



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

# Radiografía del primer ciclo de Educación Infantil por comuni- dades autónomas

Trabajo fin de grado presentado por:

Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

María José Illana Carbonell

Grado en Educación Infantil

Estado de la cuestión

Rubén Arriazu Muñoz

Ciudad: València

18 de junio de 2013

Firmado por:

MARÍA JOSÉ ILLANA CARBONELL

CATEGORÍA TESAURO: 1.4.5 Legislación educativa

## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>6</b>
<b>4.1</b>	<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> _____	<b>6</b>
4.1.1	General _____	6
4.1.2	Específicos _____	6
<b>4.2</b>	<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN</b> _____	<b>6</b>
<b>4.3</b>	<b>SECUENCIA DE IMPLEMENTACIÓN</b> _____	<b>10</b>
<b>5</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
<b>5.1</b>	<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> _____	<b>12</b>
5.1.1	La Educación Infantil a partir de los 3 años: una preocupación europea _____	13
5.1.2	La atención a la infancia de 0 a 3 años: asignatura pendiente en Europa _____	15
<b>5.2</b>	<b>NUEVAS Y SOMBRÍAS PERSPECTIVAS ESTATALES PARA LA EDUCACIÓN DE 0 A 3 AÑOS</b> _____	<b>16</b>
5.2.1	Un cambio de planteamiento a contracorriente de Europa _____	17
<b>5.3</b>	<b>LOS BENEFICIOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA</b> _____	<b>18</b>
5.3.1	¿De vuelta al siglo XIX? _____	20
<b>6</b>	<b>MARCO EMPÍRICO</b> .....	<b>21</b>
<b>6.1</b>	<b>EVOLUCIÓN DE LA TASA ESTATAL DE ESCOLARIZACIÓN DE 0 A 3 AÑOS</b> _____	<b>21</b>
<b>6.2</b>	<b>SITUACIÓN ACTUAL DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL POR AUTONOMÍAS</b> _____	<b>22</b>

6.2.1	El color político del gobierno autonómico no es un factor relevante	24
<b>6.3</b>	<b>EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 0 A 2 AÑOS POR AUTONOMÍAS</b>	<b>25</b>
6.3.1	El plan EDUCA3	29
<b>6.4</b>	<b>ANÁLISIS DE LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN</b>	<b>30</b>
<b>6.5</b>	<b>UNA MIRADA DIACRÓNICA A LA LEGISLACIÓN ESTATAL</b>	<b>31</b>
<b>6.6</b>	<b>UNA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA VARIADA Y DIVERGENTE</b>	<b>34</b>
<b>6.7</b>	<b>POLÍTICAS EDUCATIVAS AUTONÓMICAS SOBRE RATIOS.</b>	<b>36</b>
<b>6.8</b>	<b>POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE REQUISITOS MATERIALES DE LOS CENTROS</b>	<b>41</b>
<b>6.9</b>	<b>RESULTADOS DE LOS INDICADORES</b>	<b>43</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>46</b>
<b>8</b>	<b>PROSPECTIVA</b>	<b>48</b>
<b>9</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>49</b>
<b>10</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>51</b>
10.1	DIRECTORIO DE TABLAS Y GRÁFICOS	52
10.2	LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE ÁMBITO COMUNITARIO	54
10.3	LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE ÁMBITO ESTATAL	54
10.4	LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE ÁMBITO AUTONÓMICO	55
10.5	TABLAS Y GRÁFICOS-	59
10.5.1	Secuencia de gráficos sobre la tasa de escolarización de 0 a 3 años de algunos países de la OCDE.	67

## 1 RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado aborda la situación actual del primer ciclo de la Educación Infantil por comunidades autónomas. Se ha escogido este ciclo por la importancia de la educación temprana para el desarrollo del individuo y por los continuos cambios que cada ley educativa introduce y que no favorecen nada su desarrollo.

Partiendo de los datos del Ministerio sobre la tasa de escolarización, y del análisis comparativo de la normativa autonómica sobre ratios y requisitos mínimos de los centros se realiza una radiografía autonómica del ciclo. Para ello la autora, utilizando un enfoque principalmente cuantitativo, ha establecido un total de 12 indicadores educativos que permiten puntuar el avance o retroceso de cada comunidad autónoma, concluyendo que el gobierno estatal ha dejado este ciclo en manos de las comunidades y ello ha provocado asimetrías en la política educativa de escolarización temprana de la infancia que esta radiografía diagnostica.

### PALABRAS CLAVE:

Educación infantil, calidad educativa, legislación autonómica, legislación comparada, educación temprana.

## 2 INTRODUCCIÓN

Existe en Europa una creciente preocupación por crear ese Espacio Europeo de Educación Superior que unifique todos los estudios y todas las políticas educativas de los diferentes países de la Unión Europea. Para ello, entre otras cosas, se han unificado criterios y normativas, se han diseñado medidas de evaluación académica que equiparen estudios (los conocidos como créditos europeos), se han acordado criterios de elaboración de planes de estudios que permitan su homogenización transnacional. Similarmente, a nivel estatal, el Ministerio de Educación establece los famosos “decretos de mínimos” de cada nivel educativo que sirven para dar cohesión a un sistema educativo que acaba concretándose de manera diferente en cada comunidad. Estos simples y conocidos ejemplos muestran que la convergencia de las políticas educativas que comparten espacios políticos y legislativos es un fenómeno habitual. Tal vez, por ejemplo, algún día también se tienda hacia una especie de Espacio Europeo de Enseñanzas Medias o de Enseñanzas Profesionales.

Sin embargo existe un tramo educativo en que dicha tendencia convergente no parece darse ni a nivel europeo ni a nivel estatal: los primeros cursos de la Educación Infantil (EI). En el tramo educativo de 0 a 3 años no sólo no se detecta tal tendencia convergente, sino que más bien se puede apreciar una tendencia divergente y centrífuga.

El presente trabajo pretende llevar a cabo un análisis y una reflexión sobre cuál es la situación actual del tramo educativo 0-3 años, que en el Estado español es designado en la actualidad como el primer ciclo de la EI. Pero esta tarea no es tan fácil. Son muchos los estudios y análisis que se pueden encontrar relativos a políticas educativas y resultados de los diferentes niveles, pero cuando nos preocupamos por este primer ciclo de EI la cosa cambia. Existen más bien pocos y en parte resultan insatisfactorios, puesto que no hay parámetros ni criterios comunes que nos permitan comparar los diferentes sistemas y políticas educativas relativas al tramo 0-3. Y no sólo a nivel europeo, sino incluso, y es esto lo más llamativo, a nivel estatal.

Cuando surgió la idea de realizar este Trabajo de Final de Grado se pensó en profundizar y continuar los análisis y trabajos existentes para mejorarlos. Ello no ha podido ser, puesto que dichos trabajos e investigaciones no se han encontrado. Desde el primer momento se pretendió no realizar una simple reflexión de carácter pedagógico o educativo sobre este ciclo, sino completar los diagnósticos que se hubieran hecho. Pero pronto se descubrió que más bien no se habían realizado. Incluso cuando se fue a buscar la información oficial a los estudios e informes del Ministerio se descubrió con asombro que también allí la información que había, en relación con la que se proporcionaba de otros niveles educativos, era más bien escasa. Así pues, estas páginas no son más que un modesto intento de rellenar parte de ese vacío y mutismo que se cierne sobre el primer ciclo de la EI, posiblemente el gran olvidado de nuestro sistema educativo.

### 3 JUSTIFICACIÓN

La elección del tema surge de mi experiencia personal durante 25 años en el primer ciclo de EI. Empecé trabajando acabada la Diplomatura en Magisterio (Ciencias Humanas) en una “guardería” de una asociación de padres que acababa de asumir el Ayuntamiento. En estos 25 años he vivido en primera persona la transformación del centro en Escuela Infantil Municipal de primer ciclo. He visto el desinterés del político de turno -con honrosas excepciones- por el servicio que presta, he visto también la desatención que la Conselleria d’Educació ha tenido siempre por esta etapa, olvidada e inexistente hasta hace pocos años, he percibido claramente como las familias no acaban de ver el carácter educativo del centro...

Empecé trabajando con niños de tres años que poco después fueron asumidos por el Colegio de al lado. Empecé con unas instalaciones que tenían más de una deficiencia y que poco a poco han ido mejorando aunque continúan existiendo deficiencias. Pero no son esas deficiencias materiales -y durante mucho tiempo de personal también- lo que más me ha llamado la atención. Lo que más me ha llamado la atención es la “invisibilidad” de la escuela como centro educativo. En mi ciudad hay tres centros municipales de primer ciclo y ninguno de los tres estamos presentes en el Consejo Escolar Municipal. Somos los únicos centros que no estamos. En ninguno de los tres centros existe la figura de la directora, y ni tan sólo estamos contratadas como maestras, sino como técnicas de educación infantil.

Esto es sólo una muestra de la escasa consideración que los políticos y la sociedad tienen hacia el primer ciclo de la EI. No nos quitamos de encima la imagen de “guarderías”. Principalmente lo que se valora de nuestro trabajo, si bien no es lo único, es que “guardamos” a los niños, que los atendemos mientras sus padres y madres trabajan. Reconociendo que esto es importante y que la contribución de los centros de primer ciclo de EI en la dinámica de la vida moderna es insustituible, considero que hay que reivindicar y destacar el carácter educativo de la etapa y la contribución positiva que tanto para el individuo como para la sociedad realizamos los trabajadores y trabajadoras de este ciclo.

Es más, resulta muy llamativo que en muchas ocasiones sean los usuarios quienes perciban más claramente nuestro trabajo educativo que los propios responsables políticos y técnicos de quienes dependemos. Las recientes palabras del Ministro y de la Secretaria de Estado de Educación cuestionando o minimizando el valor educativo del ciclo y destacando el valor asistencial son una buena muestra.

Cabe preguntarse pues, si las todas las autonomías, que son las que tienen la competencia educativa, piensan lo mismo y si todas han seguido la misma política educativa en el primer ciclo de la EI. Cabe pues realizar una radiografía autonómica lo más completa posible del primer ciclo de la EI, tarea que llevaremos a cabo en el marco del contexto europeo.

## 4 MARCO METODOLÓGICO

### 4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1.1 General

- Analizar, las políticas autonómicas sobre el primer ciclo de la EI desde el año 2001 teniendo en cuenta las tasas de escolarización por autonomías y los requisitos mínimos legales que cada una exige a los centros situándolas en el marco de la política estatal y europea sobre educación temprana.

#### 4.1.2 Específicos

- Conocer las principales directrices de la política educativa europea sobre la EI y en especial sobre el tramo 0-3 años.
- Descubrir los diferentes planteamientos pedagógicos subyacentes a la política educativa sobre el primer ciclo de la EI que a nivel estatal se han venido plasmando en las leyes orgánicas desde 1970 hasta la actualidad.
- Realizar un análisis comparativo de la tasa de escolarización entre los años 2001-2010 que nos permita descubrir el interés político y social que cada autonomía demuestra por este ciclo.
- Determinar y ordenar el grado de exigencia de cada autonomía comparando los requisitos mínimos que cada una exige actualmente para el primer ciclo de la EI con la anterior normativa estatal.
- Elaborar propuestas de mejoras y ampliación de la presente línea de investigación que permitan profundizar y completar esta radiografía del primer ciclo de la EI.

### 4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Como indican Arroyo y Sádaba (2012) “el proceso previo de diseño, organización de la información, extracción de los elementos esenciales o sustanciales para ser analizados suele ser mucho más importante que la aplicación procedimental de técnicas muy codificadas o rígidas que pocas veces nos paramos a evaluar” (p. 15). Así pues, previamente a cualquier investigación social, el autor debe escoger cuál va a ser el enfoque –cuantitativo o cualitativo- que va a adoptar en su trabajo, puesto que dependiendo del mismo deberá buscar un material u otro y deberá tratarlo de una manera u otra. Nuestro propósito, como esperamos haber dejado claro en los apartados anteriores es hacer una radiografía o diagnóstico de la situación del primer ciclo de EI. Ello, a nuestro entender, implica primar el enfoque cuantitativo sobre el cualitativo por sus potencialidades inherentes:

La metodología cuantitativa tiene la virtud de plantear una serie de pasos que permiten estudiar un fenómeno de forma estandarizada, acotando en gran medida la interferencia de los sesgos –conscientes o no– del investigador. Además la comunicación de los resultados en forma de estadísticas y gráficos resulta fácil y rápida de entender para el público en general y los tomadores de deci-

siones. Ese potencial de neutralidad les confiere un halo de objetividad y verdad casi sacrosanta. (Hueso y Cascant, 2012, p. 3)

No obstante, y para evitar caer en ese halo, o en lo que los autores designan como la “tiranía de los números”, tampoco se renuncia aquí al recurso de la metodología cualitativa cuando sea pertinente, puesto que siguiendo a Sumner y Tribe (2008), citados por Hueso y Cascant (2012, p. 3), entendemos que no debemos caracterizar las investigaciones de forma simplista y coincidimos con los autores en rechazar la dicotomía entre metodología cuantitativa y cualitativa. Adoptaremos así una perspectiva epistemológica realista que plantea que “Existe una realidad social independiente al observador, pero ésta no puede ser conocida objetivamente. Así, se puede describir la realidad, pero no aspirar a establecer la verdad sobre ella. Desde esta perspectiva, tanto lo cuantitativo como lo cualitativo tiene relevancia” (Hueso y Cascant, 2012, p. 2).

Es por ello que, sin pretender llegar, obviamente, a la complejidad y a la profesionalidad que lucen los informes que realiza el Ministerio sobre los indicadores de educación, lo que se desea con esta radiografía es precisamente establecer una serie de indicadores relacionados con el primer ciclo de la EI que nos permitan comparar entre sí las políticas educativas autonómicas relativas a dicho ciclo, siendo plenamente conscientes que dichos indicadores no establecen ningún tipo de verdad objetiva sino que únicamente pretenden ser una descripción de la realidad.

Así pues, el primero y más típico de los indicadores educativos que analizaremos en este trabajo será la evolución de la tasa de escolarización de 0 a 3 años desde el año 2001 al 2010. En la primera parte del marco empírico que se ocupará de esta cuestión se adoptará el enfoque cuantitativo propio de la estadística aplicada –y en concreto mediante la rama de la estadística descriptiva– que nos permite precisamente no sólo esa descripción de la realidad de la que hablábamos, sino un análisis, una explicación e incluso una predicción si fuera el caso. No debemos olvidar que “Los estudios estadísticos se emplean para describir una realidad a través de la síntesis, comparación y presentación de datos económicos, políticos, sociales, etc., apoyando así el aprendizaje y los procesos de toma de decisiones” (Hueso y Cascant, 2012, p. 38).

Con el análisis estadístico de estas tasas y su correlativo indicador educativo descubriremos si en este momento nos encontramos ante un panorama homogéneo en el primer ciclo de la EI o, si por el contrario, es más bien heterogéneo. De forma similar este planteamiento cuantitativo nos permitirá saber, desde una perspectiva diacrónica, cuál es el ritmo de evolución de esta tasa de escolarización, autonomía por autonomía, para poder interpretar el interés que ha demostrado cada una por este tramo educativo y saber en qué momento lo ha demostrado. Ni que decir tiene que el análisis cuantitativo se verá completado con un análisis básico cualitativo, relativo por ejemplo, a la influencia -si existe- del color político del gobierno autonómico, y a lo que supuso la implantación y posterior derogación del Plan Educa3.

Esto en relación al campo estadístico que ocupará la primera parte de nuestro marco empírico. La segunda parte se ocupará de la comparación de legislación autonómica sobre requisitos mínimos de los centros que será analizada desde el referente que significa el RD 1004/1991. Como se ha dicho, los diferentes requisitos mínimos se convertirán en indicadores de calidad. Puesto que no es posible aquí ningún tipo de análisis estadístico, ya que se trata de trabajar con textos legislativos, vamos a proceder a seguir el análisis de contenido clásico (ACC) que en palabras de Berelson (1952), citadas por Álvarez (2012) consiste en “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (p. 132).

La descripción objetiva, sistemática cuantitativa de estos textos legislativos se llevará a cabo, en primer lugar, comparando las ratios que establece cada comunidad con las del RD, el número de profesionales que han de trabajar, las dimensiones de las aulas, del patio, el número de inodoros..., y cuantificando los resultados. Veremos, pues, reflejado en los textos legislativos qué comunidades son menos exigentes que el RD y cuánto lo son, cuáles lo son más y cuáles lo son igual. No cabe otra posibilidad para trabajar esta legislación que el ACC. Y lo es porque en palabras de Álvarez (2012):

el análisis de contenido se concibe como una técnica que, centrándose en el contenido ‘manifiesto’, trata de garantizar la reproductividad y la validez de los resultados, mediante el establecimiento de un conjunto de reglas predefinidas por el investigador. De hecho, serán estas reglas (explícitas) las que posibiliten la descripción ‘objetiva’ y ‘sistemática’ de los datos textuales, así como la replicación y comparabilidad de los resultados del análisis en investigaciones posteriores. (pp. 132-3)

Los indicadores educativos que se extraen del RD se convertirán en esas reglas predefinidas por el investigador a las que hace referencia Álvarez. Esta metodología cuantitativa será pues la que ocupe principalmente esta parte, aunque no se renuncia tampoco a aplicar la metodología cualitativa analizando y valorando aspectos no cuantificables como las circunstancias, el momento y el contexto en que se han elaborado los decretos autonómicos, puesto que como indica también Álvarez (2012) “la información resultante del análisis también puede ser cualitativa, por consiguiente la técnica queda abierta al estudio de componentes latentes del proceso comunicativo” (p. 133).

Así pues, concretando lo hasta ahora expuesto, este TFG ha analizado las tasas de escolarización de las diferentes comunidades autónomas del primer ciclo de la EI desde el año 2001 al 2010, puesto que son los años de los que se dispone de datos. A partir de estos datos analizamos cuál ha sido el ritmo de evolución y el énfasis que cada comunidad ha puesto en la escolarización de los niños de 0 a 3 años y cuándo lo ha puesto. Este análisis cuantitativo de carácter puramente estadístico ocupará la primera parte del marco empírico de este trabajo y se plasmará, entre otras cosas en la elaboración de tablas estadísticas y mapas gráficos que las visualicen.

La otra vertiente, que ocupará la segunda parte de dicho marco, analizará la normativa jurídica tanto de forma cualitativa como también de forma cuantitativa. Cualitativamente, a través

del análisis de contenido, se hará un breve repaso a los principales leyes orgánicas de educación desde la última ley franquista de 1970 hasta el actual borrador de la ley que prepara el actual gobierno, para conocer cómo se entiende en cada momento la atención educativa de la etapa 0-3. Por otro lado se comparará la diferente normativa autonómica que desde el año 2002 se ha generado en relación a los requisitos mínimos que han de tener los centros de primer ciclo de EI. En concreto se compararán las normas autonómicas con el Real Decreto 1004/1991, que por primera vez fija unos criterios objetivos y únicos para todo el Estado, que habían de cumplir en su momento las escuelas infantiles de primer ciclo. Dicho RD estuvo vigente entre 1991 y 2003. Esta parte del análisis jurídico será la que se analice de una forma cuantitativa.

Se comparará la normativa autonómica con este RD porque en él el gobierno central establece los requisitos mínimos que han de cumplir los centros educativos de los diferentes niveles educativos, y entre ellos, los que han de cumplir los centros educativos de EI. Durante más de 10 años los requisitos establecidos por este RD han sido los que se han aplicado al primer ciclo de EI, unos requisitos homogéneos para todo el Estado. Sin embargo, tal como indicábamos, la promulgación de la LOCE y su posterior desarrollo normativo acabó derogando este RD e indirectamente, creando un vacío legal al respecto. La LOCE exigía volver a establecer nuevos requisitos mínimos para los centros educativos, y por ello se derogó el RD 1004/1991 y se promulgó un nuevo RD (RD 1537/2003) que reformulaba tales requisitos mínimos para cada nivel educativo. Pero en la medida que la nueva legislación establecía que la educación preescolar no correspondía a la administración central sino a las autonómicas, la derogación de todo el RD 1004/1991 con anterioridad a la elaboración por parte de las comunidades autónomas de su propia normativa creó dicho vacío legal, vacío que tampoco duró mucho. La anulación en 2007 por sentencia judicial del RD 1537/2003 devolvió inesperadamente la vigencia al RD 1004/1991, RD que fue nuevamente derogado en 2010 por un nuevo RD sobre requisitos mínimos (RD 131/2010). En esta ocasión dicha derogación afecta a todo el RD 1004/1991 excepto a los artículos 10 y 13 relativos al primer ciclo de EI. El RD 131/2010 establece en su disposición transitoria tercera la vigencia de dichos artículos del RD 1004/1991, el cual, en relación al mencionado ciclo será de aplicación en tanto que las Administraciones educativas no lo regulen en su ámbito de competencias.

En definitiva el RD 1004/1991, más allá de su vigencia legal y formal, ha marcado las líneas directrices de la política educativa de 0-3 años tanto cuando ha estado vigente como cuando no. Nuestra tarea va a ser conocer cuáles fueron los criterios que estableció dicho RD en su momento y ver cuáles de ellos han sido adoptados libremente por las diferentes comunidades autónomas después de su derogación, cuáles han sido mejorados y cuáles han sido olvidados o suprimidos. Estableciendo pues lo impuesto por este RD como el “punto cero” de la EI podremos tener una referencia sobre qué comunidades autónomas han avanzado y cuáles han retrocedido en relación a los

parámetros establecidos por él<sup>1</sup>, con independencia del hecho que desde 2002 las comunidades autónomas son plenipotenciarias en la materia y pueden aprobar y hacer cumplir lo que consideren respecto a los requisitos mínimos. Podemos pues, establecer una especie de barómetro de las políticas educativas de primer ciclo de EI otorgando puntos positivos a aquellas comunidades autónomas que mejoren dichos criterios y negativos a aquellas que los empeoren para así, junto con los indicadores estadísticos antes expuestos, descubrir el nivel de implicación y apuesta que cada comunidad autónoma desarrolla en relación a la educación 0-3 años. Antes de llevar a cabo dicho análisis comparativo, debemos aclarar que hemos agrupados los requisitos mínimos que establecía el RD en relación al primer ciclo de EI en dos grupos. Por una parte, aquellos relativos a la ratio de alumnos por aula y a la ratio de profesores por centro, y por otra, los relativos a las condiciones materiales de los centros.

En definitiva, consideraremos como punto de partida “cero” lo establecido por el RD para los centros de EI completos, y dejaremos de lado el análisis de los requisitos que cada comunidad autónoma podía establecer, de acuerdo con lo indicado en la disposición adicional cuarta del RD para los centros incompletos (de una o dos unidades). Aunque dicho análisis sería conveniente para acabar de perfilar la radiografía que pensamos realizar, la limitación de tiempo y extensión de este trabajo lo hace imposible.

### 4.3 SECUENCIA DE IMPLEMENTACIÓN

Una vez establecidos los objetivos de la investigación que pretendemos llevar a cabo, corresponde explicar cómo hemos organizado nuestro quehacer. Como en toda investigación se ha llevado a cabo una planificación temporal desarrollada en 15 semanas (desde la décima hasta la vigésimo cuarta semana del año 2013), plasmada en la tabla inferior. Dicha planificación nos ha servido para desarrollar ordenada y metódicamente los 11 pasos metodológicos que han sido necesarios para llevar a buen puerto este trabajo. El cronograma seguido ha sido pues el siguiente:

SEMANA	TAREA
1	Cuestiones preliminares: concreción del tema, elaboración objetivos, planteamiento de las hipótesis, elección metodología, elaboración esquema de trabajo, posibles orientaciones...
2	Búsqueda de artículos, investigaciones, informes, estadísticas, artículos periódicos... sobre el primer ciclo de EI tanto de España como de Europa
3	Lectura y trabajo del material obtenido para acabar vaciando las principales ideas y planteamientos y elaboración de gráficos y estadísticas correspondientes

<sup>1</sup> Se han analizado propiamente las comunidades autónomas, excluyendo de este análisis las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla por no tener ellas competencias en educación.

<b>4</b>	Redacción del trabajo: introducción, justificación, bloque metodológico
<b>5</b>	Recopilación de la legislación estatal y autonómica sobre EI primer ciclo
<b>6</b>	Comparación de la legislación estatal y elaboración de 1ª conclusiones al respecto
	Recopilación de datos estadísticos relativos a EI y especialmente del primer ciclo
<b>7</b>	Elaboración de mapas, gráficos y tablas a partir de los datos estadísticos recopilados
<b>8</b>	Comparación de los diferentes parámetros autonómicos relativos al primer ciclo y de los indicadores educativos (tasa de escolarización y decretos mínimos)
<b>9</b>	Redacción del trabajo: introducción, justificación, bloque metodológico
<b>10</b>	Redacción del trabajo: Marco Teórico
<b>11</b>	Redacción del trabajo: Marco Empírico
<b>12</b>	
<b>13</b>	Redacción del trabajo: Conclusiones, Resultado, Resumen, Bibliografía
<b>14</b>	Revisión del trabajo: corrección de errores conceptuales, profundización, si corresponde, en determinadas cuestiones o reelaboración de contenidos. Revisión y visto bueno del director
<b>15</b>	Revisión del trabajo: corrección de estilo, unificación de criterios de maquetación...

