

Contextos de crianza y educación de los niños españoles menores de seis años

JESÚS PALACIOS
Universidad de Sevilla



Resumen

El estudio de los contextos en que los niños crecen y se desarrollan suele adoptar una perspectiva microscópica en la que un aspecto concreto de un determinado contexto es analizado en profundidad. Este trabajo presenta un enfoque diferente, tratando de describir desde una visión macroscópica cuáles son los contextos de desarrollo y educación de los niños españoles menores de 6 años. En él se pasa revista a la historia de la educación preescolar en España, a diversos datos demográficos, a los tipos de cuidado y educación que los menores de 6 años reciben en España y a la población afectada por cada uno de ellos, analizándose también las tendencias en la investigación y los problemas que el futuro parece plantear en este terreno.

Palabras clave: Preescolar, contextos de cuidado, contextos educativos, educación temprana, sistema educativo, estadísticas de la educación.

Care and educational contexts for children under six in Spain

Abstract

The study of the contexts in which children grow up and develop is very often carried out from a microscopic perspective, where a specific aspect of a particular context is examined in depth. This paper uses a different approach, trying to describe from a macroscopic viewpoint the developmental and educational contexts for Spanish children under six. An examination is made of the history of preschool education in Spain, of diverse demographic data, of the types of care and education available to Spanish preprimary school children, and of the number of children concerned with each of these types, research trends and possible future problems being also studied.

Keywords: Preschool, care contexts, educational contexts, early education, educational system, statistics of education.

Dirección del autor: Universidad de Sevilla, Psicología Evolutiva y de la Educación. Apartado 3128, 41071 Sevilla.

Original recibido: Febrero 1989. *Revisión recibida:* Abril 1989. *Aceptado:* Abril 1989.

1. INTRODUCCION

Este informe (1) se propone ofrecer una panorámica general del estado de la atención a los niños preescolares en España. Aunque el centro de interés está constituido fundamentalmente por lo que ocurre en el caso de los niños de 3 a 6 años, por los que aquí nos interesaremos especialmente, se harán frecuentes referencias a lo que ocurre en el caso de los niños menores de 3 años, referencias que permitirán ilustrar algunos aspectos importantes del pasado, el presente y el futuro de la atención que en España reciben los niños preescolares.

Las publicaciones referidas a la situación española en relación con este tema son muy escasas y fragmentarias. En su mayor parte se limitan a estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Educación, estadísticas que, sobre todo en edades inferiores a los 4 años, no siempre pueden reflejar fiablemente la realidad de las cosas, dado que, como se indicará más abajo, hay situaciones que escapan al conocimiento y el control de la Administración educativa.

Este informe pretende cubrir hasta donde ello sea posible la laguna de una visión general, y pretende hacerlo con referencia al pasado y al presente de la educación preescolar en España, pero también con referencia a la orientación hacia el futuro y los problemas que en ella se pueden intuir. Pretende ser útil no sólo a quienes deseen conocer cuál es la realidad española, sino también a aquellos que deseen ver en perspectiva de dónde venimos, hacia dónde vamos y qué elementos constituyen amenazas potenciales para el futuro.

El contenido se articula en siete apartados en los que se esboza una perspectiva histórica (apartado 2), se aportan datos demográficos (apartado 3) que permitan entender mejor las explicaciones posteriores sobre las modalidades de atención a los niños preescolares (apartado 4) y sobre la distribución de los niños en ellas (apartado 5), se indican las orientaciones de la investigación (apartado 6) y se examinan algunos de los problemas que han de ser resueltos en el futuro (apartado 7). Finalmente, el apartado 8 resume en unas pocas líneas el estado general de la atención a los niños preescolares en España.

2. PERSPECTIVA HISTORICA

Aunque la historia de la educación preescolar en España está aún sin escribir, los datos recopilados por algunos estudiosos (como, por ejemplo, Faubell, 1974) ponen de manifiesto que a lo largo de su desarrollo la educación preescolar ha dependido de tres tipos de iniciativas: de los ayuntamientos, del Estado y de personas o instituciones privadas. Cuál haya sido el papel de cada una de estas iniciativas y su nivel de implantación, es algo que depende fundamentalmente del momento histórico de que se trate, de las edades que se consideren y de las regiones de España respecto a las cuales se haga el análisis.

De acuerdo con los testimonios disponibles, las primeras iniciativas en este campo corrieron a cargo de ayuntamientos. Aún se conservan contratos establecidos entre ayuntamientos y maestros, contratos por los que és-

tos se comprometían a enseñar a un cierto número de niños, habitualmente agrupados en tres grandes bloques de edad: estudiantes de Catón, de Partes, y de Doctrinal y Lógica. Ejemplo de estos contratos es el acuerdo entre el Ayuntamiento de Castellón y el maestro Arnau de Peralta, acuerdo que data de septiembre de 1415. Este tipo de contratos los establecen posteriormente los ayuntamientos también con organizaciones religiosas especialmente dedicadas a la enseñanza, como testimonia el acuerdo firmado en 1677 entre el Ayuntamiento de Barbastro (Huesca) y los escolapios, acuerdo por el que éstos se comprometen a atender las «escuelas de letrear, escribir, leer y contar». Aunque en todos estos documentos no se hace referencia a edades concretas de los alumnos, es evidente que la insistencia en actividades de adquisición de nociones elementales en contraposición a nociones más elaboradas, nos sitúa en los contenidos de una educación preescolar (Faubell, 1974).

Una institución de gran arraigo en la educación preescolar española son las llamadas «escuelas de amigas» (conocidas a veces por aféresis como escuelas de «migas»). La «amiga» es una mujer del pueblo que se ocupa de cuidar a niños cuyas madres trabajan fuera de casa o prefieren que sus hijos pequeños sean atendidos por otra mujer para poder ellas atender mejor a las labores de su casa. Aunque, como señala Faubell (1974), no sería extraño que sus orígenes se remontaran a la Edad Media, no hay constancias documentales de tan antiguo. Su existencia en el siglo XVI es segura, pues Luis de Góngora (nacido en 1561) empieza así uno de sus romances:

«Hermana Marica
mañana es fiesta,
no irás tú a la amiga,
no iré yo a la escuela».

Las «amigas» realizaban una función de guarda y cuidado de los niños, aunque enseñaban también a leer y contar, dedicando además una gran parte del tiempo a rezar en voz alta. Las «amigas» trabajaban por una muy módica cantidad de dinero, habitualmente una moneda diaria de las de más bajo valor en el sistema monetario de cada momento. La actividad diaria se iniciaba con la «inspección o revista de limpieza de manos» al entrar los niños en casa de la «amiga»; tal inspección servía para cerciorarse de que el niño llevaba en la mano la moneda correspondiente. Aunque existentes en toda España, las «amigas» tuvieron siempre más arraigo en el Sur que en el Norte.

Durante siglos, la atención a los más pequeños estuvo a cargo de las instituciones mencionadas: maestros contratados por los ayuntamientos, escuelas de órdenes religiosas y escuelas de «amigas». Es en el siglo XIX cuando se puede encontrar ya en España una preocupación de otro tipo por la educación de los más pequeños, preocupación que va a introducir la acción del Estado en un terreno en el que aún no había intervenido.

El origen de la intervención del Estado tiene que ver con los esfuerzos en favor de la educación de párvulos desarrollados por Pablo Montesino (Montesino, 1840), un reformista que, durante su tiempo de exilio en Inglaterra, se familiarizó con las innovaciones educativas. Tras su exilio, Montesino inspiró la política educativa española entre 1835 y 1849, y sus cam-

pañas en favor de la reforma dieron lugar a la Real Ordenanza de 1836, que mandaba a los jefes políticos de cada provincia que promovieran la creación de escuelas de párvulos. En 1857 aparece la llamada «Ley Moyano», cuyo esquema general va a perdurar en España durante más de un siglo. En ella se determina que el Gobierno cuidará de que en ciudades con más de 10.000 habitantes se establezcan escuelas de párvulos. Los maestros de estas escuelas no necesitaban poseer título académico alguno (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979). La Ley de Instrucción Primaria de 1868 establece que «habrá escuelas de párvulos en todos los pueblos cuyos ayuntamientos puedan disponer de fondos suficientes para tan importante objeto» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, vol. 2, p. 303).

A finales de la década de 1880 había en España 815 escuelas de párvulos, de las que 347 eran públicas y 468 eran privadas. A ellas eran admitidos los niños a partir de los 3 años.

En el último tercio del siglo XIX se van extendiendo los Jardines de Infancia y se populariza la metodología de trabajo de Froebel. La preocupación metodológica está también presente en el trabajo de Andrés Manjón, sacerdote defensor de la educación popular que estableció las «Escuelas al aire libre del Ave María» a partir de una primera «escuela de amiga» fundada en Granada.

Las corrientes de la Escuela Nueva y su preocupación por la metodología activa penetran en España a principios del siglo XX. A través fundamentalmente de iniciativas privadas, en Cataluña y el Levante español se introducen en el trabajo con niños pequeños los nuevos métodos educativos. Uno de los enfoques más influyentes fue el de Montessori; la propia María Montessori residió en Barcelona durante bastante tiempo.

Las experiencias de educación preescolar activa y renovadora se vieron bruscamente interrumpidas tras la guerra civil española de 1936-39 y la victoria en ella de los sectores opuestos a la modernización, el progreso y la justicia social. Como ocurrió en otros muchos aspectos, la educación preescolar entró en una larga etapa marcada por el olvido de todos los logros anteriores, por el tradicionalismo en los métodos y los contenidos, y por el desinterés respecto a la función preventiva y compensatoria de las instituciones preescolares.

Desde el punto de vista legal, en 1945 se hace pública la ley de Educación Primaria, que establece un período de iniciación que comprende las escuelas maternas (hasta los 4 años) y las escuelas de párvulos (de 4 a 6 años). Según establece la Ley, el profesorado de ambas escuelas debía ser exclusivamente femenino. Su labor era marcadamente asistencial más que educativa, destinándose a lo que la Ley denominaba «el cuidado y la custodia inteligente de los niños menores de 6 años» (Ministerio de Educación Nacional, 1945, p. 389).

La Ley General de Educación de 1970, cuyo esquema pervive en la actualidad, distingue dos niveles dentro de la educación preescolar: el Jardín de Infancia (para niños de 2 y 3 años) y la Escuela de Párvulos (para niños de 4 y 5 años). Sin embargo, como reconoce un reciente informe (Rivière, Muñoz-Repiso, Gil, Ferrandis, Lausín, López, Medrano y Rodríguez, 1988), la educación preescolar no constituyó un objetivo prioritario de la Ley General de Educación de 1970; su implantación se hacía depender de las posibilidades de creación de nuevos centros y de la formación de pro-

fesorado especializado. De hecho, en los primeros años de aplicación de esta ley no sólo no se crearon puestos escolares para niños menores de 6 años, sino que incluso disminuyó el número de los existentes, pues las altas tasas de natalidad de los años 60 y principios de los 70 requerían que se destinasen a niños en edad de obligatoriedad escolar instalaciones y presupuestos que de otra forma podrían haber fluido hacia la educación preescolar. Como el Estado se veía desbordado por una demanda creciente en el tramo de la educación primaria, fue el sector privado el que más se desarrolló en esa época. Ese desarrollo se llevó a cabo, como en seguida se indica, al amparo de un marco legal prácticamente inexistente y muy poco exigente, por lo que fueron cristalizando realidades que frecuentemente presentaban un muy escaso interés educativo.

A partir de 1975, aproximadamente, y coincidiendo con el comienzo de la nueva etapa democrática, la oferta pública de educación preescolar empieza a aumentar, aunque concentrándose en el tramo de edad de 4 a 6 años. En 1977 se suscriben una serie de acuerdos de carácter político-social entre los principales dirigentes de los partidos políticos (Pactos de la Moncloa). En el apartado de política educativa de tales acuerdos se establece como meta, por lo que a la educación preescolar se refiere, el incremento paulatino de la oferta de puestos escolares en el nivel de edad de los 4-5 años (Presidencia del Gobierno, 1977, pp. 39-41).

