
Com valoren les famílies estrangeres l'educació preescolar? El paper de l'educació preescolar en l'increment de les oportunitats educatives per als fills i les famílies d'origen immigrant

Ricard Benito, Sheila González-Motos, Miquel Àngel Alegre i Xènia Chela

Institut de Govern i Polítiques Públiques de la UAB

Resum

Diversos autors han situat l'educació preescolar com una de les etapes educatives d'especial importància en l'assoliment d'una major equitat, en tant que instrument capaç d'atenuar els efectes que l'origen familiar provoca sobre el desenvolupament social i cognitiu de l'alumne. A partir d'un conjunt d'entrevistes amb famílies estrangeres amb fills escolaritzats a P4 i d'entrevistes fetes als mestres dels seus fills, l'anàlisi se centra en els valors atribuïts a l'educació preescolar com a porta d'entrada a l'educació universal, així com en les impressions expressades per les famílies sobre el pes d'aquesta etapa en les relacions família-escola i entre les mateixes famílies. Finalment, hem abordat les principals raons per les quals un nombre important de les famílies estrangeres opten per no escolaritzar els seus fills abans dels 3 anys.

Paraules clau: educació preescolar, immigració, igualtat d'oportunitats, accés a l'educació.

1. Introducció: els valors de l'educació preescolar

En les darreres dècades han adquirit rellevància aquells corrents de pensament que reclamen una intervenció socioeducativa anterior a l'etapa actualment dissenyada com a universal i gratuïta, amb la voluntat de reduir l'efecte que l'origen familiar té sobre el desenvolupament cognitiu i social de l'alumnat. És generalment acceptat que l'educació preescolar millora el rendiment cognitiu dels infants, especialment d'aquells provinents d'entorns socioeconòmicament més baixos. Barnett i Belfield

(2006) insisteixen en el valor de l'educació preescolar com a instrument per assegurar l'èxit escolar, atès que evita posteriors repeticions de curs, redueix el nombre d'abandonaments prematurs i disminueix l'absentisme escolar, que són els principals frens a la finalització de l'educació obligatòria. En aquesta mateixa línia se situen els estudis d'Esping-Andersen (2006), qui afirma que l'assistència a una llar d'infants de qualitat fa disminuir l'absentisme escolar, les conductes anormals i la delinqüència. Altres recerques centren la seva atenció sobre el desenvolupament de les habilitats lectores (Barnett, 1995; Broberg [et al.] 1998) o les habilitats matemàtiques dels infants escolaritzats prematurament (Johnson i Walker, 1991; Peisner-Feinberg [et al.] 1999).

En un segon ordre de beneficis, el primer cicle de l'educació infantil assegura una socialització primària adient, especialment per als infants de famílies amb menys recursos socioeducatius. Es tracta d'un procés socialitzador que permet desenvolupar determinades habilitats per relacionar-se amb el professor, algunes conductes que faciliten la relació amb els companys, la capacitat de controlar els impulsos i parar atenció davant l'explicació d'un adult, afavorint tot plegat una major tendència a la participació a classe i, per tant, un major èxit acadèmic (Blair, 2002; Huston [et al.] 1994; Agostin i Bain, 1997). Malakoff [et al.], 1998) afirmen que els estudiants que han estat escolaritzats prematurament presenten una major curiositat, són més proclius a seleccionar tasques que suposen reptes, treballen de forma més autònoma, persisteixen en tasques més difícils i estan més interessats en els premis simbòlics de l'escola que els alumnes que no van assistir al programa, i que aquestes també són formes de comportament que estimulen l'èxit escolar.

Un altre element d'estudi és el paper de l'educació preescolar en relació amb la conciliació laboral i familiar. Rebatent les tesis d'alguns estudis que, durant la dècada dels vuitanta, assenyalaven l'existència d'una correlació entre participació de les dones al món laboral i desavantatge formatiu per als seus fills (Krein i Beler, 1988), a partir dels anys noranta han proliferat les recerques que troben un efecte positiu de l'activitat laboral femenina sobre el rendiment acadèmic dels nens (Haveman [et al.], 1991), especialment en els casos de mares amb perfils instructius familiars més baixos. La qüestió clau rau en el tipus de serveis educatius,¹ és a dir, en la qualitat de l'atenció a l'infant en absència del referent matern (Esping-Andersen, 2005). L'opció per recursos informals (xarxes veïnals, suport familiar, ludoteques...) implica una qualitat educativa inferior a la proporcionada pels serveis de caràcter formal (escoles bressol), de forma que l'assistència a un o altre tipus d'atenció a la primera infància tindrà efectes sobre els beneficis obtinguts per l'infant durant aquesta primera etapa. En aquest sentit, el nivell d'extensió de l'oferta de places preescolars i el cost que

1. El concepte *Early Childhood Education and Childcare* (ECEC) agrupa els diferents tipus de serveis d'atenció a la petita infància –amb independència de les característiques d'aquesta atenció (OCDE, 2006)–, però és necessari tenir present que els efectes aquí comentats es limiten als serveis de qualitat de caràcter educatiu.

l'accés a aquestes places (públiques o privades) representa per a les famílies són qüestions de vital importància en el marc de la discussió que ens ocupa.

En el cas d'un nombre significatiu de famílies immigrades, als dèficits de formació s'hi sumen altres factors, com el desconeixement de la llengua del país d'acollida. Així, és d'esperar que aquestes famílies puguin beneficiar-se no tan sols dels efectes positius que el pas pel 0-3 representa per a les famílies amb menys nivell formatiu (Barnett, 1995; Haskins, 1989; Miller, [et al.] 2002; Ramey [et al.], 2000; Schwinhart [et al.], 1993; Zigler, 1987, 2006), sinó també de la preparació, principalment lingüística, que aquesta etapa proveeix de cara a incorporar-se a l'educació obligatòria (Barnett i Belfield, 2006; Feagans i Farran, 1994; McCartney, 1984; Vandell [et al.], 1988).

Diverses recerques han insistit en l'oportunitat d'integració social que per a les famílies estrangeres nouvingudes representa la seva vinculació als centres educatius, més encara en les etapes d'educació infantil (Ballestín, 2007). Aquest fet es tracta d'una oportunitat *singular*, ja que en nombroses ocasions l'escola es converteix en la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i, sobretot, les mares nouvingudes. Des d'aquest punt de vista, cal valorar l'efecte multiplicador que la relació amb les escoles bressol pot suposar per al procés de normalització de les relacions d'aquestes famílies amb el seu entorn social i institucional. En efecte, el lligam amb l'escola obre portes a la possibilitat d'ampliar el camp relacional de les famílies, aproximant-les a altres famílies autòctones i immigrades, així com a altres serveis i recursos públics i privats presents en el territori.