Su cumplimiento nos ha permitido desarrollar los siguientes pasos metodológicos:

1. Búsqueda de artículos de investigación sobre educación temprana, sobre el carácter educativo del primer ciclo de EI, sobre políticas educativas aplicadas o aplicables a él, así como sobre metodología de investigación en ciencias sociales.
2. Recopilación de declaraciones e informes realizados por instituciones político-educativas (Ministerio, OCDE, Unión Europea...) sobre la situación actual y/o las líneas de actuación a seguir en la política educativa de educación temprana.
3. Recopilación de información estadística sobre EI proveniente de diferentes instituciones tales como el Ministerio de Educación, la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice y la OCDE.
4. Vaciados de ideas y planteamientos de los artículos e informes recopilados.
5. Comparación de las diferentes tasas de escolarización y análisis de las mismas.
6. Establecimiento de los indicadores relativos a las tasas de escolarización
7. Elaboración de mapas, gráficos y tablas a partir de los datos estadísticos recopilados y de los indicadores elaborados

8. Recopilación de la legislación que afecta al primer ciclo de EI -vigente o derogada- tanto de carácter autonómico como estatal.
9. Comparación de la legislación estatal relativa al primer ciclo de la EI para así elaborar los diferentes indicadores educativos.
10. Realización de tablas y mapas comparativos sobre los diferentes requisitos mínimos que exige cada comunidad autónoma, sobre las ratios y valoraciones cuantitativas y cualitativas de las mismas a partir de los indicadores educativos elaborados.
11. Realización, a partir de los indicadores correspondientes, de tablas y mapas comparativos sobre los diferentes requisitos mínimos que exige cada comunidad autónoma sobre las instalaciones educativas del primer ciclo de EI y valoraciones cuantitativas y cualitativas de las mismas.

## 5 MARCO TEÓRICO

### 5.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hoy en día nadie discute en España que el segundo ciclo de la EI, pese a no ser obligatorio, tiene un carácter claramente educativo. De hecho la política europea para la presente década se marca eso mismo como objetivo. Hace decenios, tal vez no era tan evidente, pero en la actualidad esto está superado en nuestro Estado y pronto lo estará en Europa. De hecho, hasta hace unos años este segundo ciclo no era sobre el papel una enseñanza gratuita, hoy lo es por ley.

Sin embargo, nada de esto se da en el primer ciclo ni a nivel estatal ni a nivel europeo. Por un lado se le niega o se cuestiona su carácter educativo, y por otro no se trata de una enseñanza gratuita, ni en el Estado español ni en la mayoría de países europeos. En muchas ocasiones la propia etapa está físicamente fracturada y separada. En Europa son pocos los países que organizan la EI en centros integrados de EI, es decir, en centros diferenciados de la enseñanza obligatoria. La mayoría de países europeos separan en dos instituciones diferentes –e incluso son competencias adscritas a dos ministerios diferentes- los dos ciclos de EI.<sup>2</sup> España es uno de los pocos países donde de hecho conviven los dos sistemas. La mayoría de los niños acude a escuelas infantiles de primer ciclo –o en su defecto a “guarderías” para después hacer el segundo ciclo en un centro de infantil y primaria. Pero también existen, aunque pocas, escuelas infantiles de 1º y 2º ciclo. Esta indefinición o dualidad está sin duda en la base de la actual situación del primer ciclo de EI. No podemos más que hacer nuestra, la reflexión que Paniagua (2009) realiza al respecto de esta cuestión:

---

<sup>2</sup> Sobre este particular véanse el Grafico (Anexo). 1 y el Grafico (Anexo). 2.

Aunque se defiende formalmente la continuidad entre ciclos, hay una falla entre ambos debido a que son distintas instituciones quienes acogen a los mayores y a los pequeños, se exigen distintas titulaciones en cada caso y, en los últimos años, también se ha fracturado la continuidad curricular, aspectos que se van a revisar a continuación. Todo ello lleva a una cierta jerarquización entre ambos ciclos, con un mayor reconocimiento de la labor profesional en el segundo. (p. 21)

Como se explica en la justificación, la experiencia personal de quien realiza este estudio no puede más que constatar que esto es así, que los que trabajamos en el primer ciclo de EI no somos considerados muchas veces como docentes, sino simplemente como cuidadores. Esta fractura o asimetría explica también, como indica la autora en el artículo, que las escuelas infantiles que cubren toda la etapa sean aquí testimoniales, a diferencia de lo que ocurre en los países nórdicos, por ejemplo. De hecho, constata, más bien tienden a desaparecer pese a que son reclamadas por los movimientos de renovación pedagógica (Paniagua, 2009, p. 22).

Pero no se trata sólo de si se percibe o no dicha fractura o dicha asimetría, sino de si existen elementos objetivos que la constaten o la desmientan. No se puede llevar a cabo una radiografía de la situación actual de este ciclo recurriendo a percepciones más o menos subjetivas, sino que habrá que encontrar criterios o indicadores cuantificables, indicadores que se centrarán en torno a dos áreas fundamentales. Analizaremos tanto la tasa de escolarización de 0 a 3 años por comunidades autónomas, como la normativa autonómica que regula los requisitos mínimos exigibles a los centros educativos. Antes, sin embargo, conviene ubicar el panorama español en el contexto europeo.

### 5.1.1 La Educación Infantil a partir de los 3 años: una preocupación europea

Todos sabemos que la enseñanza obligatoria empieza a los seis años y que hasta esa edad no es obligatoria la escolarización del niño. Así pues, aunque de *iure* la EI no sea obligatoria, las estadísticas nos dicen que, de *facto* a partir de los tres años sí lo es. En España la práctica totalidad de los niños de tres años se encuentran escolarizados. Según datos oficiales, en el curso 2009-2010 el 99'1% de los niños y niñas de 3 años estaban escolarizados, llegando hasta un 99'7% en el caso de 5 años (MECD, 2012a, p. 10). No deja de sorprender que esas cifras sean hasta un poco superiores al porcentaje de niños escolarizados en primero de primaria, que ese informe establece en un 98'4%.

De hecho, el Estado español tiene uno de los índices más altos de escolarización de la Unión Europea (UE). España, junto con Bélgica, Francia e Italia es uno de los países que tienen escolarizada prácticamente a toda la población de 3 años. El propio Ministerio en el estudio de datos y cifras que realiza para el presente curso así lo atestigua.

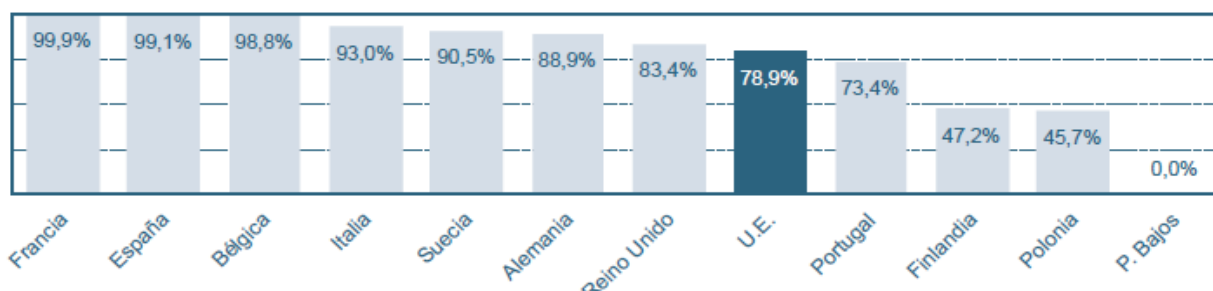


Gráfico 1. Tasa neta escolarización de 3 años. Curso 2009/2010 (MECD, 2012b, p. 17)

El casi 100% del que hablamos sobresale mucho de la media europea, que aunque elevada (78'9%), se encuentra más de un 20% por debajo de la nuestra. Pero si hay algo que llama la atención no es sólo ese alto nivel, sino la rápida evolución de la escolarización de los niños españoles. En poco más de veinte años, en concreto del curso 79/80 al 99/00, se pasa de una tasa de escolarización de 69'3% al 99%. Tal y como se aprecia en el

Gráfico 2 España no es sólo uno de los países con el índice más alto de escolaridad en esa edad, sino el país europeo que más rápidamente ha progresado.

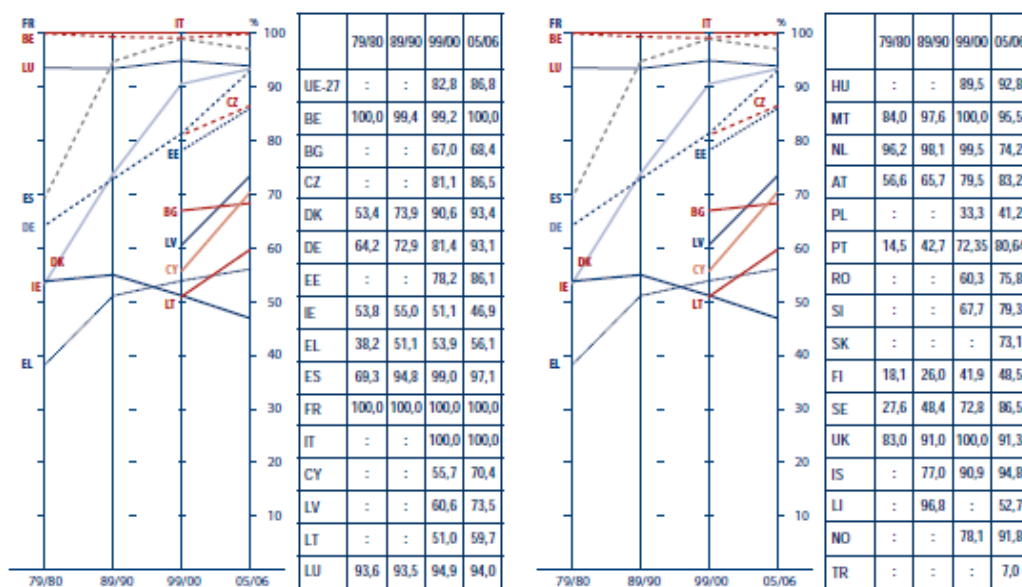


Gráfico 2. Tasa de escolarización de los niños de 4 años desde el curso 79/80 hasta el curso 04/05 (EACEA, 2009a, p. 96)

De hecho, la UE se ocupa y preocupa por hacer un seguimiento estadístico e informes de la EI a partir de los 3 años. Tanto en la página web de la EACEA como en la base de datos de Eurostat encontramos abundantes estudios y estadísticas sobre políticas educativas para el tramo 3-6 años (sobre equidad y calidad en la educación temprana, sobre asistencia a EI y resultados educativos, sobre las diferentes políticas educativas, gratuidad...). Y no sólo eso, sino que desde el punto de vista político es una preocupación de nuestros dirigentes europeos. El Consejo de Ministros de la UE en 2009 adoptó el nuevo *Marco para la cooperación europea en educación y formación* (ET 2020). En dicho marco se establecían cuatro nuevos Objetivos Estratégicos (OE) para 2020 que

venían a sumarse a los establecidos para 2010. El OE número 3 era “Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa”. El primer punto de referencia establecido para este OE 3 es que “Al menos el 95% de los niños/as entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria deberían participar en EI” (España, Ministerio de Educación [ME], 2011a, p. 20). La UE se marca como objetivo elevar un 5% la escolarización de los niños de 4 años, desde el 90,1% (2009) hasta ese 95% (2020), un objetivo que España superó en el año 2000. Los políticos y técnicos europeos justifican este objetivo y preocupación con criterios principalmente economicistas: “A largo plazo, la Educación Infantil beneficia al conjunto de la sociedad, que ve reducidos los costes por la pérdida de talento y el gasto público en bienestar, sanidad y justicia” (ME, 2011a, p. 24).

### 5.1.2 La atención a la infancia de 0 a 3 años: asignatura pendiente en Europa

El interés y seguimiento estadístico que realiza la UE de la educación temprana a partir de los 3 años contrasta con la sequía de datos estadísticos e informes para el tramo 0-3 años. Ni en Eurostart ni en la AECEA se pueden encontrar datos comparativos sobre esta etapa. Lo que la legislación española designa como el primer ciclo de la EI no merece demasiada atención europea. Nos tenemos que conformar, para este tramo con las estadísticas nacionales, con unas estadísticas que, además no reflejan adecuadamente la realidad. Tanto la inexistencia de estadísticas a nivel europeo como la distorsión existente en las estadísticas estatales se deben a que en este tramo la escolarización de los niños no se realiza siempre en instituciones educativas propiamente dichas.

A nivel europeo existen estudios más bien cualitativos, estudios que analizan la situación general de la EI o temprana, en los cuales se aborda, aunque no en profundidad, también el tramo de 0 a 3 años. A nivel de Europa el estudio más importante sobre esta cuestión es el realizado por la antes mencionada AECEA (AECEA, 2009b). Este informe, que se une a aquellos que sobre la primera infancia han realizado la OCDE y la UNESCO, tampoco profundiza en la situación de la etapa 0-3 años. Aunque se hace referencia a ella, dicho informe, al igual que los otros, por EI entienden, sobre todo, la educación de 3 a 6 años. Una simple ojeada a los epígrafes del apartado “Síntesis y conclusiones” de dicho informe nos basta para darnos cuenta de ello. El dedicado al segundo ciclo de primaria lleva por título “Centros para niños de 3 a 6 años: el primer peldaño del sistema educativo”; el dedicado a la etapa 0-3 años el de “Oferta para los menores de 3 años: aún no reconocida como etapa educativa”. Lo bien cierto es que, al fin y al cabo, el informe constata lo que es una realidad. Si bien se ha caminado o se está caminando a nivel europeo hacia una estandarización de la etapa 3-6 años, en la etapa 0-3 todavía está todo por determinar.

Como podremos descubrir a lo largo de este trabajo, tanto a nivel mundial como europeo e incluso estatal, esta etapa educativa sigue siendo la hermana pobre de la educación, y no tanto porque no se invierta dinero en ella, sino por el escaso interés que merece de los políticos de todos los niveles. Muestra de ello es que no existe ni una política europea común al respecto, ni tampoco una

estatal clara. Si consultamos la base de datos de Eurostat no encontraremos ningún tipo de información sobre esta etapa. Y obviamente, sin datos ni estadísticas, no se pueden desarrollar políticas educativas adecuadas. Debemos acudir a la base de datos de la OCDE para obtener algún tipo de información que, además, hemos de tomar con mucha precaución. En el Anexo se puede consultar los datos que proporciona sobre este nivel educativo la OCDE. Tiene escasa información que además es incompleta, esporádica y poco fiable. La mayoría de países no proporcionan información sobre la escolarización de 0 a 3 años o está errónea (Estados Unidos, Australia, Canadá, Hungría...), y la que proporcionan algunos hay que tomarla con mucha precaución (véase el caso de Francia que de 1998 al año 2010 divide la población de 0-3 años escolarizada por la mitad). Pero si hay un caso paradigmático es el de España que en el año 1998 tenía escolarizados 72.406 niños de 0 a 3 años, y en el 2010 la cifra se elevaba a 398.484.

Como se puede apreciar en la secuencia de gráficos que figuran en el apartado 10.5.1 (ver p. 67 y siguientes) la progresión del tramo 0-3 años es meteórica en España. A la vista de los datos que proporciona la OCDE, es el único país donde parece haberse apostado firmemente por escolarizar esta etapa. La verdad es que ese esfuerzo político español por potenciar la EI no se puede negar. Hace años se hizo en la etapa de 3 a 6 años, y recientemente se ha hecho otro en la etapa de los más pequeños que habría que analizar en toda su dimensión.

## 5.2 NUEVAS Y SOMBRÍAS PERSPECTIVAS ESTATALES PARA LA EDUCACIÓN DE 0 A 3 AÑOS

Lo que se ha venido en denominar frecuentemente como “educación temprana” no siempre ha sido considerada una etapa claramente educativa. De hecho, los límites de lo que sería la “educación infantil” no siempre han estado fijados en el mismo lugar ni ha hecho referencia a las mismas edades. Recientemente, el Ministro de Educación del actual Reino de España y su equipo, han puesto nuevamente en cuestión el carácter educativo del primer ciclo de EI. En una de sus primeras comparecencias en la Comisión de Educación y Deporte, el entonces recién nombrado Ministro de Educación D. Ignacio Wert expuso claramente lo que parece ser el planteamiento oficial del nuevo gobierno popular:

Me plantea usted —y me parece muy interesante el planteamiento— la cuestión de la educación de 0 a 3 años. Se lo voy a decir con toda franqueza, señora Fernández Dávila, **yo creo que eso no es educación, creo que es básicamente conciliación**. El proceso de 0 a 3 años, un proceso en el que el Ministerio de Educación ha contribuido básicamente con infraestructuras en uno de sus programas de cooperación territorial, creo que es un proceso importante, pero partiendo de la realidad de que **esencialmente no es parte del proceso educativo**, y con esto no estoy ni muchísimo menos menospreciándolo. **El proceso educativo propiamente dicho empieza a los 3 años** y esto tenemos que encajarlo en lo que es sustancialmente, un apoyo a la conciliación, y tenemos que ser conscientes de que en esta cuestión no basta con subvenir con recursos a la creación de infraestructuras, porque luego **esas infraestructuras son enormemente caras de mantener**,

son caras de alimentar y se traslada el mantenimiento y la alimentación de esas infraestructuras, puesto que ya **estamos hablando de políticas sociales**, a otras administraciones (España. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. X Legislatura. Número 31, 2012, pp. 34-35).

Como se suele decir, se puede decir más alto, pero no más claro. El actual Ministro de Educación no concibe la etapa 0-3 años como una etapa educativa, ya que según afirma, el proceso educativo propiamente dicho empieza a los 3 años. No es la primera vez que un gobierno de este color político adopta este planteamiento. El anterior gobierno del Presidente Aznar ya legisló en este sentido, tal y como posteriormente veremos cuando expliquemos las diferentes leyes educativas estatales. En aquella ocasión a la etapa 0-3 se la consideró educación preescolar y se la concibió como educativa y asistencial. En esta ocasión parece ser que se tiene aún más claro y se declara que la atención a la infancia de 0 a 3 años esencialmente no es parte del proceso educativo. El propio ministro concibe esta atención a los niños como parte de las “políticas sociales”. No es de extrañar pues, que pocos meses después el Ministerio de Educación eliminara la partida de 100 millones destinada a la creación de escuelas infantiles de 0 a 3 años y que la justificación que diera la Secretaria de Estado de Educación, la Sr Montserrat Gormendio, fue que se eliminaba dicha partida porque ese ciclo tenía un componente educativo menor, dado que la enseñanza hasta los 3 años es sobre todo asistencial (Aunión, 2012). Sin embargo, cabe añadir que no se incrementó en ningún otro ministerio ninguna partida para atender esta necesidad asistencial.

### 5.2.1 Un cambio de planteamiento a contracorriente de Europa

Como mínimo resulta chocante observar la rotundidad con que el Ministro, cuya formación no es pedagógica, despoja a la etapa 0-3 del carácter educativo. Lo lógico sería que una cuestión de tal calado la debatieran los expertos en educación, no los políticos. Sin embargo su afirmación y la de la Secretaria de Estado resultan más llamativas si tenemos en cuenta dos factores más: Por un lado que el programa electoral del Partido Popular dado a conocer tres meses antes afirmaba en su medida 14 sobre educación que “Impulsaremos la extensión de la educación infantil de cero a tres años para satisfacer las necesidades de conciliación por parte de las familias” (Partido Popular, 2011). Por otro, que los políticos europeos caminan en la dirección contraria al actual gobierno estatal. Las invitaciones 2ª y 3ª que realizó el Consejo de la Unión Europea a la Comisión, son exactamente las contrarias a las adoptadas por el Gobierno. Los invitaron tanto a que implanten medidas destinadas a facilitar un acceso equitativo y generalizado a la educación infantil, como a que inviertan eficazmente en educación infantil y en atención a la infancia como medida de impulso del crecimiento a largo plazo (Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea. *Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. 15 de junio de 2011, C 175/03, p. 10).

### 5.3 LOS BENEFICIOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Además de las razones pedagógicas que más adelante explicaremos, existen fundamentadas razones económicas y sociales para invertir en la educación de 0 a 3 años, tal y como se apunta en el apartado anterior. Sin embargo, en su comparecencia, el Ministro no las tiene en cuenta y aduce que esas infraestructuras –las escuelas infantiles de primer ciclo- son caras de mantener. Y es cierto. Pero como se ha venido contestando últimamente a este tipo de planteamiento, si invertir en educación es caro, mucho más lo es no hacerlo. Y no se trata de un eslogan que se ha puesto de moda en las protestas contra los recortes educativos, sino que es una constatación que ha realizado la OCDE a través de su Programme for International Student Assessment (PISA) y de sus informes PISA *in focus*. El primero de esta serie de informes se dedica precisamente a poner de manifiesto los beneficios educativos y sociales de la EI y su conclusión es clara y tajante:

Cada vez hay más proyectos de investigación que reconocen que los programas de educación temprana en la infancia mejoran el bienestar de los niños, les ayudan a crear las bases de un aprendizaje permanente, hacen que los resultados de aprendizaje sean más equitativos, reducen la pobreza y mejoran la movilidad social de generación en generación (Organización para el Comercio y Desarrollo Económico [OCDE], 2011, p. 4)

En dicho informe se pone de relieve que cuanto mayor sea la tasa de escolarización de la población en EI y cuantos más años se asista a EI, se obtiene un mejor rendimiento académico por parte de los alumnos, así como también mejores resultados de los sistemas educativos. En definitiva, los países que obtienen mejores resultados en los informes PISA son aquellos con poca diferencia socioeconómica en el acceso a la EI. De hecho la propia OCDE reconoce que:

El estudio PISA 2009 encuentra que la relación entre la asistencia a EI y el mejor rendimiento académico de alumnos de 15 años es más fuerte en los sistemas educativos que ofrecen EI a una mayor proporción de la población en edad escolar, durante un período de tiempo más largo, con menor proporción de alumnos por profesor y con mayor inversión por niño (OCDE, 2011, p. 3).

Pero de entre los factores acabados de mencionar, si hay uno que es fundamental y determinante es, tal y como demuestra el Gráfico 3, el aumento del número de años asistiendo a un centro de atención a la infancia, digamos que es el que establece , mayor brecha entre sistemas educativos. Como es *vox populi* los resultados de los jóvenes españoles en los informes PISA son más bien mediocres en relación al conjunto de la de Unión Europea. La futura *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* está encarada, sin duda, a mejorar estos resultados y por ello, por lo que se ha dado a conocer hasta el momento, ésta está dirigida a cambiar aspectos sustanciales de la Educación

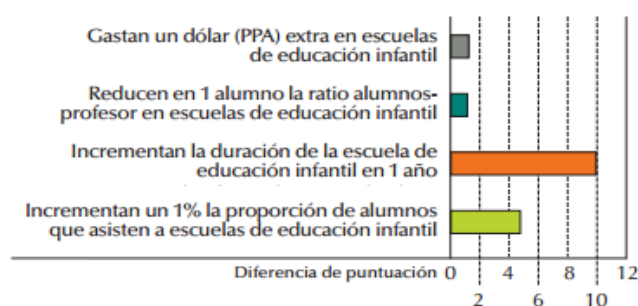


Gráfico 3. Diferencia media de puntuación asociada con la asistencia a escuelas de EI según la variación de diferentes factores (OCDE, 2011, p. 3)

Secundaria Obligatoria. Sin embargo, según las recomendaciones que acabamos de explicar de los propios informes PISA, la mejor manera de obtener buenos resultados sería invertir en la atención educativa de la primera infancia. Posiblemente sería más lento, pero más seguro.

Por todo ello no deja de resultar paradójico, aunque coherente con el anuncio hecho por el Ministro, que en la nueva propuesta de arquitectura del sistema educativo, la educación de 0 a 3 años, esté delineada con puntos suspensivos indicando posiblemente ese carácter asistencial más que educativo que le reconoce el Ministerio. Cabe señalar, sin embargo, que la LOMCE no le presta ninguna atención a este ciclo educativo, ni tan solo para quitarle el carácter educativo. En los anteproyectos de ley que se han conocido hasta el momento no se legisla ni modifica nada en lo relativo a 0-3 años, lo cual también es bastante extraño, puesto que si la intención es despojar a esta etapa de su carácter educativo debería ser en esta Ley Orgánica donde se hiciese.