La situación actual de la educación preescolar en España puede describirse, como se hacía recientemente en el título de un informe publicado en una revista del Ministerio de Educación, como la de «un conglomerado de centros sobre los que se ejerce un escaso control» (Dossier sobre escuelas infantiles, 1984). El tramo más claro es el de los 4-6 años, que se reparten entre centros públicos y privados de acuerdo con las estadísticas que se ofrecen más abajo. La tasa de cobertura de estas edades es muy elevada como consecuencia de una serie entremezclada de hechos: existencia de una oferta pública amplia, creciente conciencia de la «utilidad» de la educación preescolar para los años escolares posteriores, utilización de las clases preescolares como puente que garantiza la entrada en la escuela primaria, especialmente en las ciudades y en sus cinturones industriales, en los que durante algunos años ha habido menos plazas escolares que alumnos dispuestos a ocuparlas, y en los que tener plaza en el nivel preescolar garantizaba una plaza en el nivel obligatorio.

Es interesante traer aquí a colación uno de los datos aportados por una investigación desarrollada en 1983 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1983). En ella se entrevistó a un total de 1573 madres españolas de entre 20 y 40 años con hijos menores de 6 años y que vivían en ciudades de 30.000 habitantes o más. Una de las preguntas de la entrevista se refería a las razones por las que las entrevistadas llevan a sus hijos a un centro de educación preescolar. Como recoge la Tabla 1, los aprendizajes sociales y académicos que la educación preescolar aporta se encuentran entre las razones más frecuentemente aducidas por las madres. De manera interesante, y como muestra la Tabla 2, son las madres de nivel educativo más bajo quienes más resaltan el carácter preparatorio que para la escolaridad posterior tendrán los aprendizajes preescolares.

En todos aquellos centros en los que el Estado está de una u otra forma presente (bien porque la escuela sea propiedad estatal, bien porque el Es-

TABLA I

Razones por las que las madres de la encuesta del CIS (1983) llevan a sus hijos a un centro escolar

Razones	Porcentaje
Para que convivan con otros niños	33
Para adquirir preparación	37
Es conveniente	12
Para que se entretenga	3
Por el trabajo de la madre	3
Por no poder atender adecuadamente al niño en casa	3
Otras respuestas	1
No contesta	8
	100

Fuente: CIS (1983, p. 93).

TABLA II

Porcentaje de entrevistadas, en función de su nivel de estudios, que destacan el carácter preparatorio de las experiencias preescolares

Nivel de estudios	Porcentaje
Menos de primarios	45
Primarios	39
Bachillerato	33
Universitarios de grado medio	25
Universitarios de grado superior	32

Fuente: CIS (1983, p. 94).

tado contribuya a su sostenimiento), el profesorado de los grupos de niños de 4 y 5 años está constituido por maestros que frecuentemente poseen una especialización oficial en educación preescolar. Los centros dependientes del Ministerio de Educación son gratuitos, mientras que los centros dependientes de otros ministerios (como es el caso de las guarderías asistenciales), o bien son también gratuitos, o tienen un sistema de tarifas relacionado con el nivel de ingresos de los padres. Los centros privados (ya dependen de la Iglesia católica o de cualquier otra institución o persona) tienen tarifas cuyo coste suele estar relacionado con el prestigio del centro y con los servicios que en él se ofrezcan.

En el tramo de edad inferior a los 4 años, la heterogeneidad (frecuentemente convertida en caos) es el hecho más destacable. La institución más frecuente son las llamadas «guarderías», de las que existe una amplia diversidad. La cobertura del Ministerio de Educación a través de los jardines de infancia es mínima (ver más abajo datos estadísticos). Otros ministerios (como el Ministerio de Trabajo) realizan una oferta de guarderías asistenciales pensadas para los niños de madres trabajadoras; el número de estas guarderías es relativamente reducido y su planteamiento, como su propio nombre indica, ha solido ser más asistencial que educativo. Algo parecido puede decirse respecto a las «guarderías laborales», establecidas por empresas con ayuda del Estado; su número es muy reducido y su planteamiento habitualmente más centrado en «guardar» que en educar a los niños. Con todo, debe señalarse que en los últimos años muchos de estos centros han

ido pasando de planteamientos meramente asistenciales a otros de carácter educativo.

Si la oferta del Estado en las edades inferiores a los 4 años es escasa, otro tanto puede decirse respecto a los Ayuntamientos, que durante decenios han carecido en materia de educación preescolar del protagonismo que en otro tiempo tuvieron en España. Sólo recientemente comienzan algunos de ellos a desarrollar actividades en este ámbito. Aunque en número sin duda reducido si se contemplan los datos de todo el país, los patronatos municipales existentes en algunas poblaciones han propiciado y estimulado ofertas educativas preescolares que por un lado han ofrecido a los padres una atractiva oferta de cuidado de sus hijos, y por otro han dado lugar a experiencias educativas frecuentemente muy interesantes.

Las «escuelas de amigas» han pervivido en España a lo largo de estos siglos, especialmente en algunas regiones, pero en los últimos decenios han ido desapareciendo paulatinamente. Actualmente, el modelo predominante de educación preescolar por debajo de los 4 años lo constituyen en España, sin duda, las guarderías privadas, que con muy diversos nombres (guarderías, jardines de infancia, escuelas infantiles, kindergartens, centros de educación preescolar...) y planteamientos (desde el meramente asistencial hasta el claramente educativo) han crecido sobre la base de una abundante demanda social y de una ausencia total de normativas. Para poner en funcionamiento una de tales guarderías se necesitan menos requisitos que para establecer una carnicería o un bar: basta con poseer una licencia de radicación del Ayuntamiento y, en el caso de que se preparen comidas en el interior del centro, un permiso del Ministerio de Industria que garantice las condiciones del local. Cumplidos ambos requisitos, el dueño puede hacer exactamente lo que le plazca en cuanto a titulación de las personas que allí trabajan, contenido del trabajo, número de niños por clase...

Esta situación ha permitido la existencia de experiencias educativas de enorme interés (experiencias imposibles de desarrollar durante mucho tiempo en un sistema escolar público rígido, inmovilista y autoritario), al lado de realidades sencillamente deplorables. Estos centros presentan una gran diversidad en cuanto a sus propietarios (instituciones religiosas, personas individuales, cooperativas, etc.) y en cuanto a sus tarifas. En el mejor de los casos (aunque tal vez no el más frecuente, sobre todo por debajo de los 4 años), maestros o especialistas en Jardín de Infancia (una especialidad de la enseñanza profesional en España) están a cargo de los niños en estas instituciones; muy frecuentemente, sin embargo, y en especial en el caso de quienes atienden a niños menores de 4 años, se trata de personas sin titulación alguna y sin otro crédito que el de los años de experiencia acumulada.

Para hacerse una primera idea de la utilización de estos contextos extrafamiliares de educación por parte de los padres españoles, puede ser útil otro dato de la investigación del CIS (1983) a que ya nos hemos referido. De las 1573 mujeres (de entre 20 y 40 años y de ciudades de 30.000 habitantes o más) que fueron objeto de la investigación, un 54 % enviaban a sus hijos menores de 6 años a alguna guardería o centro de educación infantil; en el caso de las mujeres que estaban trabajando, el porcentaje se aproxima al 75 %. En general, cuanto más alto es el nivel de estudios y el nivel de ingresos de los padres, más probable es que el niño asista a algún contexto educativo extrafamiliar.

Para acabar con esta aproximación histórica, debe señalarse que en 1987 el Ministerio de Educación inició un debate público tendente a una reorganización del sistema educativo español (Ministerio de Educación, 1987b), que estaba sin modificar en su estructura desde 1970. La propuesta inicial del Ministerio supone un cambio importante respecto a la situación de la educación preescolar que se ha descrito en los párrafos anteriores. La «educación infantil» se convierte en el primer eslabón del sistema educativo y abarca desde el nacimiento hasta los 6 años. Es un tramo no obligatorio. La propuesta del Ministerio resalta el carácter educativo y no meramente asistencial que deben tener los centros de educación infantil. Establece dos ciclos (0-3 años y 3-6 años) y se compromete a generalizar la oferta educativa pública para el ciclo 3-6 hasta lograr el 100 % de escolarización. En relación con el ciclo 0-3, el Ministerio se propone apoyar mediante acuerdos concretos las iniciativas de grupos o colectivos que carezcan de ánimo de lucro. Se proponen máximos de alumnos por clase (8-10 niños por cada adulto en los primeros años y un máximo de 25 en los últimos). La educación de los niños de 3 a 6 años estará a cargo exclusivamente de maestros, mientras que en el tramo 0-3 éstos pueden ser ayudados por otros especialistas en educación infantil. La propuesta del Ministerio de Educación apuesta por una metodología activa y por la participación de los padres. Finalmente, se establece un sistema de inspección educativa específico para este período, encargada de velar por que todos los centros que acogen a niños preescolares cumplan con ciertos requisitos de espacios, de higiene, de titulación del personal, de ratio... Esta propuesta ha sido objeto de debate social y habrá de dar lugar a una nueva Ley de Ordenación del Sistema Educativo.

3. DEMOGRAFIA

Los datos demográficos más completos de los que disponemos proceden del censo de población de 1981 (Instituto Nacional de Estadística, 1985). Datos de esta fecha nos son especialmente útiles, por otra parte, porque las estadísticas que vamos a presentar más abajo (ver las tablas 8 y 9, por ejemplo) corresponden sobre todo al curso académico 1985-86, curso en el que los niños nacidos en 1981 estaban llegando al final de su ciclo preescolar. De todas formas, algunos de los datos que en este informe son de especial interés (como el número de niños preescolares en cada nivel de edad en el momento actual) aparecen actualizados en relación con el censo de 1981. No obstante, antes de entrar en el análisis de la realidad demográfica española que nos interesa, tal vez sea pertinente dedicar unas líneas a informar de algunos aspectos generales del país que pueden ser de interés para entender mejor parte de los datos contenidos en este informe.

Situada en el sur de Europa, limítrofe con Portugal y Francia y separada por tan sólo unos pocos kilómetros del continente africano, España es un país que está construyendo una nueva identidad social, administrativa y política. Tras 40 años bajo el poder dictatorial del general Franco, España accedió a nuevas formas democráticas a mitad de la década de los 70. Tras decenios de aislamiento, España se ha ido incorporando en los últimos años a organizaciones internacionales como la Comunidad Económica

Europea. El viejo Estado centralista se ha ido poco a poco transformando en un nuevo Estado más próximo en su estructura a la realidad de países de organización federal. En la actualidad, y además de dos ciudades situadas en el continente africano (Ceuta y Melilla), España se compone de 17 Comunidades Autónomas, algunas de las cuales ocupan una gran extensión territorial (como es el caso de Andalucía, cuya geografía ocupa casi la cuarta parte del país), mientras que otras tienen una extensión territorial muy reducida (como es, por ejemplo, el caso de La Rioja, cuya extensión geográfica es menor que la de cualquiera de las 8 provincias de Andalucía).

Cada Comunidad Autónoma posee su propio Parlamento y su propio gobierno. La principal diferencia entre unas Comunidades y otras radica en la cantidad de competencias político-administrativas que les han sido transferidas desde el control central del Estado. Algunas de esas Comunidades poseen ya todas las competencias en las materias no reservadas al poder central del Estado, mientras que otras poseen menos competencias propias y, por tanto, menos autonomía. No obstante, debe tenerse en cuenta que se trata de un nuevo Estado que se va configurando lentamente una vez salido de las estructuras centralistas; en esta nueva configuración hay, entre unas Comunidades Autónomas y otras, cotas diferentes de autonomía y ritmos diferentes de evolución debidos a razones políticas del pasado o del presente.

