión y aceptar la diversidad:**

- fomentar activamente la participación de las familias en los procesos de decisión;
- fomentar la contratación de personal procedente de grupos marginados, migrantes o minoritarios;
- crear entornos acogedores que valoren la lengua, la cultura y la procedencia de la totalidad de los niños y las niñas;
- lograr una transición fluida del entorno familiar al centro educativo y altos niveles de participación de las familias.

Personal

3. **Personal bien cualificado, con formación inicial y continua:**

- elevar los niveles de cualificación;
- ofrecer un estatus profesional atractivo, con perspectivas de carreras flexibles e itinerarios alternativos para el personal asistente;
- lograr un equilibrio entre teoría y práctica en los planes formativos e incluir conocimientos sobre sistemas de protección y derechos de la infancia;
- contar con preparación para dar respuesta a las necesidades de desarrollo, los intereses y el potencial de los niños y las niñas y detectar posibles problemas de desarrollo y aprendizaje;
- contar con oportunidades regulares, continuas y personalizadas de desarrollo profesional.

4. **Condiciones de trabajo favorables, con oportunidades para la reflexión, la planificación, el trabajo en equipo y la colaboración con las familias:**

- niveles de retribución adecuados;

- ratios profesorado/alumnado y tamaño de los grupos en función de la edad y composición del grupo;
- crear comunidades de enseñanza profesional en los centros y, por último, ofrecer tutoría y supervisión al personal que acaba de incorporarse.

Currículo

5. **Plan de estudios basado en objetivos, valores y planteamientos pedagógicos que impulsen el desarrollo social, emocional, cognitivo, físico y el bienestar infantil:**
 - plan de estudios explícito que integre el cuidado, la educación y la socialización;
 - planteamientos pedagógicos centrados en la infancia, con objetivos adaptables a las necesidades individuales y que ofrezcan directrices para crear entornos de aprendizaje de alta calidad;
 - aprendizaje experimental, juego e interacciones sociales;
 - promoción de la diversidad, la igualdad y la sensibilización lingüística.
6. **Plan de estudios que exija la colaboración con la infancia, entre el profesorado y con las familias, así como la reflexión sobre el propio trabajo:**
 - implicar mejor a las familias, a las partes interesadas y al personal para garantizar una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y las niñas;
 - definir roles y procedimientos para la colaboración con las familias y con otros servicios infantiles, incluyendo los sanitarios, de atención social y educativos;
 - garantizar la colaboración y el contacto con el personal de las escuelas de educación primaria para mejorar la transición.

Gobernanza y financiación

7. **Las partes interesadas cooperan y comparten una interpretación clara de su cometido y sus responsabilidades:**
 - estrecha colaboración entre todos los servicios que trabajan en favor de la infancia, incluyendo los servicios sociales y de salud, las escuelas y las partes locales interesadas;
 - creación de un marco político uniforme que fomente proactivamente la colaboración y la inversión a largo plazo en las comunidades locales;
 - implicación de todas las partes en el diseño e implementación de los servicios de ECPI;
 - integración o coordinación de servicios a cargo de distintas normativas en materia de ECPI.
8. **La legislación, la regulación y la financiación sustentan los avances hacia un derecho universal a la ECPI de alta calidad y asequible:**
 - desarrollar progresivamente el derecho legal universal a la ECPI mediante la promoción de la participación desde edades tempranas;

- evaluar el impacto de los servicios basados en el mercado en la desigualdad en el acceso y la calidad;
- vincular políticas educativas, laborales, sanitarias y sociales para promover una redistribución más eficaz de los recursos.

Monitoreo y evaluación

9. **Generar información pertinente a nivel local, regional y nacional para la mejora de la calidad de políticas y prácticas:**

- creación de información transparente sobre los servicios, el personal y la implementación del currículo a nivel nacional, regional y local;
- creación de información regular para la evaluación de las políticas, teniendo en cuenta, entre otros factores, la utilización de los fondos públicos y su efectividad;
- recopilar datos relevantes de manera oportuna para identificar las necesidades del personal y la toma de decisiones para la mejora de la calidad de los servicios.

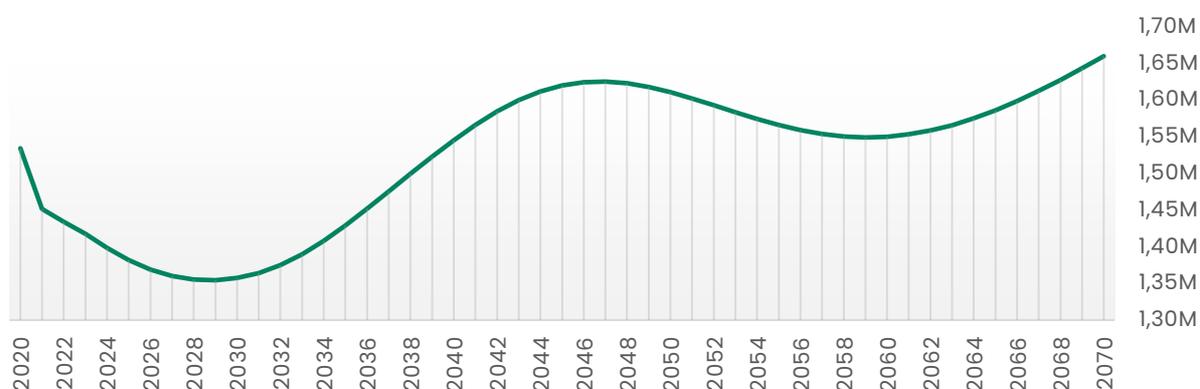
10. **Supervisión y evaluación que redundan en beneficio de la infancia:**

- integrar políticas sólidas de protección de la infancia que protejan a los niños y las niñas de todas las formas de violencia;
- fomentar la implicación y la colaboración de modo activo entre las partes interesadas;
- combinar diferentes métodos de supervisión para dar cuenta de las experiencias y el desarrollo de la infancia;
- crear herramientas de supervisión y procedimientos de evaluación participativos que incluyan a los niños y las niñas.

Situación de la primera infancia en España

En España residen más de 1.490.000⁴ niños y niñas de 0 a 3 años, un 3,2 % de la población total. El 51,4 % son niños. La natalidad en el país es una de las más bajas del mundo (ocupa el 9.º puesto por la cola), con una tasa del 7,19 % en 2020 (Expansión - Datos macro, s.f.). Aunque se espera que el número de niños y niñas disminuya en los próximos años, en línea con la tendencia actual, las proyecciones de población a largo plazo son optimistas y auguran un aumento de la población de 0 a 3 años a partir de 2030.

Gráfico 4. Proyección de población de 0 a 3 años⁵



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

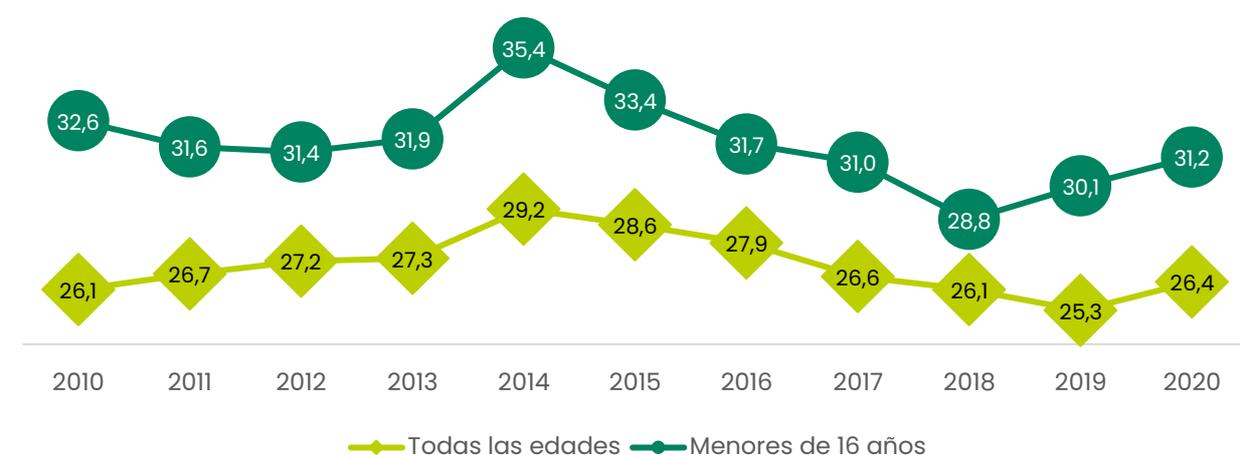
La infancia en España se ha encontrado históricamente en una posición vulnerable en términos socioeconómicos. Incluso en etapas de crecimiento económico, los problemas asociados a la pobreza y a la exclusión en la infancia han prevalecido (GAT, 2022).

Ya que **no se dispone de datos desagregados sobre los niños y las niñas de 0 a 3 años**, es necesario remitirse a la tasa de riesgo de pobreza y exclusión social en menores de 16 o 18 años, que ha sido siempre más elevada que para el conjunto de la población, apenas ha variado en los últimos 10 años, y que se encuentra actualmente en niveles similares a los de 2012. En el año 2020, al situarse en un 31,2 %, se situó en la tercera tasa más elevada entre los países europeos, solo superada por Bulgaria y Rumanía, según datos del INE.

⁴ 1.494.715 a 1 de enero de 2021, según datos del INE.

⁵ Cifras estimadas a partir de 2023.

Gráfico 5. Evolución de la tasa AROPE en menores de 16 años y la totalidad de la población



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

El 16,2 % de las personas menores de 16 años vive en hogares que tienen dificultades para cubrir los gastos relacionados con la vivienda, y el 37,1 % en hogares que no tienen capacidad para afrontar gastos imprevistos. Todo ello impacta en la capacidad de las familias para cubrir los gastos sobrevenidos de la educación y la salud de sus hijos o sus hijas.

Además, el 5,9 % de los niños y las niñas viven en familias que no pueden permitirse consumir proteínas animales al menos cada dos días. El tiempo libre y el ocio también se ven afectados por las condiciones socioeconómicas, de manera que el 34,3 % de la infancia no puede irse de vacaciones al menos una semana al año.

Gráfico 6. Componentes del riesgo de pobreza y exclusión social en menores de 16 años (%) 2020



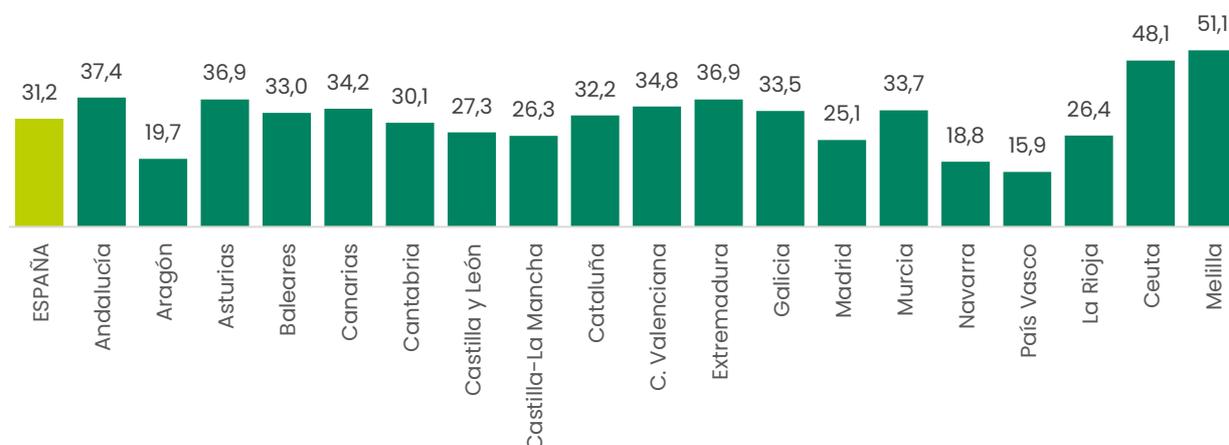
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Para las personas menores de 18 años, las diferencias entre comunidades autónomas⁶ son importantes, con porcentajes inferiores al 20 % únicamente en Aragón, Navarra y País Vasco; superiores al 33 % en muchas otras comunidades. Resulta especialmente preocupante la proporción

⁶ Para analizar las diferencias entre las comunidades autónomas contamos con datos solicitados por Educo al INE.

de niños y niñas a quienes afecta esta situación en las ciudades autónomas de Melilla (51,1%) y Ceuta (48,1%).

Gráfico 7. Tasa AROPE en menores de 18 años por CC.AA. | 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación de Educo de la ECV 2021.

El coste de la crianza

En 2020, la OCU estimaba el coste de la crianza de los 0 a los 3 años en una media de 642 € al mes, por lo que el coste anual superaría los 7.700 €. El gasto varía en función de la renta familiar: en las familias de mayores ingresos, el gasto medio es de 729 €; en las de ingresos medios, de 676 €, y en las de menores ingresos, de 616 €. El concepto en el que más se invierte es el de guardería (312 €), seguido de personas cuidadoras profesionales (127 €, aunque solo el 7 % de las familias lo utiliza) y alimentación (101 €) (OCU, 2020).

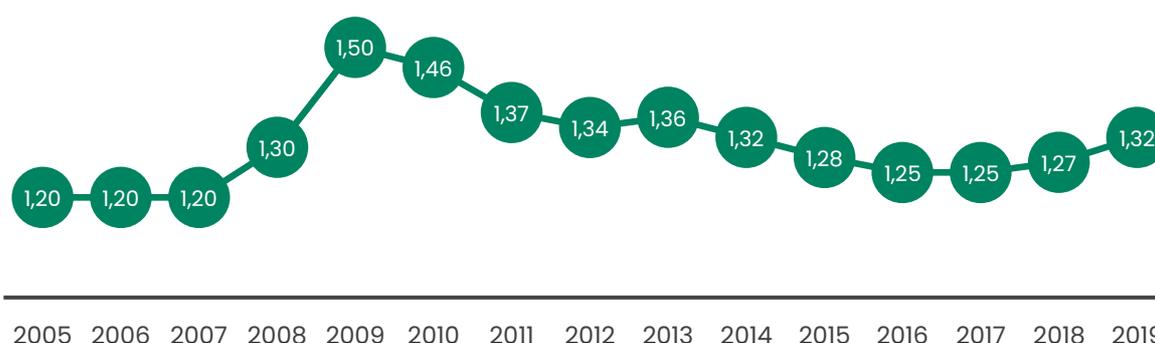
Por otra parte, en un estudio de 2022, la plataforma Raisin eleva las estimaciones del coste del primer año de vida a los 10.610 €, lo cual supone un porcentaje importante del salario medio en ese año: un 38,19 % del salario anual de un hombre y un 40,51 % del salario de una mujer. Estos cálculos se basan en una estimación que tiene en cuenta el acceso a unos servicios públicos de educación y cuidado, por lo que las familias que acceden a la enseñanza concertada y privada asumen más costes (Raisin, 2022).

Este elevado coste implica que las familias más vulnerables invierten en ocasiones más del 50 % de sus ganancias en la crianza de sus hijos o sus hijas (Raisin, 2022). En el caso de las familias migrantes, en especial de aquellas regidas por mujeres provenientes de África y América, estas invierten respectivamente más del 58 % y del 55 % de sus salarios⁷.

⁷ Cálculos propios a partir de datos del INE.

Teniendo en cuenta estos datos, la inversión pública en políticas destinadas a la infancia y a la familia dista mucho de ser suficiente para paliar las desigualdades socioeconómicas a las que se enfrentan los niños y las niñas. **En España se invierte de media un 1,3 % del PIB en estas medidas, frente al 2,2 % de la media de la Unión Europea** (GAT, 2022); **muy por debajo del 2,4 % establecido en la Recomendación de la Comisión Europea** «Invertir en Infancia: Romper el ciclo de las desventajas».

Gráfico 8. Evolución del gasto en protección social en familia-hijos e hijas como % del PIB



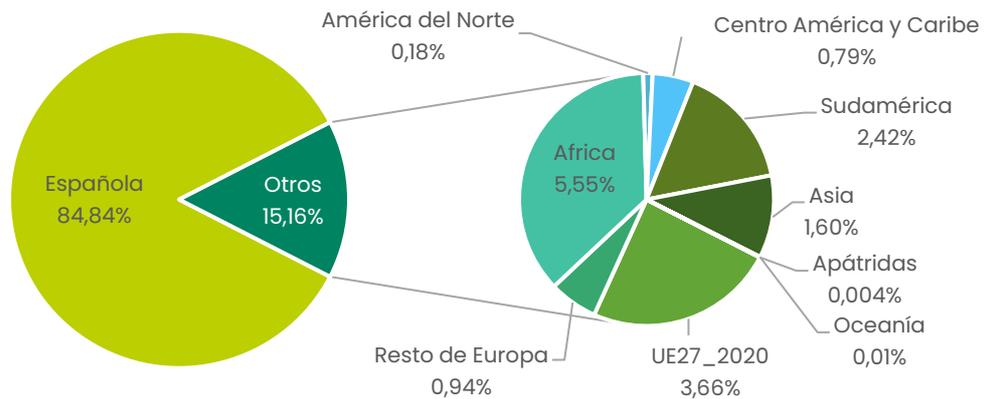
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

Por su especial situación de vulnerabilidad, merecen especial atención los niños y las niñas de familias migrantes (en especial de aquellas en situación irregular), la infancia de etnia gitana, la que tiene alguna discapacidad, los hijos y las hijas de familias monomarentales o numerosas, y los niños y las niñas que cuentan con medidas de protección o son víctimas de violencia.

Niños y niñas migrantes o de familias migrantes

Los niños y las niñas migrantes o de familias migrantes son socialmente vulnerables debido a la discriminación estructural que sufren, lo que se refleja claramente en las tasas de pobreza y exclusión social, que alcanzan al 58 % de las personas extranjeras de fuera de la Unión Europea mayores de 16 años. Los niños y las niñas que nacen en España adquieren, generalmente, la nacionalidad de sus madres y padres, lo que puede tener repercusiones en el acceso a sus derechos. El 15,3 % de los niños y las niñas de 0 a 3 años residentes en España tiene nacionalidad extranjera, y las nacionalidades más representadas pertenecen a África (5,6 %), Europa (4,6 %) y América Latina (3,2 %). Aunque el porcentaje es muy pequeño, en España residen 61 niños y niñas en situación de apatridia. Según el Consejo de la Unión Europea (2019), «la falta de nacionalidad dificulta el acceso a algunos servicios básicos, como la asistencia sanitaria y la educación, y puede dar lugar a situaciones de violencia y explotación».

Gráfico 9. Población de 0 a 3 años por nacionalidad (agrupación de países) | 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

El informe «Crecer sin papeles en España», elaborado a partir de datos de 2019, revela que el 27,3 % de los niños y las niñas de origen migrante de 0 a 4 años se encuentra en situación irregular. Los países de procedencia con mayor representación son Marruecos (14,9 %), Colombia (10,1 %), Honduras (7 %), Venezuela (6,5 %) y Perú (5,9 %). Según este informe, pese a que derechos como la salud, la educación o la protección frente a los abusos están reconocidos para todas las personas que se encuentren en España, «independientemente de su situación administrativa y siempre que estén empadronadas», en muchas ocasiones «están sujetos a un importante grado de arbitrariedad, [...] ya que pueden requerir documentación –un Número de Identidad de Extranjero, por ejemplo– de la que carecen las personas en situación irregular» (Fanjul, Gálvez y Zuppiroli, 2021).

Esta realidad es confirmada por profesionales que trabajan en la atención social a familias migrantes en situación irregular:

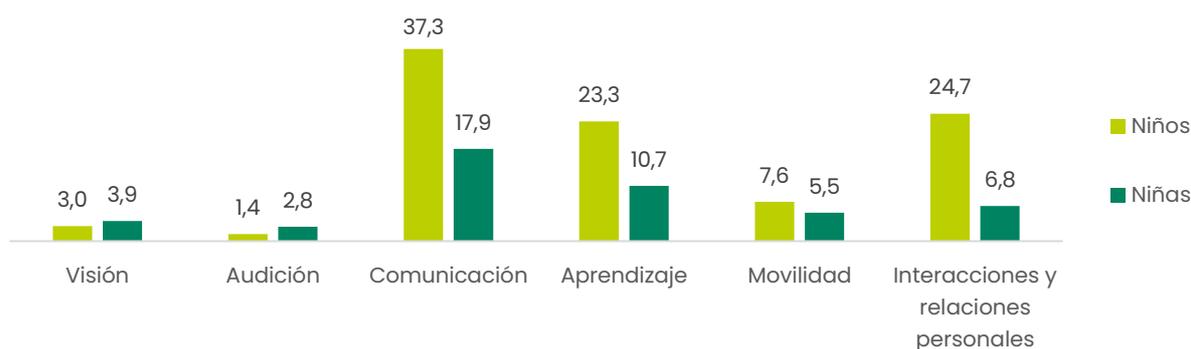
«Si hablamos del acceso a escuelas infantiles (de 0 a 3 años), nos encontramos con una gran barrera para las familias que aún no tienen NIE, pues no pueden solicitar con facilidad la bonificación que reduce los costes del servicio y tampoco pueden pagar la cantidad que les solicitan. Aunque sobre el papel deberían tener acceso a estos servicios y a sus bonificaciones de igual forma que las familias que se encuentran en una situación administrativa regular, la realidad no es así. Es posible que accedan si consiguen un informe de los servicios sociales que refleje la especial vulnerabilidad de los menores, pero las familias no suelen estar informadas sobre esto y, aunque conozcan la información, no es fácil, en su situación, conseguir este informe. En muchos casos son familias recién llegadas, que no dominan la lengua y que desconocen aún los recursos a los que pueden acceder, no siendo aún atendidas por los servicios sociales, en su gran mayoría. Hemos hablado con una directora de una escuela infantil de la zona, con más de 15 años de experiencia, que nunca ha tenido una solicitud con este informe, lo que nos lleva a pensar que no es una vía muy conocida y de fácil acceso, pues muchas de las familias que atendemos nos transmiten que no pueden llevar a sus menores a la escuela infantil por las dificultades que se encuentran en el proceso.»