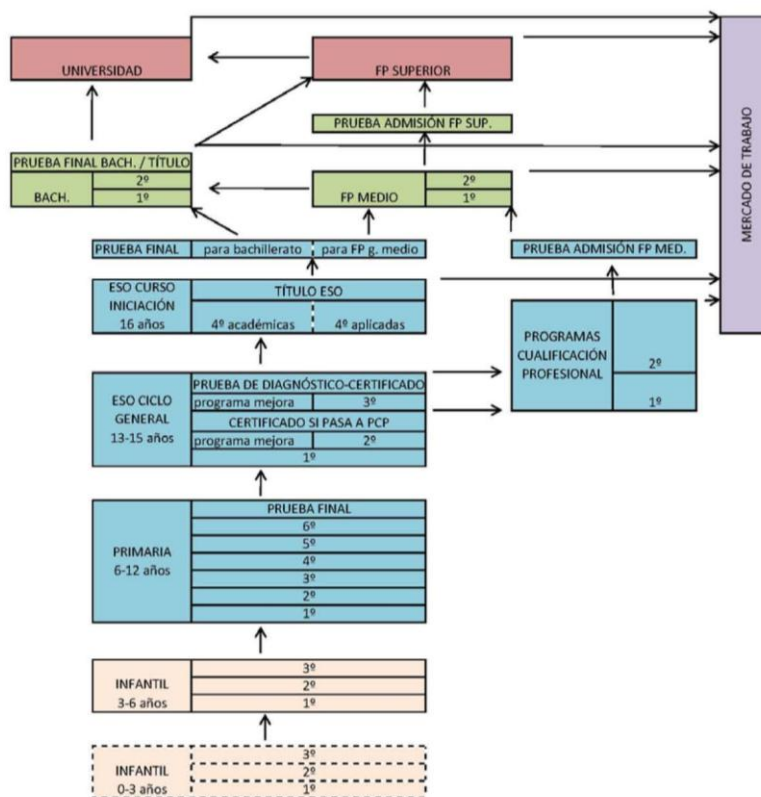


Gráfico 4. Propuesta de sistema educativo según la LOMCE (MECD, 2012c)

No olvidemos que también desde Europa se reconocen los beneficios de la inversión en EI tanto para el alumno como para la sociedad. En un estudio llevado a cabo sobre la EI en la UE se afirma taxativamente que los “programas de intervención más eficaces son los que *aúnan una educación intensiva, temprana, centrada en el niño y desarrollada en centros educativos*” (EACEA, 2009b, p. 11). En dicho estudio se plantean las dos grandes líneas maestras a adoptar en relación a la educación temprana, las dos existentes en Europa. O bien se puede favorecer la educación en el seno familiar, con permisos y facilidades, o bien se puede escolarizar en instituciones educativas con profesionales. Pero no debemos perder de vista lo que allí se destaca, y es que la existencia de un sistema de escolarización temprana universal, profesionalizado, favorece precisamente la educación de los niños y niñas de las clases más defavorcidas. Como allí se subraya “La educación en el hogar, incluso prestando apoyo a los padres, no suele ser suficiente para salvar las diferencias educativas” (EACEA, 2009b, p. 16). Sanchidrián habla de la EI como base y pilar de la Educación Inclusiva (2009). Los datos que aporta el informe de la EACEA así lo atestiguan. Jeantheau y Murat (1998) y Caille (2001) son citados en dicho informe como ejemplos de estudios que

constatan dicho papel de la EI (EACEA, 2009b, pp. 29-30). Estos autores constatan que el ingreso a los 2 años, en vez de a los 3, en el sistema de EI francés incide en la mejora de las destrezas escolares de los niños de familias con pocos ingresos e inmigrantes de étnias minoritarias, efecto que desaparece si se escolarizan a los 4 años (EACEA, 2009b, pp. 29-30).

En definitiva, tanto por razones sociales como económicas, la inversión en el tramo educativo de 0 a 3 años está más que justificada, puesto que los programas escolares de atención temprana a la infancia en centros educativos sirven para favorecer la equidad social y favorecen posteriormente la obtención de mejores resultados en la enseñanza obligatoria. Como muy bien resume Sanchidrián, “Cuando se habla de un sistema educativo más justo, de una Educación Inclusiva, la EI también está presente, no sólo como un nivel más, sino incluso como el nivel en que muchos niños y familias se juegan su futuro educativo y, por tanto, su futuro” (2009, p. 462). Si realmente se quiere, como se aduce, mejorar la calidad educativa, lo que habría que hacer no es “puntear” en el esquema anterior el tramo 0-3, sino enfatizarlo y convertirlo en un tramo plenamente educativo.

### 5.3.1 ¿De vuelta al siglo XIX?

Es por ello que las palabras del máximo responsable educativo resultan no sólo desconcertantes, sino más bien, anacrónicas. El hecho de entender que la atención a la población infantil de 0 a 3 años es de carácter “asistencial” nos retrotrae a los orígenes decimonónicos de la educación preescolar. Durante el siglo XIX empezaron a construirse los primeros parvularios para atender a los niños y niñas de las clases trabajadoras cuyas madres se incorporaban al mercado laboral. Así pues, inicialmente “no se planteaba como necesaria ni conveniente para todos, sino que se le asignaba un papel subsidiario de la madre” (Sanchidrián, 2009, p. 42). Parece ser que en el siglo XXI vuelve a ser así, aunque esta concepción de la EI no reaparece nuevamente ahora, sino que anteriores leyes educativas –la LOCE- ya intentaron deshacer el camino andado.

Plantear esta involución sólo puede hacerse desde un desconocimiento profundo del papel fundamental que pueden y deben jugar los centros de primer ciclo de EI. Estamos totalmente con Sarmiento y Ruiz (2011) cuando plantean la escolarización en esta edad como una necesidad de la infancia. No hemos de escolarizar a los niños y niñas de esta edad porque sea una necesidad “asistencial” de las familias, que no pueden atender por cuestiones laborales a los hijos, sino que los hemos de escolarizar porque es bueno para ellos, porque es educativo. Estas autoras ubican perfectamente la cuestión cuando nos recuerdan que “Según autores como Vygostski (1989) la interacción con los adultos no es suficiente, también es necesaria la interacción con los iguales” (Sarmiento y Ruiz, 2011, p. 28).

Creo que es en este contexto en el que hay que ubicar la cuestión. El debate a plantear no debe de ser si estas infraestructuras son o no caras, o si la madre, padre o abuelos pueden hacerse cargo del niño. La cuestión no es esa, la cuestión es si es bueno para el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños acudir tempranamente a un centro educativo. Y todos los estudios parecen concluir que sí, puesto que la estimulación temprana, que es al fin y al cabo lo que se consigue escolarizando al niño, influyen en el desarrollo y la plasticidad del cerebro infantil. Como muy bien destacan las autoras mencionadas:

Los estudios de la neurociencia parecen dejar claro que los llamados períodos críticos del desarrollo del cerebro se ubican en los primeros tres años de vida (Greenspan, Shartz y Nash, 1987). Si se priva al niño de un ambiente estimulante, su cerebro sufrirá las consecuencias, alterando su desarrollo y aprendizaje. (Sarmiento y Ruiz, 2011, p. 32)

Obviamente esto no significa necesariamente que el simple hecho de escolarizar a los niños sea ya de por sí positivo. Todos los estudios manejados dejan bien claro que dicha escolarización ha de ser una escolarización de calidad, con profesionales formados, con buenas ratios, con proyectos educativos adecuados que contemplen una educación afectivo-emocional, y siempre con un tiempo de asistencia acorde a las edades y a las necesidades afectivas de los niños.

No podemos volver a contemplar la educación de 0 a 3 años con los ojos y la mente de alguien del siglo XIX. Si hay que escolarizar a la población menor de 3 años ha de ser porque dicha escolarización es buena y estimulante para el niño, no porque las familias no los puedan atender.

## 6 MARCO EMPÍRICO

### 6.1 EVOLUCIÓN DE LA TASA ESTATAL DE ESCOLARIZACIÓN DE 0 A 3 AÑOS

Habiendo establecido claramente, no sólo el carácter educativo que debe de dársele al primer ciclo de EI, sino también la conveniencia política y social de realizar este tipo de inversión, lo que corresponde averiguar es si realmente los diferentes gobiernos autonómicos han actuado en esta línea o no. Esto lo podemos saber estudiando la evolución de la tasa de escolarización de este ciclo que aquí vamos a considerar como indicador educativo.

Sobre esta cuestión lo primero que hay de destacar es que poco a poco la tasa de escolarización de 0 a 3 años va aumentando en el Estado español. Y no sólo porque más familias “escolari- cen” antes a sus hijos, sino porque cada vez más los lleven a instituciones educativas autorizadas. Con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), y especialmente con la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el plan Educa3 del gobierno estatal, muchas instituciones de asistencia a la primera infancia no autorizadas se convirtieron en centros educativos. Es

imposible, puesto que no existen estadísticas fiables sobre estas instituciones asistenciales, saber cuántos niños de cada edad están en algún tipo de institución –educativa o asistencial- y cuántos están atendidos en casa –por familiares o por personas contratadas-. La evolución de las siguientes estadísticas, más que mostrarnos un aumento de las tasas reales de escolarización, nos muestran el esfuerzo administrativo por regular y normalizar los centros asistenciales de primera infancia.

Tabla 1. - Evolución de la tasa de escolarización estatal de 0 a 3 años.

	2000-2001	2005-2006	2009-2010	2010-2011
Menores de 1 año	1,7	4,3	7,6	8,6
1 año	7,5	15,8	27,6	29,0
2 años	17,4	29,9	44,8	48,1
3 años	89,7	96,2	99,1	96,6

MECD, 2012b, p. 16

Con todo vemos el importante aumento de la tasa de escolarización que se produce en un intervalo de 10 años, aumento que no puede deberse sólo a un súbito interés por escolarizar a los niños. Existe otra clara conclusión que se desprende de los datos anteriores. La tasa de escolarización de los niños del último curso del primer ciclo de EI (2 años) es la mitad que la del primer curso de segundo ciclo (3 años). Así durante el curso 2009/2010 estaban escolarizados el 44'8% de los niños de 2 años. Sin embargo, la población escolarizada de niños un año mayores, los de 3 años, era un 54'3% mayor. Obviamente esto no es así y una gran parte de ese 54'3% estaría “escolarizada” en otras instituciones asistenciales no reconocidas que no forman parte de las estadísticas oficiales.

## 6.2 SITUACIÓN ACTUAL DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL POR AUTONOMÍAS

A partir de este significativo dato -ni tan sólo la mitad de la población escolar de 2 años está escolarizada en instituciones educativas autorizadas- cabe preguntarse si esta situación es homogénea en todas las comunidades o si, por el contrario existen diferencias significativas en la política educativa del primer ciclo de EI. La siguiente Tabla nos puede ayudar a extraer conclusiones al respecto.

Tabla 2. Tasa escolarización por autonomías en EI. Curso 2009/2010.

	EDUCACIÓN INFANTIL						
	< de 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años
España	7,6	27,6	44,8	99,0	98,9	99,1	0,9
Andalucía	6,8	28,1	46,0	104,5	102,7	101,1	1,1
Aragón	8,2	32,7	52,4	102,6	101,6	102,9	0,4
Asturias	5,4	12,6	19,9	104,0	103,8	100,9	0,7
Baleares	5,4	19,0	27,5	89,5	86,4	87,9	0,8
Canarias	0,0	0,0	0,0	90,1	88,9	91,2	0,0
Cantabria	3,0	8,3	52,5	104,4	106,6	103,8	1,3
Castilla y León	3,9	13,9	22,9	100,7	102,0	101,9	0,4
Castilla-La Mancha	9,3	35,4	55,0	108,8	106,2	106,0	0,4
Cataluña	9,0	36,1	55,2	102,7	102,0	102,1	0,0
C. Valenciana	2,9	20,2	32,7	93,5	97,0	96,7	3,8
Extremadura	1,0	3,0	6,1	96,4	98,2	98,6	0,3
Galicia	9,5	21,1	35,1	99,5	101,0	100,5	0,6
Madrid	13,3	42,6	63,7	90,9	91,3	93,8	0,8
Murcia	3,2	17,9	30,9	96,7	97,0	96,5	0,4
Navarra	1,7	5,8	8,5	99,4	96,7	100,5	0,7
País Vasco	18,1	42,9	94,4	104,2	104,0	104,9	0,5
La Rioja	1,8	7,6	10,2	102,0	104,6	105,7	0,8
Ceuta	1,7	5,2	10,2	105,6	110,8	115,2	0,5
Melilla	1,6	12,4	37,0	92,1	87,6	87,5	0,3

MECD, 2012a, p.11

De ella se desprenden varias conclusiones. La **primera** es que la tasa de escolarización aumenta con la edad. La escolarización de los menores de 1 año es muy baja (7'6%). A partir del 1º año de vida es ya significativa (27'6%) doblándose en el último curso del primer ciclo (44'8%).

La **segunda** y más relevante para nuestro estudio es que existen importantes y significativas diferencias entre las diferentes comunidades autónomas. Podemos pues hablar de claros desequilibrios territoriales en el primer ciclo de EI. Cabe recordar que, como veremos cuando abordemos la legislación, el 1º ciclo de EI es, de facto, una competencia y responsabilidad de cada comunidad, y ello explica las abismales diferencias existentes. Siendo la tasa estatal de 44'8% destaca por arriba la escolarización de los niños y niñas de Euskadi que en 2 años es el doble que la estatal y llega casi a ser total, un 94'4%. Tanto en 1 año como en menores de 1 año duplica también la tasa estatal. Ciñéndonos a los datos de 2 años vemos como la siguiente comunidad, a mucha distancia, es Madrid con una tasa de escolarización de 63'7% -un 30% menos- y luego Catalunya y Castilla-La Mancha con una tasa de 55%, y Cantabria y Aragón con 52%. Llegados a este punto hay que realizar una aclaración. La comunidad de Navarra, como vemos en la tabla, tiene una de las tasas más bajas, lo cual llama mucho la atención. Si consultamos la edición de 2011 de este mismo informe en el que se recoge las tasas de escolarización del curso 2008/2009 vemos que las tasas de escolarización de Navarra, para 0, 1 y 2 años son del 9'8%, del 34'9% y del 57'4% respectivamente, que serán las que tomaremos en este trabajo como referencia para la comunidad de Navarra (ME, 2011b, p. 16).<sup>3</sup> Así pues, Navarra sería la séptima de las comunidades que tiene escolarizados a más de la mitad de los niños en instituciones educativas.

El resto de comunidades está por debajo del 50% de población de 2 años escolarizada en centros educativos. Sin embargo es mucha la diferencia que hay también entre éstas otras. Destacan por debajo la escasa tasa de escolarización existente en Extremadura, sólo un 6'1% en 2 años. Es también muy baja, 10'2%, la tasa de escolarización de La Rioja y de Ceuta. Del resto de comunidades no citadas, todas, excepto Andalucía, están por debajo de la media nacional, siendo ésta con una tasa de escolarización del 46% de la población de 2 años la que más cerca está de la media.

---

<sup>3</sup> La autora de este TFG se ha puesto en contacto con el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra que ha asegurado que las cifras relativas al curso 2009/2010 eran erróneas. Según un correo electrónico se había comunicado dicho error al Ministerio que iba a proceder a su rectificación a través de una nota a pie de página en el informe, rectificación que en el momento de redactar este TFG no se ha producido. Tampoco se le han proporcionado las cifras correctas, por lo que nos ceñiremos en el caso navarro a las del curso anterior.

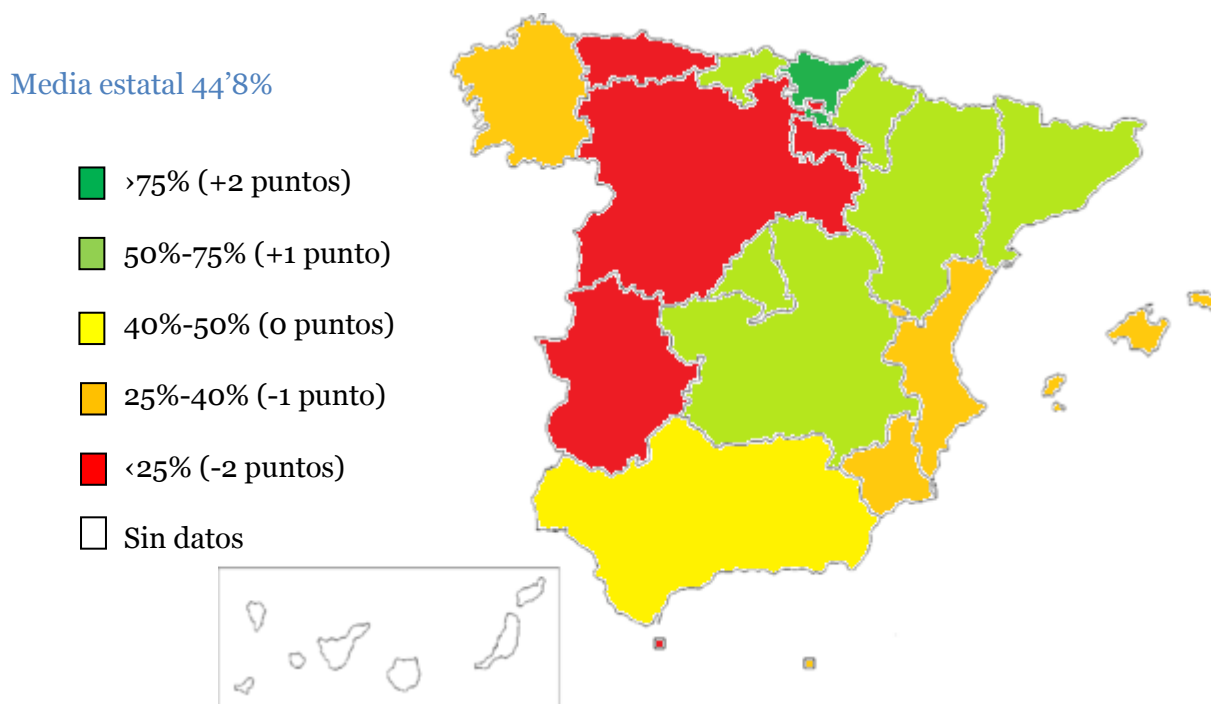


Gráfico 5. Mapa autonómico de la tasa de escolarización de la población de 2 años para el curso 2009/2010. Elaboración propia.

Esta tasa es el **indicador número 1** que servirá para hacer nuestra radiografía. Hemos otorgado dos puntos a las comunidades con una tasa de escolarización superior al 75%, 1 para las que estén entre el 50% y el 75%, 0 puntos para las que se encuentran entre el 40% y el 50%, -1 punto para las que estén entre el 40% y el 25%, y por último -2 puntos para las que tienen una tasa de escolarización inferior al 25%.<sup>4</sup>

La tasa de escolarización es sin duda el mejor indicador educativo, puesto que manifiesta en última instancia de manera objetiva y comparable, la voluntad que cada autonomía muestra por dicho ciclo educativo. No olvidemos que los gobiernos cuando planifican políticas educativas suelen establecer como un de los objetivos mejorar la tasa de escolarización.

### 6.2.1 El color político del gobierno autonómico no es un factor relevante

En lo que respecta a conclusiones relativas a la escolarización del primer ciclo de EI y el color político del gobierno autonómico tampoco podemos extraer conclusiones demasiado claras. No podemos concluir que ninguno de los dos grandes partidos estatales tenga como prioridad clara el potenciar la EI de primer ciclo. La tasa más baja de todas se da en un feudo claramente socialista hasta 2011 como es Extremadura. En Asturias, donde también han gobernado mucho tiempo, es también muy baja. Andalucía, Aragón pero sobre todo Castilla-La Mancha, con una tasa del 55%,

<sup>4</sup> Ver los resultados de la puntuación en la Tabla 3. Autonomías ordenadas según la puntuación obtenida en los indicadores 1 y 2 que se encuentra en página 31.

son las comunidades tradicionalmente socialistas –hablamos hasta las elecciones de 2011- que están por encima de la media estatal. Si hablamos del Partido Popular encontraremos más o menos la misma disparidad. La segunda comunidad con una mayor tasa de escolarización, Madrid, es una comunidad tradicionalmente gobernada por el PP. De hecho, ésta es la única comunidad claramente popular que está por encima de la media. Otras comunidades autónomas con muchos años de gobierno popular tales como Galicia, Murcia o el País Valencià se encuentran por debajo de la media. Algunas como en el caso de Castilla y León muy por debajo. De todas las comunidades gobernadas por el PP la que tiene la tasa más baja es La Rioja con un 10'2%.

En todo caso, sí que se puede percibir que en las comunidades con un fuerte sentimiento nacionalista existe una mayor sensibilidad hacia este ciclo educativo. Es obvio en el caso de Euskadi con ese 94'4%, y también bastante claro en el caso de Catalunya con una tasa del 55'2%, más de un 10% por encima de la media. Este interés por la EI de primer ciclo no es nuevo. Si acudimos a las pocas cifras sobre años anteriores a las que tenemos acceso, ya vemos que Euskadi y Catalunya siempre han sido pioneras en este campo, aunque en el caso de ésta última habrá que analizar con detenimiento la lenta evolución de la tasa de escolarización de los niños de 2 años. Añadamos por último, que sin duda alguna, la alta tasa de escolarización de Euskadi es posible por la existencia del concierto económico que les permite disfrutar tanto de una mayor riqueza per cápita como de una mayor libertad para gestionar e invertir sus recursos económicos.

### **6.3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 0 A 2 AÑOS POR AUTONOMÍAS**

El primer dato al cual tenemos acceso corresponde al curso 1996/1997. Si consultamos los gráficos sobre dicho curso (MECD, 2000, pp. 48-49) veremos gráficamente el profundo abandono en que se encontraba el primer ciclo de EI en todo el estado excepto en las dos comunidades mencionadas anteriormente. En la mayoría de comunidades la tasa de escolarización de los niños de 2 años no llega al 10% -de algunas no existe ni datos- y en muchos casos ni al 5%. Por supuesto las cifras para 0 y 1 año son ridículas o inexistentes (1'1% y 4'6% la media estatal). Únicamente cuatro comunidades tienen a más del 10% de la población de 2 años escolarizada en centros educativos. Madrid y Murcia apenas sobrepasan estas cifras con una tasa del 12%, situándose ambas en el entorno de la media estatal para 2 años en este curso que es de un 12'3%. Pero son nuevamente Euskadi y Catalunya las que destacan muy por encima de todas las demás. Euskadi con una tasa del 40% la primera y del 46% la segunda.

En el curso 1998/1999 el mapa es prácticamente igual. Continúan las mismas comunidades por debajo del 10%, mejora ligeramente Madrid que se acerca a una tasa del 20% y la que más evoluciona es Euskadi que en dos cursos ha aumentado otro 10% y supera a Catalunya (47%) al escolarizar al 50% de los niños de 2 años en centros educativos. La media estatal apenas se ha movido y

sólo alcanza el 14'6%. Es a partir del curso 2001/2002 cuando disponemos de mejor información para poder ver la evolución de la política educativa de primer ciclo desarrollada por las comunidades autónomas hasta llegar al mapa reflejado en el Gráfico 7.

A partir de los diferentes informes sobre Indicadores de la Educación publicados por el Ministerio se ha realizado la Tabla (Anexo). 2 que se encuentra en la página 60. Ésta recoge la tasa de escolarización autonómica de los niños del primer ciclo para el período 2001-2010 (seis cursos de este período). Dicha tabla nos permite realizar un análisis diacrónico de las diferentes políticas educativas que han seguido las comunidades autónomas. El resultado gráfico es el que podemos ver.

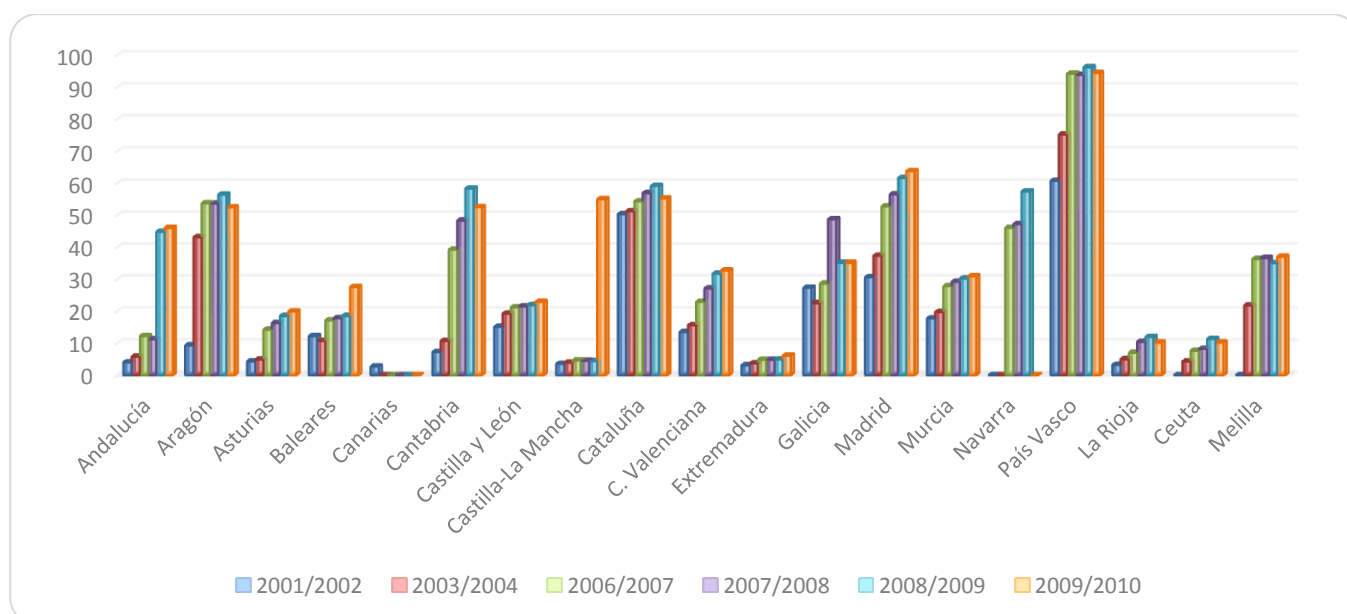


Gráfico 6. Evolución histórica de la tasa autonómica de escolarización de los niños de 2 años entre 2001 y 2010. Elaboración propia.