Según los datos de 1981, la población española es de 37.746.260 habitantes. El número de mujeres (19.216.496) es superior al de hombres (18.529.764). Esta población se reparte entre las 50 provincias españolas que se agrupan en las 17 Comunidades Autónomas existentes, más las dos ciudades africanas ya citadas. Por las razones ya expuestas, hay Comunidades Autónomas que aportan importantes contingentes de población (Andalucía tiene, por ejemplo, y según los datos del censo de 1981, 6.440.985 habitantes), mientras que otras aportan contingentes más reducidos (La Rioja, por ejemplo, con 245.349 habitantes). La gran cantidad de población concentrada en las dos principales ciudades españolas (Madrid y Barcelona) y sus alrededores, hace que una Comunidad Autónoma geográficamente pequeña como Madrid tenga 4.686.895 habitantes, y que una Comunidad Autónoma como Cataluña, con Barcelona como capital, tenga un total de 5.956.414 habitantes, próximo al total de Andalucía a pesar de tener una extensión geográfica que no llega a la mitad. Algo más de la mitad de la población española (51,3 %) reside en municipios de más de 50.000 habitantes, y aproximadamente la cuarta parte (26,8 %) reside en núcleos de menos de 5.000 habitantes.

En lo que a la población de niños preescolares se refiere, el censo de 1981 presenta los datos recogidos en la Tabla 3, en el que se indican los totales nacionales año a año hasta los 5 años.

La comparación de los datos de 1981 con los de 1986 (Tabla 4) muestra claramente el descenso de la natalidad producido en España en los últimos años. Es en 1981 cuando España se sitúa por debajo del nivel de reemplazamiento de las generaciones, situado en 2,1 hijos por mujer, hecho que se dio años atrás (a mitad o finales de la década de los 70) en otros países del entorno de España.

Los cerca de 3,2 millones de niños preescolares españoles viven en su mayor parte en las ciudades capitales de cada provincia, como consecuen-

TABLA III
Población española de niños de 0 a 6 años según el censo de 1981

EDAD	SEXO		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Menores de 1 año	587.020	302.092	284.928
De 1 año	586.962	301.673	285.289
De 2 años	615.316	317.775	297.541
De 3 años	632.432	325.364	307.068
De 4 años	653.623	337.006	316.617
De 5 años	663.827	341.312	322.515

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1987a, p. 28).

TABLA IV
Comparación de la población española de niños entre 0 y 6 años en 1981 y 1986

EDAD	1981	1986
Menores de 1 año	587.020	480.941
1 año	586.962	505.372
2 años	615.316	528.264
3 años	632.432	549.582
4 años	653.623	569.284
5 años	663.827	588.457

Fuente: Dirección General de Programación e Inversiones del Ministerio de Educación.

cia de los movimientos migratorios habidos en España en las últimas décadas, que condujeron a las ciudades a miles de familias procedentes de entornos rurales. En el caso de las dos ciudades más grandes del país (Madrid y Barcelona), muchos de los que emigraron desde zonas rurales se establecieron no en los núcleos urbanos de Madrid o Barcelona, sino en pueblos próximos que fueron así creciendo tanto que en la actualidad forman ya parte de grandes áreas metropolitanas. Se trata de auténticos pueblos-dormitorio en los que viven miles de familias que encuentran su forma de vida trabajando en la gran ciudad. En otras grandes ciudades como Valencia, Sevilla, Zaragoza y Bilbao, la existencia de barrios-dormitorio es también un hecho frecuente, y no es extraño en ciudades de menor tamaño.

Desgraciadamente, la gran expansión de estas ciudades como consecuencia del proceso de emigración del campo a la ciudad, se produjo en un época (los años 60) en la que la ambición de los especuladores no se veía controlada por una adecuada política ni en lo urbanístico ni en lo social. Nos encontramos así con grandes áreas del entorno de las ciudades de mayor tamaño en las que se levantan grandes edificios unos junto a otros, sin apenas sitio para zonas de recreo y esparcimiento, y con una dotación mínima de servicios sociales. La nueva sensibilidad instalada gracias a la llegada de la democracia, hace que instituciones como los ayuntamientos traten de paliar en la medida de lo posible los inconvenientes de tan lamentable situación heredada.

Junto a esta situación, típica de las grandes ciudades, nos encontramos con unos núcleos rurales largamente desatendidos y con suficiente poco

atractivo como para motivar las emigraciones a las grandes ciudades a que ya nos hemos referido. Sin duda, uno de los rasgos distintivos de los núcleos rurales españoles ha sido durante decenios la escasez de recursos sociales disponibles en ellos (en sanidad, educación, cultura...). Como ocurre en el caso de las ciudades, muchos municipios pequeños están entrando en una nueva fase en todos estos aspectos gracias a los cambios político-sociales operados en los últimos años.

Un último dato demográfico de interés para formarse una idea del contexto general en que crecen los niños españoles concierne a algunos rasgos generales del tipo de familia más común en España. De acuerdo con los datos procedentes de distintas fuentes (Del Campo, 1982, p. 73; Instituto de la Mujer, 1986, p. 86), alrededor de un 90 % de los núcleos familiares españoles tienen a ambos cónyuges presentes, con lo que el porcentaje de familias en las que falta uno de los padres no llega en España al 10 %. En la mayor parte de los casos (82 %), estas familias monoparentales están a cargo de la mujer. El divorcio se legalizó en 1981, pero el porcentaje de parejas divorciadas o separadas no alcanza en España magnitudes importantes. Las familias son, por tanto, muy estables.

En la familia típica, es el hombre quien trabaja fuera del hogar, permaneciendo la mujer al frente de la casa. Ello es especialmente así tras el nacimiento del primer hijo. De acuerdo con los datos de Del Campo (1982, p. 140), sólo un promedio del 18 % de las mujeres casadas trabajan fuera de casa. El hecho de que una mujer trabaje o no depende no sólo de si tiene hijos o no, sino también de su edad, pues, como muestra Del Campo (1982, p. 140), las mujeres casadas, sin hijos y con menos de 6 años de matrimonio, trabajan en el 54 % de los casos; las mujeres casadas con un niño menor de 6 años, trabajan en un 24 % de los casos; mujeres cuyo hijo mayor tiene de 13 a 20 años, trabajan en un 15 % de los casos, porcentaje que desciende a un 12 % en el caso de mujeres que tienen ya al menos un hijo fuera de casa; cuando todos los hijos están ya viviendo fuera de casa, el porcentaje de mujeres que trabajan es de un 10 %. No obstante, y como señala el informe del Instituto de la Mujer (1986, p. 381), este estado de cosas puede tal vez verse alterado en el futuro por varias razones, entre las que se puede destacar el hecho de que abandonar durante varios años el trabajo remunerado disminuye las expectativas de poderlo retomar posteriormente como una secuela más de las elevadas tasas de desempleo que se padecen en España, que han llegado a afectar recientemente a un 20 % de la población activa. El informe del Instituto de la Mujer (1986, p. 454) también muestra la existencia de una marcada relación positiva entre el nivel educativo de la mujer y su nivel de empleo.

Así pues, la familia típica española está organizada en su estructura y estilo de vida como un contexto para la crianza de los niños pequeños en su interior. Por regla general, este patrón se rompe sólo en las grandes ciudades y, dentro de ellas, con mayor frecuencia en matrimonios con un nivel educativo medio-alto. Resulta difícil determinar con precisión hasta qué punto este estilo de familia tan favorable para la crianza de los niños pequeños en su interior, sin necesidad de contextos extrafamiliares, responde a una cierta concepción de la familia y la crianza infantil, a la relativa escasez de alternativas atractivas, o a una combinación de ambos hechos.

Un buen ejemplo de que la familia española está organizada de manera

propicia para el cuidado y la atención a los más pequeños se encuentra en la Tabla 3, extraída de la investigación del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1983) a la que ya nos hemos referido más arriba (apartado 1). En una de las preguntas de la entrevista se pide a las madres que digan cuántas horas diarias dedican ellas y sus esposos a jugar con sus hijos. Como recoge la Tabla 5, el porcentaje de las mujeres que responden que más de 2 horas diarias es muy elevado (78 %). Igualmente elevado es el porcentaje de padres que responden que menos de 1 hora (46 %), lo que ilustra la marcada diferenciación por sexo de las tareas de cuidado y educación de los niños pequeños españoles.

TABLA V
Horas diarias que las madres y padres dedican a jugar con sus hijos

Horas al día	Porcentaje de las mujeres	Porcentaje de los hombres
Una hora o menos	18	46
De 2 a 3 horas	36	29
Más de 3 horas	42	18
Ninguna	3	6
No contesta	1	1
Total	100	100

Fuente: CIS (1983, p. 91).

4. LA ATENCION A LA INFANCIA EN ESPAÑA

Como más abajo se indica, las modalidades de atención a los niños pequeños españoles son muy reducidas. Las alternativas son fundamentalmente dos: o el niño permanece en su casa, o acude a algún centro dedicado al cuidado y/o la educación de los niños. Hablar de la política de atención a la infancia en España significa, por tanto, referirse a la política de apoyo a la familia con niños pequeños, o a los tipos y características de los centros de cuidado y/o educación de los niños preescolares.

Política de apoyo a la familia

La mayor parte de las medidas de apoyo a la familia datan de fechas relativamente recientes, y algunas de ellas acaban de entrar en vigor en el momento de redactar este informe («BOE» del 8 de marzo de 1989, pp. 6504-6505). La síntesis que sigue se beneficia de los datos reunidos por la Comisión española de la «Comission des Communautés Européennes» que investiga sobre los modos de atención a la infancia en Europa (Durán, 1987).

Permiso de maternidad

Toda mujer embarazada tiene derecho por motivos del parto a un período de suspensión temporal de su contrato laboral con reserva de su puesto de trabajo durante 16 semanas que pueden ser distribuidas según convenga, siempre y cuando 6 semanas sean inmediatamente posteriores al par-

to. Si ambos cónyuges trabajan, las últimas 4 semanas del período de 16 pueden ser tomadas por el padre. Durante este tiempo, la situación laboral de la mujer se asimila a la que se da en los casos de incapacidad laboral transitoria. Este derecho existe en cualquier tipo de contrato laboral y no puede ser denegado.

Excedencia por maternidad

A ella pueden acogerse tanto el padre como la madre. El período en situación de excedencia es de hasta 3 años, pudiendo prorrogarse si durante este tiempo existieran nuevos partos. Este período se inicia a partir de la fecha de nacimiento y los sucesivos hijos dan derecho a un nuevo período de excedencia que pone fin al que se venía disfrutando. Con la excedencia se pierde el derecho de antigüedad y de reserva de puesto de trabajo, conservando sólo un derecho preferente a volver a la empresa si existe vacante de igual o similar categoría que la que se dejó. La nueva normativa prevé la posibilidad de excedencia de un año con reserva del puesto de trabajo y con cómputo de la antigüedad. Si el padre y la madre trabajan, sólo uno de ellos podrá ejercitar este derecho.

Permiso por lactancia

Existe un permiso diario por lactancia durante los primeros nueve meses después del nacimiento del niño. Este permiso consiste en una hora diaria de ausencia del trabajo y puede dividirse en dos fracciones de tiempo de media hora al principio y al final de la jornada de trabajo. Si los dos cónyuges trabajan, este permiso puede ser disfrutado por la madre o por el padre indistintamente.

Permiso por razones familiares

Existe la posibilidad de ausentarse del trabajo por enfermedad de un hijo. Esta ausencia es de dos días por enfermedad grave que debe ser calificada mediante un informe médico. En el supuesto de que la enfermedad del hijo requiera más de dos días de ausencia, se necesita una autorización expresa del organismo o la empresa en que se trabaje. Algunos convenios colectivos regulan estos supuestos.

Flexibilidad de horario

En el Estatuto de los Trabajadores no se prevé la posibilidad de flexibilizar el horario con ocasión de la crianza de un niño pequeño. Lo único que se especifica es la prioridad en elegir turno de vacaciones en caso de tener hijos en edad escolar, haciéndolas coincidir con las vacaciones escolares. Este derecho a elegir turno de vacaciones puede ser ejercido por ambos cónyuges.

Existe también la posibilidad de reducir la jornada laboral, con una disminución proporcional de las retribuciones entre un tercio y la mitad para quienes tengan a su cargo a un niño menor de 6 años (o mayor de 6 años si es minusválido físico o psíquico). Este derecho puede ser ejercido tanto por la mujer como por el hombre.

Prestaciones económicas

En el caso de los padres que trabajan, tienen derecho a una ayuda económica (prácticamente simbólica) por cada hijo a su cargo, ayuda que sólo puede recibir uno de los cónyuges en el caso de que ambos estén trabajando. Existen también deducciones fiscales por los hijos.

