

infancia contemporánea
contemporary childhood

www.infanciacontemporanea.com



Papers infancia_c
Número 24

Estudio sobre las percepciones y barreras de acceso a
la educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en
familias desfavorecidas

(Octubre 2019)

Citar como: Matsumoto, M; Poveda, D; Aliagas, C; Macías, B; Martínez, V; Mendoza, K. y Rodríguez, S. (2019). Estudio sobre las percepciones y barreras de acceso a la educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en familias desfavorecidas. *Papers infancia_c n° 24*, 1-47.

Esta es una versión ligeramente revisada del informe resultado del convenio - contrato entre Save the Children - Fundación Universidad Autónoma de Madrid - Grupo de Investigación "Infancia Contemporánea" (Código: 099502) (Entrega: Julio 2019)

Co-Coordinación

Mitsuko Matsumoto, Universidad Autónoma de Madrid
David Poveda, Universidad Autónoma de Madrid

Contacto: David Poveda, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblaco, 28049 Madrid (España). correo-e: david.poveda@uam.es

Equipo de Trabajo

Cristina Aliagas, Universitat Autònoma de Barcelona
Beatriz Macías, Universidad Pablo de Olavide
Virginia Martínez, Universidad Pablo de Olavide
Karmele Mendoza, Universidad de Extremadura
Sara Rodríguez, Universitat Autònoma de Barcelona

Colaboradoras

Lucía Cortés (Madrid)
Inés Gómez (Sevilla)
Nuria Figueroa (País Vasco)
Belén Martínez (Sevilla)
Ainhoa Montejo (Madrid - Valencia)
Julia Pérez (Madrid - Valencia)

Agradecimientos

Valencia: Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes (UCEV), Escola Cooperativa "Santa Cruz" de Mislata, C.P. Sector Aéreo Valencia. **Madrid:** Asociación Equipo de Orientación Familiar (EOF), Mesa de Educación del Foro Local de Puente de Vallecas, Programa de Apoyo Socioeducativo de Servicios Sociales de Asociación Centro Trama, Centro de Servicios Sociales San Diego (Distrito de Puente de Vallecas) Centro de Salud Martínez de la Riva, Escuela Infantil "El Alba", Fundación Tomillo. **Barcelona:** Servei de Primera Infància i Famílies de l'Ajuntament de Badia, Ajuntament de Canovelles (Serveis Socials), CDIAP (Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç RELLA - Districte de St Andreu de Barcelona, de la Fundació OSAS), Associació Recursos Educatius per a la Infància en Risc (REIR), Escola Bressol El tren, INTRESS (Institut de Treball Social i Serveis Socials). **Bilbao / País Vasco:** Asociación Bakuva y Equipo de Intervención Socioeducativa (EISE) Barakaldo. **Sevilla:** Centro de Educación Infantil Nazaret (Sevilla), Comisión de Ayuda al Refugiado (CEAR) - Andalucía, EDUCO - Andalucía, Delegación de Bienestar - Ayuntamiento de Sevilla, MAD África, Centro de Educación Infantil y Primaria Andalucía (Polígono Sur, Sevilla).

Resumen

Este informe presenta los resultados de un estudio y análisis de corte cualitativo sobre las barreras de acceso a la Educación Infantil de primer ciclo (0-3 años, EI 0-3) en familias en situación de riesgo social y/o exclusión socio-económica. El estudio responde a una demanda de consultoría técnica convocada por *Save the Children* e incluye datos recogidos en cinco localidades / áreas metropolitanas del estado español, persiguiendo lograr una perspectiva amplia y comparativa sobre las condiciones de acceso a la EI 0-3 en diferentes comunidades autónomas y localidades. El estudio se ha llevado a cabo en Madrid, Barcelona, Valencia, País Vasco y Sevilla e incluye dos componentes empíricos. Por una parte, 35 entrevistas semi-estructuradas a familias en situación de riesgo social, incluyendo a algunas familias que participan en programas gestionados por *Save the Children* y otras familias en circunstancias socio-económicas equiparables que no participan en programas de esta organización. Por otra parte, 6 grupos de discusión / entrevistas colectivas organizadas en las cinco localidades del estudio en los que han participado un total de 40 profesionales en el ámbito de la educación infantil, la atención a familias y/o la infancia-juventud en riesgo social. El informe se estructura en tres grandes bloques de resultados y propuestas:

(1) La categorización de las barreras de acceso a la EI 0-3 que experimentan a nivel nacional las familias en situación de riesgo social / exclusión socio-económica tal y como han sido identificadas por las propias familias y los profesionales/técnicos que trabajan con este conjunto de familias. Esta categorización parte del desarrollo de un modelo que sitúa a las familias en perfiles en función de su forma de acceso y participación (o exclusión) en la EI 0-3. Igualmente, este análisis examina desde una perspectiva interseccional el papel del género (particularmente la situación de las madres-mujeres de la familia) en los procesos de acceso a la EI 0-3 de la infancia socioeconómicamente más vulnerable.

(2) Un análisis y descripción de las propuestas desarrolladas por técnicos y familias para facilitar el acceso a la EI 0-3. Este análisis recoge una diversidad de propuestas y presta especial atención a los diferentes discursos existentes entre técnicos/profesionales en torno a los modelos de atención educativa en EI 0-3 que deberían ser promovidos.

(3) Una síntesis de los resultados y el desarrollo de algunas propuestas-reflexiones desde el equipo de trabajo de este informe a partir de los resultados obtenidos.

Este informe general nacional se acompaña de cinco informes locales que examinan de manera más detallada los discursos de las 7 familias entrevistadas en cada comunidad autónoma y las barreras identificadas por los/as técnicos/as participantes en los grupos de discusión.

1. Introducción

Investing in early childhood education is (...) one of those rare policies that is both socially fair – as it increases equality of opportunity and social mobility – and economically efficient, as it fosters skills and productivity. But all these benefits are conditional on the quality of the education provided. Consequently the availability of high quality, affordable early childhood education and care for young children is an important priority for Member States and for the European Union (European Commission, COM (2018) 271, p. 1)

El desarrollo de la Educación Infantil (EI - *Early Childhood Education and Care* - ECER) ha estado en el foco de las políticas y propuestas programáticas educativas en el contexto de la Unión Europea (UE) durante los últimos años. Por una parte, se ha señalado como una herramienta fundamental para la conciliación familiar y la incorporación efectiva e igualitaria de la mujer al mercado de trabajo. Por otra parte, dentro de los objetivos de inclusión social y reducción de las desigualdades sociales dentro de la UE, se ha apuntado a la intervención educativa temprana -particularmente para la infancia en una situación de riesgo de exclusión- como una herramienta fundamental para promover la igualdad socio-educativa. Ambos ejes se sustentan en evidencias empíricas robustas y una diversidad de informes, documentos programáticos y revisiones del estado de la cuestión que apuntalan el desarrollo de provisiones educativas y recursos de atención a la infancia antes del comienzo de la educación obligatoria (0-6 años). No obstante, el desarrollo y consolidación de esta red es muy heterogéneo, en tanto se trata de una etapa educativa no obligatoria y no universalizada, tiene una diversidad de formatos organizativos, formas de financiación, presencia y apoyo político que varían entre sí mucho más que otras partes del sistema educativo. Además, esta variabilidad se da a nivel nacional entre los estados miembros de la UE, a nivel regional dentro de cada uno de los estados e incluso a nivel local, ya que precisamente se trata de una parte del sistema educativo en el que las autoridades municipales desempeñan un papel muy importante.

En este contexto, en términos netos la participación de la infancia en diversos modos de atención educativa durante el periodo 0-6 ha estado creciendo en el contexto europeo y el contexto nacional. Sin embargo, este crecimiento, además de ser desigual entre contextos geográficos, no se está dando al mismo ritmo a través de diferentes grupos sociales. Así, los mismos informes que destacan la relevancia de la EI 0-3 / 0-6 como una medida de inclusión social señalan la menor participación de la infancia socio-económicamente desfavorecida, de familias migrantes o refugiadas y/o de minorías étnicas y culturales en la educación pre-obligatoria. De este modo, identificar las posibles "barreras" -entendidas en un sentido amplio que puede incluir condicionantes administrativos, materiales y socio-económicos, organizativos e ideológicos-culturales- a las que se enfrentan las familias y la infancia en situación de riesgo social se convierte en una cuestión relevante para el desarrollo de las políticas y medidas educativas encaminadas a favorecer el acceso (o al menos la posibilidad efectiva de acceso) de la infancia en una situación socialmente más vulnerable a una educación infantil de calidad.

El objetivo de este informe es precisamente explorar de una manera cualitativa, a través de un diálogo directo con familias en situación socio-económicamente desfavorecida y/o riesgo de exclusión social y profesionales educativos y de infancia, las barreras específicas a las que se enfrentan para participar activamente en la Educación Infantil 0-3 (EI 0-3). Se pone el foco en el periodo 0-3 años, dado que el segundo ciclo de educación infantil (3-6) está plenamente incorporado al sistema educativo y muestra, en el contexto del estado español, tasas de participación casi universales. Por el contrario, la participación en el ciclo EI 0-3 es mucho más baja y las formas de gestión que la sustentan muy diferentes entre sí. Por ello, el informe tiene también un aspecto comparativo y recoge datos de cinco localidades / áreas metropolitanas del estado español. Igualmente, se trata de un informe que pone especial énfasis en la perspectiva de las familias examinando cómo la constitución de estas barreras se entrelaza con las circunstancias personales (materiales, laborales, familiares, culturales, vitales, etc.) de las familias y las expectativas y creencias sobre la crianza durante los primeros años de vida de los padres (principalmente madres). Finalmente, en este análisis de las circunstancias familiares se adopta una perspectiva de género y se examina cómo el acceso a la EI 0-3 interacciona con el desarrollo de los proyectos vitales de las madres.

Tras la presentación de la metodología y muestra del estudio cualitativo, el informe se estructura en tres grandes bloques de resultados y propuestas:

- (1) La categorización de las barreras de acceso a la EI 0-3 que experimentan a nivel nacional las familias en situación de riesgo social / exclusión socio-económica, tal como han sido identificadas por las propias familias y los profesionales/técnicos que trabajan con este conjunto de familias.
- (2) Un análisis y descripción de las propuestas desarrolladas por técnicos y familias para facilitar el acceso a la EI 0-3.
- (3) Una síntesis de los resultados y el desarrollo de algunas propuestas-reflexiones desde el equipo de trabajo de este informe a partir de los resultados obtenidos.

Este informe general nacional viene acompañado de cinco informes locales que examinan de manera más detallada: (a) los discursos sobre las barreras y creencias sobre la crianza relacionadas con la EI 0-3 de las 7 familias entrevistadas en cada comunidad autónoma; (b) las barreras identificadas por los/as técnicos/as participantes en los grupos de discusión; y (c) las variaciones en las políticas regionales-locales sobre EI 0-3 identificadas por los participantes en el estudio y las barreras señaladas por familias y técnicos/as. Los informes locales son más descriptivos, categorizando las barreras identificadas por las familias y los profesionales por separado. Este informe general tiene un afán más "explicativo" en el que se proponen diferentes modelos para dar sentido a las barreras identificadas, tanto por las familias como por los profesionales, y su interrelación con las circunstancias de las familias.

2. Metodología

2.1. Estrategia metodológica general: El trabajo de equipos de investigación "locales"

El estudio ha sido coordinado por el grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid "Infancia contemporánea: Prácticas semióticas y contextos de desarrollo" (Número de registro: PS-030) (<http://www.infanciacontemporanea.com>). Se trata de un estudio de corte cualitativo con trabajo de campo realizado en cinco localidades/áreas metropolitanas: Madrid, Valencia, Barcelona, Bilbao/País Vasco y Sevilla, centrado en los discursos y creencias sobre las barreras de acceso a la EI 0-3 de familias en situación de pobreza / riesgo de exclusión y técnicos-profesionales en el ámbito de la educación infantil o infancia en riesgo social. El trabajo se ha desarrollado en coordinación con tres equipos de investigación "locales" (Barcelona, Sevilla, Bilbao) -todos ellos vinculados a la docencia-investigación universitaria- para cubrir la recogida de datos en las localidades señaladas. El trabajo de campo en Madrid y Valencia se ha realizado por el mismo equipo en coordinación con los equipos técnicos de Save the Children. Cada "equipo local" ha estado a cargo de la recogida de los datos de su entorno, la codificación inicial y la preparación del informe local.

2.2. Técnicas de recolección de datos y reclutamiento de los participantes

Los métodos que empleamos son esencialmente entrevistas semi-estructuradas (con familias) y grupos de discusión (GD) (con técnicos-informantes clave). En base a las distinciones establecidas por *Save the Children* (StC) se han recogido datos de los siguientes grupos de participantes:

- Familias en situación de pobreza o exclusión social participantes en los programas de Save the Children ('Familias de StC').
- Familias en situación de pobreza o exclusión social¹ que no participan en programas de Save the Children ('Familias externas').
- Profesionales de servicios sociales y otros informantes clave implicados en el trabajo con primera infancia (educación infantil 0-3, técnicos y educadores de otras ONGs, trabajadores y educadores sociales, etc.).

Se han realizado 7 entrevistas con familias (entre familias 'StC' y 'externas') por Comunidad Autónoma² (Tabla 1). Con los profesionales, hemos realizado un total de 5 GDs en 4 localidades. En el caso de Bilbao, se ha realizado una entrevista grupal (EG) con dos técnicos y esta información se ha complementado con entrevistas informales e intercambios con diversos profesionales en el campo de la infancia y juventud en riesgo social que han tenido lugar durante el periodo de este estudio al coincidir con el trabajo de campo etnográfico de otro proyecto de investigación más amplio (Tabla 2).

¹ Definido por situación laboral, nivel educativo, y renta de los padres.

² Ver cada informe local para información sobre el proceso de reclutamiento y los perfiles de las familias y los profesionales que han participado en el estudio.

Tabla 1: Muestra de las familias participantes en el estudio

	Madrid	Barcelona	Valencia	Sevilla	Bilbao	Total
Familias 'de StC'	5	5	4	4	2	20
Familias 'externas'	2	2	3	3	5	15
Familias (Total)	7	7	7	7	7	35

Tabla 2: Muestra de los profesionales y técnicos participantes en el estudio

Madrid	Barcelona	Valencia	Sevilla	Bilbao	Total
2 GDs (Total: 15)	1GD (Total: 7)	1GD (Total: 10)	1GD (Total: 6)	EG (Total: 2)	5 GD + 1 EG (N Total: 40)

Todos los equipos de investigación han realizado las entrevistas con las familias partiendo de un guión común de entrevista, que se componían de los siguientes elementos:

- Información básica sobre la familia: (nacionalidad(es), nivel de formación y situación laboral de los/as adultos/as en el hogar, condición de vivienda, número de menores en el hogar y momento educativo de cada hijo/a.
- Las percepciones de las familias sobre las barreras para inscribir a sus hijos/as en el primer ciclo de educación infantil.
- Rutinas diarias de sus hijos que tienen entre 0 y 3 años y pautas de crianza diarias.
- Los puntos de vista de las familias sobre esta etapa educativa (EI 0-3).

Para la recogida de datos con los profesionales, hemos seguido una esquema común para los GD que tenía dos objetivos: (1) Recoger sus percepciones y conocimientos sobre las barreras a las que se enfrentan las familias vulnerables para acceder al primer ciclo de educación infantil; (2) Generar ideas colectivamente sobre cómo abordar las barreras de acceso a EI 0-3 en las familias más vulnerables.

En ambos casos, dentro de la lógica habitual del trabajo de campo cualitativo, estos guiones se han adaptado a las circunstancias específicas del momento de recogida de información y los intereses y discursos de los participantes. Igualmente, la información obtenida durante las entrevistas o grupos de discusión ha sido complementada con documentación aportada por los participantes (técnicos/as en el caso de los GDs) o los contactos de StC para completar/clarificar la información proporcionada por las familias.

2.3. Estrategia de análisis de los datos

Los datos recogidos han sido transcritos y analizados dentro de una lógica analítica cualitativa-inductiva en la que se han identificado dentro de las entrevistas individuales y los grupos de discusión categorías y temas analíticos. El análisis se ha realizado a dos niveles:

en primer lugar, desde los equipos locales y, en segundo lugar, desde la síntesis y sistematización desarrollada para este informe general. Este informe general presenta el análisis global de los patrones y ejes identificados a nivel nacional, mientras que los informes locales examinan de manera más detallada los discursos de las familias y profesionales con los que se ha trabajado en cada localidad.

En particular, el análisis de los datos se ha guiado por la lógica de la "teoría fundamentada", especialmente para desarrollar diferentes modelos organizadores sobre los discursos de las familias, los perfiles y las categorización-conceptualización de las barreras identificadas. Estos modelos se han desarrollado y ajustado sucesivamente en función de su capacidad para sintetizar y dar sentido a los datos obtenidos.