Basant-nos en els beneficis i valors de l'educació preescolar destacats aquí i tenint present que aquesta no és una etapa educativa ni universal ni gratuïta en el context català, hem volgut abordar aquells valors que les famílies d'origen estranger atribueixen al pas per l'escola bressol, valors que afecten tant els seus fills com les famílies mateixes. Si bé tant els efectes de l'escolarització preescolar en el terreny instrumental com les desigualtats en l'accés a aquesta etapa educativa han estat abordats en diferents recerques, no s'ha escoltat prou la veu dels protagonistes en aquest camp, particularment la d'aquells qui més beneficis en poden extreure. Aquest article pretén contribuir a omplir aquest buit.

2. Objectius, treball de camp i context de l'estudi

A través de les entrevistes fetes a 23 famílies d'origen estranger escolaritzades al P4 (2n curs de l'educació universal) i a les respectives mestres, hem volgut abordar les diferències de discurs expressades per les famílies d'origen estranger que van escolaritzar els seus fills en l'etapa preescolar i aquelles altres que van optar per l'educació a casa o per altres recursos de cura no escolar, tot centrant l'anàlisi del discurs en dos àmbits. En primer lloc, en els valors atribuïts a l'educació preescolar pel que fa a la posterior incorporació de l'infant a l'educació universal. En segon terme, en les impressions de les famílies respecte als beneficis aportats per aquesta escolarització de

cara a la relació de la família, d'una banda amb l'escola i, de l'altra, amb les altres famílies del centre. Finalment, s'ha mirat de destriar quins són els principals motius pels quals una part important de les famílies immigrades no escolaritzen els seus fills en l'etapa de 0 a 3 anys.

A fi de fer més comprensibles alguns d'aquests elements, és necessari, abans, fer una breu aproximació al sistema educatiu català, concretament al disseny de l'educació preescolar, tot centrant-nos en la participació en aquesta etapa de la població estrangera.

■ 2.1. L'educació preescolar a Catalunya

L'educació preescolar (0-6 anys) a Catalunya s'estructura en dos cicles marcadament diferents pel que fa al seu nivell de cobertura, però també a les condicions en què s'ofereix el servei. El primer cicle (0-3 anys) es planteja com una etapa no obligatòria i no universal, oferta principalment a través d'escoles bressol privades i amb una presència reduïda d'escoles bressol públiques (no gratuïtes i finançades a través del sistema de copagament per les famílies). En canvi, el segon cicle (3-6 anys), malgrat no ser obligatori, ha estat universalitzat i integrat en els centres educatius de primària, assolint una escolarització superior al 99% de la població objectiu, a través d'una xarxa d'escoles privades, escoles concertades i escoles públiques (en què l'escolarització és gratuïta).

Les dades del curs 2008/2009 mostren que dels pràcticament 250.000 infants amb edats compreses entre els 0 i els 3 anys residents a Catalunya, només un 34% es troben escolaritzats en centres educatius autoritzats, amb una distribució força equitativa entre la xarxa pública i la privada.² En canvi, pràcticament tots els infants de 3 a 5 anys (menys de 234.000) estan escolaritzats, un 67% ho està en la xarxa pública.

■ 2.2. Les famílies estrangeres i l'educació preescolar

Les variacions en els recursos socioeconòmics de què disposen els pares dels diversos grups immigrants poden ajudar a explicar les diferències sistèmiques en els models d'escolarització dels estrangers, atès que no es tracta d'una etapa gratuïta, a diferència de la resta del sistema educatiu. Cal, aquí, tenir presents els processos d'incorporació de la dona al món laboral, que varien substancialment entre els col·lectius

2. L'escassetat de places autoritzades en aquesta etapa educativa ha comportat la creació d'un nombre elevat d'escoles bressol privades no autoritzades, no recollides en aquestes estadístiques, de forma que no és possible quantificar el pes real de l'oferta privada en aquesta franja d'edat.

immigrats, essent, en alguns casos, pràcticament nul·la. Aquesta permanència de la dona a la llar té sovint per objecte la cura dels nens i evita així la necessitat de recórrer a serveis de cura externs (Brayfield i Hofferth, 1995; Leibowitz [et al.], 1988). Tot plegat allunya els fills de famílies de determinats col·lectius immigrants de l'assistència a les escoles bressol. Més específicament, dades del curs 2006-2007 mostren com l'índex de normalització en l'accés dels infants d'origen estranger a l'educació infantil a Catalunya és d'un 0,6 –significativament per sota d'1 (valor que representa el màxim nivell de correspondència entre el nivell d'escolarització dels infants estrangers i el dels infants autòctons).

Al marge d'aquestes circumstàncies, l'anàlisi de l'escolarització preescolar del col·lectiu immigrant ha de tenir en compte el pes i valor d'aquesta etapa educativa en el país d'origen. Convé, aquí, fer referència al cas d'aquelles procedències amb major pes dins el sistema educatiu català. Així, al Marroc, prèviament a l'educació obligatòria, les *maternelles* ofereixen educació preescolar dels 2 als 6 anys, però, a causa del seu caràcter principalment privat, es tracta d'una etapa restringida a col·lectius d'elevat capital econòmic. Per la seva banda, l'educació preescolar a l'Amèrica Llatina planteja cursos per a l'any anterior a l'entrada a l'educació obligatòria, però l'educació prèvia a aquesta edat té lloc en jardins d'infància, generalment de titularitat privada, motiu pel qual les taxes d'escolarització són també molt reduïdes. Trobem una tendència diferent en els sistemes educatius de l'Europa de l'Est, on l'educació preescolar està en una fase d'expansió i normalització i supera el 70% d'escolarització (Alegre, Benito i González, 2007).

■ 2.3. Mostra de l'estudi

La totalitat de famílies entrevistades (23) tenien fills escolaritzats al segon cicle d'educació infantil en el moment de fer l'entrevista. S'ha optat per seleccionar famílies que es trobessin a P4, considerant que després d'haver fet un curs sencer (P3) en un CEIP es trobaven en millor disposició d'analitzar amb perspectiva el seu pas per una escola bressol. S'han entrevistat famílies de les tres procedències amb major pes específic al sistema educatiu català: Marroc, països llatinoamericans i països de l'antiga Europa de l'Est. Cal remarcar, però, que el que s'exposa es fa des d'una perspectiva general cap a una de particular; es valoren, primer, recurrències de discurs més enllà de la procedència específica de les famílies, i després, allà on resulta necessari, es concreta en funció de cadascuna d'aquestes procedències.

La selecció de les famílies s'ha enfocat a obtenir una mostra que, des d'una perspectiva qualitativa, permetés incorporar diferents perfils de famílies immigrades, ubicades en contextos escolars i socials diferenciats. Els criteris que han orientat la selecció de les famílies a entrevistar, a banda de la procedència, han estat: el perfil sociodemogràfic del municipi, la composició social dels centres, les característiques de l'oferta educativa del municipi i l'escolarització en una escola bressol o no.

