

13

INFORME
ESPAÑA
2 0 0 6

una interpretación
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: **Fundación Encuentro**
Oquendo, 23
28006 Madrid
Tel. 91 562 44 58 - Fax 91 562 74 69
correo@fund-encuentro.org
www.fund-encuentro.org

ISBN: 84-89019-33-9
ISSN: 1137-6228
Depósito Legal: M-20405-2006

Fotocomposición e Impresión: Albadalejo, S.L.
Antonio Alonso Martín, s/n - Nave 10
28860 Paracuellos del Jarama (Madrid)

PARTE CUARTA: EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL**Capítulo III****LA EDUCACIÓN INFANTIL: DERECHO UNIVERSAL Y RESPONSABILIDAD FAMILIAR**

165

I.	Tesis Interpretativas	167
	1. Logros de la Educación Infantil	167
	2. Retos y dilemas	168
	3. La universalización hace necesaria la participación de la iniciativa social	168
II.	Red de los Fenómenos	170
	1. Desarrollo histórico de la escolarización infantil	170
	1.1 Los orígenes	170
	1.2 La escolarización infantil en España	176
	1.3 El panorama actual	178
	2. La Educación Infantil en España	182
	2.1 Un primer acercamiento	182
	2.2 Alta escolarización	182
	2.3 Bajo gasto público	192
	2.4 Profesores motivados y preparados	195
	2.5 Diferencias entre comunidades autónomas y grupos de alumnos	196
	3. Los dilemas de la Educación Infantil	201

Capítulo III

LA EDUCACIÓN INFANTIL: DERECHO UNIVERSAL Y RESPONSABILIDAD FAMILIAR

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. Logros de la Educación Infantil

Existe un modelo pedagógico consolidado de Educación Infantil. De un paradigma asistencial se ha ido evolucionando hacia un modelo que entiende la Educación Infantil como un tiempo con su propia sustantividad, con metodología específica y con sentido en sí mismo. La Educación Infantil atesora un patrimonio pedagógico singular, que es fuente de soluciones para el resto del sistema de enseñanza. Es evidente que la realidad concreta de los centros infantiles en España muestra una gran variedad de situaciones y niveles en la expresión y logro de los valores descritos. Pero puede afirmarse que los valores pedagógicos de la Educación Infantil son aquellos por los que apuesta el sistema educativo a través de sus leyes, aquellos en los que “creen” sus educadores y tratan de llevar a la práctica, aquellos, en definitiva, que hoy podemos considerar patrimonio común de la escuela infantil.

Uno de los mayores logros de la Educación Infantil es el énfasis en la individualización-personalización de los procesos educativos, en la incorporación de los aspectos emocionales, en la concepción integral de lo que se entiende por educación y en su enfoque sistémico (es decir, implicación de todos los agentes y comprensión del sistema escolar en relación con otros sistemas sociales), en la conexión con la familia y con el entorno social y en la incorporación creativa de metodologías. En torno a la escuela infantil pueden conjugarse –como en ninguna otra etapa académica– las perspectivas de esa tríada formativa constituida por la educación formal (académica), la educación no formal (actividades educativas en paralelo a lo académico) y la educación informal (educación en el ámbito familiar).

El futuro de la escuela infantil pasa por potenciar y desplegar sus logros, por un mayor conocimiento “hacia fuera” de lo que se lleva a cabo “hacia dentro” y por el reconocimiento de sus valores pedagógicos y sociales. Pasa también por su consideración como una etapa de carácter educativo, incluso en el nivel 0-3 años, y no meramente asistencial. Es significativa, en este sentido, la incomodidad que experimentan los educadores cuando alguien llama “guarderías” a estos centros. No es, en fin, exagerado expresar el deseo de que algunos de los éxitos pedagógicos de esta etapa y de sus valores más significativos se extiendan a otras del sistema educativo de nuestro país.

2. Retos y dilemas

La institucionalización escolar de los niños menores de seis años en España refleja algunas de las características socioculturales de nuestro país, pero especialmente las pautas de la atención que se dispensa en general a la infancia: en parte, se apuesta por una temprana autonomía del niño; además, se opta por su pronta institucionalización escolar; a la vez, se observa cierta dejación de responsabilidad en su cuidado por parte de unas familias cada vez más desbordadas por la colonización que el ámbito laboral ejerce sobre sus vidas. No obstante, la Educación Infantil no se ve como un mal menor, sino cada vez más como una fuente de oportunidades.

La expansión de la Educación Infantil encuentra sus causas en la necesidad personal y social de que los padres concilien su vida familiar y laboral; en la necesidad de una mayor socialización de una infancia a la que la transformación de las familias y de la sociabilidad mantiene cada vez más aislada de otros grupos de iguales; y en el logro de nuevas oportunidades de formación que prevengan las desigualdades y posibiliten aprendizajes tempranos que optimicen los currículos. De ahí que se haya convertido en un derecho social de primera magnitud para los ciudadanos y una necesidad estratégica para el mercado laboral.

Sobre la Educación Infantil se ciernen hoy retos y dilemas que deben ser objeto de debate público y planes de desarrollo. Actualmente, los retos están en: la participación de las familias; la cualificación y mejora de la situación laboral del personal profesional; la heterogeneidad de la calidad de los servicios educativos y asistenciales infantiles; y, sobre todo, la financiación del sistema educativo infantil. Además, se han identificado tres debates que responden a las encrucijadas que encierra el sistema: si la enseñanza infantil a partir de los tres años debería legislarse como obligatoria; si la expansión excesiva del sistema educativo infantil está contribuyendo a la dejación de responsabilidad de las familias y cumple en parte un papel asistencial; y, en tercer lugar, el debate sobre la propia organización del modelo de atención a los niños: si es mejor crear centros exclusivamente dedicados a la Educación Infantil y si esta política debe dedicarse únicamente al fomento de plazas escolares infantiles o debe diversificar las medidas. En este último aspecto, una medida especialmente importante es la reforma del mercado de servicios de cuidadores domiciliarios a niños pequeños.

3. La universalización hace necesaria la participación de la iniciativa social

El sostenimiento del modelo de escolarización infantil universal plantea problemas de financiación y flexibilidad que hacen necesaria la parti-

cipación de la iniciativa social en fórmulas de concertación. El hecho de que la etapa de Educación Infantil no haya estado en el centro de la atención gubernamental ha creado una situación de mayor libertad para innovar en modelos pedagógicos y formas organizativas de la vida y titularidad de los centros. En el último quinquenio hemos asistido a la universalización de la educación para los niños entre tres y cinco años y, a la vez, a una demanda creciente de la expansión del primer ciclo de la Educación Infantil, especialmente desde el año 2000. Es una tendencia presente en casi toda Europa, aunque se modula en distintos grados.

España participa de un modelo de alta escolarización infantil, pero con una baja inversión pública, que, pese al gran esfuerzo de la segunda mitad de los años ochenta, se ha ido progresivamente desacelerando. Dentro de España, las comunidades autónomas con mayores tasas de escolarización mantienen un sistema en el que existe una fuerte presencia de centros de titularidad privada, con o sin financiación pública concertada. La colaboración con la iniciativa social parece una medida estratégica prioritaria si se quiere contar con una red de recursos equitativos, accesibles, suficientes y sostenibles.

II. RED DE LOS FENÓMENOS

Con la Educación Infantil ocurre algo paradójico. Abundan las investigaciones pedagógicas sobre los niveles inmediatamente superiores de la educación (Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato, Universidad), mientras escasean y constituyen realmente una excepción las dedicadas a la etapa infantil, cuando en ella se han dado probablemente las más valiosas experiencias e innovaciones educativas. De hecho, se ha investigado mucho más sobre etapas reacias a innovar en el aula, refugiadas las más de las veces en lo que se estima “seguro” en la metodología didáctica, que en Educación Infantil, más flexible y abierta.

La imagen social de la Educación Infantil arrastra todavía el rasgo de ser una especie de “prolongación maternal” de las tareas educativas que llevan a cabo los padres en el ámbito de la familia. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, la Educación Infantil ha dado pasos sustanciales en nuestro país en los últimos 25 años. En términos generales, esta etapa ha ido pasando de lo asistencial a lo educativo; de la improvisación a la articulación de valiosos proyectos; de la simple espontaneidad en los procedimientos a innovaciones didácticas de alto valor pedagógico; del educador como “cuidador”, faltar en ocasiones de la cualificación adecuada, al maestro de Educación Infantil.

Hoy se afirma que algunos de los posteriores fracasos escolares pueden empezar a incubarse en esta etapa. Es llamativo, pues, el olvido de una etapa considerada tan importante por parte de los investigadores. Se produce un “agujero pedagógico”, no sólo en el sentido del desconocimiento social denunciado, sino también en su articulación con otras etapas del sistema. Muchos de los felices hallazgos pedagógicos de la Educación Infantil no han sido aprovechados en otras etapas; se cumple así la tesis que algunos sostienen sobre la ausencia de trasvase entre unos y otros niveles y de enriquecimiento mutuo, compartiendo métodos y experiencias.

Cabe señalar como uno de los haberes de la Educación Infantil el alto grado de “consenso pedagógico” que concita. Esto se manifiesta en las distintas leyes educativas o proyectos, que no cambian aspectos sustanciales en el modelo que la sustenta, centrándose las posibles discusiones en otros asuntos, como la gratuidad o la financiación.

1. Desarrollo histórico de la escolarización infantil

1.1 *Los orígenes*

Los países europeos han seguido unos recorridos históricos similares respecto a la escolarización infantil.

El origen de la Educación Infantil en Francia se remonta al siglo XVIII, cuando el padre Oberlin comenzó a escolarizar a los niños de 4 a 7 años en escuelas donde se enseñaban habilidades artesanales o canto y se aprendía caligrafía, cálculo, historia natural o historia bíblica. Un siglo después, en 1881, tras una llamativa proliferación de iniciativas englobadas bajo el nombre de “escuelas maternas”, éstas fueron integradas en la escuela primaria. En los años sesenta, el sistema vive una expansión masiva, lo que obliga a una exhaustiva modernización.

En Alemania, su origen fue más tardío que en Francia, pero su influencia internacional fue más importante. Tras las numerosas iniciativas de centros asistenciales destinados a cuidar de los hijos de los obreros industriales a comienzos del siglo XIX, en 1840 Friedrich Fröbel (1782-1852) diseñó en sus famosos *kindergarten* un nuevo paradigma de pedagogía escolar infantil, distinto a lo conocido hasta el momento. Fröbel, discípulo del pedagogo Heinrich W. Pestalozzi (1746-1827), recogió y enriqueció el modelo de su maestro. Pestalozzi inspiró los cimientos de la Escuela Nueva al propugnar que los alumnos tenían que descubrir los fenómenos personal, directa y experimentalmente, sin la mediación adoctrinadora del maestro, quien debía ser un facilitador y mediador en ese aprendizaje. Estas propuestas, que chocaron con las fuerzas conservadoras de su tiempo, serían las bases sobre las que Fröbel elaboró su paradigma.

Los célebres *kindergarten* supusieron una revolución pedagógica en Educación Infantil. Proponían un desarrollo integral de las dimensiones mentales, emocionales y sociales a través de un currículo en el que juego, cuidado y actividad formaban un continuo y se mezclaban dando lugar a un nuevo programa de orientación prioritariamente educativa que reconocía la especificidad pedagógica de esa primera infancia. La aportación principal del sistema fröbeliano fue la instauración del puerocentrismo, por el cual el niño se convierte en el centro de los procesos, dando protagonismo a la lógica propia de dicha edad. Así, Fröbel defendía alentar la libre expresión del alumno, la promoción de su creatividad y participación y la estimulación de su motricidad. El método buscaba potenciar la sensibilidad del niño mediante la experimentación de sensaciones y la comprensión emocional y espacial de objetos estructurados como cilindros, esferas, cubos, planos o líneas.

Esta pedagogía sostenía que la forma más adecuada de educar era potenciar las mejores disposiciones que se presentan en la propia realidad infantil y no violentar su lógica con modos que no son propios de esta etapa de desarrollo. De ahí que el juego sea la dinámica mediante la cual el maestro busca que el niño despliegue sus potencialidades. Fröbel insistió en este principio basado en la espontaneidad con el máximo énfasis: “El juego es la más alta forma de desarrollo humano en la niñez, porque es en sí mismo la más libre expresión de lo que habita en el alma del niño”. Para

poder llevar a cabo dicho modo de enseñanza era necesario otro perfil de maestro, en el que se buscaba sobre todo la afabilidad y la comprensión. El maestro se concebía como un cultivador que cuidaba el jardín donde el niño tenía que crecer, de ahí el icono de los “jardines de infancia”.

La formulación fröbeliana tuvo un éxito tan grande que dio forma a un nuevo canon pedagógico para la infancia más temprana. Su potencial transformador suscitó reacciones encontradas en la sociedad tradicional, hasta el punto de provocar la clausura de sus centros por parte del Gobierno. Pero esta represión no pudo evitar que el sistema de Fröbel fuera asumido por numerosos centros ya en funcionamiento y que se sumaran muchas otras iniciativas de nueva creación que en poco tiempo modificaron el panorama alemán y el internacional respecto a la Educación Infantil.

El sistema escolar infantil alemán ha desarrollado una extensa red de centros de los que es titular la sociedad civil, hecho que la República Federal de Alemania sancionó como principio político en la Ley de Bienestar Juvenil de 1952 (que reproducía la Ley de 1922, truncada por el nazismo, que gubernamentalizó todo el sistema escolar infantil). Esta prioridad de la titularidad social de los centros educativos infantiles fue confirmada en las leyes de 1990 y 2002 sobre bienestar infantil y juvenil: las autoridades gubernamentales sólo establecen sus propias instituciones de titularidad estatal si no hay instituciones de la sociedad civil que cumplan dicho servicio.

