

IDEAS CLAVE PARA MEJORAR
LA SITUACIÓN DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL
EN LA COMUNIDAD DE MADRID

• • • Ameigi • • •

REAL DECRETO DE MÍNIMOS:

La LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) estableció por primera vez, en su artículo 14, que todos los centros educativos debían cumplir unos requisitos mínimos para poder funcionar.

Más adelante, la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) incorporó oficialmente la Educación Infantil como una etapa educativa dividida en dos ciclos: 0-3 y 3-6 años. Esto hizo necesario concretar las condiciones que debían cumplir los centros, por lo que se aprobó el Real Decreto 1004/1991, que reguló aspectos como las ratios máximas por aula, las instalaciones y la titulación del personal educativo. En el ciclo 0-3 años fijó ratios máximas de 8 niñas-os en 0-1 años, 13 en 1-2 y 20 en 2-3, además de exigir espacios adecuados y profesionales con formación específica en Educación Infantil.

Con el paso del tiempo y los cambios legislativos, especialmente tras la aprobación de la LOE, se aprobó el Real Decreto 132/2010, que actualizó y sustituyó en gran parte al Real Decreto 1004/1991. Sin embargo, este decreto no desarrolló de forma específica los requisitos mínimos del ciclo 0-3, por lo que muchos aspectos como ratios, funcionamiento y condiciones de los centros pasaron a regularse principalmente mediante normativas autonómicas.

Actualmente, LOE, tras su modificación por la LOMLOE, establece en su artículo 14.7 que corresponde al Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas, regular tanto los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil como los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan este ciclo.

Concretamente, el texto legal señala:

"El Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas, determinará los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regulará los requisitos de titulación de sus profesionales y los que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares."

Es decir, por primera vez la ley plantea un currículo específico para el primer ciclo de Educación Infantil y, además, establece la obligación de desarrollar unos requisitos mínimos propios para el primer ciclo.

Este mandato se ha materializado parcialmente con la aprobación del Real Decreto 95/2022, que regula el currículo y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Sin embargo, todavía sigue pendiente el desarrollo normativo estatal relativo a los requisitos mínimos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil.

Cómo se traduce en la práctica:

- El Estado debe establecer, mediante Real Decreto, las bases comunes obligatorias que garanticen unas condiciones mínimas en todo el territorio.
- Las comunidades autónomas pueden desarrollar posteriormente Decretos o normativas propias, que amplíen o mejoren esos mínimos estatales, pero nunca rebajarlos.

Por lo tanto, el objetivo principal en relación con esta cuestión es presionar al Ministerio de Educación para que desarrolle el Real Decreto de requisitos mínimos del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), cuya aprobación constituye un mandato legal derivado de la LOMLOE.

Desde nuestro punto de vista, la vía más adecuada para desarrollar esta regulación sería la modificación del Real Decreto 132/2010, que actualmente regula los requisitos mínimos de los centros del segundo ciclo de Educación Infantil y del resto de enseñanzas obligatorias, incorporando también en él el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años).

No consideramos conveniente aprobar una norma independiente y específica para el ciclo 0-3, ya que ello contribuiría a fragmentar, aún más de lo que ya está, una etapa educativa que la propia legislación educativa concibe como una etapa única de 0 a 6 años.

La integración del primer ciclo dentro del mismo marco normativo que el segundo ciclo reforzaría la coherencia pedagógica y organizativa de la etapa de Educación Infantil, evitando su tratamiento como una realidad diferenciada.

Es importante dejarles claro esta cuestión porque esta opción aportaría una mayor estabilidad normativa. Integrar el primer ciclo dentro de un real decreto consolidado y común a varias etapas educativas dificultaría cambios o modificaciones frecuentes derivados de alternancias políticas, algo que sí podría suceder con una norma específica y aislada exclusivamente para el ciclo 0-3.

REUNIONES CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

Los colectivos de Educación Infantil (Junta de Portavoces y AMEIGI) hemos mantenido diversas reuniones con la Directora General y la Subdirectora General del Ministerio de Educación, siendo la más reciente a comienzos del presente curso 25-26.

En dichos encuentros trasladamos, en primer lugar, la necesidad de que el futuro desarrollo normativo incorpore la **reducción de ratios**, en línea con las recomendaciones europeas, así como la implantación de la **pareja educativa** como elemento clave para garantizar la calidad de la atención en el primer ciclo de Educación Infantil.

Pusimos de manifiesto lo castigado que está nuestro sector, caracterizado por la atención a niñas y niños de muy corta edad, con elevadas necesidades de cuidado y acompañamiento, frente a unas ratios por educadora que consideramos excesivamente elevadas.

Expresamos nuestra preocupación por el proceso de revisión de ratios que el Ministerio estaba llevando a cabo en ese momento, del cual había quedado excluido el primer ciclo de Educación Infantil, instándoles a reconsiderar esta decisión, valorando también la reducción de ratios en este ciclo, con el fin de garantizar una educación de calidad y les recordamos que nuestro sector estaba muy molesto tras el anuncio público por parte del presidente del gobierno de la reducción de ratios en una escuela infantil sin haber incluido a nuestro ciclo.

Como respaldo a esta demanda, hicimos entrega de una carta reivindicativa en la que se recogían estas peticiones e insistimos en la necesidad de que estas medidas queden aprobadas dentro de la presente legislatura.

Por su parte, las representantes del Ministerio señalaron la complejidad de alcanzar acuerdos en esta materia, debido a las diferencias existentes entre comunidades autónomas, lo que obliga a plantear soluciones de consenso. No obstante, manifestaron su disposición a tener en cuenta nuestras aportaciones, comprometiéndose a trasladar y estudiar las propuestas presentadas. Asimismo, mostraron comprensión hacia la situación expuesta, si bien indicaron que la toma de decisiones finales no depende directamente de ellas.

DIFICULTADES PARA CONSEGUIR ESTE OBJETIVO:

1. La complejidad de alcanzar acuerdos en esta materia, debido a las diferencias existentes entre comunidades autónomas.

El desarrollo de un real decreto estatal de requisitos mínimos para el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) se enfrenta a importantes dificultades políticas, territoriales y estructurales. Aunque la obligación legal existe y está recogida en la LOMLOE, su materialización práctica requiere alcanzar consensos complejos entre el Estado y las comunidades autónomas.

- **Modelo educativo descentralizado:** El sistema educativo español está fuertemente descentralizado. El Estado tiene la competencia para fijar las bases comunes del sistema educativo, mientras que las comunidades autónomas desarrollan y gestionan dichas bases dentro de su ámbito competencial.

Este modelo genera una gran diversidad de situaciones entre territorios, ya que cada comunidad autónoma dispone de un amplio margen político y normativo para organizar su sistema educativo, como consecuencia, existen diferencias significativas.

Por ello, cuando el Estado intenta establecer mínimos comunes mediante una norma básica, entra en un terreno especialmente sensible, si la regulación es demasiado exigente, algunas comunidades pueden interpretarla como una invasión competencial; pero si es demasiado flexible, se corre el riesgo de perpetuar las desigualdades territoriales y vaciar de contenido la propia norma estatal.