Como es fácil apreciar, estas medidas de apoyo a la familia están, de hecho, muy vinculadas a la participación de la mujer en el mundo del trabajo. Medidas que puedan beneficiar a todos los padres implicados en la crianza y educación de niños pequeños (como, por ejemplo, programas de educación de padres en cualquiera de sus versiones) son una realidad aún muy escasa en España, empezándose ahora a dar algunos pasos en esa dirección y no en todas las Comunidades Autónomas.

Contextos extrafamiliares de crianza y educación de niños preescolares

Como se ha indicado más arriba, la inmensa mayoría de los niños pequeños españoles que no están en sus casas (ya sea al cuidado de su propia madre —que es lo más frecuente—, ya sea al cuidado de un familiar o de una persona a la que se paga por trabajar en la casa y cuidar al niño —lo que es un hecho casi exclusivo de las ciudades y de las clases media-alta y alta—), asisten a algún centro de cuidado y/o educación para niños menores de 6 años, que es la edad en que comienza la obligatoriedad escolar. Más arriba ha quedado ya indicado que existe una gran heterogeneidad en este tipo de centros, especialmente en el tramo inferior a los 4 años, en el que la gran mayoría de los niños acuden a centros de iniciativa privada que ofrecen grados muy diversos de calidad y de servicios: desde la mera guarda y custodia en condiciones poco recomendables, hasta ofertas educativas llenas de atractivo.

Con todo, es justo indicar que las ofertas más atractivas no son las más numerosas ni, desde luego, las más asequibles económicamente. Muchos padres tienen dificultades para encontrar centros educativos para sus hijos menores de 6 años que les resulten verdaderamente convincentes; cuando los encuentran, no siempre hay en ellos una plaza disponible para el niño; cuando hay una plaza, no siempre se está en condiciones de hacer frente a su coste. Como se señala más abajo, es mucho lo que las instituciones públicas pueden hacer todavía en este sector, especialmente por debajo de los 4 años y especialmente, para todos los grupos de edad, en la sustancial mejora cualitativa de las ofertas ya existentes. Como se indicó anteriormente (cfr. apartado 2), el Ministerio de Educación planea una modificación de la situación actual que debe llevar por un lado a ampliar la oferta de plazas escolares públicas por debajo de los 4 años, por otro a introducir mejoras en la calidad de la oferta ya existente (por ejemplo, disminución de la ratio alumnos/profesor), y por otro a establecer normas a las que se deben atener todos los centros de educación infantil (titulación de los educadores, condiciones de seguridad, salud e higiene, etc.).

En el apartado siguiente, y tras las estadísticas en las que se recogen los datos de la situación española, aparecen detalles destinados a completar la descripción de las características de estos contextos extrafamiliares de desarrollo.

6. ESTADISTICAS Y DESCRIPCION DE LOS CONTEXTOS EXTRAFAMILIARES

Las modalidades de educación preescolar extrafamiliar son, por tanto, muy reducidas en España. Como ya se ha reiterado, prácticamente se limitan a guarderías de uno u otro tipo y a centros de educación preescolar. Hay probablemente algunos casos de niños que son atendidos en pequeños grupos en la casa de una persona que se encarga de su cuidado (tal vez como pervivencia de las antiguas escuelas de amigas, pero más probablemente como una nueva modalidad, fruto del estilo de vida en las grandes ciudades). En algunas zonas de España con una gran dispersión de la población en pequeños núcleos rurales se desarrollan experiencias de preescolar itinerante o preescolar en casa. Pero en conjunto el volumen de niños atendidos en modalidades distintas a centros es muy reducido. Las estadísticas españolas de educación preescolar se presentan, pues, en un cuadro que necesita pocas entradas; justo las imprescindibles para referirse a la edad de los niños, a si la titularidad de los centros es pública o privada, a la distribución por regiones...

Como se señaló más arriba, la España democrática ha adoptado la forma de un Estado crecientemente descentralizado que se divide en 17 Comunidades Autónomas más dos ciudades asentadas en el continente africano. En materia educativa, algunas competencias (por ejemplo, el diseño de la estructura del sistema educativo) están centralizadas, mientras que otras (por ejemplo, la política de creación de centros escolares) están transferidas a las Comunidades Autónomas. Algo parecido ocurre en lo relacionado con los servicios sociales. Como ya se señaló, estas Comunidades van accediendo a su autonomía con ritmos diferentes, de manera que en la actualidad algunas disponen ya de todas las competencias que la Constitución y las leyes prevén para ellas, mientras que otras dependen aún del Ministerio de Educación. Esta diversidad de situaciones y la realidad de la descentralización, pueden suponer un riesgo de cara a disponer de datos estadísticos referidos a todo el país. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dependiente del Ministerio de Educación, es el encargado de evitar que esa amenaza llegue a convertirse en realidad. De hecho, la mayor parte de las estadísticas que se manejan en este apartado provienen de un informe elaborado por el CIDE (Rivière *et al.*, 1988).

No es ésta, sin embargo, la única dificultad existente para manejar estadísticas fiables. El principal problema en este sentido tal vez sea la existencia de centros que por sus características (por estar, por ejemplo, en situación de ilegalidad o, sencillamente, por no constar como centros educativos) no pueden engrosar las estadísticas oficiales. No obstante, los datos que se recogen en este apartado sirven para dar una idea bastante exacta de la educación preescolar en el Estado español.

En lo que sigue, el término «educación preescolar» se utiliza para referirse a lo que por tal se considera en la estructura educativa vigente desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1970: jardines de infancia (2-4 años) y parvulario (4-6 años). Los datos llegan hasta el curso académico 1985-86, que es el último del que se dispone de datos completos. En los cursos posteriores al 1985-86 las tendencias generales no han variado respecto a lo que era imperante en los años inmediatamente anteriores.

Evolución en los últimos 15 años

Como muestra la Tabla 6, y como se indica en el mencionado informe del CIDE (Rivière et al., 1988), a lo largo de los últimos 15 años la educación preescolar ha experimentado un rápido crecimiento. De los 819.914 alumnos que estaban inscritos en este nivel educativo en el curso 1970-71, se llega, doce años más tarde, a los 1.197.897 del curso 1981-82, en el que se alcanza la cota más alta de matriculación. La reducción de la natalidad ha hecho luego descender ese número.

Como se puede observar en la Tabla 6 y en la Figura 1, la evolución del sector público presenta considerables diferencias respecto al sector privado. En los años inmediatamente posteriores a la promulgación de la Ley General de Educación (1970) disminuye el número de puestos de preescolar en el sector público, pues los esfuerzos de escolarización se concentran

TABLA VI

Evolución de la matriculación en educación preescolar desde 1970 a 1985 según dependencia pública o privada

Año académico	Total	Centros públicos	Centros privados
1970-71	891.914	362.940	456.974
1971-72	760.277	365.253	395.024
1972-73	801.119	343.258	457.861
1973-74	829.155	322.697	506.458
1974-75	853.322	322.685	530.637
1975-76	920.336	347.026	573.310
1976-77	956.184	389.026	567.158
1977-78	1.008.796	455.594	553.202
1978-79	1.077.652	521.928	555.724
1979-80	1.159.854	611.496	548.358
1980-81	1.182.425	651.338	531.087
1981-82	1.197.897	670.950	526.947
1982-83	1.187.617	683.220	504.397
1983-84	1.171.062	699.943	471.119
1984-85	1.115.968	669.170	446.798
1985-86	1.127.348	702.057	425.291

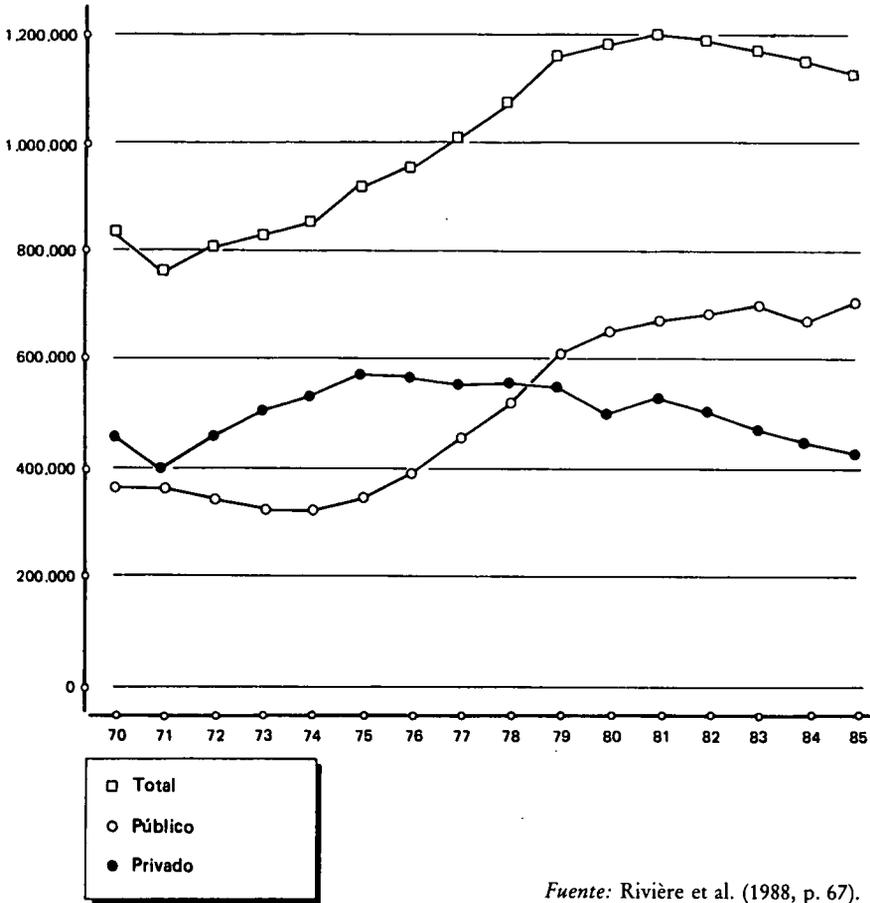
Fuente: Rivière et al. (1988, p. 68).

en la etapa de escolaridad obligatoria (a partir de los 6 años). A mitad de la década (coincidiendo con la transición política a la democracia), comienza un rápido ascenso de la oferta pública, ascenso que se mantiene posteriormente y que lleva a que la oferta pública en el curso 1985-86 duplique a la que había en 1970-71. La evolución de los centros privados muestra un perfil justamente opuesto al anterior: incremento de la oferta hasta el curso 1975-76, estancamiento y descenso posterior que lleva a que la cobertura en 1985-86 sea algo menor que la que había en 1970-71. Por lo demás, el descenso que se observa en los datos globales a partir de 1982-83 tiene que ver con el descenso de la natalidad que se mantiene hasta la actualidad.

Los datos del curso 1985-86

La distribución de la educación preescolar entre centros públicos y privados se pone más claramente de manifiesto en la Figura 2, que recoge los

FIGURA 1

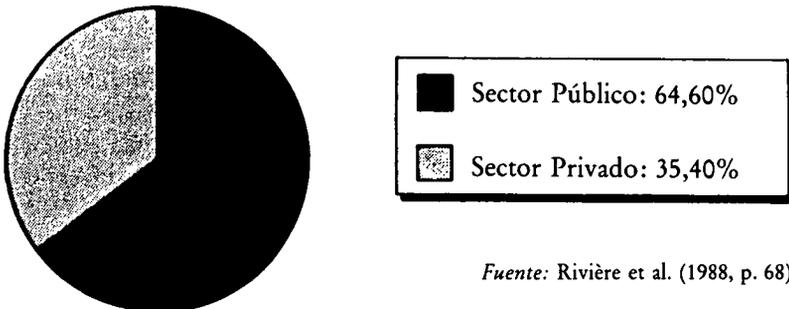


Fuente: Rivière et al. (1988, p. 67).