Teresa Muro, Coordinadora de Infancia y Juventud de Fundación Sevilla Acoge.

Niños y niñas con discapacidad

Los niños y las niñas con discapacidad tienen que afrontar graves situaciones de desigualdad que dificultan el máximo desarrollo posible de sus capacidades y potencialidades (Campoy Cervera, 2013). En España, la tasa de niños y niñas de 2 a 5 años con alguna discapacidad o limitación es del 36,58 %, según datos de la *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia* de 2020. El 65,4 % eran niños.

Gráfico 10. Tasa de población de 2 a 5 años con alguna limitación según tipo de limitación⁸ 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

El INE señala que no se recogen datos para los niños y las niñas menores de 2 años porque «el pronóstico de evolución es incierto» (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

La intervención ante las enfermedades y la discapacidad y su tratamiento, así como la atención sanitaria a los niños y las niñas de 0 a 3 años con trastornos del desarrollo o riesgo de padecerlos, se canaliza a través de lo que se conoce como *Atención temprana*. En la actualidad, se cuenta con una red de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT), de carácter interdisciplinario, cuyo objetivo es la atención a la población infantil de 0 a 6 años que presenta trastornos en su desarrollo o que está en una situación de alto riesgo biológico, psicológico o social. Estos centros atienden al 4 % de la población menor de 6 años; un porcentaje que alcanza el 10 % en áreas urbanas (GAT, 2022). Según la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2022), los cambios demográficos y sociales han dado lugar a cambios significativos en la incidencia y detección de enfermedades y trastornos del desarrollo en los niños y las niñas más pequeños, pasando de «problemáticas vinculadas al concepto clásico de discapacidad (ceguera, sordera, parálisis cerebral, cuadros sindrómicos) a un aumento significativo de los trastornos de la afectividad, la comunicación y la regulación de la conducta (de vinculación, adaptativos, de espectro autista, de comportamiento y atención), así como a la multiplicación de problemas en el ámbito de la adquisición del lenguaje, los hábitos o la autonomía personal».

La Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social recoge la gratuidad de la enseñanza para las personas con discapacidad en los centros ordinarios y en los centros especiales. Dispone además que «los hospitales infantiles, de rehabilitación y aquellos que

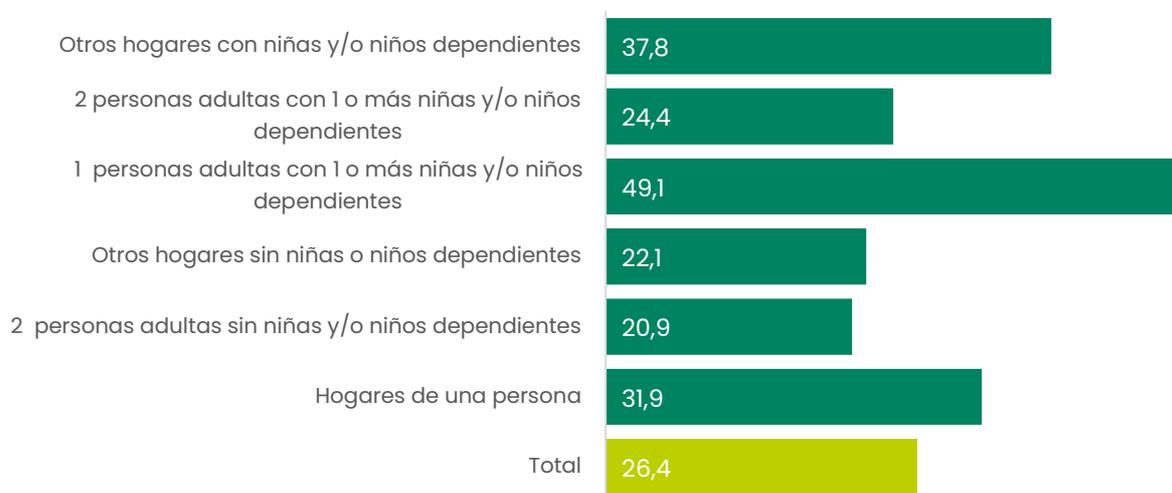
⁸ Por cada 1.000 habitantes de 2 a 5 años.

tengan servicios pediátricos permanentes, ya sean de titularidad pública o privada, que regularmente ocupen al menos la mitad de sus camas con pacientes cuya estancia y atención sanitaria sean financiadas con cargo a recursos públicos, deberán contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo» de los niños y las niñas en ingreso hospitalario.

Niños y niñas de familias monomarentales

Las familias con menores a cargo presentan mayores tasas de riesgo de pobreza y exclusión social que aquellas que no tienen niños o niñas dependientes. Entre estas, las familias monomarentales son con diferencia las más vulnerables (49 %).

Gráfico 11. Tasa AROPE por tipo de hogar | 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

En España hay aproximadamente 890.000 hogares monomarentales. De ellos, 279.000 están formados por un núcleo monomarental que convive con otras personas, y 611.000 son hogares monomarentales simples. El 87,3 % y el 82,3 %, respectivamente, están encabezados por mujeres (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2020).

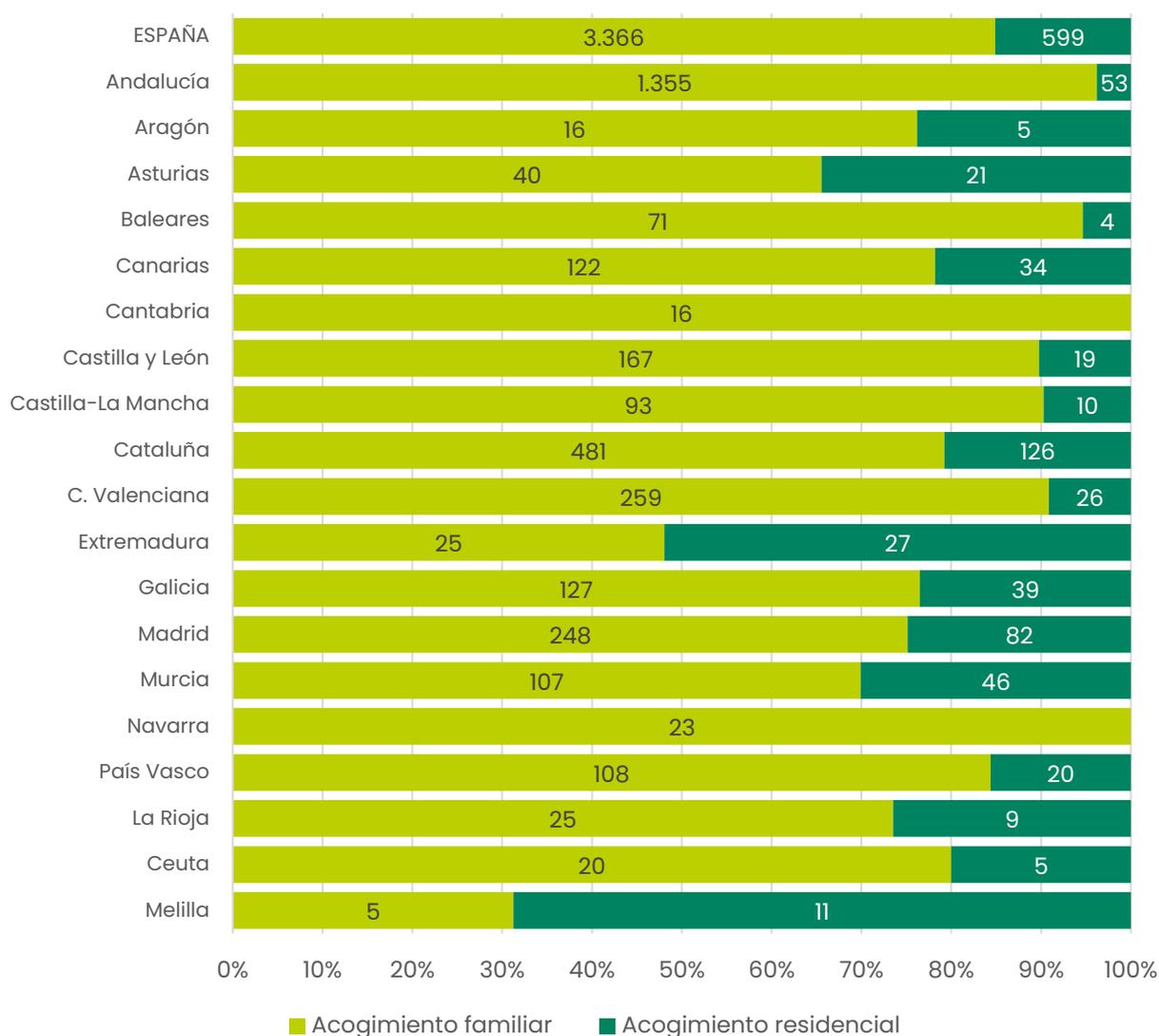
Según el informe «Madre no hay más que una: monoparentalidad, género y pobreza», «las madres en hogares monomarentales simples se enfrentan a mayores dificultades en el mercado laboral. La dificultad de conciliar la crianza y el trabajo, la mayor necesidad de apoyo de redes sociales o profesionales para poder trabajar se suma a la discriminación por sexo que las mujeres sufren en el mercado laboral» (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2020).

Por estas razones, las políticas de conciliación y las medidas que se establecen desde el ámbito educativo para dar prioridad a los grupos vulnerables deben tener entre sus prioridades a las familias monomarentales. Para ello, es imprescindible establecer una definición nacional de estas familias, ya que actualmente su reconocimiento legal difiere en función de la comunidad autónoma.

Niños y niñas en medidas de protección

La legislación pertinente (Ley Orgánica 8/2015) recomienda encarecidamente que la acogida de niños y niñas de 0 a 3 años se realice en entornos familiares. Sin embargo, el 15 % de las medidas de protección para estas edades sigue tomándose en centros residenciales para menores; en especial en Extremadura y en Melilla, de manera que 599 niños y niñas de estas edades se encuentran institucionalizados. Los niños son mayoría en este tipo de acogimiento (58 %), y también en acogimiento familiar (51 %).

Gráfico 12. Menores de 0 a 3 años por tipo de acogimiento | 2020

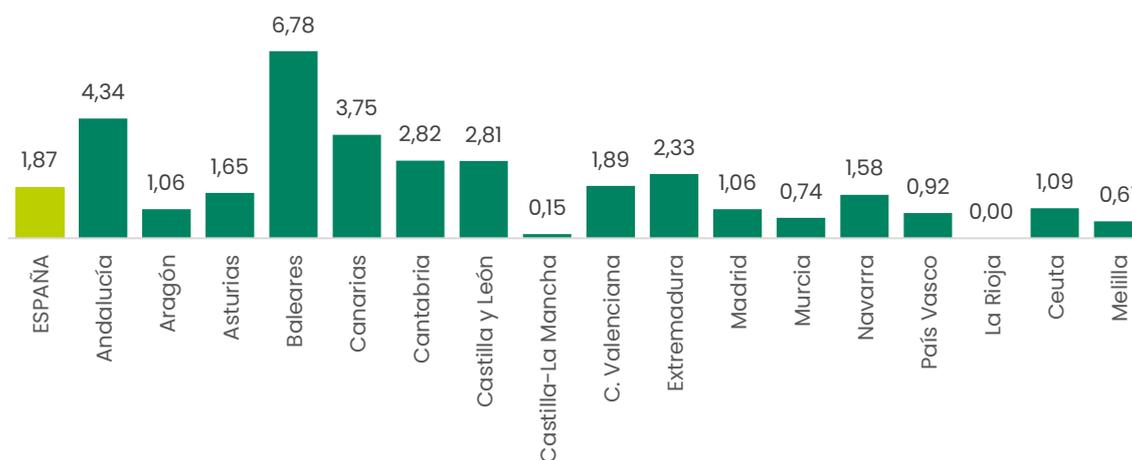


Fuente: Datos del Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia n.º 23.

Niños y niñas víctimas de violencia

En el año 2020 se registraron un total de **2.868 notificaciones por maltrato a niños y niñas de entre 0 y 3 años, un 18 % del total de notificaciones en menores de edad**. En el 54,6 % de los casos se trataba de niños. **El 57,9 % de las notificaciones fueron de carácter grave: se trata de la franja de edad en la que mayor proporción de este tipo de notificaciones se registra.**

Gráfico 13. Notificaciones de maltrato por cada mil menores de 3 años | 2020



Fuente: Datos del Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia n.º 23.

Sabemos que estos datos no representan el número real de víctimas, pues la violencia hacia la infancia es un fenómeno en cierta medida oculto y *permitido* en muchos contextos. Las estimaciones realizadas por diferentes estudios no coinciden con los datos oficiales, ya que muchos de los casos no llegan a detectarse ni, por tanto, a denunciarse (Educo, 2022).

La reciente aprobación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI) otorga un marco de protección común ante la violencia en los diversos ámbitos que afectan al bienestar infantil (familiar, educativo, de intervención social, centros de protección, sanitario, deportivo y de ocio, digital y judicial) y fija la intervención en varios niveles de actuación (sensibilización, prevención, detección precoz, protección y reparación). Establece, además, el principio del buen trato para garantizar el desarrollo holístico atendiendo al interés superior de cada niño y niña. Parte de un enfoque integral basado «en la universalidad de los derechos humanos y, por tanto, en la obligación de garantizar estos derechos a todos los niños, niñas y adolescentes sin discriminación alguna, y no solo a aquellos que los hayan visto efectivamente vulnerados o en riesgo» (Plataforma de Infancia, 2021).

En su artículo 26, relativo al ámbito familiar, la ley establece que las administraciones públicas deberán proporcionar a las familias y a aquellas personas que convivan habitualmente con niños, niñas y adolescentes el apoyo necesario para prevenir desde la primera infancia factores de riesgo y fortalecer los factores de protección. Deberán también respaldar la labor educativa y protectora de sus progenitores o de quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento para que puedan desarrollar adecuadamente su rol parental o tutelar. Entre las medidas que deben tomarse, se promoverá «la educación con enfoque inclusivo y el desarrollo de estrategias durante la primera

infancia destinadas a la adquisición de habilidades para una crianza que permita el establecimiento de un lazo afectivo fuerte, recíproco y seguro con sus progenitores o con quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento». Recoge, además, que «las administraciones sanitarias, educativas y los servicios sociales competentes garantizarán de forma universal y con carácter integral la atención temprana desde el nacimiento hasta los seis años de edad de todo niño o niña con alteraciones o trastornos en el desarrollo o riesgo de padecerlos, [...] así como el apoyo al desarrollo infantil».

La ley prevé la creación de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar para la prevención, detección y protección de la infancia en entornos educativos, que analizaremos más adelante; así como una figura análoga en el ámbito del deporte y el tiempo libre.

Niños y niñas en prisión

En España, la ley⁹ permite que los hijos y las hijas de hasta 3 años de edad puedan convivir con su madre mientras esta cumple condena en un centro penitenciario, en lo que se conoce como *Unidades de Madres*, que pueden ser también Unidades Dependientes exteriores para internas en tercer grado. Según el reglamento penitenciario, establecido por el Real Decreto 190/1996, «el desarrollo de las unidades de madres y de los departamentos mixtos [para madres y padres] extiende el principio constitucional de protección a la familia al ámbito penitenciario, para paliar, en lo posible, la desestructuración de los grupos familiares [y] proporcionar la asistencia especializada necesaria a los niños menores de tres años que convivan en prisión con sus madres». En el marco de la asistencia a los niños y las niñas, las Unidades de Madres deben contar con un local habilitado como centro de educación infantil y estar separadas arquitectónicamente del resto de departamentos. La Unidad Educativa del centro penitenciario es la encargada de realizar la programación educativa anual para los niños y las niñas.

A pesar de contar con estos servicios, la prisión es un entorno hostil para los niños y las niñas, que pueden presentar déficit de desarrollo en las habilidades motoras y cognitivas o en su desarrollo afectivo, relacional y sensorial (Fundación Padre Garralda, s.f.). En el año 2020 había 69 niños y niñas de 0 a 3 años cumpliendo condena con sus madres (López-Fonseca, 2020). Cuando cumplen los 3 años, si la madre aún debe continuar en el centro, se toman medidas de acogimiento.

⁹ Artículo 38 de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.

Calidad de la ECPI en España

Para garantizar la calidad de la ECPI, es necesario un mínimo control y seguimiento por parte de las administraciones. Por ello, los esfuerzos por mejorar los sistemas de educación y cuidado en la primera infancia exigen que exista una regulación y un desarrollo normativo para todos los servicios. Así, no se ignora la diversidad de opciones educativas y de cuidado, sino que se tiende a su regulación con el fin de garantizar un mínimo de calidad.

En este informe nos centramos en analizar los datos cuantitativos disponibles en lo referente a los servicios de ECPI, al acceso y aprovechamiento de estos y a la revisión de la legislación pertinente. Los datos disponibles se refieren mayoritariamente al sistema educativo formal, en concreto al primer ciclo de Educación Infantil, que atiende a niños y niñas desde los 0 hasta los 3 años. Para realizar una aproximación a la calidad de esta etapa, nos basaremos en las dimensiones y recomendaciones establecidas por el Marco Europeo para lograr sistemas educativos y de cuidado de alta calidad en la primera infancia (Consejo de la Unión Europea, 2019).

Gobernanza y financiación

Gobernanza

El sistema educativo está regulado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE. Esta ley establece que la Educación Infantil es una etapa educativa con carácter propio; voluntaria, y organizada en dos ciclos. La intencionalidad educativa de ambos ciclos queda recogida en la propuesta pedagógica que elaboran los centros educativos.

La ley reconoce el efecto compensador de las desigualdades de la educación infantil. Para garantizar los principios de equidad e inclusión, establece que «la programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán [...] a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo» (art. 12). Se recoge además por primera vez, de forma explícita, el enfoque basado en derechos al promover el respeto por «la cultura de la infancia que definen la *Convención sobre los derechos del Niño* y las Observaciones Generales de su Comité» (art. 14).

En lo referente al primer ciclo, la ley reconoce por primera vez su carácter eminentemente educativo, encomendando «al Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas, determinar los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y la regulación de los requisitos de titulación de sus profesionales y los que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares» (art. 14). En este marco se publicó recientemente el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, y se encuentra en proceso el Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 132/2010, de 12

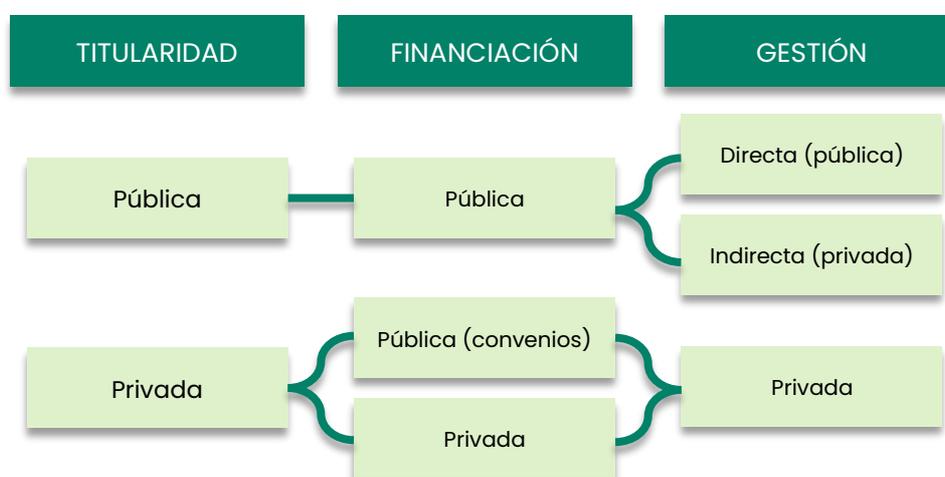
de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, incorporando la regulación de los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil.

Las comunidades, a través de sus consejerías o departamentos de Educación, deben desarrollar y completar la normativa estatal y asumir las competencias en su propio territorio. En el momento en el que se redacta este informe, la mayoría de las comunidades autónomas están revisando sus proyectos normativos para el establecimiento del currículo de la etapa de Educación Infantil, conforme a lo dictado en el RD 95/2022. En relación con la cooperación entre comunidades, los Programas de cooperación territorial servirán como línea estratégica de actuación, «con especial atención a mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil [...]». En este sentido, la Conferencia Sectorial de Educación tiene la función de apoyar a las administraciones educativas en el establecimiento de criterios y objetivos comunes.

A nivel local, las concejalías de los municipios pueden asumir las funciones que afecten directamente a sus intereses. La presencia de la administración local es mayoritaria en este ciclo, como veremos más adelante. En última instancia, los centros son los encargados de adaptar las directrices estatales y autonómicas a sus circunstancias particulares a través del Proyecto Educativo de Centro (PEC), respetando los principios de autonomía y participación de la comunidad educativa. Si bien todos «los centros que acojan regularmente durante el curso escolar a niños y niñas de 0 a 6 años deben ser autorizados por las administraciones educativas como centros de Educación Infantil» (art. 12), en el primer ciclo se establece una triple categorización de estos en función de su titularidad, financiación y gestión.

La titularidad será pública cuando la ostente un poder público, y privada cuando la ejerza una persona física o jurídica de carácter privado (Ley Orgánica 8/1985). En cuanto a la financiación, en los centros privados puede ser privada o pública, en cuyo caso hablamos de educación concertada, aunque en este ciclo se establece mediante convenio en lugar de mediante conciertos. Por último, la gestión de los centros públicos puede ser directa (por parte de los poderes públicos) o indirecta (por parte de entidades privadas).