Los años sesenta fueron también en Alemania Federal un tiempo convulso para la Educación Infantil, aunque el debate no giraba en torno a la urgencia del aumento de la oferta, sino sobre un cuestionamiento radical del sentido y forma de la escolarización infantil, que motivó la puesta en marcha de numerosos proyectos piloto. Se abordaron cuestiones como el logro de la equidad en el acceso a la escolarización infantil y la conveniencia de generalizar la matriculación en esta etapa.

Italia también institucionalizó centros educativos infantiles a comienzos del siglo XIX, concretamente en 1829, cuando Aporti creó en Cremona lo que denominó “asilo infantil”. Tras él, comenzó el desarrollo de un sistema principalmente asistencial que se reorientó pedagógicamente bajo la influencia de las hermanas Hagáis y, sobre todo, de la obra de Maria Montessori (1870-1952), quien en 1907 inauguró en Roma la “Casa dei Bambini”, que encarnaría un nuevo paradigma pedagógico escolar infantil. En 1896, Rosa y Carolina Agazzi (1866-1951 y 1870-1945, respectivamente) se hicieron cargo de la “Casa de los niños” en Mompiano (Brescia), donde intentaron reproducir el hogar familiar en el centro. Para ello, se creaba un ambiente lo más hogareño posible, disponiendo de forma naturalista todos los elementos que forman el ambiente casero, hasta tal punto que los objetos con que se estimulaba el aprendizaje eran utensilios co-

munes de cualquier casa. El sistema tenía como objetivo que el niño explorara ese entorno, distinguiera, clasificara y ordenara sus componentes y no sintiera una ruptura entre la vida familiar y la escolar. La metodología educativa insistía en la expresión artística y en la motivación de la investigación y la experimentación por parte del niño. El papel de los maestros era facilitar dicho desarrollo, lo que exigía un seguimiento y atención muy personalizados de cada alumno y la permanente observación de su proceso.

El método montessoriano radicalizaba el predominio de la espontaneidad, ya que intentaba crear un ambiente suficientemente liberador como para que los niños desplegaran todas sus potencialidades sin ningún impedimento y de esta forma aprendieran a leer, escribir y calcular por sí mismos. La labor del maestro era potenciar dichos procesos, en el caso de que el niño solicitara ayuda. La formación médica de Maria Montessori (fue la primera mujer italiana que logró ser médico) fomentó su interés por la investigación pedagógica, que se centró en el estudio detallado de los procesos de aprendizaje en personas con discapacidades psíquicas. Su método lograba que los niños tuvieran dominio lectoescritor y matemático antes de los seis años y una autonomía y libertad muy acusadas. El carácter emancipador de este modelo acabó incomodando a las autoridades fascistas italianas, que forzaron el exilio temporal de la pedagoga italiana.

En la Italia de 1928 los centros de Educación Infantil fueron integrados en la educación pública y el sistema se sostenía mayoritariamente por la acción de la sociedad civil. En 1968, la Ley 444 fijó la responsabilidad gubernamental del sostenimiento del sistema escolar infantil, con un plan de expansión y concertación de centros. Esa misma ley asumió el nuevo paradigma que propugnaba la autonomía didáctica de la etapa escolar infantil y generó una reforma pedagógica del sistema. Finalmente, la legislación sancionada en 2003 y 2004 ha compactado el sistema, incorporando toda la educación infantil dentro del sistema educativo.

En la creación de la Escuela Nueva cumplió un papel destacado Ovidio Decroly (1871-1932), quien fundó a finales del siglo XIX la escuela de L'Ermitage en Bruselas. Era una escuela civil y aconfesional, subvencionada por el Gobierno, que buscaba que los niños adquirieran disposiciones demócratas, responsables y progresistas, de servicio abnegado a la comunidad. El lema de la enseñanza decrolyana se resume en tres nociones: enseñanza individualizada, motivación (de la motricidad, de la comunicación y la sociabilidad, así como del cálculo) y globalización (el mundo del niño es un todo indivisible y la formación debe ser integral).

En una línea similar incidió la obra pedagógica de Celestin Freinet (1896-1966), que enfatizó el aprendizaje grupal y las habilidades sociales. El método freinetiano consideraba que la enseñanza de la primera infancia seguía siendo excesivamente cartesiana y era necesaria una profunda

desintelectualización que dejara paso a una pedagogía más natural y experimental. La metodología se convierte en un sistema autogestionado por los niños, en el que ellos dan forma cooperativamente a los procesos y establecen acuerdos que van extendiendo una red de compromisos y tareas que suscitan un creciente desarrollo de habilidades y disposiciones.

Actualmente, los movimientos decimonónicos de renovación de esta educación forman un patrimonio común asumido por la gran mayoría de los educadores, dando lugar a un canon pedagógico escolar infantil que sintetiza las propuestas fröbelianas, montessorianas, freinetianas, etc. Algunos estudiosos¹ sostienen que dicha síntesis ha limado algunas de las tendencias más radicales de dichos paradigmas pedagógicos, adaptándolos a la institucionalización convencional de la enseñanza.

La agenda de renovación que se propugna hoy sigue fundamentalmente el paradigma de la Escuela Nueva e insiste en la participación de los padres, la incorporación de formación de sentido (sentimental, moral, etc.) y la calidad curricular que pretende un mayor aprendizaje de lenguas extranjeras o capacitación lectora. No obstante, existen algunas diferencias respecto al modelo de la Escuela Nueva. Hoy en día, algunas corrientes se plantean la necesidad de reducir el predominio de la espontaneidad mediante una mayor intervención prescriptiva del profesor, un mayor individualismo metodológico y la introducción de estándares obligatorios de aprendizaje como el dominio lectoescritor, dando prioridad al lenguaje oral.

Los países escandinavos, como Noruega o Suecia, han seguido similares recorridos. En Noruega, el primer centro de asistencia escolar infantil se fecha en 1837; en Suecia también surgieron estos servicios en el siglo XIX. En ambos países hubo una reorganización pedagógica inspirada en la influencia del *kindergarten* de Fröbel en el primer tercio del siglo XX. Una ley noruega de 1975 y una ley sueca de 1970 formularon el nuevo diseño de la etapa escolar infantil dentro del sistema educativo. En Suecia, la integración se intensificó a partir de una ley de 1998, cuando las actividades extraescolares y todas las actividades paraescolares de tiempo libre fueron incorporadas dentro del sistema educativo.

En Reino Unido emergieron los centros de Educación Infantil en el siglo XVIII gracias a la iniciativa religiosa y filantrópica. El sistema fue permeable al ascendente de las renovaciones pedagógicas de Robert Owen, Fröbel o Montessori, lo cual permitió reformular su paradigma, aunque con muy distintas intensidades. Una ley de 1998 fue el punto de inflexión en el proceso al reconocer el derecho universal de los ciudadanos a la preescolarización entre dos y cinco años y la obligación de las autoridades

¹ Véase Muñoz, C. y Zaragoza, C. (2005): *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Altamar.

municipales de suministrar dichos servicios, primordialmente a las personas con necesidades educativas especiales. La prioridad central sobre la que se debate en los últimos años en Reino Unido es, por un lado, la calidad y ajuste de la oferta a las necesidades de los padres y, por otro, la mejora del diseño curricular de los servicios escolares infantiles para que genere mayor comprensividad e integración con el desarrollo evolutivo de los niños. El sistema está principalmente sostenido por agencias cuya titularidad está en manos de la sociedad civil. El crecimiento del sistema en la última década se ha basado en un fuerte proceso de inspección y concierto con dichas entidades civiles.

Se podría dibujar un itinerario histórico común de la escolarización infantil:

- ▶ Tiene su origen en el curso de la primera industrialización por iniciativa de la sociedad civil, como respuesta asistencial al abandono y explotación de los niños.

- ▶ Se produce una renovación pedagógica de mano de fundaciones de nuevo cuño que conciben la Educación Infantil como una etapa con sentido propio e innovan los métodos educativos.

- ▶ Permanece, en cambio, el carácter asistencial del sistema.

- ▶ Hasta casi el último tercio del siglo XX se produce una progresiva institucionalización, con claro protagonismo de la iniciativa social, incorporándose al sistema educativo general y aumentando la responsabilidad de la acción gubernamental en distintos grados y formas.

- ▶ En el último tercio del siglo, el sistema asiste a la expansión generalizada de la demanda. Se busca garantizar la equidad del acceso, se institucionaliza la red dentro del sistema educativo, se regulan los estándares de calidad y, en resumen, se gesta una reforma pedagógica en profundidad.

- ▶ La tendencia apunta a la universalización y gratuidad del derecho de escolarización infantil a partir de los tres años y a estructurar progresivamente el sistema según la particular configuración institucional en cada país: unos dan prioridad a la iniciativa social y otros establecen una red de centros de titularidad estatal.

Relacionado con este último aspecto, el informe *Starting Strong* de la OCDE reconoce que el modelo de los sistemas escolares infantiles depende en gran parte de cómo se concibe el cuidado de los niños en cada cultura. En algunos países se ha generado una red de cuidadores profesionales muy consolidada que, asociada a una jornada laboral más corta y a ayudas financieras públicas, permite que un porcentaje significativo de padres opte por contratar estos cuidadores. Por ejemplo, en los países escandinavos, para cuidar a los niños que no están en edad de escolarización obligatoria, además de la oferta de centros escolares infantiles, existe un modelo de cuidador domiciliario que atiende a un pequeño grupo de niños

en su casa o cuida al niño en el hogar de éste. El contacto con estas personas se hace en gran parte a través de servicios municipales y el contrato de este servicio de cuidado domiciliario es objeto de subvenciones y desgravaciones. Esto explica que los países escandinavos, convencionalmente asociados a la universalización de derechos, muestren un porcentaje de escolarización infantil menor al de países como España.

1.2 La escolarización infantil en España

El itinerario seguido por la escolarización infantil en España coincide sustancialmente con el del resto de los países mencionados. La historia de la Educación Infantil en España también nos lleva a retroceder hasta el siglo XIX. Entonces se comienza a articular una red de centros promovidos por instituciones religiosas, de iniciativas de la sociedad civil e incluso de centros de titularidad estatal, que cuidaban y educaban sobre todo a los hijos de los trabajadores industriales. Con especial actividad en Cataluña, esta fase acabó diseminando centros por todo el territorio nacional. Aunque existían referencias pedagógicas, como las de los principios de Fröbel, hasta el último tercio del siglo XX el sistema tuvo un carácter principalmente asistencial. El crecimiento del sistema experimentó una aceleración a finales de los años sesenta cuando, ante los cambios en la estructura laboral, la nueva inmigración urbana suscitó una respuesta social en forma de centros sostenidos por instituciones religiosas, cooperativas de padres o de educadores e iniciativas privadas de carácter lucrativo. Así, sobre todo en los nuevos barrios de las ciudades, emergió un conjunto inconexo y muy variado de entidades, entre las que se podían encontrar iniciativas de vanguardia pedagógica y proyectos que cumplían una urgente función de asistencia social, pero también negocios de calidades muy diferentes.

La Ley General de Educación de 1970 supuso un profundo punto de inflexión: asumió parte de un nuevo paradigma escolar infantil con un carácter netamente educativo al establecerlo como una etapa del sistema de enseñanza; normalizó un nuevo marco psicopedagógico; y, a la vez, reconoció la utilidad y necesidad social del sector. A partir de ese momento se inicia la generalización de la escolarización infantil, lo que introdujo problemas de heterogeneidad de calidades.

A una parte de estos problemas quiso responder una iniciativa de 1985 bajo el nombre "Programa Experimental de Educación Infantil" y la deliberación pública catalizada alrededor del Libro Blanco de la Educación Infantil. Pero fue en los reales decretos de 1991 donde se concretó realmente una voluntad operativa de ordenar y desarrollar plenamente el sistema. Aunque se reguló un objetivo de ordenación acorde con los cánones europeos y se estableció un marco curricular flexible, pero con una detallada articulación, no se logró el desarrollo del sistema por una insufi-

ciente financiación pública. Curricularmente, el sistema escolar infantil, bajo el nombre de Educación Infantil, dejó de ser una mera etapa de preparación a la escuela obligatoria, como parecía entenderse hasta entonces, para, de acuerdo con las corrientes pedagógicas en boga, convertirse en una etapa con entidad propia. Se inició así una renovación del sistema escolar infantil que establecía estándares de calidad y homogeneizaba los distintos servicios. La ordenación de la Educación Infantil en dos ciclos tenía la intención de relacionar más estrechamente el sistema escolar infantil con el sistema educativo general, con el fin de armonizar el conjunto del sistema. No obstante, la falta de financiación para hacer que los planes fueran operativos prolongó la existencia de una red de centros sostenida principalmente por la sociedad civil y el mercado.

Trece años después, en los reales decretos de 2004, se consolidó el marco normativo y pedagógico, a la vez que se adoptó otra estrategia para implementar la oferta escolar infantil. Se integró el antiguo segundo ciclo con la escolarización obligatoria, a la vez que el primer ciclo se entendió como un sistema más flexible e independiente. Las voces contrarias a dicha reforma criticaban que esa opción segmentaba el sistema e introducía una perspectiva más asistencial, además de rebajar la calidad. Sus defensores resaltaban que el sistema escolar infantil de 0 a 3 años cumplía unas funciones diferentes al siguiente ciclo y que la respuesta desarrollada y consolidada por la sociedad no podía ser troquelada por una escolarización voluntarista que no atendiera a las especificidades de dicha etapa.

Por otro lado, la reforma de 2004 reconocía el derecho a la escolarización infantil a los tres años y establecía un plan de gratuidad para esta etapa a partir de esa edad que debía lograrse antes de 2007. Finalmente, el nuevo Gobierno adelantó un año el plan al anunciar la creación de 300.000 nuevas plazas escolares. Curricularmente, se continuó con la idea de la especificidad de la educación escolar infantil (0-6 años), pero se fortaleció el logro del objetivo de la lectoescritura y del aprendizaje matemático, cambio que parece consolidarse en la siguiente reforma legislativa.

La preocupación por el dominio lectoescritor de la lengua ha originado en Francia y en Alemania uno de los debates más importantes en torno a la educación escolar infantil a finales de los años noventa y principios del nuevo siglo, convirtiéndose en una de las principales prioridades curriculares del sistema.