Aquestes entrevistes a famílies s'han complementat amb altres entrevistes mantingudes amb les mestres que tenen a càrrec els seus fills. S'han entrevistat, així, 5 mestres tutores de P4, fonamentalment per contrastar el discurs de les famílies amb la visió que des dels centres escolars es té sobre part de les seves disposicions i pràctiques concretes.

3. Les famílies estrangeres i els valors de l'educació preescolar

■ 3.1. Valors relatius a l'infant

■ 3.1.1. *Aprenentatge del català*

Un dels principals valors destacats pel conjunt de les famílies estrangeres entrevistades ha estat l'aprenentatge del català per part dels seu fills. Segons han apuntat una part important de les famílies que sí que han passat per l'etapa 0-3, a l'escola bressol els seus fills han començat a familiaritzar-se amb la llengua vehicular del sistema educatiu, factor que els ha facilitat una adaptació més àgil quan han accedit a l'escolarització universal (P3). Aquesta percepció ha estat especialment emfasitzada per aquelles famílies amb fills més grans que no han passat per l'escola bressol i fills més petits que sí que hi han passat. Comparant el procés d'adaptació dels diferents fills i analitzant els seus ritmes d'aprenentatge, aquestes famílies coincideixen a assenyalar que els fills que sí que han assistit a una escola bressol s'han situat des del primer dia de classe amb les mateixes competències lingüístiques que els seus companys, amb les implicacions que aquestes competències tenen sobre els seus ritmes d'aprenentatge.

«Y se nota también en lo del catalán [diferencia entre els que han passat pels 0-3 i els que no ho han fet]. Que hablan mucho más. Porque si en casa no hablan nada de catalán, ni en el barrio y sólo en la guardería... Y se nota, porque entienden las cosas.»

Magreb (escola bressol)

Cal destacar que aquest és un valor de l'escolarització en l'etapa 0-3 principalment destacat per les famílies procedents de països amb una major distància idiomàtica (principalment famílies marroquines i procedents de l'Europa de l'Est). D'acord amb el testimoni de totes les famílies, l'escola bressol és l'única opció de familiarització dels seus fills amb la llengua vehicular abans d'accedir a P3, ja que ni en el seu entorn familiar ni relacional hi ha presència del català.

«Y encima yo, en casa, donde siempre hablaba en ruso, yo lo sigo hablando... con ella al principio sí les costaba, pero cuando llegó el tiempo de ir al colegio, ya entendía el catalán y el castellano.»

Europa de l'Est (escola bressol)

La gran majoria de les famílies que no han passat pel 0-3, un cop han accedit al CEIP, manifesten haver viscut amb un cert neguit el desconeixement del català per les conseqüències que això podia tenir en els seus ritmes d'aprenentatge. El fet que els alumnes hagin accedit a P3 sense competències lingüístiques no és vist com una barrera insalvable ni com un problema de llarga solució, sinó com un factor que els situa *de partida* a la cua de la classe i que genera uns ritmes d'aprenentatge (de forma temporal) un pas per darrere dels seus companys. Algunes famílies consideren que si els seus fills haguessin passat per l'escola bressol haurien iniciat l'escolarització universal en igualtat de condicions.

«La guardería les hubiese servido para entender bien el catalán, para no encontrarse con problemas, etc. Mi hijo ahora está bien, pero lo que pasa es que les faltaba un poco de idioma... lenguaje... cuando entraron en el colegio.

Magreb (no escola bressol)

■ 3.1.2. Adquisició d'hàbits escolars

Un altre dels valors més destacats per la pràctica totalitat de famílies entrevistades és l'adquisició *anticipada* d'aquell conjunt d'hàbits escolars que assoleixen els infants una vegada han accedit a l'escola. En aquest sentit, l'escola bressol es valora com un espai de familiarització amb aquelles *rutines escolars*, amb aquells marcs d'ensenyament-aprenentatge als quals l'infant haurà de fer front quan accedeixi a P3. Aquesta etapa preliminar de presa de contacte amb el marc escolar és percebuda per una part important de les famílies com un factor positiu en la mesura que permet evitar o reduir el període d'estranyament i adaptació que ha de superar qualsevol infant quan s'ha d'*enfrontar* a un espai nou –fora del marc familiar– com és l'escola.

«Creo que fue importante que mi hija pasara por la guardería. Creo que si no la hubiese llevado a la guardería, hubiese llorado cuando hubiera entrado en la escuela. Pero se había acostumbrado a quedarse sola en la guardería, y no lloró.»

Amèrica Llatina (escola bressol)

Si bé és clar que el tipus de continguts i els ritmes d'aprenentatge de l'escola bressol i del CEIP són substancialment diferents, aquestes famílies manifesten tenir la percepció que l'escola bressol ha servit d'etapa *preliminar*, d'etapa *pont* pel fet que hi detecten unes lògiques de funcionament organitzatiu i institucional similars; des de les dinàmiques relacionals professorat-alumnes fins a les dinàmiques relacionals professorat-famílies.

«Es de todo un poco. Ya es independiente. El primer año que empieza P3 ya está como inmunizado. No le extraña nada. Van más solos y saben qué se tiene que hacer. Si no, van más perdidos. Claro que se nota. Es verdad que en casa también les puedes en-

señar, pero no es de la misma manera. Se nota un año y medio en la guardería que el otro que no ha ido.»

Magreb (escola bressol)

Les famílies que no han accedit a l'etapa 0-3 també han destacat l'adquisició d'hàbits escolars com un valor important d'aquesta etapa educativa, atès que els seus fills han experimentat un procés d'adaptació a l'escola més lent que no pas alguns dels companys que sí que hi havien passat. Aquest major període d'adaptació també és percebut per algunes famílies com un factor que situa els infants, encara que en menor grau que la qüestió lingüística, en una posició d'un cert desavantatge *de partida* respecte als seus companys.

«A mi hija le costó mucho hablar. (...) Además, cuando ellos van a la guardería saben actuar... yo qué sé... saben abrir la puerta, cerrarla... Ella no. Entonces en la guardería aprenden todo eso, lo que es arriba lo que es abajo... Y a hablar también, yo creo que eso también. Ha tenido que ir a una pedagoga, y les costaba mucho relacionarse, hasta el día de hoy le cuesta. Si hubiese ido a la guardería todo hubiese sido más fácil.»

Amèrica Llatina (no escola bressol)

■ 3.1.3. Desenvolupament de la capacitat de sociabilitat

Un altre dels valors atorgats a l'escolarització en el primer cicle d'educació infantil se situa en el terreny de la sociabilitat dels infants. Una part important de les famílies entrevistades que han accedit a aquesta etapa consideren que el pas per una escola bressol ha contribuït a un major desenvolupament de la capacitat de sociabilitat dels seus fills. Aquestes famílies tendeixen a valorar positivament que els seus fills hagin compartit quotidianament espais i activitats amb altres infants des de ben petits (si més no, abans d'accedir a l'escola).