- **El gran “vacío histórico” de 0-3:** A diferencia del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), el primer ciclo nunca ha contado con un marco estatal sólido y homogéneo de requisitos mínimos. Durante décadas, su desarrollo ha sido desigual y muy condicionado por decisiones autonómicas y locales. Esto ha generado una gran disparidad territorial tanto en recursos como en modelos organizativos y condiciones educativas.

Mientras algunas comunidades lo conciben claramente como una etapa educativa, otras lo han tratado tradicionalmente desde una perspectiva más asistencial o vinculada a la conciliación familiar y laboral.

La gestión administrativa del ciclo también varía, en algunas comunidades depende principalmente de Educación, en otras tiene un fuerte peso de Servicios Sociales o de la administración local. Estas diferencias dificultan alcanzar consensos sobre cuestiones esenciales como:

- Las ratios máximas
- Las titulaciones exigidas
- El número de profesionales por aula
- El enfoque pedagógico de la etapa

Regular unos mínimos comunes implicaría, en muchos casos, redefinir modelos que llevan décadas funcionando de manera muy distinta entre territorios.

- **Diferencias ideológicas:** Las políticas educativas están profundamente condicionadas por la orientación ideológica de cada gobierno autonómico. Algunas comunidades apuestan por una red pública fuerte, mejora de condiciones laborales, reducción de ratios... Otras priorizan libertad de elección, mayor peso del sector privado, mayor flexibilidad normativa...

En este contexto, un real decreto estatal puede ser percibido por algunas administraciones como un intento de homogeneizar modelos educativos diferentes o como una limitación de su margen de autonomía política, lo que dificulta especialmente la negociación en los órganos de coordinación entre administraciones.

- **Diferencias económicas entre comunidades:** No todas las comunidades parten del mismo punto, algunas tienen mayor financiación por alumnado, otras tienen redes públicas más desarrolladas, otras dependen más de centros privados o concertados.

Esto genera tensiones en la negociación, ya que algunas comunidades consideran difícil asumir económicamente unos mínimos estatales más exigentes, mientras que otras, con sistemas más avanzados, rechazan que los mínimos se sitúen demasiado bajos.

Un real decreto de requisitos mínimos no tiene un carácter meramente orientativo, una vez aprobado, las comunidades autónomas están obligadas a adaptarse a él. Esto implica, en muchos casos:

- Incremento de inversión pública
- Contratación de más personal
- Adaptación de las instalaciones
- Reformas normativas autonómicas

Por ello, algunas administraciones muestran resistencia ante la posibilidad de asumir obligaciones que puedan generar un elevado coste económico.

- **Necesidad de consenso en la Conferencia Sectorial de Educación:** Las principales decisiones en materia educativa se negocian en la Conferencia Sectorial de Educación, donde participan el Ministerio y las comunidades autónomas.

En la práctica, este tipo de acuerdos requieren amplios consensos políticos y territoriales. Cuando varias comunidades muestran oposición a una medida, el Ministerio suele optar por:

- Retrasar la aprobación de la norma
- Rebajar el contenido de las medidas
- Dejar fuera los aspectos más conflictivos

Esto explica, en parte, por qué cuestiones como la reducción de ratios o el refuerzo de personal educativo encuentran tantas dificultades para incorporarse a una regulación estatal básica.

En consecuencia, la aprobación de una regulación estatal supondría ordenar y armonizar una realidad que históricamente ha crecido de manera fragmentada y descoordinada, lo que inevitablemente genera resistencias y tensiones entre administraciones.

¿Cómo podemos usar esto estratégicamente para conseguir nuestro objetivo?

El principal obstáculo para el desarrollo del real decreto de requisitos mínimos del primer ciclo de Educación Infantil no es técnico, sino político y estructural. Las herramientas jurídicas necesarias ya existen y la propia LOMLOE establece con claridad la obligación del Gobierno de regular estos mínimos. La dificultad real reside en la falta de voluntad política para afrontar las desigualdades existentes entre territorios y establecer un marco común que garantice unas condiciones básicas para toda la infancia.

Precisamente por ello, resulta imprescindible que el Estado ejerza el papel que le corresponde como garante de equidad del sistema educativo. La ausencia de una regulación estatal básica en el ciclo 0-3 no ha generado mayor autonomía ni flexibilidad positiva, sino una profunda desigualdad territorial.

Actualmente existen diferencias muy significativas entre comunidades autónomas en aspectos esenciales como:

- Las ratios de alumnado por profesional
- Las titulaciones exigidas al personal
- Las condiciones de los espacios educativos
- La dotación de recursos humanos
- Los modelos de gestión y financiación

Esto provoca que el acceso y las condiciones de la Educación Infantil dependan en gran medida del territorio en el que nace cada niña-o, generando desigualdades incompatibles con el principio de equidad educativa.

Defender la aprobación de un real decreto estatal de mínimos no supone cuestionar las competencias autonómicas ni eliminar la capacidad de las comunidades para desarrollar sus propios modelos educativos. Al contrario, el establecimiento de unos mínimos comunes constituye precisamente el mecanismo que permite garantizar unos derechos básicos compartidos para toda la infancia con independencia de la comunidad autónoma en la que resida.

Las comunidades autónomas seguirían manteniendo amplias competencias para desarrollar y mejorar esos mínimos en función de sus propias prioridades y recursos. El objetivo del real decreto no debe ser uniformizar el sistema, sino asegurar un suelo común de calidad y protección que impida situaciones de desigualdad o precariedad.

En este sentido, los mínimos estatales deben entenderse no como un límite a la autonomía, sino como una garantía de derechos básicos y de cohesión territorial dentro del sistema educativo.

2. Compromiso del gobierno con la extensión de la educación infantil de los 0 a los 3 años

Tras la aprobación de la LOMLOE, el Gobierno asumió un compromiso explícito con la extensión de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), compromiso recogido en su disposición adicional tercera. Esta línea de actuación se enmarca, además, en las directrices impulsadas por la Unión Europea, especialmente en la Recomendación del Consejo (UE) 2021/1004, que plantea la necesidad de garantizar el acceso a una educación infantil de calidad, prestando especial atención a la infancia en situación de vulnerabilidad.

En coherencia con este marco, el Estado ha adquirido compromisos vinculados a los fondos europeos de recuperación, entre los que se encuentra la creación y ampliación de plazas públicas para niñas y niños de 0 a 3 años, priorizando el acceso del alumnado en riesgo de pobreza, exclusión social o con baja tasa de escolarización.

Como consecuencia, las comunidades autónomas, entre ellas la Comunidad de Madrid, se han visto obligadas a incrementar la oferta pública de plazas para poder cumplir los objetivos comprometidos con la Unión Europea y acceder a la financiación asociada a dichos fondos.

Para ello, la Comunidad de Madrid ha optado por incorporar aulas de 0-3 años en colegios públicos con espacios disponibles, así como por reorganizar plazas existentes, eliminando las unidades del segundo ciclo de Educación Infantil que quedaban en algunas escuelas para ampliar la oferta del primer ciclo.