La nueva reforma prevista en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación llega a menos de dos años de la anterior y supone un retorno al modelo de división en dos ciclos del tramo de 0 a 6 años, y con una llamativa voluntad de establecer un sistema de titularidad estatal. Sus detractores hablan de rigidez y voluntarismo del nuevo sistema, denuncian que ese modelo no supone un aumento de la calidad y que estataliza la respuesta

educativa de la sociedad. Quienes lo defienden argumentan los efectos positivos de coordinación y continuidad entre el primer y segundo ciclo, la consideración integral de todo el proceso educativo que evite que se convierta en un recurso asistencial y la recuperación de estándares de calidad más elevados.

En resumen, la educación no obligatoria antes de los seis años ha sido institucionalizada en España en dos ciclos bien diferenciados: uno que incluye a los niños de tres y menos años y otro que comprende a los que tienen entre tres y seis años. Los reales decretos 1.330 y 1.333, ambos de 6 de septiembre de 1991, estructuraron una sola etapa de Educación Infantil dividida en dos ciclos. La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre consolidó dicha división, aunque con distinta nomenclatura: hasta los tres años recibía el nombre de Educación Preescolar y el segundo ciclo hasta los seis años tomaba el título propiamente de Educación Infantil (regulados ambos por los reales decretos 113 y 114 de 23 de enero de 2004). Esto último será previsiblemente revocado para restaurar el sistema según el modelo integrado de 1991.

1.3 El panorama actual

En general, el sistema de escolarización infantil español coincide con el modelo desarrollado que domina en el panorama internacional. Sin embargo, hay que señalar una gran diversidad en las formas de estructurar el currículo entre los diferentes países. En junio de 2001, la OCDE presentó, en una conferencia internacional en Estocolmo, un análisis comparativo entre los sistemas escolares infantiles de los distintos países que voluntariamente se incorporaron a la investigación, entre los cuales, lamentablemente, no figuró España. Bajo el título *Niños pequeños, grandes desafíos: la educación y el cuidado de la infancia temprana*, el estudio, comenzado en 1998 y que comprendía doce países, señalaba la coincidencia de todos en concluir que los servicios educativos a la infancia temprana son un elemento cada vez más importante de las políticas sociales, familiares y educativas.

La misma Unión Europea asumió desde mitad de los años ochenta la creación y desarrollo de servicios de cuidados escolares infantiles como una de las líneas de su programa político, dentro de la gama de medidas dirigidas a la igualdad de género; es decir, con una intención primeramente asistencial, aunque con un marco pedagógico avanzado. En 1986 se creó The European Commission Network of Childcare, con fines científicos y evaluadores, cuyos informes fueron la base sobre la cual la Comisión Europea interpeló a los gobiernos de la Unión Europea para que elevaran el grado de desarrollo de la escolarización infantil.

Esta tendencia no es sólo europea, pues está presente con mayor o menor eficacia en todas las políticas educativas del mundo. La X Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Panamá en 2000, se dedicó a la educación escolar infantil (bajo el nombre de “educación inicial”). Los gobiernos destacaron dos ideas principales: primera, la educación escolar infantil es uno de los principales factores estratégicos para erradicar la pobreza y promover la escolarización eficaz y, segunda, la clara voluntad de avanzar “hacia la institucionalización de políticas y programas de educación inicial de calidad”.

Y ciertamente tienen razón, según el estudio *Los beneficios del desarrollo de programas de la primera infancia: un análisis económico*, realizado en 2005 por Jacques van der Gago y Jee-Peng Tan para la Organización de Estados Americanos. En él se parte del consenso general sobre que la educación escolar infantil es especialmente beneficiosa para los niños con dificultades. Se comprueba que el coste anual por niño en Educación Infantil excede el de un niño de Educación Primaria, pero, sin embargo, es provechoso desde un punto de vista económico. Los beneficios mensurables cuantitativamente en términos económicos de la escolarización infantil se refieren a sus efectos sobre la alfabetización y sobre la delincuencia, así como sobre el sistema productivo y el gasto público por la disminución de la morbilidad, la discapacidad, la delincuencia y el abandono infantil. Basándose en experiencias reales, los autores demuestran econométricamente que suponiendo que un niño hiciera cuatro cursos de Educación Infantil con un coste total de 1.400 dólares, los beneficios a medio plazo excederían un 126% de la inversión inicial.

Además de otros estudios, el encabezado por Lawrence Schweinhart² quiso demostrar que los sujetos escolarizados en Educación Infantil, a los treinta años ya habían retornado al patrimonio público 7,15 dólares por cada dólar invertido en ellos durante la etapa escolar infantil.

El informe de la OCDE *Starting Strong* constata que desde los años noventa todos los países han sufrido una demanda creciente de escolarización infantil por causas similares a las de España, ya que las tendencias demográficas, económicas y sociales se repiten. El caso español presenta tres diferencias que se contrarrestan: por un lado, hay una menor ruptura nupcial y menos monoparentalidad; además, la familia muestra todavía una cultura social bastante comunitaria; por último, los horarios laborales son más perjudiciales para la vida familiar.

Todos los países estudiados han experimentado una gran expansión del sector escolar infantil. Pese a ello, en ninguno de los países la oferta de

² Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. y Weikart, D. P. (1993): *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

escolarización infantil, que crece en cantidad de alumnos y en tiempo de atención, satisface la demanda de los padres. El acceso a la escolarización infantil en algunos países es un derecho a partir de los tres años o incluso menos y, aunque es voluntaria, se tiende a una cobertura plena de la población entre los 3 y 6 años. Además, se intenta que de esos tres años al menos dos sean gratuitos.

En general, los padres financian por término medio menos de un tercio del coste del proceso general de escolarización infantil. Aun así, esa cuantía es un obstáculo importante para el acceso equitativo al sistema escolar infantil, que se intenta compensar a través de un abanico de fórmulas de financiación: subvención directa de las entidades, pago de las matrículas, deducciones fiscales o aportaciones de las empresas donde trabajan los padres. Efectivamente, el acceso al sistema es muy desigual, como prueba el escaso número de niños de grupos minoritarios o de familias de bajos ingresos en las aulas. Paradójicamente, éstos serían los que más aprovecharían los beneficios del sistema, ya que el estudio confirma los efectos positivos que tiene la escolarización infantil en las familias desfavorecidas al mejorar las oportunidades de los niños y ayudar a la cohesión social.

La garantía de equidad en el acceso a este tramo educativo de las familias desfavorecidas es una de las grandes cuestiones pendientes en el proceso de escolarización infantil en todo Occidente. Esto se logra mayoritariamente a través de ayudas públicas para pagar dichos servicios y también con la creación de centros estatales, aunque, por la mayor financiación que requiere, es una solución menos asumida por los gobiernos. El mayor desafío al que se enfrenta la escolarización infantil es la financiación del sistema, sobre todo en el flujo de fondos estatales.

Esas limitaciones financieras han llevado a concentrarse en el segundo ciclo. Los servicios escolares infantiles avanzan sostenidamente hacia la universalización, pero se registra una diferencia importante entre el primero y el segundo ciclo de la escolarización infantil. Así, se intenta lograr una normalización institucional del segundo ciclo dentro de la escolarización ordinaria, aunque bajo un estatuto de voluntariedad, mientras que en el primer ciclo se intenta seguir el mismo proceso, aunque más lentamente, lo que provoca estándares de calidad mucho más bajos en ese tramo.

En general, el sistema muestra una calidad baja y desigual en la mayoría de los países desarrollados, aunque es un problema ya encauzado, puesto que cada vez existen más procedimientos de regulación y evaluación de la calidad de los servicios escolares infantiles. La estandarización de la calidad se busca sobre todo a través del establecimiento de condiciones de habitabilidad y seguridad, de la ratio de niños por personal y de la

regulación de la formación precisa para poder formar parte de dicho personal. Existen marcos normativos y pedagógicos sancionados por las autoridades gubernamentales en todos los países que están modelando la cultura y las condiciones del sector.

Las cuestiones relativas al personal también preocupan. En casi todos los países se exige una cualificación universitaria al personal que trabaja en la enseñanza escolar infantil, pero en las plantillas se detectan déficit formativos, sobre todo en cinco áreas: trabajo con los padres, atención a lactantes muy pequeños, enseñanza de idiomas, herramientas de educación intercultural y procedimientos de evaluación. Estos vacíos son difíciles de subsanar, ya que las oportunidades de formación continua o reciclaje son muy desiguales entre unos países y otros, especialmente para los profesionales con una menor titulación académica.

Unido a esto, los profesionales del sector tienen sueldos bajos, pocas posibilidades de formación, promoción y movilidad profesional y malas condiciones contractuales. Esta situación la sufren de manera particular aquellos que están dedicados al trabajo con lactantes y niños muy pequeños. Los riesgos de la creciente precarización del sector conducen además a una rotación del personal cada vez mayor, lo que perjudica el proceso pedagógico y la atención a los padres.

Así mismo, también aparece como un inconveniente la extrema feminización del sector: con datos de 1998, el 95% de los trabajadores de los centros escolares infantiles públicos suecos eran mujeres y en Finlandia representaban un 90%. Este hecho hace pensar en la conveniencia de favorecer una proporción mayor de trabajadores varones.

También provoca problemas la descoordinación entre las entidades implicadas en los procesos de atención a la primera infancia, algo que debería desaparecer, especialmente entre los centros educativos y los servicios sociales. La descoordinación está inducida en parte por el hecho de que los programas de escolarización infantil se han atribuido en casi todos los países a las competencias municipales. No obstante, las conclusiones del estudio señalan que esa escala local facilita la coordinación con los servicios sociales y otras agencias municipales implicadas.

Desde la perspectiva pedagógica, el panorama internacional apuesta por currículos flexibles, que permiten una gran adaptación contextual, aunque también una variación de calidades excesivamente divergente. En este campo, un déficit constatado en casi todos los países es la baja participación de los padres en los procesos escolares infantiles, principalmente por problemas de actitud de las familias o por falta de tiempo.

2. La Educación Infantil en España

2.1 *Un primer acercamiento*

Lamentablemente, la investigación oficial (y no oficial) en España sobre Educación Infantil es muy escasa, lo que es un primer indicador de la poca atención prestada a este tipo de escolarización. La baja formalización de las etapas escolares infantiles conlleva problemas de atención y estandarización estadística, comunes en otros países. En consecuencia, las comparaciones numéricas son insuficientes.

La revista *Consumer Eroski* ha realizado dos estudios sobre la calidad escolar infantil en España, uno en abril de 1999 y otro en septiembre de 2005. Este último se ha llevado a cabo con 200 escuelas dedicadas exclusivamente a Educación Infantil (76 públicas, 113 privadas no concertadas y 11 privadas concertadas), siguiendo una metodología que es común en los estudios sobre consumo. La principal conclusión al comparar ambos estudios es que la calidad de los centros de Educación Infantil en España es satisfactoria y ha mejorado en los últimos años. Destaca especialmente la elevada formación curricular de sus trabajadores. El 70% tiene una formación específica en Educación Infantil, como Magisterio, Técnico Especialista en Jardín de Infancia o Técnico Superior en Educación Infantil. El 30% restante son puericultores, psicólogos, pedagogos o estudiantes en prácticas de alguna especialidad de Educación Infantil.

Otro aspecto es la conservación y limpieza de los centros, que resulta satisfactoria en nueve de cada diez casos y sólo un 12% tiene deficiencias de seguridad, debidas fundamentalmente a problemas en los elevados estándares que tienen que cumplir las puertas y ventanas.

La variedad entre escuelas es importante, sobre todo si se tienen en cuenta factores como la gama de servicios o el tamaño del centro. Respecto al tamaño, hay centros con 10 niños y otros con 300, siendo la media de 64 niños por escuela. En cuanto a prestaciones, las escuelas privadas diversifican cada vez más la oferta de los servicios, entre los que destacan el de comedor y horarios de atención más amplios.

2.2 *Alta escolarización*

Reiterando la escasez de información estadística sobre la Educación Infantil en nuestro país, hay, no obstante, cinco indicadores que es posible estudiar y todos tratan la extensión de la escolarización infantil.

Un estudio de la OCDE analiza el porcentaje de niños escolarizados de cuatro y menos años sobre el total de la población que tiene tres o cua-

Tabla 1 – Tasa de escolarización a los cuatro años en algunos países de la OCDE. 2003

	Tasa de escolarización (1)	Intervalo de edades en el que el 90% de la población está escolarizado
Islandia (2)	146,8	3-16
Bélgica (2)	120,7	3-17
Francia (2)	118,9	3-17
España (2)	115,9	3-16
Italia	104,1	3-15
Nueva Zelanda	88,1	4-15
Dinamarca	88,0	4-16
República Checa	82,8	5-17
Hungría	82,6	4-16
Suecia	81,1	6-18
Noruega	80,4	6-17
Japón	79,8	4-17
Alemania	78,7	6-17
Reino Unido	77,2	4-15
Eslovaquia	72,4	6-17
Portugal	70,3	5-14
Austria	65,6	5-16
Luxemburgo	61,6	5-15
Estados Unidos	51,5	6-16
México	42,1	6-12
Australia	41,8	5-16
Finlandia	40,2	6-18
Holanda	36,4	5-16
Polonia	30,6	6-17
Grecia	28,5	6-16
Irlanda	26,1	5-16
Suiza	22,7	6-16
Corea del Sur	19,9	6-17

(1) Porcentaje de niños de 4 años y menos escolarizados respecto a la población de 3 y 4 años. (2) La tasa está sobrestimada al existir un número significativo de alumnos de menos de 3 años.