«Lo llevé a la guardería para la lengua, para tener costumbre con los niños, y pasan un ratito muy bien, y se juntan los niños... Lo pasan muy bien, los niños.»

Magreb (escola bressol)

«Lo pusimos en guardería por eso: para que tuviera el primer contacto con el habla, con otros niños... al venir de otro lugar estaba muy pegado a mi, estaba sólo conmigo. Y por eso lo pusimos al principio. Pero luego la estimulación que le dieron fue muy buena.

Amèrica Llatina (escola bressol).

Ara que els seus fills es troben cursant P4, aquestes famílies consideren que aquest contacte continuat amb altres infants previ als 3 anys ha estat un factor facilitador del procés d'adaptació al CEIP. De nou, es confereix valor a l'etapa 0-3 a poste-

riori, una vegada l'infant ja ha iniciat la seva trajectòria al CEIP i s'han constatat els beneficis del seu pas per aquesta etapa, bé comparant la seva situació amb la d'altres companys o bé amb germans grans que no hi van accedir. Aquestes famílies valoren, doncs, els beneficis del desenvolupament preescolar dels infants en un marc relacional que no es limiti només a l'entorn familiar, atès que des de ben petits aprenen a relacionar-se amb infants de la seva edat. Consideren que aquests contactes són importants perquè els dota d'unes capacitats relacionals i comunicatives de gran valor una vegada incorporats al CEIP.

«Porque aparte que yo trabajaba, para mí es mejor que empiecen a relacionarse con otros niños, porque es mejor para ella (...) para estar más bien integrada... para mi no, però para mi niña sí.»

Europa de l'Est (escola bressol)

Els tres valors repassats fins ara –aprenentatge de la llengua vehicular, adquisició d'hàbits escolars i desenvolupament de competències socials– se situen en el terreny de facilitar l'escolarització dels infants en el si d'un sistema educatiu sovint força desconegut per les famílies. En aquest sentit, les escoles bressol són percebudes com espais que doten els infants de majors recursos per accedir a l'escola i els situen en una posició de major igualtat una vegada són dins de l'escola. Més que no pas generar un avantatge competitiu respecte als seus companys, el pas per l'escola bressol és percebut com un recurs que permet apaivagar alguns dels potencials efectes negatius que puguin tenir sobre l'escolarització de l'infant la necessitat de familiaritzar-se amb una llengua (el català) que no és la materna, amb unes rutines diferents de les del marc familiar i amb uns espais de sociabilitat nous.

■ 3.2. Valors relatius a la família

■ 3.2.1. Conciliació d'horaris i responsabilitats

És compartit que les escoles bressol representen un recurs que pot afavorir la compatibilitat de la paternitat/maternitat amb l'ocupació laboral dels pares, garantint que l'infant rebi una atenció educativa mentre els pares es troben complint la seva jornada laboral. Tanmateix, les diferents percepcions que les famílies puguin tenir sobre els valors educatius de l'etapa 0-3 influeixen directament en el càlcul de costos-beneficis que les porta (o no) a sol·licitar una plaça en una escola bressol.

Un balanç general del conjunt d'entrevistes fetes permet fonamentat la hipòtesi següent. Efectivament, sembla que entre les famílies amb un capital instructiu més elevat, els efectes positius atorgats a l'escola bressol en el terreny educatiu tendeixen a motivar la realització de l'esforç econòmic que implica l'escolarització en aquesta etapa; en canvi, entre les famílies amb un capital instructiu més baix, aquest esforç

econòmic tendeix a ser assumit tan sols en aquelles situacions en les quals la situació laboral dels pares no deixa cap altra opció. Lògicament, el nivell d'ocupació dels progenitors tendeix a ser més elevat entre les famílies amb un nivell d'estudis superiors i, per tant, les necessitats de conciliació laboral entre aquestes famílies tendeixen a fer més necessari aquest recurs. Ara bé, són bastants les famílies amb un capital instructiu elevat que opten per tractar d'escolaritzar els seus fills en aquesta etapa malgrat que un dels dos progenitors no treballi.

«Si llevo a mi hijo, para mi también representa un cambio. Lo llevo a la guardería y voy a hacer cosas. Si se queda al *menjador*, voy a Barcelona a hacer encargos, todo lo que me hace falta. Y por la tarde voy a buscarlo. Y ya estás libre. Tienes más tiempo para hacer otras cosas. Y además, el crío, lo que me interesa a mi es el crío. Le ha ido de maravilla ir a la guardería.»

CEIP E. Magreb (escola bressol)

«Al principio, cuando llegamos, yo no trabajaba, pero pensamos que era muy importante para él ir a la guardería, para integrarse, para relacionarse, para entrar en contacto con el habla...

CEIP E. Amèrica Llatina (escola bressol)

D'altra banda, també és destacable el fet que algunes famílies amb menor capital instructiu prefereixin que algun dels dos pares (habitualment la mare) deixi de treballar de forma temporal per fer-se càrrec dels fills. Generalment són aquelles situacions en les quals les despeses derivades de l'escolarització en l'etapa 0-3 dels fills superen o s'aproximen a la retribució laboral d'un dels dos progenitors, sense que els valors educatius atorgats a aquesta etapa aconseguixin omplir aquest decalatge. Dins d'aquest perfil de famílies, quan la mare no treballa, o es té la possibilitat de recórrer a l'ajut d'algun familiar, molt majoritàriament es refusa l'opció de l'escola bressol.

«Si jo trabajo va a la guardería, perquè és important. (...) Aprenen coses, a posar-se la bata, a pintar i dibuixar, i a parlar. És important. Però quan jo no trabajo, millor que estigui a casa, perquè jo la cuido més.

CEIP E.2. Magreb (no escola bressol)

Un ingredient central en el discurs d'aquestes famílies entronca directament amb el debat sobre els límits de la coresponsabilització educativa. Aquestes famílies acostumen a considerar que és fonamentalment l'entorn familiar que s'ha de responsabilitzar de tot un seguit de processos de socialització que no estan directament relacionats amb l'escolarització ordinària. Es refereixen principalment a tasques relacionades amb l'adquisició d'un conjunt d'hàbits i pautes de conducta bàsics, com adormir-se sols, deixar d'utilitzar els bolquers, hàbits alimentaris, higiènics, etc. Aquests pares i mares no valoren el paper de l'escola bressol com a espai de *support* a

la tasca que a aquest nivell ells fan a casa amb els seus fills. I molt relacionat amb això, apareix en el discurs, particularment d'aquells procedents del Marroc, un ingredient addicional arrelat en la defensa de la transmissió d'uns costums propis del context d'origen, com ara l'aprenentatge de la llengua materna o el tipus d'alimentació rebuda.

