

Barreras de acceso a la educación infantil (0-3 años) para las familias en riesgo social: Un análisis de los discursos de familias y profesionales en cinco áreas metropolitanas de España¹

David Poveda², Karmele Mendoza Pérez³ y Mitsuko Matsumoto⁴

Recibido: Enero 2022/ Evaluado: Mayo 2022/ Aceptado: Junio 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN. Está constatado a nivel internacional y en España que la infancia de entornos familiares “vulnerables” participa menos en una educación y atención a la primera infancia (EAPI) de calidad. El objetivo del artículo es examinar las barreras a las que se enfrentan las familias en riesgo social o en situación de pobreza para la matriculación de sus hijos de 0 a 3 años en el primer ciclo de EAPI en diferentes comunidades autónomas de España. MÉTODO. Estudio de corte cualitativo en 2019 en cinco localidades/áreas metropolitanas: Madrid, Valencia, Barcelona, País Vasco y Sevilla. Se han realizado entrevistas semiestructuradas con 35 familias y grupos de discusión o entrevistas grupales con 40 técnicos-informantes clave. Los datos recogidos han sido transcritos y analizados dentro de una lógica analítica cualitativa-inductiva, en particular siguiendo el análisis temático pautado por Braun y Clarke (2012, 2021). RESULTADOS. Se identifican una amplia gama de factores que impiden el acceso a la EAPI 0-3 en España, incluyendo las organizativas-burocráticas, ideológicas, financieras y las que están relacionadas con la movilidad familiar y otras vinculadas al sistema de protección infantil. Además, cada una de estas barreras cobra importancia de manera específica en relación con el nivel socioeconómico de las familias. DISCUSIÓN. Nuestros resultados comparten con otras investigaciones la organización de barreras en diferentes categorías pero, a su vez, nuestro análisis sugiere una relación más compleja entre estos elementos que depende, al menos, de las circunstancias socio-económicas de las familias.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; Acceso a la educación; Desigualdad social; Análisis cualitativo

[en] Barriers to access early childhood education (0-3 years) for families at social risk: An analysis of family and professional discourses in five Spanish metropolitan areas

Abstract. INTRODUCTION. It is well recognized internationally and in Spain that children from “vulnerable” family backgrounds participate less in quality early childhood education and care (ECEC). The objective of the article is to examine the barriers faced by families at social risk or in a situation of poverty for the enrollment of their 0 to 3 years old children in the first cycle of ECEC in different Spanish autonomous communities. METHOD. A qualitative study has been implemented in 2019 in five localities / metropolitan areas: Madrid, Valencia, Barcelona, the Basque Country and Seville. We have carried out semi-structured interviews with 35 families and discussion groups or group interviews with 40 technicians-key informants. The collected data have been transcribed and analyzed within a qualitative-inductive analytical logic, in particular following thematic analysis as outlined by Braun and Clarke (2012, 2021). RESULTS. A wide range of factors that prevent access to ECEC 0-3 in Spain are identified, including organizational-bureaucratic, ideological, financial, and those related to issues of family mobility or the child-protection system. In addition, the importance of each of these barriers varies according to the socioeconomic level of the families. DISCUSSION. Our results coincide with other studies in organizing barriers into different categories but, at the same time, they suggest a more complex relationship between these elements, especially in relation to the socio-economic circumstances of the families.

Keywords: Early childhood education; Access to education; Social inequality; Qualitative analysis

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Poveda, D., Mendoza Pérez, K. y Matsumoto, M. (2023). Barreras de acceso a la educación infantil (0-3 años) para las familias en riesgo social: Un análisis de los discursos de familias y profesionales en cinco áreas metropolitanas de España. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 427-436.

¹ Este estudio ha sido financiado a través de un convenio-contrato entre el equipo de investigación reconocido de la Universidad Autónoma de Madrid “Infancia Contemporánea” y Save the Children (Código: 099502 / Convenio: 2019/0237).

² Universidad Autónoma de Madrid.

E-mail: david.poveda@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1081-2945>

³ Universidad de Extremadura.

E-mail: karmelemp@unex.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7203-2672>

⁴ Universidad Internacional de La Rioja - UNIR.

E-mail: mitsuko.matsumoto@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4658-8159>

1. Introducción

El objetivo del artículo es examinar las barreras a las que se enfrentan las familias en riesgo social o en situación de pobreza a la hora de matricular a sus hijos e hijas en el primer ciclo de Educación Infantil en España. En los últimos años el desarrollo de la educación y atención a la primera infancia (EAPI) ocupan un lugar importante en las políticas educativas y las propuestas programáticas sociales en el contexto de la Unión Europea (UE) y otros entornos. En parte, se debe a que la EAPI se considera una herramienta fundamental para la conciliación familiar y la (re)incorporación de las mujeres al mercado laboral (European Commission, 2018; OECD, 2020; Nollenberger y Rodríguez-Planas, 2011; Telford, 2016; Valiente, 2003). Para la infancia y las familias en situación de riesgo de exclusión, además, la EAPI se ha señalado como una herramienta fundamental para promover la igualdad socioeducativa (Ej., Lazzari y Vandenbroeck, 2012). La importancia de las políticas y medidas educativas encaminadas a promover la igualdad de oportunidades de acceso a EAPI 0-3 de calidad para la infancia en una situación socialmente vulnerable viene respaldada por numerosas evidencias de investigación (Ej., Booth, 2014; Burchinal et al., 2010; Dearing et al., 2018; Kachi et al., 2019; Lipscomb, 2013; Heckman, 2006; van Huizen y Plantenga, 2018); aunque persisten debates al respecto, especialmente en entornos en los que el acceso se ha universalizado (Ej., Kottelenberg y Lehrer, 2013).