Fuente: OCDE (2005): *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l' OCDE 2005*. París.

tro años en cada país (tabla 1). España muestra una de las tasas de escolarización infantil más altas, después de Islandia, Bélgica y Francia. Aunque, por la construcción del indicador, sus porcentajes superan el 100%, los autores nos invitan a interpretarlo como un 100% de escolarización infantil. El modelo escandinavo es bien diferente: según datos de 2003, en Dinamarca estaba escolarizado un 88% de este colectivo, un 81,1% en Suecia, un 80,4% en Noruega y un 40,2% en Finlandia. Estos datos permiten establecer cuatro grupos según los países:

— Hay un primer grupo de países con altas tasas de escolarización formado por Islandia, Bélgica, Francia, España e Italia. Geográficamente se pueden situar al oeste del continente europeo, con la excepción de Portugal.

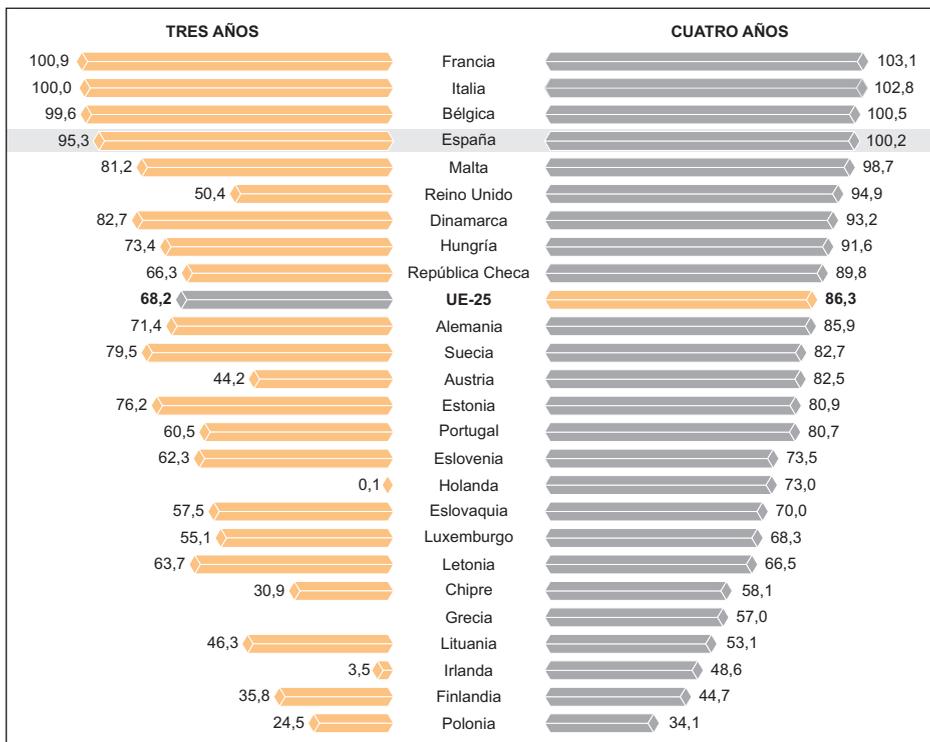
— Un segundo conjunto de países presenta tasas de escolarización infantil entre el 70% y el 100%: Nueva Zelanda, Dinamarca, República Checa, Hungría, Suecia, Noruega, Japón, Alemania, Reino Unido, Eslovaquia y Portugal. Excepto Japón, serían países encuadrados en la Europa central y escandinava, junto con Reino Unido.

— Conforman un tercer grupo menos numeroso aquellos países con cifras que oscilan entre el 50% y el 70%: Austria, Luxemburgo y Estados Unidos.

— Finalmente, el cuarto conjunto de países tiene tasas inferiores al 50%: México, Australia, Finlandia, Holanda, Polonia, Grecia, Irlanda, Suiza y Corea del Sur.

Esta misma tabla confirma las tendencias señaladas. Al estudiar la edad media en que el 90% de la población está escolarizada, España está en el rango de edad más temprana: los tres años.

Gráfico 1 – Tasa de escolarización a los tres y a los cuatro años en la Unión Europea. 2003



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de datos de Eurostat.

Si se comparan los datos de la escolarización infantil a los tres y a los cuatro años (gráfico 1) se descubre la existencia de dos pautas muy divergentes: conforme disminuye la edad infantil de referencia más divergen los sistemas, aunque siga vigente esa tendencia general a la escolarización universal. La Europa atlántica-continental (excepto Portugal) continúa presentando altas tasas de escolarización infantil, cercanas al 100%. En el otro extremo se sitúa la escasa escolarización irlandesa de los niños pequeños y un modelo radicalmente escindido como el holandés, con una tasa de escolarización del 73% en los niños de cuatro años y una ínfima escolarización para los menores de dicha edad (0,1%). Entre los países centroeuropeos se observa una menor escolarización de los niños de tres años (un 71,4% en Alemania y un 44,2% en Austria), al igual que en Reino Unido (50,4%). Los países nórdicos muestran dos pautas opuestas: Suecia y Dinamarca tienen tasas cercanas al 80% (79,5% y 82,7%, respectivamente), mientras que en Finlandia sólo se escolariza a un tercio de los niños de tres años (35,8%).

Al analizar la evolución cronológica de la tasa de escolarización infantil a los cuatro años en la última década (tabla 2), se observa que España, al menos desde 1999, está siempre por encima de la media de la Eurozona. España mantiene esas tasas tan altas de escolarización infantil desde mediados de los años noventa.

Por el contrario, en Irlanda se produce un descenso sostenido en el período 1994-2003, disminuyendo 6,1 puntos porcentuales en dicha cohorte de los cuatro años. También en este período Grecia pierde 0,6 puntos. La disminución de 24,5 puntos de Holanda se produce únicamente en el último año y no se tiene en cuenta al desconocer exactamente el motivo de este descenso tan acusado.

En términos generales, sin embargo, la tendencia es el crecimiento de la escolarización infantil. La media europea, tanto de la Eurozona como de la UE-15, tiene una evolución positiva desde 1999, con incrementos de 2,1 y 1,9 puntos, respectivamente. Pero detrás de dicha media se esconden diferencias notables. Si observamos la tendencia de los diez años comprendidos entre 1994 y 2003, hay un conjunto de países que apenas han sufrido variaciones. Por un lado, España (0,5), Bélgica (0,8) y Francia (3,1) no han variado casi, ya que sus porcentajes de escolarización infantil son muy elevados, llegando al 100% continuo desde 2000-2001. Por otro lado, destaca Reino Unido (2,8), que partiendo de porcentajes altos sigue sin llegar al 100%.

Un ritmo más elevado de crecimiento se observa en un segundo grupo de países, formado por Dinamarca (que ha incrementado su porcentaje de escolarización infantil en 11,6 puntos en diez años, hasta el 93,2%), Alemania (7,6 puntos, hasta el 85,9%), Austria (13,2 puntos y alcanza el 82,5%) y Finlandia (14,8 puntos, hasta el 44,7%). Por último, en Noruega

Tabla 2 – Evolución de la tasa de escolarización a los cuatro años en algunos países de la OCDE. 1994-2003

	1994	1999	2003	Variación 1994-2003	Variación 1999-2003
Alemania	78,3	78,0	85,9	7,6	7,9
Austria	69,3	74,7	82,5	13,2	7,8
Bélgica	99,7	98,8	100,5	0,8	1,7
Chipre	–	50,9	58,1	–	7,2
Dinamarca	81,6	90,9	93,2	11,6	2,3
Eslovaquia	–	–	70,0	–	–
Eslovenia	–	62,6	73,5	–	10,9
España	99,7	99,2	100,2	0,5	1,0
Estonia	–	–	80,9	–	–
Finlandia	29,9	40,0	44,7	14,8	4,7
Francia	100,0	101,2	103,1	3,1	1,9
Grecia	57,6	52,6	57,0	–0,6	4,4
Holanda	97,5	98,0	73,0	–24,5	–25,0
Hungría	–	89,4	91,6	–	2,2
Irlanda	54,8	50,8	48,7	–6,1	–2,1
Italia	–	102,0	102,8	–	0,8
Letonia	–	56,1	66,5	–	10,4
Lituania	–	47,9	53,1	–	5,2
Luxemburgo	–	91,4	68,3	–	–23,1
Malta	–	101,2	98,7	–	–2,5
Polonia	–	31,2	34,1	–	2,9
Portugal	53,1	71,7	80,7	27,6	9,0
Reino Unido	92,1	95,4	94,9	2,8	–0,5
República Checa	–	91,9	89,8	–	–2,1
Suecia	54,3	69,2	82,7	28,4	13,5
Eurozona 12	–	89,4	91,5	–	2,1
UE-15	–	90,0	91,9	–	1,9
UE-25	–	–	86,3	–	–
Estados Unidos	–	59,2	61,6	–	2,4
Islandia	–	91,1	93,7	–	2,6
Japón	–	91,5	92,7	–	1,2
Noruega	62,9	77,3	84,2	21,3	6,9
Suiza	–	–	34,2	–	–

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de datos de Eurostat.

(21,3 puntos), Portugal (27,6 puntos) y Suecia (28,4 puntos) se producen aumentos vertiginosos en el período estudiado. Suecia y Portugal partían de una tasa de escolarización infantil cercana a la mitad de la cohorte y llegan a superar el 80%; Finlandia, por otro lado, con menos de un tercio de los niños de cuatro años escolarizados, aumenta 14,8 puntos, aunque se mantiene todavía en proporciones relativamente bajas (44,7%).

Así pues, los países nórdicos experimentan un gran aumento de la escolarización infantil, con tasas cercanas a las del modelo euroatlántico, con menos de un 10% de los niños de cuatro años sin escolarizar. Junto con los países centroeuropeos (Alemania, Austria), los países nórdicos marcan un modelo en el que aproximadamente un quinto de los niños no está escolarizado en Educación Infantil. Otros países, sin embargo, mantienen tasas bajas e incluso una tendencia contraria a la alta escolarización infantil, como es el caso de Irlanda.

En este panorama, España ha apostado por la escolarización infantil universal. El aumento de la escolarización infantil en nuestro país ha sido notable (tabla 3). En diez años se han incorporado casi 400.000 alumnos a esta etapa. Además, el peso de la Educación Infantil en relación con el resto del sistema educativo aumenta año tras año desde mediados de la década de los años noventa, tanto respecto a la Educación Primaria (2 puntos por año), como a la educación universitaria y al total de la educación (más de medio punto por año). Actualmente, según la estimación del Ministerio de Educación y Ciencia para el curso 2005/06, el casi millón y medio de niños escolarizados en Educación Infantil representa el 59,7% de Educación Primaria, más de un quinto (21,2%) de la educación no universitaria y el 17,6% de todo el sistema educativo español.

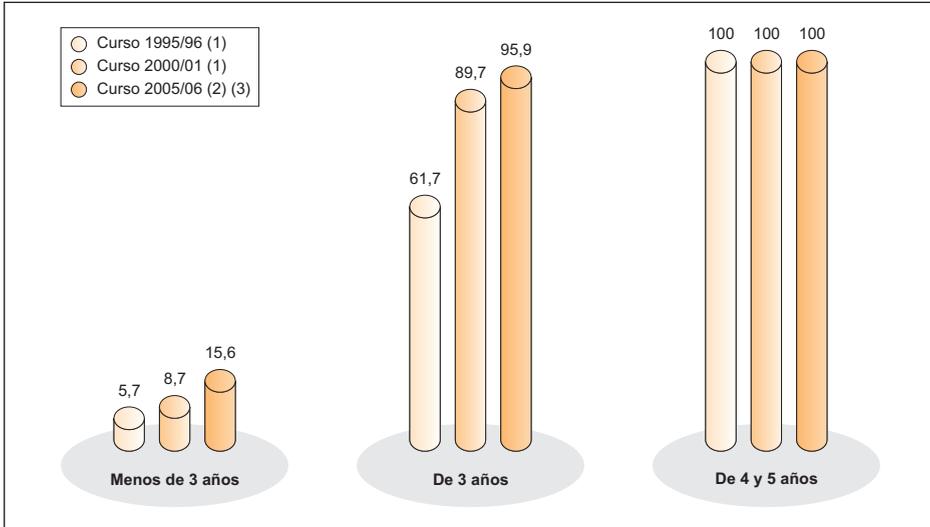
Tabla 3 – Evolución del alumnado en Educación Infantil, en Educación Primaria, en la educación no universitaria y en el total de la educación. Cursos 1995/96-2005/06

	1995/96	2000/01	2002/03	2004/05 (1)	2005/06 (2)
Alumnado en Educación Infantil	1.096.677	1.165.736	1.279.404	1.425.593	1.480.810
Alumnado en Educación Primaria	2.779.238	2.491.648	2.474.287	2.469.616	2.481.667
Alumnado en educación no universitaria	7.667.516	6.882.363	6.843.646	6.933.255	6.978.395
Alumnado en todos los niveles de enseñanza	9.176.358	8.438.113	8.423.766	8.396.152	8.420.476
% de alumnos en Educación Infantil respecto al de Educación Primaria	39,5	46,8	51,7	57,7	59,7
% de alumnos en Educación Infantil respecto al total de alumnado en educación no universitaria	14,3	16,9	18,7	20,6	21,2
% de alumnos en Educación Infantil respecto al alumnado de todos los niveles de enseñanza	12,0	13,8	15,2	17,0	17,6

(1) Datos avance. (2) Datos estimados.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de la educación en España*, varios años; Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2004/05*, en www.mec.es; Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*; e INE (2005): *Estadística de la Enseñanza Superior en España. Curso 2002-2003*.