«Mejor que se quede en casa con la madre, que le cuida más. Porque nosotros también tenemos nuestra cultura y así también está con su cultura, también en las comidas. Le preparo las comidas. Y el árabe. Poque mis hijas hablan en catalan, pero saben árabe. Entonces aprenden en casa. Si pueden estar en casa, mejor en casa.

CEIP F.2. Magreb (no escola bressol)

«A la guarderia aprenen coses, però també aprenen coses a casa, jo els ensenyo perquè sóc la seva mare.»

CEIP F.2 Magreb (no escola bressol)

■ 3.2.2. *Relacions família-escola*

Les tutores entrevistades coincideixen a assenyalar que l'escola ha de fer un paper important en la integració de les famílies estrangeres en el municipi i que aquesta integració té com a punt d'inici l'assoliment d'uns forts vincles relacionals amb el centre educatiu. Ara bé, alhora constaten que es tracta d'una feina complexa, ja que les famílies estrangeres es troben especialment condicionades per dos elements: d'una banda, unes condicions laborals més precàries i, de l'altra, els dèficits lingüístics.

Respecte al primer factor limitador de la participació de les famílies immigrades a l'escola, les tutores fan referència a unes condicions laborals més precàries que comporten unes jornades de treball més extenses i una menor flexibilitat laboral, elements que dificulten l'assistència i la participació a les activitats per a les quals són cridades des de l'escola (entrevistes, festes escolars, col·laboracions puntuals...). Aquestes condicions objectives, limitadores de la capacitat organitzativa de les famílies, són difícilment modificables des de l'àmbit escolar, tot i que es fan alguns esforços per facilitar la conciliació escolar i familiar d'aquests col·lectius (adaptació dels horaris d'entrevistes, comunicació escrita o telefònica, etc.).

En efecte, és constant que les mares treballadores esmentin les dificultats que es troben quan les convoquen a una entrevista personal, una reunió de pares o una activitat de l'escola. Les mares amb ocupacions laborals reconeixen que estarien disposades a participar més en les activitats escolars, però que la manca de temps i les obligacions laborals els ho impedeixen.

«Yo no estoy en el AMPA, porque no tengo tiempo. Tengo horarios muy malos y me los cambian. Y luego tengo que ir hasta la Vall d'Hebron. Y tardo mucho. Y ahora me van a poner a jornada completa, cada día hasta las ocho, y no sé qué voy a hacer. Ten-

go que mirar cómo está lo de los canguros. Me gustaría participar más en la escuela, pero no puedo.

CEIP F.2 Magreb (escola bressol)

En aquest punt hi intervé un segon element: la manca d'unes xarxes familiars que serveixin de suport al paper de pares i mares com a cuidadors dels infants.

«Yo no tengo familia aquí, está en otra ciudad. Y no puedo contar con mi marido para nada... No conozco mucha gente de confianza. Y ahora, con los nuevos horarios, no sé qué voy a hacer. Porque no podré recogerlos.

CEIP F.2. Magreb (escola bressol)

Pel que fa a les problemàtiques derivades del desconeixement de la llengua, aquestes són especialment agudes en el cas de les famílies amb llengües maternes no romàniques. Les famílies provinents de l'Amèrica Llatina no plantegen dificultats lingüístiques, atès que la majoria de professors empren el castellà per comunicar-s'hi malgrat que la llengua vehicular del sistema educatiu sigui el català. En canvi, els pares procedents de l'Àsia o de l'Àfrica necessiten més temps per assolir un nivell de comprensió de la llengua catalana o castellana que els permeti mantenir una mínima comunicació amb l'escola. D'altra banda, les famílies de l'Europa de l'Est es troben en una situació intermèdia. Els col·lectius romanesos s'equiparen amb els llatinoamericans en tant que dominen una llengua romànica que els facilita la comunicació, mentre que els altres col·lectius amb llengües eslaves experimenten algunes dificultats durant els primers mesos, tot i que assoleixen ràpidament els coneixements lingüístics mínims que afavoreixen la relació amb el professorat del centre.

«Les que acaben d'arribar són més *retraídas*, és a dir, fins i tot a la porta ni et pregunten. I, normalment, busques una persona medidora, és a dir, les persones que fa més temps que estan aquí, que tenen més coneixement de l'idioma i estan adaptades més al nostre tarannà, normalment fan de *tutores*, i aquest no és un aspecte que s'estableixi en un projecte.»

Tutora de P4

Segui com sigui, el pas per l'escola bressol mostra un efecte positiu pel que fa als coneixements lingüístics i a l'autonomia comunicativa dels pares. L'entrada en contacte de l'alumnat estranger amb la llengua catalana implica, de retruc, una major proximitat dels pares cap a aquesta llengua. Concretament, les necessitats de comunicació prèvia, principalment amb el professorat de l'escola bressol, incentiven i acceleren la immersió lingüística de determinades famílies que, més enllà de l'entorn escolar, tenen poques oportunitats de contacte amb les llengües oficials de Catalunya.

«Yo siempre voy sola, nunca he necesitado un mediador. Yo digo lo que yo entiendo, si no lo entiendo, pues pregunto. (...) Desde que los niños están en la escuela, yo en-

tiendo más el catalán. Y también veo los canales en catalán, por ejemplo, los dibujos animados.»

Magreb (escola bressol)

A més, el pas per l'escola bressol facilita a les famílies una entrada més normalitzada a l'educació universal. El contacte amb el professorat del primer cicle d'educació infantil apropa les famílies a unes lògiques escolars sovint ben diferenciades respecte a les conegudes en origen. En el cas de les mares d'origen magrebí, aquest contacte provoca que tinguin més seguretat i que es redueixin els obstacles per comunicar-se amb el professorat de P3, i, en el cas de les famílies de l'Amèrica Llatina, es relaxa la tensió inicial i s'incrementa la confiança amb el professorat responsable dels infants en els CEIP. Segons manifesten les tutores, els pares que han passat per una escola bressol han adquirit certs hàbits i pautes de comportament respecte a la institució escolar que faciliten la seva integració en el nou cicle educatiu.

Un clar exemple d'aquest fet és el relat que les mateixes famílies fan de les vies de comunicació que estableixen amb el tutor o tutora dels seus fills. Les famílies que han escolaritzat els seus fills en una escola bressol tendeixen a recórrer amb més freqüència al contacte directe, a l'entrada i la sortida dels alumnes, per comentar qual-sevol qüestió a la tutora. A més d'assistir a les reunions grupals i a les entrevistes personals concertades per l'escola, aquestes famílies mantenen una relació més fluïda i de caràcter més informal amb el professorat, que es configura d'especial rellevància en l'etapa de 0 a 3 anys.