Como vemos en el gráfico no existe una política o líneas directrices claras en el primer ciclo de EI. De entrada, llama la atención que de la comunidad autónoma Canaria no tengamos datos, dicha carencia puede deberse, tal vez, a la falta de interés y apoyo por la EI de primer ciclo. El hecho que de tres ediciones del plan Educa3 la comunidad de las Islas Canarias sólo se haya acogido a una no deja de reforzar esta tesis.

Si entramos a analizar aquellas comunidades de las que sí disponemos de datos, podemos observar que existe un primer grupo de ellas que no han realizado hasta 2010 prácticamente ningún esfuerzo por consolidarla o, en su caso, por mejorarla. Serían aquellas cuyas tasas de escolarización para 2 años ha aumentado menos de un 10%. El caso más claro es el de Extremadura que sólo escolariza en centros educativos un 3% más de la población de 2 años. También han aumentado menos de un 10% Melilla (5'2%), Ceuta (5'9%), La Rioja (7%) y Castilla y León (7'8%), que junto con la anterior son las que parecen haber hecho menos esfuerzo educativo en este ciclo. Con los datos en la mano, Galicia también está en este caso (7'8%), aunque si nos atenemos al pico

que se da en el curso 2007/2008 no estaría. Esto, junto con el extraño caso de Navarra<sup>5</sup> de la que no tenemos datos de los primeros cursos y el que tenemos del último es incorrecto (de tenerlo en cuenta, decrecería la tasa de escolarización un -37'5%), nos da a entender que tal vez los criterios que se utilicen para realizar la estadística –especialmente qué centros hay que considerar educativos- no sean del todo homogéneos.

Sin embargo lo que más llama la atención es el caso de Catalunya. Recordemos que hemos dicho que en el primer curso del que tenemos registro (1996/1997) era la que tenía escolarizados a más niños de 2 años (46%), más incluso que Euskadi (40%). Si nos atenemos al intervalo de tiempo que se recoge en la Tabla (Anexo). 2 vemos que de 2001 a 2010 sólo aumenta 4'9% la tasa de escolaridad en los niños de 2 años, la segunda tasa más baja después de Extremadura. No hay que olvidar que aun así, Catalunya es la tercera comunidad con mayor tasa de escolarización para esa edad, con lo cual podemos deducir fácilmente que esta comunidad ha estado viviendo “de renta” los últimos diez años por lo que se refiere a la promoción del primer ciclo de EI. No sería de extrañar que en los siguientes informes sea fácilmente superadas por otras comunidades que le van a la zaga (Aragón, Cantabria y Castilla-La Mancha) como en su día lo fue por Madrid que partía en 2001 de una tasa de escolarización casi un 20% más baja.

Existe un pequeño segundo grupo de autonomías que han realizado un esfuerzo moderado por mejorar el sistema educativo de primer ciclo de EI. Serían aquellas que han aumentado su tasa de escolarización para los niños de 2 años entre 10% y 25%. La mayoría simplemente han ido mejorándola gradualmente muy poco a poco, aumentando paulatinamente la tasa de escolarización con independencia de la tasa inicial que tuvieran antes del año 2001. Estas comunidades serían, por orden creciente del diferencial: la comunidad de Murcia (13'2%), la de Illes Balears (15'3%), Asturias (15'6%) y el País Valencià (19'2%). Incluimos también aquí provisionalmente a Navarra, comunidad de la que no se tienen la totalidad de los datos. De hecho ni se tiene los datos del primer curso que comparamos, el curso 2001/2002, ni del último, del curso 2009/2010. En este caso sólo disponemos de los datos de tres cursos (del 2006/2007 al 2008/2009) que es en los que nos hemos basado.

El último grupo de autonomías son aquellas que sí se han esforzado en mejorar y adecuar su sistema educativo de primer ciclo de EI a las nuevas exigencias de la ley. En el caso de algunas de ellas han hecho un gran esfuerzo, y a veces en pocos años. Son todas aquellas que han aumentado, entre los años 2001 y 2010, más de un 25% la tasa de escolarización para la población de 2 años. El esfuerzo mayor lo ha realizado Castilla-La Mancha que ha aumentado la tasa de escolarización un 51'5%. Pero no es sólo la cifra final lo que llama la atención, sino también el tiempo en el cual lo ha

---

<sup>5</sup> Recordemos lo que sobre el caso de Navarra se ha explicado en la página 25.

hecho. Si vemos el *Gráfico 6* descubriremos que ese aumento se ha producido literalmente de un curso para otro. Aunque habría que estudiarlo detenidamente, tal vez este aumento se deba en parte al programa económico que en 2008 impulsó el gobierno estatal y que fue conocido como Educa3. Podemos decir que en este caso Castilla-La Mancha ha optado por mejorar posiciones haciendo un gran *sprint* final.

A esta comunidad le siguen prácticamente empatadas, las comunidades de Andalucía (42%), Aragón (43'1%) y Cantabria (45'3%). Estas comunidades, junto con la anteriormente mencionada de Castilla-La Mancha han podido mejorar tan espectacularmente porque todas ellas partían de una tasa inicial muy baja, inferior al 10%, de ahí que hayan tenido tanto margen para el crecimiento. En el *Gráfico 6* podemos apreciar como en todas ellas hay un curso en el que aumenta destacadamente la tasa de escolaridad, aunque en cada comunidad es uno diferente. Si en Castilla-La Mancha fue el curso 2009-2010, en Andalucía es el anterior, el curso 2008-2009, en Cantabria el 2006-2007 y en Aragón el 2003-2004. En todos los casos, pues, se puede intuir la adopción de una decisión política de fondo que apuesta por regularizar y mejorar la escolarización temprana de los niños de 0 a 3 años. A diferencia del grupo anterior de comunidades, este grupo actual sí parece haber apostado explícitamente por dar un impulso a la EI de primer ciclo y no simplemente por mantener una cierta inercia adquirida.

Nos queda por comentar el caso de las dos comunidades con la tasa más alta, Madrid y Euskadi. Ambas aumentan la escolarización de los niños de 2 años un 33%. Madrid en concreto un 33'1% y Euskadi un 33'7%. Si continuamos con el símil ciclista antes utilizado, podríamos decir que a diferencia de las comunidades anteriores que han optado por el *sprint* educativo, la suya es una apuesta más de carrera de fondo, con avances continuos y significativos curso a curso. De continuar así la comunidad de Madrid en unos cuantos cursos puede alcanzar sin duda a Euskadi. Por lo que respeta a esta última cabe hablar en la práctica de plena escolarización de los niños de 2 años, puesto que es de suponer que la totalidad de los niños vascos tienen una plaza escolar reservada a los 2 años. Es más que probable que ese 5'4% que falta escolarizar se deba más a que los padres no desean escolarizarlos aún, que a la falta de plazas en centros escolares. De hecho el curso anterior la tasa de escolarización es aún mucho mayor (96'2%). No parece muy aventurado decir que Euskadi debe situarse entre los sistemas educativos de mayor tasa de escolarización temprana a nivel mundial, pero la dificultad de encontrar datos estadísticos fiables y homogéneos sobre este tramo de la educación hacen imposible llevar a cabo un estudio mínimamente fiable sobre esta cuestión.

Así pues, y al igual que hemos hecho con la tasa de escolarización de los niños de 2 años, hemos tomado también esta evolución de dicha tasa como el **indicador número 2** que nos permita medir el interés autonómico por implantar el primer ciclo de la EI, otorgando 2 puntos a aquellas comunidades que entre 2001 y 2010 hayan incrementado más de un 25% la tasa de escola-

rización, 1 a aquellas que han tenido un incremento entre el 10% y el 25%, y 0 puntos para aquellas cuyo incremento no ha llegado al 10%.<sup>6</sup>

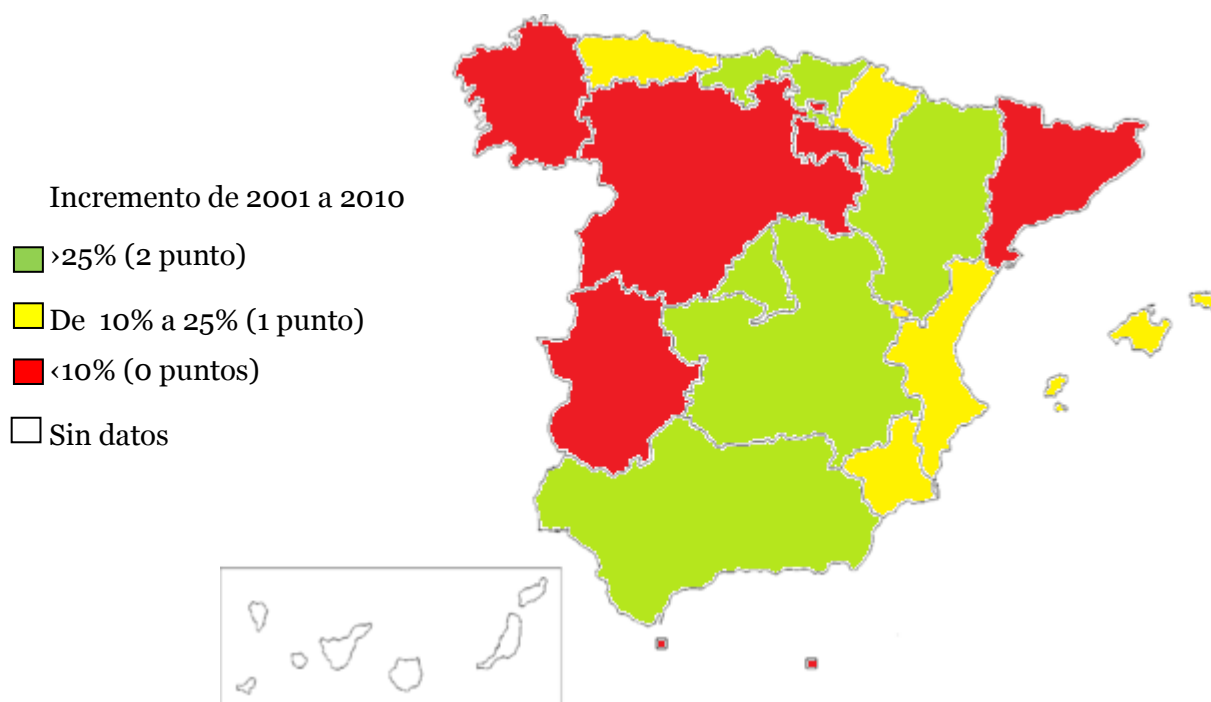


Gráfico 7. Mapa del incremento por autonomías de la tasa de escolarización de 2 años para el período 2001-2010. Elaboración propia.

### 6.3.1 El plan EDUCA3

De lo visto hasta ahora no es difícil deducir que no existen pautas claras de evolución de las tasas de escolarización para este tramo, puesto que cada autonomía se ocupa de impulsar este ciclo cuando le parece oportuno. Sin embargo habría que estar muy atento a los efectos que haya podido tener en estas tasas el conocido como plan Educa3. Ciertamente es muy pronto aún para ver en su totalidad los efectos estadísticos de este plan que impulsó a partir de 2008 el anterior gobierno socialista y que iba destinado a la creación de nuevas plazas escolares infantiles de primer ciclo. Según se informa en la página web del Ministerio dedicada a explicarlo, entre las convocatorias de 2008, 2009 y 2010 se han creado más 74.000 plazas nuevas de primer ciclo de EI y se han construido o ampliado más de 1.117 escuelas de primer ciclo.<sup>7</sup> Sin duda este número se ha quedado muy lejos de las 300.000 plazas que se pretendían crear, aunque no por ello hay que dejar de reconocer que este plan ha sido el mayor impulso que a nivel estatal se ha dado al primer ciclo de EI y un in-

<sup>6</sup> Ver los resultados de la puntuación en la Tabla 3. Autonomías ordenadas según la puntuación obtenida en los indicadores 1 y 2 que se encuentra en página 31.

<sup>7</sup> Faltaría contabilizar la última convocatoria, la de 2011, cuyos datos no aparecen reflejados en la página oficial del Ministerio.

tento claro por favorecer el equilibrio territorial educativo en esta etapa. Sin duda el lema para este plan “una plaza para cada niño menor de 3 años” era más que ambicioso.

Posiblemente los resultados de este plan pueden estar ya presentes en las cifras reflejadas en el curso 2009-2010, pero será en la evolución que experimente la tasa de escolarización de los cursos posteriores cuando se vea claramente reflejados los resultados de este plan. Desgraciadamente el cambio de gobierno estatal ha comportado que este plan Educa3 se vea afectado por los recortes educativos y ya en 2012 desapareció.

#### 6.4 ANÁLISIS DE LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN

Después de haber recopilado y desmenuzado toda esta cantidad ingente de datos debemos analizarlos a la luz de los dos indicadores que hemos seleccionado: la tasa de escolarización para 2 años durante el curso 2009-2010 (el último curso del que se tienen datos) y la evolución que ha experimentado dicha tasa entre los años 2001 y 2010. En el caso del primer indicador se ha puntuado a las comunidades autónomas entre 2 puntos y -2 puntos (véase al respecto el Gráfico 5)

En el segundo, el indicador ha sido puntuado entre 0 puntos y 2 (véase al respecto el Gráfico 7). El resultado de la suma de los resultados de los dos indicadores lo tenemos en la siguiente tabla en la cual se puede percibir claramente cuáles han sido las comunidades que políticamente más se han interesado por escolarizar a los alumnos del primer ciclo de la EI.

Por la parte superior destacan, como es lógico, Euskadi con 4 puntos sobre 4, y Madrid, Cantabria y Aragón, con 3. Euskadi y Madrid han sido las que han realizado un mayor esfuerzo por la escolarización de este ciclo y lo han realizado más continuamente. Las otras dos también han realizado un importante esfuerzo, pero en su caso éste se ha concentrado principalmente en uno o dos años especialmente. Junto con estas comunidades hay que citar en este primer grupo también a Andalucía, Castilla-La Mancha y Navarra que son las tres comunidades que obtienen 2 puntos.

Tabla 3. Autonomías ordenadas según la puntuación obtenida en los indicadores 1 y 2

INDICADORES TASA ESCOLARIZACIÓN PARA 2 AÑOS	1. Tasa curso 2009-2010	2. Evolución de tasa 2001 a 2010.	Suma indicadores 1 y 2
Euskadi	2	2	4
Madrid	1	2	3
Cantabria	1	2	3
Aragón	1	2	3
Andalucía	0	2	2
Navarra	1	1	2
Castilla-La Mancha	1	1	2
Catalunya	1	0	1
Illes Balears	-1	1	0
Murcia	-1	1	0
País Valencià	-1	1	0
Asturias	-2	1	-1
Galicia	-1	0	-1
Extremadura	-2	0	-2
La Rioja	-2	0	-2
Castilla y León	-2	0	-2
Canarias	----	----	----

Elaboración propia

Catalunya se encuentra también en este grupo pero por la mínima, puesto que sólo obtiene 1 punto de 4 posibles. Ciertamente partía en muy buena posición, pero como se “ha dormido en los laureles” ha sido sobrepasada por las comunidades autónomas que en los últimos años han demostrado un mayor interés por ponerse al día. Se trata de Cantabria, Madrid, Andalucía, Aragón, Navarra y Castilla-La Mancha. Todas ellas, excepto Navarra, que en 2001 tenían una tasa de escolarización muy baja han experimentado incrementos en la tasa de escolarización superiores al 40% de 2001 a 2010, y en algún caso incluso superiores al 50%. Recordemos que pese a estar en este pelotón de cabeza, el incremento de la tasa de escolarización ha sido sólo de un 4’9%, el segundo por la cola.

Existe un pequeño grupo de comunidades (Murcia, Illes Balears y País Valencià) que obtienen 0 puntos en estos indicadores y que por tanto podemos concluir que han ido a mínimos, que se han preocupado simplemente por no retroceder o por avanzar muy poco en la escolarización de 0 a 3 años. Y, por último, existiría el pelotón de las comunidades autónomas que se han preocupado más bien poco o nada por potenciar el primer ciclo de la EI. En la parte inferior de esta clasificación estarían las tres comunidades que han obtenido la puntuación más baja posible (-2 puntos):, Extremadura, La Rioja y Castilla y León, comunidades que tienen una muy baja tasa de escolarización –muy por debajo de la media estatal- y que no han hecho nada o casi nada por mejorarla. Galicia y Asturias serían las otras dos comunidades que formarían este grupo, ambas con -1 punto. En el caso gallego se partía de buena posición en el 2001 pero no se ha hecho mucho por mejorar los resultados y en el asturiano al revés, se partía de una tasa muy baja en 2001 pero se ha puesto más empeño en mejorarla aunque no el suficiente. De la comunidad autónoma de las Islas Canarias nada podemos decir, puesto que no se dispone de datos.

En definitiva, de este análisis podemos deducir que el primer ciclo de la EI no tiene una política estatal homogénea ni parece que exista una política clara que aborde como tema de Estado la escolarización de este ciclo, exceptuando el mencionado anteriormente Plan Educa3. Por lo menos esto es así en relación con las tasas de escolarización.

## 6.5 UNA MIRADA DIACRÓNICA A LA LEGISLACIÓN ESTATAL

Abandonando ya el terreno más objetivo de las estadísticas y los números pasamos a realizar un análisis en profundidad del marco legislativo estatal sobre educación temprana, para así ver como se ha concebido y tratado, desde el poder político la EI de 0 a 3 años, y para ello empezaremos remontándonos a la Ley General de Educación de 1970 (LGE).

Esta ley franquista es clara al respecto y deja en la práctica fuera del sistema educativo, la etapa 0-3 años. Y lo hace doblemente, primero porque a la educación anterior a los 5 años se le denomina, paradójicamente, “preescolar”, negándole pues el carácter escolar a esta atención edu-

cativa que, sin embargo se desarrollaba en centros educativos. En segundo lugar, porque además deja fuera del sistema educativo a los niños menores de 2 años. Obviamente, se trata de una ley que surge de una sociedad dictatorial y conservadora que entendía que la educación de los niños más pequeños era competencia únicamente de las familias. Dicha ley sólo dedica dos artículos de los ciento cuarenta y seis a este nivel educativo, para decir principalmente que, la primera etapa de preescolar, la que atiende a los niños de 2 y 3 años, y conocida como Jardín de Infancia, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar. Aunque sin decirlo con estas palabras se entenderá que esta etapa tiene más un carácter asistencial que educativo.

Debemos pues esperar a la nueva ley de 1990, a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) para darle carácter plenamente educativo a la antigua educación Preescolar que ahora pasará a llamarse Educación Infantil. Con dicha denominación se deja establecido claramente su carácter no asistencial, sino educativo y se empieza esa vertiginosa ascensión en las estadísticas mundiales de la escolarización universal del segundo ciclo de la EI. Esta ley educativa considera la educación de los menores de 5 años como una etapa única con dos ciclos diferentes. Por lo que respecta al tramo 0-3 la nueva ley deja establecido no sólo ese carácter educativo sobre el papel, sino que asienta también unas bases legislativas y pedagógicas muy avanzadas. De hecho este trabajo va a tomar como criterio de referencia para medir las diferentes políticas educativas autonómicas del tramo 0-3 el RD 1004/1991 que desarrolla los requisitos mínimos de los centros de EI. Lo característico de la ley del 90 es que hace la educación 0-3 años un tema de política educativa estatal. Cabe reconocer que el gobierno socialista que promulgó la LOGSE hace de la educación 0-3 años una cuestión de estado y elabora con dicho RD 1004/1991 unos requisitos mínimos que toda escuela infantil de primer ciclo en el Estado español debe cumplir. Sin duda, como veremos posteriormente, esto no es una cuestión anecdótica, puesto que demuestra el interés que se tiene por fijar unos mínimos de calidad comunes, interés que posteriormente no se ha vuelto a producir.

Sin embargo el posterior cambio de gobierno hará que en 2002 nuevamente el tramo educativo 0-3 vuelva a quedar fuera del sistema “escolar” propiamente dicho, recuperándose incluso el viejo nombre franquista de Preescolar para este tramo y reservando el de Educación Infantil sólo para el segundo ciclo. El artículo 7 de la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) es claro al respecto y recoge la nueva concepción política de la educación de 0 a 3 años, “La educación preescolar tendrá carácter educativo-asistencial y dispondrá de una regulación específica.” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Art. 7). Nuevamente una doble expulsión del tramo 0-3.

La primera la que significa expulsarla de las enseñanzas escolares. La LOCE no considera literalmente la educación preescolar como enseñanzas escolares, porque aunque sobre el papel se le reconoce un carácter mixto educativo-asistencial, en la práctica se acentúa más su carácter asistencial que educativo. Para ello basta con leer atentamente las siguientes líneas del preámbulo de la

ley en donde se cita por primera vez a la educación preescolar, y a renglón seguido de hablar de su doble naturaleza educativa y de atención a la primera infancia se hace hincapié en que se garantiza “la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda de las familias y atender a sus necesidades” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Preámbulo) La educación preescolar es concebida más que como una educación centrada en satisfacer las necesidades educativas del niño, como una educación pensada en atender las necesidades de las familias.

Pero además de esta expulsión existe una segunda no menos importante y es aquella a la que se hace referencia con esa “regulación específica” de la que se habla. Esta expulsión, como veremos, y a diferencia de la anterior, devendrá definitiva, y consistirá en encomendar sólo a las comunidades autónomas la función reguladora y legisladora de esta etapa: “Corresponde a las Comunidades Autónomas, de acuerdo con la normativa básica que sobre los aspectos educativos de esta etapa establezca el Gobierno, la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros e instituciones en que se preste. Establecerán, asimismo, los procedimientos de supervisión y control que estimen adecuados” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Art. 10.2). Podemos ver claramente como el gobierno popular deja de considerar la educación, ahora preescolar, como asunto de Estado, y, lavándose la manos, pasa a considerarla, asunto de segundo orden.

Aunque, una vez más, un nuevo cambio gubernamental vuelve a replantear la cuestión. Un nuevo gobierno socialista vuelve a poner, más o menos, el contador a cero y retorna a la situación de 1991. La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) retorna al tramo 0-3 el carácter exclusivamente educativo y se olvida por completo de verla desde el prisma asistencial. Así pues, en su preámbulo se habla clara y explícitamente de dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, concepción que luego se ve recogida en el articulado de la ley. Se retorna además a la nomenclatura de la LOGSE y se la designa como a primer ciclo de la EI.

Sin embargo, no pone el contador exactamente a cero, puesto que algunos de los cambios operados por la LOCE no se retrotraerán. Nos referimos en concreto a esa segunda “expulsión”. A diferencia de la LOGSE que sí que establece unos criterios mínimos estatales para el primer ciclo de la educación infantil (RD 1004/1991), la nueva LOE, siguiendo la estela de la LOCE, deja en manos de las comunidades autónomas todo lo relativo a este ciclo: “Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la EI de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Art. 14.7). No obstante cabe reconocer que no por ello el gobierno central se ha desentendido del tema, sino que los hechos demuestran más bien lo contrario. El Plan Educa3 del que nos hemos ocupado en el apartado 6.3.1 así lo demuestra.

Pese a todo, el último capítulo de esta cuestión aún está por escribir. La nueva ley educativa en ciernes, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de la que ya conocemos algún borrador, puede volver a poner la cuestión en el mismo lugar en que la puso la LOCE. O al menos eso parece. No olvidemos dos hechos significativos. Recordemos, por un lado, las palabras del Ministro Wert que hemos reproducido en la página 16. Fijémonos por otro lado en el Gráfico 4 anteriormente reproducido en la página 19 y en lo que a propósito de él hemos indicado.

Sea como sea, y pase lo que pase, el propósito de este trabajo no es avanzarse a lo porvenir, sino realizar una radiografía de la situación actual. Hasta el momento ya hemos realizado la parte de esa radiografía que se ocupa de la evolución estadística. Abordemos ahora la evolución o cambios legislativos realizados por las comunidades autónomas desde 1991 hasta el momento.

## 6.6 UNA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA VARIADA Y DIVERGENTE

Antes de entrar a analizar concretamente los requisitos mínimos que establece cada comunidad cabría hacer una serie de consideraciones previas. Tal y como acabamos de explicar desde que en 1991 se dicta el RD 1004/1991 hasta que en 2003 se deroga –o se intenta derogar– la legislación era, obviamente, única y el único marco de maniobra que tenían las comunidades autónomas eran la concreción de esos requisitos mínimos para los centros incompletos. Pero en 2002 se abrió la veda y la legislación tanto sobre los requisitos mínimos como sobre aspectos curriculares del primer ciclo correspondía a las comunidades autónomas. Por si esto fuera poco en 2006 la LOE, tal y como hemos dicho, vuelve a establecer la necesidad que las comunidades autónomas legislen sobre este aspecto.