Sin embargo, también se ha mostrado en el contexto europeo, internacional más amplio y nacional, que la infancia de entornos familiares “vulnerables” participa menos en una EI de calidad (Ej., Barco y Carrasco, 2020; Jiménez-Delgado et al., 2016). Los niños y las niñas en desventaja socioeconómica (Ej., Kachi et al., 2019; Petitclerc et al., 2017), de familias de migrantes y refugiados (Ej., Bove y Sharmahd, 2020; Scholz et al., 2019) o de minorías étnicas, como el caso de la comunidad gitana en España (Jiménez-Delgado et al., 2016), no tiene la misma presencia en EAPI 0-3 de calidad que otros grupos sociales. Incluso, la menor participación de familias desfavorecidas también se señala en lugares donde el acceso prácticamente se ha universalizado (Ej., Klinkhammer y Berth, 2019). Este patrón se ha relacionado con múltiples factores y procesos complejos que median en cómo las familias de grupos socioeconómicamente desfavorecidos deciden (o no) utilizar estos servicios educativos, identificando diferentes cuestiones que van más allá de provisiones para universalizar el acceso (Archambault et al., 2020; Lazzari y Vandenbroeck, 2012). Por ejemplo, se ha señalado que la participación en EI 0-3 está muy interrelacionada con las creencias familiares y sociales sobre cuál es la mejor forma de cuidado para los bebés (Valiente, 2009). También se han señalado diferencias entre zonas rurales y urbanas en la percepción y el uso de la EAPI y su relación con la organización de la vida familiar (Ej., Anderson y Mikesell, 2019; Bucaite-Vilke, 2021). Igualmente, otros trabajos plantean que los programas de EAPI y sus profesionales deben ser sensibles a diversos condicionantes familiares para eliminar las barreras de acceso de manera integral (Ej., Archambault et al., 2020; Klinkhammer y Berth, 2019).

Nuestro artículo se basa en un proyecto más amplio centrado en las políticas socio-educativas en la primera infancia que examinó los factores que obstaculizan el acceso a la EAPI para la cohorte de 0 a 3 años en familias en riesgo social y/o exclusión socioeconómica en diferentes comunidades autónomas del Estado español. Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos y factores implicados en comprender por qué y cómo los niños y las niñas de familias en riesgo participan menos en la EAPI 0-3, el estudio puso especial énfasis en la perspectiva de las familias, examinando cómo las políticas de acceso se entrelazan con las circunstancias personales (materiales, laborales, familiares, culturales, vitales, etc.) de las familias. En este primer estudio no era viable incluir todos los componentes identificados en la bibliografía revisada como, por ejemplo, las diferencias entre áreas urbanas y rurales. Sin embargo, el estudio sí incluyó un aspecto comparativo y recopila datos de cinco localidades/áreas metropolitanas en cinco regiones del Estado español. Esta perspectiva es especialmente importante ya que existen diferencias sustanciales en la forma en que los municipios y las regiones del Estado español gestionan el primer ciclo de EAPI.

Los hallazgos clave del proyecto se dividen en dos partes. Por un lado, hemos identificado perfiles de familias que están teniendo especial dificultad para acceder a la EAPI de 0 a 3 años, proponiendo un modelo que muestra las diversas condiciones y dificultades para acceder a la EAPI 0-3 (Matsumoto et al., 2019). En ese análisis mostramos cómo las familias con menor riesgo o mayor capacidad socioeconómica no necesariamente tienen un acceso más fácil a EAPI 0-3 que satisfaga sus necesidades. Tampoco es cierto que las familias con menos recursos, en general, tengan más acceso a la EAPI pública 0-3; como se esperaría en un contexto en el que existen políticas para promover el acceso equitativo a la educación y la educación temprana como mecanismo de protección social-aspiración que, en cierta medida, incluye el caso de España. En definitiva, se trata de un modelo en el que la relación entre el nivel socioeconómico y el acceso a EAPI 0-3 no es tan lineal como sugiere la investigación previa.