Evolución del número de alumnos de preescolar según dependencia desde el curso 1970-71 al 1984-85

FIGURA 2

TOTAL DE UNIDADES: 39.668



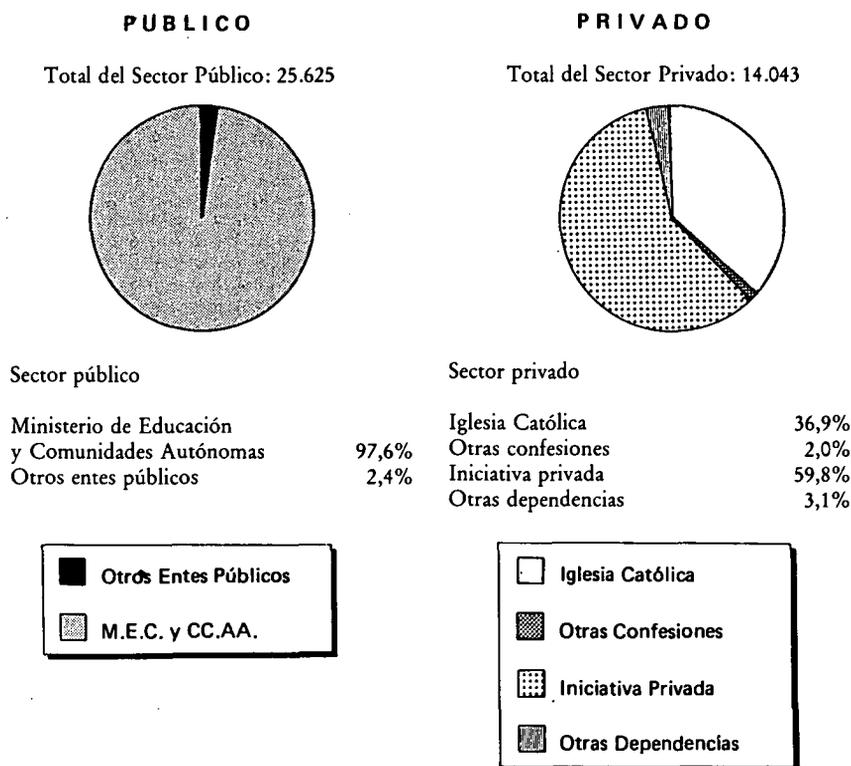
Fuente: Rivière et al. (1988, p. 68).

Unidades de preescolar según su dependencia

porcentajes de unidades de preescolar (aulas) según su dependencia. Como puede verse, de las 39.668 unidades existentes en el curso 1985-86, el sector público ofrece casi el doble que el privado.

La Figura 3 recoge la dependencia de las unidades tanto públicas como privadas. Como puede observarse, la casi totalidad de las unidades de preescolar de carácter público corresponden al Ministerio de Educación y a las Comunidades Autónomas con competencias transferidas. Por lo que el sector privado se refiere, la mayor parte de las unidades son de iniciativa privada, aunque, como puede verse, la Iglesia Católica aporta un número de unidades considerable.

FIGURA 3



Fuente: Rivière et al. (1988, p. 69)

Dependencia de las unidades de preescolar públicas y privadas. Curso 1985-86

La distribución de estas unidades de preescolar por Comunidades Autónomas (Tabla 7) presenta notables diferencias en lo tocante a la distribución pública-privado. Hay comunidades en las que el sector privado sobrepasa al público (Balears, Madrid), otras en las que sector público y privado aparecen aproximadamente igualados (Cataluña, País Vasco, Navarra), y otras en las que el sector público es claramente predominante sobre el privado (Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana...).

TABLA VII
Alumnos de preescolar según Comunidad Autónoma y dependencia. Curso 1985-86

COMUNIDAD AUTONOMA	TOTAL		PUBLICO		PRIVADO	
	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores
Andalucía	193.577	6.269	146.896	4.893	46.681	1.376
Aragón	31.901	1.136	18.332	715	13.569	421
Asturias	24.962	877	16.856	627	8.106	250
Baleares	20.909	700	7.761	303	13.148	397
Canarias	43.097	1.481	34.213	1.215	8.864	266
Cantabria	13.877	475	7.986	289	5.891	186
Castilla-La Mancha	50.107	1.648	38.146	1.305	11.961	343
Castilla-León	67.940	2.447	46.917	1.813	21.023	634
Cataluña	181.924	6.805	94.162	3.622	87.762	3.183
Ceuta-Melilla	4.102	122	2.842	93	1.260	29
Extremadura	31.544	1.066	25.196	893	6.348	173
Galicia	71.210	2.695	50.518	2.038	20.692	657
La Rioja	7.335	256	4.575	171	2.788	85
Madrid	140.283	4.902	60.638	2.153	79.645	2.749
Murcia	36.871	1.162	27.052	882	9.819	280
Navarra	15.819	625	7.378	333	8.441	292
C. Valenciana	118.049	3.852	76.683	2.655	41.366	1.197
País Vasco	73.841	3.055	35.934	1.648	37.907	1.407
Total	1.127.348	39.573	702.057	25.648	425.291	13.925

Fuente: Rivière et al. (1988, p. 72).

También varía de una Comunidad Autónoma a otra la ratio profesor/alumno, como muestra la Tabla 8, que refleja además una ratio más elevada en el sector privado que en el público.

TABLA VIII
Ratio alumnos/clase según Comunidades Autónomas y dependencia. Curso 1985-86

Comunidad Autónoma	Total	Público	Privado
Andalucía	31,09	29,94	35,31
Aragón	27,64	25,53	31,12
Asturias	28,72	27,06	32,95
Baleares	30,00	25,53	33,46
Canarias	27,77	28,00	26,92
Cantabria	29,03	27,73	31,01
Cataluña	26,68	26,00	27,35
Castilla-La Mancha	30,33	29,30	34,17
Castilla-León	28,13	26,39	33,00
Ceuta-Melilla	34,18	30,89	45,00
Extremadura	29,76	28,34	37,11
Galicia	26,39	25,00	30,56
La Rioja	28,76	26,75	32,80
Madrid	28,50	27,92	28,96
Murcia	31,76	30,67	35,19
Navarra	25,55	22,22	29,11
C. Valenciana	30,15	28,87	32,86
País Vasco	24,49	21,82	27,02
Total	28,42	27,40	30,28

Fuente: Rivière et al. (1988, p. 70).

Otro aspecto en el que se pueden encontrar diferencias entre Comunidades Autónomas tiene que ver con el grado en que la oferta cubre o no la demanda de puestos preescolares. Según el informe del CIDE (Rivière et al., 1988, p. 70), en el conjunto del país hay un 17 % de oferta sin ser utilizada, habiendo Comunidades en las que el porcentaje de puestos disponibles es tan elevado como del 30 % (Navarra), mientras que en otras las plazas libres alcanzan sólo el 5 % de la oferta (Andalucía).

La Tabla 9 recoge la información relativa a las tasas de escolarización en preescolar en el curso 1985-86. El crecimiento de la oferta de plazas en el sector público, unido al descenso de la natalidad de los últimos años,

TABLA IX
Tasas de escolarización en Preescolar. Curso 1985-86

Edad	Población	Alumnos	Tasa
2 años	477.291	22.657	4,75 %
3 años	511.511	83.559	16,34 %
4 años	534.314	452.016	84,60 %
5 años	587.020	569.116	96,95 %

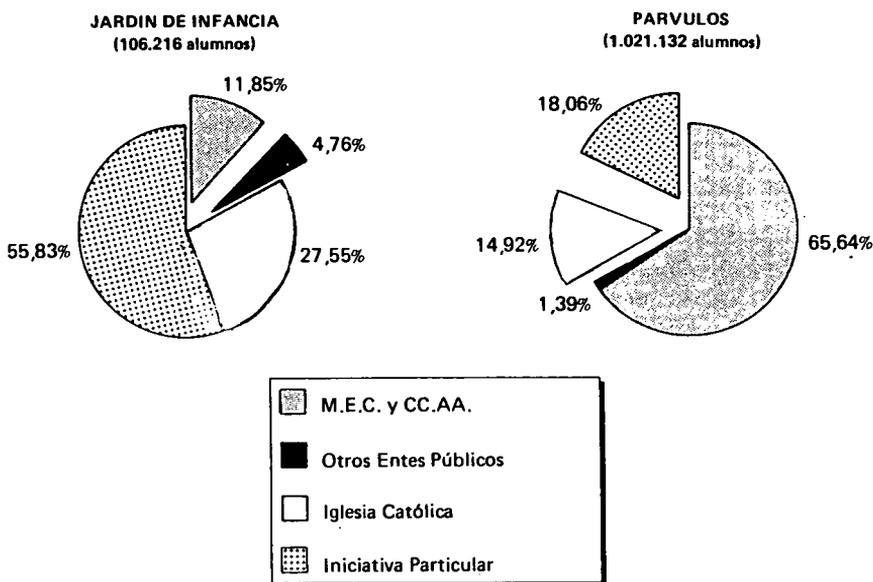
Fuente: Rivière et al. (1988, p. 71).

han logrado que la escolarización sea muy elevada, especialmente en la edad de 5-6 años, en la que se roza el 100 % de cobertura. Por las razones apuntadas más arriba, los datos de la Tabla 9 son más fiables en las edades superiores que en las inferiores.

Como puede observarse, la casi totalidad de la cobertura se centra en el parvulario (4-6 años), mientras que la cobertura en jardín de infancia (2-4 años) es muy reducida.

Estas dos etapas de la educación preescolar aparecen además claramente diferenciadas en cuanto a la dependencia del sector público y el privado. Como se muestra en la Figura 4, la mayor parte de los niños que asisten al jardín de infancia lo hacen a un centro de iniciativa particular, frecuentemente de la Iglesia Católica. En el curso 1985-86, sólo el 17 % de los niños que iban a jardín de infancia lo hacía a centros de titularidad pública. La oferta pública en este tramo es muy reducida; muy pocos centros públicos admiten a niños de 2-4 años y cuando lo hacen es o con carácter experimental o porque la demanda de escolarización obligatoria está en ellos completamente satisfecha, quedando entonces suficientes aulas y profesores disponibles. Lo contrario ocurre en el parvulario, pues el 67 % de los niños de 4 a 6 años asisten a centros públicos.

FIGURA 4



Fuente: Rivière et al. (1988, p. 71).

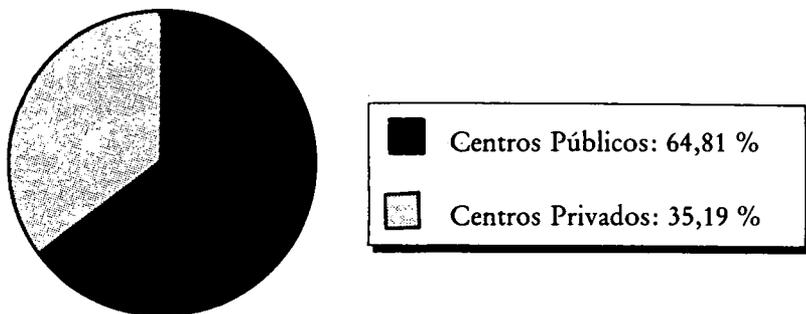
Alumnos de preescolar según el ciclo y la dependencia del centro. Curso 1985-86

Los últimos datos del informe del CIDE relativo a la educación preescolar en España, se refieren al profesorado. Un primer dato que llama la atención a este respecto es el hecho de que el 93 % del total de los profesores que trabajan en este nivel (39.573 en el curso 1985-86) son mujeres. En cuanto a la dependencia de los centros en los que desarrollan su labor, la distribución del profesorado es la que se recoge en la Figura 5, que muestra cómo el 64,8 % trabaja en centros públicos.

En cuanto a la especialización del profesorado, como señalan Rivière et

FIGURA 5

TOTAL DE PROFESORES: 39.573



Fuente: Rivière et al. (1988, p. 73).