«Hacemos dos reuniones al año, primero con todos y después con cada uno. Pero, por ejemplo, si me envían una carta a través de mi hijo diciéndome que se ha peleado con fulano o algo así, yo firmo el papel, y si quiero informarme más pues paso por la mañana, dejo el niño, voy al despacho y pregunto qué ha ocurrido para entender más lo que ha pasado. Y hablo con la tutora o con el director... al que encuentre.»

Magreb (escola bressol)

Per contra, la major part de famílies que no han tingut contacte amb escoles bressol limiten la seva relació amb el professorat als canals oficials, segons el que estableix l'agenda i la concertació d'entrevistes individuals que la mateixa escola determina.

«Em criden per diversos motius. Per a les reunions, hi vaig dues vegades l'any. I si van a fora, haig de signar l'autorització... i jo de vegades pregunto "com va?", però no ho faig gaire.»

CEIP E.2. Magreb (no escola bressol)

Podem afirmar, doncs, que malgrat que les diferències en la relació entre família i escola segons les procedències dels pares són molt clares en les famílies incorporades directament als CEIP sense haver passat per una escola bressol pública o bé ha-

vent assistit a una escola bressol privada amb dinàmiques escolars poc definides, les distàncies entre les famílies estrangeres que han estat escolaritzades en escoles bressol públiques i les famílies autòctones són menors i, sovint, difícils de percebre.

■ 3.2.3. *Relacions entre famílies*

En l'emmarcament teòric de la recerca fèiem referència als potencials beneficis que comporta el pas per l'escola bressol en el terreny de la integració relacional, a l'hora d'establir lligams amb famílies autòctones i d'altres procedències en accedir a P3. El treball de camp fet, però, a diferència dels punts anteriors, no permet contrastar amb rotunditat aquesta hipòtesi. En la gran majoria de casos, no sembla haver-se produït una integració relacional diferent a la d'aquelles famílies que no han passat per l'escola bressol. Es detecten alguns obstacles estructurals que dificulten que el pas per l'escola bressol afavoreixi el contacte amb les famílies autòctones o d'altres procedències al CEIP, uns obstacles que tenen a veure amb el marc relacional tant de les escoles bressol com dels CEIP.

Pel que fa al marc relacional de les escoles bressol, moltes famílies destaquen el poc contacte que hi ha entre les famílies. La flexibilitat que hi ha en els horaris d'entrada i recollida dels nens a les escoles bressol provoca que el contacte diari entre les famílies sigui mínim, atès que no totes coincideixen a deixar o recollir els seus fills a la mateixa hora.

«Yo diría que tenía menos relación [con las familias de la guardería] que con las de aquí [CEIP]. Conocía menos a los padres, porque iba antes a dejarlas y antes a recogerlas. No veía a los otros padres.»

Europa de l'Est (escola bressol)

El contacte quotidià amb el professorat no aconsegueix revertir aquesta tendència. Alguns entrevistats han destacat l'existència de dinàmiques relacionals força segregades segons la procedència en algunes escoles. En aquest casos, tendeix a visibilitzar-se un cert distanciament entre les famílies autòctones i les immigrades –i, fins i tot, entre les famílies immigrades segons el país de procedència.

«Había unas madres catalanas que estaban en plan serias. Mira, aquí vienen los moros! o no sé. Pero ellas no saben, no conocen la gente marroquí, no han visto Marruecos para poder hablar.»

Magreb (escola bressol)

Així, malgrat que en el terreny objectiu s'hagin assolit certes competències lingüístiques fruit del contacte amb el professorat, la manca d'espais de trobada significatius amb pares autòctons a l'escola bressol pot generar dificultats relacionals en el terreny

simbòlic. Aquests dèficits existents en el terreny del contacte intercultural a l'escola bressol tendeixen a constrènyer la percepció d'oportunitats d'obertura relacional al CEIP. En efecte, en la totalitat dels CEIP visitats, acostuma a produir-se una fragmentació important de les xarxes socials en funció de la procedència de les famílies.³

El marc escolar disposa d'un gran potencial per esdevenir un espai de contacte intercultural més enllà de les lògiques d'agrupament relacional segons la procedència, que es produeixen de forma espontània i que formen part de les pròpies dinàmiques d'ajuda mútua dels processos migratoris. Ara bé, perquè aquest contacte intercultural es produeixi i es mantingui, és necessari que des de la mateixa institució escolar –tant les escoles bressol com els CEIP– es generin espais de trobada i relació de caràcter horitzontal.

4. Conclusions

Les famílies immigrades presenten, en funció del context de procedència, un tipus de valoració determinat de la primera etapa del sistema educatiu. La majoria de famílies estrangeres residents a Catalunya provenen de contextos geogràfics on l'educació preescolar és escassa i només està a l'abast de les famílies que tenen un poder adquisitiu elevat. Aquesta experiència en origen sovint propicia que l'escola bressol sigui considerada un instrument que permeti la conciliació laboral i familiar, sense un valor educatiu gaire clar. L'excepció a la norma la configuren les famílies procedents de l'est d'Europa, particularitat que respon principalment a l'existència en origen d'una xarxa preescolar potent, a la qual s'atribueix un valor educatiu elevat.

Ara bé, un punt coincident a les entrevistes ha estat la reelaboració del discurs un cop el fill ha entrat a l'educació universal (P3). Es produeix una modificació en el valor atribuït a l'etapa 0-3, atès que la major part de les famílies, independentment del valor que li conferien en un principi, consideren ara que l'escola bressol ha estat útil com a etapa preparatòria per a la incorporació al nou cicle educatiu. Són diversos els àmbits en què es fonamenta aquesta modificació de les concepcions subjectives atribuïdes al pas per l'escola bressol.

En primer lloc, una part important de les famílies que van assistir a l'etapa 0-3 coincideixen a reconèixer que el pas per l'escola bressol ha aportat als seus fills unes competències lingüístiques bàsiques, que els han facilitat el desenvolupament a l'aula, tant en la seva interacció amb el professor com amb la resta de companys. Un segon factor destacat per les famílies com a producte d'una bona escolarització prèvia a l'entrada a P3 ha estat l'adquisició d'un conjunt d'hàbits i rutines escolars que han afavorit l'adaptació de l'infant al nou context escolar. Alhora, l'increment de la capacitat de sociabilitat de l'infant, tant pel que fa a l'establiment de vincles amb el

3. Cal destacar que bona part dels centres analitzats tenen una presència destacada de famílies estrangeres.

professorat com a la interacció amb els altres nens de l'aula, es valora positivament. Aquesta capacitat de sociabilitat s'identifica, a més, com un element –tal com succeeix amb el desenvolupament lingüístic i l'adquisició d'hàbits escolars– que facilita la incorporació en la nova etapa educativa (Barnett i Belfield, 2006; Berk, 1989; Howes, 1983; Malakoff [et al.], 1988; Ruopp [et al.], 1979).