3. Resultados

3.1. Un modelo para comprender las barreras y condiciones de acceso a Educación Infantil 0-3 que experimentan las familias en riesgo social

Como parte de la exploración de las barreras y condicionantes al acceso de la EI 0-3 realizada con familias y diferentes profesionales trabajando en el ámbito de la infancia en riesgo y educación infantil, proponemos un modelo organizativo que cumple principalmente dos funciones: (1) Dar sentido a la diversidad de factores y barreras que influyen en el acceso a la EI 0-3; (2) Visibilizar cómo, en el contexto de las políticas sociales y educativas y la red de recursos disponibles, el acceso y mayor participación en la EI 0-3 (de titularidad pública o privada) no es necesariamente un proceso lineal y progresivo en el que la mayor capacidad socioeconómica (o menor situación de riesgo social) implica mayor participación en el ciclo educativo 0-3. Por el contrario, los datos sugieren que hay un conjunto de familias en un rango de condiciones materiales y de riesgo amplias y niños y niñas que aparecen como los "peor" atendidos por el sistema actual y cuyo acceso al primer ciclo de educación infantil se ve más obstaculizado.

La Figura 1 recoge los elementos del modelo. Por una parte, tenemos un continuo de condiciones socio-económicas y materiales (eje horizontal) que abarca desde situaciones de gran riesgo social y precariedad material a las condiciones de vida habituales de las familias de "clase media" españolas³. Por otra parte, existe un nivel de participación en Educación Infantil 0-3 (eje vertical), en el que la diferenciación entre "oferta/red pública" y "oferta/red privada" emerge como un elemento clave, en tanto, que la Educación Infantil 0-3 se constituye en la actualidad como una etapa educativa que no es universal, ni obligatoria y, por tanto, no es gratuita de manera generalizada.

³El trabajo de campo no incluye entrevistas con familias de clase media, ni se ha estudiado directamente las condiciones de acceso a la Educación Infantil 0-3 por parte de niños y niñas de clase media. Sin embargo, las referencias a este conjunto de familias y la discusión de la oferta y formatos de educación infantil disponibles para familias de clase media aparece con frecuencia en el discurso profesional y emerge como un elemento importante para comprender la participación y las barreras de acceso a la Educación Infantil 0-3 para los niños y las niñas en situación de riesgo social.

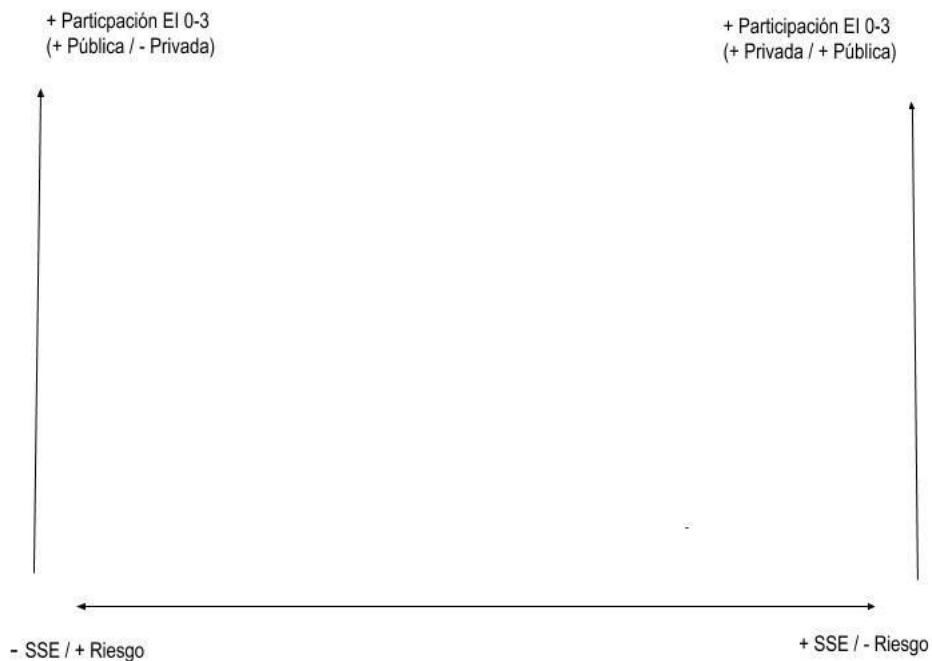


Figura 1: Factores para comprender las barreras de acceso a la Educación Infantil 0-3

A partir de estos dos elementos los datos recogidos apuntan a diferentes formas de participación y barreras de acceso a la educación infantil que se plasman en una curva en la que se sitúan diferentes “perfiles” de familias que experimentan diferentes barreras (o incluso la ausencia de ellas) de acceso a la educación infantil (Figura 2). Los datos recogidos apuntan a la existencia de cinco perfiles en relación con las barreras de acceso a la Educación Infantil 0-3. Cuatro de estos perfiles se ven reflejados en las familias que ha sido entrevistadas para este informe y serán examinadas con más detalle en el siguiente apartado.

El quinto perfil (Perfil 5) se corresponde con familias de clase media, encabezadas por una o dos personas adultas que trabajan fuera del hogar. La participación de la infancia 0-3 de clase media en Educación Infantil de primer ciclo se caracteriza como alta, con acceso tanto a la oferta pública como privada (especialmente dado que uno de los elementos que barema de manera más significativa en el acceso a la red pública es la situación laboral activa de los adultos cuidadores en el hogar). Del mismo modo, las familias en este perfil tienen los recursos para acceder a la red privada de educación infantil, la cual es elegida o porque no ha sido posible acceder a la red pública o porque ofrece servicios (horarios ampliados, singularidades curriculares, etc.) que no están disponibles en la red pública. En cualquier caso, dado que las condiciones de participación en EI 0-3 de la infancia de familias de clase media no son la temática central de este informe, ni han sido incluidas en el trabajo de campo, no nos detendremos más en la caracterización de este perfil. No obstante, es importante tener este conjunto de familias como referente en el modelo, entre otras razones porque estructura partes del discurso profesional y el sentido de algunas de las barreras administrativas-políticas que hemos identificado:

(...) los datos que tenemos (...) el diagnóstico que hizo la mesa sobre Puente de Vallecas, en el tema de las becas⁴ que están ahora mismo, se ha abierto el plazo se ha cerrado, y tal, o sea dice, al igual que la convocatoria anterior "con el fin de que estas becas alcancen al mayor número posible de solicitantes pertenecientes a la clase media". Es decir, la misma convocatoria está diciendo que esto va para las clases medias. O sea, es que alucinas, en una convocatoria que es oficial de el boletín oficial de la Comunidad de Madrid. Viendo esto ya te explicas (...) todo lo que vaya a venir después (...) (Presidente de una Mesa de un Foro Local de Educación, GD-Ma100619).

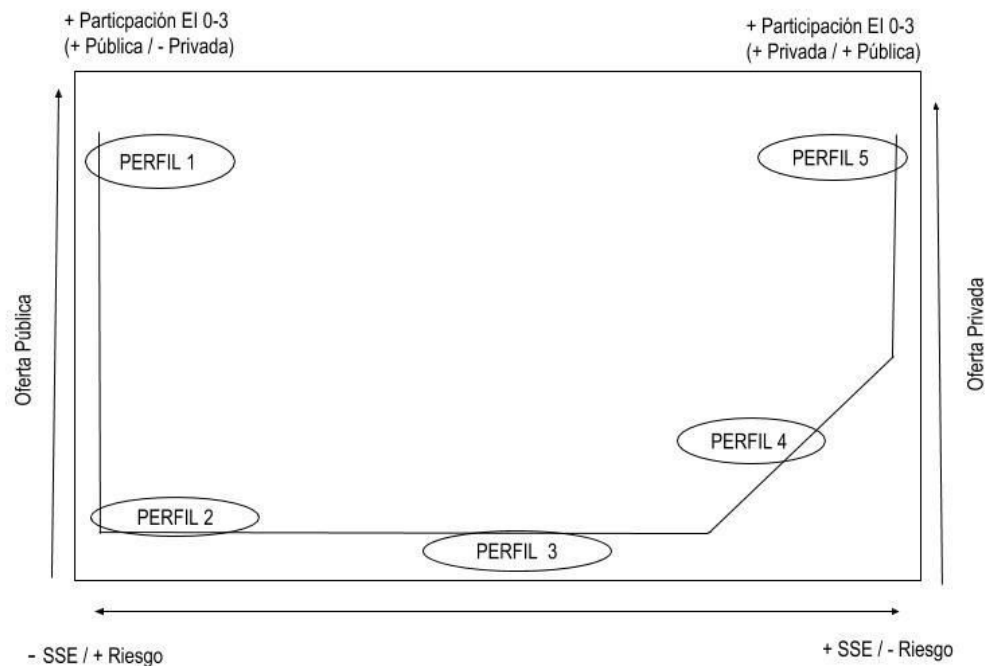


Figura 2: Perfiles familiares y barreras de acceso a la EI 0-3

La Tabla 3 resume el resto de perfiles y muestra algunos de los relatos de las familias y técnicos que caracterizan a estos perfiles, mientras que la Tabla 4 clasifica a todas las familias entrevistadas en el estudio en base a los perfiles señalados. Es importante señalar que en nuestra propuesta analítica el elemento diferenciador es la asistencia o no a EI 0-3 (en dos perfiles los niños/as asisten y en otros dos no asisten) mientras que aspectos como la composición familiar o las circunstancias socio-económicas y sociales específicas de cada familia tienen un carácter más probabilístico (es decir, pueden aparecer con más o menos frecuencia en la muestra pero no definen su categorización). Del mismo modo, las familias tienen una historia y circunstancias cambiantes y los diferentes hijos/as de la familias pueden haber tenido historias de participación en la EI 0-3 diferentes. En estos casos, el análisis y "clasificación" se realiza en base a las circunstancias actuales (en el momento de

⁴ Estas convocatorias de "becas" de la Comunidad Autónoma de Madrid están especialmente destinadas al pago de los gastos de EI 0-3 privadas y que no forman parte de la red pública / de gestión indirecta de la región.

la entrevista) de la familia y la forma de participación en EI 0-3 del hijo/a entre 0-3 años o en el rango de edad más próximo a esta franja de edad.

Tabla 3: Caracterización de los perfiles familiares en relación con el acceso a EI 0-3

Perfil / Caracterización	Ejemplos
<p>Perfil 1</p> <p>Familia en una situación muy vulnerable, pero "intervenida" por Servicios Sociales y otras ONGs. El/la hijo/a 0-3 <u>accede a una plaza de las escasas plazas de EI 0-3 públicas a través de varias ayudas y gestiones promovidas por Servicios Sociales</u>. En este perfil hay un gran número de madres solteras sin trabajo regular viviendo en condiciones materiales muy precarias.</p>	<p><i>(...) de dificultad no mucha la verdad más yo... vivía ahí en San Diego y en verdad me pillaba una más cerca, no sé si no era pública o que era lo que pasaba pero de todas maneras me dijeron que no había plazas (...) entonces yo hablé con la asistenta y me dijeron que si quería podía elegir esa y no, no tuve problema cumplí los puntos y demás y para mí fue bueno no tuve mucha dificultad, la verdad (...) solamente me dijeron que esa iba con la asistenta por el tema de RMI y ya está lo otro normal, como si coges otra guardería pública que va por puntos como cuando les inscriben en el colegio pues de cercanía y demás, lo normal la verdad, no tuve dificultad (...)</i> (Madre soltera, origen español, 1 hijo de 22 meses, vive en una habitación alquilada) (Ma02FI).</p>
<p>Perfil 2</p> <p>Familias en las que convergen múltiples circunstancias familiares, personales, materiales y legales que "sobrepasan" a la familia e <u>impide que gestione con éxito los procesos de admisión a EI 0-3</u> y/o debe resolver otras necesidades urgentes entre las que no está la participación en EI 0-3. En el discurso técnico se refieren a estas familias como "multi-problemáticas" y para ilustrar la situación describen a familias migrantes, recién llegadas, en situación irregular, con barreras lingüísticas y/o experimentando procesos familiares complicados (e.g. separaciones, rupturas familiares, violencia doméstica, adicciones, etc.). Esta conjunción de situaciones problemáticas también puede incluir problemas de salud / desarrollo en los/as hijos/as que impiden o limitan su participación en EI 0-3. La percepción profesional cuando se dan conjunciones de circunstancias de este tipo es que la escolarización en EI 0-3 no es sentida como un apoyo o recurso por las familias (más bien emerge como un "estresor" añadido) y/o las políticas de acceso actual o el trabajo de intervención <u>no logran facilitar el acceso a la EI 0-3 con éxito</u>.</p>	<p><i>(...) Entonces yo al venirme aquí yo solo necesitaba la guardería para mi hija y me salía que tenía que pagar. ¿Por qué? Porque mi marido no tenía un NIE o sea mi marido al estar fuera del país a mí no me subvencionan la guardería, me salía de pago. Yo en ese momento yo no la podía pagar. Fui a la asistencia social un montón de veces pero la asistenta social lo que te comenta es que si tienes un contrato de trabajo ella te puede ayudar en la mitad de la guardería, "a ver señora que yo estoy sin trabajo, no tengo a nadie que me cuide a mi hija y si yo no trabajo no le puedo dar a mi hija de comer (...)</i> (Madre de Marruecos con 3 hijos, el marido vive y trabaja en Marruecos, por lo que no está presente, y tampoco aporta económicamente. Como no tiene NIE, no computa como familia monomarental ni tenía derecho a la cuota reducida a inscribir su hija menor a la EI 0-3 subvencionada) (Se01FI).</p>

<p>Perfil 3</p> <p>Familia muchas veces biparental en la que sólo un adulto trabaja, normalmente el marido/hombre. La mujer queda al cuidado de los hijos/as 0-3 y no está buscando activamente empleo o un empleo a tiempo completo-regularizado. En este perfil confluyen: (a) creencias sobre la crianza en el hogar y el lugar de la mujer en la familia; (b) la disponibilidad de una red de cuidado-apoyo y (c) políticas de acceso a la EI 0-3 enfocadas a la conciliación laboral (cuando todos los adultos cuidadores del hogar tienen empleo regularizado a tiempo completo) que <u>contribuyen a no entender la escolarización en EI 0-3 como una prioridad. Por tanto, los/as hijos/as terminan no participando en EI 0-3.</u></p>	<p><i>(...) No, no le he escolarizado por la experiencia que tenía con el mediano. El año pasado por ejemplo, el mediano ahora tiene cuatro años y casi tres meses, el año pasado, cuando tenía tres años estaba matriculado y todo, le llevé una semana y no (...) No, no, no, no me gustaba rollo porque el niño necesita todavía el peso de la familia, de la madre... tienen que estar tan arropados, ¿sabes? Me daba una pena dejarlos allí (...) ¿sabes? Es que es un niño, todavía no es para ir solo al cole, y encima que mi mujer no trabaja, una ventaja que tenemos (...) una ventaja a favor, digamos, que permite que se quede en casa y así, es por eso ni siquiera he apuntado al pequeño este año (Familia biparental, origen marroquí, dos hijos, una hija pequeña de 4 meses que no asiste a EI 0-3, el padre trabaja, la madre no) (Pv04FE).</i></p>
<p>Perfil 4</p> <p>Con frecuencia se trata de familias bi-parentales en la que ambos adultos/as trabajan, pero las condiciones laborales y sueldo combinado siguen siendo precarias. <u>Acceden a EI 0-3</u> pero compiten con muchas otras familias por el acceso a las plazas públicas, igualmente la oferta pública igual no cubre sus necesidades de cuidado para horarios extensos, irregulares, etc. <u>Hacen uso de EI 0-3 privada como alternativa, aunque el gasto suponga una parte comparativamente desproporcionada de sus ingresos.</u></p>	<p><i>(...) lo miré ahí y me inscribí y todo pero me dijeron que probablemente no haya plaza. Entonces ahí una amiga me dijo mira hay otra guardería y fuimos a hablar. Me dijo la chica que no había problema, que me guardaba la plaza si es que no me recibían aquí, me iba y me inscribía allí. Ahí no hubo problemas (...) la verdad es que eran todas muy atentas. Tanto las directoras que eran dos chicas, y la profesora era muy atenta (...) y eso aparte apoyo para nosotros que si tenemos que trabajar o hacer otras cosas, con ellos no se puede hacer (Madre, familia bi-parental, origen ecuatoriano, tres hijos, el padre trabaja a tiempo completo y la madre está empezando un negocio) (Va03FI).</i></p>

Tabla 4: Categorización de las familias entrevistadas por perfiles⁵

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Barcelona		Ba04FI Ba05FI Ba06FE	Ba01FI Ba02FI Ba03FI	Ba07FE
País Vasco	Pv02FE		Pv03FE Pv04FE	Pv01FE Pv05FE Pv06FE Pv07FE
Madrid	Ma02FI Ma04FI Ma06FE Ma07FE	Ma03FI	Ma01FI Ma05FI	
Sevilla	Se02FI Se04FI Se07FE	Se01FI Se03FI	Se05FE Se06FE	
Valencia	Va06FE	Va02FI	Va01FI	Va03FI Va04FE Va05FE Va07FE
Totales (N)	9	7	10	9

3.2. Las barreras de acceso a la EI 0-3 desde diferentes situaciones familiares y socio-laborales: Un análisis por perfiles

El trabajo de campo permite identificar una serie de barreras de acceso a la Educación Infantil 0-3 que, además, en líneas generales se corresponde con cuestiones ya señaladas en otros informes y la bibliografía general sobre esta cuestión. No obstante, las barreras de acceso no son elementos aislados que emergen y co-ocurren de manera similar en todas las familias entrevistadas. Desde nuestra perspectiva, diferentes clases de barreras confluyen en las realidades y experiencias de diferentes familias que comparten algunos elementos en común. Es por ello que pensamos tiene sentido identificar “perfiles familiares” ya que, aún siendo la noción de “perfil” un aspecto controvertido en la investigación e intervención social, permite poner el foco de atención sobre la experiencia familiar de los niños y las niñas que ven obstaculizado su acceso a la Educación Infantil 0-3. Igualmente, esta aproximación permite discutir las barreras identificadas sin abstraerse de las realidades materiales que, de

⁵ Para proteger la identidad de los participantes se ha optado por el uso de códigos para identificar a las familias y profesionales que han formado parte del estudio (tanto en este informe general como en cada uno de los informes locales). Para las familias, el código incluye el acrónimo de la localidad (Barcelona = Ba / País Vasco = Pv / Madrid = Ma / Sevilla = Se / Valencia = Va) + un número asignado a cada familia por localidad + un acrónimo que identifica si la familia participa en un programa de Save the Children (FI) o no participa en sus programas y es ‘externa’ (FE). Para los grupos de discusión (GD), se utiliza el acrónimo de la localidad + la fecha de realización de la sesión.

hecho, constituyen determinadas condiciones como barreras.