Este contexto genera un conflicto evidente entre dos objetivos difíciles de compatibilizar a corto plazo: por un lado, la necesidad de ampliar de forma rápida el número de plazas públicas; y, por otro, la mejora de las condiciones educativas mediante la reducción de ratios.

Una reducción de ratios implicaría necesariamente disminuir el número total de plazas ofertadas, lo que podría dificultar el cumplimiento de los compromisos adquiridos con la Unión Europea en materia de escolarización y gratuidad del ciclo 0-3. Esto podría tener consecuencias administrativas o financieras para las administraciones autonómicas en relación con la justificación de los fondos europeos recibidos.

Por ello, la reducción de ratios se enfrenta actualmente a un importante límite práctico y presupuestario, el compromiso estatal de avanzar hacia la universalización y gratuidad del primer ciclo que obliga, en este momento, a priorizar la expansión de plazas públicas.

¿Cómo podemos usar esto estratégicamente para conseguir nuestro objetivo?

Es fundamental situar este debate en el marco de los compromisos asumidos por el Estado tras la aprobación de la LOMLOE y en consonancia con la Recomendación del Consejo (UE).

La prioridad debe ser garantizar el aumento de plazas públicas en el primer ciclo de Educación Infantil mediante la creación de nuevas escuelas infantiles de titularidad pública, asegurando así el cumplimiento efectivo de los compromisos adquiridos con la Unión Europea.

Es previsible que la administración argumente la falta de disponibilidad presupuestaria para acometer esta expansión estructural. Sin embargo, es importante recordar que estos compromisos no son opcionales, sino que están vinculados tanto a la recepción de fondos europeos como a una estrategia estatal de equidad educativa. Por tanto, la inversión en la creación de plazas públicas debe plantearse como obligación que requiere planificación

sostenida, es decir, se trata de una transformación que, por su envergadura, necesariamente será progresiva, pero el carácter gradual de este proceso no debe servir como justificación para aplazar su desarrollo, sino como argumento para iniciar cuanto antes una planificación sólida y coherente.

Es importante señalar que ampliar plazas no puede limitarse a reorganizar los recursos ya existentes o a incorporar aulas de 0-3 años en colegios públicos como solución, es necesario crear una red suficiente de escuelas infantiles públicas específicamente diseñadas para este ciclo. Ampliar el número de plazas sin invertir simultáneamente en calidad educativa supone cumplir únicamente con el objetivo cuantitativo marcado por Europa, pero no con el verdadero objetivo educativo y social que inspira dichos compromisos.

Por otro lado, y sin renunciar a este objetivo, es necesario plantear medidas viables a corto plazo que permitan mejorar la calidad de la atención educativa sin comprometer los objetivos de escolarización.

En este sentido, la incorporación de más personal educativo en el aula, mediante la **implantación de la pareja educativa**, se presenta como una medida eficaz, realista y compatible con el actual contexto de ampliación de plazas, permite mejorar significativamente la atención a la infancia, reforzar el acompañamiento educativo y responder de manera más adecuada a las necesidades específicas del ciclo 0-3.

Por ello, resulta imprescindible defender una doble vía de actuación:

- Por un lado, el desarrollo progresivo de una red suficiente de escuelas infantiles públicas que garantice el acceso universal y el cumplimiento de los compromisos adquiridos con Europa.
- Por otro, la adopción inmediata de medidas organizativas y de refuerzo educativo que permitan mejorar la calidad de la atención en las condiciones actuales.

En definitiva, el debate no debe centrarse únicamente en cuántas niñas y niños se incorporan al sistema, sino en cómo se construye un sistema público suficiente, estable y capaz de garantizar una educación infantil de calidad para toda la infancia.

CONVENIO COLECTIVO:

En relación con las mejoras salariales, consideramos fundamental que una parte importante de los esfuerzos del sector se centre en la revisión y mejora del convenio colectivo. La situación actual refleja una evidente infravaloración profesional y económica de las trabajadoras del primer ciclo de Educación Infantil, pese a la responsabilidad educativa y social que asumen diariamente.

En este sentido, sería necesario realizar un análisis jurídico riguroso, con el asesoramiento de especialistas en derecho laboral, sobre la legalidad de que existan diferencias salariales entre profesionales que pertenecen a una misma categoría y desempeñan funciones equivalentes. Resulta especialmente preocupante que puedan consolidarse situaciones de desigualdad retributiva dentro de un mismo sector y bajo un mismo marco profesional.

Asimismo, debería valorarse la posibilidad de explorar otras vías jurídicas de defensa, incluyendo, si fuera necesario, el recurso a instancias europeas en materia de igualdad y derechos laborales, en caso de considerarse que estas diferencias salariales vulneran principios básicos de igualdad de trato o de no discriminación.

En el supuesto de que se abra un nuevo proceso de negociación del convenio colectivo, consideramos imprescindible que colectivos representativos del sector, como AMEIGI y PLEI, puedan participar de manera efectiva en la mesa negociadora.

Para ello, sería conveniente estudiar las vías legales y organizativas que permitan incorporar la voz de colectivos que conocen de forma directa la realidad de las escuelas infantiles y las consecuencias concretas de las condiciones laborales actuales.

Del mismo modo, resulta necesario exigir una mayor responsabilidad a las organizaciones sindicales firmantes del convenio vigente. Consideramos necesario solicitar reuniones con dichas organizaciones para que expliquen los motivos que llevaron a aceptar unas condiciones laborales y salariales que gran parte del sector considera insuficientes y alejadas de la realidad profesional y educativa del ciclo 0-3.

Es fundamental que en futuros procesos de negociación se eviten acuerdos que perpetúen condiciones precarias o consoliden desigualdades entre trabajadoras que realizan funciones equivalentes. La defensa de los derechos laborales y del reconocimiento profesional del sector debe abordarse con mayor firmeza y rigor.

Además, la mejora del convenio colectivo tendría un efecto estructural importante sobre el sistema de financiación de las escuelas infantiles. Si se logran mejoras salariales significativas, las administraciones públicas se verían obligadas a revisar y aumentar los módulos de financiación para garantizar que las entidades gestoras puedan asumir los costes salariales derivados del propio convenio colectivo.

En este sentido, la mejora de las condiciones laborales no debe entenderse únicamente como una reivindicación salarial, sino también como una herramienta para obligar a las administraciones a afrontar el problema estructural de infrafinanciación que arrastra el sector desde hace años.



PLIEGOS DE LICITACIÓN EN LAS ESCUELAS DE GESTIÓN INDIRECTA:

ESCUELAS DE GESTIÓN INDIRECTA DE LA RED DE LA COMUNIDAD DE MADRID:

Recorrido de las escuelas y cambios producidos hasta la situación actual:

Hasta el año 2008, el modelo de adjudicación de las escuelas infantiles de gestión indirecta de la Comunidad de Madrid se basaba fundamentalmente en la valoración del Proyecto de Gestión Educativa. El presupuesto no formaba parte del proceso competitivo, sino que se establecía como una cantidad cerrada en función del número de aulas del centro.

Además, se valoraban aspectos directamente relacionados con la calidad del servicio educativo, como la formación y experiencia del personal, la estabilidad y calidad del empleo...