Aquestes tres observacions són especialment reiterades entre les famílies que comparen la incorporació dels fills grans que no havien assistit a l'escola bressol, amb els més petits que sí que ho van fer. Alhora, s'han detectat opinions coincidents entre les famílies que consideren que el fet de no haver escolaritzat els seus fills en escoles bressol els situa ara en una situació de cert desavantatge competitiu respecte a la resta de companys.

Un últim valor atorgat al primer cicle infantil, en aquest cas, però, només per part de les famílies que hi van escolaritzar els seus fills, és l'adquisició d'hàbits de conducta bàsics, ja que es veu l'escola bressol com un complement de la tasca educativa feta per la mateixa família.

Hem assenyalat també com les dificultats lingüístiques i/o unes condicions laborals més precàries poden dificultar la implicació de les famílies estrangeres en les activitats de l'escola. Si bé el pas per l'etapa 0-3 no pot modificar les condicions laborals dels pares estrangers, sí que ajuda a reduir les dificultats lingüístiques i, per tant, contribueix a suavitzar l'impacte que les barreres lingüístiques tenen sobre la comunicació entre les famílies estrangeres i l'escola.

L'últim element d'anàlisi ha estat les relacions establertes entre les mateixes famílies i l'intent de detectar aquelles variables que en el marc de l'educació 0-3 podien afavorir o frenar la creació de xarxes relacionals interculturals entre les famílies, potenciant d'aquesta manera la integració dels pares d'origen estranger (Berk, 1985; Howes, 1983; Ruopp [et al.], 1979). En aquest sentit, el que posa de manifest la recerca feta no és que l'etapa 0-3 no presenti un potencial destacable en aquest terreny, sinó que aquests beneficis tan sols es produeixen quan hi ha les condicions estructurals necessàries. En efecte, d'acord amb el que s'ha assenyalat més amunt, podem concloure que en alguns dels contextos escolars i socials analitzats hi ha un seguit d'obstacles estructurals que dificulten que el pas per l'escola bressol afavoreixi el contacte amb les famílies autòctones o d'altres procedències al CEIP; obstacles que tenen fonamentalment a veure amb la reproducció en el marc del CEIP de les dinàmiques de fragmentació de les xarxes socials en funció de la procedència de les famílies detectades a les escoles bressol.

5. Propostes d'actuació

- a) *Universalització de l'educació d'1 a 3 anys com a instrument compensador de les desigualtats educatives d'origen*: en la línia defensada pels experts Jorge Calero i Gosta Esping-Andersen, l'extensió de l'educació universal amb anterioritat als 3

- anys d'edat pot contribuir a reduir part de les desigualtats educatives detectades a l'educació primària i secundària derivades del pes de l'origen familiar.
- b) *Universalització de l'educació d'1 a 3 anys com a instrument afavoridor de la incorporació laboral femenina*: en el model actual, els condicionants de caràcter econòmic generen una menor assistència de determinats col·lectius a l'escola bressol, la qual cosa provoca en alguns casos que part de la població femenina – especialment entre els sectors socials menys benestants– opti per fer-se càrrec dels fills, tenint en compte l'impacte negatiu que aquest fet pot produir en les seves oportunitats d'incorporació laboral. La creació d'una xarxa pública i universal d'escoles bressol contribuiria a incrementar les oportunitats d'incorporació d'aquests sectors de la població femenina en el mercat laboral.
 - c) *Creació d'una única xarxa pública d'escoles bressol per potenciar la cohesió social*: la universalització de l'etapa d'1 a 3 anys no sols es veu com a element que redueix les desigualtats de partida, sinó també com a element que potencia la cohesió social, especialment assolible si s'evita crear un sistema de doble xarxa associat a diversos nivells de segregació (segons el capital instructiu familiar, la procedència, la renda familiar, etc.). En aquest sentit, és important treballar per configurar una xarxa educativa tan homogènia com sigui possible i que respongui a uns llinars de qualitat òptims i iguals entre el conjunt de centres.
 - d) *Anàlisi de les necessitats educatives del municipi*: conscients de les dificultats de la universalització de l'etapa d'1 a 3 anys, considerem aconsellable fer una tasca que detecti necessitats educatives. El fet d'atribuir al primer cicle de l'educació infantil una forta capacitat reductora de les desigualtats originades en l'àmbit familiar, fa necessari que els ajuntaments portin a terme un procés per detectar les mancances educatives amb anterioritat als 3 anys i oferir una atenció de forma anticipada.
 - e) *Identificació dels col·lectius amb menor tendència a demanar places en escoles bressol*: la detecció de necessitats educatives ha d'anar acompanyada d'un procés que identifiqui aquells col·lectius amb menor tendència a sol·licitar places durant l'etapa de 0 a 3 anys, que es puguin considerar objecte d'una atenció prioritària a fi de corregir aquelles desigualtats que dificulten el desenvolupament escolar posterior de l'infant.
 - f) *Generació d'espais de trobada i relació entre les famílies a les escoles bressol*: a fi que les escoles bressol esdevinguin un espai afavoridor de dinàmiques reals de contacte intercultural és important que, des del mateix centre, es generin mecanismes i espais de trobada i relació entre el conjunt de famílies. Aquesta intervenció en el terreny relacional és especialment rellevant perquè les escoles bressol esdevinguin espais de relació significatius entre les famílies immigrades i les autòctones.
 - g) *Prevenició de les dinàmiques de segregació escolar a les escoles bressol*: evitar les dinàmiques de segregació escolar en funció de variables com el capital instructiu familiar o la procedència és quelcom necessari perquè les escoles bressol esdevinguin espais de contacte intercultural. Garantir una composició heterogènia en el

conjunt de centres que conformen la xarxa educativa de 0 a 3 anys, és un factor especialment transcendent perquè aquests centres tinguin un paper afavoridor de la cohesió social.