Por otro lado, hemos identificado tipos de “barreras” que emergen en relación con el acceso a EAPI 0-3 y hemos examinado cómo funcionan de manera diferente según las circunstancias de las familias. Este artículo recoge este segundo aspecto, centrándose especialmente en la relación entre las barreras identificadas y las circunstancias materiales de las familias participantes. La conceptualización de “barreras” se nutre de la investigación sobre educación inclusiva. Desde esta perspectiva se entienden las barreras como un conjunto de factores que impiden la presencia y participación de diversos grupos de estudiantes en las actividades

educativas y más bien promueven la exclusión de ciertos grupos. Estas barreras se conceptualizan en oposición a los “facilitadores”, los factores que promueven la inclusión, e incluyen aspectos diversos como “actitudes, creencias, políticas, prácticas de aulas, etc.” (Echeita y Fernández, 2017, p. 208). Con base en esta perspectiva, el artículo identifica y discute una gama de factores que impiden el acceso a la EAPI 0-3 en España, incluyendo las organizativas-burocráticas, ideológicas, financieras y las que están relacionados con la movilidad familiar o el sistema de protección social.

2. Método

Hemos realizado una investigación de corte cualitativo con trabajo de campo en cinco localidades/áreas metropolitanas del Estado español: Madrid, Valencia, Barcelona, País Vasco y Sevilla. La recogida de datos se realizó entre abril y julio 2019 dentro de un proyecto de investigación más amplio titulado “Estudio sobre las percepciones y barreras de acceso a la educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en familias desfavorecidas” realizado para la ONG Save the Children (StC). En este artículo solo se presentan aquellos resultados que exploran las barreras de acceso a la educación infantil de primer ciclo de familias en situación de pobreza/riesgo de exclusión.

2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 35 familias y 40 profesionales pertenecientes a las comunidades autónomas en las que se realizó el estudio. La selección de los participantes se realizó en base a las distinciones marcadas por la entidad financiadora que estableció los siguientes perfiles como grupos de interés:

- Familias en situación de pobreza o exclusión social que participan en los programas de StC que denominamos como “familias StC”.
- Familias en situación de pobreza o exclusión social que no participan en programas de StC que denominamos como “familias externas”.
- Profesionales de servicios sociales y otros informantes claves implicados en el trabajo con primera infancia (ej. educación infantil 0-3, técnicos y educadores de otras ONG, trabajadores y educadores sociales, etc.).

2.2. Técnicas de recolección y análisis de datos

Los métodos empleados son principalmente entrevistas semiestructuradas con familias y grupos de discusión (GD) con técnicos-informantes clave. Con las familias, se han realizado 7 entrevistas entre “familias StC” y “familias externas” por cada una de las áreas implicadas en el estudio. Con los profesionales, hemos realizado un total de 5 GD 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 (véase Tabla 1).

Tabla 1: Muestra de los participantes en el estudio

	Madrid	Barcelona	Valencia	Sevilla	Bilbao	Total
Familias						
Familias StC	5	5	4	4	2	20
Familias externas	2	2	3	3	5	15
Familias (Total)	7	7	7	7	7	35
Profesionales						
	15 (2GDs)	7 (1GD)	10 (1GD)	6 (1GD)	2 (1EG)	40

Tanto en las entrevistas semiestructuradas con las familias, como en los GD con los profesionales se siguió un guión de preguntas orientado a tratar los temas que pueden verse en la Tabla 2. Estos guiones se han adaptado a las circunstancias específicas del momento de recogida de información, 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 GD) o los contactos de StC. Las entrevistas y GD se realizaron en diferentes espacios en cada comunidad (aulas de centros escolares, instalaciones de la ONG, instalaciones municipales, etc.) y tuvieron una duración variable. Las entrevistas individuales con familias tuvieron una duración de entre 30-75 minutos y los grupos de discusión duraron aproximadamente dos horas.

Tabla 2: Grupos de interés y temas explorados

Grupo de interés	Temas
Familias	<ul style="list-style-type: none"> -Información básica sobre la familia: (ej. nacionalidad(es), nivel de formación y situación laboral de los/as adultos/as en el hogar, etc.). -Percepciones de las familias sobre las barreras a la hora de inscribirse en la Educación Infantil. -Rutinas diarias y pautas de crianza diarias de sus hijos entre 0 y 3 años. -Puntos de vista de las familias sobre esta etapa educativa (EAPI 0-3).
Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> -Percepciones y conocimientos sobre las barreras a las que se enfrentan las familias vulnerables en el acceso a la EAPI. -Generación de ideas colectivamente sobre cómo abordar las barreras de acceso en las familias más vulnerables.

Los datos recogidos han sido transcritos y analizados dentro de una lógica analítica cualitativa-inductiva. En particular, el análisis de los datos se realizó temáticamente (Braun y Clarke, 2012, 2021). La información fue agrupada en categorías y se llevó a cabo un análisis primero descriptivo, a continuación, interpretativo y finalmente un análisis reflexivo. La Figura 1 en la sección de resultados recoge los temas y categorías principales desarrolladas en el análisis.