Sin embargo, basta una simple ojeada a las fechas de los diferentes decretos autonómicos para ver que esto no es así y que nos encontramos con una legislación de lo más

Tabla 4. Ordenación de las comunidades autónomas por criterio cronológica de aprobación de la normativa sobre requisitos mínimos.

COMUNIDAD	Mes/Año del Decreto
Asturias	04/2002 <sup>8</sup>
Euskadi	11/2004 <sup>9</sup>
Galicia	07/2005
Aragón	09/2005
Catalunya	07/2006
Navarra	03/2007
Cantabria	10/2007
Castilla y León	02/2008
Madrid	03/2008
Extremadura	05/2008 <sup>10</sup>
Illes Balears	05/2008
Canarias	10/2008 <sup>11</sup>
País Valencià	01/2009
Andalucía	05/2009
La Rioja	07/2009
Castilla-La Mancha	07/2009
Murcia	6/2010 <sup>12</sup>

Elaboración propia

<sup>8</sup> No desarrolla un decreto de requisitos mínimos sino un Plan de Ordenación de Escuelas de Primer Ciclo de Educación Infantil, que establece una “*propuesta orientativa de marco normativo*” que hace servir como marco de referencia en los convenios y autorizaciones.

<sup>9</sup> Asume y mantiene la vigencia de parte del articulado de un Decreto anterior de 12/2002.

<sup>10</sup> Completado por una Orden posterior de 8/2012.

<sup>11</sup> Completado por una Orden posterior de 2/2009.

<sup>12</sup> Parte del hecho de considerar en vigencia el RD 1004/1991 y, asumiéndolo, regula lo que allí no se indica.

variada en las fechas y de lo más variopinto en las formas. Tenemos legislación de requisitos mínimos que data de 2002, vigente aún la LOGSE, hasta decretos de 2010. En general la mayoría de comunidades, trece en concreto, han legislado sobre la cuestión después del mandato de la LOE, es decir después de 2006. Cuatro son las que han mantenido y mantienen la legislación sobre mínimos que dictaron con anterioridad a dicha ley. No debe, sin embargo concluirse necesariamente la existencia de desinterés por parte de estas comunidades autónomas. Dos de ellas, en concreto Euzkadi y Aragón, elaboran estos decretos en ese periodo de transición entre la LOCE y la LOE, cuando sabiéndose que se iba a recuperar el carácter meramente educativo del primer ciclo y estando derogado el RD 1004/1991, se crea ese vacío jurídico al respecto. Se adelantan pues al mandato de la propia LOE precisamente por el interés que tienen por el tramo 0-3.

Cosa bien diferente son las otras dos, Galicia y Asturias. El caso de esta última es peculiar, puesto que no elabora ni tiene elaborada propiamente la normativa. En 2002 elaboró un ambicioso Plan de Ordenación de Escuelas de Primer Ciclo de EI con un magnífico estudio sobre las necesidades educativas de la comunidad. En él se recogía un marco orientativo de cuáles son los requisitos que debe cumplir un centro para ser autorizado, requisitos bastante exigentes como veremos. Hemos podido comprobar cómo dichos requisitos y dicho Plan los aplica en la actualidad en los convenios que firma con ayuntamientos para la creación de escuelas infantiles de primer ciclo, sin que hasta el momento, y de manera un tanto incomprensible, haya convertido tal marco orientativo en un decreto normativo.

Por su parte, Galicia enfoca la cuestión más bien desde la óptica asistencial, siendo de hecho la Consellería de Familia (en la actualidad Trabajo y Bienestar Social) la que se encarga de estos centros y de la normativa. Estamos hablando de una normativa de 2005 que elabora dicha Consellería y que enmarca dentro de una normativa común de centros que atienden a la infancia tales como los centros de menores y puntos de atención a la infancia. La Xunta de Galicia continúa, pese a que la LOE le quita ese carácter asistencial a este ciclo, entendiendo y enmarcando la etapa 0-3 como un servicio que se presta a las familias más que como un trabajo educativo con los niños. Es la única de todas las comunidades autónomas que mantiene, a día de hoy esta orientación claramente asistencial.

Por lo que respecta a las otras trece comunidades decir que, como se puede apreciar en el mapa, hay siete que han legislado en un tiempo prudencial, es decir, en los dos años posteriores a la promulgación de la LOE (mayo 2006). Por el contrario, cinco de ellas han tardado más de dos años en elaborar dicha legislación, y una, Murcia, ha tardado más de cuatro. En su caso, además de tardar mucho, lo ha hecho sin mostrar demasiado interés, puesto que partiendo de los artículos vigentes del RD 1004/1991 ha elaborado una Resolución dictando instrucciones que complementan aquello no recogido por dicho RD. Pero Murcia no es la única que ha demostrado poco interés por el tema, quizá la que más desinterés haya mostrado sea la comunidad de Castilla-La Mancha, que,

como ya veremos, elabora unos falsos requisitos, dado que en realidad no los concreta. Más que requisitos mínimos, lo que elabora son una simple declaración de intenciones meramente subjetivas y que, de facto, pueden servir para autorizar cualquier tipo de centro.

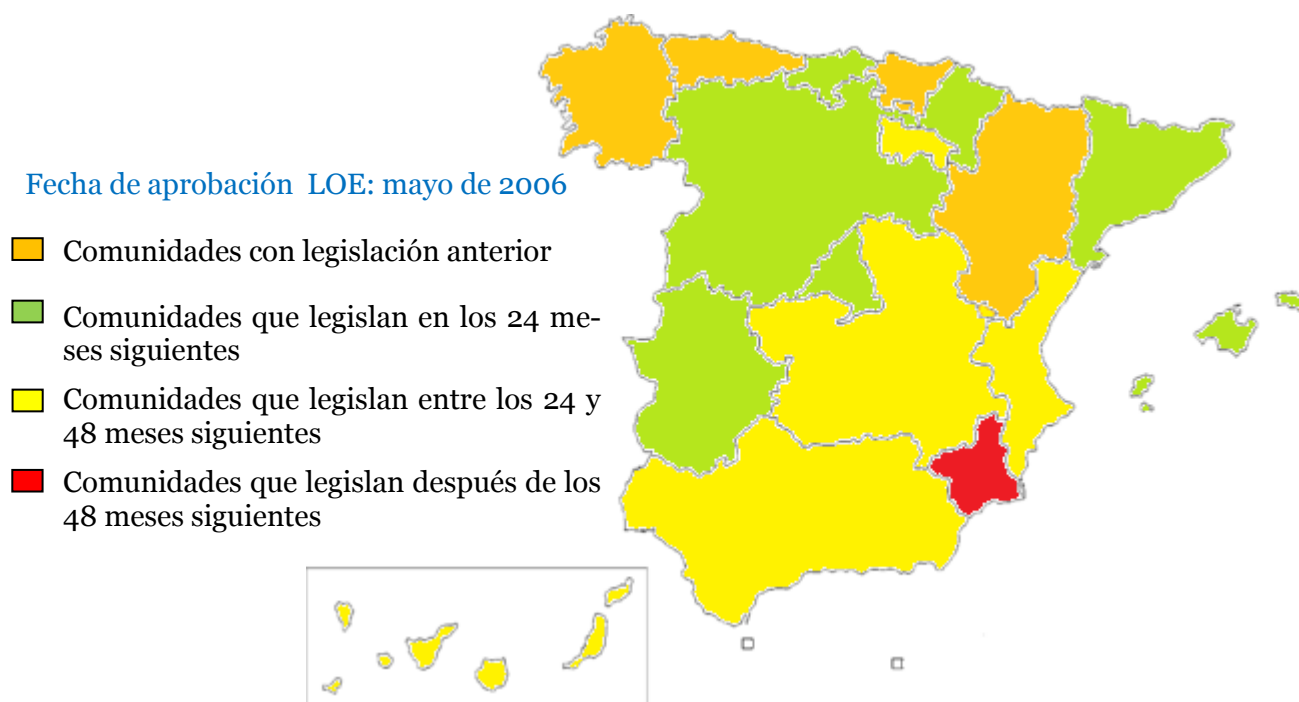


Gráfico 8. Mapa autonómico comparando la aprobación de la legislación sobre requisitos mínimos en relación a la fecha de aprobación de la LOE. Elaboración propia.

## 6.7 POLÍTICAS EDUCATIVAS AUTONÓMICAS SOBRE RATIOS.

Procedamos pues a realizar ese análisis de la legislación autonómica existente comparándola con los requisitos que establecía el tan citado RD 1004/1991. Vamos a convertir los principales requisitos que dicho RD establecía, en unos nuevos indicadores de calidad del primer ciclo de EI, de manera que nos permita puntuar la política educativa de las comunidades autónomas. En relación al primer grupo de requisitos señalados por el RD, éste empieza estableciendo cuáles son las ratios por grupos según el tramo de edad. Adoptaremos, pues, la ratios del RD como los siguientes tres indicadores que nos servirán para nuestro análisis. Los indicadores 3, 4 y 5 son los siguientes:

3. Unidades para niños menores de un año:  $1/8^{13}$
4. Unidades para niños entre uno y dos años:  $1/13^{14}$
5. Unidades para niños entre dos y tres años:  $1/20^{15}$

<sup>13</sup> En adelante se designará como OA.

<sup>14</sup> En adelante se designará como 1A.

<sup>15</sup> En adelante se designará como 2A.

El RD también determina el número mínimo de profesionales y la cualificación de los mismos que han de trabajar en un centro educativo. Dichos dos requisitos serán nuestros dos siguientes indicadores, los indicadores 6 y 7. Estos indicadores extraídos del RD rezan así:

6. El número de profesionales que ha de trabajar en una escuela infantil será igual al número de unidades en funcionamiento más uno.
7. Por cada seis unidades o fracción debe haber, al menos, un maestro especialista en EI o equivalente.

Se procederá con estos indicadores igual que con los dos primeros. En el caso de los indicadores 3 a 5 otorgaremos un punto positivo a cada comunidad autónoma por cada mejora en una de las ratio de alumnos por unidades, y uno negativo por cada una que empeore. Si la comunidad mantiene las ratios será puntuada con cero puntos. Procederemos de manera semejante en los indicadores 6 y 7, de manera que aquellas comunidades que mejoren dichos criterios serán puntuadas con uno o dos puntos positivos -según mejoren uno o los dos- o bien uno o dos puntos negativos en caso que los empeoren. Si mejoran algunos y empeoran otros, obviamente se tendrá en cuenta el resultado final. En la Tabla (Anexo). 3 tenemos recogido el resultado de esta comparación. A partir de estos resultados y de la puntuación obtenida se ha elaborado un mapa, el Gráfico 9, que a continuación pasamos a analizar.

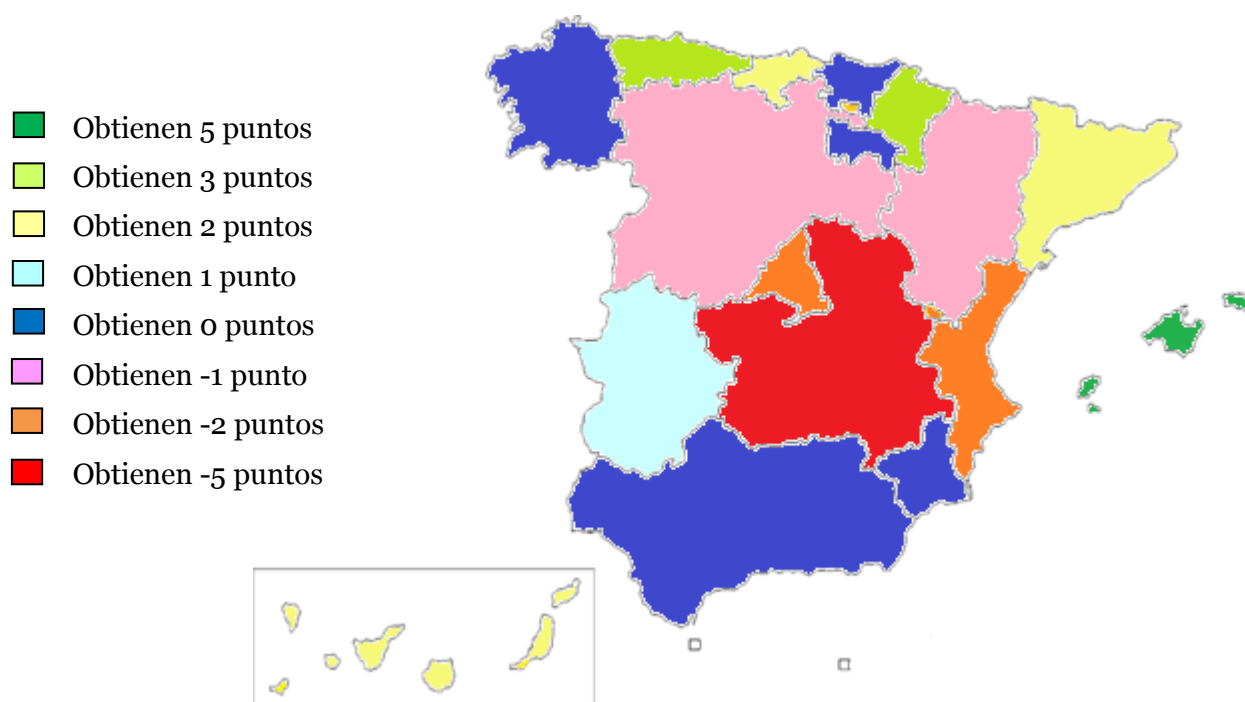


Gráfico 9. Mapa de indicadores de calidad en relación a las ratios. Elaboración propia

De 17 comunidades autónomas, 7 mejoran los criterios, 5 los empeoran y 5 los mantienen. Si comenzamos por éstas últimas vemos que las que los mantienen son Andalucía, Murcia, Galicia, Navarra y Euskadi. Pocos comentarios son los que podemos hacer sobre este grupo, aunque tal vez el primero sea manifestar una cierta extrañeza por encontrarnos en este grupo a Euskadi, la comu-

nidad líder en la tasa de escolarización. Era esperable que aquella comunidad que mayor interés ha demostrado por escolarizar a los niños menores de 3 años, hubiera manifestado también un gran interés por exigir unos criterios más elevados que el resto, sin embargo no es así. Y no perdamos de vista que puede tener su lógica, puesto que a requisitos más estrictos, mayor dificultad para regularizar los centros y por tanto menor tasa de escolarización.

Hacer también un segundo comentario relativo a Euskadi. Como se puede ver en la Tabla (Anexo). 3 esta comunidad obtiene cero puntos en la valoración porque mejora un criterio (la ratio de niños en las unidades de 2 años que la rebaja de 20 a 18) pero empeora el criterio relativo al número de docentes por centro, ya que no exige el docente de apoyo que sí que imponía el RD.

Lo substancial, sin embargo, lo encontramos en el análisis de las comunidades que empeoran o mejoran lo establecido en su momento por el RD. De entre las 5 que rebajan el nivel de exigencia anterior, la mayoría lo hacen en el sentido antes comentado en Euskadi. El RD indicaba que el número de trabajadores existente debía de ser igual al número de unidades o grupos existente, más uno. Así para un centro de 3 unidades debían existir 4 plazas de docente, o 7 para uno de 6 unidades. Aragón, al igual que Euskadi “elimina” ese trabajador, digamos de apoyo, en todos los casos. Otras tres comunidades que son (Castilla y León, Madrid y el País Valencià) lo eliminan en los centros incompletos. No podemos dejar de comentar que esta rebaja afecta, a nuestro entender substancialmente, a la calidad de la educación que se imparte, puesto que estamos hablando de trabajar con niños de muy corta edad en los que se ocupa –y lo sé por experiencia propia- mucho tiempo en atender a la higiene personal. Si no existe una persona de apoyo que continúe trabajando con ellos cuando la otra persona se está ocupando del aseo, la atención educativa a los niños, repito, la educativa, queda afectada. Es evidente, pues, que se han primado los criterios economicistas, el ahorro en la partida de personal, sobre los educativos.

Por otro lado hay que añadir que Madrid y el País Valencià, además de empeorar el criterio anterior también rebajan otro criterio cada una. En el caso de Madrid la rebaja también tiene un sentido economicista. Ésta es la única comunidad que se atreve a aumentar una ratio, en concreto la de la niños y niñas de 1 año. Ciertamente la aumenta en 1, puesto que frente a los 13 anteriores ella establece 14, pero aumento es, y por tanto mengua en la atención educativa que los niños recibirán. El criterio que empeora la legislación valenciana no tiene una lectura tan economicista -aunque también- sino más bien, a nuestro entender, un desinterés por la calidad educativa y una minusvaloración por parte del legislador del carácter educativo del primer ciclo. El RD exige que por cada 6 unidades exista, por lo menos, un trabajador con el título de Maestro en EI -el resto pueden ser técnicos superiores-. La ratio de 1/6 ya de por sí es elevada a nuestro entender. Pues la legislación valenciana, ni siquiera exige esta ratio, ya que se limita a decir que al menos un trabajador ha de tener dicha titulación, un trabajador en todo el centro. Así pues, según el RD un centro de 9 unidades, que haberlos, los hay, debería contar con 2 maestros en la plantilla mientras que ahora

con 1 es suficiente. Esto significa que se tiene en poca consideración la orientación educativa del centro y se piensa más en la simplemente asistencial.

Sin embargo no son Madrid y el País Valencià las comunidades que salen peor paradas (-2), sino que es Castilla-La Mancha. Ciertamente su legislación, como ya se ha apuntado, es la peor, la más imprecisa de todas, puesto que deja la puerta abierta a que la Inspección Educativa o quien tenga que controlar su aplicación, haga "de su capa un sayo", como suele decirse. De entrada no indica nada concreto sobre el número de trabajadores que debe tener el centro, y sobre las ratios dice que "La distribución del alumnado en los distintos agrupamientos se realizará de forma flexible, teniendo en cuenta su edad cronológica y de desarrollo, la existencia de personas con necesidades específicas de apoyo educativo y el carácter de las actividades que se van a desarrollar." Y en lugar de indicar en el siguiente párrafo la concreción de ratios por edades, solo se señala que el número máximo de alumnos por aula será de 20. La puntuación que ha obtenido esta comunidad es la más baja que se podía obtener, 5 puntos, puesto que no establece ni concreta ninguno de los cinco criterios posibles. Ciertamente, y por contraste con el resto de legislación, no podemos concluir que es la que más desinterés muestra por escolarizar a los niños –ya que está por encima de la media estatal- pero sí por una educación de calidad.

Pasemos ahora a analizar el grupo de comunidades que mejoran el RD que, afortunadamente es el más numeroso, 7. De entre estas comunidades, excepto Catalunya, todas mejoran alguna de las ratios por unidades de edad. Mejoran una de las ratios: Extremadura, Canarias y Asturias. Mejoran dos: Navarra y Cantabria. Únicamente Baleares es la que mejora las tres ratios y además los otros dos indicadores. El decreto de Illes Balears es, con diferencia, el más exigente, no sólo en cuanto a las ratios por unidades, que las mejora todas, sino también en cuanto a personal. Partiendo de la base del RD, Baleares exige que el profesional de apoyo no sea uno para todo el centro, pues en un centro de 6 o 9 unidades es prácticamente como no tener ninguno, sino que sea uno de apoyo para cada 3 unidades. Igualmente es también el que apuesta más claramente por darle un carácter educativo al tramo, dado que no exige un profesional con titulación de maestro cada 6 unidades sino cada 3, lo cual sí que permite desarrollar correctamente la programación didáctica que se elabore. Catalunya exige lo mismo -realmente es Catalunya la primera en exigirlo así- y estaría en el mismo caso de Baleares, aunque su puntuación es mucho más baja puesto que en el indicador 1, en el de las ratios por unidades, mantiene exactamente las mismas ratios que el RD.

Así pues, en Baleares o Catalunya para un centro de 6 unidades se necesitarían 8 trabajadores o trabajadoras, y al menos 2 de ellos con el título de Maestro de EI. En el caso de ser 9 las unidades, serían 12 los trabajadores, 3 de ellos maestros o maestras. Con los requisitos del RD que cumplen, por ejemplo, Extremadura o La Rioja bastarían 7 trabajadores (1 maestro o maestra) para 6 unidades o 10 trabajadores (2 con la titulación de maestro) para 9 unidades. Aquellas comunidades que exigen aún menos en estas cuestiones, tal y como son Euskadi y Aragón, un centro de 6

unidades tendría bastante con 6 profesionales (1 con la titulación de maestro de EI) y a uno de 9 unidades le bastarían 9 (2 de ellos maestros de EI).

No obstante es Asturias un poco más exigente en el indicador 2, o al menos lo es de manera diferente. Aunque sólo indica que haga falta un maestro por escuela, sin importar el número de unidades, también establece en su legislación que “En función del horario de apertura de los centros la plantilla de Técnicos se reforzará mediante contrataciones a tiempo parcial, a razón de uno por cada dos unidades o fracción”. Ciertamente no especifica las horas que debería estar este personal ni en caso de qué horario se aplicaría, pero parece haber una clara voluntad por parte del legislador de dotar de suficiente personal a los centros.

Ahora bien, además de fijarnos en el número de profesionales contratados que se exige, hay que tener también en cuenta cómo lo exigen. El RD dice simplemente que el número de profesionales ha de ser igual al número de unidades más uno. Sin embargo en muchas comunidades se precisa que dicho número ha de ser en presencia simultánea. Con esta redacción se obliga a que siempre haya un trabajador más que grupos o unidades estén en el centro, mientras que con la redacción del RD tal condición podía no darse, puesto que habiendo un trabajador más que grupos, en caso de tener un horario de centro muy extenso y en caso de existir comedor, el trabajador de apoyo podía servir, no para apoyar en las aulas a los otros docentes, sino para suplirlos o para completar su jornada laboral. Es por eso que en el caso de aquellas comunidades que han redactado de esta manera el requisito mínimo del número de trabajadores (Balears, Navarra, Catalunya, Cantabria y Canarias) se ha considerado que se trataba de una mejora -y substancial nos atreveríamos a decir- del indicador 7 y así se les ha puntuado.

Acabar simplemente este comentario sobre las comunidades que mejoran los requisitos de ratio del RD, realizando dos observaciones. La primera es que resulta un poco llamativo que Cantabria rebaje en las ratios para 1 y 2 años, pero que después añada la coletilla de que en determinados momentos –sin especificar cuáles- dichas ratios podrán ser aumentadas con dos alumnos más. Es por eso que pese a que en realidad mejora en tres indicadores, se le resta un punto por esta cuestión, obteniendo al final no una puntuación de 3, sino de 2 puntos. La segunda, de carácter más general, es explicar que en la Tabla (Anexo). 3 se ha recogido también, si se indicaba en la normativa, las ratios que establece cada autonomía para grupos de edades mixtos. Esta ratio no se puede comparar con el RD, dado que éste no las regulaba y ya dejaba esta cuestión a criterio de las autonomías, pero creemos que resulta interesante ver cómo en este aspecto también existe una gran dispersión de criterios. De todas formas, en la medida que no se puede comparar este criterio con una legislación estatal marco, y en la medida que no todas las comunidades lo regulan, se recogen en la tabla pero no es tratado como indicador educativo.

## 6.8 POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE REQUISITOS MATERIALES DE LOS CENTROS

Nos quedan por abordar los últimos requisitos referidos a las condiciones materiales mínimas que han de reunir los centros y que también convertiremos –en parte- en indicadores educativos. El RD 1004/1991 establece cuáles son las condiciones que deben cumplir los patios y las aulas en cuanto a número mínimo de m<sup>2</sup>, así como las condiciones de los aseos y otros espacios necesarios para el descanso, la alimentación u otros usos. Nos vamos a fijar en estas cuestiones principalmente, puesto que también regula el número de aseos para el personal o el número y función de los despachos. Sin quitarle importancia a estos requisitos, entendemos que debemos primar aquellos que afectan directamente a la calidad educativa que se da a los alumnos. De entre los requisitos mínimos que establece el RD escogemos los que a continuación se detallan como indicadores educativos:

8. **Requisitos aulas:** Una sala por cada unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar y que tendrá, como mínimo, 30 metros cuadrados.
9. **Requisitos patio:** Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 metros cuadrados.
10. **Requisitos aseos:** Un aseo por sala, destinada a niños de dos a tres años, que deberá ser visible y accesible desde la misma y que contará con dos lavabos y dos inodoros.
11. **Otros espacios:** Una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados que, en su caso, podrá ser usada de comedor.
12. **Observaciones:** Las salas destinadas a niños menores de dos años dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño. Un espacio adecuado para la preparación de alimentos, cuando haya niños menores de un año con capacidad para los equipamientos que determine la normativa vigente.

Además de los anteriores requisitos convertidos en los indicadores 9 a 12, el RD establece otros requisitos que no se han tenido en cuenta a la hora de realizar esta radiografía, puesto que no inciden directamente en el servicio educativo que se presta, lo que no les quita ni un ápice de importancia. Estos otros requisitos mínimos son:

- Un aseo para el personal, separado de las unidades y de los servicios de los niños, que contará con un lavabo, un inodoro y una ducha.
- Un despacho de dirección, una secretaría, una sala de profesores de tamaño adecuado al número de puestos escolares autorizados (para centros integrados de primer y segundo ciclo de EI)

Una vez establecidos esos nuevos cinco indicadores educativos referidos a las condiciones materiales mínimas de los centros, indicadores extraídos del RD, hemos procedido como en el caso de los indicadores de las ratios, a analizar los distintos decretos autonómicos y a puntuar con un punto positivo, negativo o con cero puntos, su nivel de cumplimiento o no. Hay que aclarar que a diferencia de los anteriores indicadores, en este caso se ha contemplado también la posibilidad de

otorgar 0'5 puntos o -0'5 puntos. En esta ocasión la decisión responde al hecho de que a diferencia de los anteriores indicadores mucho más numéricos y más fáciles de determinar, en los que nos ocupan resulta más difícil de establecer si se cumplen o no de manera taxativa.