Partiendo de esta perspectiva es posible plantear una perspectiva "escalonada" de las barreras, de tal manera que a través de los diferentes perfiles que hemos señalado se distribuyen diferentes tipos de barreras. Algunas de estas barreras son compartidas por varios perfiles y, sobre estas, cada perfil se enfrenta a barreras específicas. La Tabla 5 resume esta perspectiva, permitiendo dos tipos de lecturas sobre las barreras de acceso a la EI 0-3: (1) Una lectura "horizontal" en las que es posible ir descomponiendo / recomponiendo los diferentes elementos que configuran un tipo de barrera general (e.g. "Económica", "Burocrática", "Cultural", etc.); (2) Una lectura "vertical" / "diagonal" que permite examinar cómo cada una de estas barreras interactúan en formas específicas para dificultar el acceso a la Educación Infantil 0-3 para la infancia en situación más vulnerable.

Tabla 5: Categorización de las barreras de acceso a la EI 0-3 identificadas en/por las familias

Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Barreras Económicas (a)	→→→→→	Barreras Económicas (b)	Barreras Económicas (c)
Barreras / Facilitadores desde la Red de Protección Social (a)	→→→→→	Ausencia de Alternativas en la Red de Protección Social (b)	→→→→→
	Barreras Burocráticas (a) Confluencia barreras: Sistema protección social - Burocráticas - Ideologías (b)	Barreras Burocráticas - Organizativas (c)	→→→→→
	Barreras Culturales - Lingüísticas (a)	Barreras Culturales - Ideológicas (b)	
	La " Movilidad " - Barrera de Acceso (a) (b)	La "Movilidad" - Vulnerabilidad Educativa (c)	→→→→→

Sobre este esquema en los discursos de las familias - y en ocasiones en confluencia con el discurso técnico- emergen las siguientes barreras⁶:

⁶ En este informe general se presenta la explicación de cada una de las barreras identificadas y algunos verbatims ilustrativos del argumento presentado. Los informes locales presentan muchos más ejemplos y muestras directas del discurso de las familias y técnicos/as.

Barreras Económicas

(a) Para las madres en esta situación familiar de máxima vulnerabilidad (Perfil 1 / Perfil 2) la matriculación en EI 0-3 es una condición necesaria para cualquier posibilidad de formación y/o acceso a un trabajo con remuneración regular. La única opción viable dentro de las políticas educativas actuales es el acceso a una plaza de EI 0-3 pública y, además, con las máximas condiciones de apoyo económico (e.g. "cuota cero", "becas de comedor", etc.). Las plazas escolares en estas condiciones son muy escasas y no cubren la potencial demanda que puede existir en la actualidad. Por ejemplo, la familia Pv07FE (de origen sirio, ninguno de los dos progenitores tiene trabajo, excepto a veces la madre que trabaja informalmente horas sueltas): la familia tuvo inscrita a su hija menor en una EI 0-3 privada un año por la falta de plazas en la EI pública antes de entrar en una EI 0-3 pública con 2 años. También los profesionales han sugerido que una medida encaminada exclusivamente a eliminar las cuotas no resuelve todas las barreras económicas a las que enfrentan las familias vulnerables:

(...) va unido no solo al coste de la escuela infantil porque los de cuota cero ya hemos visto que son muy poquitas las plazas que hay, y las dificultades económicas para complementar... esas necesidades de recoger, de llevar. Las familias con más recursos económicos cuentan con más recursos de todo tipo (...) (Una técnica de ONG, GD-Ma310519).

(b) Otras familias con una situación laboral-económica precaria pero no tan crítica (Perfil 3) también se enfrentan a barreras económicas, pero estas tienen un matiz diferente. Las familias hacen un análisis de "costos - beneficios" entre el gasto que supone la participación en EI 0-3 (cuando no se tiene acceso a o se desconocen todas las "ayudas económicas" disponibles) y los ingresos previsibles por el trabajo parcial e irregular de uno de los miembros de la familia (la madre). En este cómputo, renunciar a la EI 0-3 y centrarse en la crianza/cuidado en/desde el hogar emerge como la decisión más "racional". Por ejemplo, la familia Ba01FI (de origen español, el padre trabaja en una fábrica de aluminio mientras que la madre no trabaja): no ha inscrito a ninguno de los dos hijos en una EI 0-3 por razones económicas.

lo que pasa es que si no lo [su hijo menor] dejas a comer, es de 9.15 a 11.45, entonces en esas horas no te da tiempo (...) para que él estuviera con otros niños pero pagar 120 para esas horas que tú no puedes hacer nada, la verdad que no me sale a cuenta (Madre de Ba01FI).

(c) Finalmente, hay familias en las que ambos padres trabajan y optan por la escolarización en EI 0-3 (Perfil 4). No obstante esta asistencia a EI 0-3 se realiza en condiciones que contribuyen a la fragilidad de la experiencia educativa durante el periodo EI 0-3: (1) Suele ser en EI 0-3 privada, dado que sólo esta oferta logra ajustarse mejor a las condiciones laborales precarias de los padres, lo cual supone un coste significativo dentro del presupuesto familiar (por ejemplo: Ba07FE, de Ecuador, finalmente llevó su primer hijo a una escuela privada "de pago porque teníamos que trabajar" y no consiguieron plazas en públicas); (2) La inestabilidad laboral -particularmente de la madre- puede poner en riesgo la

continuidad de la asistencia de los/as hijos/as a EI 0-3. Por ejemplo, Va07FE, padres de América Latina, con 2 hijos/as: cuando la hija mayor estaba asistiendo a una EI 0-3 "privada-subsidiada" pagaba 86 euros al mes por la asistencia EI 0-3. En ese momento, ella trabajaba como interna cobrando 900 euros mientras su marido no tenía trabajo. Tuvo dificultades durante un periodo dado que decidió dejar el trabajo, cuando este era el único ingreso fijo de la familia en ese momento, lo que afectó a la continuidad de la hija en la EI: "¿de dónde saco yo los 86 euros?" (Madre de Va07FE).

Barreras desde la Red de Protección Social

El sistema de protección social y atención a la infancia, entendido en sentido amplio como los recursos públicos, la acción de servicios sociales y otras entidades y organizaciones sin ánimo de lucro, interactúa con las condiciones de las familias para suponer una barrera (o incluso un facilitador) del acceso a la EI 0-3. Esto puede verse desde dos perspectivas:

(a) El acceso a las escasas plazas de EI 0-3 en las condiciones que la hacen viable para las familias más vulnerables no sólo depende de "condiciones objetivas" (son muchas las familias y madres solteras que se encuentran en una situación de máxima vulnerabilidad: Perfil 1 / Perfil 2), sino que parte de lograr completar trámites administrativos en los plazos y momentos adecuados. Este proceso se ve apoyado por diferentes técnicos, profesionales y educadores que forman parte de la red de protección a la infancia. De hecho, varias de las madres en este perfil que hemos entrevistado y han logrado escolarizar con éxito a sus hijos/as en EI 0-3 señalan explícitamente los apoyos recibidos por agentes clave (trabajadores sociales, administración de las escuelas infantiles, etc.).

Porque la primera vez, yo no sabía que existían las escuelas infantiles, claro, la primera vez, cuando una es una madre primeriza no sabe (...) Pasado un mes, cuando tenía un mes de vida recibí una llamada diciéndome que me habían concedido una plaza en una escuela infantil. Parece que cuando yo iba al Ayuntamiento a servicios sociales cogieron mis datos, me llevaba una trabajadora social y los pasaron. Porque había algo de las escuelas infantiles algo de necesidades especiales para niños con problemas y me dijeron que me tocaba aquí (...) (Madre soltera, origen ecuatoriano, actualmente desempleada con 5 hijos/as, una de ellas con problemas de desarrollo) (Ma07FE)

Por ello, puede entenderse que la ausencia de esta red o los recursos formales o informales que se movilizan para acceder a la EI 0-3 se convierte en una barrera, sobre todo para las familias migradas:

(...) és una realitat que nosaltres tenim famílies migrades, clar, sense família extensa, la mare s'ha de posar a treballar, mares marroquines que segurament al seu país no treballen, perquè tenen la família extensa, clar, amb horaris que també els que els hi donen (...) ho dic perquè és complexe (...) (Psicóloga, GD-Ba070619).

(b) En conexión con las "barreras culturales" que se discuten más abajo, la ausencia de dispositivos educativos y de apoyo a la crianza que funcionen con una lógica diferente a la

escolarización completa y continua en EI 0-3 suponen una barrera (Perfil 3). Se puede entender en este sentido dado que deja sin recurso alguno a las familias para las cuales la escolarización a tiempo completo en la red de EI 0-3 actualmente existente no es una opción viable o acorde con las creencias educativas de la familia. Existen dispositivos alternativos más acordes a las necesidades y creencias de las familias que priorizan a la familia como entorno educativo y de crianza, pero en la actualidad, son extremadamente escasos o económica y geográficamente inaccesibles para las familias con recursos económicos limitados. Por ejemplo, Ba03FI, de origen español, la familia se compone de padre, madre y 1 hija de dos años -y la madre embarazada de 7 meses en el momento de la entrevista-, el padre trabaja como autónomo y la madre trabaja 10 horas a la semana. A pesar del interés de la familia por buscar otras alternativas de cuidado más allá de la escolarización completa en EI 0-3, disfrutar plenamente de la alternativa supone un costo económico muy alto para las familia y al final la hija queda al cuidado de la madre durante la mayor parte del día:

(...) Vam veure dues privades de Barberà i una pública de Barberà i després hem conegut una mare de dia, que ens ha encantat, una idea que a mi em sembla fantàstica però no en mano de todo el mundo, és molt car, però és fantàstic, perquè és una llar, és un domicili, que és algo súper familiar, que són 4 nens com màxim i és una persona molt formada, fan el dinar a casa. És una altra cosa (...)

Barreras Burocráticas

La complejidad y los requisitos administrativos relacionados con la matriculación y asistencia a Educación Infantil 0-3 supone una barrera para algunas de las familias en situación de pobreza:

(a) Las diferentes normativas existentes en relación con las condiciones y plazos de matriculación, el modo en que se asignan y distribuyen las plazas y el acceso a otras ayudas -aspectos que pueden variar mucho de una localidad a otra- dificulta que las familias en las que confluyen múltiples situaciones problemáticas puedan enfrentarse a estos procesos con éxito (Perfil 2).

Antes, tú hacías un escrito, explicabas la situación, se sometía a, en fin, un estudio (...) Servicios Sociales era colaborador. Entendía, y permitía, y haciendo un seguimiento de lo que estás haciendo. Ahora no, ahora es burocracia. ¿No tienes a, b, c y d? Da igual la casuística, aunque el que pierda sea el menor (...) (Una participante⁷, GD-Se300519).

Del mismo modo, los procedimientos administrativos actuales no dan respuesta a diferentes situaciones sobrevenidas o a las necesidades/características de familias especialmente móviles (migrantes, re-unificadas, etc.) - ver más abajo como la movilidad se constituye en un tipo de barrera específica.

(b) Otro tipo de barrera que obstaculiza la participación en EI 0-3 aparece específicamente

⁷ Cuando no es posible identificar al participante en el GD y su perfil técnico simplemente señalamos "participante" y el sexo atribuible a la voz en el audio.

en las discusiones con técnicos del País Vasco e incorpora aspectos relacionados con los procesos burocráticos, creencias familiares y apela a cómo se percibe la protección social desde las familias (aunque la hemos situado aquí dentro del modelo organizador dentro de una posible lectura diagonal de las barreras). Algunas familias perciben a la EI 0-3 como mecanismo de "control institucional de sus vidas y las crianzas de sus hijos". Desde esta perspectiva, la asistencia a la EI 0-3 podría poner bajo la mirada del sistema de protección sus prácticas de crianza o circunstancias sociales y que estas fueran consideradas problemáticas, derivando en una mayor intervención por parte del sistema - incluyendo la medida más "drástica" que implica la retirada de los/as hijos/as. Bajo estas premisas, simplemente "como precaución no se envía a los/as hijos/as a EI 0-3".

(...) A ver porque la que está muy excluida a veces no va ni a los recursos. Porque claro en el colegio te mandan una serie de normas que tienes que cumplir y si no le llevas no tienes que cumplirlas y no te vigila nadie, estás en tu casa con tu hijo y dices "hasta que no le lleve al colegio no me van a ver" porque si no el colegio da un parte a servicios sociales, servicios sociales a EISE y el EISE te viene a una educadora y como no te apetece hacer ese planning pues cuanto más lo retrases... que ellos al final tampoco son tontos entonces muchos saben que no están haciendo bien las cosas pero no les apetece que les den el coñazo, entonces las que están muy excluidas no les interesa meterles en ninguna institución que te pueda controlar nada (...) (EG-Pv140619).

(c) Para otras familias (Perfil 3) la participación en EI 0-3 queda excluida en tanto que no se contemplan modos de organización de la EI 0-3 que se ajuste mejor a las necesidades de las familias / madres con jornadas de trabajo irregulares o parciales. Por ejemplo, la madre de la familia marroquí Ma05FI trabaja como jardinera pero de 6-9h de la mañana y sus hijos pequeños (uno de 10m y otro de 3 años) no van a EI 0-3. Ante la imposibilidad de encontrar/negociar una respuesta educativa que se ajuste a necesidades de la familia como asistir sólo algunos días a la semana, participar en jornadas a tiempo parcial o de tarde, etc. algunas familias "optan" por una "solución" de crianza y cuidado que supone, por una parte, posponer la asistencia/escolarización a EI hasta los 2-3 años y, por otra parte, posponer/reducir la incorporación de la madre al mercado de trabajo (aunque sea en los nichos más precarios del sistema laboral). Por ejemplo, la familia española de Ba02FI tiene 3 hijos, el más pequeño con 3 años y no va a una EI 0-3. La madre a veces trabaja limpiando casas pero no ve "viable meterlo [el hijo pequeño] en la guardería, por el dinero, ya no podía, somos muchos en casa con un sueldo [de mi marido]." Cuando trabaja, pide a su suegra que se "lo quede" o lleva al trabajo porque "le cuesta muchísimo quedárselo". De hecho, le gustaría que hubiera una EI 0-3 en la que ella pudiera dejar a su hijo por horas cuando lo necesite (véase abajo en la sección de las propuestas por las familias).