Estos criterios situaban en el centro del proceso de adjudicación la cualificación de los equipos, las condiciones y la estabilidad laboral y la calidad de los proyectos educativos, entendiendo que todos ellos son elementos fundamentales para garantizar una adecuada atención a la infancia en una etapa especialmente sensible como es el ciclo 0-3 años.

Este modelo garantizaba unas condiciones económicas estables que permitían que la competencia entre entidades licitadoras se produjera en torno a la calidad educativa y no en torno a la reducción de costes.

Sin embargo, a partir de 2009 se produjo un cambio sustancial en los criterios de adjudicación, introduciendo como variable determinante la oferta económica, que otorgaba una puntuación muy elevada aquellas propuestas que realizaran una mayor reducción del presupuesto base de licitación.

Al mismo tiempo, perdieron peso, o desaparecieron, muchos de los criterios vinculados a la calidad del servicio.

Este cambio ha tenido graves consecuencias en el sistema. Mientras que los criterios evaluables mediante fórmulas permiten alcanzar fácilmente la máxima puntuación, la valoración del Proyecto de Gestión Educativa, al depender de criterios cualitativos, nunca garantiza obtener el total de los puntos posibles.

La desaparición o pérdida de peso de todos estos factores en los actuales pliegos ha supuesto un cambio significativo en el modelo, desplazando el foco desde la calidad educativa y la profesionalización del sector hacia la reducción de costes, con el consiguiente impacto negativo en las condiciones de trabajo y en la atención que reciben las niñas y los niños.

Como resultado, numerosos procesos de licitación han sido adjudicados a grandes empresas con capacidad para asumir fuertes bajadas económicas, frente a pequeñas cooperativas o entidades con proyectos educativos de gran calidad, pero sin margen para competir en esa reducción de precios.

A esta transformación se sumó la aprobación del Decreto 18/2008, que modificó el Decreto 60/2000, de 6 de abril. Este último establecía ratios de 8 niñas y niños en el nivel de 0-1 años, 12 en el de 1-2 años y 16 en el de 2-3 años. Con la nueva normativa, el número de niñas y niños por aula aumentó hasta 14 en el nivel de 1-2 años y hasta 20 en el de 2-3 años. Además, se redujo

el número de profesionales destinadas a su atención, lo que agravó aún más las condiciones educativas y de cuidado en las escuelas infantiles.

Desde entonces, el modelo ha ido generando una erosión progresiva de la red pública de escuelas infantiles de gestión indirecta, que ha derivado en la situación de precariedad actual.

Por otro lado, los actuales pliegos de licitación establecen requisitos de solvencia económica, con un **volumen de negocio** que, en la práctica, solo pueden cumplir empresas ya consolidadas. Esto impide el acceso de pequeñas entidades o cooperativas de nueva creación, favoreciendo un modelo empresarial frente a un modelo centrado en la calidad educativa.

Como consecuencia de todo ello, se está produciendo una progresiva desaparición de las cooperativas y pequeñas empresas en la gestión de las escuelas infantiles, pese a haber sido históricamente las principales impulsoras de proyectos educativos comprometidos y de la defensa de la calidad en el sector.

La pérdida de este tejido educativo no solo empobrece el modelo de escuela infantil pública, sino que también reduce la capacidad del propio sistema para visibilizar, denunciar y corregir las situaciones de precariedad que afectan tanto a las profesionales como a la atención que reciben las niñas y los niños.

Dificultades con los actuales pliegos y propuestas de mejora:

Módulos de Financiación:

Las profesionales que trabajamos en el primer ciclo de Educación Infantil contamos con una formación especializada y asumimos una responsabilidad esencial, acompañar el desarrollo integral de la infancia en una etapa especialmente sensible, atender sus necesidades individuales y establecer una relación cercana de apoyo y orientación con las familias.

Sin embargo, la importancia educativa y social de esta labor no se ve reflejada en las condiciones laborales del sector. En muchos casos, los salarios de las educadoras infantiles se sitúan en el salario mínimo interprofesional, lo que evidencia una clara falta de reconocimiento profesional, económico y social hacia una etapa fundamental.

A esta situación se suma una financiación claramente insuficiente de las escuelas infantiles. Desde el año 2008, los recursos destinados a estos centros han perdido capacidad real en relación con el incremento del coste de la vida y el aumento progresivo de las obligaciones económicas y administrativas que deben asumir las entidades gestoras.

Y aunque en los últimos años se ha producido un incremento de los módulos de financiación, este aumento no ha supuesto una mejora real de las condiciones de los centros, ya que se ha destinado fundamentalmente a absorber gastos estructurales que se han incrementado de manera considerable, entre ellos:

- Las subidas salariales derivadas del convenio colectivo.
- El incremento generalizado del coste de la vida, especialmente en alimentación, suministros y servicios básicos.

- El aumento del personal exigido en los nuevos pliegos, como una educadora de apoyo por cada dos aulas, aumento del personal de limpieza y cocina o la incorporación de la figura de mantenimiento a jornada completa, inexistente anteriormente.
- Las nuevas exigencias normativas y administrativas que han debido asumir las entidades gestoras y que anteriormente no existían o eran asumidas directamente por la administración, como plan de emergencias, plan de igualdad, plan de acoso, control horario, sistemas APPCC, mantenimiento integral de edificios, control de incendios, extintores, calderas, sistema de alarma, plan de vectores y otras obligaciones técnicas y organizativas.

Si bien estas medidas son necesarias y positivas, lo cierto es que no han ido acompañadas de una financiación suficiente que permita asumirlas sin deteriorar el funcionamiento de los centros.

La insuficiencia de financiación se aprecia claramente al analizar la evolución de los presupuestos de licitación. Una escuela infantil tipo de 8 aulas contaba en el año 2008 con un presupuesto anual de gestión de 563.126 €. Si actualizamos esa cantidad conforme al IPC acumulado entre 2008 y 2026, según datos del Instituto Nacional de Estadística, ese presupuesto equivaldría actualmente a 794.570,79 €.

Sin embargo, el presupuesto base de las últimas licitaciones para una escuela de características similares se sitúa en torno a 715.495,66 €, una cantidad claramente inferior en términos reales si se tienen en cuenta tanto la evolución del IPC como el incremento de costes y obligaciones asumidas por las entidades gestoras durante estos años.

A ello se añade que el actual sistema de adjudicación continúa premiando las bajadas económicas sobre el presupuesto base, obligando a las entidades licitadoras a reducir aún más los importes para poder optar a la gestión de los centros. Esto agrava todavía más la insuficiencia financiera y dificulta enormemente garantizar unas condiciones adecuadas tanto para las profesionales como para la atención educativa de la infancia.

Como consecuencia de todo ello, se está produciendo una progresiva degradación y una infravaloración estructural del sector, que repercute directamente en la calidad del servicio educativo ofrecido.

Por todo ello, resulta imprescindible actualizar los módulos de financiación de forma realista y suficiente, ajustándolos a las necesidades actuales de los centros y al coste real de la prestación del servicio. Esta actualización debe permitir no solo garantizar la viabilidad económica de las escuelas infantiles, sino también **mejorar las condiciones laborales y salariales de las profesionales** asegurando así una educación infantil pública de calidad.