Grosso modo podemos decir que la comunidad que con diferencia destaca entre todas es la de las Illes Balears que obtiene 5 puntos de 5, puesto que mejora todos los mínimos establecidos por el RD derogado. Cantabria le sigue a la zaga con 3'5 puntos que podrían ser 4 si no hubiera reducido los m<sup>2</sup> mínimos de las aulas de 0 años y si hubiera concretado el equipamiento de los aseos. Las otras comunidades que mejoran, y por orden decreciente de puntuación son Catalunya, Navarra, Islas Canarias y Euskadi. Catalunya mejora 2 de los indicadores (9 y 12) y mantiene los otros, mientras que las otras tres mejoran algunos indicadores y empeoran otros. Son pues 6 las comunidades que mejoran, aunque alguna de ellas lo hace muy poco, tal y como es el caso de Euskadi que sólo obtiene una puntuación de 0'5 puntos. No deja de resultar llamativo que la comunidad que mayor tasa de escolarización tiene y que mejor puntuación obtiene en los indicadores 1 y 2 obtenga una puntuación más bien discreta en esta tanda de indicadores.

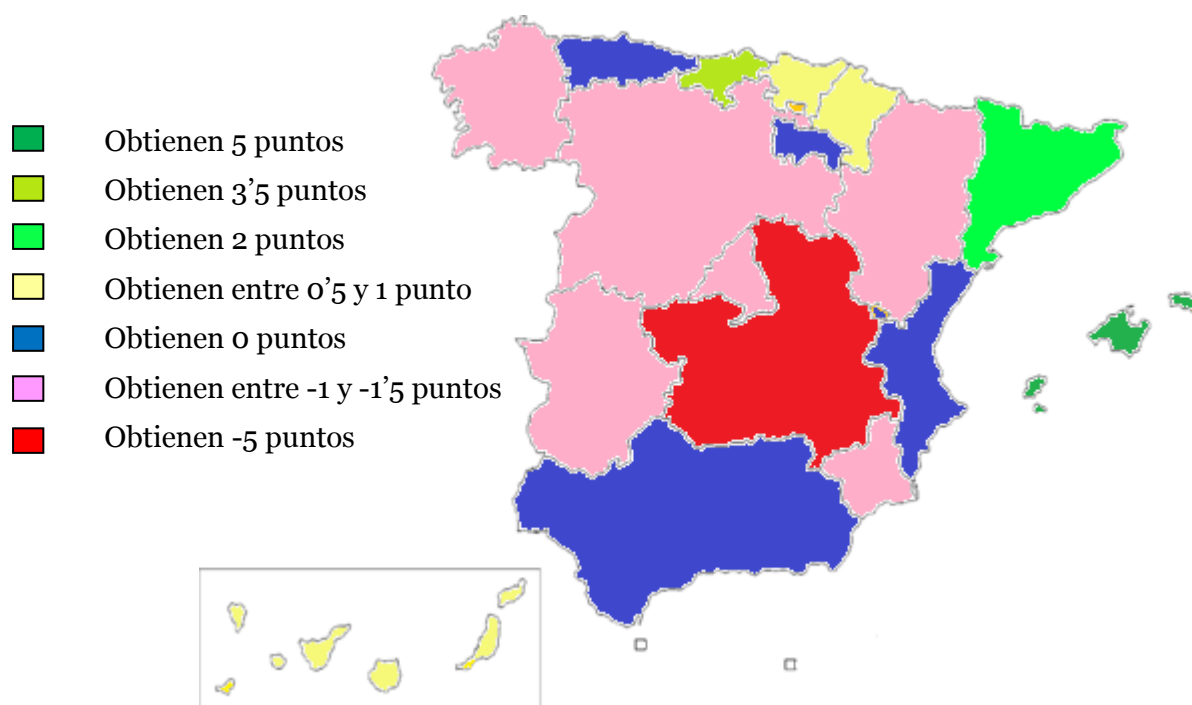


Gráfico 10. Mapa de indicadores de calidad en relación a las condiciones materiales de los centros. Elaboración propia

Las comunidades que obtienen 0 puntos son 4. Dos de ellas (País Valencià y Andalucía) mantienen tal cual los requisitos mínimos que establece el RD 1004/1991. Las otras dos (Asturias y La Rioja) obtienen dicha puntuación por compensación entre las escasas mejoras que introducen para algunos requisitos mínimos y las rebajas para otros.

Sin embargo el grupo más numeroso de comunidades es el que obtiene puntuación negativa en los indicadores. Son 7 las comunidades que en general empeoran los requisitos mínimos con relación al RD. De entre ellas, destacar por debajo la comunidad de Castilla-La Mancha que obtiene

la peor puntuación posible (-5) porque como ya hemos dicho su decreto es totalmente vago e impreciso. Las otras 6 restantes aunque empeoran, podemos decir que lo hacen muy discretamente. La mitad de éstas (Extremadura, Galicia y Castilla y León) obtienen una puntuación de -1, puesto que sólo empeoran en uno de los 5 indicadores. Las otras tres (Aragón Madrid y Murcia) obtienen una puntuación de -1'5 y en los tres casos dicha puntuación se debe a la compensación entre los indicadores en que reciben puntuación positiva y puntuación negativa.

En general, pues, podemos constatar cómo hay indicadores que casi nadie mejora. Es el caso, por ejemplo, del relativo a la superficie de las aulas, ya que sólo Balears y parcialmente Cantabria lo hacen. En el polo opuesto encontramos que el que se mejora en más ocasiones es el relativo a la superficie del patio, aunque únicamente son 7 las comunidades que lo hacen. Esto es lógico, puesto que el RD 1004/1091 que había instaurado unos requisitos mínimos muy generosos había sido, sin embargo, poco exigente en este caso, puesto que exigir un patio de 75m<sup>2</sup> por cada 9 unidades, que pueden escolarizar a unos 100 niños, es claramente exigir poco. El indicador relativo a los aseos tal vez es el más homogéneo en todas las comunidades. Pese a que existen algunas que exigen más que el RD y otras que exigen menos, lo bien cierto es que las variaciones tampoco son muy llamativas. De los otros requisitos mínimos que nos quedan señalar, el referido al indicador número 11 no parecen haber llamado mucho la atención de los legisladores y excepto tres comunidades que sí que han visto conveniente aumentar los m<sup>2</sup> de la sala de usos múltiples, el resto ha mantenido el criterio anterior (menos Castilla-La Mancha que no indica realmente nada). El último de todos los indicadores, el referido a las distintas observaciones que se hagan sobre espacios de descanso, higiene, alimentación, indicar que, aunque en él se pueden apreciar más variedad de planteamientos y criterios, lo cierto es que las diferencias que se dan siempre son de mejoras. Ninguna comunidad empeora estos requisito (Castilla-La Mancha simplemente no dice nada al respecto), aunque en general dichas mejoras tampoco es que sean muy llamativas.

## 6.9 RESULTADOS DE LOS INDICADORES

Recopilemos todos los datos y análisis que hemos elaborado para poder obtener así una mirada sinóptica de cuál es el resultado final de la aplicación de los 12 indicadores que se han elaborado. El resultado de dicha recopilación se refleja en la en la *Tabla 5* donde podemos ver, en orden decreciente, la puntuación que obtiene cada comunidad autónoma. La puntuación positiva máxima que se podía obtener eran 14 puntos y la máxima negativa eran -12.

Tabla 5. Comunidades autónomas ordenadas según la puntuación final de los indicadores

	Indicadores 1-2 (tasas escolarización)	Indicadores 3-7 (ratios)	Indicadores 8-12 (requisitos mínimos centos)	PUNTUACIÓN FINAL
Illes Balears	0	5	5	10
Cantabria	3	2	3,5	8,5
Navarra	2	3	1	6
Catalunya	1	2	2	5
Euskadi	4	0	0,5	4,5
Canarias	----	2	1	3
Andalucía	2	0	0	2
Asturias	-1	3	0	2
Aragón	3	-1	-1,5	0,5

	Indicadores 1-2 (tasas escolarización)	Indicadores 3-7 (ratios)	Indicadores 8-12 (requisitos mínimos centos)	PUNTUACIÓN FINAL
Madrid	3	-2	-1,5	-0,5
Murcia	0	0	-1,5	-1,5
País Valencià	0	-2	0	-2
Galicia	-1	0	-1	-2
Extremadura	-2	1	-1	-2
La Rioja	-2	0	0	-2
Castilla y León	-2	-1	-1	-4
Castilla-La Mancha	2	-5	-5	-8

Elaboración propia

La plasmación gráfica de dicha Tabla es el mapa que podemos observar a continuación, que más que un mapa, debemos tomarlo como una radiografía actual de la situación del primer ciclo de la EI. A partir de él extraeremos las conclusiones de este Trabajo de Fin de Grado.

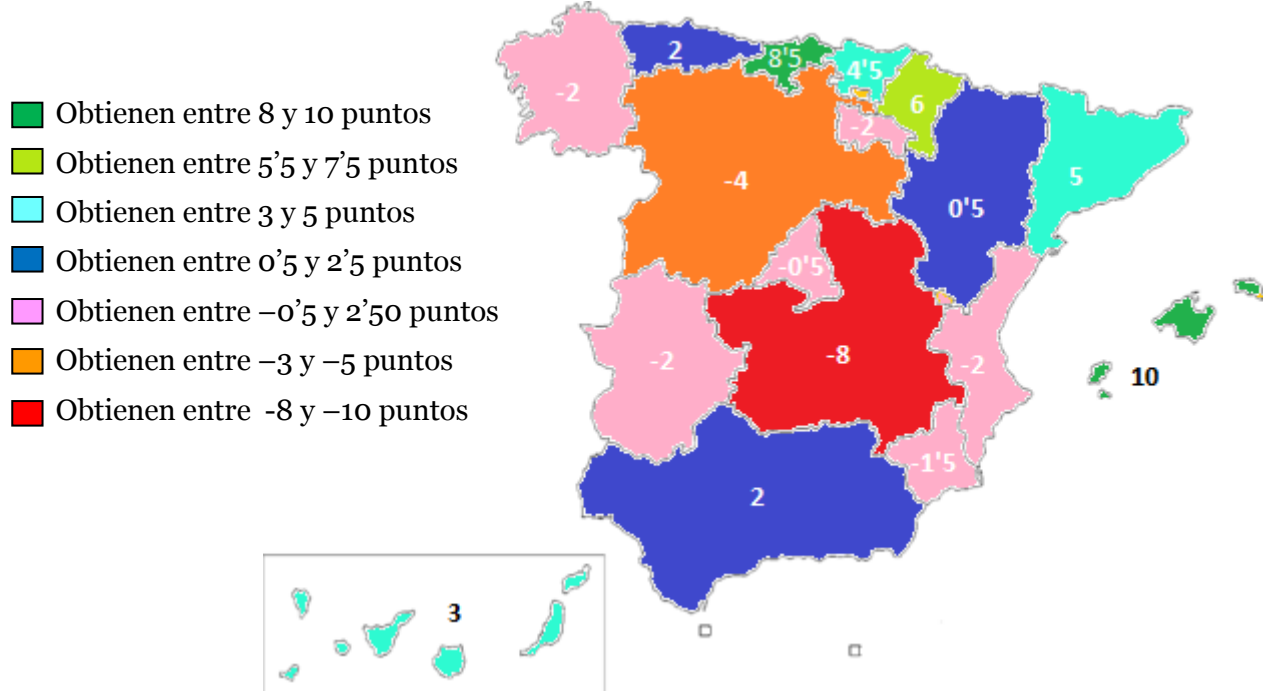


Gráfico 11. Mapa de las puntuaciones finales de los indicadores. Elaboración propia

Ninguna comunidad obtiene estas puntuaciones extremas, pero dos de ellas se aproximan bastante por arriba y por debajo, situándose a 4 puntos de cada extremo. Illes Balears obtiene 10

puntos de los 14 posibles. Es la comunidad que más ha mejorado los requisitos mínimos que en su día estableció el RD, pero sin embargo es una comunidad que le queda bastante por hacer en la práctica, pues su tasa de escolarización de 2 años de 27'5 se encuentra muy por debajo de la media (44'8), aunque en los últimos años haya mejorado bastante. Es cierto, pues que, cuando escolarice a toda la población de 0-3 lo hará en muy buenos centros, pero aún tiene esta tarea por completar.

Por su parte la peor valorada es la comunidad de Castilla-La Mancha que obtiene -8 puntos y su situación es la contraria. Está situada más de 10 puntos por encima de la media (55%), ha mejorado mucho en muy poco tiempo (en el último curso contabilizado) pero su normativa es la peor posible: obtiene -10 puntos sobre -10. Esto puede explicar el porqué de ese espectacular crecimiento de la tasa de escolarización en un solo curso (51%): porque prácticamente cualquier instalación puede ser autorizada. El mismo razonamiento que en el caso anterior también nos sirve-Tal vez la comunidad Illes Balears tenga menor ritmo de escolarización por el nivel de exigencia.

Junto con Balears destaca Cantabria con 8'5 puntos, la más equilibrada en la puntuación entre los subapartados. Ha sabido trabar en las dos direcciones, en mejorar el número de alumnos escolarizados y en hacerlo en centros de calidad. Navarra, Catalunya y Euskadi serían las siguientes comunidades, aquellas que obtendrían una buena nota pero que deben mejorar bastante en algún grupo de indicadores. Navarra obtiene también puntuaciones homogéneas pero discretas. Euskadi esté en este grupo por el excelente que obtiene en las tasas de escolarización y Catalunya, como ya se ha explicado se ha dormido en los laureles en ese punto. Podría estar en este grupo Canarias que obtiene 3 puntos, pero sobre 10, ya que no tenemos cifras de escolarización.

Sin embargo el grueso del pelotón lo forman 9 comunidades que obtienen una puntuación entre 2 y -2 puntos, el grupo de las comunidades "discretas". No vamos a entrar a comentar cada una de ellas en particular, pero la mayoría (6) obtienen puntuación por debajo del 0. Serían aquellas comunidades que han utilizado la transferencia de la competencia a manos de las autonomías para rebajar discretamente la calidad de los servicios que prestan. Sólo tres comunidades habrían aprovechado este cambio de situación para mejorar, aunque también sea discretamente, el primer ciclo de la EI.

Nos queda, pues por comentar, la situación de Castilla y León, la única de todas las comunidades que obtiene puntuación negativa en los tres grupos de indicadores y que se queda con una puntuación final de -4, a bastante distancia aún de la otra Castilla que como hemos dicho obtenía -8. Se trata pues de una comunidad que ni ha apostado por la cantidad (por aumentar las tasas de escolarización) ni por mejorar la calidad de los centros.

## 7 CONCLUSIONES

Es evidente que la principal conclusión que podemos extraer de todos estos datos y gráficos es la que apuntábamos al principio: no existe una política estatal clara sobre el primer ciclo de EI y realmente no ha existido nunca. Así pues, en relación con el objetivo de este trabajo de *“Descubrir los diferentes planteamientos pedagógicos subyacentes a la política educativa sobre el primer ciclo de la EI que a nivel estatal se han venido plasmando en las leyes orgánicas desde 1970 hasta la actualidad”* hemos obtenido como resultado de nuestra investigación que no sólo ahora, sino que desde 1970, este ciclo ha sido el gran olvidado de las reformas educativa y ha experimentado avances y retrocesos según se le considerara parte o no del sistema educativo, y según también se delegara más o menos su regulación en manos de las comunidades autónomas. Cada gobierno ha tenido su diferente planteamiento pedagógico sobre este ciclo y ello ha provocado esta montaña rusa legislativa que ha tenido consecuencias prácticas.

En la actualidad podemos decir que nos encontramos descendiendo vertiginosamente en esa montaña rusa, pues las orientaciones que se nos dan desde instancias internacionales son las contrarias a las adoptadas por nuestras autoridades políticas. Por ello, en relación a otro de los objetivos, *“Conocer las principales directrices de la política educativa europea sobre la EI y en especial sobre el tramo 0-3 años”*, obtenemos un resultado claro: las directrices europeas y de la OCDE que aconsejan potenciar e invertir en la educación temprana y en este tramo educativo no son prioritarias para el actual gobierno del Reino de España. Como conclusión de este objetivo podemos decir que el actual gabinete no ve, como sí lo hace Europa, la función social y de lucha contra las desigualdades sociales que a nivel internacional sí aprecian. Es más, tienen una visión claramente cortoplacista e ignoran, como demuestran los informes que hemos citados, que la inversión educativa en el tramo 0-3 años produce a la larga beneficios generales en todo el sistema educativo. Si desde Europa se insiste en que invertir en educación infantil implica, a largo plazo reducir desigualdades sociales y mejorar resultados académicos, dejar el primer ciclo en manos de las comunidades autónomas significa sembrar la simiente de la diversidad en la calidad del sistema educativo. Empeñarse en hacer precisamente una LOMCE para mejorar y homogeneizar el sistema educativo olvidándose del primer ciclo de EI, e incluso cuestionando su carácter educativo es remar en dirección contraria a la que se quiere ir.

Por lo que respecta a otro de los objetivos que nos hemos marcado, el de *“Realizar un análisis comparativo de la tasa de escolarización entre los años 2001-2010 que nos permita descubrir el interés político y social que cada autonomía demuestra por este ciclo”*, el resultado del estudio de dichas tasas es claro: no todas las comunidades han tenido ni tienen el mismo interés por aumentarlas, y las que lo han mostrado lo han desarrollado a su ritmo. Como conclusión de dicho análisis hemos visto cómo algunas comunidades se han esforzado bastante –aprovechando el plan EDUCA3– mientras que otras han hecho poco o incluso lo mínimo. Es más, la gran conclusión de

dicho análisis es que se han detectado claras asimetrías en la política educativa de escolarización temprana de la infancia (ver Tabla 3. *Autonomías ordenadas según la puntuación obtenida en los indicadores 1 y 2*), sin que quepa establecer una relación clara y directa entre las políticas educativas para este ciclo y el sentido político del gobierno autonómico en cuestión.

Si nos fijamos ahora en el objetivo establecido de “*Determinar y ordenar el grado de exigencia de cada autonomía comparando los requisitos mínimos que cada una exige actualmente para el primer ciclo de la EI con la anterior normativa estatal*”, después de analizar la legislación autonómica a la luz de los indicadores educativos, el resultado ha sido que hemos podido establecer una ordenación clara que ha quedado reflejada en la Tabla (Anexo). 3. *Tabla de clasificación de la normativa autonómica en relación a los criterios que estable el RD 1004/1991 sobre las ratios y en la Tabla (Anexo). 4. Tabla de clasificación de la normativa autonómica en relación a los criterios que estable el RD 1004/1991 sobre las condiciones materiales de los centros*. La conclusión relativa a este objetivo no puede ser otra que no todas las comunidades han sido y son igual de exigentes en este tramo educativo. Con independencia de la tasa de escolarización hay algunas, como la comunidad de Illes Balears o la de Cantabria, que son muy exigentes, y otras, como Aragón, Madrid o especialmente Castilla-La Mancha, que no lo son nada. Los requisitos mínimos que marcaba el antiguo RD 1004/1991 se han convertido para estas últimas en unos requisitos máximos de los que tienden a escapar.

De entre los objetivos específicos nos queda sólo por comentar el de “*Elaborar propuestas de mejoras y ampliación de la presente línea de investigación que permitan profundizar y completar esta radiografía del primer ciclo de la EI*”. El resultado de este objetivo lo podemos consultar en el siguiente apartado. Simplemente, como avance de conclusión, indicar que este Trabajo de Final de Grado sólo pretende empezar una línea de investigación que a criterio de quien lo realiza está aún por explotar. Son muchos los factores e indicadores educativos que quedan todavía por analizar y que comentaremos en el apartado de prospectiva.

Antes, sin embargo unas breves conclusiones sobre el objetivo general de este trabajo. Dicho objetivo rezaba así: “*Analiza, las políticas autonómicas sobre el primer ciclo de la EI desde el año 2001 teniendo en cuenta las tasas de escolarización por autonomías y los requisitos mínimos legales que cada una exige a los centros situándolas en el marco de la política estatal y europea sobre educación temprana*”. El resultado de nuestra investigación ha determinado que no existe una tendencia clara en las políticas educativas autonómicas del primer ciclo de EI. En el Estado español cada comunidad ha apostado por una cosa y lo ha hecho al ritmo que ha querido. En concreto, 9 comunidades obtienen puntuación positiva en los indicadores señalados, y 8 la obtienen negativa, tal y como se puede apreciar en el *Gráfico 11*, un simple vistazo del mismo bastará para descubrir que no existe un patron común que explique la situación actual este ciclo educativo. Podemos concluir, pues, que ni los factores ideológicos de los gobiernos, ni las diferencias

geográficas, ni nada en especial puede explicar este resultado. Sin embargo, por encima de esta conclusión aún podemos obtener otra más clara: la desaparición de cualquier normativa estatal al respecto, al estilo de lo que significó en su momento el RD 1004/1991, ha conllevado que la realidad educativa del tramo 0-3 años sea muy heterogénea. Esto, a tenor de lo explicado en el marco teórico es lo que cabría destacar, y a nuestro entender evitar, aunque no parece que sea ése el camino que se abra ante nuestros ojos.

## 8 PROSPECTIVA

Como se apuntó al hablar del plan Educa3, resulta evidente que una línea de trabajo para un futuro sería el hacer un seguimiento del impacto sobre la tasa de escolarización del primer ciclo de dicho plan, estudiando especialmente el aumento de estas tasas desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2013/2014 y analizando si en los sucesivos cursos dicho aumento seguirá al ritmo anterior o decrecerá significativamente por la falta de estímulo económico estatal.

Otro aspecto, relacionado con el anterior, sería analizar el efecto que pueda tener la crisis sobre las tasas de escolarización de primer ciclo. Por una parte habría que ver los efectos de los recortes que se han producido y se están produciendo en inversiones educativas. Por otro lado y actuando al mismo tiempo, habría que analizar también la repercusión que tiene el hecho de que no sea un ciclo educativo gratuito. Muchas familias que antes matriculaban a sus hijos por razones de horario laboral, ahora no tienen ni esa necesidad ni los recursos económicos suficientes para poder pagar las escuelas de primer ciclo de infantil –en gran parte privadas y de elevado coste- por lo que sin duda, y pese a existir plazas, puede que éstas se queden vacantes.

Sería igualmente interesante y necesario realizar esta misma radiografía para los centros incompletos de EI, aquellos de 1 o 2 unidades. Ya en su momento, la disposición adicional 4ª del RD 1004/1991 dejaba en manos de las autonomías la regulación de estos centros, y ya entonces aparecieron diferencias significativas entre éstas. Habría que ver cómo cada autonomía trata legislativamente a estos centros incompletos. Aunque aquí se han recogido algunos aspectos de estos centros a título meramente informativo, no se han tenido en cuenta a la hora de realizar nuestro análisis y valoración, y sin embargo habría que hacerlo también, ya que existe un gran número de centros incompletos en muchos pueblos y barrios.

Por último habría que ampliar también esta radiografía tomando en consideración otros aspectos importantes para este ciclo. Además de las tasas de escolarización, de las ratios y los requisitos mínimos existe mucha normativa que afecta a la calidad educativa, normativa que desarrolla el currículum, la evaluación, la admisión, los alumnos con NEE... Realizar también un análisis comparativo de la calidad y cantidad de las normativas autonómicas seguro que completaría esta modesta radiografía que aquí se ha desarrollado.