Esta barrera burocrática-organizativa refleja principalmente la definición de los problemas de participación y acceso a la EI 0-3 presentada por las familias. Pero desde el punto de vista de las políticas y la organización educativa más generalizada la etapa EI 0-3, es también el punto en el que quizás se dan mayores divergencias entre las necesidades señaladas por las familias y las prioridades de las políticas actuales de acceso y gestión de la EI 0-3. Por una parte, la definición política-administrativa de la EI 0-3 como medida de "conciliación" laboral se sustenta en una definición de "trabajo" como algo que se desarrolla a tiempo

completo, en horarios estables y en condiciones administrativas completamente regularizadas. Con frecuencia estas condiciones no caracterizan el trabajo de los adultos de las familias en riesgo social -especialmente el de la mujeres- y el resultado es que sus "necesidades laborales" no tiene ningún reconocimiento en los procesos de acceso a la EI 0-3. Por otra parte, el modelo actual de participación en EI 0-3 se basa en exigir/esperar una experiencia plenamente institucionalizada, diaria y (preferiblemente) a tiempo completo (de unas 5-7 horas diarias) por parte de los/as niños/as. En la medida en que este compromiso sobrepasa las necesidades de cuidado de las familias, supone un costo sustancial y/o no cuadra con las prioridades de crianza de las familias, la decisión puede ser sustraerse completamente de la etapa EI 0-3. En cualquier caso, como este es un punto en el que se entrelazan creencias sobre la crianza, las condiciones laborales de los adultos de la familia (particularmente la madre) y el modo en el que se administra el acceso y participación en la EI 0-3 esta discusión se interconecta y reitera diferentes puntos discutidos a lo largo de este apartado y la sección 3.4 que desarrollamos más abajo.

Barreras Culturales

El repertorio de creencias y competencias culturales de las familias también puede interactuar con el sistema de EI 0-3 para constituirse en barreras de acceso a la educación infantil:

(a) En particular las familias migrantes y recién llegadas (Perfil 2) se encuentran con múltiples obstáculos de tipo comunicativo-lingüístico: falta de información, comprensión del sistema y capacidades limitadas de comunicación para completar con éxito el proceso burocrático de acceso a la EI 0-3. Esto implica que las familias deben movilizar otras estrategias para resolver los obstáculos lingüísticos, sea a través de los profesionales más cercanos o la red social de su comunidad:

(...) a mi me ha llegado una madre, "mira, ¿me puedes ayudar a rellenar este papel de la beca? porque no sé qué tengo que poner, porque no sé escribir, no sé leer en español" (...) (una trabajadora social, GD-Ma100619)

Investigadora (IA): y cuando apuntaste a tu hija mayor (con dos años) la primera vez, cuando rellenaste ese papel, ¿fue fácil? O sea, ¿alguien te ayudó a rellenarlo? (...)

Madre (M): sí, una chica, sí. Yo no sé escribir bien y también no entiendo, leo un poco, sé leer pero no entiendo qué dice la frase, por ejemplo, y una chica que ha estudiado aquí mucho me ayuda.

IA: ¿y cómo conociste a esa chica?

M: es una chica marroquí.

IA: ¿es una chica marroquí?

M: sus padres son marroquíes pero ella nació aquí (...) ella me explica en árabe qué es y qué tengo que hacer (...) ella me rellenó la hoja (...) (Madre, Pv06FE)

Tres de las comunidades autónomas en las que se han recogido datos son además bilingües (País Vasco, Cataluña y Comunidad Valenciana), sin embargo, debe señalarse que esta situación lingüística no emerge como una barrera adicional particular o significativa

por parte de las familias migrantes. De hecho, algunas familias lo conciben como una oportunidad educativa para promover las capacidades multilingües de sus hijos:

Sí a mí me gustaría que haya digamos extraescolares de esa manera, de esa forma que le ayude. De inglés, de valenciano. Porque dicen aunque son pequeños todo lo absorben pero él tiene el problema de que dice mamá, me dice una palabra, me dice eso se dice en inglés. Yo le respondo: es que no, que es valenciano.

- Que no mamá que es inglés.

- Que no, que es valenciano

- Que es inglés mamá.

- XXX, en inglés se dice así, y en valenciano así.

- Ah vale.

Y claro entre valenciano, el inglés, el castellano...

(Madre, familia bi-parental, origen ecuatoriano, tres hijos, el padre trabaja a tiempo completo y la madre está empezando un negocio) (Va03FI)

(b) En otras familias está presente un modelo más "tradicional" -a falta de un término mejor- de crianza en el que se prioriza el cuidado durante los primeros años (0-2 / 0-3 años) en el hogar y a cargo de la madre. Estas creencias, cuando actúan en conjunto con otras circunstancias económicas-laborales, desincentivan la implicación y participación en EI 0-3 (Perfil 3). Por ejemplo, en la familia Se05FE (que se auto-adscribe como de etnia gitana, el padre trabaja de manera ocasional en ferias y la madre no trabaja, ninguno de los 3 hijos ha asistido a EI 0-3):

M: Está bien, está muy bien pero para la que trabaja y la que quiera tener a sus niños en la guardería. ¿no? Porque hay personas que están trabajando y necesitan una persona para sus niños.

IA: ¿Pero los niños con quien mejor están...?

M: Con su madre. Vamos, yo, pa mí, desde luego (Madre de Se05FE)

Sin embargo, debe señalarse que concebir estas creencias sobre la crianza como una "barrera" es un punto especialmente controvertido en el discurso profesional. Por una parte, hay varias voces expertas que defienden una visión de la crianza y educación durante los primeros años de vida menos institucionalizada y más centrada en la familia y las figuras de apego principales. Por otra parte, otros/as técnicos/a, al centrarse en la especificidad de las situaciones de riesgo social, defienden que la EI 0-3 es un recurso fundamental para cubrir las necesidades de la infancia en situación de pobreza (ver discusión sobre las madres cuidadoras dentro de familias biparentales en la sección 3.3 más abajo).

Por ello, como se ha señalado en relación con las barreras burocráticas, dado este debate y que en la actualidad prácticamente sólo existe un modelo de atención educativa durante el período 0-3, la ausencia de modelos alternativos de atención especializada durante el periodo 0-3 se convierte en un elemento que desincentiva de manera específica la participación en EI 0-3 de algunas familias.

La Movilidad como Barrera

Las familias entrevistadas tienen vidas móviles, marcadas por traslados de domicilio, cambios en las circunstancias familiares y desplazamientos definidos por los proyectos migratorios de las familias y sus circunstancias laborales. Bajo estas condiciones parece apropiado hablar de la movilidad como un tipo de barrera con entidad propia:

(a) Los proyectos migratorios, los desplazamientos a diferentes regiones/localidades para buscar trabajo, el trabajo estacional en diferentes regiones/localidades o los momentos en los que ocurre la reunificación familiar no siempre coinciden o se ajustan al periodo escolar EI 0-3 y, muy particularmente, a lo momentos "clave" en los que hay que completar procedimientos como la solicitud de plazas, formalización de la matrícula, solicitud de ayudas, etc. Este factor, en combinación con las trabas administrativas señaladas más arriba, conforman una barrera particular.

(...) estas familias a veces vienen de fuera (...) Pero no siempre llegan a principio de curso. Si aterrizan en otro momento, el curso está empezado y las plazas concedidas y cuando llegan no hay posibilidad de incorporarse a lo mejor ahora solicitan la plaza pero se marchan justo en el momento en que tienen que realizar la matrícula, si no están cuando hay que realizar la matrícula no se va a matricular (...) (Una directora de EI 0-3 en Valencia).

(b) La movilidad de las familias migrantes también incluye configuraciones familiares transnacionales en las que uno de los progenitores reside y trabaja en otro país/región y puede proveer a la familia en grados diferentes. En particular, para las familias que hemos estudiado, esta situación genera barreras especialmente problemáticas cuando es la mujer la que queda a cargo de los/as hijos/as mientras el marido/padre trabaja en otra localidad. Esta configuración deja a la madre en un "status difuso" en cuanto a su situación familiar -de cara a la administración, el acceso a ayudas, los procesos de matriculación, etc.- y las condiciones bajo las cuales puede intentar buscar trabajo (ver ejemplo del Perfil 2 - Tabla 3 más arriba).

(c) Igualmente, la movilidad de las familias en términos de cambios frecuentes de domicilio (y a veces de localidad en la misma área metropolitana) también influye en las condiciones de acceso y la experiencia educativa durante el periodo 0-3. Por una parte, los cambios de domicilio puede suponer que los/as hijos/as completen el periodo 0-3 asistiendo a diferentes centros educativos a lo largo del tiempo - siendo esta una etapa en la que los periodos de adaptación son muy sensibles y los procesos de vinculación con las/os educadoras/es muy importantes para el desarrollo de la experiencia educativa. Por otra parte, dadas las diferencias a nivel local-municipal en la gestión de la oferta educativa EI 0-3 y el acceso a ayudas complementarias, un cambio de domicilio/municipio puede suponer una reconfiguración muy significativa en las posibilidades de acceso a EI 0-3. Así lo señala una madre que ha escolarizado a su hijo pequeño en cuatro escuelas infantiles diferentes:

(...) cuando llegué de Coslada, para poder entrar en Carabanchel alto también igual tuve que buscar ayuda porque también fui a meter solicitudes y me dijeron que no,

que no había cupo y fue bastante difícil porque yo en ese entonces estaba trabajando y tenía que llevar al niño al trabajo y era bastante complicado. Hasta que me dieron esa guardería por la trabajadora social, que te dan una carta, la llevas a la guardería y la guardería te acepta (...) (Madre, familia monoparental, origen hondureño, 1 hijo de 3 años) (Ma06FE)

3.3. Las barreras de acceso a la Educación Infantil 0-3 desde una perspectiva interseccional: Una mirada más detallada de la interrelación entre género, situación de vulnerabilidad y creencias sobre la crianza

Al igual que en otros informes y estudios sobre la infancia y las familias en situación de riesgo y exclusión, el género aparece como una dimensión fundamental para comprender las formas de participación en la EI 0-3 y las barreras de acceso a las que se enfrentan las familias. Desde nuestra perspectiva, una mirada interseccional aporta la perspectiva más adecuada para analizar el papel del género. Pensamos que el análisis desde una perspectiva de género debe intentar examinar cómo interactúan aspectos como la composición familiar, el origen cultural o las circunstancias socio-económicas del hogar con el género para situar en posiciones específicas a la mujer en relación con su familia, su papel en la crianza y cuidado de los/as hijos/as, su desarrollo socio-laboral y las provisiones de EI 0-3 como un recurso (u obstáculo) en estos proyectos. Aunque sea de manera incipiente esta es la mirada que emerge en el discurso técnico, en el cual se intenta señalar cómo el género interactúa con otras dimensiones de la identidad de las mujeres y los miembros de la familia y cómo estas interacciones pueden ser moduladas por las políticas y formas de intervención social:

(...) yo creo que hay una cuestión de género muy importante, sobre todo cuando hablamos de familias, como por ejemplo las familias gitanas, evidentemente ahí la crianza se ve como algo solo que pesa sobre los hombros de las mujeres (...) Si yo no trabajo y no tengo un proyecto de vida, mi identidad como mujer ¿alrededor de qué se construye?, pues evidentemente del hecho de ser madre, ¿no?. Con lo cual, si yo doy mi hijo, lo meto en una escuela infantil y tengo muchas horas sola para mí pues quizás esto me asuste y no lo quiera hacer, de forma incluso inconsciente porque evidentemente pues me tengo que enfrentar un poco a esa identidad un poco de mujer que no deja de ser todo lo empoderada que me gustaría que fuera, entonces evidentemente el proyecto de vida de estas mujeres, va a ser pues su hijo, sobretodo en los primeros años (...) (Técnico de una fundación que apoya a familias vulnerables, GD-Ma100619)

Partiendo de esta mirada, examinamos más detenidamente tres situaciones sociales y familiares específicas en las que se pueden encontrar las madres-mujeres entrevistadas. El análisis sugiere que estas situaciones muestran formas específicas en las que el género interactúa con otros elementos:

La monomarentalidad como una situación de riesgo específica

Dejando de lado las consideraciones metodológicas en cuanto a cómo se ha constituido la muestra de familias entrevistadas, 8 de las familias entrevistadas están encabezadas por mujeres que afrontan la crianza y cuidado sin pareja (28% de la muestra nacional). Así, a pesar de no ser el modelo familiar más frecuente en la muestra examinada, sí que caracteriza a los perfiles familiares (Perfil 1 y Perfil 2) que hemos identificado como en una situación más precaria y de riesgo para los/as niños/as de la familia. La monomarentalidad es, además, una situación de riesgo que los discursos profesionales identifican y señalan con relativa claridad y consenso:

(...) Las familias monomarentales, creo yo. Pero en cuanto al esto, claro, tienen más riesgo de no poder llevar a cabo una educación más correcta por el hecho de no poder conciliar su trabajo y no tener un entorno que la apoye en el cuidado del menor (...) (Educatriz social, GD-Ma100619)

(...) Yo creo que otro perfil son las familias monomarentales, sean inmigrantes o no. Son familias que la red de apoyo la tienen más difíciles, pueden estar en desempleo o empleo precario y para acceder me parece un perfil que como decías antes lo tienen bastante chungo (...) (Técnica de Save the Children, GD-Va220519)

En consecuencia, un efecto de esta singularización es que las familias monoparentales quedan más visibilizadas en la asignación de los (escasos) recursos de protección y, aparentemente, acceden a los apoyos que facilitan la participación de sus hijos en Educación Infantil 0-3. Lógicamente, no tiene sentido afirmar que los/as hijos/as menores de 3 años de madres solas tienen garantizado el acceso a la EI 0-3, dada la escasez de plazas y las políticas actuales de admisión en el primer ciclo de Educación Infantil. Pero debe señalarse también cómo son precisamente varias de las madres solas de este estudio las que describen el acceso a EI 0-3 como poco dificultoso y como resultado de un proceso en el que han estado muy acompañadas por otros técnicos (ver extractos anteriores).

Frente a estos hay otras situaciones familiares, particularmente en relación a cómo se sitúan las necesidades de los miembros de la familia y el lugar de la madre en el proyecto de cuidado y de crianza, en los que la reflexión sobre las relaciones de género ocupan un lugar más ambivalente.

Las madres cuidadoras dentro de familias biparentales

Hay un grupo de familias en las que, aparentemente, la madre y el padre se distribuyen los roles de tal manera que el padre (hombre) proporciona el sustento económico de la familia y la madre (mujer) se dedica al cuidado y crianza de los/as hijos/as (típicamente, Perfil 3). En este "arreglo", la escolarización de los/as hijos/as más pequeños puede retrasarse hasta los 2-3 años o el comienzo del segundo ciclo de Educación Infantil y hasta entonces la crianza y educación tiene lugar principalmente en el hogar y bajo el cuidado de la madre.

Esta situación, que más arriba hemos denominado "tradicional", parecería reflejar un modelo

de crianza y familia consolidado y estable en nuestro entorno cultural. Sin embargo, los datos recogido con las familias destapan una variedad de circunstancias y expectativas muy heterogéneas que, administrativamente, quedan reducidas a un mismo "arreglo familiar". Igualmente, los criterios de admisión en EI 0-3 y los discursos técnicos sobre los modelos de provisión educativa en la primera infancia sitúan a estas familias en un lugar más débil de cara a la participación en EI 0-3 (ver discusión anterior sobre las barreras burocráticas-organizativas).