Gráfico 2 – Evolución de la tasa de escolarización por edad. Cursos 1995/96-2005/06



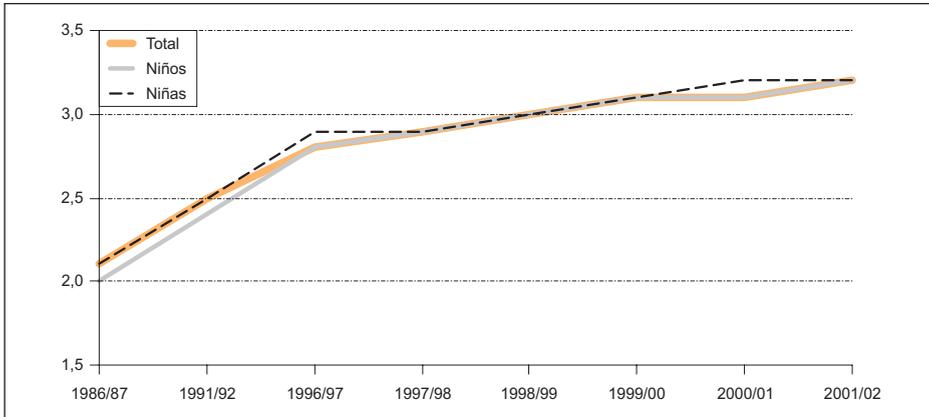
(1) Tasas calculadas con las estimaciones intercensales 1991-2001 del INE. (2) Tasas calculadas con las últimas proyecciones de población del INE (base Censo de Población 2001). (3) Cifras estimadas.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*.

La evolución de la escolarización infantil por cohortes (gráfico 2) muestra una estructura muy reveladora de la enseñanza escolar infantil en España. Las cifras confirman los datos de la OCDE analizados anteriormente para la escolarización infantil a los cuatro años: la tasa cubría ya a toda la población en los años noventa. Respecto a los niños de tres años, en el curso 2005/06, la escolarización infantil es casi universal (95,9%), muy superior al 61,7% del que se partía hace diez años. Sin embargo, las tasas disminuyen entre los menores de tres años, un colectivo con una pauta de escolarización distinta. No obstante, en los últimos diez años casi se ha triplicado su tasa, pasando del 5,7% en el curso 1995/96 al 15,6% en el 2005/06. Además, el incremento se ha acelerado a partir del curso 2000/01: mientras en la segunda mitad de los años noventa la escolarización infantil de menores de tres años aumentó en 3 puntos porcentuales, en el primer lustro del siglo XXI ascendió 6,9.

Otro índice para estimar la evolución de esta etapa educativa es el número medio de años de escolarización (gráfico 3). Desde el año 2000 la escolarización media se sitúa en 3,2 años. En 1992 esa media estaba en 2,5 años; es decir, en una década ha aumentado de forma sostenida en casi un año.

Al analizar la evolución de la escolarización infantil en España según las cohortes (tabla 4) se observa la existencia de dos regímenes de escolarización infantil muy diferenciados, que se corresponden con los dos ciclos

Gráfico 3 – Evolución del número medio de años de escolarización en Educación Infantil por sexo. Cursos 1986/87-2001/02

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2005): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Ministerio de Educación y Ciencia.

que la legislación ha fijado. La formación de ambos regímenes, con toda probabilidad, está relacionada con la disponibilidad de recursos educativos públicos (de titularidad estatal o concertada), tan diferente para cada uno de los dos ciclos, pero no es un factor exclusivo, ya que la edad de los niños también influye en la demanda progresiva de escolarización infantil.

Así, la escolarización infantil de niños menores de un año no es habitual: en el curso 2002/03 un escueto 2,5% estaba en un centro de Educación Infantil, aunque la evolución ha sido positiva desde el curso 1996/97, aumentando 1,4 puntos. Además, se constata que el ascenso de la tasa de escolarización en esta edad no es continuo, porque entre los cursos 1996/97-1998/99 sólo avanza dos décimas y en 2001/02-2002/03 tres. Esto confirma esa aceleración de la presión por la escolarización infantil en las edades más tempranas, incluso en los niños menores de un año. Idéntico aumento se observa en las tasas de los niños de un año: el 4,6% del curso 1996/97 se ha duplicado hasta alcanzar el 9,9% en el curso 2002/03. También se comprueba aquí esa aceleración continua de la escolarización infantil temprana. Respecto a los niños de dos años, el aumento es algo menor, aunque también se incrementa notablemente: en el período 1996/97-2002/03 creció 9,4 puntos, con un repunte de 4,2 puntos en los cursos 2000/01-2002/03, cuando el crecimiento fue de 1,4 puntos en el bienio 1996-1998.

No obstante, es necesario recordar que la tendencia principal es la no escolarización de los niños entre 0 y 3 años: cuatro de cada cinco niños de dos años, nueve de cada diez niños de un año y el 97,5% de los niños menores de un año no están escolarizados.

Tabla 4 – Evolución de la tasa de escolarización en Educación Infantil por sexo y edad. Cursos 1986/87-2002/03

	1986/87	1991/92	1996/97	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Primer ciclo							
Menores de 1 año							
Niños	–	0,4	1,1	1,3	1,8	2,2	2,5
Niñas	–	0,4	1,1	1,2	1,7	2,1	2,5
Total	–	0,4	1,1	1,3	1,7	2,2	2,5
1 año							
Niños	–	2,0	4,7	5,8	7,6	9,3	10,1
Niñas	–	1,8	4,5	5,6	7,3	9,0	9,7
Total	–	1,9	4,6	5,7	7,5	9,2	9,9
2 años							
Niños	4,8	7,4	12,6	13,9	17,7	20,8	21,8
Niñas	4,5	7,1	12,1	13,6	17,2	20,6	21,7
Total	4,7	7,2	12,3	13,7	17,5	20,7	21,7
Segundo ciclo							
3 años							
Niños	16,3	36,6	65,9	74,7	87,4	92,5	94,2
Niñas	17,4	38,0	67,6	76,0	89,2	93,2	95,1
Total	16,8	37,2	66,7	75,4	88,4	92,9	94,6
4 años							
Niños	86,1	94,8	98,5	97,5	99,1	100,0	99,5
Niñas	90,6	96,8	99,8	98,5	99,9	100,0	99,2
Total	88,3	95,8	99,1	98,2	99,8	100,0	99,4
5 años							
Niños	99,8	100,0	99,8	99,8	99,7	100,0	100,0
Niñas	100,0	100,0	99,9	99,9	99,8	100,0	100,0
Total	100,0	100,0	99,8	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados*, varios años.

Los datos varían diametralmente cuando se analiza el segundo ciclo de Educación Infantil, donde las tasas se aproximan a la escolarización universal, incluso a los tres años. A mitad de la década de los años ochenta, gracias a la reforma educativa de los setenta, la escolarización de los niños de cinco años era ya universal y se acercaba al 90% entre los de cuatro años. Por el contrario, en las cohortes de tres años había un 83,2% sin escolarizar en el curso 1986/87. En los primeros años de la década de los noventa se hizo un esfuerzo para aumentar la escolarización de estos niños, consiguiendo un crecimiento de 20,4 puntos. El primer lustro de los años noventa, en plena crisis económica, fue testigo de un incremento de 29,5 puntos y en el período 1996/97-2002/03 aumentó 27,9 puntos.

La escolarización de los niños de cuatro años se incrementó en la segunda mitad de los años ochenta en 7,5 puntos. En el primer lustro de los años noventa se produjo una desaceleración de ese crecimiento, pero se elevó 3,3 puntos, lo que sirvió para culminar la práctica universalización. La extensión del derecho universal de escolarización infantil a partir de los tres años que se logra en los Presupuestos Generales de 2006 consagra esa universalización del segundo ciclo y alimenta nuevas expectativas y demandas para el primer ciclo.

La percepción pública es que la demanda de educación infantil de 0 a 3 años ha desbordado al sistema. El hecho de que no existan estadísticas oficiales en un asunto que preocupa a tantos españoles y es tan importante para las políticas sociales levanta suspicacias. Sólo existen datos parciales, como el que aporta la Federación de Enseñanza de CC.OO., que señala que en Madrid han quedado sin satisfacer las peticiones de 30.000 familias en el curso 2005/06. Según la oposición parlamentaria de la Comunidad de Madrid, 25.000 niños se quedaron sin plaza para el primer ciclo. Un estudio sobre la enseñanza infantil de la Federación de Trabajadores de Enseñanza de UGT (FETE-UGT), realizado con financiación de la FORCEM y el Fondo Social Europeo, concluía que en el período 1995-1999 había aumentado un 30,8% la demanda de plazas escolares para niños menores de un año.

Un signo añadido de la percepción de la enorme demanda insatisfecha en la escolarización infantil, y también indicador de lo que la sociedad demandará a medio plazo, es que la especialidad de Educación Infantil de Magisterio encabeza las preferencias de los futuros universitarios en varias comunidades autónomas, según datos de 2005.

Pese a la creciente demanda, ha disminuido el número de alumnos por unidad (tabla 5). En el curso 2005/06, el número medio de alumnos por unidad en el primer ciclo de Educación Infantil es de 14,4 alumnos y de 21 en el segundo ciclo. La enseñanza privada prevé 14,9 alumnos para el primer ciclo y 23,3 para el segundo ciclo, uno y tres más, respectivamente, que la enseñanza pública.

En términos generales, el número medio de alumnos en Educación Infantil ha descendido en aproximadamente cuatro niños en los últimos diez años. Esas ratios en descenso continuo desde 1995 suponen contar

Tabla 5 – Número medio de alumnos por unidad en Educación Infantil según ciclo. Curso 2005/06

	Total	Enseñanza pública	Enseñanza privada concertada y no concertada
Primer ciclo	14,4	13,9	14,9
Segundo ciclo	21,0	20,0	23,3

Nota: Datos estimados.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*.

Tabla 6 – Evolución de las unidades de Educación Infantil según titularidad. Cursos 1995/96-2003/04

	Total	Enseñanza pública	Enseñanza privada concertada	Enseñanza privada no concertada
Absoluto				
1995/96	51.781	35.718	1.333	14.730
2003/04	68.508	45.777	10.923	11.808
Porcentaje				
1995/96	100	69,0	2,6	28,4
2003/04	100	66,8	15,9	17,2

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados*, varios años.

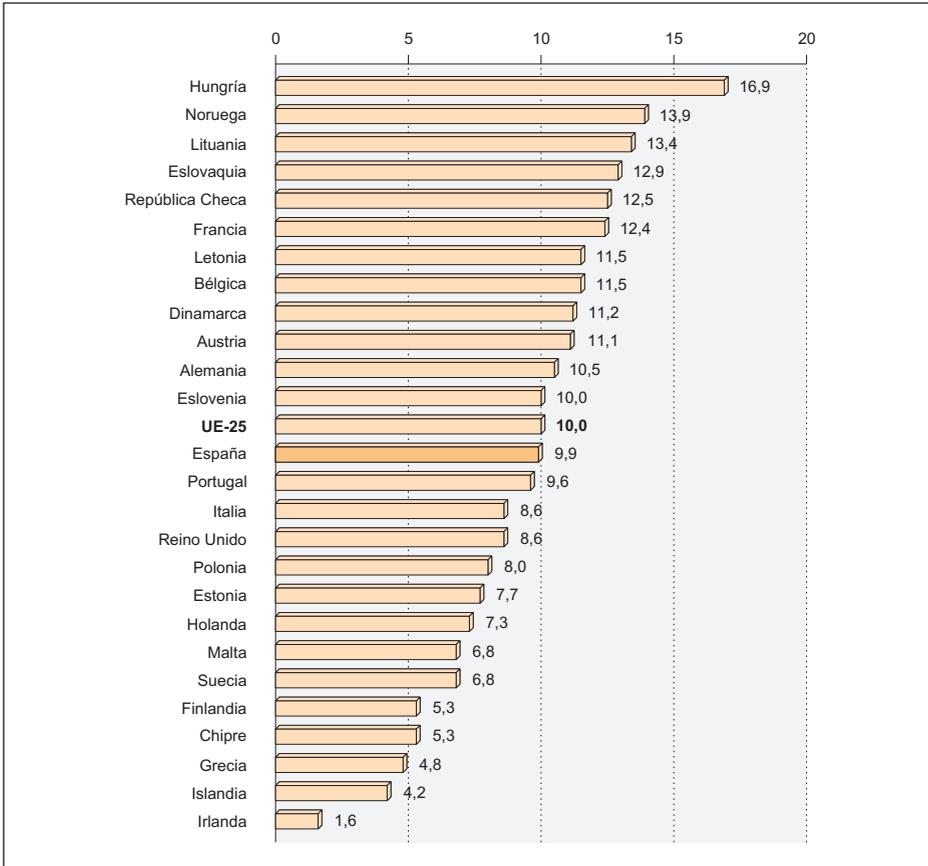
con una extensa red de centros. En el curso 1995/96 había 51.781 unidades, de las que el 69% eran de titularidad pública. En el curso 2003/04 estaban operativas 68.508 unidades y un 66,8% de ellas eran de titularidad pública, el 15,9% privadas concertadas y el 17,2% privadas no concertadas (tabla 6). Lo que más destaca en este período es la disminución en 2.922 aulas de la red privada no concertada.

2.3 Bajo gasto público

La universalización progresiva de la escolarización infantil no siempre ha venido acompañada por un esfuerzo presupuestario proporcional. Las estadísticas oficiales sobre gasto público en educación no siempre desagregan el gasto de la Educación Infantil del de la Educación Primaria, lo que dificulta el análisis específico de los ciclos de Educación Infantil. A partir de los datos de Eurostat se puede analizar el gasto público en el nivel preescolar, aunque unido a gastos en otros tipos de educación que no pueden ser asignados a ningún nivel (gráfico 4). España se sitúa cerca de la media de gasto de la UE-25. Dentro del grupo europeo continental-occidental al que pertenece España por sus altas tasas de escolarización infantil, nuestro país es el tercero que más gasto público porcentual destinaba a la Educación Infantil: 9,9%, frente al 12,4% de Francia y el 11,5% de Bélgica. Por detrás están Italia (8,6%) e Islandia (4,2%). Alemania y Noruega tienen un gasto porcentual superior al español con tasas menores. Ese 9,9% de gasto público en 2002 en Educación Infantil (y otras categorías no clasificables) representa 2.856 euros por alumno, cantidad que aumentó un 4,2% respecto al año 2001 (2.742 euros por alumno).