SUBASTA de las Escuelas Infantiles: puntuación y fórmula utilizada

Uno de los grandes problemas que plantea la actual Ley de Contratos del Sector Público, es que obliga a incorporar una **propuesta económica** dentro de los criterios de adjudicación de los contratos públicos. No obstante, aunque la ley exige la existencia de un criterio económico, no obliga en ningún caso a otorgarle el peso desproporcionado que actualmente tiene en los pliegos de licitación de las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid.

La **fórmula** utilizada actualmente por la Comunidad de Madrid para valorar la oferta económica resulta claramente desequilibrada. Las empresas que realizan las mayores bajadas sobre el presupuesto base, obtienen la máxima puntuación en este apartado (hasta 42 puntos sobre 100) mientras que aquellas entidades que no reducen el presupuesto no obtienen puntuación alguna en este criterio, partiendo así de una situación de clara desventaja competitiva.

Este sistema incentiva una competencia basada fundamentalmente en la reducción de costes y no en la calidad del servicio educativo.

Sin embargo, la propia LCSP establece que los contratos públicos deben adjudicarse conforme al principio de la mejor relación calidad-precio. En este sentido, uno de los artículos clave es el 102.3, que señala:

“Los órganos de contratación cuidarán de que el precio sea adecuado para el efectivo cumplimiento del contrato mediante la correcta estimación de su importe, atendiendo al precio general de mercado, en el momento de fijar el presupuesto base de licitación y la aplicación, en su caso, de las normas sobre ofertas con valores anormales o desproporcionados.”

Es decir, la ley no solo obliga a incorporar un criterio económico, sino también a garantizar que el precio del contrato sea suficiente para asegurar una correcta prestación del servicio y evitar ofertas económicamente inviables o desproporcionadas.

Además, la normativa contempla la posibilidad de incorporar criterios cualitativos vinculados a la calidad del servicio como la cualificación y experiencia del personal, la estabilidad de los equipos, aspectos sociales e innovadores...

Por tanto, el problema no reside en la ley en sí misma, sino en cómo se están diseñando los pliegos de contratación. La ponderación concreta de los criterios depende de la voluntad de la administración contratante y, en el caso actual, el modelo elegido prioriza claramente el precio frente a la calidad educativa.

En este contexto, resulta imprescindible reformular el sistema de adjudicación para garantizar que la calidad del servicio vuelva a situarse en el centro del proceso de licitación.

Para ello, proponemos:

- Reducir el peso del criterio económico hasta una valoración mínima o simbólica, evitando que las bajas desproporcionadas se conviertan en el elemento decisivo de adjudicación.
- Revisar la fórmula de puntuación de la oferta económica, tomando como referencia modelos como el utilizado por el Ayuntamiento de Madrid, donde el impacto del criterio económico es considerablemente menor.
- Reforzar de manera efectiva los criterios cualitativos relacionados con el proyecto educativo, la organización pedagógica y la calidad profesional del personal educativo.

Las escuelas infantiles prestan un servicio público esencial dirigido a la infancia y, por tanto, no resulta adecuado que su gestión quede condicionada por una lógica de competencia económica basada en quién puede reducir más costes.

El presupuesto necesario para garantizar unas condiciones dignas de atención educativa debe establecerse como un mínimo suficiente y estable, no como una variable sometida a una permanente reducción para competir en las licitaciones.

Resulta fundamental que todos los centros cuenten con una financiación adecuada y homogénea, basada en las necesidades reales del servicio y no en la capacidad de cada entidad para asumir recortes económicos.

Asimismo, debe garantizarse un control efectivo por parte de la Administración para asegurar que los recursos públicos se destinan prioritariamente a mejorar la calidad educativa, reforzar las condiciones laborales y garantizar una atención adecuada a las niñas y los niños.

Financiación MODULO-AULA:

El actual sistema de financiación basado en el módulo por niña-o matriculado presenta importantes limitaciones estructurales que comprometen seriamente la viabilidad económica de las escuelas infantiles.

Este modelo penaliza directamente las vacantes, ya que los ingresos de los centros disminuyen cuando baja la matrícula, mientras que la mayor parte de los costes estructurales permanecen prácticamente invariables.

De este modo, gastos esenciales como el personal educativo, el mantenimiento de las instalaciones, el funcionamiento de las aulas o los servicios básicos continúan existiendo con independencia del número exacto de niñas y niños matriculados, generando una importante situación de inestabilidad económica para los centros.

A esta situación se suman además otras pérdidas económicas derivadas de aplicación de la propia normativa de gestión de cuotas entre ellas:

- Descuentos derivados de ausencias justificadas del alumnado (enfermedad, hospitalización, etc.) durante periodos iguales o superiores a siete días naturales consecutivos, que conllevan una reducción del 50 % de la cuota mensual de comedor abonada por las familias.
- Pérdidas económicas derivadas de bebés matriculados que aún no se han incorporado al centro por no haber cumplido los cuatro meses de edad. Durante ese periodo, las familias no abonan ningún importe, lo que supone que la empresa deje de percibir los ingresos correspondientes a los servicios de comedor y horario ampliado.
- Descuentos aplicados durante el periodo de adaptación. El alumnado de nueva incorporación puede acogerse a una incorporación progresiva durante la primera semana del curso y, en esos casos, tiene derecho al descuento proporcional de los días lectivos que no utilice en cada uno de los servicios de comedor y horario ampliado.
- Situaciones de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) que ocupan doble plaza en la escolarización, pero no en el servicio de comedor. Esto supone la pérdida de una plaza de comedor por cada alumno matriculado con estas características, equivalente a 96 € mensuales durante 11 meses, es decir, un total de 1.056 € por alumna-o al año.

- Descuentos aplicados al alumnado que, por decisión familiar, no asiste al centro durante todo o parte del mes de julio. En estos casos, la normativa establece un descuento del 50 % de la cuota de comedor correspondiente al periodo de no asistencia, siempre que la ausencia abarque al menos siete días naturales consecutivos. Además, en el caso del alumnado de 2-3 años, muchas familias optan por dar de baja al menor en julio para evitar abonar la otra parte del servicio de comedor y en su caso del horario ampliado, ya que al curso siguiente se incorporan al colegio y no necesitan mantener la matrícula.
- Los impagos de cuotas por parte de las familias.

Todas estas pérdidas deben ser asumidas íntegramente por las entidades gestoras “a su riesgo y ventura”, tal y como establece el propio contrato, lo que genera una importante inestabilidad económica y provoca que muchas escuelas infantiles se encuentren en situaciones límite de sostenibilidad financiera.

Como consecuencia, cada vez resulta más difícil mantener el servicio en condiciones adecuadas y ya se están produciendo casos de licitaciones que quedan desiertas porque ninguna entidad puede asumir la gestión en las condiciones económicas planteadas.