Para empezar, para las familias en riesgo social y situación de pobreza que hemos entrevistado, el esquema "padre que trabaja fuera del hogar y madre que cuida" recoge una diversidad de realidades muy complejas en las que las circunstancias de la familia muchas veces se alejan bastante de las premisas de este esquema. Puede no ajustarse al momento actual de la familia en el que pueden existir procesos de ruptura/separación de la pareja, cambios en la situación legal de los padres, traslados por trabajo, etc. (que, sin embargo, la administración no reconoce como tales en cuanto a los procesos de escolarización o acceso a ayudas). Igualmente, en particular, muchas veces no refleja el hecho de que la situación laboral del "padre" (con empleo precario, irregular, estacional) y la movilidad de la familia no garantiza su capacidad como "proveedor" y, por tanto, emerge la necesidad de que la madre se incorpore también a la búsqueda activa de trabajo:

(...) en la escuela infantil lo que pasó fue que su padre (...) yo estaba separada, vamos que tuvimos una trifulca, su padre vino a firmar, y pedimos una plaza, pero nos cobraban, porque los dos estábamos cobrando el paro (...) Yo, por ejemplo, tengo que presentar un papel de mi hijo, como que yo estoy separada del padre y tengo la custodia. Pero vamos, vamos a ver señores, si lo he hecho yo, que es para un colegio, ¿qué me vas a pedir? ¿me vas a pedir la sentencia del padre? ¿y si el padre no quiere ir a firmar qué pasa? Se queda el niño fuera. Lo mismo que me pasó a mi con mi (hija). Mi (hija), porque el colegio de mi (hija) no me puso impedimentos, pero cuando entró mi (hija) en el colegio estaba su padre preso ¿eh? pero ponte que yo me piden la firma del padre, o que le colegio diga tiene que firmar por cojones el padre (Madre separada, de origen español, con tres hijos) (Se03FI)

Las madres que se encuentran en alguno de estos escenarios, manifiestan que necesitan buscar trabajo y entienden que la escolarización en EI 0-3 es una condición "previa" para lograr un empleo - cuando de cara a la administración y los procesos de escolarización viven en pareja y cuentan con ingresos por parte del padre - son las que más dificultades y obstáculos señalan para acceder a la EI 0-3 y las ayudas que harían la escolarización viable. Además, debe señalarse que mientras en el caso de las familias monomarentales existe un consenso claro en el discurso profesional sobre el tipo de apoyos y provisiones que deben recibir, la incorporación plena al mercado de trabajo de las madres "con pareja" y con hijos/as pequeños se entrecruza con una diversidad de visiones sobre la respuesta educativa más adecuada que debe proporcionarse durante los primeros años de vida. Como hemos adelantado más arriba, algunos profesionales defienden el desarrollo y consolidación del modelo actual de EI 0-3, señalando incluso su especial relevancia para la infancia en riesgo, mientras que otros técnicos abogan por un replanteamiento mucho más global sobre las necesidades de los niños y las niñas durante los primeros años de vida (particularmente

el primero) y el contexto más adecuado para su desarrollo:

Bueno yo voy a decir una cosa que a lo mejor aquí os echáis todos encima, pero yo pienso que del 0-2 tienen que estar con la figura principal de apego. Yo pienso que lo que habría es que crear más empleo protegido, más conciliación con bajas de maternidad y paternidad y que estamos desnaturalizando, perdiendo nuestro instinto a raíz de la industrialización (...) y nos están vendiendo el capitalismo como quieren. Mi idea es esa, que puede parecer retrógrada (...) He venido con la mente muy abierta a darle importancia al 0-3 sobre todo a las familias con carencias y a aprender un montón. Pero mi idea es esa, estar con los padres (...) (Educadora, social, GD-Va220519)

(...) és una aberració que se estigui parlant a tots els nivells polítics que lo primordial ha de ser que els infants hi vagin a l'escola bressol al acabar de néixer (...) Perquè el que diuen es estudis és que la criatura necessita establir vincle, si no hi ha vincle, no hi ha desenvolupament del cervell i si no hi ha desenvolupament del cervell, cognitiu, social i emocional, després no podrem fer res, a part del patiment, que és una cosa que no posem mai sobre la taula (...) I això no vol dir que les professionals no siguin estupendes, clar però la criatura necessita un pare o una mare. I aquí és a on crec que ens veig molt perduts de polítiques públiques. Això vol dir que no necessitem professionals de primària infantils? Absolutament no, els necessitem i molt bé preparar (...) (Coordinadora de un proyecto municipal para infancia y familias, GD-Ba070619)

Las dificultades de conciliación para las parejas en situaciones laborales precarias

Finalmente, hay otras familias en las que sí hay una convivencia de ambos padres y los dos se encuentran en una situación laboral activa. Pero como hemos señalado (Perfil 4), las condiciones laborales de los padres y los recursos económicos -incluso combinados- que este trabajo genera siguen dejando a la familia en una situación vulnerable. Aparentemente, los criterios de admisión en EI 0-3 pública priorizan a estas situaciones familiares (en tanto que entienden la EI 0-3 como una medida de conciliación), sin embargo varias de las familias entrevistadas no logran participar con éxito en el sistema público incluso en estas condiciones. Por una parte, como hemos señalado, las plazas son escasas y los procedimientos complejos, por lo que no acceden al sistema público. Por otra parte, las expectativas de asistencia y/o los horarios de la EI 0-3 pública a veces no se ajustan a las condiciones laborales de los padres y la falta de una red familiar/de apoyo que pueda suplir temporalmente las necesidades de cuidado. Así, estas familias terminan recurriendo a la red privada a pesar del costo que esto puede suponer:

(...) echamos en falta que en esta guardería no atiendan a niños tan pequeños, porque aquí, por ejemplo, la mía entró con 9 meses porque entró el año pasado en diciembre, es la regla que tienen, que si hubiera nacido en enero ya no entra, entraría el curso que viene. Entonces, y por otras madres que sé, que quieren trabajar y dicen, "¿dónde dejo al niño? porque en la guardería no me cogen, porque como ha nacido este año no le toca", entonces quizás yo eso diría por esta

guardería, si hubiera para más pequeños. Porque sé que hay otras guarderías que al mes, a los 2 meses ya te lo reciben. Que yo sepa ni ésta ni la de allá, creo que hay una que está al final de la avenida que me ha dicho alguna mami. Entonces yo echaría en falta de eso (...) (Madre, hogar compuesto por la madre, el padre y dos hijos, familia de origen latino-americano, ambos progenitores trabajan) (Va07FE)

Finalmente, como este mismo extracto sugiere, en estas circunstancias laborales-familiares el trabajo de "conciliación" realmente es entendido como una responsabilidad de la mujer. Son las madres las que deben buscar una solución educativa para sus hijos/as que se ajuste a sus circunstancias laborales y son las madres las que, si las circunstancias lo requieren, modifican sus expectativas y condiciones de trabajo (buscando alternativas a tiempo parcial, por horas, retrasando la búsqueda de empleo, etc.) para cubrir las necesidades de cuidado y crianza de los/as hijos/as más pequeños/as. Por ejemplo, la madre de Ba02FI con 3 hijos, limpia casas por horas, a veces llevando su hijo pequeño al trabajo. Una razón que le dificulta mandar su hijo pequeño a una EI 0-3 es la inflexibilidad del sistema 0-3 y el coste económico como hemos citado anteriormente. Pero, otra razón es porque su marido no quiere que el hijo pequeño vaya a una EI 0-3, diciendo que "es muy pequeño". Sobre este arreglo familiar, la madre señala:

(...) Me afecta a mí porque soy yo la que va tirando de él [el padre], que lo que le dije, es que parece que no quieras que yo avance, que me quieras tener aquí exclusivamente para ti y tus hijos. Yo necesito volar, necesito sentirme, ya que tengo un porcentaje de mí que no está al cien por cien por lo menos déjame trabajar, déjame aportar y sentirme un poco yo persona. Por ocasiones me siento nada, me siento una mierda. Sólo soy mamá y mujer de, no soy persona, soy madre pero soy persona, soy [nombre], necesito sentirme valorada, necesito algo que diga esto es mío, toma. Y yo esto no lo puedo hacer ahora (...) (Madre de Ba02FI)

3.4. Creencias sobre la crianza y la escolarización temprana en las familias entrevistadas: Algunas relaciones con las formas de participación en la EI 0-3

Las creencias y discursos que tienen las propias familias sobre las condiciones en las que debería desarrollarse la crianza durante los primeros años de vida y el papel que la escolarización tiene en este proceso son aspectos que median en las decisiones de las familias y las condiciones de acceso (o no) a la EI 0-3. En la discusión de las barreras de acceso realizada más arriba y en la discusión de propuestas más abajo se apuntan estas intersecciones. Igualmente, en cada uno de los informes locales se examinan específicamente los discursos sobre la crianza de las familias entrevistadas. No obstante, dada la relevancia de esta dimensión y la importancia de visibilizar los propios discursos de las familias, en este sub-apartado se sintetizan y sistematizan las creencias más importantes que hemos detectado en función de su impacto en los procesos de participación y acceso en la EI 0-3.

Como punto de partida debe señalarse que las creencias sobre la crianza y el desarrollo no son aspectos inequívocamente relacionados con las percepciones y las decisiones sobre la escolarización en la EI 0-3. Esto es así, al menos, por dos razones. Primero, las creencias

se organizan en discursos complejos en los que se interrelacionan diferentes dimensiones y aspectos. Segundo, como ya hemos señalado más arriba en la discusión del modelo propuesto, la participación en la EI 0-3 no es un proceso sencillo y dicotómico (e.g. "no se asiste / sí se asiste" o "a favor de la EI 0-3 / en contra de la EI 0-3"), sino que es un proceso complejo y situado en el que influyen múltiples factores. Uno entre varios de estos factores son los relacionados con las creencias/discursos sobre la crianza durante los primeros años de vida de los/as niños/as. Bajo estas premisas, pensamos que es posible organizar los discursos de las familias en tres grandes núcleos, solapados entre sí y relacionados con el acceso a la EI 0-3 de diversas maneras. La Figura 3 recoge estas ideas:

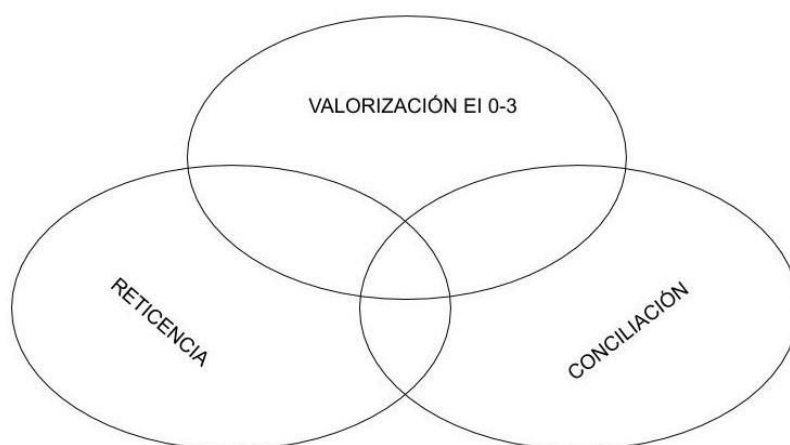


Figura 3: Interconexiones entre las creencias y discursos sobre la crianza y la escolarización temprana en las familias entrevistadas

Valorización de la EI 0-3

Varias de las familias entrevistadas hablan en términos netamente positivos sobre la contribución que hace la participación / escolarización en EI 0-3 al desarrollo de los/as hijos/as. Estos argumentos son de diferente índole pero, de algún modo, están vinculados también a la comprensión que tienen las familias de sus propias circunstancias materiales y culturales y sobre cómo la escolarización puede mediar sobre ellas. Así, principalmente se proponen tres argumentos para apoyar la escolarización temprana:

(a) Participar en EI 0-3, particularmente en entornos educativos de "calidad" y con una fundamentación sólida en la atención al desarrollo infantil, supone exponer a los/as niños/as a recursos y estímulos que las familias no pueden aportar. Este argumento se conecta directamente con las condiciones materiales limitadas de las familias en su hogar y entornos más próximos y se hace especialmente visible cuando se han identificado en los/as hijos/as necesidades educativas y de desarrollo especiales:

(...) le enseñen cosas que a veces yo carezco, que yo no puedo enseñarle, por ejemplo a mi me dicen que la bebé hace eso de psicomotricidad, yo no sabía esa palabra, que hagan con ellos, intentar despertarle (...)Yo todas esas cosas no,

cuando uno carece de esos conocimientos dice “pero qué tonterías hacen”, pero no, no, ellos, me doy cuenta que aprende más de eso que de un juguete que le has comprado en la juguetería. Pasan tiempo con ellos, les enseñan, mira, todos han salido, me han ayudado mucho para esto del control de esfínteres. En los 5 me han ayudado aquí, los 5 han salido de la escuela sin pañal, o sea me han echado la mano, me han dado pautas de cómo ayudarles, de cuánto es el tiempo que uno tiene que estar con los niños para que puedan dejar el pañal sin que le cojan miedo (...)
(Familia monomarental, 5 hijos/as, todos han asistido a EI 0-3, toda la familia duerme en una habitación dentro de un piso compartido con la familia extensa) (Ma07FE)

(b) Participar en la EI 0-3 facilita la transición a la educación primaria o las siguientes etapas de la educación infantil. Este papel facilitador tiene la doble función de evitar dificultades y "sufrimientos" en el comienzo de la escolarización (un argumento más centrado en lo afectivo - ver más abajo) y de capacitar al hijo/a para continuar la escolarización y seguir "el ritmo" de la escuela con éxito (un argumento más instrumental):

(...) la guardería es importante, porque ya lo vas tú preparando (...) para el cole. Es que entonces mi niño petó , lo mismo que mi niña se lo ha podido tomar (...) porque prácticamente date cuenta que ellos han podido, ella ha vivido entre mayores, y se ha ido adaptando. Ha estado con sus hermanos, ella sabe que sus hermanos están seguros. Porque lo que tienen mis niños es que son muy desconfiados, mis niños son muy desconfiados de todo el mundo. Pero claro, [mi hija], ella veía, ella quería (...) Incluso ella va a escuelas de verano ya (...) (Familia monomarental, tres hijos, dos de ellos acudieron a EI 0-3 cuando eran pequeños) (Se03FI)

(c) Para algunas familias migrantes participar en la EI 0-3 es un recurso para la aculturación de sus hijos/as. Esta percepción surge especialmente cuando a este proceso subyace la intención de desarrollar en los/as hijos/as competencias bi-culturales y multilingües y, por tanto, la EI 0-3 aparece como un recurso de socialización complementario a la familia:

(...) sí, lo veo que es mejor, saben rápido el castellano y el euskera. Si se queda con nosotros hasta los 3 o 4 años igual se queda sólo con árabe, igual va a ir al cole y no sabe ni decir “hola” siquiera con nosotros, porque fuera hablamos con la gente castellano, claro, pero en casa no, voy a decirte la verdad, no, no voy a hablar con mi marido “tú te...” [hace como si hablara en castellano] no, voy a hablar árabe, ya lo sé que 99 % árabe, y se va a quedar ahí no está como ahora, ni euskera perfecto ni nada, ni castellano. Y me gusta que aprenda con dos años y pico. Y saben muchas cosas, saben la vida normal del día, la primera vez me acuerdo que entra mi hijo el mayor y coge la chaqueta “mamá” y hace (...) y le digo “¿qué es eso?!” , “mira, mira, mamá” y hace así con la chaqueta y le hacen al revés, con las manos así y ya está puesta y le digo a mi marido “mira, cómo aprende a hacer cosas” y a atar también (...) (Familia biparental, origen Saharai, tres hijos, el pequeño asiste a EI 0-3) (Pv05FE)

La EI 0-3 como recursos para la conciliación

Otro conjunto de discursos parentales también destaca la importancia de la EI 0-3 y la importancia de hacer más accesible este sistema para las familias, pero ponen el énfasis en su papel como medida de "conciliación". De esta manera, lo que se destaca de la EI 0-3 -incluyendo una posible versión más flexible de la EI 0-3 de la que existe en la actualidad- es el papel que desempeña para facilitar el trabajo o acceso al trabajo de los padres, principalmente las madres. No obstante, como se ha apuntado más arriba al discutir un tipo de barrera burocrática-organizativa, creemos que lo que merece la pena destacar es que asociado a este argumento hay una concepción más amplia y flexible de "trabajo" de la que en la actualidad tienen las políticas y normativas de acceso a la EI 0-3 cuando toman en cuenta la situación laboral de los padres. Esta definición de trabajo amplia, articulada principalmente por las mujeres/madres entrevistadas, además del trabajo a jornada parcial o en horarios discontinuos (discutido más arriba), incluye al menos dos situaciones más:

(a) La búsqueda activa de empleo como una situación que también requiere de la participación en EI 0-3 para poder llevarse a cabo. Además, esta búsqueda activa de empleo por parte de ambos progenitores (cuando la familia es bi-parental) se presenta como una necesidad / urgencia socio-económica y puede co-existir con una creencia más amplia en la que, de darse otras circunstancias materiales, la madre quedaría al cuidado de los/as hijos/as durante los primeros años:

sí, por ejemplo, mi marido trabajara, sí. Yo me quedo en casa con los niños, pero como ni él ni yo (...) y el que busca trabajo, el que encuentra trabajo tiene que (...) pues no, prefiero que estén mis hijos en una escuela para yo poder moverme (...)
(Familia bi-parental de origen sirio, en la actualidad ambos padres desempleados, la hija pequeña asiste a un escuela infantil) (Pv07FE)

(b) El trabajo doméstico / cuidado del hogar como ámbito de responsabilidades que podría llevarse a cabo mejor si, por lo menos durante algunas horas, los/as hijos/as estuvieran escolarizados en EI 0-3. También puede argumentarse que en esta visión del trabajo doméstico queda implícita una noción de "tiempo de calidad" que puede tenerse con los/as hijos/as: tiempo de calidad con los padres si la EI 0-3 permite que estén atendidos mientras se hacen otros trabajos y, complementariamente, en la propia EI 0-3 ya que de no existir este recurso el tiempo en familia sería "peor":