## 9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice. (2009a). *Cifras clave de la educación europea 2009*. España: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice. (2009b). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. España:: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación
- Álvarez, J. (2012). Análisis cuantitativo de textos: del análisis de contenidos al tratamiento de textos como datos. En Arroyo, M. y Sádaba, I. (Coords), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 130-145). Madrid: Síntesis
- Arroyo, M. y Sádaba, Í. (2012). Introducción. En Arroyo, M.y Sádaba, I. (Coords), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp.13-16). Madrid: Síntesis
- Aunión, J. A. (2012, 4 de abril). Educación elimina el plan de creación de escuelas infantiles. *El país*. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/04/actualidad/1333540229\\_638113.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/04/actualidad/1333540229_638113.html)
- España. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. X Legislatura. Número 31. (31 de enero de 2012). Recuperado el 20 de marzo de 2013, de [http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO\\_031.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO_031.PDF)
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
- España, Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
- España, Ministerio de Educación. (2011a). *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia, Educación y Formación 2020 : informe español 2010-2011*. España: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación
- España, Ministerio de Educación. (2011b). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2011*. España: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación

- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012a). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2012*. España: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012b). *Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013*. España: Secretaría General Técnica.
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012c). *Propuesta para el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. 11 de julio de 2012*. Recuperado el 24 de marzo de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/propuestas-anteproyecto-24072012.pdf>
- Hueso, A. y Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. València: Editorial Universitat Politècnica de València
- Organización para el Comercio y Desarrollo Económico. (2011). *¿La asistencia a educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar? PISA in focus. 1*. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48408322.pdf>
- Paniagua, G. (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. *Participación Educativa*, 12, 20-34. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-paniagua-valle.pdf>
- Partido Popular. (2011). *Programa Electoral PP*. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de [http://www.pp.es/actualidad-noticia/programa-electoral-pp\\_5741.html](http://www.pp.es/actualidad-noticia/programa-electoral-pp_5741.html)
- Sanchidrián, C. (2009). La extensión de la escolaridad temprana como síntoma y resultado del cambio educativo y social. En Berrueto, R. y Conejero, S. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. 2, pp. 451-462). Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Sarmiento, R. y Ruiz, E. (2011). Educación temprana: desarrollo normativo autonómico en la etapa 0-3. *Revista de Educación Inclusiva*, 4 (1), 27-41.
- Unión Europea. Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: *ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Boletín Oficial de la Unión Europea, C 175, de 15 de junio de 2011. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:175:0008:0010:ES:PDF>

## **10 ANEXOS**

## 10.1 DIRECTORIO DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. - Evolución de la tasa de escolarización estatal de 0 a 3 años. ....	22
Tabla 2. Tasa escolarización por autonomías en EI. Curso 2009/2010. ....	22
Tabla 3. Autonomías ordenadas según la puntuación obtenida en los indicadores 1 y 2.....	30
Tabla 4. Ordenación de las comunidades autónomas por criterio cronológica de aprobación de la normativa sobre requisitos mínimos. ....	34
<i>Tabla 5. Comunidades autónomas ordenadas según la puntuación final de los indicadores ...</i>	<i>44</i>
Tabla (Anexo) 1. Alumnos de 0-3 años escolarizados en diversos países de la OCDE.....	59
Tabla (Anexo). 2. Evolución autonómica de la tasa de escolarización de 0 a 2 años de 2001 a 2010.....	60
Tabla (Anexo). 3. Tabla de clasificación de la normativa autonómica en relación a los criterios que estable el RD 1004/1991 sobre las ratios.....	61
Tabla (Anexo). 4. Tabla de clasificación de la normativa autonómica en relación a los criterios que estable el RD 1004/1991 sobre las condiciones materiales de los centros.....	63
Gráfico 1. Tasa neta escolarización de 3 años. Curso 2009/2010 (MECD, 2012b, p. 17).....	14
Gráfico 2. Tasa de escolarización de los niños de 4 años desde el curso 79/80 hasta el curso 04/05 (EACEA, 2009a, p. 96).....	14
Gráfico 3. Diferencia media de puntuación asociada con la asistencia a escuelas de EI según la variación de diferentes factores (OCDE, 2011, p. 3) .....	18
Gráfico 4. Propuesta de sistema educativo según la LOMCE (MECD, 2012c) .....	19
Gráfico 5. Mapa autonómico de la tasa de escolarización de la población de 2 años para el curso 2009/2010. Elaboración propia.....	24
Gráfico 6. Evolución histórica de la tasa autonómica de escolarización de los niños de 2 años entre 2001 y 2010. Elaboración propia.....	26
Gráfico 7. Mapa del incremento por autonomías de la tasa de escolarización de 2 años para el período 2001-2010. Elaboración propia. ....	29

Gráfico 8. Mapa autonómico comparando la aprobación de la legislación sobre requisitos mínimos en relación a la fecha de aprobación de la LOE. Elaboración propia. ....	36
Gráfico 9. Mapa de indicadores de calidad en relación a las ratios. Elaboración propia .....	37
Gráfico 10. Mapa de indicadores de calidad en relación a las condiciones materiales de los centros. Elaboración propia .....	42
Grafico (Anexo). 1 Organización en Europa de la oferta educativa preobligatoria. (AECEA, 2009b, p. 91) .....	66
Grafico (Anexo). 2. Mapa de los diferentes modelos de organización de la EI en Europa (AECEA, 2009b, p. 110) .....	67
Gráfico (Anexo) 3. Población de 0 a 3 años escolarizada en 1998. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	67
Gráfico (Anexo) 4. Población de 0 a 3 años escolarizada en 1999. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	68
Gráfico (Anexo) 5. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2001. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	68
Gráfico (Anexo) 6. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2003. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	68
Gráfico (Anexo). 7 Población de 0 a 3 años escolarizada en 2005. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	69
Gráfico (Anexo) 8. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2007. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	69
Gráfico (Anexo) 9. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2009. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	69
Gráfico (Anexo) 10. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2010. Elaboración propia. Fuente: OCDE.....	70

## 10.2 LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE ÁMBITO COMUNITARIO

Unión Europea. Conclusiones del Consejo *sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Boletín Oficial de la Unión Europea, C 175, de 15 de junio de 2011

## 10.3 LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE ÁMBITO ESTATAL

Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*, Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de *la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*, Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de noviembre de 1995

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

Real Decreto 1004/99, de 14 de junio, *por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias*. Boletín Oficial del Estado, 152, de 26 junio 1991

Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, *por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar*. Boletín Oficial del Estado, 156, de 1 julio 2003

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, *por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria* Boletín Oficial del Estado, 62, de 12 de marzo de 2010

## 10.4 LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE ÁMBITO AUTONÓMICO

### ANDALUCÍA:

Orden de 18 de junio de 2001, *por la que se desarrolla la Disposición Adicional Cuarta del Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de Régimen General no Universitarias, para determinados Centros de Educación Infantil*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 82, de 19 de julio de 2001

### ARAGÓN:

Orden de 25 de agosto de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, *por la que se establecen los requisitos mínimos e instrucciones técnicas de los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, 106, de 5 de septiembre de 2005

### ASTURIAS:

Plan de *ordenación de las escuelas del primer ciclo de Educación Infantil (05/0198/0015/10623)*. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 435, de 10 de mayo de 2002

### CANARIAS:

Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, *por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias* Boletín Oficial de Canarias, 203, de 9 de octubre de 2008

Orden de 3 de febrero de 2009, de *adecuación de los requisitos para la creación o autorización de centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como la determinación del régimen transitorio regulados en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre*. Boletín Oficial de Canarias, 28, de 11 de febrero de 2009

CANTABRIA:

Decreto 144/2007, de 31 de octubre, de *establecimiento de los requisitos que deben cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 222, de 15 de noviembre de 2007

CASTILLA Y LEÓN:

Decreto 12/2008, de 14 de febrero, *por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que imparten dicho ciclo*. Boletín Oficial de Castilla y León, 35, de 20 de febrero de 2008

CASTILLA-LA MANCHA:

Decreto 88/2009, de 7 de julio, *por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo imparten en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 133, de 10 de julio de 2009

CATALUNYA:

Decreto 282/2006, de 4 de julio, *por el que se regulan el primer ciclo de la educación infantil y los requisitos de los centros*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 4670, de 6 de julio de 2006

EXTREMADURA:

Decreto 91/2008, de 9 de mayo, *por el que se establecen los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura, 93, de 15 de mayo de 2008

Orden de 1 de agosto de 2012, *por la que se desarrollan determinados aspectos del Decreto 91/2008, de 9 de mayo, por el que se establecen los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Extremadura y del Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura, 158, de 16 de agosto de 2012

GALICIA:

Decreto 329/2005, de 28 de julio, *por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia*. Diario Oficial de Galicia, 156, de 16 de agosto de 2005

ILLES BALEARS:

Decreto 60/2008, de 2 de mayo, *por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de primer ciclo de educación infantil*. Butlletí Oficial de les Illes Balears, 63, de 8 de maig de 2008

Decreto 78/2008, de 11 de julio, *por el que se modifica el Decreto 60/2008, de 2 de mayo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de primer ciclo de educación infantil*. Butlletí Oficial de les Illes Balears, 100, de 19 de julio de 2008

MADRID:

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, *por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 61, de 12 de marzo de 2008

Orden 2879/2004, de 23 de julio, *por la que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan el primer ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 26 de julio de 2004

MURCIA:

Resolución de 16 de junio de 2010 de la Dirección General de Centros, *por la que se dictan instrucciones sobre la aplicación a los Centros de Primer Ciclo de Educación Infantil, del contenido del artículo 5.2 del real decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan las enseñanzas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria y del artículo 10 y disposición adicional cuarta del real decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 157, de 10 de julio de 2010

NAVARRA:

Decreto foral 28/2007, de 26 de marzo, *por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo*. Boletín Oficial de Navarra, de 4 de mayo de 2007

PAÍS VALENCIÀ:

Decreto 2/2009, de 9 de enero, *del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 5932, de 14 de enero de 2009

PAÍS VASCO:

Decreto 297/2002, de 17 de diciembre, *por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años en la Comunidad Autónoma del País Vasco durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004*. Boletín Oficial del País Vasco, 249, de 31 de diciembre de 2002

Decreto 215/2004, de 16 de noviembre, *por el que se establecen los requisitos mínimos de las Escuelas Infantiles para niños y niñas de 0 a 3 años, y se mantiene la vigencia de determinados artículos del Decreto por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años en la Comunidad Autónoma del País Vasco durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004*. Boletín Oficial del País Vasco, 222, de 19 de noviembre de 2004

LA RIOJA:

Decreto 49/2009, de 3 de julio, *por el que se regula la organización del primer ciclo de Educación infantil, de sus contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten dicho ciclo en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Boletín Oficial de la Rioja, 85, de 10 de julio de 2009

## 10.5 TABLAS Y GRÁFICOS-

Tabla (Anexo) 1. Alumnos de 0-3 años escolarizados en diversos países de la OCDE

Country	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Australia	0	0	0	0	0	0	13	0	9	2	0	0	0
Austria	1017	1116	2115	2111	2274	2595	2957	3509	3775	4296	5234	7167	8451
Belgium	0	45945	46707	45705	46037	47609	47240	58093	58717	60400	62165	64070	64241
Canada	0	0	0	0	..	..	0	0	0	0	0	0	238,16
Czech Republic	1513	3622	4248	6783	7383	8405	8403	9977	10556	9224	15807	17589	20534
Denmark	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	439
Finland	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
France	249467	254617	250946	254834	254185	246647	224998	205406	193568	182021	167579	148971	123320
Germany	0	0	0	0	0	0	0	0	135138	138818	147409	151299	159934
Greece	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hungary	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	826
Iceland	2637	2837	3045	2779	3666	4509	0	0	0	0	0	0	0
Ireland	0	1472	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Italy	0	0	0	19353	23295	28476	54123	62809	68859	74560	60369	46660	84186
Japan	0	0	0	0	4597	3286	2890	4585	5747	6779	7286	4250	4567
Korea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	417013
Luxembourg	0	10	20	8	8	5	20	130	88	101	122	238	238
Mexico	0	0	0	0	0	0	0	26	26	23	38	37	50
Netherlands	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
New Zealand	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Norway	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poland	8411	8200	7822	8371	8611	9631	9592	11163	12838	13094	14518	15042	16269
Portugal	0	0	0	0	0	137	0	0	0	0	0	0	0
Slovak Republic	..	0	0	8323	9055	9589	9547	10409	8487	8113	6950	5424	4830
Spain	72406	79545	88952	99430	116656	139948	166344	199390	226757	253631	286044	361865	398484
Sweden	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Switzerland	2298	2249	2845	2905	2980	2827	2495	3615	3857	4214	4113	4172	72
Turkey	785	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
United Kingdom	53005	56160	60131	58692	60417	61165	62383	64091	66374	66936	66942	65813,7	71747,7
United States	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: <http://stats.oecd.org/>

Tabla (Anexo). 2. Evolución autonómica de la tasa de escolarización de 0 a 2 años de 2001 a 2010

	EDAD	01/ 02	03/ 04	06/ 07	07/ 08	08/ 09	09/ 10	DIF
Andalucía	<1				1,9	5,5	6,8	4,9
	1				6,5	24,1	28,1	21,6
	2	4	5,8	12,2	11,2	44,8	46	42
Aragón	<1	0,7	4	6,8	7,4	8,9	8,2	7,5
	1	3,4	23,7	30	31,8	32,6	32,7	29,3
	2	9,3	43,1	53,7	53,6	56,4	52,4	43,1
Asturias	<1	0,3	0,2	3,6	4,7	5	5,4	5,1
	1	1,1	1,8	8,6	10,5	11	11,5	10,4
	2	4,3	4,9	14,2	16,3	18,5	19,9	15,6
Balears	<1	0,9	1	2,4	3,2	3,4	5,4	4,5
	1	7,4	6,7	11,6	12,2	13,3	19	11,6
	2	12,2	10,7	17,1	17,8	18,5	27,5	15,3
Canarias	<1	0,2						-0,2
	1	0,6						-0,6
	2	2,7						-2,7
Cantabria	<1	0,7	1,9	2,9	2,9	3,1	3	2,3
	1	2,4	5,1	8	8,6	7,4	8,3	5,9
	2	7,2	10,7	39,2	48,3	58,3	52,5	45,3
Castilla y León	<1	1,9	2,3	3,3	3,5	3,5	3,9	2
	1	7,7	10,1	12,2	12,3	12,4	13,9	6,2
	2	15,1	19,2	21,2	21,5	21,9	22,9	7,8
Castilla-La Mancha	<1	0,5	0,7	1	0,8	0,8	9,3	8,8
	1	1,8	2,1	2,2	2,3	2,3	35,4	33,6
	2	3,5	3,9	4,6	4,5	4,4	55	51,5
Cataluña	<1	5,3	6,3	8	8,3	9	9	3,7
	1	27,4	30	34,9	36,5	35,2	36,1	8,7
	2	50,3	51,2	54,3	56,9	59,1	55,2	4,9
Extremadura	<1	0,1	0,3	0,8	1	1	1	0,9
	1	0,9	1,7	2,9	2,3	2,7	3	2,1
	2	3,1	3,7	4,8	4,8	4,9	6,1	3

	EDAD	01/ 02	03/ 04	06/ 07	07/ 08	08/ 09	09/ 10	DIF
Galicia	<1	3	3,7	5,8	1,1	6,4	9,5	6,5
	1	9,2	11,9	16,5	3,3	17,9	21,1	11,9
	2	27,3	22,5	28,6	48,7	35,1	35,1	7,8
Madrid	<1	5	6,6	11,3	13,1	14,2	13,3	8,3
	1	15,5	21	22,9	37,8	41,6	42,6	27,1
	2	30,6	37,3	52,7	56,5	61,6	63,7	33,1
Murcia	<1	0,9	1	2,7	3,3	3	3,2	2,3
	1	8,4	10,1	16,8	17,6	17,4	17,9	9,5
	2	17,7	19,7	27,8	29,2	30,2	30,9	13,2
Navarra	<1	0	0	7	7,9	9,8		2'8
	1	0	0	24,4	26,7	34,9		10,5
	2	0	0	46	47,2	57,4		11,4
País Valencià	<1	1,1	1,1	1,7	2,1	2,7	2,9	1,8
	1	6,3	6	12,2	15,3	18,5	20,2	13,9
	2	13,5	15,6	22,9	27,1	31,7	32,7	19,2
País Vasco	<1	2,8	5,7	15,5	17,6	19	18,1	15,3
	1	7,1	13,7	35,8	39,4	40,4	42,9	35,8
	2	60,7	75,2	94,2	93,8	96,2	94,4	33,7
La Rioja	<1	0,3	0,5	1,5	2	2,5	1,8	1,5
	1	4,1	4,8	6	7,3	7,4	7,6	3,5
	2	3,2	5	7	10,4	11,9	10,2	7
Ceuta	<1		1	1,1	1,1	1,2	1,7	0,7
	1		2,8	4,3	4,3	5,5	5,2	2,4
	2		4,3	7,6	8,2	11,3	10,2	5'9
Melilla	<1		0,8	0,7	0,8	0,8	1,6	0,8
	1		5,6	10,6	10,9	11,8	12,4	6,8
	2		21,8	36,3	36,6	35	37	5,2

Elaboración propia

Tabla (Anexo). 3. Tabla de clasificación de la normativa autonómica en relación a los criterios que establece el RD 1004/1991 sobre las ratios<sup>16</sup>

INDICADORES 3 A 7 RELATIVOS A LAS RATIOS			
COMUNIDAD	Ratio Centros completos <i>(Incompletos en caso de indicarse)</i>	Núm. de profesionales centros completos. Núm. maestros	Puntuación
Illes Balears	oA: 1/7 1A: 1/12 2A: 1/18	En presencia simultánea igual al número de grupos en funcionamiento más uno. Se incrementará 1 más por cada 3 unidades. 1 maestro por cada 3 unidades o fracción.	5
Asturias	oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/18	Un maestro de EI con funciones de dirección. Un TS en EI por cada unidad más uno de apoyo por cada 3 unidades) (En función del horario se reforzará con un TS en EI a tiempo parcial cada dos unidades)	3
Navarra	oA: 1/8 1A: 1/12 2A: 1/16  (o+1: 1/8 1+2: 1/14 o+1+2: 1/10)	En presencia simultánea igual al número de grupos en funcionamiento más uno.	3
Catalunya	oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20	En presencia simultánea igual al número de grupos en funcionamiento más uno. Se incrementará 1 más por cada 3 unidades. 1 maestro por cada 3 unidades o fracción	2
Cantabria	oA: 1/8 1A: 1/12 2A: 1/18  (Podrán tener en determinados momentos hasta 2 alum. más)  (o+1: 1/9 1+2: 1/12 o+1+2: 1/10)	En presencia simultánea igual al número de grupos en funcionamiento más uno.  1 maestro por cada 6 unidades o fracción.	2
Canarias	oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/18  (o+1: 1/9 1+2: 1/14 2+3: 1/16 o+1+2: 1/10)	En presencia simultánea igual al número de grupos en funcionamiento más uno.  1 maestro por cada 6 unidades o fracción.	2
Extremadura	oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/18  (o+1: 1/10 1+2: 1/14 o+1+2: 1/10)	Igual al número de unidades existentes más uno.  1 maestro por cada 6 unidades o fracción.	1

<sup>16</sup> Se indican en verde los requisitos que se mejoran, en azul los que se mantienen en relación al RD 1004/1991 y en rojo los que empeoran. Se reflejan en negro, a título informativo, las ratios de las unidades mixtas en centros incompletos. aunque dicho aspecto no se tiene en cuenta en nuestro análisis como indicadores de calidad.

Murcia	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p> <p>(o+1: 1/8 1+2: 1/11 o+1+2: 1/10)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p> <p>1 maestro por cada 6 unidades o fracción.</p>	0
La Rioja	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p> <p>(o+1: 1/10 1+2: 1/12 o+1+2: 1/9)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p> <p>1 maestro por cada 6 unidades o fracción.</p>	0
Galicia	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p> <p>(o+1: 1/10 o+1+2: 1/15)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p>	0
Andalucía	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p> <p>1 maestro por cada 6 unidades o fracción.</p>	0
Euskadi	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/18</p> <p>(o+1: 1/7 1+2: 1/10 o+1+2: 1/10)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes.</p>	0
Aragón	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p> <p>(o+1: 1/12 1+2: 1/14 o+2: 1/14 o+1+2: 1/10)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes.</p> <p>1 maestro por cada 6 unidades o fracción.</p>	-1
Castilla y León	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p> <p>(En caso de agrupamiento ratio 1/13)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p> <p>(Incompletos: 1 por aula)</p> <p>1 maestro por cada 6 unidades o fracción.</p>	-1
Madrid	<p>oA: 1/8 1A: 1/14 2A: 1/20</p> <p>(Mixto 1/15)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p> <p>(Incompletos: 1 por aula)</p> <p>1 maestro por cada 6 unidades o fracción.</p>	-2
País Valencià	<p>oA: 1/8 1A: 1/13 2A: 1/20</p> <p>(o+1: 1/8 1+2: 1/15 o+1+2: 1/11)</p>	<p>Igual al número de unidades existentes más uno.</p> <p>(Incompletos: 1 por aula)</p> <p>Por lo menos 1 ha de tener el título de maestro.</p>	-2
Castilla-La Mancha	<p>Distribución y agrupamiento de forma flexible.</p> <p>Máx. 20.</p>		-5

Elaboración propia

Tabla (Anexo). 4. Tabla de clasificación de la normativa autonómica en relación a los criterios que establece el RD 1004/1991 sobre las condiciones materiales de los centros.<sup>17</sup>

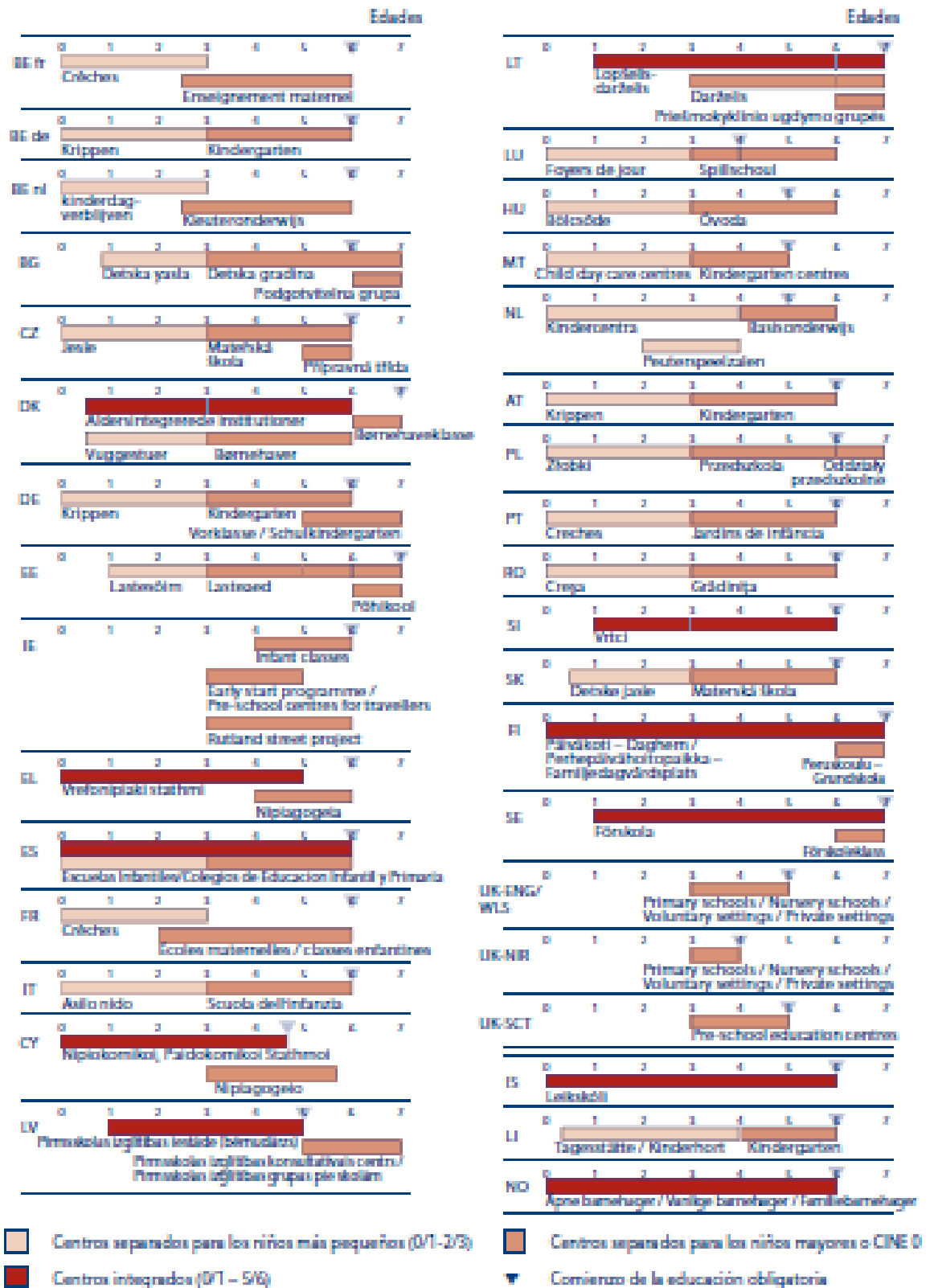
INDICADORES CONDICIONES MATERIALES CENTROS						
COMUNIDAD	Requisitos aulas	Requisitos patios	Requisitos aseos	Otros espacios	Observaciones	Puntuación
Illes Balears	Mínimo 40 m <sup>2</sup> (2'5 m <sup>2</sup> /niño para 0A y 1A y 2 m <sup>2</sup> para 2A)	100 m <sup>2</sup> y al menos 2 m <sup>2</sup> por niño mayor de 1 año. Soleado	Aula 2A: 1 aseo por aula visible y acc con 2 lav. 2 inod. y 1 bañera. Podrán ser compartidos por 2 aulas si son accesibles; se duplicarán los elementos 1 para el personal	1 aula multiusos de 40 m <sup>2</sup> en los centros de más de una unidad.  1 sala de 10 m <sup>2</sup> para dirección y coor. docente. Centros de 6 o más uni. 1 sala de prof. de 16 m <sup>2</sup> .	Específica m <sup>2</sup> /niño de las aulas destinados a descanso y preparación alim.  Espacio diferenciado para guardar medicamentos y prod. limpieza. Sistema de climatización.	5
Cantabria	Aulas para 0 años 20 m <sup>2</sup> .  Resto 45	75 m <sup>2</sup> por cada 9 unidades.  15 m <sup>2</sup> por cada unidad de más	Aseos adecuados igual al número de unidades.	Una sala multiuso de 45 m <sup>2</sup> por cada 3 unidades.  Espacio destinado a dirección y coor. docente para centros de 6 unid.	Sala destinada al descanso de 20m <sup>2</sup> .  Espacio preparación alimentos	3,5
Catalunya	2 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 30 m <sup>2</sup> .  (mínimo 20 m <sup>2</sup> en escuelas rurales)	Mínimo de 75 m <sup>2</sup> cuadrados y 2 m <sup>2</sup> por niño que lo utilice simultáneamente.  (Escuelas rurales 50 m <sup>2</sup> y 2 m <sup>2</sup> alumno)	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  1 sala de 10 m <sup>2</sup> para dirección y coordinación docente. Centros de 7 o más unidades, dos espacios	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Una sala diferenciada para la preparación de alimentos	2
Navarra	Aula mínimo 30 m <sup>2</sup> . Posible utilizar un aula para más de 1 unidad con 1'75 m <sup>2</sup> /alumno	Patio de 75 m <sup>2</sup> cuadrados. Excepcionalmente: Autorización como patio zona externa  (50 m <sup>2</sup> para centros de menos de 3 unidades)	1 aseo visible y accesible por aula: 1 lavabo, 1 repisa con bañera, contenedor desechos, 1 inodoro por cada 8 alumnos. Posibilidad de compartirlo si es accesible  1 para el personal	Aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> (posibilidad de distribuirla en 2 o 3 espacios) No necesaria en centros de 3 unid. sin comedor o de menos de 3.  1 sala destinada a dirección y reuniones	Aulas mayores 1A: área diferenciada para el descanso.  1 dormitorio para niños menores 1 <sup>a</sup> .  Espacio destinado a higiene y almacenaje de ropa.  Legisla sobre seguridad, mobiliario, calefacción.	1
Canarias	2 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Mínimo de 75 m <sup>2</sup> cuadrados y 2 m <sup>2</sup> por niño que lo utilice simultáneamente	Aula 2A: 1 aseo por aula visible y acc con 2 lav y 2 inod y una bañera Podrán ser compartidos por varias aulas si son accesibles  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  1 sala destinada a administración y profesores	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	1

<sup>17</sup> Se indican en verde los requisitos que se mejoran, en azul los que se mantienen en relación al RD 1004/1991 y en rojo los que empeoran. Se reflejan a título informativo en negro otros requisitos que se exigen en el RD pero no tenidos en cuenta como indicadores educativos. Se informa en negro de otros aspectos recogidos en las normativas y no puntuados. Algunos requisitos se puntúan con 0,5 puntos.