La propia legislación establece que el precio del contrato debe ser adecuado para garantizar su correcta ejecución. Por ello, cuando el sistema actual genera distorsiones que ponen en riesgo la viabilidad económica de los centros y deterioran la calidad del servicio, resulta plenamente legítimo cuestionar su idoneidad.

Frente a este sistema, consideramos imprescindible avanzar hacia un modelo de financiación que permita garantizar la estabilidad económica de los centros y asegurar unas condiciones mínimas de calidad educativa.

Desde el punto de vista jurídico, no existe un impedimento real para ello. La Ley de Contratos del Sector Público permite diferentes formas de determinación del precio de los contratos públicos, incluyendo tanto unidades de ejecución vinculadas al número de niñas y niños matriculados como unidades estructurales relacionadas con el número de aulas en funcionamiento.

En este sentido, puede defenderse perfectamente que el número de aulas constituye el verdadero elemento estructural que determina el coste del servicio, con independencia de las fluctuaciones puntuales de matrícula.

Por tanto, si existe voluntad política, la administración puede justificar plenamente un modelo de financiación basado en el **módulo-aula**.

Este modelo permitiría garantizar unos recursos mínimos estables para cada unidad educativa y mantener la calidad del servicio independientemente de las fluctuaciones temporales en la matrícula.

Se trata, en definitiva, de un sistema mucho más coherente con un modelo educativo que priorice la calidad, la estabilidad y el interés superior de la infancia.

REVISION de PRECIOS en los contratos de gestión:

Actualmente, los contratos de gestión de las escuelas infantiles no contemplan mecanismos de revisión periódica de precios. Esto implica que el presupuesto adjudicado para la gestión del centro permanece invariable durante toda la duración del contrato, incluidas sus prórrogas, a pesar del incremento progresivo de los costes salariales, de la subida de la vida y de las nuevas obligaciones organizativas y normativas que deben asumir las entidades gestoras.

Esta situación genera un importante problema de sostenibilidad económica, donde el desfase entre el presupuesto inicial y los costes reales aumenta progresivamente con el paso de los años.

La dificultad principal reside en el actual marco establecido por la Ley de Contratos del Sector Público. Según los criterios interpretativos de la Junta Consultiva de Contratación, no cabe una revisión automática del precio del contrato derivada de las subidas salariales previstas en los convenios colectivos ni de otras variaciones ordinarias de costes.

Además, el artículo 103 de la LCSP limita considerablemente la posibilidad de revisión de precios en los contratos públicos y contempla esta opción fundamentalmente para:

- Contratos de obras
- Determinados contratos de suministros
- Contratos con elevada inversión inicial

En consecuencia, los contratos de servicios vinculados a la gestión de escuelas infantiles quedan, en la práctica, excluidos de mecanismos ordinarios de actualización automática ligados al IPC o a las revisiones salariales del convenio colectivo.

No obstante, esta rigidez normativa entra en contradicción con la realidad económica del sector. Para garantizar la viabilidad de la gestión y evitar un deterioro progresivo de las condiciones, resulta imprescindible que los contratos incorporen mecanismos que permitan adaptar los presupuestos al incremento del coste de la vida y a las subidas salariales.

Aunque la legislación limita las revisiones posteriores del precio, la propia LCSP ofrece algunos argumentos jurídicos relevantes que pueden y deben utilizarse en el momento de elaborar los pliegos.

En concreto, el artículo 101 de la ley establece expresamente que, en los contratos de servicios donde la mano de obra tenga un peso relevante, como ocurre claramente en las escuelas infantiles, deberán tenerse especialmente en cuenta los costes laborales derivados de los convenios colectivos sectoriales de aplicación.

Asimismo, el artículo 102.4 insiste en que el precio del contrato debe calcularse considerando adecuadamente dichos costes salariales.

Esto permite defender jurídicamente que, al calcular el presupuesto base de licitación, no debería tenerse en cuenta únicamente el coste salarial existente en el momento de publicación del pliego, sino también una previsión razonable de futuras revisiones salariales derivadas del convenio colectivo.

En este sentido, cuando los presupuestos de licitación se encuentran excesivamente ajustados, la ausencia de mecanismos de actualización adecuados pone en riesgo la viabilidad de las entidades gestoras y el adecuado cumplimiento del contrato.

DURACIÓN de los Contratos:

Debido a la LCSP, los contratos de las escuelas de gestión indirecta tienen una **duración máxima de cinco años**, incluidas sus **prórrogas**, lo que no permiten que se generen proyectos estables que garanticen la calidad.

La dificultad legal para esto es que la gestión de las escuelas se hace a través de un “contrato de servicios que conlleva prestaciones directas a la ciudadanía” (artículo 17 y 312 LCSP), que se diferencia del denominado “contrato de concesión de servicios” con el que tiene diferencias en cuanto a la duración máxima y en otras condiciones contractuales.

Según el artículo 29.4 del Texto Refundido de la Ley de Contratos del Sector Público (TRLCSP), los contratos de “servicios de prestación sucesiva” no pueden tener una duración superior a 5 años, incluidas las prórrogas. Las excepciones a esta duración máxima, que permiten una duración superior, son:

- Cuando haya habido que hacer una inversión alta, por ejemplo, si se asumieran obras de rehabilitación o construcción o aportación de material, y se necesite más plazo para amortizarla.
- Cuando fuera necesaria, más allá de los cinco años, la continuidad de la entidad que gestiona la escuela, para que el cambio de entidad no repercuta negativamente en “los tratamientos a los usuarios”. Dada la rotación de niñas y niños en las escuelas infantiles, difícilmente puede acogerse a esta excepción una argumentación que pretenda ampliar el plazo de los cinco años.

Es un tema preocupante que al final sufren las niñas-os que asisten a estos centros, porque para que un proyecto tenga calidad necesita de tiempo para fraguarse y de un equipo estable, por ello, aunque en este caso la Ley no nos ampara, sería necesario buscar mecanismos que permitan mayor duración de los contratos de gestión para asegurar la estabilidad de los equipos y la continuidad de los proyectos educativos.

Proceso de creación de la red municipal y mejoras conseguidas:

Es importante conocer el proceso y las mejoras que se han conseguido en las escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid desde la creación de su red municipal propia. Estos avances se lograron durante el gobierno de Manuela Carmena, gracias a la implicación y el trabajo conjunto de numerosos colectivos de educación infantil, como AMEIGI, la Plataforma 0-6, la Junta de Portavoces o REIM.

El origen de estos cambios se sitúa justo antes de las elecciones municipales, cuando distintos colectivos, entre ellos AMEIGI, mantuvieron reuniones con el entonces partido "Ahora Madrid" para trasladar la necesidad de mejorar las condiciones de las escuelas infantiles. En ese contexto, se produjo un compromiso político de impulsar dichas mejoras en caso de acceder al gobierno municipal.

Tras la victoria electoral, los colectivos continuamos exigiendo el cumplimiento de aquel compromiso mediante nuevas reuniones con el Ayuntamiento. Sin embargo, el proceso se encontró con un obstáculo importante, la negativa de la Comunidad de Madrid a modificar las condiciones existentes dentro de su red de escuelas infantiles.