(...) yo no tengo tiempo de poner a pintar a mi hija y mirar que está pintando, sinceramente, y he trabajado con niños y tampoco he tenido tiempo porque te pagan por trabajar o mirar niños, cosa que tampoco se pueden hacer las 2 cosas a la vez (...) (Familia bi-parental, de origen latino-americano, el padre trabaja como autónoma y la madre sólo algunas horas semanales, la hija menor asiste a una EI privada-subsidiada) (Va07FE)

Discursos reticentes a la EI 0-3

Finalmente, hay un conjunto de discursos que, en términos netos, tienen una visión mucho más escéptica de la escolarización temprana y afirman que el contexto ideal de crianza durante los primeros años es el hogar, bajo el cuidado de la madre y/o la familia extensa. Esta visión emerge en una variedad de entrevistados/as, tanto en madres como padres y en familias de una diversidad de orígenes culturales -e.g. migrantes/refugiadas de origen árabe o sub-sahariano, autóctonas españolas identificadas como gitanas y no gitanas-, por lo que es difícil (y analíticamente contraproducente) sugerir una relación inequívoca entre origen cultural y creencias sobre la crianza/educación que adscriben un papel más "tradicional" a las madres como cuidadoras principales. Además, desde nuestra perspectiva, estos discursos a favor del hogar/familia como el nicho de desarrollo y cuidado prioritario (o único) durante los primeros años de vida se encuadran en dos líneas argumentales interconectadas:

(a) Velar por el bienestar físico y emocional de los hijos/as. Bajo este argumentario, las madres y los padres se muestran escépticos a la escolarización temprana aludiendo a un conjunto de "miedos" sobre la salud física de los/as hijos/as o la "pena" que genera pensar que los/as hijos/as tendrían que pasar varias horas del día separados de su madre y fuera del control/atención familiar:

(...) no me gustaba rollo porque el niño necesita todavía el peso de la familia, de la madre (...) tienen que estar tan arropados, ¿sabes? Me daba una pena dejarlos allí, ¿sabes? Es que es un niño, todavía no es para ir solo al cole, y encima que mi mujer no trabaja, una ventaja que tenemos, una ventaja a favor, digamos, que permite que se quede en casa y así, es por eso ni siquiera he apuntado al pequeño este año (...)
(Familia bi-parental, de origen marroquí, el padre trabaja, la madre no, el hijo pequeño no asiste a una EI) (Pv03FE)

(b) La EI 0-3 como espacio de choque cultural. Más arriba señalamos cómo para algunas familias la participación en la EI 0-3 complementa el trabajo de socialización cultural de la familia. Por el contrario, para otras familias de origen migrante y/o minoritario la propia escuela infantil puede ser un espacio de conflicto cultural. Por una parte, algunas familias musulmanas muestran preocupaciones en relación con la dieta y el menú escolar, pero estas reticencias no necesariamente derivan en no asistir a EI 0-3. Pueden motivo de "queja" o incluso movilización colectiva dentro de la EI:

(...) Yo mis hijos comen sólo verdura allí, menú vegetariano, pero hay legumbres y todo. Y hablamos y venimos todas las árabes y hablo yo por nombre de todas estas con la directora o con la jefa del jantoki [comedor], porque yo hablo mejor castellano, mejor que ellos que son sobre todo marroquíes, hay solo dos saharauis allí y el resto son marroquíes. Y yo hablo con ellas y les digo "por favor, si pides al gobierno vasco o a donde tú puedas pedir que nos ponen un plato de pescado, una vez a la semana o dos veces a la semana" y nos dicen "que no, que no puedo, que no sé qué" (...)
(Familia bi-parental, origen saharauí, tres hijos, el menor asiste a EI) (Pv05FE)

Por otra parte, hay contactos mucho más conflictivos con la escuela que, de hecho, derivan en la desescolarización y la reafirmación de la familia como el espacio de crianza prioritario. Por ejemplo, en la familia Ba04FI (Familia bi-parental, gitana catalana, ambos progenitores trabajan irregular/espóricamente, tres hijos, la menor no asiste a EI), los episodios de racismo experimentados por el hijo mayor en la escuela primaria reforzaron la idea de no escolarizar a la hija pequeña en EI 0-3:

(...) mira, había un niño [del CEIP] que lo pilló entre ojo, y que decía que era gitano. Bueno, mi marido se peleó con el padre porque dice "si el niño es de esa manera, el racismo, dice, el racismo es porque tú le has enseñado, porque mi niño no sabe ni lo que es gitano, ni moro, ni españoles, sobre nada. Se le acerca uno [a mi hijo] y juega con él y no sabe si es gitano o tu eres español. Pues no le enseñes racismo" (...)

4. Propuestas / Escenarios alternativos

4.1. Categorización y discusión de los facilitadores y posibles alternativas propuestas por los/as técnicos en relación a generar un mayor acceso a la EI 0-3

En las discusiones con los profesionales, surgieron diferentes propuestas, que están relacionadas tanto con la "mejora" de la estructura actual de la EI 0-3 como con la promoción y desarrollo de otros espacios y medidas para apoyar las familias y la infancia de 0-3 años, incluyendo a las familias en situación de riesgo y exclusión social. Antes de presentar nuestra clasificación y organización de las propuestas, debe señalarse que, aunque los y las técnicas consultadas son capaces de señalar y argumentar sobre propuestas "específicas" (que enumeramos y sistematizamos más abajo), no entienden estas como puntos aislados. Por una parte, recalcan la importancia de que las "soluciones" sean abordadas desde diferentes ángulos y factores, asumiendo una perspectiva multifactorial y una estrategia de intervención que trabaje a múltiples niveles. Por otra parte, se entiende que el desarrollo y consolidación de diferentes medidas -aparentemente diferentes y alternativas- permite que las familias tengan opciones reales para elegir entre diferentes modelos de provisión y atención educativa / de apoyo a la crianza durante el periodo 0-3 o la educación infantil de sus hijos/as:

(...) el resumen del gran problema sería la multifactorialidad de la situación. Entonces, atacar cada uno de los problemas de forma aislada, cualquier solución factorial es un fracaso absoluto (...) el objetivo no sería tanto la escolarización sino la posibilidad de elección. Que no te veas abocado a tomar la única posibilidad que tienes por tus circunstancias, que puedas elegir la elección que quieras tomar (...)
(Educador social, GD-Va220519)

Desde estas premisas pensamos que es posible organizar las propuestas en tres grandes ejes relativamente porosos entre sí. Trabajar cada uno de estos ejes no es incompatible con reconocer la relevancia de otros ejes y aspectos, pero esta organización muestra también un continuo en el foco del cambio que va desde reforzar/consolidar la red de EI 0-3 existente a pensar espacios alternativos de atención a la infancia y las familias. Igualmente, cada uno de los ejes es típicamente defendido y argumentado por profesionales vinculados a cada

uno de estos espacios (por ejemplo, directivos y educadoras de EI 0-3 argumentan a favor de la consolidación de la red educativa en la que trabajan, mientras que psicólogas o educadoras de familia que trabajan en otras organizaciones plantean otro tipo de provisiones)⁸. La Figura 4 resume estos ejes que discutimos sintéticamente a continuación:

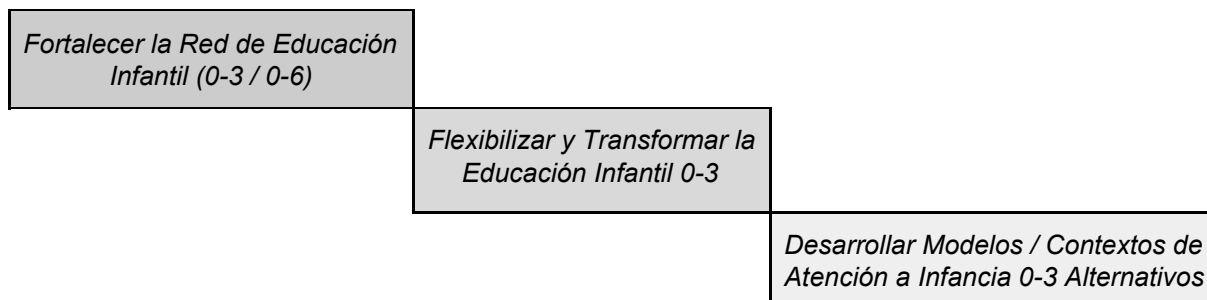


Figura 4: Ejes de las propuestas desarrolladas en las discusiones entre profesionales

Propuestas para fortalecer la red EI 0-3 / 0-6

El conjunto de propuestas bajo este encabezado tienen como objetivo consolidar y extender la red de Educación Infantil 0-3 (más ampliamente una etapa de Educación Infantil global 0-6). Además, entienden el sentido y organización de la EI 0-3, en términos generales, dentro de los parámetros y modelos existentes (aunque cuantitativamente insuficientes) en la actualidad.

Garantizar una EI 0-3 gratuita y universal: Una propuesta ambiciosa planteada por una parte de los profesionales es desarrollar una red de EI 0-3 pública que sea "universal" (es decir con una oferta lo suficientemente amplia para ser una opción para todas las familias que quieran acceder a ella) y "gratuita", que sin ser una etapa obligatoria tenga unas condiciones de acceso similar a las actuales del segundo ciclo de educación infantil integrado en la red de CEIPs. Alternativamente, se plantea que si la gratuidad no se puede universalizar, al menos se deben **asegurar más plazas en EI pública (o en la alternativa subvencionadas) con poco o sin coste económico priorizando las familias más vulnerables.**

Esta medidas lograrían eliminar el argumento económico como barrera de acceso. igualmente, ayudarían a empezar a reconsiderar el valor y el papel de la educación infantil en las primeras etapas del desarrollo para las familias que, con el modelo actual, se muestran reticentes. No obstante, también se señala cómo proporcionar ayudas económicas no sería suficiente para abordar los problemas y necesidades de la infancia en riesgo:

(...) "si el problema es el dinero, que sea gratuito", pero claro, eso se nos queda corto, quiero decir, si el problema es únicamente un factor económico,

⁸ Con respecto a este punto, debe señalarse que la metodología utilizada (GDs) no facilita hacer distinciones nítidas entre perfiles/discursos profesionales, ni hace este punto un aspecto especialmente relevante para el análisis.

tiene fácil solución. Pero que haya situaciones en las que el único problema es que no te puedes permitir la escuela infantil, eso en rara ocasión se da. Va a ser complicado. Entonces pensamos que no tenía mucho sentido plantear únicamente soluciones a nivel económico que no estuviesen dentro de un plan más amplio que nosotros hemos llamado de crianza 0-6 años donde se contemplaran todos los factores (...) (Educador social, GD-Va220519)

Integrar los dos ciclos de EI: Como el extracto anterior sugiere, dentro de estos argumentos a favor de la consolidación de la EI como etapa universal (y gratuita) hay también una visión de la EI como una etapa unitaria, en la que se debería dar una respuesta integral y conjunta a la infancia a lo largo de los 5-6 años de EI. Así, la educación infantil no sería un espacio alejado de las consideraciones sociales y políticas que afectan al resto del sistema educativo: "També he posat pocs anys, pot ser si ens plantejessim fins a 6 anys hi hauria altre vincle amb els centres, altra és que està molt separat, és un grupet ue queda tancat" (Psicóloga, GD-Ba070619).

Otro conjunto de propuestas encaminadas a fortalecer y consolidar el carácter educativo y la relevancia del periodo de educación infantil tienen que ver con la profesionalización y mejora de las condiciones profesionales de los/as educadores/as infantiles.

Formación para educadores: Por un lado, poder atender bien a la infancia en riesgo puede implicar conocimientos y destrezas añadidas que pueden requerir una formación específica o añadida: "como educadora que soy, a lo mejor es un tipo de familia a que no sabes cómo enfrentarte y es necesario tenerlo en cuenta" (Educadora EI 0-3, GD-Ma310519). Esto incluye formación para poder detectar tempranamente y con criterio situaciones potenciales de maltrato, negligencia u otras necesidades especiales:

*(...) si piensas, este niño por qué llora tanto, o por qué se asusta tanto (...)
Pues igual está habiendo conflictos en su casa por las noches. Que alguien que conoce te da pistas que a lo mejor una educadora infantil con la formación habitual te da pistas y te dice que es un niño con necesidades especiales (...)* (Técnica de una ONG. GD-Ma310519)

Igualmente, esta formación también debe estar encaminada a tener las competencias para trabajar en entornos culturalmente diversos, especialmente en tanto que muchas familias en riesgo tienden a ser de origen inmigrante y/o de minorías culturales:

(...) nosotros vivimos en una sociedad multicultural, y la mayoría de las personas no están formadas en cuanto a las características culturales y que yo, como profesional de un centro de educación infantil, tengo que tener la capacidad de atender las necesidades de cada familia que tengo en mi centro (...) (Educadora EI 0-3, GD-Se300519)

“Dignificación” de la EI 0-3: Igualmente, se plantea que asegurar una EI 0-3 de calidad requiere mayor reconocimiento profesional a las condiciones laborales en la EI 0-3. Esto incluye mejoras en las condiciones económicas (que en, la actualidad para los/as educadores de EI 0-3 son muy precarias) y las condiciones de trabajo en las EI 0-3 (ratios establecidas en las aulas 0-3, tiempo disponible en la jornada laboral para planificación, programación, formación continua, etc.). Del mismo modo, estas demandas tienen lugar en un contexto en el que, precisamente, las políticas educativas y cambios legislativos parecen ir en dirección contraria:

(...) una cosa que para mí es fundamental de la situación del 0-3 que es una dignificación pendiente. Este tema es más que urgente. Hasta que no consigamos que las profesionales y los profesionales trabajen en condiciones para ejercer con calidad (...) Es una barrera importantísima (...)
Circunstancias sociales pero que cuando se pone el foco porque hay una huelga la actitud de los trabajadores del sector, todo el tiempo de su jornada laboral lo tienen que dedicar a estar atendiendo al alumnado ¿Y la programación? ¿Y la formación, coordinación? Noches, fines de semana (...)
(Miembro de una asociación cooperativa de escuelas valencianas, GD-Va220519)

(...) luchar contra la precariedad laboral, bueno, no es la palabra estatus, pero de reconocimiento de la labor que están haciendo esos profesionales. Entonces eso también iba un poco de la mano con la revisión del Decreto⁹, y de proponer que se hagan iguales al resto de centros concertados. Es decir, cuando el segundo ciclo de infantil o primaria concierta con la Administración, se conciertan por aulas: dos líneas, tres líneas, las que tenga ese centro, y ese centro recibe una cantidad por la gestión de esas líneas. Nosotros no, nosotros se nos paga por precio ocupado. Con lo cual tú, la ratio te puede marcar que los 20 puestos de un niño de dos años, pero si tu ese año, o al tercer mes del curso escolar se te queda en 15, tu cobras nada más que por esos 15, pero tu sigues pagando, o quieres pagar bien a ese profesional, o el seguro escolar, todos los impuestos, no cometer fraudes a la hora de la contratación, que se da mucho en este sector. Eso es así, eso es así, entonces eso se solucionaría con decir: te autorizo cuatro aulas, cobras por cuatro aulas. Con independencia de si están completas o no están completas, como hacen en infantil (...) (Una participante, GD-Se300519)

Devolver el valor y la autoridad a los agentes directos en la labor educativa con los niños/as de EI 0-3: familias-cuidadores/as y personal de escuelas infantiles. Con esta medida generalista se plantea una reversión del proceso de burocratización y control por parte de una entidad administrativa lejana a las necesidades y desincronizada con los/as niños/as. Los/as especialistas hablan de una restitución tanto de la capacidad de agencia como del valor y autoridad a las familias, personas

⁹ Está haciendo referencia al Decreto-Ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía:
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/501/1>

cuidadoras, comunidad y Els sobre los procesos asociados a los cuidados de la infancia. En este sentido, se plantea también la legitimación, a través de los/as cuidadores principales de los/as niños/as, de las prácticas educativas que estos consideren adecuadas según las creencias de sus comunidades (tradicionales, alternativas, relacionadas con distintos grupos culturales, etc.):

(...) M¹⁰: Que esto pasa a ser algo secundario. Y eso enlaza directamente pues con lo que decía el compañero (...) pues de que yo delego en terceras personas y, ¿Quién es el padre, o la madre de este niño o niña? Entonces, pues se desvirtualiza lo que es el concepto de familia, y los roles parentales como tal. Es un poco la reflexión que hemos hecho, que si bien no hemos llegado a una propuesta real, pero bueno, teniendo en cuenta todos estos ítems pues básicamente es generar políticas que permitan este tipo de cosas.