6. Bibliografia

- Agostin, T. M; Bain, S. K. «Predicting early school succes with developmental and social skills screeners». *Psychology in the Schools*. Vol. 34, núm. 3, (1997), p. 219-228.
- Alegre, M. A.; Benito, R.; González, S. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2006.
- Alegre, M. A.; Benito, R.; González, S. *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007. (Col·lecció «Informes Breus», 8).
- Barnett, S. «Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes». *The Future of Children*. Vol. 5, núm. 3, (1995), p. 25-50.
- Barnett, W. S.; Belfield, C. R. «Early Childhood Development and Social Mobility». *The Future of Children*. Vol. 16, núm. 2, (2006).
- Benito, R.; González, I. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2007.
- Benito, R.; Chela, X.; González, S.; Sánchez, E. «Les oficines municipals d'escolarització: límits i oportunitats en la distribució de l'alumnat estranger». [En premsa].
- Berk, L. «Relationship of educational attainment, child oriented attitudes, job satisfaction, and career commitment to caregiver behavior toward children». *Child Care Quarterly*, núm. 14 (1985), p.103-129.
- Blair, C. «School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry». *American Psychologist*. Vol. 57, núm. 2 (2002), p.111-127.
- Brayfield, A.; Hofferth, S. L. «Balancing the family budget: differences in child care expenditures by race/ethnicity, economic status, and family structure». *Social Science Quarterly*. Vol. 76, núm. 1 (1995), p. 158-177.
- Broberg, A. G.; Wessels, H. R.; Lamb, M. E.; Hwang, C. P. «Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study». *Developmental Psychology*, 33 (1998), p. 62-69.
- Calero, J. *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE, 2006.
- Esping-Andersen, G. «Against Social Inheritance». A: *Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left*. Londres: Policy Network, 2003.
- Esping-Andersen, G. «Unequal opportunities and the mechanisms of social inheritance». A: Corak, M. (ed.). *Generational Income Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- Esping-Andersen, G. «Children in the Welfare State. A Social Investment Approach». *Arxius de Ciències Socials*, núm.15, desembre 2006.
- Esping-Andersen, G. «El doble avantatge de l'educació dels menors de tres anys». Bonal, X. (coord.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2006.
- Feagans, L. V.; Farran, D. C. «The Effects of daycare intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten». *International Journal of Behavioral Development*, núm. 17, (1994), p.503-523.
- Haskins, R. «Beyond Metaphor: The Efficacy of early childhood education». *American Psychologist*, núm. 44, 1989, p. 274-282.
- Haveman [et al.] «Childhood events and circumstances influencing high school completion». *Demography*. Vol. 28, núm. 1, (1991), p.133-157.
- Howes, C. «Caregiver behavior in center and family day care». *Journal of Applied Development Psychology*, núm. 4, (1983), p. 99-107.
- Huston, A. C. «Children in poverty: Designing research to affect policy». *Social Policy Report*, núm. 8, 1994, p.1-12.
- Huston, A. C.; McLoyd, V. C.; García Coll, C. T. «Children and poverty: Issues in contemporary research. Child Development», 65, (1994), p. 275-282.
- Johnson, D. I; Walker, T. A. «A follow-up evaluation of the Houston Parent Child development Center: School performance». *Journal of Early Intervention*, núm. 15, (1991). p. 226-236.
- Leibowitz, A. «Women's allocation of time to market and non-market activities: differences by education». Tesi no publicada. Columbia University, 1972.
- Leibowitz, A. [et al.]. «Child care for preschoolers: differences by child's age». *Demography*. Vol. 25, núm. 2, (1988), p. 205-220.
- Malakoff, M. «The Need for Universal Prekindergarten for Children in Poverty». Zigler, E. [et al.]. *Vision for Universal Preschool Education*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- McCartney, K. «Effect of quality of day care environment on children's language development». *Developmental Psychology*, núm. 20, (1984), p. 244-266.
- Nesdale, D.; Todd, P. «Effect of contact on intercultural acceptance: a field study». *International Journal of Intercultural Education*. Vol. 24, núm. 3, (2000), p. 341-360.
- Peisner-Feinberg [et al.]. *The children of the cost, quality, and outcomes study got to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center, 1999.
- Ramey [et al.]. «Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers». *Applied Developmental Science*, núm. 4, 2000, p. 2-14.
- Ramey, S.; Ramey, C. «Early Childhood experiences and developmental competence». Danziger, S.; Waldvogel, J. (ed.). *Securing the Future. Investing in Children from the Birth to College*. New York: Russell Sage, 2000, p. 122-150.
- Ramey, C. T.; Campbell, F. A. «Poverty, early childhood education, and academic

- competence: The Abecedarian experiment». Huston, A. C. (ed.). *Children in poverty: Child development and public policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 190-221.
- Schwinhart, L. J.; Barnes, H. V.; Weikart, D. P. [et al.]. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Monograph of the High/Scope Educational Research Foundation, 10. Ypsilanti, Michigan: High-Scope Educational Research Foundation, 1993.
- Smith, J. R.; Brooks-Gunn, J.; Klebanov, P. K. «The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement». Duncan, G. J.; Brooks-Gunn, J. (ed.). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation, 1997, p. 132-189.
- Vandell, D. L.; Henderson, V. K.; Wilson, K. S. «A longitudinal study of children with daycare experiences of varying quality». *Child Development*, núm. 59, (1988). p. 1286-1292.
- Zigler, E. «Formal schooling for four-year-olds? No». *American Psychologist*, núm. 42, 1987. p. 254-260.
- Zigler, E. [et al.]. *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Resumen

Son varios los autores que han situado la educación preescolar como una de las etapas educativas de especial importancia en la búsqueda de una mayor equidad, en tanto que instrumento capaz de atenuar los efectos que el origen familiar provoca sobre el desarrollo social y cognitivo de los alumnos. A partir de un conjunto de entrevistas realizadas a familias extranjeras con hijos escolarizados en P4 y de entrevistas llevadas a cabo con los maestros de sus hijos, el análisis se centra, en primer lugar, en los valores atribuidos a la educación preescolar como puerta de entrada a la educación universal y, en segundo término, en las impresiones de las familias sobre el peso de la educación preescolar en torno a las relaciones familia-escuela y entre las propias familias. Finalmente, hemos abordado las principales razones por las que un número importante de familias extranjeras optan por no escolarizar a sus hijos con anterioridad a los 3 años.

Palabras clave: educación preescolar, inmigración, igualdad de oportunidades, acceso a la educación.

Abstract

A number of authors have underlined the importance of preschool education in achieving greater equity as a means of attenuating the effect of family background

on a student's social and cognitive development. Based on a series of interviews with foreign families who have children aged 4-5 attending kindergarten and with their teachers, this paper focuses on the values of preschool education as a gateway to universal education and on the families' opinions about the significance of preschool education for relations between the family and the school and relations between families. Finally, it examines the main reasons why a significant number of foreign families opt not to send their children to school before the age of 3.

Keywords: preschool education, immigration, equal opportunities, access to education.

Résumé

Des nombreux auteurs ont souligné l'importance de l'éducation préscolaire en ce qui concerne l'équité et en tant qu'instrument capable de diminuer les effets de l'origine familiale sur le développement social et cognitif des élèves. Sur la base d'entretiens, d'une part, avec des familles étrangères dont les enfants de moins de 3 ans sont scolarisés et avec les professeurs de ces enfants, d'une autre, cette étude analyse les valeurs attribuées à l'éducation préscolaire comme porte d'entrée à l'éducation universelle. L'analyse aborde aussi les impressions des familles concernant les effets de l'éducation préscolaire sur les relations entre la famille et l'école ainsi que les relations entre familles. Finalement, nous étudions également les principales raisons pour lesquelles un grand nombre de familles étrangères choisissent de ne pas scolariser leurs enfants avant l'âge de trois ans.

Mots-clé : Maternelle, éducation préscolaire, immigration, égalité de chances, accès à l'éducation.