En una de las reuniones mantenidas con Marta Higuera en el Ayuntamiento de Madrid, los colectivos trasladamos con firmeza nuestro malestar ante la falta de avances reales y recordamos el compromiso político adquirido con el sector. Insistimos en que no podía quedar en una mera declaración de intenciones y reclamamos medidas concretas que permitieran mejorar las condiciones de las escuelas infantiles.

Fue una reunión especialmente tensa, marcada por la presión ejercida desde los colectivos ante la ausencia de cambios efectivos. Precisamente ese contexto de confrontación y exigencia acabó desembocando en una decisión clave por parte del Ayuntamiento de Madrid, abandonar la red autonómica y poner en marcha una red municipal propia de escuelas infantiles.

La salida de la red autonómica implicaba importantes dificultades administrativas, jurídicas y organizativas.

La principal limitación residía en que el Ayuntamiento de Madrid no dispone de competencias educativas plenas, las competencias en materia de educación corresponden a las comunidades autónomas, por lo que el Ayuntamiento debía trabajar a partir de competencias delegadas.

Esto significaba que, pese a crear una red municipal propia, seguía estando obligado a respetar gran parte de la normativa establecida por la Comunidad de Madrid: cuotas, plazas, precios, calendario, horarios...

Es decir, la salida de la red autonómica no suponía una independencia total respecto a la regulación de la Comunidad de Madrid, sino un marco de actuación más complejo, donde el Ayuntamiento debía desenvolverse dentro de unos límites competenciales muy definidos.

No obstante, esta decisión también permitía abrir cierto margen de autonomía para introducir mejoras organizativas, laborales y pedagógicas que dentro de la red autonómica resultaban mucho más difíciles de implementar.

Precisamente ahí residía la importancia de la decisión: asumir las dificultades jurídicas y administrativas que suponía salir de la red para poder construir un modelo de escuelas infantiles con una mayor capacidad de mejora en aspectos relacionados con la calidad educativa, las condiciones laborales y la organización de los centros.

A partir de ese momento comenzaron a implantarse **cambios importantes** en la red municipal de escuelas infantiles:

- Se consiguieron ciertos avances en materia de **ratios**, reduciéndose el número máximo de alumnado en algunas aulas, como las de 2-3 años, que pasaron a tener un máximo de 16 niños y niñas, o las de 1-2 años, donde se estableció un límite de 13.
- Ante la imposibilidad de reducirlas hasta los niveles recomendados por los organismos europeos, se optó por impulsar otra medida que permitiera mejorar la atención educativa, **la implantación de la pareja educativa** en el aula. Esta medida supuso un avance significativo en la calidad de la atención a la infancia, al permitir un mayor acompañamiento educativo y una mejor respuesta a las necesidades del ciclo 0-3.

La implantación de la pareja educativa no surgió de manera improvisada, Marta Higuera había conocido previamente este modelo tras visitar escuelas infantiles de Pamplona, donde pudo comprobar directamente su funcionamiento y los beneficios que aportaba en la atención educativa.

- Además de las mejoras organizativas y educativas, también se impulsaron medidas relacionadas con la alimentación y la salud infantil. Entre ellas destacó la incorporación del **menú ecológico** en las escuelas infantiles municipales, en el marco de la adhesión del Ayuntamiento de Madrid al Pacto de Política Alimentaria Urbana de Milán, promovido durante el mandato de Manuela Carmena con el objetivo de fomentar una alimentación más saludable y sostenible en los centros dependientes del Ayuntamiento.
- Asimismo, se introdujeron **mejoras en los pliegos de contratación**:
 - Reducción de la **puntuación en la propuesta económica** a 1 punto a través de una **fórmula** que apenas penalizaba a las entidades que no realizaban bajadas sobre el presupuesto base de licitación. Esto hizo que, en la práctica, la mayoría de las empresas dejaran de competir mediante la reducción de costes y centraran sus propuestas en la calidad del proyecto educativo.

Un tema preocupante es que en los últimos pliegos se ha incorporado una mayor puntuación a la bajada de precio en la propuesta económica, que han pasado de contar de 1 punto a 25 puntos, aunque, la forma de aplicar la fórmula parece que es favorable y no es determinante en los concursos, hay que estar atentas porque estas modificaciones en los pliegos pueden suponer el inicio de un retroceso en el modelo que tanto esfuerzo costó construir.

- Sistema de financiación basado en el **módulo-aula**, lo que permitió dotar de una mayor estabilidad económica a los centros y garantizar unos recursos mínimos para el funcionamiento de cada unidad educativa, con independencia de las fluctuaciones en la matrícula.

- Puntuación adicional en las licitaciones para aquellas entidades que ofrecieran **mejoras salariales** por encima de lo establecido en el convenio colectivo. Todas las entidades se comprometían a ello, ya que querían obtener esos puntos y resultar adjudicatarias del concurso. (en licitaciones posteriores, esta puntuación fue eliminada por el Ayuntamiento al considerarse incompatible con la Ley de Contratos del Sector Público y porque podía comprometer jurídicamente a la administración, al poder interpretarse la existencia de una relación laboral indirecta entre el propio Ayuntamiento y las trabajadoras.)

Todas estas medidas fueron posibles gracias al trabajo continuado y a las numerosas reuniones mantenidas entre los colectivos de Educación Infantil (entre ellos AMEIGI) y el Ayuntamiento de Madrid

Los colectivos desempeñaron un papel fundamental de asesoramiento técnico y pedagógico, trasladando propuestas concretas basadas en la experiencia diaria de las escuelas infantiles y aportando alternativas orientadas a mejorar la calidad educativa, las condiciones laborales y la organización de los centros.

Este proceso no estuvo exento de dificultades, la puesta en marcha de la nueva red municipal requirió un periodo transitorio con contratos de un año de duración que continuaban desarrollándose en condiciones precarias, lo que supuso un importante esfuerzo para las entidades gestoras y para las profesionales del sector, que tuvieron que sostener el funcionamiento de las escuelas infantiles en un contexto de incertidumbre mientras se avanzaba en la construcción y consolidación del nuevo modelo.

A pesar de las dificultades, este periodo transitorio permitió sentar las bases de una red municipal con mayores márgenes para introducir mejoras educativas, organizativas y laborales, demostrando que era posible avanzar hacia un modelo más centrado en la calidad educativa y en las necesidades reales de la infancia.

Paralelamente, se inició la elaboración de una **ordenanza municipal** con la participación activa de los colectivos de Educación Infantil, a través de numerosas reuniones de trabajo y espacios de diálogo con el Ayuntamiento. Esta ordenanza recogió los importantes cambios que se habían planteado, como el paso de un modelo de financiación por plaza a uno por aula, y la modificación de los criterios de adjudicación, reduciendo el peso de las fórmulas vinculadas a la oferta económica.

Otra cuestión muy importante que se incorporó en esta ordenanza municipal fue la inclusión de un enfoque centrado en el interés superior del menor, en consonancia con los principios recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto supuso reconocer de manera más clara el carácter educativo y no meramente asistencial del ciclo 0-3 años.