IA1: ¿Podría ser, quizá, unas políticas de valoración de? Yo te escuché antes, [hombre], y decías algo de devolverle el valor a los padres y a las madres

H: A las familias, pero no en el sentido normativo

IA1: Efectivamente, no en el sentido tradicional sino el valor a la relación de apego entre crianza y adulto responsable. Que yo diría es devolverle la confianza en la familia, y al mismo tiempo tender puentes entre las escuelas y las familias, de manera que esa escolarización no sea obligatoria, ni normativa, ni mayoritariamente academicista, pero que se perciba como un recurso de ayuda.

M: Es un recurso que deben tener las familias.

IA1: A quien tiene el rol central. Y entiendo que al devolverle el valor, es devolverle la confianza, ¿no?. Yo creo que muchas veces en el ámbito educativo existe este discurso de “es que las familias no se implican, es que las familias no se implican” y hay una falta de conocimiento de las situaciones de la familia.

M: Porque justamente no se tiene en cuenta, y creo que esto pasa mucho no solamente en los centros de educación infantil sino en todos los centros educativos, que no se tiene en cuenta quien tiene la autoridad - potestad de derecho o diferenciación de lo que es la educación formal de la educación informal (...)

H: Pero bueno, el valor, el valor este que hemos hablado de la familia no es solamente para 0 a 3 sino para todo, para cualquier institución. Es decir, estamos hablando de una política social donde la familia realmente tiene otro valor del que tenga ahora (...) (GD-Se300519)

Facilitar el acceso a la información y los procesos administrativos: Finalmente, otro aspecto señalado por los/as técnicos y que se relaciona con la consolidación de la red educativa EI 0-3/0-6 está relacionado con la simplificación de la normativa, lograr una mejor coordinación de los procesos administrativos y hacer la normativa más accesible y comprensible, especialmente dada la complejidad y diversidad de las políticas y medidas que afectan la organización de la EI 0-3. Estas propuestas,

¹⁰ M = Una participante femenina, IA1 = investigadora 1, H = Un participante masculino. Dado que hubo varios participantes, no pudimos identificar qué participante hizo cada uno de estos comentarios.

además, se vinculan a las barreras burocráticas señaladas más arriba y se llegan a traducir en hacer explícitas y regularizar prácticas y estrategias de apoyo que ya hemos visto se están llevando a cabo informalmente, como ampliar los plazos y formato de los trámites, permitir realizar y completar más gestiones en el propio centro educativo con apoyo del equipo del centro, hacer más sencilla y clara la información en la red, etc.

Propuestas para flexibilizar y transformar la EI 0-3

Otro conjunto de propuestas van encaminadas a diversificar y adaptar mejor la oferta de EI 0-3 a las necesidades y características de las familias, en particular en relación a los criterios y condiciones de asistencia o los horarios de las EIs. No obstante, también bajo este eje general empiezan a introducirse cuestiones relacionadas con los planteamientos metodológicos y educativos de la EI 0-3 o la forma en la que se organiza el trabajo y la intervención educativa en educación infantil (más allá de dignificar y respetar las responsabilidades profesionales que conlleva ser educador/a en EI 0-3)

Flexibilizar horarios: Como ha señalado, el horario presente de las EI 0-3 -particularmente en la red pública- muchas veces no encaja con las necesidades o las demandas de las familias en riesgo. No se trata simplemente de ampliar las horas, sino de flexibilizar el horario disponible para que las familias puedan elegir el horario que mejor se adapte a sus necesidades (por ejemplo, crear una EI para la tarde-noche o el horario rotativo dependiendo del horario del trabajo de los padres ese día):

(...) a lo mejor tres horas por la mañana le viene fenomenal al niño y a la mamá, pero tu le llevas, le levantas, estás con el niño, le llevas un ratito con sus amigos, le recoges, comes con él, haces tus funciones maternas (...)
(Trabajadora social, GD-Ma061019)

Integración del modelo "asistencial" con el "educativo": Tras la definición estricta del horario escolar hay también un debate sobre el modelo de intervención educativa subyacente. Mientras que la superación de un modelo de "guardería" ha implicado hacer mucho más explícito el carácter educativo del ciclo EI 0-3, para algunos profesionales el peligro de este proceso es inclinar la balanza demasiado hacia lo "curricular-escolar". Por ello, algunos discursos empiezan a valorar el equilibrio entre los diferentes papeles que la EI 0-3 puede cumplir: satisfacer las necesidades de conciliación de la familia, atender a la diversidad de circunstancias, ser un recurso de protección, promover el desarrollo, etc:

(...) políticas de conciliación reales, pero no únicamente de conciliación, sino que desde los centros de educación infantil, haya una diversificación entre la conciliación y el desarrollo curricular. Es decir, si el concepto anterior de guardería era únicamente para fomentar la conciliación, no podemos pasar a otro extremo, que es únicamente el desarrollo curricular, si no que haya una confluencia de los dos, donde se permita revalorizar los conceptos de

paternidad y maternidad que tan difusos están hoy en día debido a los procesos de individualismo. Sí, que se universalice la educación infantil 0-3 pero que no sea obligatoria porque cada familia puede tener sus circunstancias personales, y de acuerdo a eso pues tomar sus decisiones (...)
(Una participante, GD-Se300519)

Promover una metodología abierta y participativa, respetando la diversidad cultural: Otro eje para transformar la EI 0-3 y ajustarla mejor a las necesidades de las familias implica cambios metodológicos-organizativos. Se plantea una EI 0-3 más abierta y participativa con mayor **implicación de las familias** en el proceso. Los técnicos proporcionan varios argumentos a favor de este cambio: (1) Permite que las familias sientan que forman parte del espacio educativo, resuelve posibles reticencias y devuelve la confianza a las familias como agentes educativos. Por ejemplo, una idea concreta es ofrecer la oportunidad de participar durante el primer año de la criatura en EI 0-3 para poder acudir diariamente y compartir experiencias en donde pueda participar toda la familia, no sólo las madres (GD-Ba070619). (2) Permitir la participación de las familias es importante para que los educadores conozcan bien la situación real de las familias para poder apoyarlas a ellas y a sus hijos en la promoción de su desarrollo (GD-Se300519). (3) Esta mirada más comunitaria permitiría construir la identidad de la EI 0-3 "como una institución protectora, tanto la familia como el centro, protectora de los menores del barrio, trabajando todos juntos" (GD-Se300519). (4) En consecuencia, una metodología más abierta y participativa sería más sensible a la diversidad cultural y a las diferentes concepciones sobre la crianza y educación que pueden sostener las familias.

En términos más generales, significa que la EI 0-3 sea "en y para la comunidad" (GD-Va220519), capaz de dar un sentido de pertenencia en la EI 0-3 a las familias y la comunidad, más que un servicio ofrecido a las familias (muchas veces por una "empresa" educativa):

(...) L'idea una mica és que la comunitat es faci càrrec, és que cal tota la tribu per educar un infant, llavors la comunitat s'ha de poder fer càrrec i ha d'acompanyar. Ja no vivim en tribu i és molt diferent tot. La comunitat ha de poder acompanyar, donar seguretat i és un coixí (...) (Técnica de Save the Children, GD-Ba070619).

Coordinación con otras entidades: La mayor coordinación de la EI 0-3 con otras entidades, tales como servicios sociales, centro de salud, ONGs, para conocer bien la realidad de las familias para que puedan apoyarlas y promover el desarrollo integral de los niños/as es también señalado como una propuesta de cambio. De esta manera, la red de apoyo no termina cuando el niño acaba la EI 0-3, sino que continúa a lo largo de otras etapas de educación, especialmente cuando es poco razonable pensar que las situaciones de riesgo se logren resolver en el corto periodo de EI 0-3:

(...) la coordinación, con Servicios Sociales, cuando pasa de la escuela infantil a la primaria, con otros profesionales que haya implicados, con centros de salud, todos los recursos que puedan estar trabajando con la familia. Que a la escuela infantil llegue a mucha otra información que es muy importante. Ahí entraría el tema de coordinación (...) (Técnica de una ONG, GD-Ma310519)

(...) S'estan fent projectes de prevenció, amb escoles bressol, a nivell de barri, col·laborant amb altres serveis del districte i bueno, penso que és un repte. Nosaltres dintre del servei i tot l'equip, és un repte de com millorar l'atenció i com treballar més (...) també ens plantegem molt treballar més in situ, perquè veiem que també costa molt que aquesta població ens arribi al servei, també per això aquests projectes de prevenció que hem fet a bressol o dintre del districte, incluso a les escoles a partir de P3, perquè les famílies van a l'escola, van a la Bressol i des de allà podem treballar més amb elles (...) (Psicóloga, GD-Ba070619)

Igualmente, este trabajo de coordinación tiene un aspecto sincrónico, permitiendo que la intervención educativa en EI 0-3 vaya pareja al trabajo con las familias: "tiene que ir a la par. Entendemos que la parte que cubre la escuela infantil es una parte más educativa, pero lo que hablamos de una parte social y educativa de los padres, que es la parte que no cubre ahora mismo estos centros" (Trabajadora social, GD-Ma100619).

Finalmente, en estas discusiones debe señalarse cómo se destaca el papel de los Servicios Sociales en el trabajo de coordinación, siendo un aspecto que todavía puede desarrollarse más: "los Servicios Sociales podían hacer de nexo entre las familias y eso [el centro de EI 0-3] y facilitar que las familias puedan conectar con los centros educativos" (Un participante, GD-Se300519).

Propuestas para crear modelos alternativos para apoyar las familias y la infancia 0-3

Finalmente, hay otro conjunto de propuestas que van mucho más encaminadas a desarrollar y extender nuevas formas de provisión educativa a la infancia 0-3 y sus familias. Estos modelos y espacios de atención educativa ya existen o se han comenzando a desarrollar en los últimos años, pero el impulso es extender su presencia de tal manera que: (a) sean realmente más accesibles para las familias y niños/as en situación de riesgo social y; (b) estén presentes dentro de una red más amplia de recursos en la etapa 0-3 (o 0-6), haciendo realmente posible la elección para las familias (ver punto anterior sobre el fortalecimiento/universalización de la red EI 0-3). Aunque el conjunto de dispositivos señalados bajo este encabezado es diverso, tienen en común fomentar una visión menos institucionalizada/escolarizada de la intervención educativa. Igualmente, la presentación de varias de estas propuestas parece estar especialmente asociada a la atención evolutiva durante el primer año de vida y desarrollo de los/as niños/as en este primer año. No obstante, no queda claro si al singularizar la importancia del primer año de vida se está proponiendo una visión "escalonada" en la que diferentes medidas de atención educativa irían entrando en juego a lo largo de los tres años del periodo 0-3 (e.g. "primer año grupos

de crianza, segundo año casa de niños, tercer año EI") o si cada una de las medidas que se señala se presenta como una alternativa global para el periodo 0-3 años.

Ampliar la red de 'casa de niños': En algunas comunidades esta red de atención 0-3 está presente, pero se propone ampliarla para dar respuesta a las familias que prefieren un tipo de asistencia más corta (típicamente de 9h a 13h), que puede implicar más participación activa de padres y madres e incluso otros miembros de la familia:

(...) es un proyecto que lo hizo la Comunidad de Madrid pues como hará 15 o 18 años, y que sigue existiendo en muchos barrios de Madrid, bueno, precisamente aquí en Entrevías hay uno, yo trabajé allí 6 o 7 años como coordinador es un proyecto súper bonito, porque se trabaja con los niños pero se trabaja al mismo tiempo con las familias. Familia ampliada, porque no solamente son los padres sino son los abuelos (...) Es un poco el ámbito familiar, porque al salir los niños a la una quien va a recoger a esos niños es muchos ámbitos familiares, mucho familiar alrededor, ¿no?, y es un proyecto muy bonito (...) (Una educadora infantil jubilada, GD-Ma100619)

Grupos de crianza: Como una alternativa a la EI 0-3 en la que los padres dejan a los/as niños/as a la mano de las educadoras, emergieron propuestas centradas en grupos de crianza en los que las familias y sus hijos/as pueden participar juntos, sobre todo respetando a las familias que han decidido no inscribir a sus hijos en EI 0-3 y tener el papel central en la crianza y cuidado durante este periodo:

(...) hacer grupos de crianza, que sí que dispusieran de espacios donde pudieran llevar a sus hijos e hijas. Y se les diera también pues la parte asistencial y educativa (...) los grupos de crianza, que también sería adecuado aportar recursos a las familias, informar sobre diferentes recursos y herramientas y empoderarlas (Técnica de Save the Children, GD-Ma100619)

Desde este modelo son las propias familias que participan en el espacio las que lo construyen: crean las redes de apoyo, trabajan desde la comunidad y se fomenta "un aprendizaje horizontal" en el que no sea un experto quien les diga lo que tienen que hacer y se respeta la diversidad cultural en relación con la crianza. En relación con los espacios e infraestructuras que requieren, la idea de usar los espacios de los propios colegios o EI 0-3 ha surgido en varias de las discusiones grupales:

(...) jo, penso que és bo aprofitar els espais ja estructurats per atendre això. Jo vaig tenir l'experiència a P3. Jo dic, no cal crear espais estranys perquè això també ho hem intentat i no funciona gire, en canvi, hi ha una estructura, una escola bressol té una estructura, té un espai amb joguines, material ideal per als nens, l'escola també. Es poden aprofitar aquests espais in situ per crear aquests grups, a on les famílies ja van, ja venen, ja es troben. Però és això, necessiten fer aquesta xarxa, però quan els hi dones aquest espai, ho valoren moltíssim, de poder parlar entre elles (...) (Psicóloga, GD-Ba070619)

Espacios públicos para ocio y ludotecas: Otro conjunto de ideas va más enfocado a crear espacios públicos para que las familias y los niños que faciliten el ocio positivo y encuentro familiar diariamente. Para las familias vulnerables que no disponen recursos, tanto en sus propios hogares como en los entornos en los que residen, este tipo de espacios son muy importantes, no solo como solución para los "días de mal tiempo que no se puede ir al parque".

Mayor duración y mejor protección para las bajas de maternidad y paternidad para asegurar la calidad de tiempo familiar durante el periodo 0-3: Finalmente, en tanto que este conjunto de medidas parten de pensar que las figuras de apego principales y las familias deben desempeñar las funciones de crianza y cuidado prioritarias (ver discusión en torno a las barreras más arriba), se señala explícitamente la necesidad de revisar las políticas de protección y permisos laborales durante los primeros años de vida. Estas medidas son las que harían posible concebir la EI 0-3 como una elección más que una necesidad, en especial para las familias en una situación económica más inestable. Además, aunque la hemos incorporado a este sub-apartado, se trata de una medida que se defiende desde una diversidad de miradas profesionales y como complemento a casi todas las provisiones educativas enumeradas hasta ahora:

(...) las propuestas de los partidos "progresistas" en España han sido: educación gratuita desde los cero años, para garantizar que las mujeres tengan el mismo, la misma accesibilidad al mercado laboral que los hombres. O sea, al final lo estás viendo como una guardería, y que sea gratis desde los cero años para que la mujer lo más pronto posible se incorpore. Entonces, está muy bien que sea gratuito, para que quien quiera lo haga, pero que también mejoren los meses de maternidad para que quien no quiera, y quiera por lo menos darle el pecho a su hijo el tiempo (...) (Una participante, GD-Se300519)

(...) el 0-3 estic d'acord que és una etapa cabdal però és una etapa que no es pot fer sense la família, és una solució bonica políticament parlant i fàcil dir "posarem escoles bressol a tot arreu" per que deixeu les criatures però una criatura de 0 a 6 mesos separada de la seva família, que ho hem fet tots, tots hem treballat cadascú, no vull criminalitzar a les mares, pateix i estem interrompent el seu desenvolupament cerebral quan sabem que no és el que necessita. Una criatura amb una mare sola, agobiada, tancada a una casa i que no es relaciona amb ningú, també pateix, per tant hem de crear les condicions per acompanyar (...) (Coordinadora projecte municipal petita infància i famílies, GD-Ba070619).

La Tabla 6 resume este conjunto de propuestas y señala en qué localidades (GDs) han sido elaboradas - ver cada uno de los informes locales para un análisis más detallado de los discursos de los profesionales de cada localidad.