2.3. Aspectos éticos de la investigación

Se explicó el proceso a todos los participantes de la investigación para garantizar que todos conocieran los objetivos de la investigación y pudieran dar su consentimiento a participar voluntariamente en la investigación. Esta explicación se realizó tanto por miembros del equipo de investigación en el momento de la entrevista como previamente por las personas de contacto de la entidad que auspició el estudio. La investigación se desarrolló cumpliendo los criterios éticos de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

3. Resultados

El análisis de los datos nos ha permitido identificar una serie de barreras de acceso a la Educación Infantil 0-3 que, además, en líneas generales se corresponden con cuestiones ya señaladas en la bibliografía general sobre esta cuestión (Archambault et al., 2020; Lamb, 2020; Lazzari y Vandenbroeck, 2012). 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. Igualmente, esta aproximación permite discutir las barreras identificadas sin abstraerse de la realidad material que, de hecho, constituye determinadas condiciones como barreras.

Partiendo de esta perspectiva es posible plantear una perspectiva “escalonada” de las barreras. La Figura 1 resume esta perspectiva, permitiendo dos tipos de lecturas sobre las barreras de acceso a la EAPI 0-3:

1. Una lectura “vertical” en las que es posible ir descomponiendo y recomponiendo los diferentes elementos que configuran los cinco tipos de barreras generales que hemos identificado (reconstruidas como temas) y los elementos que las configuran (identificadas como categorías).
2. Una lectura “horizontal” y “diagonal” que permite examinar cómo cada una de estas barreras interactúan en formas específicas para dificultar el acceso a la atención educativa en el periodo 0-3 años para la infancia en situación más vulnerable.

Figura 1: Categorización de las barreras de acceso a la EAPI 0-3 identificadas en/por las familias

Situación Socioeconómica Familiar				
Tipo de Barrera	Máxima Vulnerabilidad	Menor Riesgo Social		
<i>Sistema Protección</i>	Recursos limitados, sólo llegan a ciertas situaciones familiares			
<i>Movilidad</i>	Lingüísticas	Complejidad de las familias transnacionales	Cambios residenciales	
<i>Organizativas - Burocráticas</i>	Poco ajuste a diferentes situaciones socio-laborales Falta flexibilidad en la organización EI 0-3			
<i>Ideológicas</i>	Modelos de crianza familiar / roles maternales			
<i>Financieras</i>	Decisiones sobre los costos-beneficios de la escolarización en EI 0-3.			

En cualquier caso, hay que tomar como punto de partida que al estar trabajando con familias socioeconómicamente desfavorecidas las barreras económicas se deben considerar una barrera “transversal constante”. Este tramo educativo no es universal, ni obligatorio en el Estado español. Igualmente, en la inmensa mayoría de los casos no es gratuito y, por tanto, siempre supone un gasto (comparativamente significativo) para las familias que hemos entrevistado. Así, desde el punto de vista de nuestro modelo y análisis el aspecto relevante es la interacción de las barreras económicas con el conjunto de barreras señaladas en el modelo, tal y como discutimos en las siguientes sub-secciones.

3.1. Barreras en el sistema de protección

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) de acceso a la EAPI 0-3. El acceso a las escasas plazas en el periodo 0-3 años en las condiciones que la hacen viable para las familias más vulnerables no sólo depende de “condiciones objetivas”, sino también de, por ejemplo, conseguir realizar los trámites administrativos oportunos en los plazos adecuados. Este proceso se ve apoyado por diferentes técnicos, profesionales y educadores que forman parte de la red de protección a la infancia pero este apoyo sólo llega a ciertas situaciones familiares. De hecho, varias de las madres que hemos entrevistado y han logrado con éxito la escolarización de sus hijos/as en centros educativos 0-3 señalan explícitamente los apoyos recibidos por agentes clave (trabajadores sociales, administración de las escuelas infantiles, etc.).

Extracto 1: Madre soltera con 5 hijos, desempleada y de origen ecuatoriano. Entrevistada en Madrid.

La primera vez, yo no sabía que existían las escuelas infantiles (...) Pasado un mes, cuando [mi hija mayor] 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 (...).

Por ello, puede entenderse que la ausencia de esta red o los recursos formales o informales que se movilizan para acceder a la EAPI 0-3 se convierte en una barrera, sobre todo para las familias en situaciones de riesgo y/o exclusión social.

Extracto 2: Educadora Social. Entrevista Grupal País Vasco.

Desconocimiento de cómo funciona, porque yo estoy pensando que a veces dices, estando ya embarazada, tienes que estar pidiendo plaza, entonces, si desconoces cómo funciona el recurso pues te has quedado fuera.

3.2. Barreras asociadas a la movilidad de las familias

Muchas de las familias entrevistadas tienen vidas móviles vinculadas a sus proyectos migratorios y a situaciones laborales inestables. Por ello, es fácil encontrarnos con distintos tipos de desplazamientos y cambios en las circunstancias familiares y residenciales de las familias entrevistadas. Bajo estas condiciones parece apropiado hablar de la movilidad como un tipo de barrera con entidad propia que se expresa, al menos, de dos maneras.