Figura 3. Titularidad, financiación y gestión de los centros

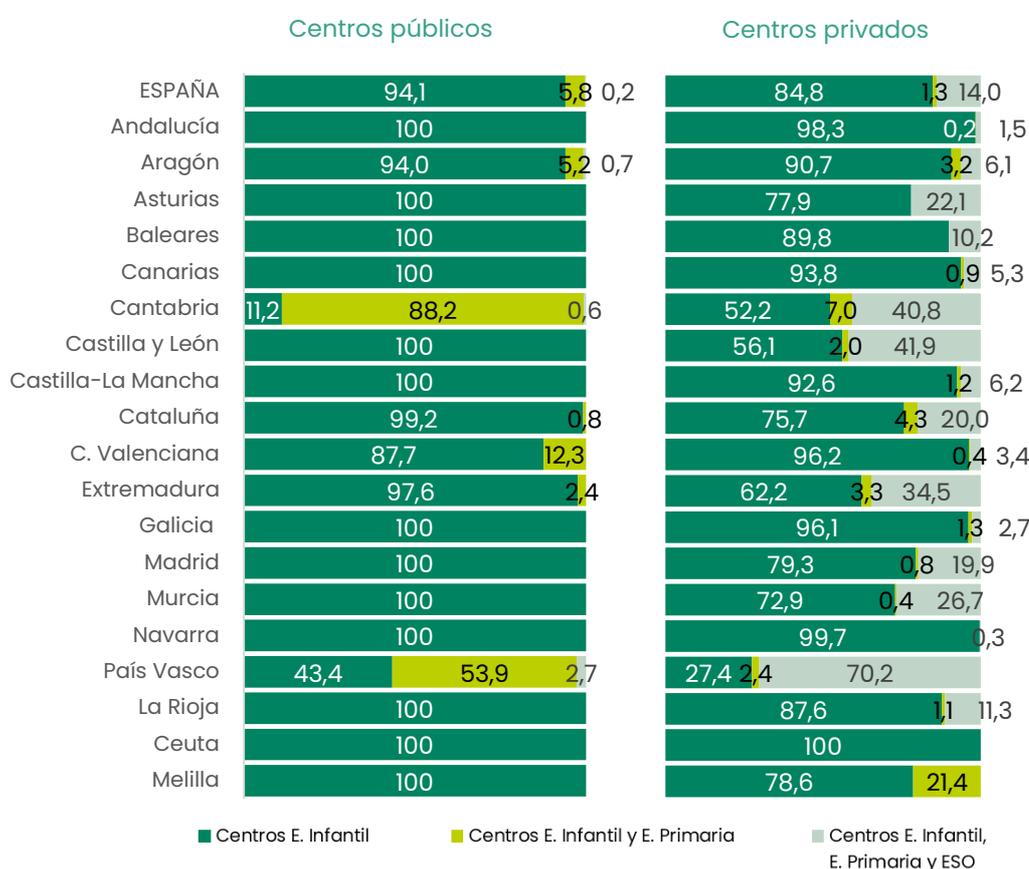


Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrer (2019) y Vélaz de Medrano Ureta, Manzano-Soto, & Turienzo (2020)

Por otra parte, el primer ciclo de EI puede ofrecerse en centros de Educación Infantil que ofrezcan exclusivamente el primer ciclo o que abarquen toda la etapa, estar integrados en colegios de primaria (CEIP), o en colegios de primaria y secundaria. El modelo más común en la mayoría de las comunidades, tanto en lo público como en lo privado, es el de centros de Educación Infantil. Como excepción vemos que, en los centros públicos de Cantabria, el primer ciclo está integrado en los CEIP en prácticamente el 90 % de los casos, y que en el País Vasco es así en más de la mitad de los casos. En estas dos comunidades es muy común la integración del primer ciclo en centros privados que ofrecen también la Educación Secundaria Obligatoria.

En general, **en los centros privados se da una mayor integración del primer ciclo con otras etapas educativas, y en la mayoría de las comunidades autónomas, los centros públicos son centros de Educación Infantil que atienden exclusivamente este ciclo.**

Gráfico 14. Distribución del alumnado según las etapas que imparte el centro (%) 2019-20



Fuente: Elaboración propia a partir del anuario «Las cifras de la educación en España», edición 2022. MEFP.

El modelo educativo que atiende a niños y niñas desde los 0 a los 6 años es muy escaso en la escuela pública, dándose únicamente en Granada y, hasta el momento, en la Comunidad de Madrid, donde actualmente está desapareciendo (Caballero, 2021). Se trata de un modelo que sí seguirá dándose en las escuelas privadas, por lo que las familias que quieran optar por él solo podrán escolarizar a sus hijos o sus hijas en este tipo de centro, lo que limita la libertad de elección educativa para aquellas familias que prefieran optar por la escuela pública.

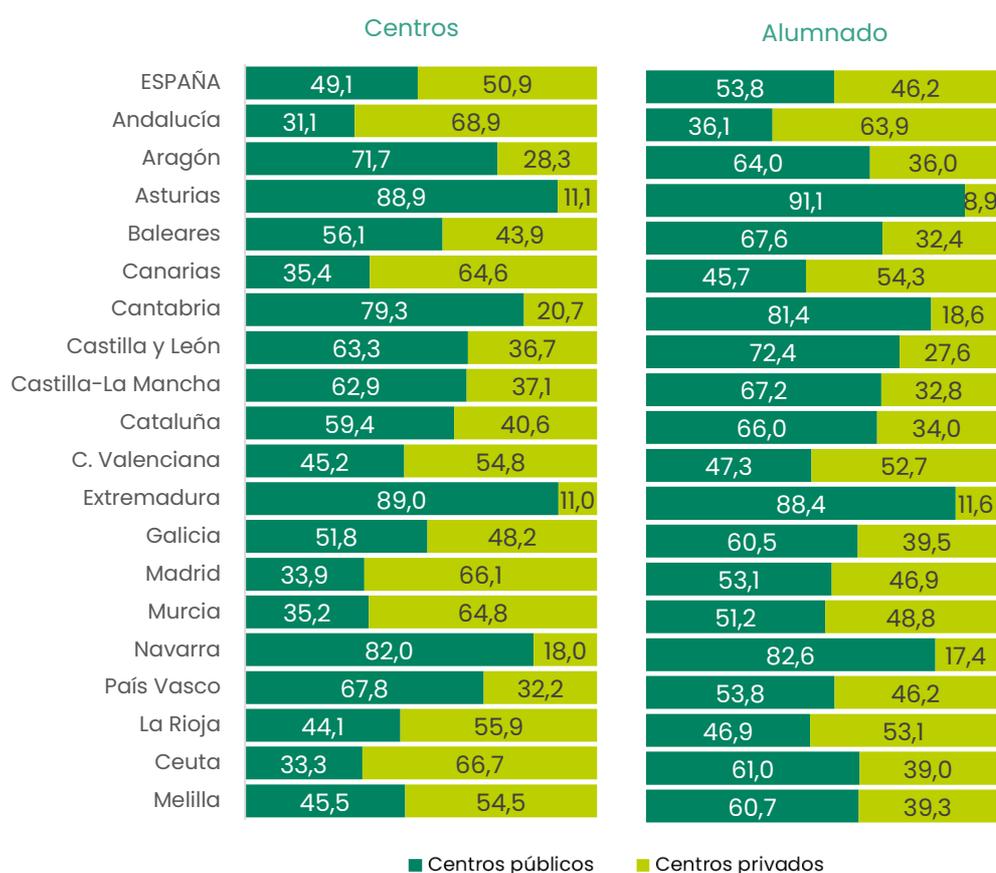
Actualmente, algunas comunidades, como Madrid, están incorporando el primer ciclo de Educación Infantil en un mayor número de centros de primaria que ya acogían el segundo ciclo. Es importante destacar que **la incorporación del primer ciclo a centros con otras etapas educativas debe tener en cuenta las necesidades específicas de las niñas y niños de 0 a 3 años**. La creación de nuevas plazas o la rehabilitación de las existentes en centros que acogen otras etapas educativas debe realizarse atendiendo a criterios de calidad, asignando los recursos adecuados para adaptar los espacios, materiales y procesos a esta etapa.

Titularidad de los centros educativos

En el curso 2020–21 había en España 10.192 centros que impartían el primer ciclo de Educación Infantil: el 49,1 % eran de titularidad pública y atendían al 53,8 % del alumnado. Los efectos de la pandemia en la matriculación tuvieron un fuerte impacto sobre los centros privados: con respecto al curso anterior, se cerraron 174. Sin embargo, se abrieron 31 centros públicos.

El porcentaje de alumnado que acude a centros públicos o privados varía entre las comunidades autónomas. Destacan, por un lado, Asturias, Extremadura y Navarra, con más del 80 % del alumnado en centros públicos; y, por otro, Andalucía, Canarias, la Comunidad Valenciana y La Rioja, con más del 50 % del alumnado en centros privados.

Gráfico 15. Distribución de centros y alumnado por titularidad (%) | 2020–21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el primer ciclo de Educación Infantil, la titularidad de los centros públicos puede ser de la administración educativa autonómica, de la administración local, o de otros ministerios o consejerías no educativas. La mayoría de los centros públicos en España dependen de la administración local, que en el curso 2019-20 atendió al 36,8 % del alumnado a nivel nacional.

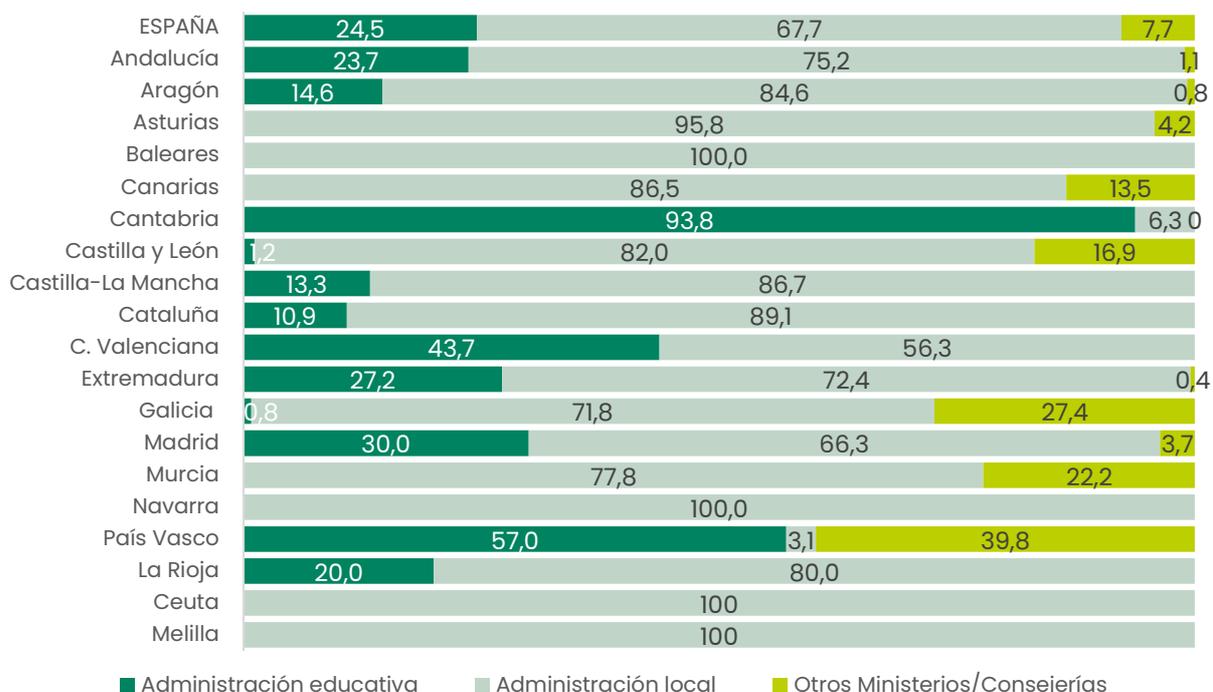
Gráfico 16. Distribución de centros y alumnado por Administración (%) | 2019 - 20



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Aunque la proporción de alumnado en centros dependientes de ministerios o consejerías no educativas es pequeña en España (7,7 %), en algunas comunidades autónomas su peso es muy importante. Es el caso del País Vasco (39,8 %), Galicia (27,4 %) y Murcia (22,2 %). En otras comunidades como Baleares y Navarra y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, todos los centros pertenecen a la administración local. En Asturias, Canarias y Murcia, la administración educativa de la comunidad no gestiona ningún centro, y en Galicia y Castilla y León, la representación es mínima.

Gráfico 17. Distribución del alumnado en centros públicos por Administración (%) 2019-20



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Financiación

En España, **la titularidad pública de una plaza en el primer ciclo de EI no garantiza la gratuidad**, por lo que los costes que asumen las familias dependen de lo fijado por cada comunidad y de las reducciones, bonificaciones, exenciones, ayudas o becas que reciben las familias y el alumnado, que están destinadas principalmente a cubrir los costes de la matrícula y, en menor medida, el servicio de comedor; en algunas comunidades se incluyen otros gastos. En los últimos años, **dada la probada importancia de la asistencia a estos servicios y el reconocimiento de la etapa como el inicio del derecho a la educación, se está avanzando hacia la gratuidad, aunque con desiguales resultados.**

La LOMLOE establece la «elaboración de un plan de ocho años para la extensión del primer ciclo de Educación Infantil, de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad»,. En dicho plan **«se tenderá a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización»**. Este debería de haberse elaborado para 2022, pero hasta el momento no se ha publicado.

En el momento en que se redacta este informe, **se está tramitando una proposición de Ley relativa al reconocimiento de la gratuidad y universalidad del primer ciclo de la Educación Infantil**, presentada por el Parlamento andaluz, que pretende modificar el artículo 15 de la LOMLOE para que recoja la obligación del Gobierno central de «contribuir a la financiación de la extensión del primer ciclo de Educación Infantil» mediante **«una oferta pública y sostenida con fondos públicos suficientes y asequible, con equidad y calidad**, y que garantice su carácter educativo, con cargo a los presupuestos generales del Estado», avanzando hacia la universalización del acceso a la educación de 0 a 3 años.

En su disposición adicional única, la propuesta recoge que el Estado transferirá a las comunidades autónomas el crédito suficiente para garantizar la gratuidad del servicio de atención socioeducativa (incluido el comedor escolar) de los niños y las niñas matriculados en el primer ciclo de Educación Infantil, tanto en centros públicos como en privados.

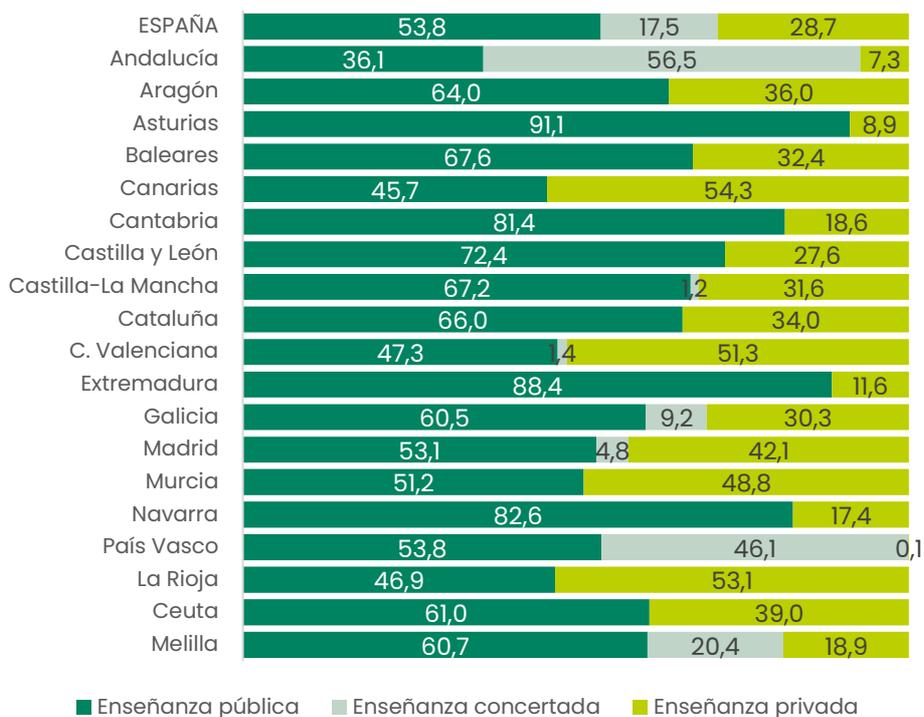
Como adelanto, muchas comunidades están avanzando hacia la gratuidad por distintas vías. Mientras que la Comunidad de Madrid estableció en 2019 la gratuidad en toda la red pública (Decreto 28/2019), Galicia establecerá la gratuidad en la mayoría de los centros, independientemente de su titularidad, a partir del curso 2022-23 (Xunta de Galicia, 2022), Castilla y León (Portal de Educación de Castilla y León, 2022) y Valencia (Orden 27/2022) garantizarán la gratuidad para el último año del ciclo en escuelas públicas y privadas, y Cataluña en las escuelas públicas (Generalitat de Catalunya, 2022).

Modalidades de financiación

En España es mayoritaria la presencia de centros financiados con fondos públicos, y el alumnado que se beneficia de financiación pública en alguna medida asciende al 71,3 %. Los porcentajes más elevados se dan en el País Vasco (99,9 %), Andalucía (92,6 %), Asturias (91,1 %), Extremadura (88,4 %), Navarra (82,6 %) y Cantabria (81,4 %). Además, la mayoría de las comunidades otorga becas y ayudas para la escolarización en las escuelas privadas.

A nivel nacional, el 17,5 % del alumnado acude a centros de titularidad privada financiados con fondos públicos¹⁰, pero **solo encontramos plazas subvencionadas en 6 comunidades (Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Galicia, País Vasco y Andalucía) y la ciudad de Melilla**. Destaca el País Vasco, donde prácticamente todas las plazas de titularidad privada son concertadas, y Andalucía, con el 56,5 % del alumnado en plazas concertadas.

Gráfico 18. Distribución del alumnado por financiación (%) | 2020-21



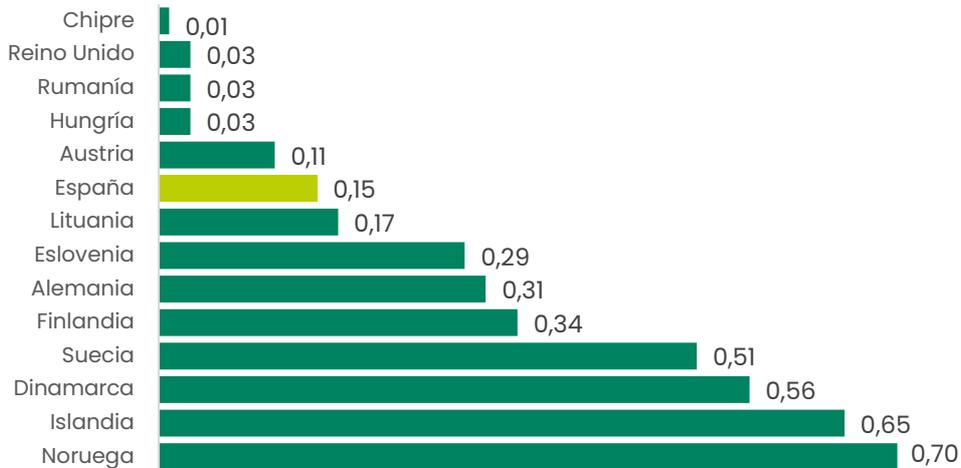
Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Financiación pública

España invirtió en 2018 el 0,15 % de su PIB en el primer ciclo de EI, un total de 1.813,6 millones de euros. En comparación con otros países europeos, **se encuentra por debajo de la media del 0,3 %, y muy lejos de los países que más invierten**, como Noruega, Islandia, Dinamarca y Suecia.

¹⁰ En este ciclo, la subvención de la escuela privada se da a través de convenios en lugar de conciertos como en el resto del sistema. Sin embargo, para facilitar la lectura, cuando nos refiramos a la educación en centros privados financiados con fondos públicos hablaremos de *educación concertada*.

Gráfico 19. Gasto público en el Primer Ciclo de EI como % del PIB | 2018



Fuente: Eurostat.

Tanto la LOMLOE como el RD 95/2022 marcan el objetivo de avanzar en la extensión de la escolarización en la educación infantil de 0 a 3 años, y este se plasma en los presupuestos del Estado en el establecimiento de un programa específico destinado a dicho fin. Con una dotación de 333.820.000 millones de euros (133 millones más de lo invertido el año anterior), se impulsa la creación de plazas de titularidad pública del primer ciclo de Educación Infantil, prioritariamente de 1 y 2 años. Estos fondos se destinarán a la reforma o rehabilitación y equipamiento de nuevas unidades, así como a la nueva construcción, equipamiento, gastos de personal y otros.

La mayor parte de esta partida procede de fondos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (Gobierno de España, 2021), que canaliza los fondos europeos *Next Generation*, que durante 2022 aportaron 331.026.898 euros para la creación de 21.794 plazas públicas en el primer ciclo de Educación Infantil. En el Plan se establece el reparto de fondos y el compromiso para la creación de plazas públicas en cada comunidad autónoma, con una inversión total de 666.591.198 millones de euros que servirá para crear 65.000 plazas de 2021 a 2023 (ejecutable hasta 2024).

Tabla 1. Fondos y compromiso para la creación de plazas del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia

Comunidad autónoma	Total		2021		2022		2023	
	Plazas	Fondos	Plazas	Fondos	Plazas	Fondos	Plazas	Fondos
Andalucía	12.069	123.060.066	4.023	37.068.042	4.023	61.111.206	4.023	24.880.818
Aragón	1.818	18.520.366	606	5.578.688	606	9.197.150	606	3.744.528
Asturias	1.314	13.386.731	438	4.032.339	438	6.647.805	438	2.706.587
Baleares	2.418	24.644.704	806	7.423.456	806	12.238.475	806	4.982.773
Canarias	3.879	39.548.007	1.293	11.912.615	1.293	19.639.404	1.293	7.995.988
Cantabria	861	8.782.803	287	2.645.548	287	4.361.510	287	1.775.745
Castilla y León	3.765	38.385.977	1.255	11.562.589	1.255	19.062.345	1.255	7.761.043
Castilla-La Mancha	3.717	37.900.775	1.239	11.416.438	1.239	18.821.394	1.239	7.662.943

Cataluña	10.884	110.963.857	3.628	33.424.433	3.628	55.104.270	3.628	22.435.154
C. Valenciana	6.837	69.718.378	2.279	21.000.507	2.279	34.621.907	2.279	14.095.964
Extremadura	2.052	20.904.738	684	6.296.906	684	10.381.221	684	4.226.611
Galicia	3.417	34.845.042	1.139	10.495.992	1.139	17.303.928	1.139	7.045.122
Madrid	5.259	53.619.989	1.753	16.151.365	1.753	26.627.502	1.753	10.841.122
Murcia	3.939	40.154.643	1.313	12.095.345	1.313	19.940.658	1.313	8.118.640
Navarra	1.173	11.971.158	391	3.605.941	391	5.944.836	391	2.420.381
País Vasco	1.518	15.484.890	506	4.664.345	506	7.689.743	506	3.130.802
La Rioja	462	4.699.074	154	1.415.451	154	2.333.544	154	950.079
Total	65.382	666.591.198	21.794	200.790.000	21.794	331.026.898	21.794	134.774.300

Fuente: Adaptación de *Resolución de 23 de diciembre de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación*.