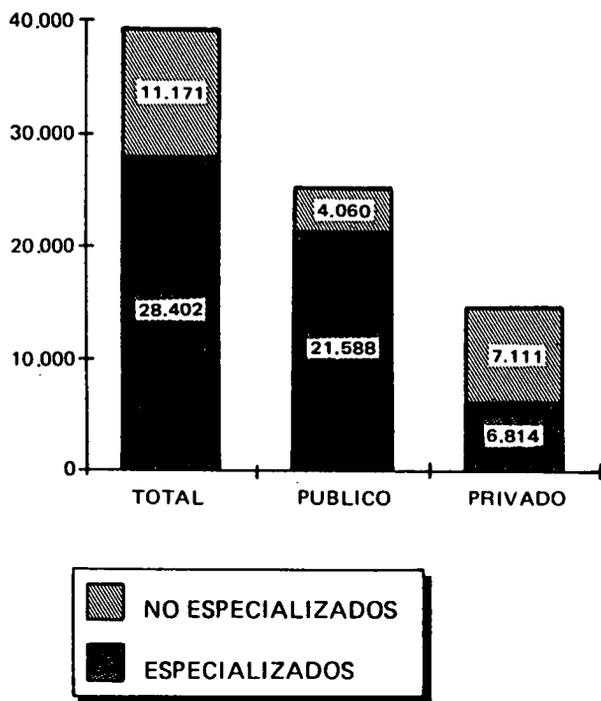
Profesorado de preescolar en el curso 1985-86 según la dependencia del centro en el que trabajan

al. (1988, p. 72), no pueden delimitarse con precisión las distintas cualificaciones profesionales de los enseñantes que ejercen en este nivel, dada la heterogeneidad de las situaciones existentes. De todas formas, la Figura 6 proporciona una idea de la situación que puede considerarse sólo muy aproximada. En el caso de los centros públicos, la realidad de las cosas se parece bastante, probablemente, a los datos que el gráfico refleja: la gran mayoría de los profesores son especialistas en educación infantil, mientras que un porcentaje relativamente reducido son maestros que carecen de tal especialización. Lo que muestra la Figura 6 en el caso de los centros privados se parece también, probablemente, a lo que ocurre en la realidad: de los profesores titulados que ejercen en centros privados, aproximadamente la mitad son especialistas en educación infantil, careciendo de tal especialización el resto. Pero lo que la Figura no muestra es la realidad de muchos centros privados en los que los niños son atendidos por personal que carece de titulación y, por supuesto, de especialización, razón por la cual, precisamente, tales centros no son reconocidos como educativos por el Ministerio de Educación, con lo que no aparecen en las estadísticas oficiales o lo hacen de manera irregular e inconsistente.

Todos los datos recogidos en este apartado sirven para darse una idea de cómo se distribuyen las diferentes situaciones de cuidado y educación de los niños pequeños en España. Para completar esta visión, algunas informaciones adicionales sobre las características de los diversos tipos de centros pueden ser de interés.

El modelo más típico de centro tal vez esté constituido por los de carácter público: se trata de centros de Educación Básica a los que asisten niños de 6 a 14 años (los límites actuales de la escolaridad obligatoria) y en los que hay algunas aulas para niños preescolares, habitualmente de 4 a 6 años. Estos centros operan generalmente en el horario escolar usual en España, que se sitúa, con variaciones, entre las 9 de la mañana y las 5 de la

FIGURA 6



Fuente: Rivière et al. (1988, p. 74).

Profesorado de preescolar según especialización y dependencia. Curso 1985-86

tarde. En algunos sitios (aún no muy numerosos, pero en aumento) en los que la disminución de la natalidad de principios de esta década se ha hecho notar ya en la disminución de niños que comienzan la escolaridad obligatoria, empieza a admitirse a niños de 3-4 años. La ratio profesor/alumnos y la especialización del profesor ya han sido comentados más arriba.

No existe en estos momentos un currículum oficial en vigor para niños preescolares, aunque tanto el Ministerio de Educación como algunas Comunidades Autónomas han puesto en marcha lo que han llamado «planes experimentales de educación infantil». Las últimas disposiciones oficiales con validez para todo el Estado español datan de 1981 y en ellas se establecen seis grandes áreas educativas (lengua castellana, matemáticas, experiencia social y natural, educación artística, educación física, comportamiento afectivo-social) a las que las Comunidades Autónomas con lengua propia han incorporado las enseñanzas correspondientes. Además, algunas Comunidades Autónomas han desarrollado currícula específicos de educación infantil (tal es el caso, por ejemplo, de Cataluña y Galicia). Los alumnos pueden o no recibir enseñanza religiosa según la opción de los padres. En general, se puede decir que todas estas normas tienen un escaso alcance prescriptivo, y, de hecho, la realidad de lo que ocurre en el interior de las aulas es muy diversa. Allí donde hay profesores con un cierto grado de especialización y de inquietudes pedagógicas, se experimentan y desarrollan curri-

cula preescolares renovadores, conectados con el nivel de desarrollo del niño, con énfasis en la actividad y la experimentación, etc. Por el contrario, allí donde la formación o la motivación del profesor no llegan a tanto, se suele dar una excesiva dependencia de libros de texto específicamente elaborados para niños de estos niveles y frecuentemente sobrecargados de contenidos escolares e impregnados de una metodología de trabajo que fomenta más el aprendizaje pasivo, con exceso de actividades solitarias de papel y lápiz. Las actividades orientadas a la adquisición de la lectura y la escritura suelen tener un carácter preparatorio en el primer tipo de profesores, y «consumatorio» en este segundo.

Desde 1985, a raíz de una decisión del Ministerio de Educación que lo hacía posible y aportaba ciertas facilidades, se han desarrollado experiencias de integración de los niños deficientes en la escuela. Tales niños asistían mayoritariamente a centros segregados de educación especial. La participación de un determinado centro en el proyecto de integración es voluntaria, debe contar con el asentimiento de una mayoría de padres y profesores, no debe implicar a más de dos niños de integración por aula, y se hace a cambio de una serie de contrapartidas aportadas por el Ministerio de Educación (reducción de la ratio/profesor alumno, apoyo de materiales didácticos y de profesionales especializados...). En su mayor parte, los centros acogidos a la experiencia de la integración son de carácter público, aunque los hay también de tipo privado. La integración empezó con los niños preescolares y se ha ido luego extendiendo hacia los tramos superiores del sistema educativo.

Desde comienzos de esta década, el nivel de dotación de las nuevas unidades de educación preescolar es aceptable, habiendo mejorado con el paso del tiempo hasta un punto que en estos momentos se puede calificar como de ciertamente satisfactorio (lo que no es satisfactorio es que esas dotaciones afecten sólo a las aulas de nueva creación y que además no se contemple la posibilidad de reposiciones en el caso de rotura o desaparición de materiales). Para hacerse una idea de la dotación que reciben las aulas de preescolar dependientes del Ministerio de Educación (la realidad es muy similar en aquellas otras que dependen de las respectivas Comunidades Autónomas), baste con enumerar los diferentes lotes de material enviados para las aulas de nueva creación en el curso 1987-88: alfombras, colchonetas, bloques para construcción, bloques lógicos y para el aprendizaje de conceptos matemáticos, juguetes para juego simbólico y de observación, materiales diversos para trabajar el lenguaje (cuentos, láminas, guiñol...), materiales para pintura, para psicomotricidad gruesa (aros, cuerdas, pelotas, triciclos, patines...) y ritmo, materiales manipulativos para desarrollar la destreza manual. Se envían además materiales para los profesores (libros, guías para la utilización del material didáctico...) y para el centro (túneles, mesas de agua y arena...), así como elementos para parques exteriores a utilizar por varios centros (columpios, toboganes, trepadoras...).

Mucho más difícil de describir es la situación de los centros privados en todos estos aspectos. Un buen número de ellos ofrecen sólo clases para niños menores de 6 años; sólo los de mayor tamaño ofrecen a la vez plazas escolares para niños de los diferentes niveles del sistema (preescolar, primaria, secundaria). Aquellos centros que tienen un planteamiento más marcadamente educativo y un profesorado con titulación, comparten sin duda

muchos de los rasgos que se acaban de describir respecto a los centros públicos; hay en ellos una enorme variedad tanto en lo que concierne a los proyectos educativos que ponen en marcha, cuanto en lo relativo a elementos de organización interna de los centros. Aquellos otros en los que la función de cuidado y custodia prima sobre la función educativa, suelen caracterizarse por poseer un personal menos especializado y por tener proyectos educativos menos definidos, cuando no inexistentes. Como regla general que se puede aplicar a unos y otros centros, cuanto más pequeños son los niños, más flexibilidad de horario existe y menos académicamente orientado es el curriculum, que se va «endureciendo» en los años próximos a los de la obligatoriedad escolar.

Las actividades y servicios que los centros ofrecen dependen mucho, naturalmente, de su nivel de calidad y, en estrecha relación, del monto de sus tarifas. Otro tanto puede decirse respecto al equipamiento de material didáctico y educativo del que disponen.

Un último aspecto que se debe resaltar se refiere a la participación de los padres, que en general puede describirse como muy baja en la mayor parte de los casos. Tal participación se traduce, en los centros públicos y en lo relacionado con la estructura del centro, en la presencia de algunos representantes de los padres en los órganos de control y gestión del centro de que se trate. En lo que concierne a las actividades que el niño realiza, su proceso de desarrollo y aprendizaje, la participación de los padres se suele reducir a algunos contactos esporádicos con los profesores, frecuentemente por iniciativa de éstos, y, con mucha menor frecuencia, a algunas reuniones informativas colectivas. Frente a la heterogeneidad que, como se ha señalado reiteradamente en estas páginas, caracteriza a la educación preescolar en España, la homogeneidad en la escasa implicación de los padres tanto en los centros públicos como en los privados, es, lamentablemente, una realidad a la que sólo contadas excepciones escapan.

Las observaciones anteriores pueden complementarse con algunas informaciones adicionales procedentes del ya citado estudio del CIS de 1983 realizado sobre mujeres de ciudades de 30.000 habitantes o más. Estas informaciones son útiles pero deben tomarse con cierta cautela por varias razones: se refieren a entornos de tipo fundamentalmente urbano o cuasi-urbano, no distinguen entre niveles de edad por debajo de los 6 años, no toman en consideración el tipo de centros... Aportan, con todo, datos de interés para completar la visión de los contextos extrafamiliares a los que asisten los niños preescolares españoles.

Como es frecuente en entornos urbanos, muchos niños tienen que utilizar medios de transporte para trasladarse a los centros preescolares, lo que por otra parte da idea de la escasa incardinación de estos centros en el entorno en que el niño vive. La Tabla 10 recoge los datos relativos a los medios de transporte utilizados por los hijos de las mujeres entrevistadas.

Los centros a los que estos niños asisten están abiertos en el horario escolar habitual en España (de 9 de la mañana a 5 de la tarde, con descansos más cortos por la mañana y por la tarde y más prolongados a la hora de la comida), como se muestra en la Tabla 11. La Tabla 12 muestra el número de horas que los niños suelen permanecer en estos centros. La inmensa mayoría de estos centros (89 %) no abren los sábados, y en un 75 % de los casos permanecen cerrados en los meses de julio y agosto.

TABLA X

Tipo de transporte utilizado para ir al Centro

Autobús municipal (transporte público)	8
Metro (transporte público)	1
Coche particular	36
Transporte escolar	52
Otros	2
No contesta	1
	100

Fuente: CIS (1983, p. 102).

TABLA XI

Distribución de los centros según el horario

Horario	Porcentaje
Horario escolar (de 9 de la mañana a 5 de la tarde)	89
Además del horario escolar, cubren dos horas antes y dos horas después (7 a.m. a 7 p.m.)	9
No saben	0
No contestan	2
	100

Fuente: CIS (1983, p. 99).

TABLA XII

Número de horas que permanecen los niños en las guarderías

Horas	Porcentaje
De 2 a 3 horas	3
De 4 a 5 horas	52
De 6 a 7 horas	33
De 8 a 10 horas	12
	100

Fuente: CIS (1983, p. 101).

En una proporción elevada, las aulas a las que los niños asisten están emplazadas en el interior de edificios escolares más amplios, a los que asisten niños de educación primaria (Tabla 13). Acorde con este dato es que una elevada proporción de estos centros dispongan de patio escolar (Tabla 14) como espacio abierto fundamental.

El tipo de servicios ofrecidos en estos centros se recoge en la Tabla 15. No obstante, debe señalarse que no todos los niños tienen igual acceso a estos servicios. Las Tablas 16 y 17 ponen en relación, por ejemplo, el nivel de estudios y de ingresos de los padres, respectivamente, con el hecho de que el centro a que asisten los niños tenga o no servicio psicopedagógico.