Por una parte, las familias migrantes y recién llegadas manifiestan enfrentarse a múltiples obstáculos de tipo comunicativo-lingüístico: falta de información, incomprensión del sistema y capacidades limitadas de

comunicación para completar satisfactoriamente el proceso burocrático de acceso a recursos EAPI 0-3. Esto implica que las familias deben movilizar otras estrategias para resolver los obstáculos lingüísticos, sea a través de los profesionales más cercanos, que actúan en este caso como mediadores lingüísticos, o la red informal de su comunidad que brinda también este apoyo comunicativo:

Extracto 3: Trabajadora Social. Grupo de Discusión en Madrid.

A mí me ha llegado una madre, “mira, ¿me puedes ayudar a llenar este papel de la beca? No sé qué tengo que poner, no sé escribir y leer en español”.

Extracto 4: Madre de familia biparental con tres hijos de origen. Padre en activo y la madre parada. Entrevista en el País Vasco.

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

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 llenó la hoja (...).

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.

Por otra parte, los proyectos migratorios, los cambios de localidad o región en busca de trabajo, el trabajo estacional en distintas áreas o los momentos en los que se produce la reunificación familiar no suelen coincidir o ajustarse al periodo escolar. Tampoco tienen por qué sincronizarse con los requerimientos administrativos de las escuelas infantiles 0-3, y, especialmente, con los periodos clave en los que hay que completar procedimientos como la solicitud de plazas y ayudas o la matrícula. Esta combinación de desajustes temporales conforma una barrera particular.

Extracto 5: Directora de EI 0-3. Grupo de Discusión en Valencia.

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 (...).

3.3. Barreras organizativas-burocráticas

Los requisitos administrativos para realizar la matriculación y su complejidad suponen una barrera para algunas de las familias en situación de pobreza. Ciertamente en la discusión anterior sobre la movilidad como barrera las cuestiones administrativas desempeñan un papel (punto al que volveremos en la discusión final) pero aquí queremos destacar cómo los cambios en las formas de gestión de los recursos EAPI 0-3, en sí mismos, pueden emerger como barrera para un conjunto de familias en situación de riesgo social. La normativa en relación con los plazos y condiciones de matriculación, la asignación y distribución de las plazas y el acceso a otras ayudas –aspectos que, además, 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. Además, los procedimientos administrativos actuales no satisfacen las distintas situaciones sobrevenidas o responden a las características de familias con situaciones especialmente inestables.

Extracto 6: Participante⁵ en un grupo de discusión en Sevilla.

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 (...).

Otro tipo de barrera relacionado con los procesos burocráticos que obstaculiza la participación en EAPI 0-3 aparece específicamente en las discusiones con técnicos del País Vasco. Esta barrera se vincula a cómo se percibe la protección social desde las familias. Algunas familias perciben los recursos educativos en el ciclo 0-3 años como un mecanismo de “control institucional de sus vidas y las crianzas de sus hijos”. Así, la

⁵ 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.

asistencia a la escuela infantil podría poner bajo la mirada del sistema de protección sus prácticas de crianza o circunstancias sociales y que estas fueran consideradas problemáticas. Esta exposición podría derivar 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 EAPI 0-3”.

Extracto 7: Participante. Entrevista Grupal en el País Vasco.

(...) 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 [Servicio de Intervención Socioeducativa] y 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 (...).

Esta relación entre los procesos burocráticos y las creencias familiares ilustra especialmente una dinámica en la que diferentes tipos de barreras interactúan entre sí, como sugiere la lectura diagonal de nuestro modelo en la Figura 1.

Finalmente, para otras familias la participación en EAPI 0-3 se ve dificultada dado que no se contemplan modos de organización de este periodo educativo compatibles con las jornadas de trabajo irregulares o parciales de las familias. Por ejemplo, en Madrid nos encontramos con una madre de origen marroquí que trabaja como jardinera entre las 6:00-9:00h de la mañana. Sus hijos pequeños, uno de 10 meses y otro de 3 años, no van a educación infantil 0-3 puesto que no hay un horario tan temprano.

Ante la imposibilidad de encontrar o negociar una respuesta educativa que se ajuste a las circunstancias de la familia (ej. participar en horarios de tarde, a tiempo parcial, asistir sólo algunos días a la semana, etc.) algunas familias “optan” por una solución de crianza y cuidado que supone, por una parte, posponer la escolarización hasta los 2-3 años y, por otra parte, retrasar o reducir la incorporación de la madre al mercado laboral, aunque sea para acceder a los nichos más precarios de dicho mercado. Por ejemplo, en Barcelona nos encontramos con una familia que tiene 3 hijos, el más pequeño con 3 años y que no asiste a EI 0-3. La madre a veces trabaja limpiando casas, pero no ve “viable meterlo [al 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 lo lleva al trabajo. De hecho, le gustaría que hubiera un centro educativo 0-3 en el que ella pudiera dejar a su hijo por horas cuando lo necesitase de manera más esporádica pero esta clase de dispositivo educativo no está desarrollado en su entorno.