En esta línea es importante, como ejercicio de transparencia y buen gobierno, que desde las administraciones se facilite el acceso a información relacionada con la gestión y ejecución de los fondos (en especial en lo relativo a la distribución territorial y sus efectos en las poblaciones más vulnerables), y también a aquella que tenga que ver con las condiciones y la calidad de las nuevas plazas. Resulta igualmente relevante que tanto el Gobierno central como las administraciones se comprometan a asumir la inversión que implicará el mantenimiento de estas plazas más allá de 2024 e independientemente de las ayudas europeas.

Ayudas y becas al estudio

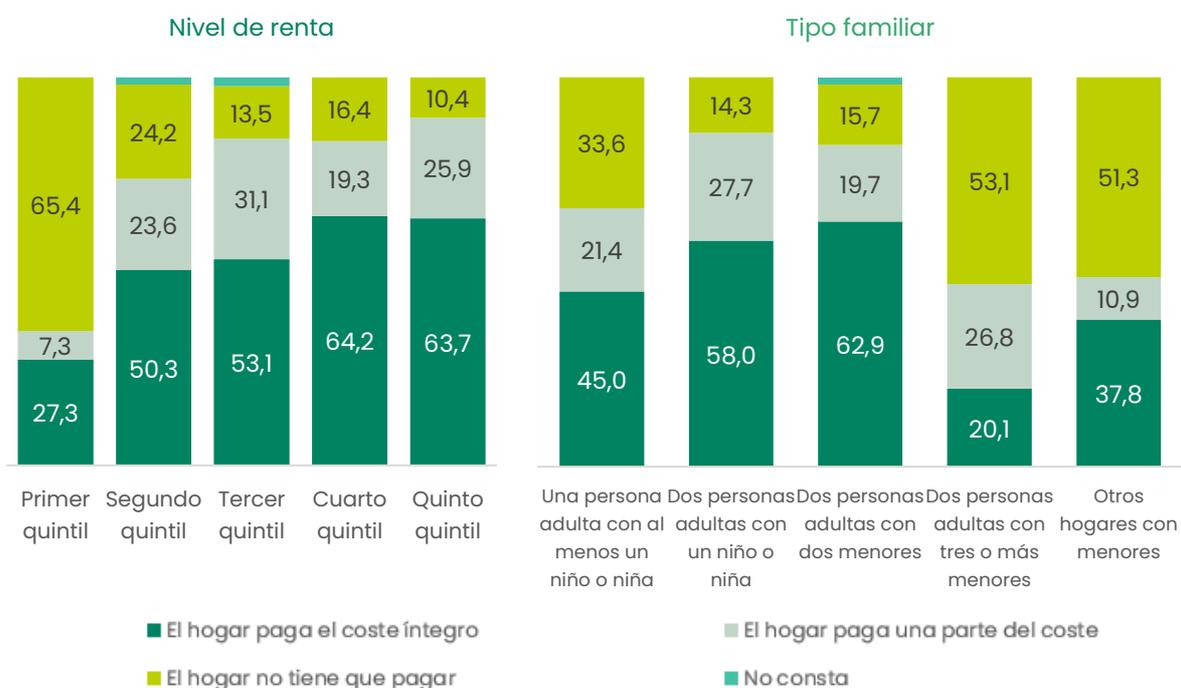
Las administraciones apoyan a las familias a través de becas y ayudas. En el curso 2019-20, el 28,2 % del alumnado de primer ciclo recibió algún tipo de beca o ayuda. Estas prestaciones suponen una reducción media de 87 € (1.027 € frente a 1.304 €) en el gasto de las familias en servicios educativos reglados (datos del INE). Ya que la concesión del apoyo económico se calcula teniendo en cuenta la renta del año anterior o incluso de dos años atrás, en **muchos casos las becas no llegan a las familias cuya situación económica ha empeorado en el momento de la solicitud**.

Asimismo, las comunidades establecen baremos para la bonificación, reducción o exención de las tasas en algunos casos, que de forma generalizada tienen en cuenta el nivel de renta. En el año 2016, las reducciones y exenciones llegaban a un 72,7 % de las familias con menores ingresos, pero solo al 47,8 % de las familias del segundo quintil de renta, por lo que la mitad de ellas asumía el coste íntegro de los servicios. Se trata de un porcentaje que no se aleja mucho del de las familias con mayores ingresos, que además se beneficiaban de reducciones en mayor medida que las de rentas más bajas. Así pues, el reparto de estos fondos no se está realizando de forma proporcional a las necesidades de los niños y las niñas y de sus familias.

En el primer quintil de renta, el 65,4 % de los hogares no asume ningún coste, por lo que la cobertura de las becas es amplia pero no universal para los niños y las niñas más vulnerables. Además, en el segundo quintil de renta tan solo se benefician de la exención de precios el 24,2 % de los niños y las niñas, por lo que en esta franja hay una mayor desprotección. Resulta significativo que en el quintil más alto haya un menor porcentaje de familias que pague el coste íntegro y un mayor porcentaje de ellas que asuma solo una parte del coste que en el cuarto quintil.

En lo que respecta al tipo de familia, las familias numerosas son las que se benefician en mayor medida de la gratuidad (53 %) y de la reducción o bonificación de los costes (26,8 %). Las familias monomarentales acceden a estos servicios de forma gratuita en el 33,6 % de los casos, y a la reducción de costes en el 21,4 %, por lo que la garantía de acceso es menor que para las familias numerosas.

Gráfico 20. Pago de servicios de cuidado (%) | 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de «Encuesta de Condiciones de Vida 2016».

Por otra parte, hay becas y ayudas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, para acceder a ellas es necesario haber cumplido los 2 años y, «excepcionalmente, podrán concederse ayudas a [...] menores de dos años siempre que los equipos correspondientes certifiquen la necesidad de escolarización más temprana por razón de las características de la discapacidad» (Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2022-23).

Financiación privada y gasto de los hogares

En el curso 2019-20, la inversión total de los hogares españoles en el primer ciclo de Educación Infantil fue de 672.279.000 €. El gasto medio en educación por aprendiente fue de 1.393 €, con una diferencia significativa si hablamos de niños o de niñas: la educación de las niñas supone 113 € anuales más que la de los niños.

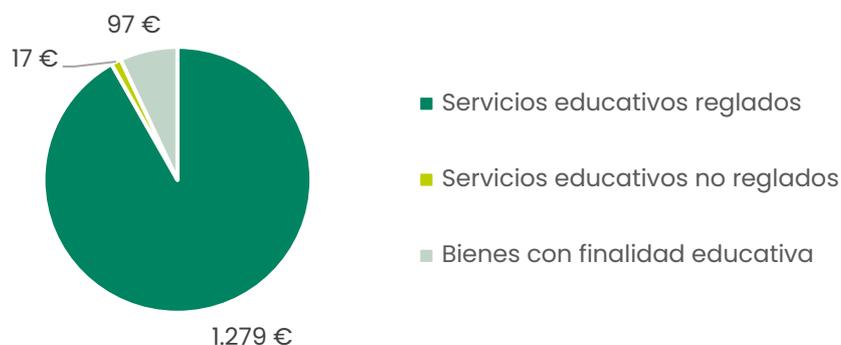
Gráfico 21. Gasto medio en educación por aprendiziente | 2019-20



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de «Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación. Curso 2019-2020», Instituto Nacional de Estadística.

El total en educación se compone de los gastos en servicios educativos reglados y no reglados, así como en bienes con finalidad educativa. En este ciclo, la mayor parte del gasto (1279 €) se destina a servicios educativos (estudios) reglados.

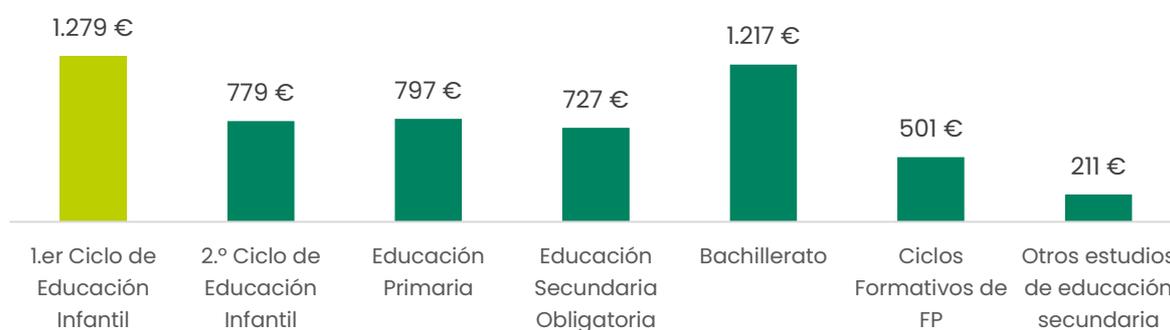
Gráfico 22. Distribución del gasto de los hogares en educación | 2019-20



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de «Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación. Curso 2019-2020», Instituto Nacional de Estadística.

La inversión en estudios reglados en este ciclo es la más alta de las enseñanzas no universitarias, y prácticamente duplica la inversión del segundo ciclo y de los niveles obligatorios.

Gráfico 23. Gasto medio por aprendiziente en estudios reglados | 2019-20



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de «Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación. Curso 2019-2020», Instituto Nacional de Estadística.

Los gastos difieren enormemente en función de la titularidad y fuente de financiación de la plaza. Aunque **no se dispone de datos desagregados para el primer ciclo**, en toda la etapa de Educación

Infantil las familias de **los niños y las niñas que asisten a centros privados financiados con fondos públicos invierten en estudios reglados el triple que quienes asisten a la escuela pública, y las familias que asisten a centros privados sin ningún tipo de financiación pública invierten casi 6 veces más**. Este aumento del gasto debe ser tenido en cuenta, ya que muchas familias se ven obligadas a optar por la escuela privada ante la alta demanda existente en los centros públicos.

Gráfico 24. Gasto medio por estudiante en Educación Infantil por financiación del centro 2019-20



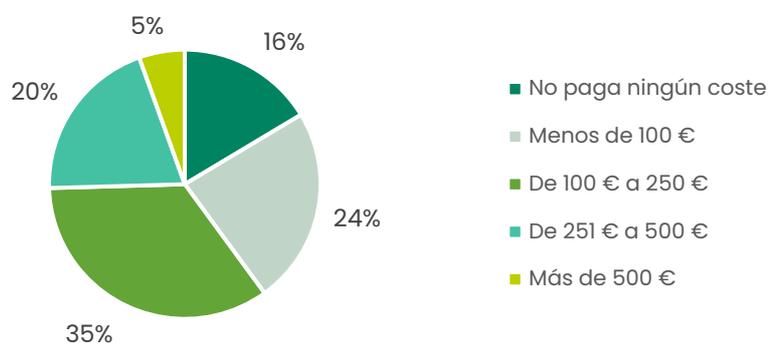
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de «Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación. Curso 2019-2020», Instituto Nacional de Estadística.

Comparando el gasto medio en toda la etapa con el del primer ciclo (936 € frente a 1.279 €), podemos inferir que el gasto de las familias será también más elevado en los centros de diferente titularidad, en especial si tenemos en cuenta que el segundo ciclo es gratuito.

El precio de las plazas públicas varía considerablemente entre las distintas comunidades. Según datos del curso 2019-20, hay una diferencia de 158 € entre la comunidad en la que menos se paga y en la que más (Vélaz de Medrano Ureta, Manzano-Soto y Turienzo, 2020).

En una encuesta realizada por Educo (2022) a 86 familias de niñas y niños de hasta 3 años, el 67 % utilizan servicios educativos fuera del hogar. El 35 % de estas familias invierte entre 100 y 250 euros mensuales en servicios educativos y el 24 % menos de 100 €. El 16 % no abona ningún coste. En las escuelas y centros de Educación Infantil privados el gasto oscila entre los 170 y los 502 euros, y en las públicas entre 0 y 400 euros.

Gráfico 25. Gasto mensual en servicios educativos (%) | 2022



Fuente: «Encuesta EduCare para familias», Educo, 2022.

La falta de financiación pública es una importante fuente de inequidad, puesto que deniega el acceso a las familias que no tienen los recursos económicos necesarios pese a ser las que más necesitan. Los últimos datos de los que se dispone (2016) muestran que el 30,9 % de las familias que

afirma no tener cubiertas sus necesidades de cuidado infantil en centros alega como razón prioritaria que no puede permitírselo.

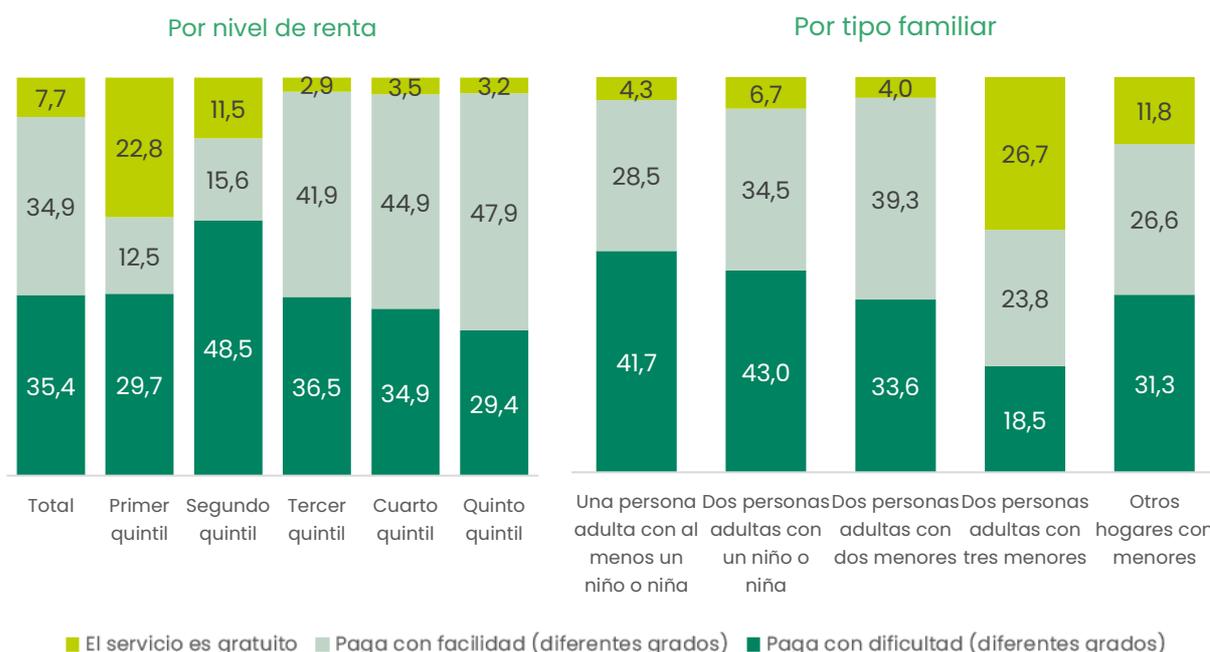
Gráfico 26. Razones por las que no asiste a centros educativos (%) | 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de «Encuesta de Condiciones de Vida. Módulo 2016», INE.

Para el 7,7 % de los hogares que acceden a centros de Educación Infantil el coste es gratuito. El mayor porcentaje de gratuidad se da en las familias del primer quintil, ya que las becas y ayudas tienen en cuenta el nivel de renta, pero aun así tan solo se beneficiaban el 22,8 % de las familias del primer quintil de renta y el 11,5 % del segundo quintil. Estas familias son las que más dificultades encuentran para sufragar estos gastos.

Gráfico 27. Capacidad para pagar la asistencia a centros educativos¹¹ (%) | 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de «Encuesta de Condiciones de Vida. Módulo 2016», INE.

Atendiendo al tipo de familia, las monomarentales son las que encuentran mayores dificultades para costear estos servicios. Solo el 4,3 % de ellas accede a la gratuidad; casi a la par que el de los hogares formados por dos personas adultas y dos menores, y está muy lejos del de las familias numerosas, que no asumen ningún coste en el 26,7 % de los casos. La protección a las familias numerosas es por tanto

¹¹ Se han omitido los casos en los que no consta.

mucho mayor que la ofrecida a las monomarentales, pese a que ambas están calificadas como familias de especial vulnerabilidad.

En resumen

La descentralización de las competencias educativas, si bien permite adaptar las medidas al contexto específico de cada territorio, **provoca altas tasas de inequidad en diferentes aspectos del primer ciclo de Educación Infantil**. Una mayor centralización es necesaria para asegurar la calidad, sobre todo por la amplia variedad de servicios que coexisten, y que en ocasiones implica que los niños y las niñas de diferentes contextos asisten a centros con desiguales niveles de calidad, siendo la infancia de contextos vulnerables la que, por lo general, accede a servicios de inferior calidad (OCDE, 2012).

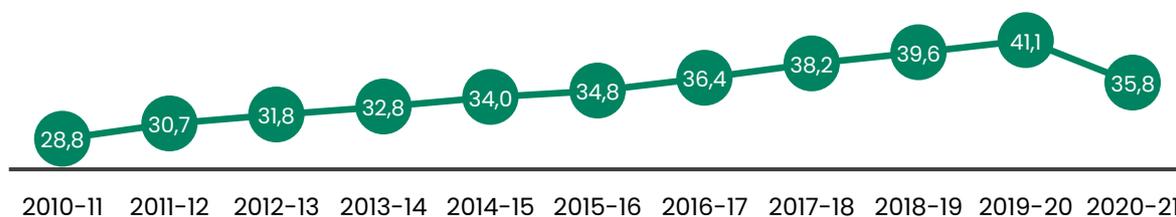
La falta de financiación pública en este ciclo supone una importante carga para los presupuestos de las familias, y constituye la principal fuente de inequidad en el acceso a este ciclo. Para hacer valer los derechos reconocidos por la legislación educativa para los niños y las niñas en su totalidad, independientemente del contexto familiar al que pertenezcan, es imprescindible garantizar un nivel adecuado de financiación pública.

Acceso y servicios

Acceso al primer ciclo de Educación Infantil

La tasa de matriculación de los 0 a los 2 años¹² en el primer ciclo ha aumentado progresivamente durante los últimos 10 años, pero en el curso 2020-21, a consecuencia de la crisis sanitaria, descendió hasta el 35,8 %; una cifra mucho más baja que la del curso anterior y que ha supuesto un retroceso de cuatro años en los avances conseguidos. Será necesario realizar un seguimiento para que el acceso vuelva a tasas anteriores, prestando especial atención al de los niños y las niñas de familias vulnerables. Las estimaciones de matriculación para el curso 2021-22 auguraban un aumento del 4,3 %; una cifra que sería insuficiente para alcanzar las tasas anteriores a la COVID-19.

Gráfico 28. Evolución de la tasa neta de escolarización de 0 a 2 años

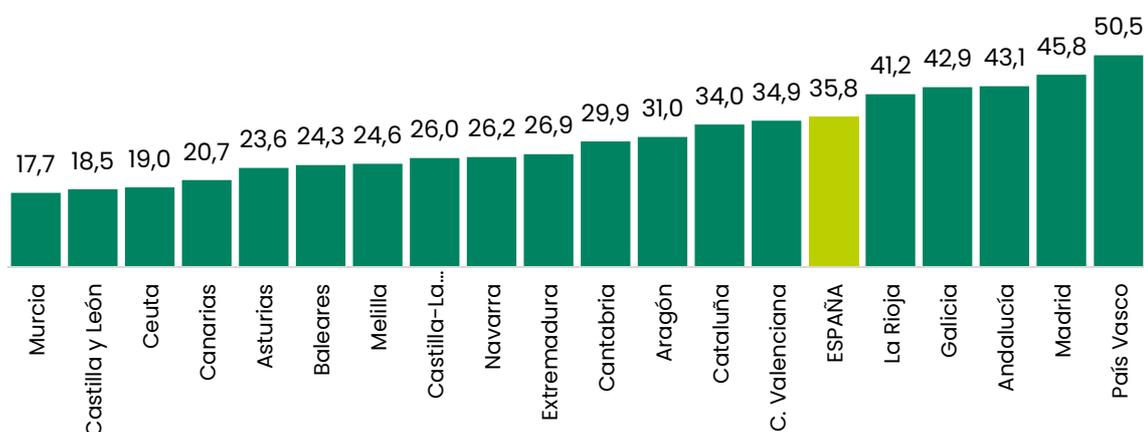


Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

¹² En lo referente a las tasas de escolarización se habla de 0 a 2 años porque el porcentaje de niños y niñas de 3 años en el primer ciclo de EI es muy bajo. En el curso 2020-21 fue del 0,05 %, con 224 niños y niñas.

El desequilibrio territorial que caracteriza a esta etapa se observa ya en el acceso. Nueve comunidades y Ceuta y Melilla no alcanzan el objetivo de la Estrategia UE 2020, que marca como meta el 33 % de escolarización, mientras que en el País Vasco se supera el 50 % y en La Rioja, Galicia, Andalucía y Madrid se supera el 40 %.