Tabla 6: Resumen de las propuestas de los profesionales / técnicos por localidades

	Madrid	Barcelona	Valencia	Sevilla	Bilbao
Propuestas para fortalecer la red EI 0-3 / 0-6					
Garantizar una EI 0-3 gratuita y universal	X	X	X	X	X
Integrar los dos ciclos de EI	X	X			
Formación para educadores	X	X		X	
"Dignificación" de la EI 0-3	X		X	X	
Devolver el valor y la autoridad a los agentes educativos				X	
Facilitar el acceso a la información / procesos administrativos		X	X	X	
Propuestas para flexibilizar y transformar la EI 0-3					
Flexibilizar horarios	X	X			X
Integración de los modelos "asistencial" y "educativo"				X	
Promover una metodología participativa y culturalmente respetuosa	X	X	X	X	
Coordinación con otras entidades	X		X	X	X
Propuestas para crear modelos alternativos para apoyar las familias y la infancia 0-3					
Ampliar la red de 'casa de niños'	X				
'Grupos de crianza'	X	X			X
Espacios públicos para ocio y ludotecas	X	X			
Mayores y mejores "bajas" de maternidad-paternidad	X	X	X	X	

4.3. Las propuestas y demandas de las familias - interrelación con los discursos técnicos

Las familias entrevistadas también realizan propuestas en torno a cómo repensar la EI 0-3. Estas propuestas, cuando emergen en las entrevistas son mucho más sintéticas - en parte porque las entrevistas se centran en las barreras de acceso y de ahí quedan muchas veces implícitas las soluciones alternativas. Muchas de ellas emergen de las principales barreras identificadas en el estudio, y convergen con las propuestas realizadas por los técnicos que acabamos de revisar. En resumen, las familias señalan:

(1) Hacer que la EI 0-3 **sea gratuita** o poner a disposición más apoyo económico a "la gente que verdaderamente lo necesita" (Se03FI) y (2) **aumentar las plazas** en las EI 0-3 públicas. También realizaron propuestas sobre **el horario** para que se ajuste mejor al horario de trabajo o familiar. Por ejemplo, que el horario sea flexible dependiendo del trabajo que las familias encuentren (Va02FI); que empiece más temprano (Ma01FI) o más tarde (Ma06FE) -o se flexibilicen estas horas de entrada/recogida; retrasar la hora de la comida para las madres que tienen que recoger niños al final de la mañana (Va06FE). También se propuso que se pueda dejar a los/as niños/as por horas dependiendo de las necesidades de cada familia cada día:

(...) para que las madres tuviéramos la ventaja de decir "tenemos estas 2 y ésta que podemos recurrir", cuando, yo que se, te pueden pasar mil cosas, que puedas ir un día y decir: -"toma, yo te pago 2 horas y te lo..."- es como -"lo dejo con la abuela pero no lo dejo con la abuela, lo dejo en un sitio que va a estar con niños, yo pago, me voy tranquila"- eso sí que yo creo que debería de haber (...) (Ba02FI)

(2) Las familias también hicieron propuestas encaminadas a que **mejoren la calidad de EI 0-3**. Por ejemplo: aumentar las personas a cargo de los/as niños/as (o no reducirlas con el cambio de las políticas educativas y de financiación) (Ma07FE, véase el verbatim abajo); que las EIs tuvieran ventiladores (Ba067FE); o mejorar la dieta *halal* disponible en los centros EI 0-3 aumentando, por ejemplo, la proporción de pescado en las comidas (Pv05FE).

(...) Más apoyo económico para poder contratar más personal y poder ayudar aquí dentro de la labor que está haciendo la escuela. No sé si te suena, hace tiempo sólo había un tutor por aula, al principio, por ejemplo, tu dejabas al niño y tenías que salir en seguida, no había conciliación para poder... el peque lloraba y tenía que quedarse en el aula y tenías que salir. Eran las reglas... Veía que las tutoras o el tutor, a veces lo veía con muchos niños para una sola persona, y digo "pero si yo que estoy con un bebé me lío, ¿cómo hace una persona para estar con 6 ó 7 bebés? Encima me acuerdo que tenían, me parece que tenían un apoyo para las 2 aulas de bebés y ese apoyo, a veces, tenía que irse a apoyar a otra aula. No, no, y ahora con lo que implementó este año el, no sé si es a nivel de Ayuntamiento, no sé, la ayuda que nos implementó es que ahora hay 2 educadores por aula que está super bien. Son 2 personas ahora que se complementan para poder llevar a los bebés, por ejemplo, el año pasado estuvimos las 2 tutoras con 7 bebés me parece que éramos con 8

bebés, pero que era más llevadero, a parte tienen su apoyo y todo eso, o sea que han mejorado” (Ma07FE).

(3) Igualmente, de nuevo en convergencia con el discurso profesional, hay peticiones para **mejorar los espacios de ocio fuera del hogar**. Así, se ha mencionado, por ejemplo, la calidad, la seguridad y el número de los parques en el barrio (Ma02FI).

(...) Yo echo en falta más parques, más parques, por ejemplo, yo vivo por ahí arriba y me tengo que bajar o aquí abajo o irme a entrevías a-a buscar un parque que a lo mejor el niño pueda jugar (...) los espacios de, de parque aquí están muy edificios juntos y la carretera está muy cerca (...) (Madre de Ma02FI).

Paralelamente se agradecen los espacio dispuestos por diversas organizaciones -por ejemplo, el espacio del que se dispone para el grupo de crianza por Save the Children- destacando la seguridad y oportunidades de ocio positivo que ofrecen estos espacios.. Como señala Ma03FI:

(...) me interesa conseguir la guardería, porque así [hijo menor] va a tener más seguridad, más espacio...Por lo menos igual que aquí [espacio de StC]. Yo no quisiera, aunque yo consiga trabajo, dejar de venir aquí, ¿por qué? Porque si yo no viniera aquí, [hijo menor] ni gateara porque allí [en mi casa] yo no tengo una alfombra, ni espacio para ponerla... El espacio donde yo estoy aquí en mi clase, es el tamaño del espacio que tengo para yo vivir. Entonces [hijo menor] tiene este espacio que es gratuito. ¿Verdad? Dos días a la semana (...)

(4) Finalmente, un conjunto de propuestas distintivas en las familias y que no aparecen en la discusión de las barreras o el discurso profesional, se centran en el **acceso a actividades "extracurriculares"** como natación (Ma05FI; Ma06FE), musica y danza (Va07FE), o clases de Valenciano o Euskera en las localidades donde hay lenguas co-oficiales (Va03FI; Pv04FE; Pv07FE):

(...) si hubiera alguna actividad, (...) sí que me gustaría que hiciera otras, me gustaría por ejemplo que hiciera música, no sé, no sé a qué tipo te refieres con actividad. Me gustaría que hiciera música, pero aquí el colegio no lo tiene, tampoco lo tiene de 3 a 5 años, entonces, no sé, si hubiera alguna actividad de música o danza o no sé, sí que le pondría pero como eso es todo privado por fuera, pues no (...) (Va07FE)

(...) como yo mi hijo tiene problemas en euskera he estado buscando como hacerle un refuerzo para que entienda más, nos dijeron que las parroquias también hacen cursos gratuitos para refuerzos. Y he ido a inscribirle en dos o tres y una me ha llamado, me ha llamado pero en la mitad del año, en marzo (...) (Pv07FE)

5. Conclusiones

5.1. Síntesis

- El acceso y mayor participación en la Educación Infantil 0-3 (de titularidad pública o privada) no es necesariamente un proceso lineal y progresivo en el que la mayor capacidad socioeconómica (o menor situación de riesgo social) implica mayor participación en el ciclo educativo 0-3. Por el contrario, los datos sugieren que hay un conjunto de familias - en particular dos "perfiles" - en un rango de condiciones materiales y de riesgo amplias y niños y niñas que aparecen como los "peor" atendidos por el sistema actual y cuyo acceso al primer ciclo de educación infantil se ve más obstaculizado: (1) Familias en las que convergen múltiples circunstancias familiares, personales, materiales, de salud y legales que sobrepasan a la familia e impide que gestione con éxito los procesos de admisión a EI 0-3 (Perfil 2); (2) Familia muchas veces biparentales en la que sólo un adulto trabaja y la mujer queda al cuidado de los hijos/as 0-3. En este perfil confluyen creencias sobre la crianza en el hogar y políticas de acceso a la EI 0-3 que no priorizan esta situación y, por tanto, los/as hijos/as no participan en EI 0-3 (Perfil 3).
- Se han identificado 5 ejes de barreras de acceso a la EI 0-3 que adoptan diferentes formas en función de las circunstancias de cada familia: (1) Barreras económicas; (2) Barreras asociadas al funcionamiento de la red de protección social; (3) Barreras burocráticas; (4) Barreras culturales; (5) La movilidad como barrera.
- Desde una mirada interseccional, el género aparece como una dimensión fundamental para comprender las formas de participación en la EI 0-3 y las barreras de acceso a las que se enfrentan las familias. Se examina cómo el género interactúa con otras dimensiones de la identidad de las mujeres y los miembros de las familia y cómo estas interacciones pueden estar mediadas por las políticas actuales y las formas de intervención social existentes. Se identifican tres situaciones sociales y familiares en las que el género interactúa con otros elementos: (1) La monomarentalidad como una situación de riesgo específico; (2) Las madres cuidadoras dentro de familias biparentales, y; (3) Las dificultades de conciliación para las parejas en situaciones laborales precarias.
- El trabajo con los/as técnicos/as ha arrojado diferentes propuestas de actuación que se organizan en tres grandes ejes: (1) Fortalecer la red de EI (0-3 / 0-6), principalmente promoviendo la gratuidad y universalidad de esta etapa educativa; (2) Flexibilizar y transformar la EI 0-3, promoviendo horarios, formas de asistencia y metodologías que se ajusten a las condiciones más variables de las familias en riesgo social; (3) Desarrollar modelos y contextos de atención a infancia 0-3 alternativos, modelos que pueden incluir espacios con una presencia más amplia de las familias y formas de trabajo más horizontales.
- Las propuestas realizadas por las familias son mucho más sintéticas pero incluyen propuestas como: (1) Hacer la EI 0-3 gratuita; (2) Aumentar las plazas en la red EI

0-3 públicas; (3) Flexibilización de los horarios; (4) Mejoras en la calidad de la EI 0-3; (5) Mejorar los espacios de ocio fuera del hogar, y; (6) Facilitar el acceso a actividades "extracurriculares".

5.2 Propuestas / sugerencias desde el equipo consultivo

Tanto los técnicos como las familias han señalado numerosas propuestas que pensamos pueden ser de gran utilidad para repensar cómo se está constituyendo la atención a la infancia 0-3 y las provisiones educativas que mejor responden a sus necesidades. Por ello, nuestras propuestas no irán tanto a añadir más elementos a esta lista como a señalar algunas situaciones que, en base a los datos obtenidos, parecen peor atendidas o menos visibles en las prioridades de las políticas en EI 0-3. Desde esta mirada hay dos elementos que podrían destacarse:

(1) En los resultados se sugiere que hay ciertos perfiles de familias vulnerables que emergen como "peor" atendidos en el sistema actual y que experimentan más dificultades para acceder a la EI 0-3 (Perfil 2 y el Perfil 3). Se trata, además, de familias en situaciones/momentos relativamente diferentes. Para las familias en situaciones "multiproblemáticas" deberían crearse condiciones que realmente hicieran la EI 0-3 un apoyo o recurso para el desarrollo de los/as niños y la mejora de las condiciones de la familia (y no un obstáculo o reto más al que deben enfrentarse familias en situaciones muy frágiles). Las familias del Perfil 3 quedan colocadas en una posición débil en el acceso a la EI 0-3 principalmente porque las condiciones laborales de la madre (discontinuas, irregulares, en proceso, etc.) no encajan bien con la definición administrativa de "trabajo" y la concepción de la EI 0-3 como una medida de conciliación familiar. Por ello, a falta de políticas realmente comprometidas con la universalización de esta etapa, debería desarrollarse una definición de "situación laboral" de los padres que se ajustara mejor a las condiciones habitualmente precarias de trabajo a las que se enfrentan. En otras palabras, el sistema de acceso a la EI 0-3 si realmente pretende ser una medida encaminada a promover la conciliación e igualdad de oportunidades de las mujeres y el derecho a la educación y promover el desarrollo infantil, tiene que encontrar maneras de "justificar/contemplar/valorar" adecuadamente la situación laboral y las condiciones de trabajo de las personas -particularmente las madres- que ocupan el espacio más frágil del mercado laboral.

(2) Retomando un elemento señalado por familias y técnicos también pensamos que es importante flexibilizar y diversificar el tipo de modelos y provisiones educativas en EI 0-3 disponibles para todas las familias - independientemente de sus circunstancias económicas. Específicamente, pensamos que esta flexibilización daría respuesta a diferentes barreras y circunstancias señaladas. Por un parte, como medida de conciliación debería contemplar diferentes franjas horarias (mañana y tarde), tiempo de uso (todos los días vs algunos días a la semana) y horarios laborales. Por otra parte, esta flexibilización también abriría las puertas de la EI 0-3 (en una variedad de formatos) a aquellas familias que se muestran "reticentes" a la escolarización a tiempo completo de sus hijos/as pequeños, sea porque no se ajusta a sus ideas sobre la crianza, por miedo a desajustes con sus creencias culturales o porque supone un compromiso con una forma de provisión educativa que no se ajusta a las

necesidades laborales y diarias de las familias. Un tipo de recurso educativo diferente podría funcionar como un puente para incorporar a las familias vulnerables más alejadas del sistema EI 0-3 y dar acceso a los beneficios que tiene para los/as niños/as más pequeños.

6. Bibliografía

Bennett, J. (2012). *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*. Bruselas: European Commission / Directorate – General for Education and Culture.

Burchinal, M; Roberts, J; Riggins, R; Zeisel, S; Neebe, E. y Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71 (2), 339-357.

Burchinal, M; Vandergrift, N; Pianta, R. y Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 166-176.

Egan, T. M. (2002). Grounded theory research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (3), 277-295.

Eurofound (2015). *Early childhood care: Accessibility and quality of services*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document - Accompanying the document "Proposal for a council recommendation on high quality Early Childhood Education and Care Systems"*. Bruselas: European Commission.

European Commission (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the development of childcare facilities for young children with a view to increase female labour participation, strike a work-life balance for working parents and bring about sustainable and inclusive growth in Europe (the "Barcelona objectives")*. Bruselas: European Commission.

Goñalons, P. y Ferree, M. (2014). Practicing intersectionality in Spain. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 85-95.

Lazzari, A. y Vandebroek, M. (2012). *Literature Review - Appendix I to the Final Report of the study Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Bruselas: European Commission / Directorate – General for Education and Culture.

Save the Children (2017). *Windows into early learning and development: Cross Country IDELA findings fueling progress on ECD access, quality and equity*. Londres: Save the Children International.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ünver, Ö. y Nicaise, I. (2016). *Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC - Inclusiveness of Early Childhood Education and Care: Seven case studies across Europe*. Utrecht / Bruselas: European Commision / CARE.

Vandenbroeck, M. y Lazzari, A. (2013). *Accessibility of Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from ethnic minority and low-income families*. Bruselas: Transatlantic Forum on Inclusive Early Years.

About / Sobre: Papers Infancia_c

ISSN 2254-5565 / www.infanciacontemporanea.com/papersinfancia/

Papers infancia_c es una serie electrónica y gratuita de investigación y reflexión teórico-metodológica en la que publicamos manuscritos, borradores y otra clase de escritos (e.g. capítulos de tesis, TFMs, TFGs, informes de investigación, comunicaciones no publicadas, preprints, etc.) que presentan los resultados y reflexiones de nuestro grupo de investigación. En términos amplios la serie aborda la participación de la infancia, desde una mirada interdisciplinar, en una variedad de escenarios y contextos socio-culturales. Aunque la serie se centra en contribuciones realizadas por los miembros del grupo de investigación ocasionalmente puede publicar trabajos realizados por colaboradores/as y colegas íntimamente relacionados con los objetivos de nuestro grupo de investigación.

Como serie de trabajos gestionada internamente, la publicación en *Papers infancia_c* no impide que los mismos trabajos sean publicados simultáneamente en otros formatos y plataformas o eventualmente el desarrollo de estos trabajos aparezcan publicados en revistas científicas. El formato, uso del ISSN, seriación y archivo de los trabajos se puede ajustar a las necesidades de cada uno de los números.

Papers infancia_c is an electronic and open access series focus on research and theoretical-methodological discussion in which we publish manuscripts, drafts and other kinds of writings (e.g. dissertation chapters, master or graduation thesis, research reports, unpublished communications, preprints, etc.).) that present the results and work of our research group. In broad terms, the series addresses the participation of children, from an interdisciplinary perspective, in a variety of socio-cultural contexts and contexts. Although the series focuses on contributions made by members of the research group, it can occasionally publish works by collaborators and colleagues intimately related to the objectives of our research group.

As an internally managed series publication in *Papers infancia_c* does not prevent the same works from being published simultaneously in other formats and platforms or eventually that the development of these works appears published in other journals. The format, use of the ISSN, seriation and archiving can be adjusted to the needs of each number.