Esta última barrera refleja la visión de los problemas de participación y acceso a recursos EAPI 0-3 construida por las familias. Es también el punto en el que quizás se dan mayores divergencias entre las necesidades señaladas por los progenitores y las líneas prioritarias de las políticas vigentes de gestión de la EAPI 0-3. Por una parte, la definición política-administrativa de la educación infantil 0-3 como medida de “conciliación” laboral entiende el trabajo como una labor organizada en horarios estables, a tiempo completo y en condiciones administrativas completamente regularizadas. Desafortunadamente, dichas condiciones no son las que caracterizan el trabajo de las familias en riesgo social –especialmente de las mujeres– y el resultado es que sus “necesidades laborales” no tienen ningún reconocimiento en los procesos de acceso a las escuelas infantiles 0-3. Por otra parte, el modelo actual de participación en la educación infantil 0-3 se basa en exigir/esperar una experiencia plenamente institucionalizada: diaria y, preferiblemente, a tiempo completo (unas 5-7 horas diarias). En la medida en que este compromiso supone un coste considerable, supera las necesidades de cuidado de las familias y/o no encaja con las prioridades de crianza de las familias, la “decisión” global puede ser la no escolarización en el ciclo 0-3.

3.4. Barreras ideológicas

Conectando con la discusión anterior se puede considerar que la falta de dispositivos educativos y de apoyo a la crianza que funcionen desde una lógica diferente a la escolarización completa y continua en el primer ciclo de educación infantil supone una barrera para participar en el sistema EAPI 0-3. Es decir, se deja sin recurso alguno a aquellas familias que por creencias educativas no encuentran deseable la escolarización a tiempo completo en la educación infantil 0-3. Aunque existen dispositivos alternativos más acordes a las necesidades y creencias de las familias, estos son extremadamente escasos, además de ser económicamente inaccesibles para las familias con recursos limitados. Por ejemplo, esta situación nos la encontramos en una familia de Barcelona que se compone de una madre –embarazada de 7 meses en el momento de la entrevista–, padre y una hija de dos años. La madre trabaja 10 horas a la semana y el padre trabaja como autónomo. A pesar del interés de la familia por buscar otras alternativas de cuidado más allá de la escolarización completa en educación infantil 0-3, disfrutar plenamente de la alternativa supone un costo económico muy alto para las familias y al final la hija queda al cuidado de la madre durante la mayor parte del día:

Extracto 8: Madre de familia biparental con una hija y otra en camino. Padre autónomo, la madre trabaja 10h./ semanales. Entrevista en Barcelona.

(...) 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 (...).

En otras familias está presente un modelo más “tradicional” de crianza -a falta de un término mejor- en el que se prioriza el cuidado durante los primeros años (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 de las familias en recursos EAPI 0-3. Por ejemplo, en Sevilla una familia que se auto-adscribe como de etnia gitana, en la que el padre trabaja de manera ocasional en ferias y la madre no trabaja, ninguno de los tres hijos ha asistido a educación infantil 0-3:

Extracto 9: Madre de familia biparental de etnia gitana con tres hijos. El padre trabaja esporádicamente en ferias y la madre no trabaja fuera del hogar. Entrevista en Sevilla.

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.

Debe señalarse que concebir estas creencias sobre la crianza como una “barrera” educativa es un punto especialmente controvertido en el discurso profesional. Por una parte, hay varias voces expertas que defienden una crianza y educación durante los primeros años de vida menos institucionalizada y más centrada en las figuras de apego principales de la familia. Por otra parte, otros/as técnicos/as, al centrarse en la especificidad de las situaciones de riesgo social, defienden que la educación infantil 0-3 es un recurso fundamental para cubrir las necesidades de la infancia en situación de pobreza.

3.5. Barreras financieras

Las familias que se enfrentan a situaciones laborales precarias y a barreras económicas a la hora de participar en recursos EAPI 0-3 hacen un balance de los costes y beneficios entre el gasto que implica asistir a la educación infantil 0-3 (cuando no se tiene acceso o no se conocen todas las “ayudas económicas” disponibles) y los ingresos presumibles del trabajo esporádico e irregular de uno de los miembros, generalmente la madre, de la unidad familiar. En este cómputo, renunciar a la educación infantil 0-3 y centrarse en la crianza y cuidado desde el hogar emerge como la decisión más racional desde un punto de vista financiero. Esta situación la encontramos, por ejemplo, en Barcelona en una familia de origen español en la que el padre trabaja en una fábrica de aluminio mientras que la madre no trabaja y que no han inscrito a ninguno de los dos hijos en una escuela infantil 0-3 por razones económicas. Como explican no les compensa dejar a su hijo menor de 9:15h.-11:45h. en la escuela infantil por 120 euros al mes, ya que al ser pocas horas no “puedes hacer nada” y “no sale a cuenta”.