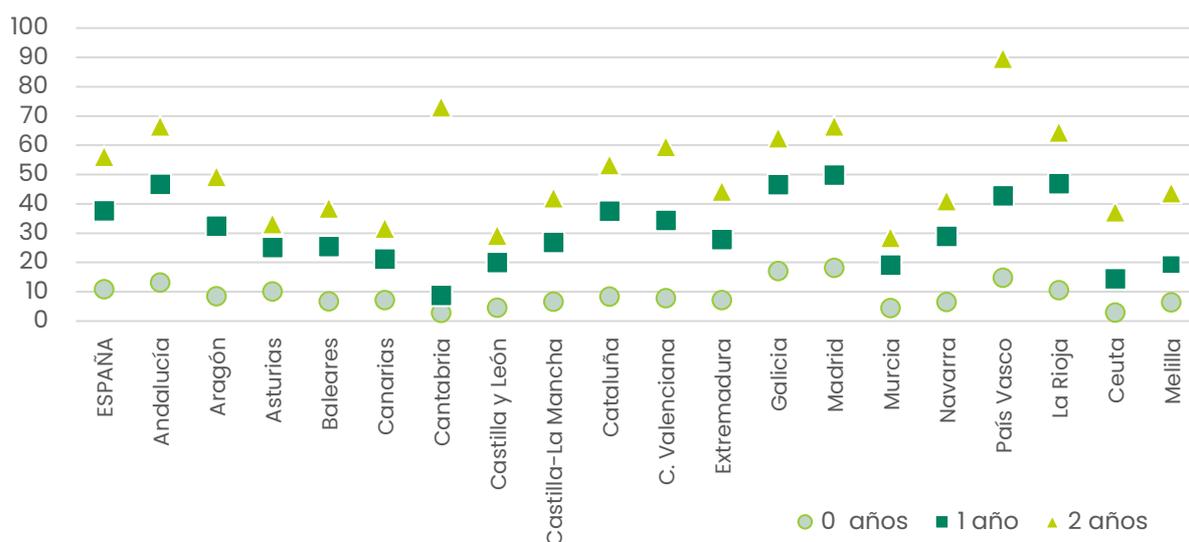
Gráfico 29. Tasa neta de escolarización de 0 a 2 años por CCAA | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La tasa de matriculación aumenta a medida que los niños y las niñas crecen, y mientras que en España tan solo el 10,9 % de los niños y las niñas menores de un año asisten al primer ciclo de EI, a los dos años lo hace el 56,2 %. Madrid y Galicia son las comunidades que presentan mayor porcentaje de niñas y niños menores de 1 año escolarizados. Cantabria, que presenta una de las tasas más altas a los 2 años, tiene a la vez la escolarización más baja para las niñas y niños menores de esta edad.

Gráfico 30. Tasa neta de escolarización a los 0, 1 y 2 años en las CCAA | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Criterios de admisión

Cuando las solicitudes de plaza exceden a las vacantes disponibles, las administraciones educativas establecen baremos de puntuación para priorizar el acceso de ciertos grupos. Según recoge el artículo 84 de la LOMLOE la adjudicación de plazas «se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos o hermanas matriculados en el centro; proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales y la renta per cápita de la unidad familiar. Asimismo, se tendrá en cuenta que los padres, madres o tutores legales trabajen en el centro, la condición legal de familia numerosa, de alumnado nacido de parto múltiple, de familia monoparental, la situación de acogimiento familiar del alumno o alumna, la concurrencia de discapacidad en el alumno o alumna o en alguno de sus padres, madres o hermanos y hermanas y la condición de víctima de violencia de género o de terrorismo».

Además, algunas comunidades tienen en cuenta, de diferente forma, a los niños y las niñas que se encuentren en una situación sociofamiliar que origine dificultades para la atención de sus necesidades. Esta condición debe acreditarse en cada caso mediante informes de Servicios Sociales o por recomendación de ciertos órganos educativos o de los centros educativos. Los criterios para su determinación no están definidos claramente, por lo que, ante la misma casuística, puede que haya niños y niñas que obtengan estos informes y otros que no. A esto se añade que, muchas veces, las familias que lo necesitan desconocen los procesos administrativos necesarios para solicitar esta acreditación, o incluso el idioma, y no son capaces de acceder.

Cabe señalar que la preferencia que establecen ciertas comunidades por las familias en las que todas o algunas de sus personas integrantes están empleadas afecta negativamente a aquellas familias que se encuentran en búsqueda de empleo y que para realizar esta labor necesitan contar con apoyo para la educación y cuidado de sus hijos e hijas (Ferrer, 2019).

Alumnado con necesidades educativas especiales

«Hay un problema que estamos detectando y que va en aumento: es el tema de los niños que tienen necesidades educativas especiales. [...] Para estos niños es esencial poder venir [a la escuela]. [...] Hay tantísimos niños que necesitan apoyo que [el apoyo de profesionales de atención temprana] es absolutamente insuficiente. [...] Este año, de 2 años han salido 10 niños con necesidades educativas especiales que ahora van a los colegios. En 1 año ya directamente nos entran 3, más los que diagnosticamos a lo largo del curso.»

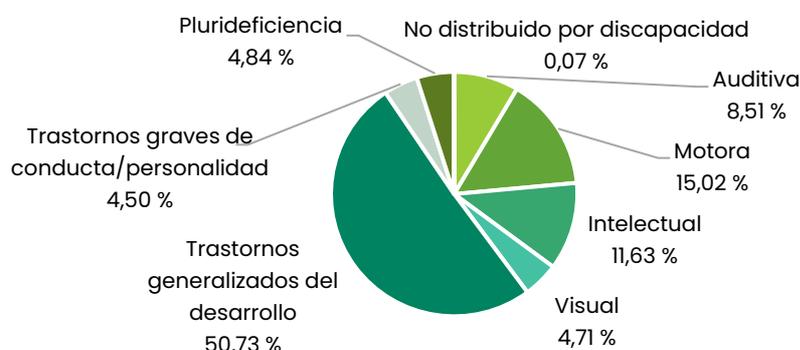
Lorenzo Díaz Díaz, director de Escuela Infantil Chopera.

El RD95/2022 establece en su articulado que «la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible» y que deberán adoptarse «las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades». Además, su escolarización «se regirá por los principios de normalización e inclusión, y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo». También se potenciará la prevención a través

de planes y programas de intervención precoz, y se facilitará la coordinación de las personas implicadas en la atención de este alumnado.

En el primer ciclo de Educación Infantil el 0,37 % del alumnado presenta necesidades educativas especiales (el 83 % se encuentra en centros públicos).

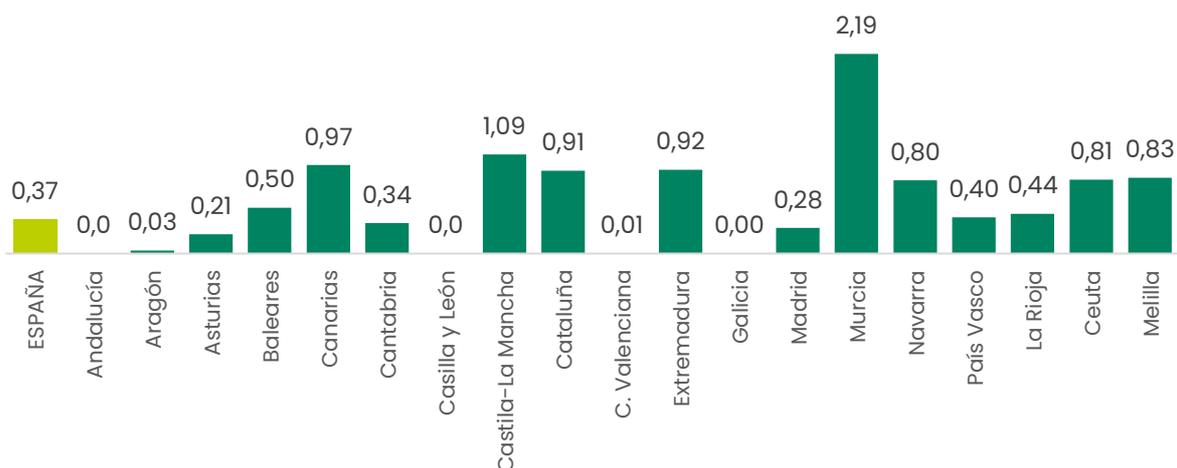
Gráfico 31. Tipos de necesidades educativas especiales del alumnado integrado | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La diferencia entre comunidades es importante. Mientras que en Andalucía, Castilla y León y Galicia no se registra alumnado ACNEE integrado, y que en la Comunidad Valenciana y Aragón su presencia es anecdótica, en Navarra, Cataluña, Extremadura y Canarias, y en las ciudades de Ceuta y Melilla, se sitúa entre el 0,8 % y el 1 %. Castilla-La Mancha supera el 1 % de alumnado ACNEE, y Murcia destaca notablemente con un 2,19 % de alumnado con necesidades educativas especiales.

Gráfico 32. Porcentaje de alumnado ACNEE por CCAA | 2020-21

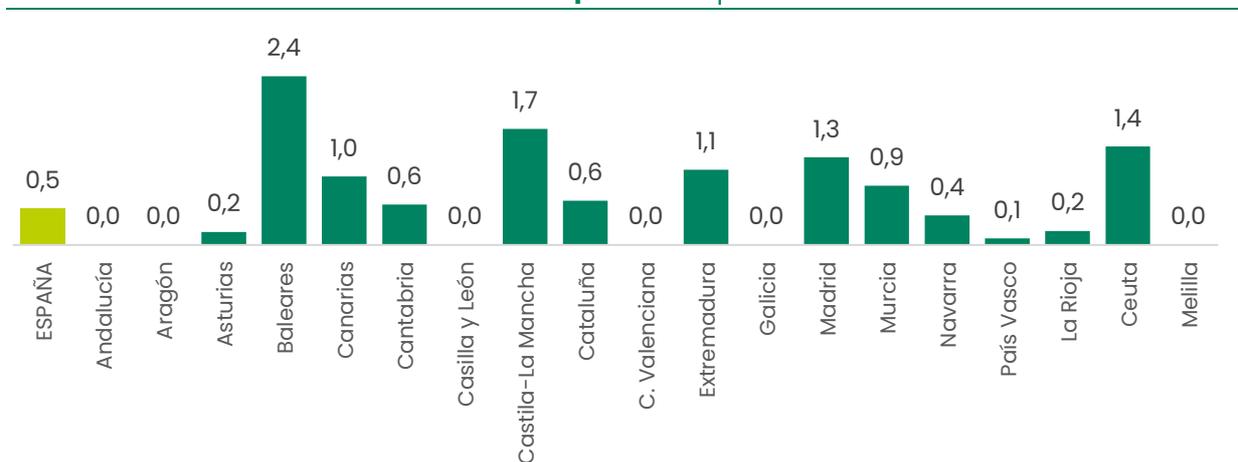


Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otra parte, encontramos también alumnado identificado como «otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo», entre las que se encuentran el retraso madurativo, los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, los trastornos del aprendizaje, el desconocimiento grave de la lengua de instrucción, la situación de desventaja socioeducativa y «no distribuido por otras categorías». Estas niñas y niños representan el 0,5 % del total del alumnado.

Por comunidades autónomas, destacan Baleares, con más del 2 % del alumnado, y Castilla-La Mancha, Extremadura y Madrid, así como la ciudad de Ceuta, con más del 1 %. Ni en la ciudad de Melilla ni en las comunidades de Andalucía, Aragón, Castilla y León y Valencia se registra alumnado con otras necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

Gráfico 33. Porcentaje de alumnado con «otras necesidades específicas de apoyo educativo» por CCAA | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

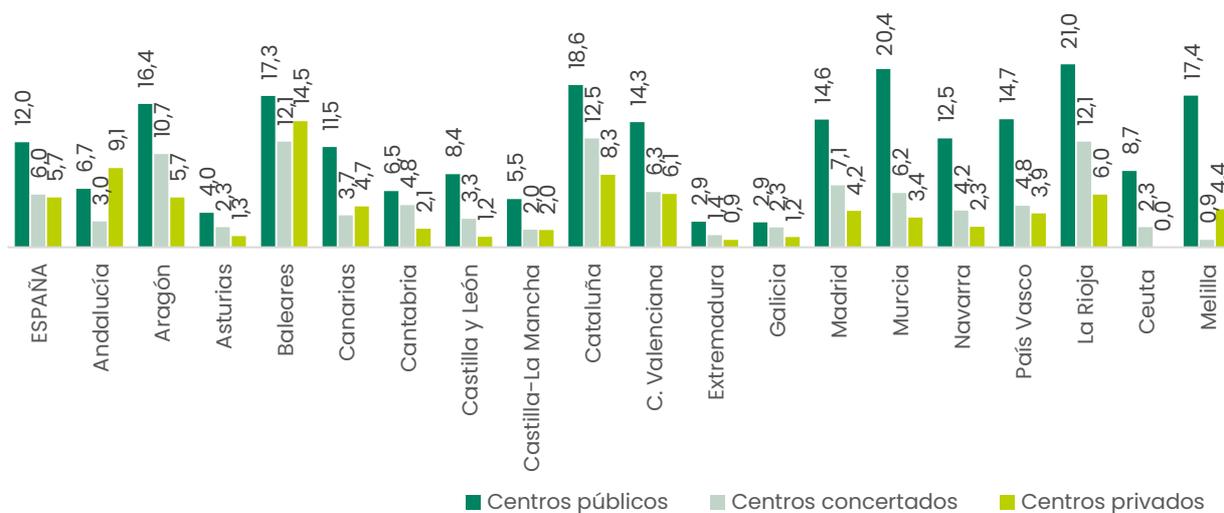
Respecto a la atención de las necesidades educativas en esta etapa, recogemos las palabras del doctor y experto en Ciencias de la Educación Gerardo Restrepo, que nos habla del enfoque de atención a la diversidad:

En la práctica todos los seres humanos somos distintos, somos diferentes, somos singulares. Desafortunadamente, la psicología, la educación y los médicos siguen pensando en la idea de que existe un niño ideal. Un niño ideal que va a nuestras escuelas y que aprende como todos los niños. Y ese niño no existe. Cada niño es único y es diferente, cada ser humano es completamente singular. Por eso nosotros ya no hablamos de inclusión escolar, sino de adaptación escolar. [Esto] significa que, si cada ser humano es único y es diferente, nosotros tenemos que adaptar la escuela y la sociedad a las particularidades de los niños y tenemos que formar equipos interdisciplinarios que sepan responder de una manera inteligente y afectuosa a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños durante todo el proceso de desarrollo de los niños.

Alumnado migrante y perteneciente a minorías étnicas

Las estadísticas educativas no recogen datos desagregados de matriculación de la población extranjera en el primer ciclo, por lo que es necesario atender a las cifras referidas al conjunto de la etapa. En el curso 2020-21, el 9,9 % del alumnado de Educación Infantil era de origen extranjero.

Gráfico 34. Porcentaje de alumnado extranjero en Educación Infantil | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otra parte, respecto a los niños y las niñas de etnia gitana, la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030 recoge entre sus objetivos «Incrementar la escolarización y participación de la población gitana en toda la Educación Infantil (<6 años), especialmente en el primer ciclo de 0 a 3 años». Sin embargo, no se conocen las tasas de escolarización de los niños y las niñas de etnia gitana menores de 3 años. A partir de los 4 años, las tasas de escolarización en Educación Infantil son más bajas que para el conjunto de la población, aunque alcanzan la meta establecida en el marco de la Estrategia 2020 (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2018).

Alumnado en situación de vulnerabilidad económica

Los últimos datos desagregados disponibles pertenecen a la encuesta de Condiciones de Vida de 2016. En ese año, la tasa de asistencia a centros de Educación Infantil en el primer ciclo era del 43,7 %, pero tan solo acudía el 26,3 % de los niños y las niñas más pobres, frente al 62,5 % del quintil más rico.

Gráfico 35. Tasa de escolarización por nivel de renta | 2016



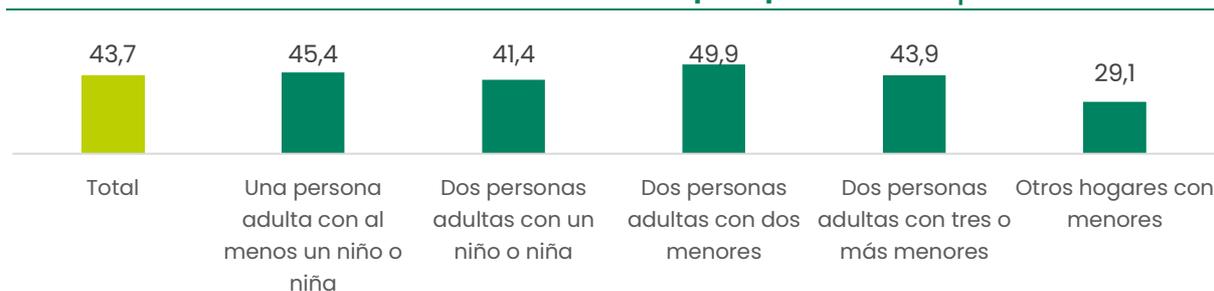
Fuente: Elaboración propia a partir de «Encuesta de Condiciones de Vida. Módulo 2016», INE.

Alumnado de familias monoparentales y numerosas

Las familias con mayor tasa de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil son las compuestas por dos personas adultas con dos menores (50 %), mientras que la tasa más baja se registra en la categoría de «otros hogares con menores» (29 %).

Las familias numerosas (44 %) acceden en menor medida que las familias monomarentales (45,4 %), aunque la diferencia no es muy acuciada.

Gráfico 36. Tasa de escolarización por tipo de familia | 2016



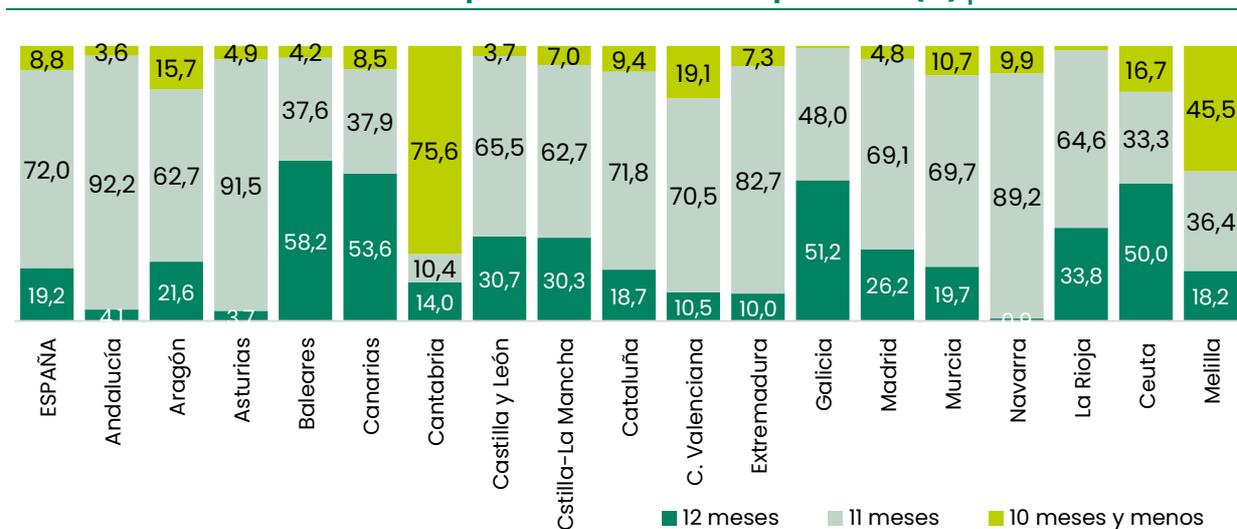
Fuente: Elaboración propia a partir de «Encuesta de Condiciones de Vida. Módulo 2016», INE.

Servicios

Horarios y periodo de apertura

Más del 70 % de los centros de Educación Infantil abre durante 11 meses al año, y cierra únicamente en agosto. Solo una pequeña parte abre durante 10 meses o menos, aunque en Castilla y León la proporción es altísima en comparación con el resto. La apertura durante 12 meses es muy común en Baleares, Canarias, Galicia y Ceuta.

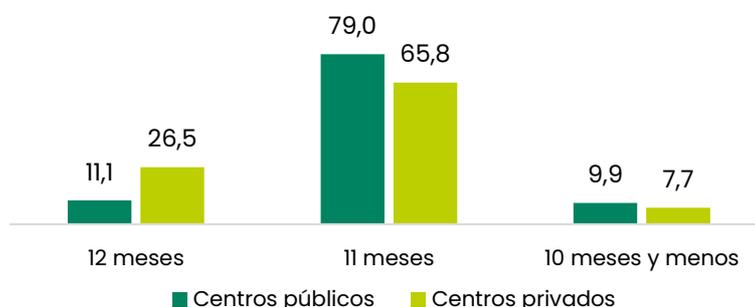
Gráfico 37. Meses de apertura de los centros por CCAA (%) | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La oferta de apertura durante 12 meses en los centros privados duplica a la oferta de la pública, un factor que puede influir en las familias que no tienen vacaciones *normalizadas* al elegir un tipo de centro u otro.

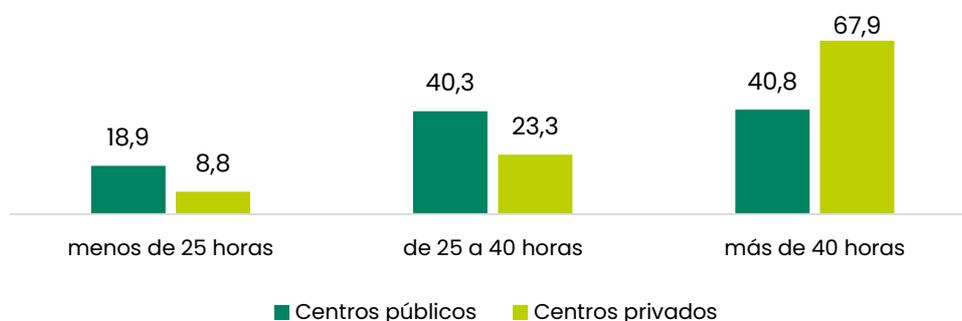
Gráfico 38. Meses de apertura de los centros por titularidad del centro (%) | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En relación con el horario que ofrecen los centros, aquellos que atienden a los niños y las niñas de 20 a 40 horas y los que se encuentran abiertos más de 40 horas tienen un peso similar en la escuela pública. En la privada, sin embargo, son mayoritarios los centros que ofrecen servicios durante más de 40 horas. Si bien los centros que abren menos de 25 horas son escasos, su representación en la pública duplica a la privada.