Más de la mitad (54 %) de las 1573 mujeres entrevistadas en la investigación cuyos datos estamos exponiendo, indican que el centro al que llevan a sus hijos está subvencionando total o parcialmente (en un 79 % de los casos tales subvenciones proceden del Estado, las Comunidades Autónomas, los ayuntamientos...).

TABLA XIII
Configuración externa de los edificios destinados a Educación Preescolar

Características	Porcentaje
Edificio aislado (tipo chalet)	26
Planta baja en un edificio de pisos	19
Un piso	8
Un gran edificio escolar	47
	100

Fuente: CIS (1983, p. 103).

TABLA XIV
Dotación de espacios abiertos en los Centros Preescolares

Tienen jardín	26
Tienen patio	60
Tienen terraza o azotea	3
Salen a un jardín público	6
No juegan en espacios abiertos	4
No contesta	1
	100

Fuente: CIS (1983, 104).

Para alrededor de un 30 % de las mujeres entrevistadas la educación preescolar de sus hijos era gratuita o costaba una cantidad casi simbólica. Aproximadamente la mitad de las entrevistadas pagaban una cantidad que oscilaba entre las 2.000 y las 10.000 pesetas (en 1983 el salario mínimo interprofesional era en España de 1.072 pesetas diarias). Del 20 % restante, un 14 % pagaban entre 500 y 2.000 pesetas, y un 5 % pagaba más de 10.000 pesetas mensuales.

TABLA XV
Servicios ofrecidos por los Centros Preescolares

Tipo de servicios	Porcentaje de centros		
	Sí	No	No contesta
Atención educativa	95	4	1
Comedor	50	48	2
Transporte escolar	31	64	5
Servicio sanitario	60	33	8
Servicio psicopedagógico	42	42	16
Actividades complementarias (deporte, educación plástica, ballet...)	69	26	5

Fuente: CIS (1983, p. 105).

En consonancia con lo indicado más arriba, la investigación del CIS muestra que las relaciones de los padres con los centros a los que sus hijos asisten son más bien reducidas: un 67 % de las madres afirman tener algún contacto con los profesores; el porcentaje de las madres que afirman recibir algún informe sobre la marcha del niño se reduce a un 57 %. Lo más

TABLA XVI

Porcentaje de Centros Preescolares con servicio psicopedagógico según el nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios	Porcentaje
Menos de primarios	29
Primarios	39
Bachillerato	46
Universitarios grado medio	49
Universitarios superiores	60

Fuente: CIS (1983, p. 106).

TABLA XVII

Porcentaje de Centros Preescolares con servicio psicopedagógico según el nivel de ingresos de los padres

Hasta 50.000 pesetas	34
50.001-75.000	38
75.001-100.000	51
100.001-150.000	52
Más de 150.000	63

Fuente: CIS (1983, p. 106).

destacable, con todo, es que las respuestas a estas preguntas no se diferencian en función de las variables básicas de las madres (nivel de estudios, nivel de ingresos, profesión...), lo que indica que se trata de un problema ampliamente extendido entre toda la población, es decir, que se trata de un mal, por así decirlo, del sistema.

6. INVESTIGACION

Los investigadores españoles muestran un creciente interés por los niños pequeños. Áreas como el lenguaje, el desarrollo cognitivo y social, son objeto de múltiples investigaciones, muchas de las cuales son de indudable calidad. Estas investigaciones reciben cada vez más frecuentemente financiación de las administraciones públicas (apenas existe apoyo privado a estas iniciativas), ya sea de la administración central (Ministerio de Educación, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología...), ya sea de las diferentes Comunidades Autónomas.

Lamentablemente, sin embargo, los investigadores se interesan mucho más por el niño que por el alumno y concentran su atención mucho más en cuestiones evolutivas que educativas. En general, se puede decir que, en cuanto que contexto de desarrollo y aprendizaje, la familia recibe mucha más atención que la escuela en cualquiera de sus niveles, incluido el preescolar. Por citar sólo un caso, se pueden mencionar las investigaciones centradas en el análisis de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, que son abundantes en España y en las que raramente se utiliza el contexto extrafamiliar como referente y como objeto de análisis. Es cierto que son muchos los investigadores que van a la escuela a obtener datos de la realidad que les interesa; pero parecería como si la motivación subyacente tuviera

que ver con la comodidad que supone encontrar en un solo sitio a muchos niños para ser estudiados, pues una vez que el investigador entra en la escuela, frecuentemente se lleva a un niño tras otro a una habitación aislada donde estudia a cada sujeto como podría haberlo hecho en su propia casa o en el laboratorio. Así pues, se puede afirmar que la investigación con niños preescolares está en su mayor parte realizada por psicólogos de orientación evolutiva y con escasa preocupación educativa.

Naturalmente, hay también educadores que escriben artículos referidos a los niños y su proceso educativo. Pero en general se trata de artículos descriptivos de determinadas experiencias de innovación educativa, a las que no siempre es correcto referirse como investigaciones en sentido estricto.

Uno y otro tipo de publicaciones (las de carácter más típicamente evolutivo realizadas habitualmente por psicólogos y las descriptivas de experiencias concretas, realizadas por maestros) se difunden a través de revistas diferentes, con lo que la disociación se acentúa aún más.

Hay, naturalmente, excepciones a esta regla. Tales excepciones frecuentemente son fruto de una nueva sensibilidad y de una nueva realidad profesional: la proliferación de equipos psicopedagógicos dependientes de la Administración central, autonómica o local, está ocasionalmente contribuyendo a unir los dos terrenos de investigación hasta ahora separados. Conectados a veces con departamentos universitarios, tales equipos realizan labores que van más allá de la mera intervención y se proyectan en la investigación.

Puesto que el problema fundamental es, pues, la escasez de investigaciones, tal vez sea pertinente señalar cuáles son los dominios en los que sería relevante disponer de datos.

En primer lugar, el dominio meramente estadístico. Las estadísticas disponibles no son muy abundantes, no siempre son suficientemente exhaustivas y a veces resultan contradictorias entre sí. Resultan además difíciles de conseguir. Como ya se ha señalado, el proceso de descentralización político-administrativa tiende a agravar esta situación.

En segundo lugar, hacen falta más investigaciones psicopedagógicas en las que la escuela pase de ser el lugar al que se va a investigar, a ser un lugar que se investiga: los procesos que en ella ocurren, los determinantes de las diferencias, el impacto de uno u otro currículum, etc.

En tercer lugar, son necesarias más investigaciones longitudinales que permitan evaluar el impacto a largo plazo de diferentes tratamientos educativos; las diferencias entre niños que han crecido sólo en sus familias y niños que además han seguido uno u otro programa formal de educación, etc.

Un ejemplo de investigación psicopedagógica de carácter longitudinal se encuentra en la evaluación del proceso de integración de los niños deficientes en la escuela normal, proceso puesto en marcha recientemente por el Ministerio de Educación, como ha quedado indicado más arriba. Niños con diferentes hándicaps, que asisten a centros que realizan de manera diferente el proceso de integración, son estudiados a lo largo del tiempo, estudiándose a la vez a compañeros suyos no deficientes. Los investigadores toman en consideración tanto variables de desarrollo como de aprendizaje y se interesan no sólo por los niños, sino también por sus padres, sus profesores, las características de sus clases y sus centros... Un primer informe

sobre los objetivos y el marco de la investigación se encuentra en Equipo de Evaluación de la Integración (1987).

El propio Ministerio de Educación puso en marcha en 1985 un «Programa experimental de educación infantil», por el que un determinado número de centros (unos 70) se comprometían a llevar a la práctica un currículum de carácter notablemente abierto. Que sepamos, ninguna evaluación rigurosa, sistemática y longitudinal fue planeada, con lo que probablemente ocurra que al finalizar la «experimentación» sea imposible contestar con rigor a preguntas tan básicas como cuáles han sido los efectos del programa, cuál la duración y el alcance de los efectos producidos, qué diferencias de materialización del proyecto ha habido y qué consecuencias a corto y a largo plazo se han derivado de ellas, etc. En este caso, nos encontramos ante un buen ejemplo de lo que se debe evitar en el futuro.

7. PROBLEMAS DEL FUTURO

Según las previsiones demográficas, la población preescolar española no va a cambiar drásticamente respecto a la situación actual, aunque la disminución ocurrida en los últimos años va a seguir produciéndose, con signos de recuperación a mitad de la década siguiente. Las previsiones se muestran en la Tabla 18.

TABLA XVIII

Proyecciones de población preescolar española por edades en 1991 y 1996

Edades	Año 1986	Año 1991	Año 1996
0	587.020	571.853	575.927
1	586.962	539.572	567.545
2	615.316	517.539	558.672
3	632.432	504.644	549.673
4	653.623	499.795	540.902
5	663.827	480.405	565.913

Fuente: Dirección General de Programación e Inversiones. Ministerio de Educación, 1981.

Por lo demás, es muy probable que en los próximos años los contextos de crianza de los niños preescolares españoles sigan reduciéndose a las dos posibilidades actuales: la familia y los centros de educación infantil. Desde el presente se pueden vislumbrar algunos de los problemas que en uno y otro contexto puede plantear el futuro.

Por lo que a la familia se refiere, sería deseable una mayor implicación de los poderes públicos en la forma de medidas de apoyo (no de suplantación) a los padres en sus tareas de crianza y educación. Los programas para padres y las medidas de apoyo social y asistencial a la familia que vayan más allá de ayudas a las madres trabajadoras, son muy escasos e insuficientes. Es éste, sin duda, un terreno en el que la retórica de las buenas promesas corre siempre el riesgo de verse seguida sólo por la ausencia de realizaciones.

Por lo demás, el reto principal de la próxima década se relaciona con la puesta en práctica del proyecto del Ministerio de Educación actualmente en debate. Dentro de poco, la educación de los niños de 0 a 6 años estará

contemplada y regulada en una nueva ley del sistema educativo. Pero lo que generalmente cambia la realidad de las cosas no son las leyes, sino la aplicación que de ellas se hace. Esta aplicación, para responder satisfactoriamente a las necesidades existentes debería ser especialmente cuidadosa en algunas cuestiones:

1. Las ratio profesor/alumno deberían mejorar muy significativamente, y deberían además crearse nuevos puestos preescolares. El riesgo principal consiste en prestar a la educación infantil una atención residual: sólo en la medida en que las aulas de primaria se quedan vacías, se llenan de niños preescolares. Como quiera que la misma ley de educación que va a regular la educación infantil implanta la obligatoriedad escolar hasta los 16 años (y no hasta los 14, como ocurría hasta ahora), esa ampliación exigirá una desviación de dinero que puede ocurrir en detrimento de otros tramos, como puede ser la educación infantil. En una palabra, es posible que las buenas declaraciones de intenciones del actual proyecto ministerial respecto a la educación infantil, terminen por traducirse sólo en la escolarización de los niños de 3 a 4 años en las aulas de primaria vacías.

2. Esto significa que muchos niños pueden ser escolarizados en espacios de trabajo y recreo pensados para niños mayores. Es necesario prever la adaptación de edificios que fueron pensados para usuarios con necesidades diferentes.

3. Existe la amenaza de que el tramo 0-3 quede completamente desatendido por la Administración. Parece que el Ministerio de Educación no va a realizar grandes inversiones en este ciclo. Al quedar pendiente del establecimiento de convenios entre la autoridad educativa y entidades sin ánimo de lucro, se corre el riesgo de hacerlo depender en exceso de dos aspectos de difícil control: la disponibilidad económica y la voluntad política. Hace falta un elevado grado de convicción y buenas dosis de coraje político para que ambas variables se orienten en beneficio de la educación infantil, pues la disponibilidad económica, en un país como España, no será nunca excesiva.

4. Queda por saber qué se va a hacer con centenares de centros que no reúnen condiciones adecuadas, sea por inadecuación de los espacios, por ausencia de proyectos educativos, por la nula o muy insuficiente preparación del personal que está al cargo, etc. En la actualidad hay ya en algunos lugares planes especiales para dotar de formación y titulación a aquellos trabajadores que no las poseen y que desempeñan su trabajo en centros de cuidado y/o educación a los niños preescolares. Es éste un problema difícil de resolver pero al que habrá que dedicar especial atención en los próximos años.