También nos encontramos con familias en las que ambos padres trabajan y optan por la escolarización en educación infantil 0-3. No obstante, esta decisión se realiza bajo unas condiciones que visibilizan la fragilidad de la experiencia educativa durante este periodo. Por una parte, la escolarización suele ser en una escuela infantil 0-3 privada, dado que sólo esta oferta logra ajustarse mejor a las condiciones laborales frágiles y los horarios extensos de los padres, lo cual implica un incremento dentro del presupuesto familiar dedicado a la escolarización en el ciclo 0-3. Un ejemplo de esta situación es una familia de Barcelona de origen ecuatoriano que llevó a su primer hijo a una escuela privada “de pago porque teníamos que trabajar” y no consiguieron plazas en públicas. Por otra parte, la inestabilidad laboral (generalmente más acusada en la madre) puede poner en riesgo la continuidad de los/as hijos/as en la escuela infantil 0-3. Esta situación la encontramos en una familia de Valencia de origen latinoamericano con dos hijos/as:

Extracto 10: Madre de una familia biparental, dos hijos. Padre desempleado. Entrevista en Valencia

(..) en este curso con la niña pequeña he tenido más ayuda, pero con la mayor no tuve mucho y no sé debido a que, la verdad, porque llegó un punto, estando mi marido sin trabajar, sólo trabajaba yo, cobrando 900 € y yo pagaba 86 de guardería, cosa que había otras mamis que pagaban menos, yo no sé cómo lo hacen pero tanto fue así que me acuerdo que en el último año llegué a plantearme de sacarla, porque claro, yo ya no estaba trabajando, mi marido tampoco, ¿de dónde saco yo los 86 euros? y dije yo “mira, yo no estoy trabajando, además estoy embarazada así que no voy a trabajar” (...)

4. Conclusiones

En este artículo hemos examinado las barreras que familias y profesionales señalan a la hora de comprender las dificultades de acceso de la infancia en situación de riesgo social a los recursos EAPI 0-3 en el Estado español. Nuestros resultados y el esquema analítico que hemos propuesto (Figura 1) comparte con otras investigaciones y revisiones la organización de las barreras en diferentes categorías en función de su naturaleza (Archambault et al., 2020; Barco y Carrasco, 2020; Lamb, 2020) y corrobora la relevancia que tienen las circunstancias socio-económicas de las familias y las formas de gestión (e inversión) socio-educativa por parte de las administraciones públicas a la hora de promover una EAPI 0-3 que sirva como mecanismo de inclusión socio-educativa y la promoción de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, nuestro análisis intenta ir más allá de una discusión que ponga el énfasis exclusivo en la inversión en recursos o conceptualice la relación entre status socio-económico de las familias y participación en EAPI 0-3 de una manera lineal.

Nuestro trabajo sugiere una relación más compleja entre diferentes elementos. Las circunstancias socio-económicas de las familias –que en sí son ya heterogéneas dentro del espectro de realidades sociales que configuran las situaciones de riesgo social– influyen en el modo en que se accede a la red EAPI 0-3 pero estas circunstancias se visibilizan en diferentes clases de barreras. A su vez, estas barreras interactúan entre sí configurando complejidades específicas en las experiencias de acceso a la atención educativa de la primera infancia en estas familias. Esta es una cuestión clave que queremos volver a destacar en esta discusión final. Para facilitar la legibilidad de los resultados hemos presentado las barreras de manera individual y secuencial pero, en la práctica, estas barreras están íntimamente interrelacionadas y muchas veces co-actúan en los casos analizados (Figura 1). Esta interrelación es visible a dos niveles. Por una parte, las barreras como categorías se solapan entre sí. Cuando menos esto es así porque las barreras emergen de las acciones de los mismos actores. Por ejemplo, un técnico puede tener que resolver los problemas lingüísticos de las familias migrantes (acción que categorizamos dentro de la movilidad como barrera) o tiene que lidiar con las dificultades para cumplir requisitos y trámites administrativos a los que se enfrentan estas mismas familias (acción que categorizamos como burocrática). Por otra parte, las barreras interactúan entre sí –y no siempre de manera sumativa– para desincentivar la participación en los recursos EAPI 0-3 actualmente disponibles. Por ejemplo, las circunstancias y creencias de algunas familias las acercarían a una clase de recurso educativo que fuera más flexible o familiar (una dimensión ideológica), pero la ausencia de estos recursos o la definición administrativa de necesidad educativa en otros términos (una dimensión burocrática) convergen en desincentivar la participación en las formas de EI 0-3 disponibles. Esto mismo implica que la misma clase de barrera puede tener un significado o impacto diferente en cada familia, en función de otras circunstancias y variables.