Euskadi	Mínimo 30 m <sup>2</sup> . Aulas para 2A al menos 2 m <sup>2</sup> por alumno.	Mínimo de 75 m <sup>2</sup> cuadrados por cada 6 unidades. Se incrementará 10 m <sup>2</sup> por cada unidad de más.	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod. o 1 accesible y visible desde varias aulas con incremento de 1 lav. y inod. por aula.  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  Despacho para Dirección-Secretaría.	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	0,5
Asturias	Aula mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Patio de 75 m <sup>2</sup> cuadrados	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.  1 para el personal	1 aula multiusos de 40m <sup>2</sup> .  Un despacho de dirección que podrá ser utilizado como sala de profesores	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	0
La Rioja	Aula mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Mínimo de 75 m <sup>2</sup> cuadrados por cada 6 unidades. Se incrementará 10 m <sup>2</sup> por cada unidad de más.	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod o 1 accesible y visible desde varias aulas con incremento de 1 lav. y inod. por aula.  1 para el personal. 2 para más de 6 unidades.	1 aula multiusos de 30m <sup>2</sup> .  1 despacho para dirección-secretaria	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	0
Andalucía	2 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Patio de 75 m <sup>2</sup> cuadrados por cada 9 unidades	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.  1 para el personal.	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  1 sala de 10 m <sup>2</sup> para dirección y coordinación docente. Centros de 7 o más unidades, dos espacios	Zonas diferenciadas para el descanso y, en su caso, cocina y zona preparación de alimentos	0
País Valencià	Mínimo 30 m <sup>2</sup> . Aulas para 2A al menos 2 m <sup>2</sup> por alumno.	75 m <sup>2</sup> por cada 9 unidades.	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  1 sala polivalente, de tamaño adecuado, para dirección, administración, visitas y reuniones	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	0
Extremadura	2 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Patio de 75 m <sup>2</sup> cuadrados.	1 aseo por aula con instalaciones adecuadas.  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  1 despacho direc. 1 secretaria. 1 sala profesores para centros de 6 unidades	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	-1
Galicia	2 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Mínimo 50 m <sup>2</sup> para 3 unidades. 25 m <sup>2</sup> por cada 3 más o fracción. Posibilidad de uso de zona exterior o patio interior cubierto.	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.	1 aula multiusos de 30m <sup>2</sup> .  1 despacho para dirección y/o secretaria	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A.	-1

Castilla y León	Aula mínimo 30 m <sup>2</sup> .	Patio de 75 m <sup>2</sup> cuadrados por cada 9 unidades  (Centros incompletos: espacio adecuado y no inferior a 20 m <sup>2</sup> . Excepcionalmente fuera del recinto)	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod. (Podrá ser compartido por varias aulas siempre que se respete lo anterior)  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .  Zona de administración con despacho de Dirección	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1 <sup>a</sup> .	-1
Aragón	2 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 30 m <sup>2</sup> .  1'5 m <sup>2</sup> por alumno, mínimo 20 m <sup>2</sup> en caso de aulas que agrupen alumnos de diferentes edades.	75 m <sup>2</sup> cuadrados por cada 9 unidades.  En su defecto zona cubierta con iluminación y ventilación de 1/4 de la superficie de planta	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> .	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos no inferior a 5 m <sup>2</sup> .	-1,5
Madrid	30 m <sup>2</sup> por aula.  (Incompletos: mín. 18 m <sup>2</sup> con 2 m <sup>2</sup> /alumno.)	70 m <sup>2</sup> para 9 unidades o fracción (se irá incrementando proporcionalmente) Excepcionalmente: Autorización como patio zona externa  (60 m <sup>2</sup> de 3 a 8 unid. 30 m <sup>2</sup> menos de 3 unid.)	Aula 2A: 1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod.  1 para el personal	1 aula multiusos de 30 m <sup>2</sup> . (No obligatoria centros incompletos)  Un despacho direc/secret/sal prof	Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso e higiene.  Espacio preparación alimentos para menores 1A	-1,5
Murcia	Centros de 1 o 2 unidades: 1'5 m <sup>2</sup> /alumnos mínimo 20 m <sup>2</sup>	75 m <sup>2</sup> cuadrados por cada 9 unidades.  (20m <sup>2</sup> más por cada unidad de más) Excepcionalmente: Autorización como patio zona externa  (Para 1 o 2 unid: 30 m <sup>2</sup> . Puede ser un espacio cubierto con ventilación y luz directa)	1 por aula visible y accesible con 2 lav. y 2 inod. o 1 accesible y visible desde varias aulas con incremento de 1 lav. y inod. por aula.  1 para el personal		Espacio preparación alimentos para menores 1A  Aulas menores 2A: equipamiento para el descanso (que permita oscurecimiento) e higiene	-1'5
Castilla-La Mancha	Espacios suficientes y adecuados para la atención educativa,	Un patio de juego de fácil acceso, delimitado o, excepcionalmente, un espacio equivalente de uso exclusivo,	Zonas diferenciadas para el aseo y cambio.	Una sala de usos múltiples.		-5

Elaboración propia



Fuente: Eurydice.

Grafico (Anexo). 1 Organización en Europa de la oferta educativa preobligatoria. (AECEA, 2009b, p. 91)

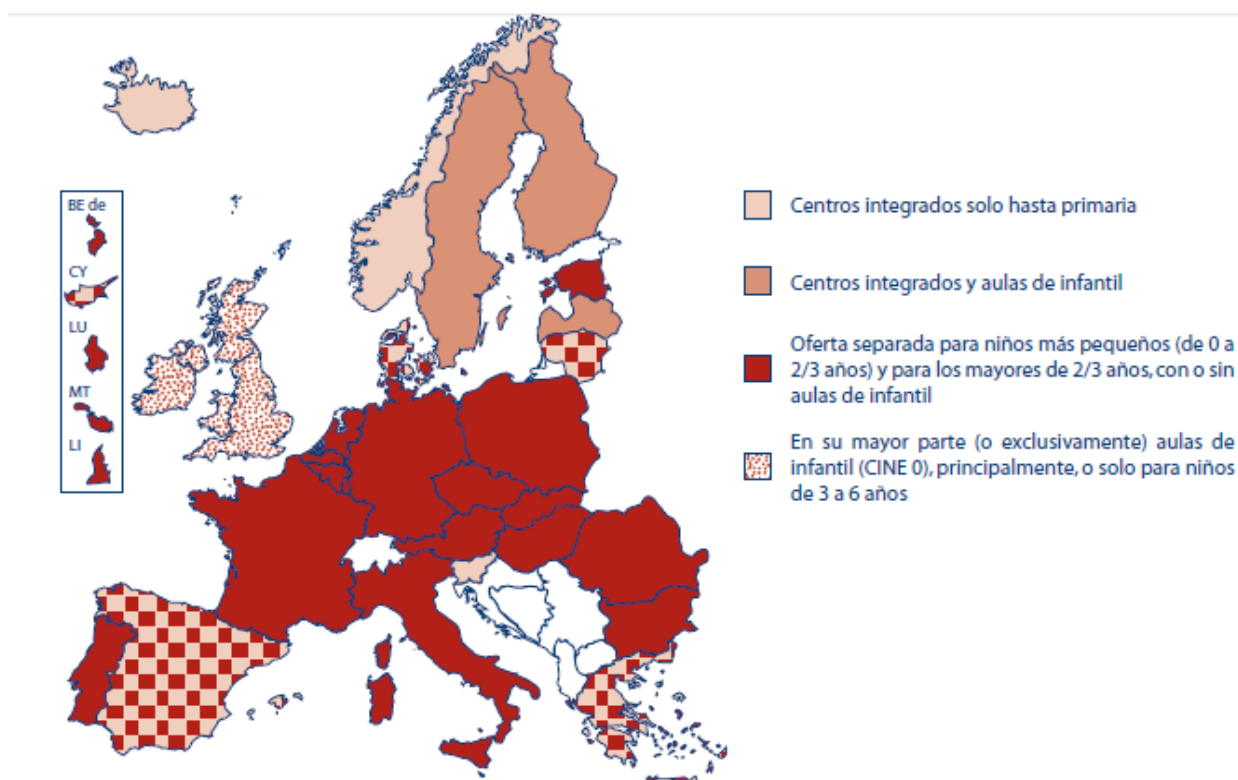


Grafico (Anexo). 2. Mapa de los diferentes modelos de organización de la EI en Europa (AECEA, 2009b, p. 110)

### 10.5.1 Secuencia de gráficos sobre la tasa de escolarización de 0 a 3 años de algunos países de la OCDE.

Elaborada a partir de la Tabla (Anexo)

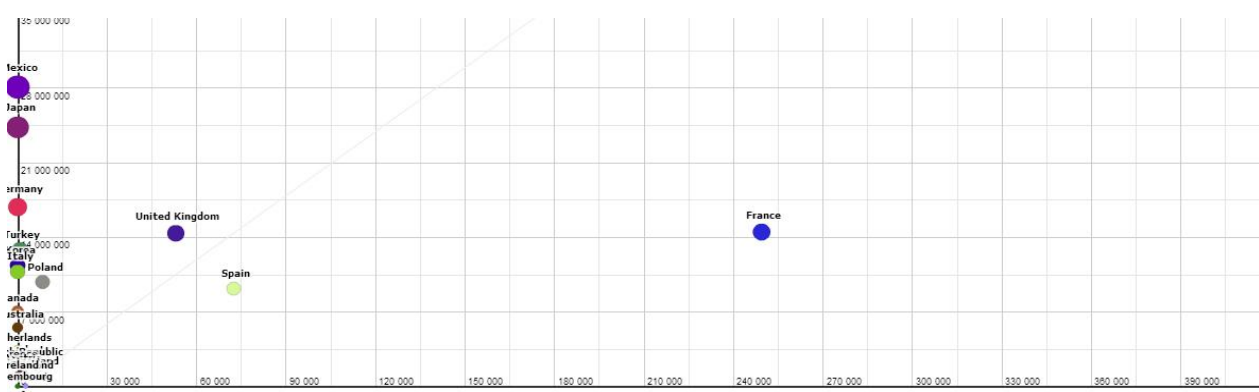


Gráfico (Anexo) 3. Población de 0 a 3 años escolarizada en 1998. Elaboración propia. Fuente: OCDE

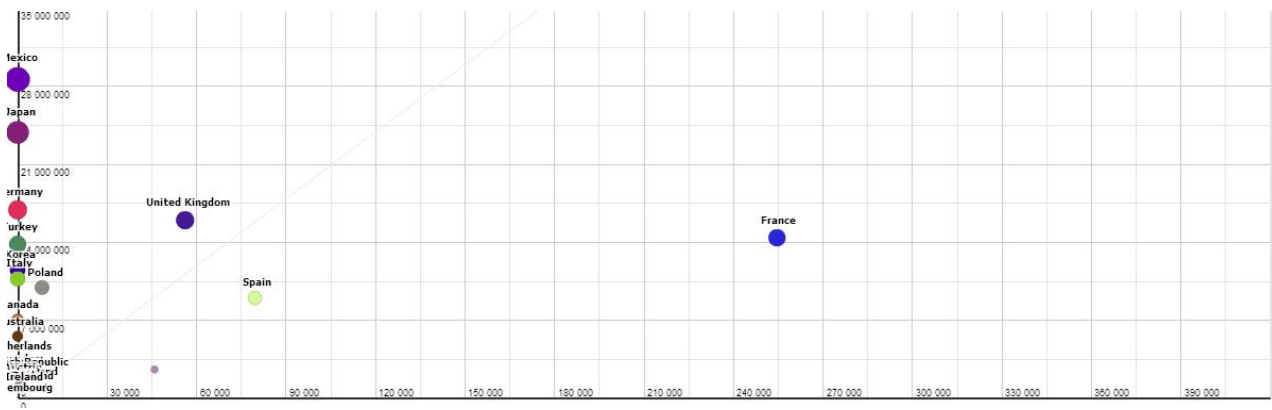


Gráfico (Anexo) 4. Población de 0 a 3 años escolarizada en 1999. Elaboración propia. Fuente: OCDE

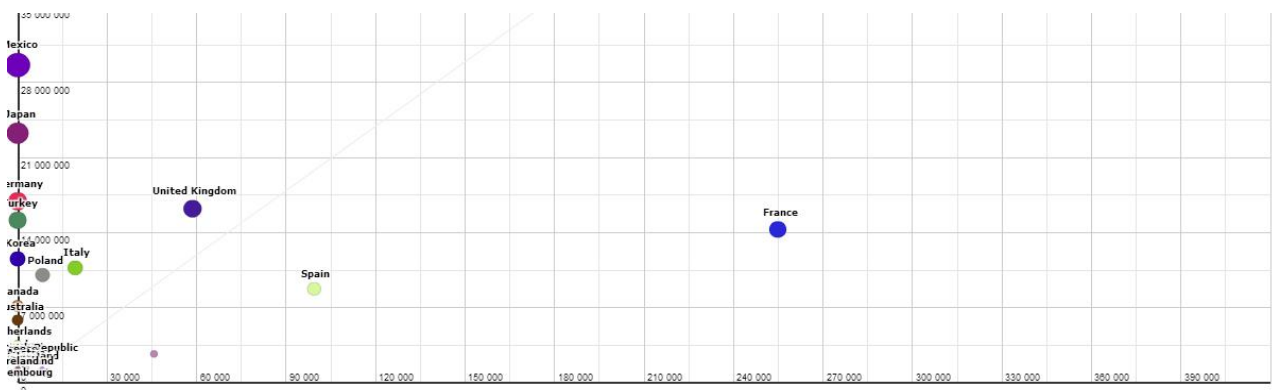


Gráfico (Anexo) 5. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2001. Elaboración propia. Fuente: OCDE

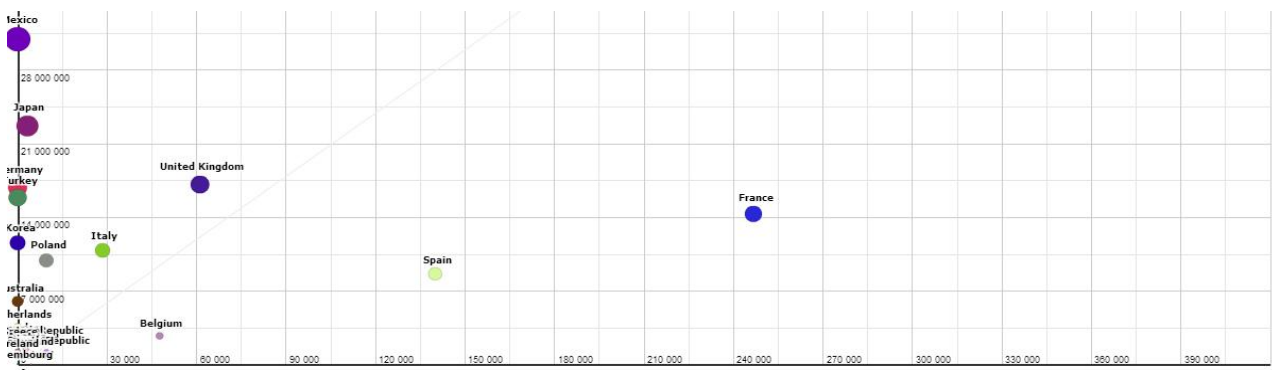


Gráfico (Anexo) 6. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2003. Elaboración propia. Fuente: OCDE

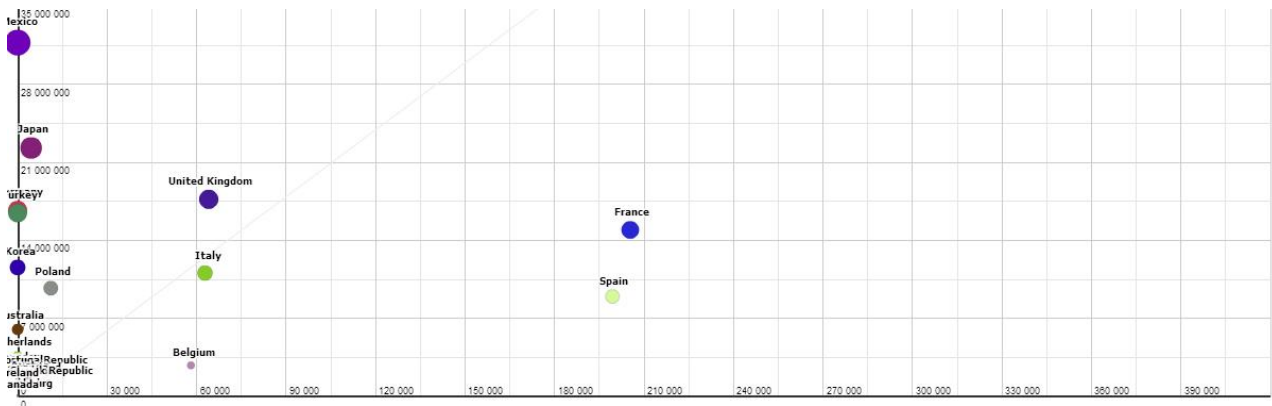


Gráfico (Anexo). 7 Población de 0 a 3 años escolarizada en 2005. Elaboración propia. Fuente: OCDE

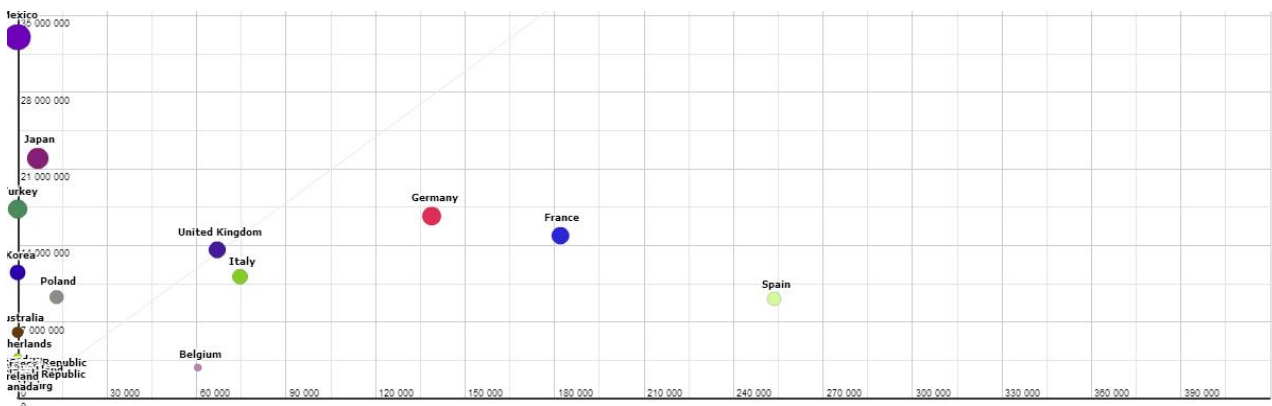


Gráfico (Anexo) 8. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2007. Elaboración propia. Fuente: OCDE

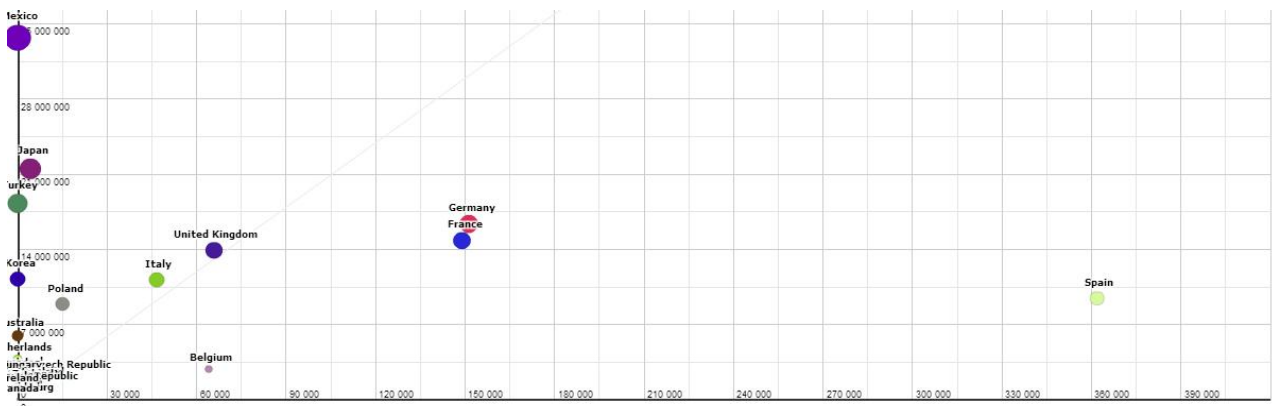


Gráfico (Anexo) 9. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2009. Elaboración propia. Fuente: OCDE

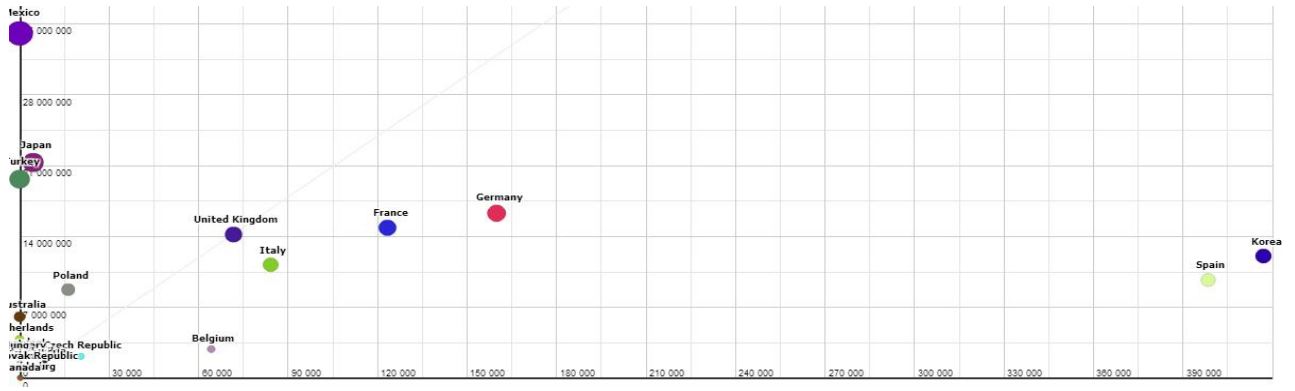


Gráfico (Anexo) 10. Población de 0 a 3 años escolarizada en 2010. Elaboración propia. Fuente: OCDE