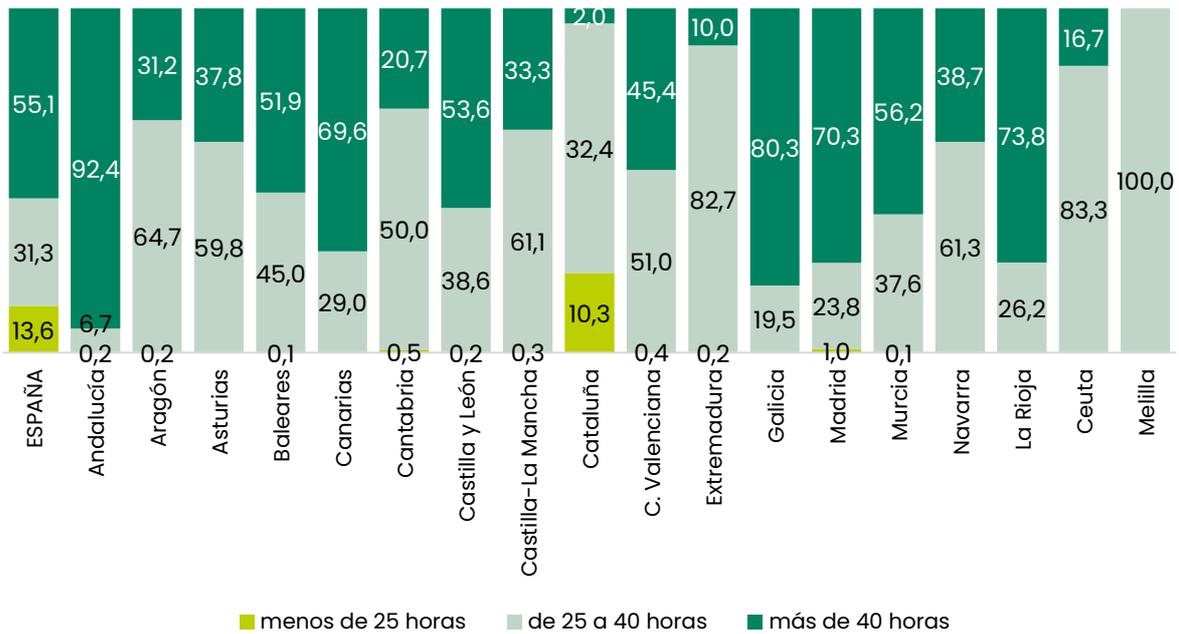
Gráfico 39. Horas semanales de apertura de los centros por titularidad del centro (%) 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En las comunidades varía notablemente el peso de unos u otros centros. Mientras que en Andalucía, Galicia, La Rioja y Madrid la mayoría de los centros permanecen abiertos más de 40 horas, en Extremadura y en las ciudades de Ceuta y Melilla la oferta de 25 a 40 horas tiene un peso muy importante.

Gráfico 40. Horas semanales de apertura de los centros por CCAA (%) | 2020-21

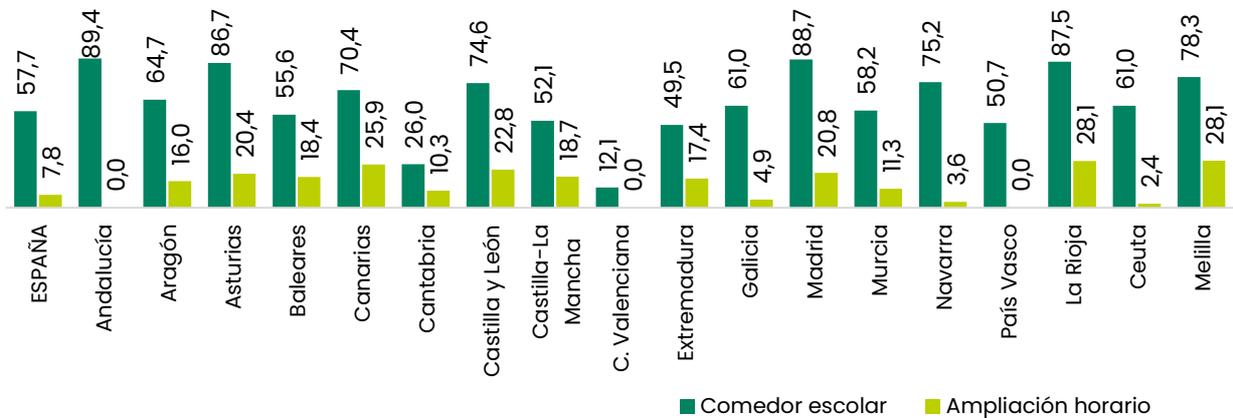


Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Servicios educativos complementarios

El RD 95/2022 establece que «todos los momentos de la jornada tienen carácter educativo» (art. 11). En este marco, tienen especial relevancia el servicio de comedor y el de ampliación de horario, ya que son dos espacios que ocupan un tramo importante del día lectivo de una gran parte de los niños y las niñas, y las actividades, relaciones y dinámicas que allí se desarrollan repercuten en la calidad de la educación y en el cuidado que recibe la primera infancia.

Gráfico 41. Acceso a servicios educativos complementarios | 2020-21



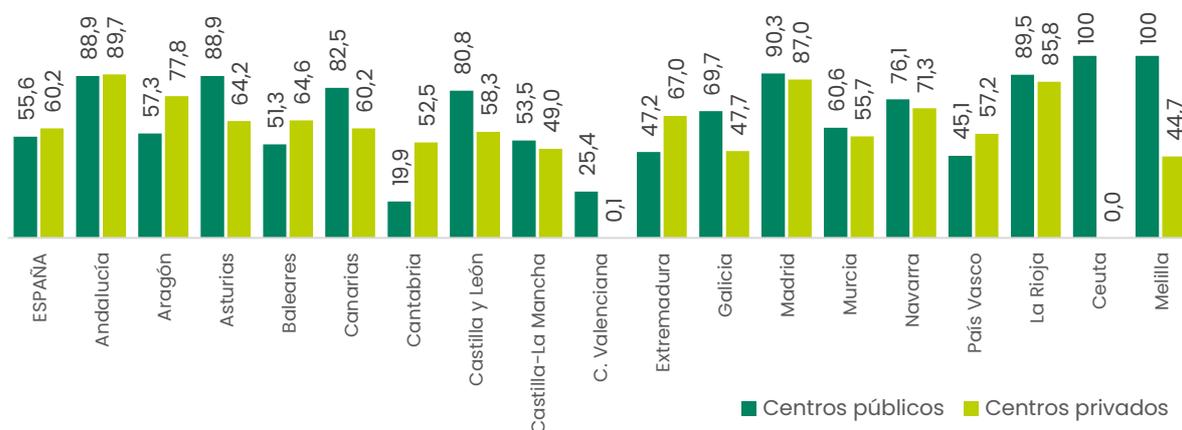
Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Comedor

En España, el 6% de los niños y las niñas no puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado cada dos días (Encuesta de Condiciones de Vida 2020, INE). Al mismo tiempo, la malnutrición por exceso, es decir, el sobrepeso y la obesidad, afectan al 19,4 % de las niñas y al 12 % de los niños de 2 a 4 años, según datos de 2017 (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022). **El comedor escolar incide directamente en el bienestar infantil al dar acceso a los niños y a las niñas a una comida diaria adecuada y saludable**, lo que es esencial para el adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional, en especial durante los primeros años de vida (Giamello, Blanco, Álvarez y Salinas, 2022). El tiempo del comedor o *espacio del mediodía* puede convertirse en una herramienta para garantizar los derechos a la alimentación, al desarrollo, a la educación, a la protección y al juego, y es una oportunidad educativa que impacta en hábitos y conductas alimenticias y de vida saludables (Giamello, Blanco, Álvarez y Salinas, 2022).

Pese al importante recurso que podría suponer para muchas familias, **tan solo el 55,6 % del alumnado de centros públicos y el 60,5 % de centros privados utiliza este servicio**. Esta baja tasa de acceso puede deberse al coste del servicio, del que deben hacerse cargo las familias y para el que existen pocas ayudas y becas. Algunas comunidades establecen la reducción de precios e incluso la gratuidad en algunos casos, pero casi todas las familias pagan al menos una parte del coste.

Gráfico 42. Alumnado que utiliza servicio de comedor (%) 2020-21¹³



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El hecho de que un gran número de niños y niñas no tenga acceso al comedor supone una importante fuente de inequidad, en especial cuando en los últimos años se ha venido señalando la importancia de garantizarles al menos una comida diaria para paliar la situación de privación que algunas familias están viviendo (Comisión Europea, 2021a).

El comedor escolar es una medida que desde Educo reclamamos porque significa garantizar el derecho a la educación, a la nutrición saludable y a la adquisición de buenos hábitos alimentarios y constituye una palanca para la equidad y la calidad educativa en esta etapa. Además, es un espacio de socialización y de aprendizaje de la convivencia, tanto entre los niños y las niñas como con los

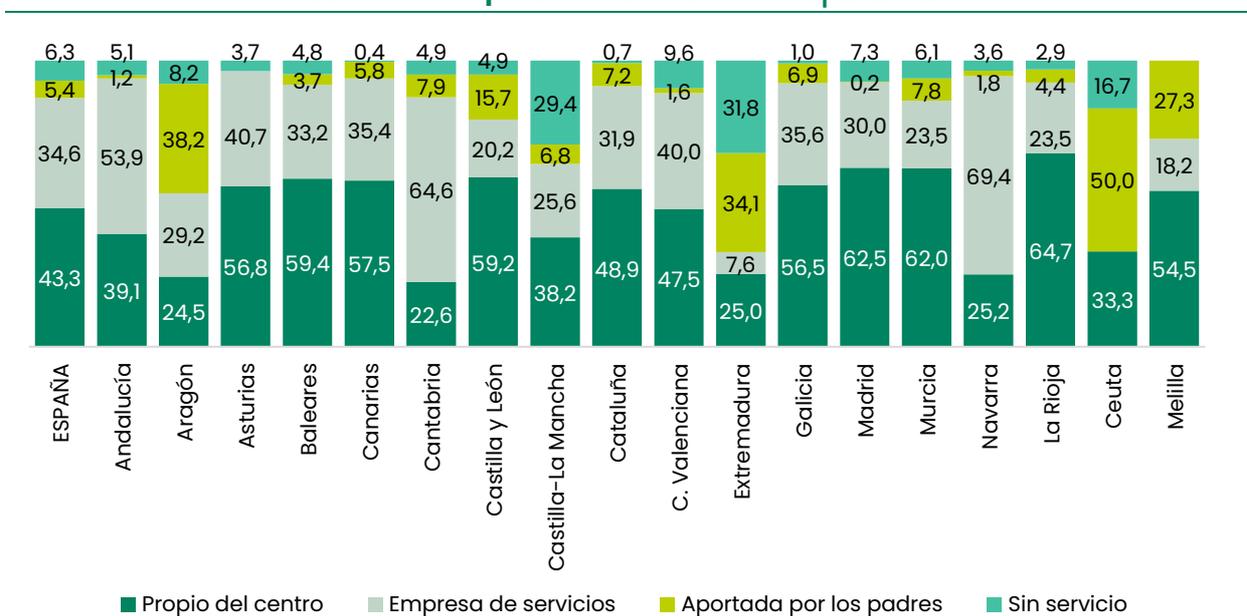
¹³ No se dispone de datos para Cataluña.

profesionales que les atienden, y de resolución de conflictos en entornos protectores y seguros (Giamello, Blanco, Álvarez y Salinas, 2022).

El tipo de servicio de cocina del que disponen los centros afecta a la calidad y, por tanto, a los efectos beneficiosos del comedor. Cuando el servicio de cocina es propio del centro, y la comida se elabora en el mismo, se favorece tanto la participación de la comunidad educativa como el consumo sostenible y de proximidad (Giamello, Blanco, Álvarez y Salinas, 2022).

En esta etapa, en el 5,4 % de los casos a nivel nacional las familias aportan la comida. Hay una importante diferencia entre comunidades, con un peso muy importante de esta opción en Aragón, Extremadura y las ciudades de Ceuta y Melilla. En este sentido, es importante tener en cuenta que si son las familias quienes aportan la alimentación, la calidad de ésta seguirá dependiendo de sus posibilidades económicas, y el servicio de comedor no estará cumpliendo con el objetivo de garantizar a todas las niñas y niños una alimentación adecuada.

Gráfico 43. Tipo de servicio de cocina | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el momento actual, en el que varias comunidades autónomas están incorporando el primer ciclo de infantil a los centros educativos, las administraciones afrontan un nuevo reto: la oportunidad de incorporar el comedor escolar para esta etapa en el proyecto educativo de centro.

Currículo

El currículo aporta a las personas profesionales de la educación una orientación clara para asegurar el bienestar y el aprendizaje del alumnado. Además, iguala la oferta de los diferentes servicios gracias a una regulación común, y da información accesible a las familias sobre los progresos en el desarrollo de sus hijos e hijas.

En España, la regulación de este ciclo a nivel estatal era escasa, por lo que el desarrollo del currículo recaía sobre las comunidades autónomas. Hasta el momento, todas han regulado el currículo del primer ciclo de EI excepto Murcia (Vélaz de Medrano Ureta, Manzano-Soto y Turienzo, 2020).

La reciente publicación del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, supone un hito educativo histórico, al establecer por primera vez a nivel nacional el plan de estudios del primer ciclo de Educación Infantil, junto con el segundo ciclo, dotándolo de carácter educativo y reconociéndolo como primera etapa del sistema educativo. Este decreto responde así a las recomendaciones internacionales establecidas en torno a la necesidad de dotar de unos contenidos pedagógicos mínimos a los programas de educación y cuidado en los primeros años para garantizar su calidad y el mayor beneficio para los niños y las niñas.

El decreto establece que «la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia».

Las administraciones educativas tienen la responsabilidad de establecer el currículo para toda la etapa de Educación Infantil a partir de las enseñanzas mínimas fijadas. Sin embargo, los elementos curriculares descritos tienen carácter orientativo para el primer ciclo¹⁴, por lo que habrá que esperar a que las administraciones publiquen la correspondiente normativa para analizar en qué medida se incluyen en los currículos de cada comunidad. A nivel de centro, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica deberá estar a cargo de profesionales con el título de Maestro o Maestra en Educación Infantil o un título de grado equivalente.

Según lo establecido en el Real Decreto, «en el primer ciclo se da especial relevancia a los procesos de conocimiento y dominio del propio cuerpo y de individuación, a la construcción de una trama de relaciones e interacciones en el entorno físico y social, y al uso de los lenguajes que la hacen posible. Todo ello regido por el principio fundamental de respeto a los ritmos individuales de cada niño y cada niña, a sus cuidados esenciales en un entorno afectivo, participativo y de igualdad que le proporcione confianza, bienestar y seguridad». Los objetivos de la etapa (art. 13) están orientados a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.

¹⁴ Art. 9. «Se fijan las competencias específicas de cada área, que serán comunes para los dos ciclos de la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos, enunciados en forma de saberes básicos. Estos elementos curriculares se establecen con carácter orientativo para el primer ciclo y conforman, junto con los objetivos de la etapa, las enseñanzas mínimas del segundo ciclo.

Disposición final primera. Los criterios de evaluación y los saberes básicos del primer ciclo, recogidos en el anexo II, carecen de carácter de normativa básica y son orientativos para el logro de las competencias de la etapa.»

- e) Relacionarse con las demás personas en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género.

La propuesta pedagógica se basa en las competencias clave establecidas en el marco europeo para el aprendizaje permanente, que deben entenderse con carácter transversal y trabajarse desde un enfoque globalizado. Estas competencias se concretan en áreas de conocimiento «correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil». Dentro de cada área se establecen competencias específicas comunes para toda la etapa, así como criterios de evaluación y saberes básicos adaptados a cada ciclo. Estos elementos deben trabajarse de forma globalizada a través de «situaciones de aprendizaje».

Profesionales

Las personas profesionales de la educación y las relaciones que establecen con el alumnado son fundamentales para asegurar la calidad de la educación infantil. Ciertos factores, como los salarios y los beneficios competitivos, una jornada y una carga laboral que sean razonables, la baja rotación, el buen ambiente, las condiciones físicas adecuadas y contar con una dirección competente que facilite el trabajo del personal docente son factores que pueden impactar significativamente en la calidad de la ECPI. Sobre todo, la formación inicial y las condiciones de desarrollo profesional ofrecidas a las personas profesionales pueden influir notablemente en su calidad pedagógica y, por lo tanto, en la de los servicios, lo que está asociado con mejores resultados para los niños y las niñas (OCDE, 2012).

La LOMLOE establece, en su artículo 92, que «la atención educativa directa a los niños del primer ciclo de Educación Infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad». Esta excepción añadida en el primer ciclo se traduce en que el personal educativo presente en las aulas puede ser de tres tipos: auxiliares de apoyo educativo, educadores (técnicos o técnicas en educación infantil) y maestros o maestras, cada tipo con formación, funciones y condiciones laborales específicas.

Las estadísticas disponibles recogen que en el curso 2019-20 el profesorado de los centros de Educación Infantil contaba con 56.599 docentes, en un 97,7 % mujeres. Sin embargo, no hay datos desagregados del profesorado del primer ciclo integrado en centros con otras etapas educativas, por lo que el número de docentes en este ciclo es mayor. Por otra parte, las estadísticas del MEFP señalan que el curso 2020-21 había 40.062 personas profesionales técnicas en educación infantil, en un 97,8 % mujeres. El 52,6 % se encuentra en escuelas públicas.

Requisitos y formación

Los requisitos de titulación a nivel nacional son los siguientes: título de grado que habilite para el ejercicio de la profesión de maestro o maestra en Educación Infantil, el título de Maestro o Maestra con la especialidad de Educación Infantil o el título de *Técnico Superior en Educación Infantil* regulado en el Real Decreto 1394/2007. Hay que sumar a las personas 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, y a quienes cumplan los requisitos contemplados en la Orden de 11 de octubre de 1994, además de otras excepciones establecidas por algunas comunidades autónomas (Vélaz de Medrano Ureta, Manzano-Soto y Turienzo, 2020).

Las características de la educación inicial de los maestros y maestras de Educación Infantil se recogen en la Orden ECI/3854/2007. Este documento establece las competencias que deben haberse adquirido al finalizar el *Grado de Maestro en Educación Infantil*. Los grados que conducen a la obtención de este título tienen una duración de 4 años (240 ECTS) y dedican el 87,5 % del tiempo de formación a la capacitación profesional, el porcentaje más alto en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Por otra parte, para obtener el título de *Técnico superior en Educación Infantil*, que capacita para ejercer como persona educadora en centros del primer ciclo, es necesario cursar un ciclo de formación profesional de 2.000 horas (120 ECTS), distribuidas en dos cursos formativos. Entre los módulos que componen este ciclo figuran los siguientes: «Didáctica de la educación infantil. Autonomía personal y salud infantil. El juego infantil y su metodología. Expresión y comunicación. Desarrollo cognitivo y motor. Desarrollo socio afectivo. Habilidades sociales. Intervención con familias y atención a menores en riesgo social. Proyecto de atención a la infancia. Primeros auxilios» (Real Decreto 1394/2007).

Condiciones laborales

Salario

En los centros de Educación Infantil suscritos al Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil¹⁵, el salario bruto de las maestras es de 1.411,16 € mensuales, mientras que el de las educadoras infantiles (técnicas de educación infantil) es de 975 €, solo 10 € superior al sueldo mensual del personal de apoyo. En los centros de gestión indirecta los salarios son más elevados, siendo de 1.505,70 € mensuales para maestras, de 1.134,34 € para educadoras infantiles y de 1.031,22 € para el personal de apoyo educativo¹⁶.

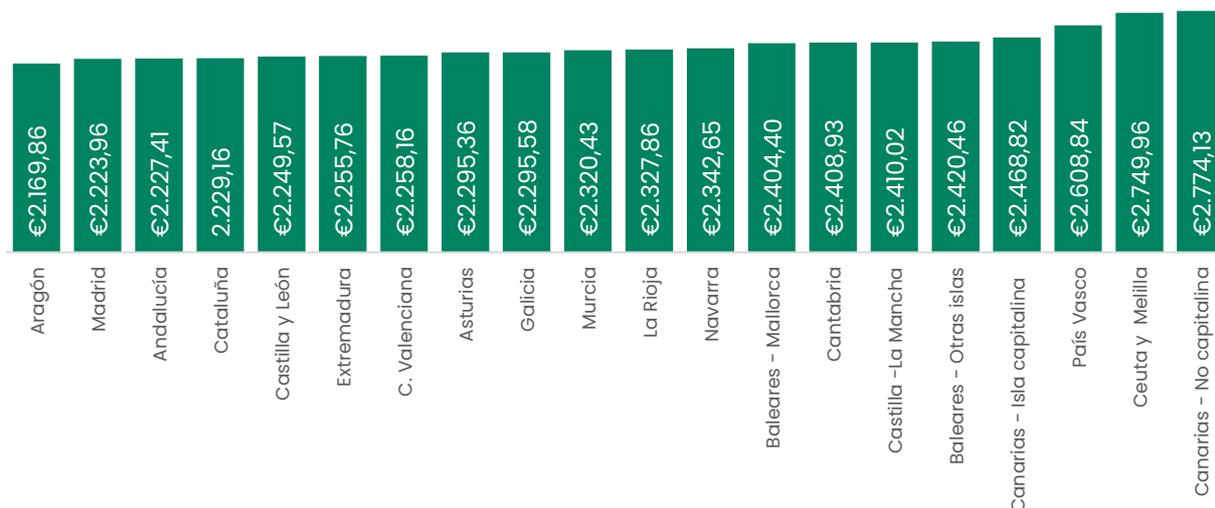
Respecto al ámbito público, el salario base de las maestras es de 1.071,06 € mensuales, excepto en Aragón, donde es 21 € inferior, y en Navarra, donde es de 1.696,71 €. **Al incluir los complementos salariales, la remuneración mensual varía considerablemente de unas comunidades a otras: la diferencia entre las maestras que más cobran y las que menos es de más de 600 €.**

¹⁵ Se aplica a centros privados no integrados de asistencia y educación Infantil, autorizados y registrados por la administración autonómica competente, independientemente su denominación, así como a aquellas empresas o entidades privadas que gestionen centros de titularidad pública.