Para cerrar, desde nuestra perspectiva, el análisis realizado podría contribuir a desarrollar adaptaciones y políticas más ajustadas a las necesidades y realidades de las familias en riesgo y la infancia socialmente más vulnerable. Este ajuste contribuiría a hacer la EAPI 0-3 más inclusiva y sensible a la diversidad de realidades familiares y sociales. En términos generales, estas adaptaciones deberían caracterizarse por la flexibilidad para responder a las circunstancias laborales, de movilidad o personales más inestables del conjunto de familias que hemos entrevistado. Los procesos y plazos administrativos inflexibles, que parten de ciertas preconcepciones sobre la naturaleza del trabajo o la composición del hogar, no parecen responder adecuadamente a las necesidades de ciertos segmentos, especialmente algunos más desfavorecidos, de la primera infancia. Un aspecto que puede facilitar este mayor ajuste en el futuro es precisamente que una parte importante de las responsabilidades sobre la gestión de los recursos EAPI 0-3 recae en las administraciones locales y diferentes entidades centradas en la educación y atención a la primera infancia. Esto debería facilitar desarrollar programas, procedimientos y dispositivos más adaptados a las familias que se constituyan como verdaderos facilitadores del acceso a recursos educativos en el primer ciclo de educación infantil y constituya a esta etapa como una herramienta para la promoción de la igualdad de oportunidades.

5. Referencias bibliográficas

- Anderson, S., y Mikesell, M. (2019). Child care type, access, and quality in rural areas of the United States: a review. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1812-1826. DOI: [10.1080/03004430.2017.1412959](https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412959)
- Archambault, J., Côté, D., y Raynault, M. F. (2020). Early childhood education and care access for children from disadvantaged backgrounds: Using a framework to guide intervention. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 345-352. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01002-x>
- Barco, B., y Carrasco, A. (2020). Access and equity policies in early childhood education: the case of Chile. *Early Years*, 40(4-5), 399-414. DOI: 10.1080/09575146.2020.1742097
- Booth, A. (2014). *Child care in the 1990s: Trends and consequences*. Routledge.
- Bove, C., y Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707940>

- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (ed.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. research designs* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. DOI: 10.1002/capr.12360
- Bucaite-Vilke, J. (2021). Family choices on welfare and territorial disadvantages: The perception of the child care services approach in urban and rural areas. *SAGE Open*, 11(3), DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211032>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., y Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the consequences of Norway's national scale-up of early childhood education and care (beginning in infancy) for early language skills. *Aera Open*, 4(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/233285841875659>
- Echeita, G. y Fernández, M.L. (2017). El contexto educativo. Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. Gutierrez y A. Brios (coords.) *Desarrollos diferentes*. (pp. 202-215). UNED/ Sanz y Torres.
- 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")*. European Commission.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-2.
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., y El-Habib, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19-44.
- Kachi, Y., Kato, T., y Kawachi, I. (2020). Socio-economic disparities in early childhood education enrollment: Japanese population-based study. *Journal of epidemiology*, 30(3), 143-150. DOI: <https://doi.org/10.2188/jea.JE20180216>
- Klinkhammer, N., y Berth, F. (2019). The education promise and its disillusion: Access barriers in early childhood institutions. *On Education. Journal for Research and Debate*, 2(6), 1-5. DOI: [10.17899/on_ed.2019.6.2](https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.6.2)
- Kottelenberg, M. J., y Lehrer, S. F. (2013). New evidence on the impacts of access to and attending universal child-care in Canada. *Canadian Public Policy*, 39(2), 263-286.
- Lamb, C. S. (2020). Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: participatory barriers and enablers for refugee families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 129-148. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707368>
- Lazzari, A., y Vandenbroeck, M. (2012). Literature review of the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. En Bennet, J., *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*. European Commission.
- Lipscomb, S. T. (2013). Increasing access to quality child care for children from low-income families: Families' experiences. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 411-419. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.12.020>
- 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 nº 24*, 1-47.
- Nollenberger, N. y Rodriguez-Planas, N. (2011). *Child care, maternal employment and persistence: A natural experiment from Spain*. IZA Discussion Paper No. 5888, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1906191>
- OECD (2020). *Early childhood education: Equity, quality and transitions - Report for the G20 education working group*. OECD.
- Petitclerc, A., Côté, S., Doyle, O., Burchinal, M., Herba, C., Zachrisson, H., Bovin, M., Tremblay, M., Tiemeier, H., Jaddoe, V. y Raat, H. (2017). Who uses early childhood education and care services? Comparing socioeconomic selection across five Western policy contexts. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-24. DOI: [10.1186/s40723-017-0028-8](https://doi.org/10.1186/s40723-017-0028-8)
- Scholz, A., Erhard, K., Hahn, S., y Harring, D. (2019). Inequalities in access to early childhood education and care in Germany. *International Centre Early Childhood Education and Care - Working Paper* 2, 1-86.
- Telford, N. (2016). Can Canadian women have it all? How limited access to affordable child care restricts freedom and choice. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 8(1), 153-172.
- Valiente, C. (2003). Central state child care policies in postauthoritarian Spain: Implications for gender and carework arrangements. *Gender & Society*, 17(2), 287-292. DOI: [10.1177/0891243202250849](https://doi.org/10.1177/0891243202250849)
- Valiente, C. (2009). Child care in Spain after 1975: The educational rationale, the Catholic Church, and women in civil society. En K. Scheiwe y H. Willekens H. (eds.), *Childcare and preschool development in Europe* (pp. 72-87). Palgrave Macmillan.
- van Huizen, T., y Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>