5. El Ministerio se propone establecer, para todo el período 0-6, unas áreas curriculares, unos objetivos generales a conseguir y unas sugerencias metodológicas. En qué medida todos estos propósitos acaben o no traduciendo en prácticas educativas distintas a las existentes antes de la nueva ley, servirá para comprobar si la ley ha servido de algo en este terreno.

6. En el futuro debería darse un incremento importante en el número y la calidad de los equipos psicopedagógicos de atención temprana y de educación infantil, que en la actualidad existen en escasa medida y a veces sólo como apoyo al proceso de integración de los deficientes. Una educación infantil de calidad es costosa y exige la colaboración de equipos multidisci-

plinares que ya existen en muchos sitios de España, pero habitualmente sobrecargados de trabajo hasta tal punto que su interés se limita a los casos problemáticos.

De la forma en que se resuelvan estas y otras tensiones podrá inferirse el grado de convencimiento de los poderes públicos en que la educación infantil merece la pena y es un agente que puede servir para, junto a otras medidas, prevenir problemas posteriores y compensar desigualdades de partida. Será uno de los índices que con el paso de los años podrá ser utilizado para saber si España, además de en lo administrativo y en lo político, se convierte en una sociedad moderna también en lo educativo, lo social y lo cultural.

8. CONCLUSION

Los niños españoles menores de 6 años crecen fundamentalmente en el seno de dos contextos: la familia y los centros de cuidado y/o educación infantil. Las familias españolas están, por lo general, organizadas como un contexto propicio para la crianza y la educación de los niños en su interior. En el caso de que las madres trabajen, existen una serie de derechos relacionados con permisos de maternidad, excedencias laborales, etc. Trabajen o no las madres, las familias reciben un insuficiente apoyo en sus tareas de crianza y educación, al no existir prácticamente recursos sociales o comunitarios para ser utilizados como ayuda.

Aquellos padres que desean enviar a sus hijos menores de 4 años a un centro de cuidado y/o educación, se ven prácticamente obligados a recurrir a centros de titularidad privada, pues la oferta pública es muy reducida en las edades inferiores a los 4 años. En las edades de 4 a 6 años, la oferta pública supera a la privada y está constituida por los centros que pertenecen al Estado o a alguna de las Comunidades Autónomas; sea en unos u otros centros, alrededor del 85 % de los niños de 4 años y del 95 % de los de 5 años pasan un buen número de horas diarias en contextos formales de educación.

Mientras que en general la alta tasa de escolarización en estas edades superiores es un hecho positivo, la desatención de la administración pública a las edades inferiores, la frecuente mala calidad de la oferta existente y el escaso o nulo control que se ejerce sobre los centros no públicos, son hechos claramente negativos. El modelo de «guarderías» tiene una amplia extensión y, aunque a veces se trata de centros que desarrollan interesantes e innovadoras experiencias educativas, con frecuencia realizan más funciones de mera guarda y custodia que de educación.

La investigación desarrollada en torno a estas edades tiene una orientación más evolutiva que educativa, con un escaso énfasis en la evaluación a corto, medio y largo plazo de proyectos educativos innovadores.

En la actualidad está a debate social un proyecto del Ministerio de Educación que recoge el carácter educativo de la etapa 0-6, establece requisitos básicos relacionados con la titulación del profesorado, regula las condiciones que han de cumplir los centros a los que acuden niños de manera regular, etc. Mientras que este proyecto corre ciertos riesgos de cara a la for-

ma en que se materializará (si prestará a las edades tempranas una atención más que residual, si servirá para introducir modificaciones sustanciales en las prácticas educativas...), no cabe duda de que se trata de un avance sustancial respecto a la situación anterior. La voluntad política de aplicar los contenidos del proyecto y su materialización final servirán para evaluar hasta qué punto se ha avanzado en la transformación de una realidad que, aunque presenta ya aspectos positivos, es aún susceptible de un sinnúmero de mejoras.

Nota

¹ Este informe es la versión castellana de un capítulo que, con el título de «Child care and early education in Spain», aparecerá en un libro publicado por High/Scope Press (Ypsilanti, Michigan, EE.UU) con el título *Child care and early education in fifteen countries*. Este libro es uno de los frutos del trabajo de un amplio grupo de investigadores de muy diversos países de Europa, Asia, África y América que, bajo los auspicios de la IEA, está desarrollando un proyecto de investigación denominado *Preprimary Project*, en el que se estudia cuáles son los contextos de crianza y educación de los niños menores de 6 años en los países implicados, qué tipo de estimulación aportan esos diversos contextos y cuál es su impacto a corto y medio plazo sobre el desarrollo del niño y sobre su adaptación escolar posterior.

La parte española de este proyecto internacional se lleva coordinadamente desde las universidades de Barcelona, Santiago de Compostela y Sevilla, en cada una de las cuales trabajan equipos dirigidos, respectivamente, por Ignasi Vila, Miguel Pérez Pereira y Jesús Palacios, siendo este último el coordinador general de la investigación en España.

La investigación española está siendo financiada por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología.

Referencias

- CIS (1983): *Educación preescolar: madres* (estudio 1373). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DEL CAMPO, S. (1982): *La evolución de la familia española en el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- DOSSIER ESCUELAS INFANTILES (1984, 1-15 abril): «Un conglomerado de centros sobre los que se ejerce un escaso control». *Comunidad Escolar*, pp. 17-23.
- DURÁN, T. (1987): *Red europea de modos de atención a la infancia*. Barcelona. Informe no publicado.
- EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN (1987, número extraordinario): «Informe sobre la evaluación del proceso de integración. Marco general, hipótesis y fases del proyecto». *Revista de Educación*, pp. 7-44.
- FAUBELL, V. (1974, julio-septiembre): «Notas históricas sobre preescolarización en España». *Revista de Ciencias de la Educación*, pp. 1-30.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1986): *Situación social de la mujer en España*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1985): *Censo de Población de 1981* (vol. 1). Madrid: INE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1945, 18 de julio): «Ley de Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, 199, 385-417.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): *Historia de la Educación en España* (tres volúmenes). Madrid: Ministerio de Cultura.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987a): *Datos y cifras de la educación en España, 1984-85*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987b): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MONTESINO, P. (1840): *Manual de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional.
- PRESIDENCIA DEL GOBIERNO (1977): *Los Pactos de la Moncloa*. Madrid: Servicio Central de Publicaciones/Secretaría General Técnica.

RIVIÈRE, A.; MUÑOZ, M.; GIL, G.; FERRANDIS, A.; LAUSIN, P.; LÓPEZ, M.; MEDRANO, G., y RODRÍGUEZ, M. (1988): *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Extended summary

In the last few years developmental and educational research has been paying growing attention to the contexts in which children grow up and develop. The study of these contexts often takes the form of an in-depth analysis of some of their components (for example, variety of stimulation, noise levels, disciplinary practices...). This paper adopts a very different approach. It is centered on Spanish children under six years of age and its aim is to provide a description of pre-school education in Spain (while bringing to light the historic roots of alternative forms of care and education in this country), and also to analyse the various types of care and education offered to Spanish children of pre-school age, taking both the family and the extrafamily contexts into consideration. In marked contrast to what occurs in other countries, there is very little variety of choice in Spain, where such care and education is virtually limited to the family and to some types of pre-school education.

In relation to the family, the typical structure of the Spanish family is analysed, as well as the situation of existing family support measures for the education and upbringing of young children (maternity leave, post-natal leave, economic support...).

As regards the extrafamily contexts, our statistics show that the private sector offers the majority of available places for children under four years of age, while the public sector leads in the four and five year old age-group. The figures in this paper refer to Spain as a whole, though in some cases the data is broken down according to the different autonomous communities. The services offered in the extrafamily contexts, together with their main features (means of transport used, timetables, characteristics of the buildings...), are analysed. The training of educators for children under six is also analysed, and these data is linked to their dependence on educational institutions (public or private).

Finally, some of the characteristics of Spanish research with children under six is described, laying special emphasis on the increase in the work being done in certain areas (such as language), but also calling attention to the paucity of research with a psycho-educational orientation or with an obvious relevance to education.

The problems which the future seems to hold in the field of precompulsory education are also submitted to study, stressing some of the challenges which must be answered satisfactorily at a moment which seems crucial for future plans, given that the reform of the educational system is attempting to introduce important changes in an area which has long been ignored and neglected in Spain.

Much of the statistical and demographic data presented in this study comes from the official statistics of the Ministry of Education and Science, while the data dealing with the available extrafamily education comes, for the most part, from research carried out by the Centre of Sociological Research.

Libros recibidos

Anthropos (Barcelona)

TRIADÓ, C., FORNS, M.: *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*, 1989, 174 pp.

Ceac (Barcelona)

MIRA, M. R.: *Matemática «viva» en el parvulario*, 1989, 103 pp.

Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (Madrid)

VV.AA.: *Quién es quién en información y documentación*, 1988, 422 pp.

Debate/Círculo (Madrid)

CLEMES, H. et al.: *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*, 1988, 183 pp.

CLEMES, H. y BEAN, R.: *Cómo enseñar a sus hijos a ser responsables e inculcarles disciplina*, 1988, 183 pp.

Eductrade/M.E.C. (Madrid)

VV.AA.: *Necesidades educativas especiales*, 1989.

Escuela Española (Madrid)

CHAZIN, S. M., y QUERO, M.: *Educación jugando (Juegos, cuentos y poesías)*, 1988, 166 pp.

RODRÍGUEZ SAN MARTÍN, A.: *La vida administrativa de los centros de EGB y FP*, 1989, 190 pp.

RODRÍGUEZ, M., y OLIVEROS, G.: *Guía de los derechos del profesor*, 1988, 287 pp.

SAAVEDRA, J. J.: *Cómo concentrarse en el estudio*, 1988, 164 pp.

SCHINCA, M.: *La expresión corporal*, 1988, 96 pp.

Labor (Barcelona)

GIORDAN, A. et al.: *Conceptos de Biología*, 1, 1988, 205 pp.

GIORDAN, A. et al.: *Conceptos de Biología*, 1988, 211 pp.

Laia (Barcelona)

MARTÍ, E.: *Cuestiones y métodos de la psicología*, 1989, 204 pp.

Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid)

Pascual Vallejo, *Ilustrado y Reformador de los Estudios*, 1988, 129 pp.

VV.AA.: *Intervención psicopedagógica e investigación educativa*, 1987, 56 pp.

Morata/MEC (Madrid)

BLANCO, A.: *Cinco tradiciones en la psicología social*, 1988, 327 pp.

GIMENO, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 1988, 415 pp.

SAUNDERS, R., y BINGHAM-NEWMAN, A. M.: *Perspectivas piagetianas en educación infantil*, 1989, 350 pp.

SELMÍ, L., y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cuatro años*, 1988, 255 pp.

Paidós/M.E.C.

SELMES, I.: *La mejora de las habilidades para el estudio*, 1988, 127 pp.

Pirámide (Madrid)

FIERRO, A. (Comp.): *Psicología Clínica. Cuestiones actuales*, 1988, 239 pp.

JÁNEZ, L.: *Fundamentos de Psicología Matemática*, 1989, 428 pp.

Siglo XXI/MEC (Madrid)

BRENNAN, W. K.: *El currículo para niños con necesidades especiales*, 1988, 252 pp.

CUNNINGHAM, C., y DAVIS, H.: *Trabajar con los padres*, 1988, 204 pp.

Vicens Vives/M.E.C. (Barcelona/Madrid)

MÚGICA, J. M.: *Acampar*, 1988.

TARRÉS, M.: *Taller de escritura*, 1988.

VV.AA.: *El medio físico: Topografía y relieve*, 1988.

Visor-Aprendizaje

SCHAFFER, H. R.: *Interacción y socialización*, 1989, 246 pp.

EQUIPO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE TERRASSA: *Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial*, 1989, 113 pp.

WALLACE, B: *La educación de los niños más capaces*, 1988, 191 pp.

Visor-Aprendizaje/M.E.C. (Madrid)

DUCKWORTH, E.: *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*, 1988, 158 pp.

SMITH, C. B., y DAHL, K. L.: *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*, 1989, 192 pp.