Otro índice relacionado con el gasto educativo es el número de becas concedidas (tabla 7). Si se observa su evolución, se concluye que los dos períodos 1995/96-1999/00 y 1999/00-2003/04 muestran un comportamiento inversor harto diferente. En el primero, el número de becas a alumnos de Educación Infantil apenas aumenta un 23,1% (9.626 becas) y, sin

Gráfico 4 – Gasto público en el nivel preescolar en algunos países europeos. En porcentaje respecto al gasto público en educación. 2002



Notas: Incluye los gastos no distribuidos por niveles.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de datos de Eurostat.

embargo, el importe destinado a becas crece un 71,7%, incrementándose la cuantía por beca en un 39,5%, desde 256,30 a 357,44 euros. En el período 1999/00-2003/04, las becas aumentan en 64.097 (125,1%) y el presupuesto crece casi 23 millones de euros (se elevó un 124,5%), lo que se refleja necesariamente en la cuantía media por alumno, que permaneció prácticamente estable (disminuyó un 0,3%).

La alta escolarización infantil española soporta un gasto público bajo, ya que su coste sale en su mayor parte de los bolsillos de los padres. España está lejos de ofrecer prestaciones sociales a las familias similares, incluso cercanas, a la media europea. Una familia española debería tener 11 hijos y una renta por debajo de 9.000 euros para recibir las mismas prestaciones que una familia alemana con dos hijos con cualquier nivel de ren-

Tabla 7 – Evolución del número e importe de las becas en Educación Infantil. Cursos 1995/96-2003/04

	Becas	Importe total (en miles de euros)	Importe medio por beca (en euros)
1995/96	41.617	10.666,3	256,30
1996/97	51.897	13.627,2	262,58
1997/98	52.589	16.227,3	308,57
1998/99	45.925	18.479,3	402,38
1999/00	51.243	18.316,3	357,44
2000/01	57.470	21.305,9	370,73
2001/02	62.268	22.891,3	367,63
2002/03	85.293	34.748,8	407,41
2003/04	115.340	41.117,2	356,49

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadísticas de la educación en España*, varios años; y Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Estadística de becas. Curso 2003-2004*, en www.mec.es

ta. El Instituto de Política Familiar, en su *Informe sobre la evolución de la familia en España 2003*, confirma que nuestro país es el que menos ayuda dedica a la familia, una de cuyas manifestaciones más visibles es la deficiente oferta de educación escolar infantil a menores de tres años con financiación pública. Un niño entre 0 y 6 años cuesta a sus padres 33.425 euros si asiste a una escuela financiada con fondos públicos y 40.637 si está escolarizado en un centro privado. Si se desglosa esa cifra, son 10.825 euros en alimentación, 2.826 en ropa, 361 en ocio, 9.316 en educación y 10.097 euros en otras categorías.

Los datos recogidos en el estudio sobre guarderías realizado por *Consumer Eroski* muestran que una familia paga por cada plaza escolar en un centro privado una media de 254 euros mensuales, aunque hay grandes diferencias: la plaza más barata costaba 117 euros al mes y la más cara se elevaba hasta los 390 euros.

Las diferencias entre comunidades autónomas, o incluso entre provincias, también están muy marcadas. En Murcia, la media es de 198 euros y en Navarra, por el contrario, de 309 euros, 55 euros más que la media nacional. Mientras que la diferencia entre el centro más caro y el más barato de Murcia era de 193 euros, en Madrid llegaba a los 250 euros. Además de las mensualidades, el 92% de las escuelas cobra por matrícula o inscripción del niño una cuantía media de 86 euros, pero puede superar en algunos casos los 100 euros. A esto hay que sumar el comedor infantil, ya que sólo una de cada cinco escuelas lo incluía en la mensualidad, cuyo precio es de 92 euros mensuales en las privadas, e incluye la merienda. Los requisitos de acceso a las escuelas públicas son muy difíciles de cumplir y la demanda es muy alta, dado su bajo coste: en la mayoría no se cobra matrícula, y el importe medio de las que la cobran es de 60 euros (26 euros

menos que en las privadas), y rara vez aplican los costes totales de comedor y horario ampliado, ya que existe un amplio programa de ayudas y subvenciones.

2.4 Profesores motivados y preparados

Algunas investigaciones llevadas a cabo por editoriales escolares sobre esta etapa permiten ciertas conclusiones sobre el perfil del educador infantil, cuya formación ha evolucionado claramente en los últimos 25 años. La importancia de la “maestra educadora” (minoritariamente, del “maestro educador”) en Educación Infantil es crucial. En este nivel es donde se puede aplicar mejor al profesional de la enseñanza el concepto de educador, por ese carácter global desde el que aborda todo el proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje del educando. Ese “mi primer maestro”, que está en el imaginario colectivo y en el de los individuos, es hoy, como retrato robot, el de una maestra de Educación Infantil.

Los rasgos transversales que definen a la mayoría del profesorado de esta etapa son: generalmente motivado, constituido mayoritariamente por mujeres (son una excepción los hombres), con interés por la actualización docente y un cierto talante afectivo en el ejercicio de su tarea. Las alumnas y alumnos universitarios que cursan esta especialidad de Magisterio muestran una mayor motivación por la tarea y la profesión que los de otras especialidades, habiéndola elegido como primera opción la inmensa mayoría de ellos. Desde hace años es la más demandada de las especialidades de Magisterio. Estos rasgos de los futuros docentes casan perfectamente con las características profesionales descritas de los activos.

La formación académica del profesor de Educación Infantil suele ser la de Magisterio, con la correspondiente especialidad. Pero, en la práctica, constituyen un colectivo con procedencias formativas múltiples: Magisterio en sus diversas especialidades, Formación Profesional de Grado Superior; educadores que han hecho algún curso relacionado con la tarea, pedagogos, licenciados que han encontrado aquí su forma de trabajo o de introducirse en un centro escolar, etc.

Por otra parte, los profesores pertenecientes a centros públicos muestran una notable inquietud pedagógica, buen nivel de formación y un trabajo en condiciones cada vez más favorables y mayor disposición de medios. El profesorado de centros privados tradicionales, reconversión de las antiguas “guarderías”, tiene un nivel pedagógico más variable, sus titulaciones abarcarían un espectro más variopinto y trabajarían en condiciones no siempre favorables, por ejemplo, en relación con el espacio y el número de alumnos. Por último, la minoría de profesores de centros privados de

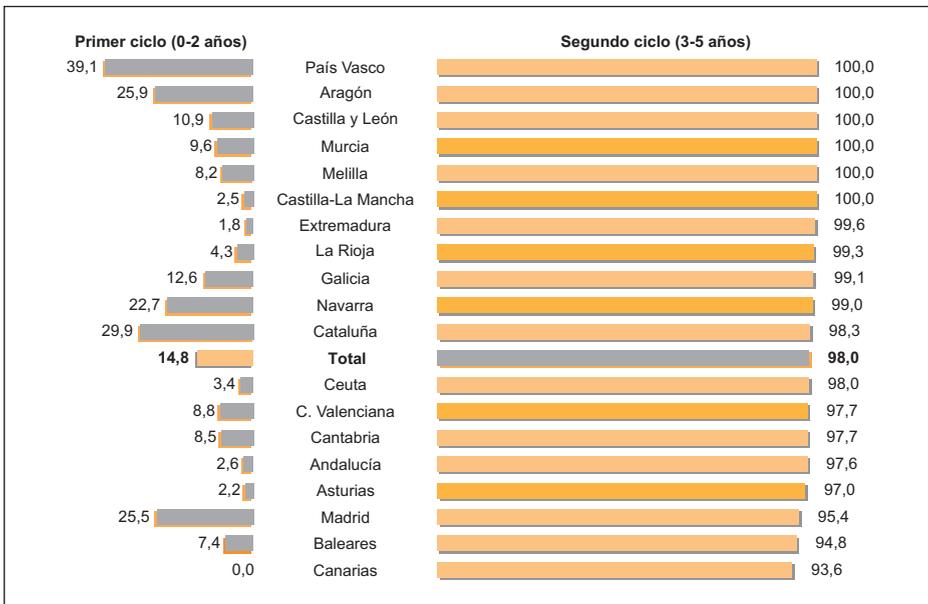
alto nivel económico tendría alta cualificación académica y gran abundancia de medios y recursos.

Trabajar en equipo es una aspiración y hasta una exigencia en la mayoría de los campos de la actividad humana. Es evidente que un equipo no es, sin más, un conjunto de personas que trabajan en el mismo lugar y tienen reuniones más o menos frecuentes. En el caso de la educación, el trabajo en equipo es una cuestión crucial, porque implica consensuar y compartir una fundamentación psicopedagógica, la apuesta por un modelo educativo asumido por todos, la plasmación de objetivos trazados en común y la elaboración entre todos de criterios pedagógicos y de formas de actuación. Los especialistas en Educación Infantil insisten en que trabajar en equipo es un proceso de búsqueda, de análisis y de investigación en común, como parte de una práctica educativa que cada uno de los profesores lleva luego a cabo con su grupo de alumnos.

2.5 Diferencias entre comunidades autónomas y grupos de alumnos

Las comunidades autónomas manifiestan comportamientos muy distintos en la escolarización infantil de los niños. Si se examinan las tasas

Gráfico 5 – Tasas brutas de escolarización en Educación Infantil por ciclo y comunidad autónoma. Curso 2004/05



Notas: Datos avance.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2004/05*, en www.mec.es

brutas de escolarización infantil en el segundo ciclo (3-5 años), sólo cinco comunidades autónomas y Melilla alcanzan el 100%. Por el contrario, Baleares y Canarias no llegan al 95% (gráfico 5). Respecto al primer ciclo (0-2 años), cinco comunidades autónomas escolarizan a más de un quinto de sus niños: País Vasco (39,1%), Cataluña (29,9%), Aragón (25,9%), Madrid (25,5%) y Navarra (22,7%). Finalmente, diez autonomías, más Ceuta y Melilla, escolarizan menos del 10% de los niños menores de tres años. Extremadura y Asturias (1,8% y 2,2%, respectivamente) son las comunidades autónomas que tienen menores tasas de escolarización infantil. Las diferencias son muy llamativas y dibujan realidades muy diferentes, no sólo de desarrollo económico, sino también de expansión de la red en sus distintas titularidades.

La tabla 8, que analiza las unidades de Educación Infantil por titularidad, muestra que las cuatro comunidades autónomas con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo (País Vasco, Aragón, Cataluña y

Tabla 8 – Unidades de Educación Infantil según titularidad y comunidad autónoma. Curso 2003/04

	Absoluto				Porcentaje			
	Públicas	Privadas concertadas	Privadas no concertadas	Total	Públicas	Privadas concertadas	Privadas no concertadas	Total
Andalucía	9.068	111	2.126	11.305	80,21	0,98	18,81	100
Aragón	1.307	268	576	2.151	60,76	12,46	26,78	100
Asturias	810	70	241	1.121	72,26	6,24	21,50	100
Baleares	861	398	122	1.381	62,35	28,82	8,83	100
Canarias	2.139	0	561	2.700	79,22	0,00	20,78	100
Cantabria	465	92	158	715	65,03	12,87	22,10	100
Castilla-La Mancha	2.524	238	276	3.038	83,08	7,83	9,08	100
Castilla y León	2.338	684	277	3.299	70,87	20,73	8,40	100
Cataluña	7.279	3.207	2.492	12.978	56,09	24,71	19,20	100
C. Valenciana	4.714	1.435	708	6.857	68,75	20,93	10,33	100
Extremadura	1.393	68	214	1.675	83,16	4,06	12,78	100
Galicia (*)	2.401	476	392	3.269	73,45	14,56	11,99	100
Madrid	5.737	1.871	2.725	10.333	55,52	18,11	26,37	100
Murcia	1.655	428	174	2.257	73,33	18,96	7,71	100
Navarra	583	266	5	854	68,27	31,15	0,59	100
País Vasco	2.070	1.169	709	3.948	52,43	29,61	17,96	100
La Rioja	240	109	18	367	65,40	29,70	4,90	100
Ceuta	96	18	13	127	75,59	14,17	10,24	100
Melilla	97	15	21	133	72,93	11,28	15,79	100
Total	45.777	10.923	11.808	68.508	66,82	15,94	17,24	100

(*) No incluye las unidades de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados del curso 2003/04*, en www.mec.es

Tabla 9 – Evolución del número medio de años de escolarización en Educación Infantil por comunidad autónoma. Cursos 1992/93-2002/03

	1992/93	1997/98	2002/03	% de variación
Andalucía	2,1	2,3	2,9	38,1
Aragón	2,7	2,9	3,2	18,5
Asturias	2,5	2,9	3,0	20,0
Baleares	2,4	2,9	3,1	29,2
Canarias	2,2	2,8	2,9	31,8
Cantabria	2,6	2,9	3,1	19,2
Castilla-La Mancha	2,6	3,0	3,1	19,2
Castilla y León	2,8	3,1	3,4	21,4
Cataluña	3,3	3,8	3,9	18,2
C. Valenciana	2,6	2,7	3,1	19,2
Extremadura	2,4	2,9	3,0	25,0
Galicia	2,6	2,9	3,3	26,9
Madrid	2,6	3,0	3,6	38,5
Murcia	2,4	3,0	3,3	37,5
Navarra	3,0	2,9	3,0	0,0
País Vasco	3,2	3,6	3,8	18,8
La Rioja	2,6	3,1	3,1	19,2
Ceuta	2,2	2,7	3,0	36,4
Melilla	1,9	2,1	3,1	63,2
Total	2,6	2,9	3,3	26,9

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2005): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Madrid), son las que menor porcentaje de plazas públicas tienen, siendo muy importante la participación de la red privada concertada.

Otro indicador que ayuda a comprender las diferencias territoriales es el número medio de años de escolarización infantil (tabla 9). De nuevo están a la cabeza Cataluña, País Vasco y Madrid (3,9, 3,8 y 3,6 años, respectivamente). Canarias y Andalucía tienen los peores indicadores, seguidas de Navarra, Extremadura, Asturias y Ceuta.