Todo este proceso culminó con la aprobación de dicha ordenanza municipal, que continúa vigente en la actualidad y que permitió consolidar las mejoras alcanzadas durante aquellos años.

Estos avances fueron posibles gracias a la combinación de dos factores fundamentales: por un lado, la insistencia, organización y trabajo constante de los colectivos de Educación Infantil y, por otro, la existencia de un contexto político favorable que permitió abrir una ventana de oportunidad para impulsar cambios estructurales.

Por eso, resulta imprescindible defender y proteger las medidas que hicieron posible que las escuelas infantiles municipales del Ayuntamiento de Madrid se convirtieran en un referente dentro del sector, evitando que se produzca una vuelta progresiva a modelos de adjudicación centrados prioritariamente en el abaratamiento del servicio.

Esta experiencia evidencia que las transformaciones profundas requieren tiempo, negociación y equilibrio institucional.

También pone de manifiesto la importancia de combinar la presión y la reivindicación con estrategias de diálogo y construcción de consensos, ya que una confrontación permanente o una presión desmedida sobre la administración puede llegar a dificultar o incluso poner en riesgo determinados avances.

Proceso de Puesta en Marcha de un contrato y de sus posibles prorrogas

El proceso de puesta en marcha de un contrato público está regulado por la ley de contratación, y no depende de decisiones arbitrarias.

Desde el inicio del contrato se fija un presupuesto global que suele abarcar toda su duración incluidas sus prórrogas (5 años). Durante ese tiempo pueden producirse variaciones de costes (salarios, materiales, alimentación...), pero normalmente estas se asumen bajo el principio de riesgo y ventura del contratista, es decir, no implican automáticamente un aumento del presupuesto público.

Además, el presupuesto no depende solo de un área concreta, sino del reparto global que realiza la administración, por lo tanto, aumentar el gasto en un ámbito implica reducirlo en otro.

El proceso para aprobar un contrato es largo y complejo. Antes de publicarse, pasa por múltiples fases técnicas, económicas y administrativas (elaboración del presupuesto, informes, revisiones, intervención, etc.), lo que puede alargarse hasta dos años.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que cuando la prórroga está prevista en el contrato inicial, el contratista está obligado a aceptarla, de acuerdo con lo establecido en la legislación de contratos del sector público, por lo que no puede negarse de forma unilateral.

Por su parte, la Administración podría no aplicar dicha prórroga, algo poco habitual, ya que la prórroga forma parte del planteamiento económico global definido desde el inicio del contrato.

Es importante saber que figuras como el alcalde no pueden decidir de forma directa sobre prórrogas o contratos. Estas decisiones están sujetas a controles técnicos y económicos, con intervención de distintos órganos independientes y múltiples niveles administrativos. Por ello, modificar un contrato o sus condiciones en mitad del proceso es muy difícil.

CONCLUSIONES:

Por supuesto, la red municipal del Ayuntamiento de Madrid sigue siendo un espacio en el que pueden impulsarse mejoras como la creación de complementos salariales que permitan mejorar las condiciones económicas de las trabajadoras, compensando parcialmente las limitaciones del actual convenio colectivo, que continúa siendo insuficiente para reconocer adecuadamente la labor educativa y profesional del sector.

Pero es importante no perder de vista que el grueso de las escuelas infantiles de la región depende de la Comunidad de Madrid. Por ello, es precisamente en este ámbito donde debe situarse el principal foco de presión y de actuación.

La Comunidad de Madrid tiene capacidad normativa para introducir cambios reales como la reducción de ratios, la implantación de la pareja educativa. mejorar los modelos de financiación o impulsar otras medidas que repercutan directamente en la calidad educativa del ciclo 0-3 años.

De hecho, la propia Comunidad de Madrid ya ha aprobado medidas en esta línea en otras etapas educativas. Un ejemplo de ello es la reducción de ratios en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), lo que demuestra que existe margen normativo y capacidad de actuación cuando hay voluntad política.

La presión social y la movilización siguen siendo herramientas fundamentales para visibilizar la situación y generar debate social y político.

Sin embargo, para que esa presión se traduzca en cambios reales, resulta fundamental acompañarla de una estrategia política eficaz, contando con interlocutores capaces de trasladar las demandas con claridad y con capacidad de negociación, aprovechando la fuerza que ya existe en la calle para influir allí donde realmente se toman las decisiones.

**OTRAS PROPUESTAS DESEABLES
PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS INFANTILES**

PROPUESTAS	JUSTIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar el modelo de contrato en la modalidad de concierto que operó hasta el año 2008 y que se materializa en la valoración exclusiva del apartado educativo y del personal que llevará a cabo el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar el apartado referido al precio. - Las escuelas infantiles son el único tramo educativo en Madrid, cuya gestión se somete a criterios economicistas. - Hay que preservar el carácter educativo de la etapa, tal y como reconoce la ley, la Educación Infantil merece el mismo tratamiento que el resto de las etapas educativas.
<ul style="list-style-type: none"> - Volver al modelo de financiación a través del módulo-aula que anualmente aprueba la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. 	<ul style="list-style-type: none"> - La financiación debe incluir la cobertura del mes de agosto (en la actualidad no está contemplado) ya que es un mes en que la actividad continúa generando gastos (salarios, seguros sociales, seguros, mantenimiento, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Que la Administración se responsabilice del mantenimiento, reformas y reposiciones de sus edificios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tal y como ocurre en el resto de los edificios públicos.
<ul style="list-style-type: none"> - Que las niñas y niños que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, escolarizados en las escuelas, ocupen dos plazas en todos los tramos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actualmente, en las aulas de bebés de las escuelas de la Comunidad de Madrid, solo ocupan una plaza. - Consideramos que la atención que deben recibir, ha de tener las mismas garantías de calidad que los escolarizados en el resto de niveles.
<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la formación y experiencia de las personas que llevan a cabo el proyecto, en base a un baremo específico que incluya los cursos de formación acreditados (créditos). 	<ul style="list-style-type: none"> - La formación del equipo es esencial, tanto la académica, como la referida a cursos individuales y formación colectiva de todo el equipo educativo. - La experiencia aporta seguridad y estabilidad al equipo educativo y asegura la continuidad y la coherencia.
<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar el cheque guardería en los centros privados, o circunscribirlos a aquellos centros situados en zonas donde la oferta pública no cubra las necesidades de escolarización. 	<ul style="list-style-type: none"> - La concesión indiscriminada del llamado "cheque guardería" no resulta procedente. Si bien su origen estuvo justificado por la imposibilidad de las Administraciones de dar cobertura a la demanda del tramo 0-3, en la actualidad esta medida no tiene fundamento, ya que existen numerosas escuelas públicas con vacantes e incluso con aulas cerradas. - Esto supone un desaprovechamiento de los recursos públicos, así como una mala gestión de dichos recursos, ya que estos no se destinan a las familias que los necesitan, pues en su concesión, los cheques guardería, no contemplan criterios de renta
<ul style="list-style-type: none"> - Crear cauces de formación oficial para el profesorado que constituye la Red Pública de Educación Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos formativos existentes son insuficientes. Sería deseable volver a contar con centros de formación por distritos.