¹⁶ Resolución de 25 de noviembre de 2021 de la Dirección General de Trabajo por la que se registran y publican las tablas salariales del XII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil.

Sin tener en cuenta a las profesionales que reciben el complemento de residencia que se aplica en los territorios insulares y en las ciudades de Ceuta y Melilla, la comunidad con mejores salarios es el País Vasco, con una mensualidad de 2608,84 €. Esta cantidad supera en casi 200 € a las que se perciben en las comunidades que le siguen, Castilla-La Mancha y Cantabria. En el otro extremo se encuentran Aragón, Madrid, Andalucía y Cataluña.

Gráfico 44. Salario mensual de las maestras | 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de FSG-UGT, 2022.

Ratios alumnado/profesorado

Al ser preguntadas por las condiciones ideales para ofrecer educación y cuidado de calidad, las profesionales de la educación encuestadas por Educo señalaron mayoritariamente la ratio como elemento clave.

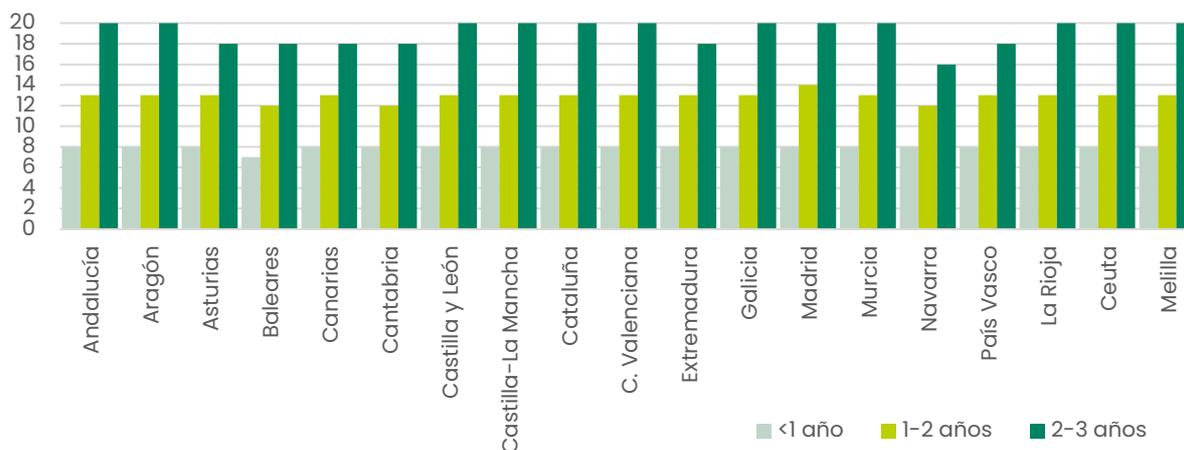
«En mi opinión, lo más importante para poder garantizar una educación de calidad es la ratio. Es totalmente inviable que un educador tenga 6 bebés o 13 niños de 1 a 2 años. Ese sería el principal cambio para poder trabajar de una forma totalmente más cercana con los niños, pudiendo crear un vínculo sano entre el educador y el niño desde el que poder atender las demandas de manera individualizada.»

Madre de día con 7 años de experiencia, Las Palmas

Hasta el momento, el número máximo de alumnos y alumnas por unidad lo fijaban las comunidades autónomas a nivel regional para cada una de las edades que integraban el ciclo. Para los menores de 0 a 1 años, prácticamente todas las administraciones establecen un máximo de 8 alumnos por unidad, a excepción de Aragón, que lo fija en 6-7, de Baleares (en 7) y de Castilla La-Mancha, que establece un máximo de 20 aprendientes para todas las edades. En el caso de la infancia de 1 a 2 años, el número de niños y niñas es de 10-12 en Aragón, de 12 en Baleares, Cantabria, Ceuta y Melilla, y de 14 en Madrid. En el caso de los niños y las niñas de 2 a 3 años de edad, el mínimo se da en Aragón, que establece una cifra de 16-18 aprendientes por unidad. El resto de las comunidades fija el máximo en 18-20.

La ratio a los dos años de edad (18–20) es la más alta de la UE, y muy superior a lo establecido en la mayoría de los países, que la fijan en su mayoría entre 5 y 10 niños y niñas por profesional (Vélaz de Medrano Ureta, Manzano-Soto y Turienzo, 2020).

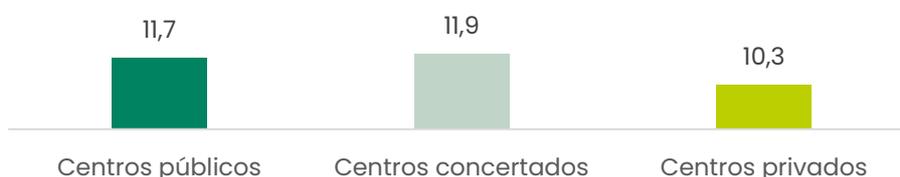
Gráfico 45. Ratio establecida por normativa



Fuente: Elaboración propia a partir de normativa autonómica.

Por otra parte, el número medio de niños y niñas por grupo en este ciclo es también muy elevado, y más alto en los centros privados financiados con fondos públicos y en los públicos que en los centros privados.

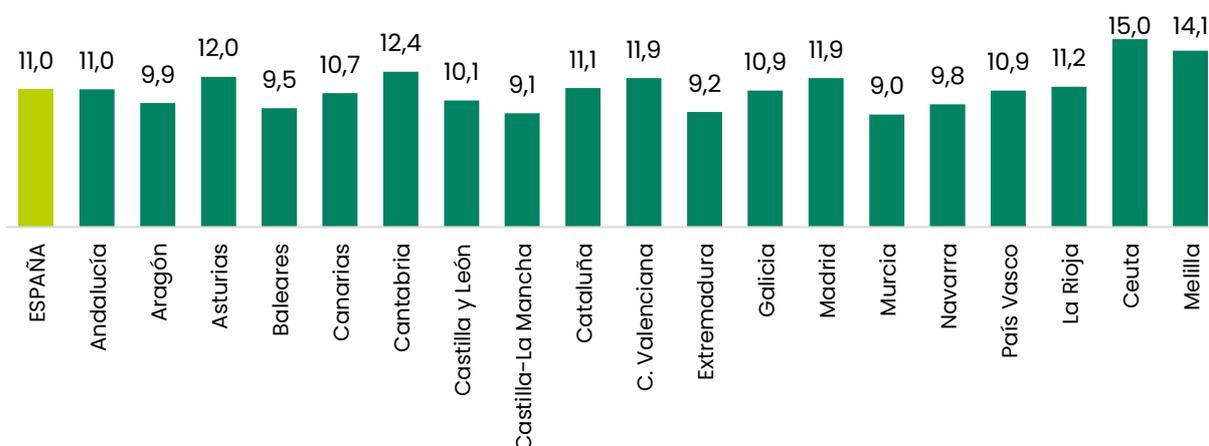
Gráfico 46. Número medio de alumnado por grupo y titularidad del centro | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A nivel de comunidades, las medias más bajas de alumnado por grupo no se correspondan necesariamente con las comunidades con menor ratio establecida por ley. Se encuentran en esta situación Murcia, Castilla-La Mancha, Extremadura y Aragón. También Baleares y Navarra, que sí establecen ratios bajas. El promedio más alto de alumnado por grupo lo presentan las ciudades de Ceuta y Melilla, así como las comunidades de Aragón, Asturias, Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid.

Gráfico 47. Número medio de alumnado por titularidad del centro | 2020-21



Fuente: Elaboración propia a partir de «Estadística de las Enseñanzas no universitarias», Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Monitoreo y rendición de cuentas

Para conocer en qué medida se están realizando progresos para alcanzar las metas fijadas es imperativo que el Gobierno y las administraciones desarrollen e implementen mecanismos de monitoreo y evaluación de los diferentes aspectos que configuran la calidad de la ECPI. Además, atender a la evaluación de los sistemas educativos exige considerar qué medidas, recursos y esfuerzos se asignan desde las instituciones para garantizar que la infancia acceda a servicios de calidad. La rendición de cuentas por parte de las administraciones debe ser continuada y consistente a nivel nacional.

En el caso del primer ciclo de Educación Infantil, sin embargo, los datos disponibles son principalmente cuantitativos y referidos a estadísticas de acceso. A nivel estatal no se lleva a cabo un seguimiento del desarrollo alcanzado por los niños y las niñas tras su paso por este ciclo. En el caso del segundo ciclo, la LOMLOE establece que se realizará un informe a los niños y las niñas que lo terminen, con vistas a su ingreso en la escolarización primaria, pero no se plantea la explotación de esta información para realizar un análisis estadístico de los aprendizajes y competencias que se adquieren en esta etapa, como sí ocurre en otras.

Protección

En su artículo 35, la LOPIVI establece la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Según la ley, «todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, independientemente de su titularidad, deberán contar [con esta figura] que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro».

La ley establece una serie de funciones mínimas y deja a las administraciones educativas la labor de concretar los requisitos y funciones en su ámbito territorial, así como de determinar si la persona que desempeñará este papel formará parte del personal del centro o si bien será un puesto específico.

Sus funciones deberán ser al menos las siguientes:

- a) Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección infantil, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado. Se priorizará la formación de las personas tutoras y del alumnado en la adquisición de habilidades para detectar y responder a situaciones de violencia.
- b) En coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre estos y entre quienes desempeñen funciones de tutela, guarda o acogimiento.
- c) Coordinar los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes e informar a las autoridades correspondientes cuando sea necesario.
- d) Identificarse ante la comunidad educativa como figura principal de referencia para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.
- e) Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños y las niñas, así como la cultura del buen trato.
- f) Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos.
- g) Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia que existan en su localidad o comunidad autónoma.
- h) Fomentar el respeto al alumnado con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.
- i) Coordinar el plan de convivencia con la dirección del centro educativo.
- j) Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de los niños y las niñas, la comunicación inmediata a las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado.
- k) Velar por la protección de datos de carácter personal de los niños y las niñas, comunicándose con la Agencia de Protección de Datos en caso necesario.
- l) Fomentar que en el centro educativo se lleve a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita que los niños y las niñas lleven una dieta equilibrada, en especial quienes estén en situación de mayor vulnerabilidad.

El posicionamiento de Educo (2022) respecto a esta figura añade tres funciones que desde nuestro marco de protección a la infancia consideramos fundamentales:

- **El coordinador o coordinadora de bienestar y protección como elemento motivador de la participación infantil para la protección.** Los niños y las niñas deben contar con capacidades para identificar y comunicar la posible violencia que sufran o presencien. En la primera infancia, cuando los niños y las niñas aún no tienen habilidades para la comunicación, o bien las están desarrollando, la participación se torna especialmente complicada. Sin embargo, en muchas escuelas a los dos años ya se celebran *asambleas* en las que la infancia comparte sus opiniones, y es posible adaptar la información a su comprensión. Para los niños y las niñas de más corta edad, que no pueden comunicarse, será necesaria una estrecha colaboración con las familias; dispone para ello de mecanismos para su participación.

- **El coordinador o coordinadora de bienestar y protección como elemento motivador de la escucha activa.** Para que la participación sea efectiva, los niños y las niñas deben ser escuchados. En la primera infancia, será imprescindible incorporar formación específica para comprender los códigos con los que los niños y las niñas expresan sus preocupaciones, así como para identificar signos y señales de violencia en los niños y las niñas que no pueden comunicarse.
- **El coordinador o coordinadora de bienestar y protección como garante de una correcta protección organizacional en los centros educativos.** Se refiere a la responsabilidad que tienen las organizaciones de asegurar que tanto su personal como sus acciones y programas no expongan a los niños y las niñas a riesgos de maltrato y abuso. La articulación de Políticas Institucionales para la Protección y Buen Trato (PPBT), unida a la promoción del cumplimiento de la especificación UNE 00700 para la gestión de la protección de la infancia en los centros educativos, puede ser una herramienta fundamental para analizar, detectar y minimizar riesgos de desprotección; así como para articular respuestas, definir procedimientos, notificar casos a las autoridades pertinentes, coordinarse con todas las personas relevantes de su entorno y asegurar la formación e información adecuada de toda la comunidad educativa.

Será necesario llevar a cabo un seguimiento de las normativas que desarrollen las comunidades autónomas y también de los medios tanto personales como económicos que se asignen para concretar las funciones de esta figura. Decidir quién ejercerá esta coordinación debe basarse en criterios de calidad que vayan en beneficio del interés superior de la infancia.

Nuestra recomendación es que este rol sea asumido por una persona que reciba el acompañamiento y el apoyo formativo necesarios para desarrollar su labor, con una dedicación plena o mayoritaria que no debe ser residual en su jornada laboral sino protagonista. Es aconsejable que, en el caso de que esta figura sea asumida por personal docente, este pueda liberarse de una parte de su jornada para ejercer esta función (Educo, 2022), sin que esto suponga una sobrecarga ni una merma de la calidad de su labor en ninguna de sus funciones.

Participación de las familias

La participación de las familias es «un requisito para la democratización de la educación», a la vez que «un procedimiento para asegurar una mayor receptividad del sistema a los diferentes tipos de necesidades educativas y para asegurar una mayor calidad de la enseñanza» (Egido, 2014).

Entendida de esta manera, la participación va más allá de la comunicación periódica con los tutores y las tutoras. La implicación de las familias en los procesos de toma de decisiones a través de su consulta es vital para responder adecuadamente a sus necesidades y a las de niños y niñas. Es, además, un derecho y una obligación de los padres y las madres implicarse en la educación de sus hijos y sus hijas.

En este marco, se entiende que la participación de las familias puede ser de dos clases (OCDE, 2012):

- **Centrada en la infancia:** se refiere a la comunicación entre la familia y la escuela relativa a los progresos de los niños y las niñas, a las actuaciones que se dirigen a mejorar las habilidades de crianza de las familias, como las clases para madres y padres, y a las actuaciones

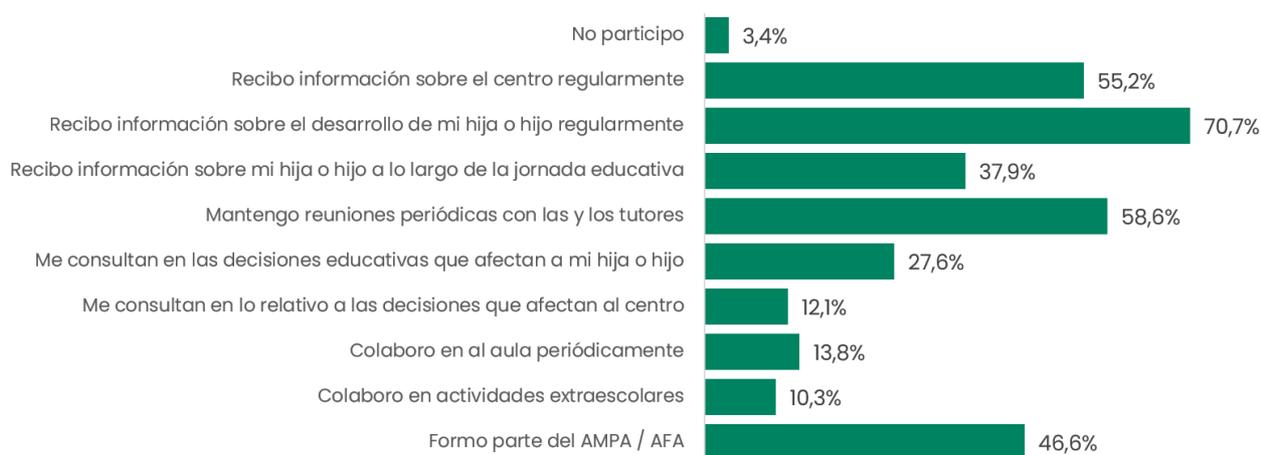
destinadas a mejorar el desarrollo infantil en el hogar a través de la alineación de las actuaciones de los padres y las madres con el currículo escolar.

- Con relación al centro educativo: se refiere a las actividades que realizan las madres y los padres para colaborar con el funcionamiento diario de los centros, así como a las llevadas a cabo por las AMPAs o AFAs, y también a la representación de las familias en los órganos de toma de decisión, como los consejos escolares.

La encuesta realizada por Educo a 86 familias con niños y niñas menores de 5 años (2022), señala que el 66 % considera que la participación de las familias en los centros educativos tiene un papel muy importante en la calidad de la educación y el cuidado de sus hijos e hijas, mientras que tan solo el 3 % opina que es poco importante.

En relación con las formas de participación de las familias que utilizan servicios educativos y de cuidado en centros, tan solo el 3,4 % no participa de ninguna forma. La vía más común de participación es «recibir información sobre el desarrollo de los niños y las niñas», seguida de «mantener reuniones periódicas con los tutores o las tutoras» y »recibir información sobre el centro de forma regular». Más del 46 % de las familias forma parte de asociaciones de padres y madres, y el 38 % recibe información durante la jornada lectiva.

Gráfico 48. Formas de participación de las familias en centros educativos | 2022



Fuente: «Encuesta EduCare para familias», Educo, 2022.

Por otra parte, muy pocas familias participan en actividades en el aula o extraescolares y en la toma de decisiones educativas relativas a sus hijos e hijas, por lo que la implicación en el proceso educativo es muy baja. La participación en la toma de decisiones que afectan al centro es también escasa. Hay, por tanto, un amplio margen de mejora en lo que a los mecanismos y recursos para la participación de las familias se refiere.

Alternativas para la educación y el cuidado

Madres de día y casas nido

Las madres o padres de día ofrecen un servicio educativo a los niños y las niñas hasta los 3 años de edad en su propio domicilio, atendiendo a pequeños grupos. A pesar de que se trata de un servicio extendido a nivel nacional, solo existe regulación en la Comunidad de Madrid y en Navarra.

En Madrid (Orden 613/1990), las madres de día deben registrarse en la Consejería de Familia, Juventud y Políticas Sociales. En este momento, hay 80 personas inscritas. Para poder ejercer en esta comunidad es necesario contar con el título oficial de *Técnico superior en Educación Infantil* o con el grado en Educación Infantil, Pedagogía o Psicología Infantil, y haber superado un curso de primeros auxilios y manipulación de alimentos. El límite de niños o niñas por educador o educadora es de 4, y las condiciones de los espacios y las medidas de seguridad, salubridad e higiene están reguladas. Estos servicios se someten a inspecciones regulares y controles de calidad, y deben contar con seguros del hogar y de responsabilidad civil. Además, se firma un contrato con las familias.

En Navarra (Orden Foral 27/2006), las madres o padres de día ofrecen actividades de educación temprana y tareas de alimentación e higiene. El servicio se presta durante todo el año, salvo durante las vacaciones pactadas con las familias. La persona responsable de la coordinación del servicio debe contar con la titulación en Magisterio, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social o Sociología. Los educadores y las educadoras deben tener formación académica en el cuidado de niños y niñas menores de tres años o deben ser personas con experiencia en el cuidado de menores y tener formación específica en atención infantil. La ratio es de 4 menores máximo por educadora, y, en circunstancias excepcionales y justificadas, de 5.

Ante la falta de regulación nacional, las madres de día se agrupan en diferentes asociaciones, tanto a nivel nacional como a nivel regional, de forma que ellas mismas se autorregulan bajo los mismos requisitos de las comunidades en las que sí hay regulación. Entre los requisitos para serlo, la Red Madres de Día, una asociación sin ánimo de lucro compuesta por madres de día de toda España, exige: la titulación oficial de *Técnico superior en Educación Infantil*, Pedagogía o Psicología Infantil; la realización del curso de iniciación de Madre de Día impartido por la Red Nacional de Madres de Día y de un curso de primeros auxilios y manipulación de alimentos, y recomienda, además, la formación adicional en pedagogías respetuosas como Waldorf, Pikler y Montessori. Además, para formar parte del proyecto debe contar con un espacio adaptado en su propia casa, debe tener seguros del hogar y de responsabilidad civil, darse de alta en la Seguridad Social y establecer un contrato privado con las familias usuarias. La horquilla de precios de las madres de día es muy variada y puede oscilar entre los 350 € y los 550 € por plaza dependiendo de la comunidad autónoma (Cuéllar, 2020).

En Galicia hay una regulación específica relativa a las casas nido (espacios del domicilio de la persona titular o locales), que siguen la misma filosofía que las madres de día, pero con algunas diferencias, ya que es un modelo concebido exclusivamente para el ámbito rural; es decir, para pueblos de Galicia en los que, por su escaso número de habitantes, no son viables los modelos tradicionales de atención a la infancia de 0 a 3 años. En Galicia hay 89 casas nido. Estos centros atienden a un máximo de cinco niños y niñas de 0 a 3 años y son gratuitos para las familias (Xunta de Galicia, 2022).

Ludotecas

Las ludotecas son servicios socioeducativos que atienden a niños y niñas desde los 0 años hasta la mayoría de edad, y tienen por objetivo garantizar el acceso a los recursos necesarios para ejercer su derecho al juego. Además, pueden prestar servicios de orientación, asesoramiento sobre el juego y el juguete, préstamos de juguetes y otras prestaciones socioculturales (Consejería de Economía y Políticas Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla). Estos espacios suelen estar autorizados a nivel local por los ayuntamientos, bajo las leyes de Espectáculos Públicos, Actividades Recreativas y afines, y no hay una normativa estatal que las regule.

Hasta el momento, esta desregulación ha causado muchos problemas al ejercer en la práctica las ludotecas como centros de Educación Infantil, atendiendo a niños y niñas en el mismo horario y por similares periodos de tiempo. Estos centros no deben cumplir con los requisitos mínimos exigidos para los centros educativos, y por lo tanto la calidad de los servicios y la atención que reciben niños y niñas puede verse afectada.