No obstante, si se observa el porcentaje de variación entre el curso 1992/93-2002/03 por comunidades autónomas, en Cataluña, Aragón y País Vasco se han producido los crecimientos más bajos en esa década, salvo en Navarra, que no varía. En Madrid se ha registrado un extraordinario incremento (38,5%) de sus ya altas tasas. Andalucía y Canarias, pese a partir con indicadores más bajos, muestran una evolución muy activa en escolarización infantil. Ceuta y Melilla evolucionan muy positivamente.

Los alumnos con necesidades educativas especiales e inmigrantes

Después de haber analizado las diferencias entre comunidades autónomas en los principales indicadores de escolarización, vamos a examinar las disimilitudes relacionadas con estos dos grupos que requieren una atención particular.

Los niños con necesidades educativas especiales se escolarizan en mucha menor medida que el resto de los niños. En el curso 1998/99, la tasa de niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza general era del 18,2%, casi diez puntos superior a la misma tasa en Educación Infantil (tabla 10). Cinco años más tarde, la proporción aumentó en ambos ámbitos, pero con una intensidad relativa mayor en la Educación Infantil. Las causas pueden estar relacionadas con la incorporación de estos niños en centros especiales y probablemente con una red educativa que todavía está dotándose de recursos de integración.

Otro factor diferencial es la nacionalidad de origen de los niños escolarizados (tabla 11). El número de alumnos extranjeros no ha dejado de crecer y sería necesario hacer un complejo análisis comparado de los tipos de destinatarios de las ayudas al estudio y los baremos usados en los diferentes centros para tener una idea de si sus dificultades en cuanto a la escolarización son mayores que para el resto de la población. Lamentablemente, la estadística del ministerio no siempre facilita los datos desagregados de la enseñanza privada concertada y no concertada para poder analizarlos rigurosamente. Así, sólo se puede apuntar que, en el curso 2004/05, el 5,8% de los alumnos extranjeros en Educación Infantil se distribuía desigualmente: 7,4% en centros públicos y 3% en centros privados. Se constata que en la segunda mitad de los años noventa el número de extranjeros en Educación Infantil se duplicó y en los siguientes cinco años (1999-2004) casi se quintuplicó. Esto introduce nuevas dificultades y oportunidades en la Educación Infantil y quizás estas últimas sean más favo-

Tabla 10 – Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales. En tasa por 1.000 alumnos matriculados. Cursos 1998/99-2003/04

	Alumnado con necesidades educativas especiales		Alumnado total		Tasa por 1.000 alumnos	
	1998/99	2003/04 (2)	1998/99	2003/04 (2)	1998/99	2003/04 (2)
Educación Infantil (1)	10.787	16.180	1.128.861	1.353.460	9,6	12,0
Total de enseñanzas de régimen general	129.796	145.381	7.128.251	6.903.005	18,2	21,1

(1) No se dispone de datos del alumnado en Educación Infantil en centros de educación especial de Andalucía, Cataluña y Galicia. (2) Datos provisionales.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadísticas de la educación en España*, varios años.

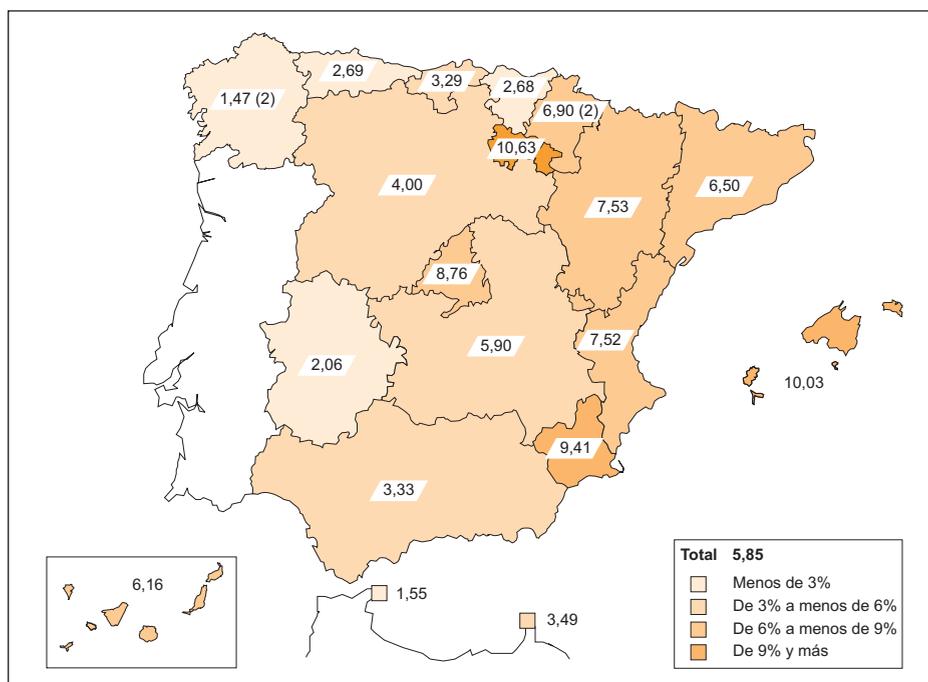
Tabla 11 – Evolución del alumnado extranjero en Educación Infantil. Cursos 1994/95-2004/05

	Alumnado extranjero	Alumnado total	Porcentaje
1994/95	8.904	1.093.256	0,81
1995/96	9.572	1.096.677	0,87
1996/97	10.448	1.115.244	0,94
1997/98	12.260	1.122.740	1,09
1998/99	12.387	1.128.861	1,10
1999/00	17.148	1.133.653	1,51
2000/01	24.571	1.165.736	2,11
2001/02	39.048	1.221.108	3,20
2002/03	60.042	1.279.404	4,69
2003/04 (1)	78.986	1.353.460	5,84
2004/05 (2)	83.353	1.425.593	5,85

(1) Datos provisionales. (2) Datos avance.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de la educación en España*, varios años; Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2004/05*, en www.mec.es; y Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*.

Gráfico 6 – Alumnado extranjero en Educación Infantil por comunidad autónoma. En porcentaje respecto al alumnado total de Educación Infantil. Curso 2004/05 (1)



(1) Datos avance. (2) No se incluye el alumnado extranjero en el primer ciclo por no disponer de esta información.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2004/05*, en www.mec.es

rables que en el resto del sistema educativo, dada la maleabilidad a edades tan tempranas.

Si se hace una comparación interautonómica (gráfico 6), la tasa de alumnos extranjeros en Educación Infantil es superior al 7% en algunas comunidades autónomas (La Rioja, Baleares, Murcia, Madrid, Aragón y Comunidad Valenciana); en otras no llega a un tercio de la tasa máxima (10,63% de La Rioja), como es el caso de Melilla, Andalucía, Cantabria, Asturias, País Vasco, Extremadura, Ceuta y Galicia.

3. Los dilemas de la Educación Infantil

Los beneficios de la escolarización infantil son cada vez más valorados por la sociedad. Algunos estudios del Ministerio de Educación y Ciencia demuestran que la escolarización infantil temprana conlleva un mejor rendimiento académico: los niños que han sido escolarizados antes de los dos años consiguen mejores resultados académicos que los que se incorporan más tarde al sistema; además de la anticipación de habilidades cognitivas y sociales, influye la temprana institucionalización, que familiariza antes al niño con lo escolar. Sin embargo, hay que tener presente que los sectores desfavorecidos están infrarrepresentados en el sistema escolar infantil.

La escolarización infantil puede servir también para solucionar el progresivo aislamiento de algunos niños, producto de la menor natalidad, que no cuentan con un grupo de iguales (hermanos o primos) en su familia. Los centros escolares infantiles suplen esta ausencia con la sociabilidad del aula. También tiene efectos positivos sobre la salud de los niños, ya que los estudios demuestran que uno de los focos de problemas de morbilidad está en la etapa de cuidados tempranos. La escolarización infantil intensifica la vigilancia de los niños y la adquisición de hábitos saludables; además, educa a los familiares cuidadores, algo que incide en el descenso de los índices de riesgo de mortalidad, discapacidad y enfermedad infantiles. Pero sus efectos más beneficiosos aparecen entre aquellos niños que pertenecen a familias con dificultades socioeconómicas o en situación de exclusión, tanto desde el punto de vista de la salud, psicológica o social, para prevenir problemas o atajar los ya detectados.

Desde hace años se han puesto en marcha Equipos de Orientación Psicopedagógica para Educación Infantil y Educación Primaria en los colegios públicos y concertados. Sus funciones son la prevención, desarrollo y atención a la diversidad y el asesoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. A través de ellos, y con los procedimientos, técnicas e instrumentos adecuados, se trata de prevenir el fracaso escolar y los posibles problemas de comportamiento. Este recurso se suma a la ac-

ción de la escuela infantil para el desarrollo del niño en todas las facetas de su personalidad, con atención especial a la diversidad y a sus problemas, como los del desarrollo, los de riesgo social o la atención a los alumnos que se sitúan en los extremos, tanto por discapacidad como por alta capacidad. Además, atiende también las necesidades de formación y asesoramiento del profesorado.

Así pues, la escolarización infantil no sólo es un factor de primera magnitud para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres sino que, en términos más generales, iguala a los que no son padres con los que sí lo son y que, además de asumir la responsabilidad del beneficio social de la reproducción y la crianza, se ven perjudicados laboralmente por esa condición. Desde el punto de vista del desarrollo psicosocial del niño y de su aprovechamiento curricular, la escolarización temprana es considerada también una fuente de oportunidades y, por tanto, de desigualdad si no se goza de ese derecho. Sin duda, en cuanto a los derechos sociales, la universalización de toda la Educación Infantil es una de las principales demandas que las familias sienten más vivamente en su cotidianeidad. El Estado tendrá que hacer un esfuerzo financiero para dar cobertura al derecho de escolarizar a los menores de tres años, similar al realizado en el último quinquenio con el segundo ciclo de Educación Infantil.

El régimen de atención a los niños menores de tres años no tiene que seguir posiblemente el mismo modelo de lo que se conoce como segundo ciclo de Educación Infantil. La tendencia en España y en otros países parece que apunta a una mayor escolarización, hasta un tercio o incluso la mitad de los niños, pero combinada con otras medidas como la extensión de los permisos de maternidad y paternidad (probablemente junto con planes de formación semipresenciales para que no se descapitalicen como trabajadores) y la reforma y cualificación del mercado de cuidadores domiciliarios. El estatuto actual de los cuidadores a domicilio no ofrece un marco satisfactorio para los contratantes, por lo que será necesario establecer modelos más fáciles y flexibles que respondan mejor al que quizás sea el nicho más fluido de la economía sumergida.

El modelo político de la Educación Infantil se enfrenta a tres dilemas principales: el debate entre voluntariedad u obligatoriedad del segundo ciclo; entre segmentación o integración de esta etapa en centros ordinarios o especializados y con un sistema flexible u homogéneo; y entre responsabilización familiar o asistencialización.

Voluntariedad/obligatoriedad

En torno a la obligatoriedad, la presión sobre la universalización de la escolarización infantil se manifiesta en diferentes declaraciones; algunas incluso reclaman que, además de ser un derecho y gratuita, debería ser

obligatoria. Así se manifestó la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en un informe remitido al Gobierno en la primavera de 2005. La propuesta reclamaba que la Educación Infantil, al menos en su segundo ciclo, fuera “obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos”. Esta afirmación fue apoyada por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, al creer que es “una manera de garantizar la estabilidad de la financiación y la retribución de los trabajadores de estos centros”³. En opinión de los sindicatos que participan en esa comisión, se busca que los centros privados que imparten dicha etapa se financien a través de conciertos y no de convenios.

Dada la práctica universalización de la escolarización a partir de los tres años, la no escolarización se debe sobre todo a casos especiales con posibles problemas sociales. No obstante, la obligatoriedad de la escolarización infantil no solucionaría nada que no pudiese ser solventado a través de los servicios sociales. Pero, a la vez, el derecho de los padres a escolarizar a sus hijos, desde la perspectiva de las oportunidades curriculares, se ve cuestionado, pues la sociedad puede entender que tiene la responsabilidad de suministrar al niño educación desde antes de los seis años y, por tanto, la obligatoriedad se interpreta como responsabilidad sobre la educación del niño.

Aunque es cierto que la conveniencia o necesidad de anticipar la capacidad lectoescritora o matemática es una cuestión muy discutida, algunos aspectos del aprendizaje en la primera infancia, como el bilingüismo, justificarían ciertos grados de obligatoriedad en el caso de que se considere que éste es un objetivo estratégico del sistema educativo nacional. Con mayor razón cuando en el campo lingüístico es donde se producen las mayores desigualdades educativas.

Segmentación/integración

Respecto al dilema sobre el tipo de centro, la opción de que la Educación Infantil se imparta en centros que no están exclusivamente dedicados a esta etapa tiene la ventaja de que aumenta la gama de servicios, permite mayor continuidad con la Educación Primaria y ayuda a su homogeneización con el resto del sistema. Por otra parte, un entorno de escala excesivamente grande para niños tan pequeños puede resultarles intimidatorio. Habría que promover fórmulas intermedias, como centros asociados que faciliten la integración de equipos, la armonización de proyectos curriculares, etc.

A su vez, se discute sobre si la política de conciliación de la crianza temprana y la vida laboral tiene que centrarse exclusivamente en la crea-

³ *El País*, 9 de mayo de 2005.

ción de plazas escolares o hay que combinarla con una gama diversificada de medidas de apoyo. Especialmente importante sería la reforma del mercado de cuidadores. Hay familias que los prefieren para evitar los contagios de las escuelas, porque atienden al niño en cualquier circunstancia (aunque esté enfermo), por la flexibilidad en los horarios de llegada o por buscar un cuidado más personalizado. Las desventajas son su coste, la incertidumbre sobre su calidad y la confianza que merece, el aislamiento del niño y su difícil sustitución cuando enferma. La reforma del sistema de cuidadores tendría que orientarse hacia los modelos nórdicos, que han institucionalizado redes de cuidadores reguladas por las autoridades locales. Pero también debería normalizar su cualificación, articular sistemas de sustitución, establecer fórmulas cooperativas entre los cuidadores o reformar los contratos vigentes que regulan las relaciones laborales entre el cuidador y la familia.