Entre las comunidades, únicamente Cataluña cuenta con el Decreto 94/2009, de 9 de junio, por el que se regulan las ludotecas, que define estos servicios como «centros, equipamientos o espacios delimitados que tienen una finalidad lúdica, socioeducativa, cívica, cultural e inclusiva que elaboran y llevan a cabo un proyecto socioeducativo, y que tienen como objetivo principal garantizar el derecho del niño y del joven menor de edad al juego, colaborando así en el desarrollo integral de la persona, para lo que están dotados de un fondo organizado de juegos, juguetes y otros elementos lúdicos». Este decreto establece que los niños y las niñas menores de 4 años deben estar siempre acompañados de una persona adulta legalmente responsable.

Espacios familiares - Cataluña

Los espacios familiares municipales son un servicio público de apoyo, atención y acompañamiento a los niños y las niñas de 0 a 3 años y a sus familias, integrados en la red comunitaria (Ayuntamiento de Barcelona, s.f.). Entre sus objetivos, se encuentran (Associació de Professionals d'Espais Familiars a Catalunya, s.f.):

- Ofrecer un espacio de encuentro, relación y juego con intencionalidad educativa para las niñas y niños y sus familias.
- Facilitar un espacio de escucha para las niñas y niños y sus familias, favoreciendo un vínculo afectivo sano.
- Acompañar a las familias en su labor como principales educadores.
- Prevenir situaciones de riesgo o vulnerabilidad, ofreciendo los recursos adecuados y apoyo profesional.
- Fomentar la creación de redes sociales entre las familias y con la comunidad.
- Facilitar y ofrecer informaciones y recursos de interés para la familia.

Casas de Niños – Comunidad de Madrid

Las *Casas de Niños* desarrollan un programa educativo que se dirige tanto a los niños y las niñas como a las personas adultas responsables de su educación con el fin de coordinar y unificar la labor educativa compartida por padres, madres y educadores. Las *Casas de Niños* fomentan la participación y colaboración de las de las familias en el desarrollo del proyecto educativo y en los planes y programaciones del centro (Consejería de Educación y Universiudad, Comunidad de Madrid, s.f.). Se encuentran ubicadas fundamentalmente en entornos rurales y agrupadas en zonas para facilitar el trabajo en equipo de los profesionales y compartir determinados recursos y apoyos externos, como el Equipo de Atención Temprana (Orden 7392/2000).

Conclusiones

Pese a que la infancia en España goza de un cierto nivel de bienestar y protección en comparación con otros países del mundo, su situación en el contexto europeo es mejorable, y su realidad dista mucho de ser ideal. De cada tres niños y niñas, un menor se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social de forma crónica en nuestro país, y tanto la inversión como las políticas sociales de protección a la infancia y a las familias han demostrado ser insuficientes para paliar estas desigualdades.

Diferentes organismos y tratados internacionales identifican los programas de educación y cuidado durante la primera infancia como una de las claves para romper con los círculos intergeneracionales de la pobreza y la exclusión. Como se ha probado, **la asistencia a programas educativos durante la primera infancia tiene efectos positivos a largo plazo, especialmente en los niños y las niñas de familias vulnerables**, ya que puede ayudar a paliar las desventajas de origen socioeconómico, contribuyendo a alcanzar mayores tasas de equidad social. **Pero también hay evidencias de que los beneficios no se producen en todos los casos: solo cuando la educación es de alta calidad.** Todo ello nos lleva a establecer que la calidad educativa es un elemento clave del derecho a la educación en la primera infancia.

España cumple, sobre el papel, con los objetivos prioritarios marcados a nivel internacional y recoge, a través de diversos planes, programas y normativas, objetivos específicos para la mejora de la calidad de la ECPI, la garantía de acceso y la inclusión de los niños y las niñas más vulnerables. Pese al soporte construido, los resultados prácticos de dichas políticas están arrojando resultados desiguales. Si bien existe un compromiso generalizado por parte de las administraciones públicas para avanzar en el cumplimiento de esos objetivos, **las diferencias a nivel territorial e incluso dentro de los propios territorios son muy visibles en una etapa educativa en la que la administración local tiene un peso muy importante.**

El acceso a servicios de educación y cuidado de calidad para la primera infancia debe ser un derecho universal, independientemente del lugar donde se resida, que asegure una oferta de calidad suficiente, disponible y asequible. **La gratuidad debe garantizarse, en primer lugar, a los niños y las niñas de contextos vulnerables;** solo así se podrá educar desde la raíz. **A medio plazo, la universalidad gratuita deberá ampliarse al resto de niños y niñas.**

Entre los obstáculos que dificultan el acceso de las familias más vulnerables, vemos que las becas, ayudas y reducciones que se aplican en función del nivel de renta no tienen en cuenta la realidad económica del momento de presentar la solicitud, sino la de uno o dos años atrás, por lo que muchas familias cuya situación económica empeora no son tenidas en cuenta. Además, la amplia diversidad de criterios valorados por las comunidades y también a nivel municipal genera un importante desequilibrio territorial en el acceso de ciertos grupos, como es el caso de las familias monomarentales, cuya definición legal no está establecida a nivel nacional y cuya casuística no siempre se tiene en cuenta en la priorización del acceso.

Es evidente que el reconocimiento de la educación en la etapa de 0 a 3 años se refleja en el compromiso económico que las comunidades autónomas se han marcado para la creación de plazas públicas y para avanzar en la extensión de la gratuidad. Varias comunidades autónomas (como Galicia, Castilla y León, Valencia o Cataluña) han anunciado las gratuidades parciales de algunos

niveles de la Educación Infantil para el curso 2002-23, y a nivel nacional será necesario en primer lugar esperar a la resolución de las revisiones en curso a la proposición de Ley para la gratuidad del primer ciclo y en segundo lugar hacer un seguimiento de qué mecanismos se implementan y qué recursos que se asignan para conseguir dicho objetivo.

Es importante, pues, en este sentido, como ejercicio de transparencia y buen gobierno, la **disponibilidad de la información relativa a la ejecución de los fondos *Next Generation* para la creación de plazas públicas y a las medidas adoptadas por las comunidades para favorecer el acceso de los niños y las niñas más vulnerables a dichas plazas. Es importante también disponer de la información relativa a las condiciones y la calidad con que se está llevando a cabo ese acceso.**

Una vez las metas para ampliar el acceso son claras, es clave reflexionar y abrir el debate sobre la calidad, teniendo en cuenta las aportaciones de todas las partes implicadas, de forma que se atienda al desarrollo y bienestar de los niños y las niñas de manera integral.

En una primera aproximación, podemos señalar que la calidad de la ECPI tiene en cuenta aspectos estructurales y de proceso, y también a las diferentes partes que intervienen. Se trata de aspectos como normativas, planes, criterios de admisión, la formación del profesorado y las condiciones laborales, así como la coordinación entre las partes activas que intervienen en el cuidado durante esta etapa.

En este sentido, tanto la literatura como las personas profesionales de la educación coinciden en destacar los ratios como elemento clave en la calidad de la atención a los niños y las niñas, y abogan por una revisión de la normativa que disminuya el número de menores que debe atender cada docente. **En España, los ratios son muy elevadas en comparación con otros países europeos, en especial para los niños y las niñas de 2 años.** La contratación de personal, la creación de nuevas aulas o la expansión de la pareja educativa, así como la mejora de los ratios establecidas a nivel legal, son necesarias para mejorar la calidad de la ECPI.

Además, hay importantes disparidades en las condiciones laborales entre las comunidades. El salario es uno de los puntos críticos, con una diferencia de 600 € entre las maestras mejor pagadas y las que menos cobran. En el caso de escuelas privadas y de gestión indirecta, la existencia de un convenio garantiza la equidad territorial, pero los salarios percibidos distan mucho de ser adecuados con relación a la responsabilidad y a la carga laboral de las profesionales.

En un servicio educativo de calidad, la dimensión relacional es un valor transversal, como las interacciones entre los adultos y los niños y las niñas, las actividades pedagógicas, el juego y la vinculación de la escuela con la familia, entre otros factores. Se requiere, por tanto, una mirada holística que, situando en el centro los derechos de los niños y de las niñas, apoye el diseño de políticas encaminadas a asegurar su bienestar y el de sus familias. **Para atender a los niños y las niñas de forma integral, los servicios educativos para la primera infancia deben recoger de forma equilibrada estándares de cuidado y de aprendizaje.** Asimismo, es imprescindible la coordinación intersectorial entre los servicios educativos, sanitarios y sociales que atienden a los niños y las niñas de 0 a 3 años en cada comunidad para avanzar en la calidad de la educación y la atención a la primera infancia.

En este aspecto cobra especial relevancia la figura de coordinación de protección y bienestar infantil en el ámbito educativo. El desarrollo normativo autonómico de sus funciones y requisitos debe tener en cuenta las características y necesidades de cada etapa evolutiva y educativa en la que se

encuentren niños y niñas. En la etapa de 0 a 3 años, en especial, la preparación para la detección y el trabajo con las familias son elementos centrales.

A lo largo de este informe se ha señalado reiteradamente **la escasez de datos disponibles desagregados sobre los niños y las niñas de 0 a 3 años en los diferentes ámbitos** (educativo, pediátrico, psicosocial, familiar, etc.), lo que dificulta el análisis del cumplimiento de sus derechos e impide evaluar los efectos de las políticas que atienden a la infancia y a las familias y obtener conclusiones que permitan diseñar nuevas y mejores medidas para la primera infancia. Por otra parte, la descentralización de las competencias educativas se traduce en 18 normativas diferentes para cada aspecto regulable del primer ciclo. El estudio comparativo que ello exige es extenso y no se lleva a cabo desde la propia administración, por lo que la evaluación de la calidad de la ECPI es especialmente complicada.

Los esfuerzos por mejorar los sistemas de atención y educación de la infancia exigen una regulación oficial para todos los servicios. Los retos que afronta la regulación de la ECPI en España tienen que ver en especial con los servicios no contemplados dentro del sistema educativo. Urge establecer una normativa general que regule al menos los aspectos más básicos (seguridad, acceso, instalaciones) para garantizar que se atiende a los niños y las niñas en su integridad en las condiciones adecuadas.

El reconocimiento del primer ciclo de EI como parte e inicio del sistema educativo y su incorporación a centros con otras etapas educativas no debe suponer, en ningún caso, la merma de la calidad en la atención específica que necesitan los niños y las niñas menores de 3 años. La creación de nuevas plazas o la rehabilitación de las existentes en centros que acogen otras etapas educativas debe realizarse atendiendo a un análisis de los potenciales beneficios y efectos negativos, y asignando los recursos adecuados para adaptar los espacios, los materiales e incluso los tiempos a esta etapa.

Referencias bibliográficas

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2018). *Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. La población romaní: resultados principales*.
- Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil. (2020). *Madre no hay más que una: Monoparentalidad, género y pobreza infantil*.
- Associació de Professionals d'Espais Familiars a Catalunya. (s.f.). *Els Espais Familiars*. Obtenido de <http://www.apecac.cat/>
- Ayuntamiento de Barcelona. (s.f.). *Web de Infancia de Barcelona*. Obtenido de <https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/es/canal/espais-familiars>
- Caballero, D. S. (6 de diciembre de 2021). Las escuelas infantiles de cero a seis años, un modelo de éxito en peligro de extinción. *eldiario.es*. Obtenido de https://www.eldiario.es/sociedad/escuelas-infantiles-cero-seis-anos-modelo-exito-peligro-extincion_1_8540656.html
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3. *OECD Education Working Papers No. 243*.
- Campoy Cervera, I. (2013). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*.
- Comisión Europea. (2021). Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO Establecimiento de una Garantía Infantil Europea. (COM(2021) 137 final). Bruselas.
- Comisión Europea. (2021a). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño. (COM(2021) 142 final). Bruselas.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care : providing high quality education and care to all young children*. Publications Office. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejería de Economía y Políticas Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla. (s.f.). *Programa de Ludoteca de la Ciudad Autónoma de Melilla*. Obtenido de https://www.melilla.es/melillaportal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/9_6120_1.pdf
- Consejería de Educación y Universidad, Comunidad de Madrid. (s.f.). *Escuelas Infantiles y Casas de Niños*. Obtenido de <https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/escuelas-infantiles-y-casas-de-ninos>

- Consejo de la Unión Europea. (2019). RECOMENDACIÓN del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad. (2019/C 189/02). Diario Oficial de la Unión Europea.
- Cruz Roja Española. (2020). La crianza en la primera infancia. *Boletín sobre vulnerabilidad social*(22).
- Cuéllar, A. (2020). *Madres de día: el precio varía en función de la zona y la comunidad*. Obtenido de <https://comosermadrededia.com/el-precio-de-las-madres-de-dia/>
- Dewey, K. G., & Begum, K. (2011). Long-term consequences of stunting in early life. *Maternal & Child Nutrition*, 7(s3), 5-18.
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J., & Tremblay, R. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency. *Ecom Hum Biol*, 7(1), 1-6.
- Drange, N., & Havnes, T. (2015). Child Care Before Age Two and the Development of Language and Numeracy: Evidence from a Lottery. *IZA Discussion Paper No. 8904*. doi:<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2582539>
- Educo. (2022). Posicionamiento sobre Coordinador/a de bienestar y protección.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En C. y. Ministerio de Educación, *La participación de las familias en la educación escolar*. Obtenido de http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf
- Esping-Andersen, G. (2004). Education and equal life chances. Investing in Children. En O. Kangas, & J. Palme (Edits.), *Social Policy and Economic Development in the Nordic Countries. Social Policy in a Development Context*. London. https://doi.org/10.1057/9780230523500_6: Palgrave Macmillan.
- Expansión - Datos macro. (s.f.). *Natalidad*. Obtenido de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/natalidad>
- Fanjul, G., Gálvez, I., & Zuppiroli, J. (2021). *Crecer sin papeles en España*. Save the Children y Fundación Por Causa.
- Felfe, C., & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*(159), 33-53. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>
- Ferrer, Á. (2019). *Donde todo empieza*. Save the Children.
- Fundación Padre Garralda. (s.f.). *Niños que viven en prisión*. Obtenido de <https://www.horizontesabiertos.org/index.php/nuestros-proyectos/ninos-que-viven-en-prision/>
- GAT - Federación Española de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2022). *Retos de futuro en el cuidado del desarrollo infantil*.

- Generalitat de Catalunya. (2022). *Infantil 2 será gratuito el próximo curso*. Obtenido de <https://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/Infantil-2-sera-gratuit-el-proper-curs#:~:text=Infantil%20ser%C3%A1%20gratuito%20para,a%20combatir%20el%20despoblamiento%20rural>.
- Giamello, C., Blanco, C., Álvarez, M., & Salinas, P. (2022). *Los comedores escolares en España. Cobertura, asistencia y financiación en las comunidades autónomas*.
- Gobierno de España. (2021). Plan de Recuperación, transformación y resiliencia.
- Heckman, J. (2018). *Return on Investment in birth-to-three Early Childhood Development Programs*. Obtenido de https://heckmanequation.org/www/assets/2018/09/F_ROI-Webinar-Deck_birth-to-three_091818.pdf.
- Heckman, J., & Mosso, S. (2014). *The Economics of Human Development and Social*. National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential Early Childhood Program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052–86. doi:10.1257/aer.103.6.2052
- Instituto Nacional de Estadística. (19 de abril de 2022). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD). Principales resultados. Año 2020.
- Juanes, H. (2015). *Calidad de la Educación Infantil en España: El papel del Estado y las políticas educativas en la calidad de la Educación y Atención para la Primera Infancia*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense, Madrid.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*(26), 52–66.
- López-Fonseca, Ó. (7 de mayo de 2020). Los últimos 69 niños en las cárceles españolas. *El País*. Obtenido de <https://elpais.com/espana/2020-05-06/los-ultimos-69-ninos-en-las-carceles-espanolas.html>
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*(26), 33–51.
- Mancebon, M. J., Ximénez-de-Embún, D., & Villar-Aldonza, A. (2018). Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 226(3), 123–153.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *La infancia en datos*. Obtenido de shorturl.at/lpF04
- Muñoz, V. (2012). *Derechos desde el principio. Atención y educación en la primera infancia*. Campaña Mundial por la Educación.

- Naciones Unidas. (2015). RESOLUCIÓN aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- OCDE. (2011). *Investing in high-quality early childhood education and care*. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf>.
- OCDE. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París: OCDE Publishing.
- OCDE. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. París: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OCU. (2020). *Un estudio señala que el coste del primer año de vida de un hijo asciende 7.706 euros*. Obtenido de Nota de prensa: <https://www.ocu.org/organizacion/prensa/notas-de-prensa/2020/costehijo240920>
- OECD. (2020). *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3. Results from the Starting Strong Survey 2018*. doi:<https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en>
- Oliver, D. (2021). Madres de día: un recurso poco conocido y difícil de mantener. *El País*. Obtenido de El País: <https://elpais.com/mamas-papas/familia/2021-11-01/madres-de-dia-un-recurso-poco-conocido-y-dificil-de-mantener.html>
- Plataforma de Infancia. (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia*.
- Portal de Educación de Castilla y León. (2022). *Gratuidad en la Escolarización de Educación Infantil 2-3 años - Curso 2022-2023*. Obtenido de <https://www.educa.jcyl.es/es/institucional/gratuidad-escolarizacion-educacion-infantil-2-3-anos-curso>
- Raisin. (2022). *El coste de tener un hijo en España*. Obtenido de <https://www.raisin.es/ahorro/el-coste-de-tener-un-hijo-en-espana/>
- Save the Children. (2013). *Tackling child malnutrition to unlock potential and boost prosperity*.
- The Lancet. (2016). *Advancing Early Childhood Development: from Science to Scale. An Executive Summary for The Lancet's Series. The Lancet*.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (., Manzano-Soto, N., & Turienzo, D. (2020). *El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- World Health Organization. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline*. Ginebra.

Xunta de Galicia. (2022). *Casa nido*. Obtenido de <https://politicassocia.xunta.gal/es/areas/familia-e-infancia/casas-nido>

Xunta de Galicia. (2022). *Gratuidad de las escuelas infantiles*. Obtenido de <https://politicassocia.xunta.gal/es/temas/familia-e-infancia/escuelas-infantiles/gratuidad-de-las-escuelas-infantiles>

Legislación

Decreto 28/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 86, páginas 13 a 19. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/04/11/BOCM-20190411-1.PDF

Decreto 94/2009, de 9 de junio, por el que se regulan las ludotecas. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5401, de 16 de junio de 2009, páginas 48253 a 48262. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5401/1002054.pdf>

Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. Boletín Oficial del Estado, 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43626 a 43633. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/03/31/6>

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Boletín Oficial del Estado, 239, de 5 de octubre de 1979. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1979/09/26/1/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, 175, de 23 de julio de 2015, páginas 61871 a 61889. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>

Orden 27/2022, de 4 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica parcialmente la Orden 19/2018, de 16 de mayo, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases reguladoras de las ayudas económicas destinadas a la escolarización en los centros autorizados de Educación Infantil y escuelas infantiles municipales de primer ciclo de la Comunitat Valenciana. Diario oficial de la Generalidad Valenciana, 9352, de 1 de junio de 2022, páginas de 28498 a 28523. [2022_4961.pdf \(gva.es\)](https://www.gva.es/portal/contenidos/orden/2022/4961.pdf)

Orden 613/1990, de 6 de noviembre, de la Consejería de Integración Social, por la que se desarrolla el Decreto 6/1990, de 26 de enero, creador del Registro de Entidades que desarrollan actividades en

el campo de la acción social y Servicios Sociales en la Comunidad de Madrid. (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 17, de 21 de enero de 1991, páginas 3 a 13. https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/1991/01/21/01700.pdf

Orden 7392/2000, de 22 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se crean las Zonas de las Escuelas de Educación Infantil de primer ciclo y segundo ciclo denominadas Casas de Niños. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 7, de 9 de enero de 2001, páginas 23 a 27. https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2001/01/09/00700.PDF

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53735 a 53738. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>

Orden Foral 27/2006, de 7 de febrero, del Consejero de Bienestar Social, Deporte y Juventud, por la que se clasifica el recurso de conciliación de la vida laboral y familiar denominado servicio de atención a menores de tres años en el domicilio de las cuidadoras. Boletín Oficial de Navarra, 33, 17 de marzo de 2006, páginas 3062 a 3063. <https://bon.navarra.es/es/boletines/-/boletinmes/2006/3>

Proposición de Ley de relativa al reconocimiento de la gratuidad y universalidad del primer ciclo de la educación infantil. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 180-1, de 30 de agosto de 2021, páginas 1 a 3. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/B/BOCG-14-B-180-1.PDF

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Boletín Oficial del Estado, 62, de 12 de marzo de 2010, páginas 24831 a 24840. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132>

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria.

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 282, de 24 de noviembre de 2007, páginas 48140 a 48177. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1394>

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, 282, de 24 de noviembre de 2007, páginas 48140 a 48177. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1394>

Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. Boletín Oficial del Estado, 40, de 15 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190/con>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo de 14 de junio de 2021 por la que se establece una Garantía Infantil Europea. Diario Oficial de la Unión Europea, 223, de 22 de junio de 2021, páginas 14 a 23. <https://www.boe.es/doue/2021/223/L00014-00023.pdf>

Recomendación 2017/761 de la Comisión de 26 de abril de 2017 sobre el pilar europeo de derechos sociales. Diario Oficial de la Unión Europea, 113, de 26 de julio de 2017, páginas de 56 a 61. <https://www.boe.es/doue/2017/113/L00056-00061.pdf>

Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013 Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas. Diario Oficial de la Unión Europea, 59, de 2 de marzo de 2013, páginas 5 a 16. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:059:0005:0016:ES:PDF>

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad. Diario Oficial de la Unión Europea, 189, de 5 de junio de 2019, páginas 4 a 114. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)

Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 25 de noviembre de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial de los créditos destinados al Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil, en el marco del componente 21 del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2021, páginas 166410 a 166425. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-21761