Responsabilización/asistencialización

Estos debates son importantes, pero es crucial resolver el dilema entre responsabilización familiar y asistencialización, que podríamos formular con la siguiente pregunta: ¿vamos hacia un modelo de “semi-internado” en la Educación Infantil?

En el discurso de los profesores de Educación Infantil aparece de manera recurrente y enfatizada la referencia a la familia. Para este profesorado es casi un axioma la afirmación de que detrás del comportamiento de los niños se trasluce de manera cabal cómo son sus padres: si les atienden o no, si les dedican tiempo, si ya desde tan pequeños “les consienten muchas cosas y los convierten en pequeños tiranos, para compensar el tiempo que no están con ellos”, etc., o si, por el contrario, han recibido una educación más equilibrada.

Los padres y las madres jóvenes tienden a implicarse casi por igual en tareas como llevar y traer a los niños al colegio, sobre todo cuando ambos trabajan fuera de casa. Sin embargo, el mayor peso de la crianza y la educación de los hijos sigue cayendo a la postre sobre la mujer, que es la que se relaciona con el centro escolar en la mayoría de los casos.

La familia no regatea esfuerzos ni recursos para la educación de estos niños, dentro de las posibilidades de cada uno. En esta etapa, educar, según la perspectiva familiar, es sobre todo proteger. Este objetivo emocional se expresa implícitamente así: “¡Que a mi hijo o hija no le falte de nada!”.

Algo diferente es la implicación en aspectos concretos, como apoyar y prolongar en casa los aprendizajes que se inician en la escuela. Aquí se choca con la falta de tiempo de muchos padres y madres, que llegan a casa cansados después de su jornada laboral, o imbuidos de esa teoría implíci-

ta en la sociedad de que “los aprendizajes son cosa del colegio”. A los padres les tranquiliza saber que sus hijos están “atendidos y aprendiendo cosas” durante el día. Existe una confianza básica en el centro y en los profesores, en cuyas manos los padres y madres dejan a sus hijos.

A juicio de los profesores, la difícil conciliación entre el trabajo y la atención a los hijos, que afecta mucho más a la mujer, se aprecia en los comportamientos de los niños de estas edades. Muchos de estos niños se pasan todo el día fuera de casa. El profesorado observa que los niños están nerviosos y frustrados o serenos y seguros, en función del tipo de padres y madres y de los estilos de vida familiares, fuertemente condicionados por muchos factores. Los profesores señalan también la eficacia de las tutorías con los padres, para informarles de la marcha del niño, de posibles problemas y dificultades o para explicarles lo que se trabaja en el centro y cómo se hace, invitándoles a continuarlo y complementarlo en casa de una manera lúdica y divertida. El contacto con la familia, a través de informes descriptivos (de distinta periodicidad) sobre la marcha de los alumnos es siempre deseado y valorado por ambas partes.

La Educación Infantil se concibe hoy como un conjunto de tareas compartidas por padres y educadores, con el fin de llevar a cabo acciones conjuntas intencionalmente educativas. Padres y madres, de manera mucho más simétrica que en otras etapas de la educación, se relacionan y suelen implicarse más con el centro escolar. Esto es fruto de la inseguridad de quienes están aprendiendo día a día el oficio de ser padres y madres, por lo que no suelen “regatear” nada si se trata de la educación de sus hijos, incluido el tiempo dedicado a relacionarse con el centro escolar.

Por otro lado, las escuelas infantiles parten del convencimiento de la necesidad de articular unas relaciones continuas con la familia. Siguen la recomendación del Real Decreto 829/2003 y de cuantas leyes se han ocupado de esta etapa: “Los centros escolares cooperarán estrechamente con las familias en la educación de sus hijos”. Esto se traduce en comunicaciones de ida y vuelta entre el centro escolar y la familia, con un intercambio de información constante sobre el proceso educativo de los alumnos (en bastantes casos casi a diario), reuniones puntuales, participación en algunas actividades, etc. En todo caso, no es el centro escolar el que suele fallar en los procesos de comunicación padres-educadores.

La opinión pública y los estamentos con poder empresarial y político de nuestro país son conscientes de la necesidad de dedicar más medios para conciliar vida laboral y familiar. En defensa de dicha conciliación se han articulado numerosos planes. Una de las medidas establecidas de mayor importancia es la ampliación de la escolarización de los niños, expresa llamada urgente a que los centros escolares sean los que den el soporte institucional a la conciliación entre vida familiar y laboral. Algunos expertos y autoridades educativas señalan la importancia de que esta escolari-

zación extraordinaria no sea un tiempo desaprovechado, sino un tiempo educativo programado con distintas modalidades. No obstante, la demanda no procede de la necesidad de más tiempo para la educación escolar de los niños, sino de la urgencia que tienen los padres de que la escuela se encargue más tiempo de sus hijos.

La escolarización se extiende en varias direcciones: se anticipa la incorporación escolar; se amplía el horario de entrada y de salida del colegio; además, en muchos casos aumenta el número de días, ya que el colegio abre los fines de semana y en los meses de vacaciones.

Si se analizan los datos sobre las actividades extraescolares, se observa una tendencia al aumento, aunque no se puede constatar su consolidación en los primeros años de este siglo. En 1994, el Ministerio de Educación y Ciencia tenía proyectos para la implantación y expansión de las actividades extraescolares. Los indicadores disponibles⁴ demuestran que entre 1995 y 2003 la asistencia a actividades extraescolares de carácter deportivo aumentó un 40,4%; las actividades ligadas a baile y a idiomas se incrementaron un 57,1% y un 61,1%, respectivamente. El máximo desarrollo se alcanzó en música (109,1%) e informática (212,5%). Sin embargo, la participación en todas las actividades, excepto en informática, ha sufrido ligeros descensos desde 1999 a 2003 (tabla 12).

Esta tendencia a la expansión de la oferta de atención a los niños en los centros escolares se pone de manifiesto en los “planes de apertura” de centros escolares desarrollados por algunas comunidades autónomas. En Extremadura, el 90% de la red ofrece actividades extraescolares hasta las seis de la tarde. El gobierno autonómico andaluz se planteó que el 37% de su red de centros públicos estuviera abierto doce horas al día en 2005, ofreciendo actividades extraescolares, comedor escolar y aula matinal en la

Tabla 12 – Evolución de la participación de los alumnos de 12 años en actividades extraescolares. En porcentaje. 1995-2003

	1995	1999	2003	% variación
Deportes	52	77	73	40,4
Idiomas	18	34	29	61,1
Música	11	24	23	109,1
Informática	8	21	25	212,5
Ballet/Danza	7	13	11	57,1

Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2005): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Ministerio de Educación y Ciencia.

⁴ La edad más próxima son los 12 años, ya que la encuesta a niños de 8 años que se hizo en 1995 no se replicó en 1999 ni en 2003 para dicha edad, sino sólo para niños de 12 y 16 años.

que acoger a los niños antes del inicio del horario escolar. El plan contempla que el aula matinal se abra a las 7.30 h. de la mañana, con actividades no regladas hasta que comience la jornada lectiva; el servicio de comedor dura dos horas. Ambos son servicios de pago (el aula matinal cuesta cada día 0,60 euros y 2,71 el comedor), aunque existen ayudas que cubren, según los casos, el 25%, la mitad o el total del importe. El servicio se puede suscribir por meses o por días alternos. Para que estos servicios se establezcan en un centro tienen que ser demandados al menos por un 5% del alumnado. Por ejemplo, en 2004 el número de colegios madrileños que ofrecían actividades extraescolares aumentó un 27% y los centros que desarrollaron actividades en vacaciones y fines de semana crecieron un 18% en un solo año. Actualmente, el 70% de la red de colegios de Madrid ofrece actividades de acogida temprana bajo un programa llamado “Los primeros del cole”.

Según el estudio de calidad de las escuelas infantiles en España realizado por *Consumer Eroski*, el horario medio de atención en los centros privados es de diez horas y media diarias –dos horas y media más que las escuelas de titularidad pública– y algunas escuelas ofrecen doce horas de servicio continuado. El horario ampliado está disponible en todas las escuelas privadas y en algunas públicas: seis de cada diez escuelas dispone de dicho servicio, aunque varía mucho según la comunidad autónoma. Casi todas las escuelas estudiadas (94%) tenían un horario flexible. El coste de ese servicio de horario ampliado es de 26 euros al mes como media si el niño está una hora más cada día. Además, se tiende a cubrir todos los meses del año. Siete de cada diez escuelas infantiles cierran sólo en agosto.

Una síntesis de la demanda de la expansión general del tiempo fue formulada por el presidente de la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Cataluña (FAPAC) durante un congreso celebrado a comienzos de diciembre de 2001: “El calendario escolar es del siglo XIX y hay que buscar uno nuevo”. Las conclusiones de este congreso (al que acudieron 1.400 asociaciones y 500 padres, profesores y sindicalistas) fue que el calendario escolar se tenía que adaptar a la jornada laboral de los padres. Esta demanda de la expansión de las actividades extraescolares no se ha circunscrito sólo al ámbito catalán, sino que ha sido una de las peticiones más insistentes que las distintas organizaciones de padres han planteado en los últimos años.

Esta extensión de la escolarización permite hablar incluso de un régimen de “semi-internado”, que se acerca al modelo de centros de día. No es el internado tradicional de hace cincuenta años, al que los padres enviaban a sus hijos a estudiar por voluntad propia o porque necesitaban una escuela que asumiera la atención de sus hijos. Hoy en día, este “semi-internado” está generado por el hecho de que los padres no tienen tiempo para encargarse de sus hijos.

Las causas radican en la jornada laboral y en el modelo de vida urbana que hemos desarrollado. La jornada, bien por su duración prolongada, bien porque los horarios son cada vez menos convencionales, no coincide con el horario escolar; el tráfico obliga a largos desplazamientos que prolongan aún más la jornada laboral. El resultado es que no se llega a tiempo al trabajo si no se deja al niño antes de la hora en que se inicia su jornada escolar y tampoco se le puede recoger a la hora en que ésta termina.

Los cambios en las formas familiares contribuyen también, aunque no está claro en qué sentido: por un lado, no hay hermanos que se hagan cargo de los menores ni tíos a los que acudir en situación de necesidad; por otra parte, los abuelos tienen menos nietos que antes y están en mejores condiciones físicas cuando se precisa su ayuda. Además, las rupturas familiares conllevan que los nietos cuenten con un mayor número de abuelos, sean carnales o no.

A este respecto, el papel de los abuelos ha sido crucial para el sostenimiento de la vida de los niños en España en estos años. Una encuesta de 1999 del Instituto de la Mujer mostraba que las abuelas cumplían un papel insustituible para la atención de los niños en el 90% de las familias monoparentales y en el 60% de la mayoría restante, ya que recogen a los niños en los colegios y se hacen cargo de ellos hasta que llega uno de los progenitores. Por otro lado, estas situaciones han generado problemas de estrés a muchos mayores y han tensado las relaciones familiares, pero, al mismo tiempo, han intensificado la relación entre nietos y abuelos, algo que no se diagnosticaba al observar las tendencias de la familia moderna.

Se podría criticar que más que una conciliación parece una claudicación de la sociedad ante la demanda de tiempo por parte del trabajo. En este aspecto, las diferencias entre España y otros países son bien conocidas: la costumbre española de jornadas tan largas no es compartida en la mayoría de los países. En nuestro país parece que la sociedad carece de fuerza para defender su cultura social e introducir sensatez en los usos horarios de las empresas. Solamente algunos sectores privilegiados, como la Administración Pública, la gran industria o la banca, tienen unos horarios razonables. En el resto, se exige una disponibilidad horaria a la empresa cada vez mayor y se crea un círculo vicioso, ya que entonces crece la demanda de ampliación de los horarios comerciales y de otros servicios, lo que multiplica la extensión de las jornadas.

El problema de la escolarización infantil es en gran parte una cuestión de organización social: tanto de cultura social (el modelo de relaciones sociales) como laboral (influye especialmente la progresiva neoliberalización, pero también las costumbres horarias españolas que, al entrar la

mujer masivamente en el mercado de trabajo, se convierten en perjudiciales e injustas)⁵.

La ampliación de los horarios escolares es positiva para la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, pero, a la vez, ha sido criticada como un síntoma de la profunda neoliberalización de la sociedad. Desde la perspectiva de la infancia, diversos estudios demuestran que el hecho de que ambos padres trabajen no perjudica a los niños, pero cada vez hay más niños con problemas porque ninguno de los padres está con ellos en toda la jornada. La disminución del tiempo de atención a los hijos por debajo de umbrales razonables tendrá un efecto imprevisible sobre estos niños, a los que ya se conoce en algunos ámbitos como “los niños de la llave”: niños a los que se les confía la llave de casa desde muy pequeños y que están solos en el hogar mucho tiempo. Si la tendencia se consolida y amplía, la consecuencia previsible será una atención insuficiente, lo que tensará aún más la vida personal de los padres trabajadores.

Estas contradicciones se agudizan cuando se observa la realidad de la enseñanza escolar infantil. La escolarización de los niños menores de seis años por ahora es voluntaria en nuestro país, pero desde hace años se ve sometida a una presión todavía mayor que la demanda de aumento de la jornada escolar.

Por un lado, se consolida la opinión de que la anticipación de la escolarización es beneficiosa para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Por otro, se es consciente de que no se atiende suficiente tiempo a los propios hijos. La función pedagógica de los centros se encuentra ante el dilema de que el desarrollo de actividades extraescolares puede perjudicar el modelo educativo de las familias. La diferenciación que se establece en los centros entre el horario educativo reglado y los horarios ampliados de carácter asistencial contradice parcialmente la concepción de la escolarización infantil como un período educativo y no de guarda. Pero los agentes educativos y sociales responden así al creciente número de padres que se ven en la imposibilidad, no ya de conciliar su vida laboral y familiar, sino de responder a las obligaciones horarias de sus organizaciones laborales.

⁵ Véase a este respecto la Parte Segunda de este Informe, dedicada a los tiempos sociales.