

Jordi

C o l l e t - S a b é

G l ò r i a

Olmos

y Alejandro

Paniagua (eds.)

Hacia un nuevo enfoque global

y adaptativo

**de los servicios de educación y
atención a la primera infancia**

Lecciones de Barcelona, Milán
y Tampere



PETER LANG

Los sistemas europeos y mundiales de educación y atención a la primera infancia (ECEC) se enfrentan a una paradoja. Aunque se reconoce ampliamente que la ECEC es fundamental para el desarrollo de los niños y para promover la equidad —especialmente para las familias desfavorecidas—, siguen existiendo importantes retos. El acceso a la ECC sigue siendo desigual, y muchos niños de entornos con bajos ingresos o de origen migrante se enfrentan a la exclusión. Al mismo tiempo, los profesionales de la ECC suelen trabajar en condiciones peores que el resto del personal educativo y asistencial, y Europa se enfrenta a una creciente escasez de trabajadores cualificados. Los debates sobre el papel del género en los sectores asistenciales también siguen sin resolverse.

Este libro es el resultado del proyecto Erasmus+ KA2 EDUFIRST, que responde a esta situación aprendiendo de prácticas innovadoras en Barcelona, Milán y Tampere. Coordinado por la Universidad de Vic (Barcelona), el proyecto promueve un enfoque de la ECI global y adaptable que entrelaza las dimensiones política, institucional y pedagógica. Su objetivo es reforzar la inclusión, la equidad, la participación comunitaria y la justicia climática, al tiempo que se apoya a los municipios para mejorar los sistemas locales e impulsar la Garantía de la Infancia de la UE.

Jordi Collet-Sabé es catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad de Vic (Barcelona, España). Ha ocupado puestos académicos como profesor visitante en el Instituto de Educación de la UCL, la Universidad de Cambridge y la UNESCO. Sus principales intereses de investigación incluyen la política educativa, las desigualdades y las estrategias para combatirlas, los enfoques centrados en la familia, la escuela y la comunidad, y las zonas socioeducativas como nueva unidad de la política educativa.

Glòria Olmos es profesora de Educación Infantil en la Universidad de Vic y directora de las tres guarderías municipales de Vic. Su trayectoria profesional combina la gestión educativa, la docencia universitaria y la investigación en el ámbito de la educación infantil, con especial atención al grupo de edad de 0 a 3 años.

Alejandro Paniagua es profesor de Educación y Ciencias Sociales en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es doctor en Antropología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y licenciado en Magisterio, con especialización en educación primaria. Su trayectoria profesional incluye la docencia tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria, así como el trabajo como especialista en proyectos socioeducativos para organizaciones sin ánimo de lucro.





www.peterlang.com

Hacia un nuevo enfoque global y receptivo de los servicios de educación y atención a la primera infancia

**Prácticas y políticas en la primera infancia /
Educación y primera infancia**

Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants / Nuevas
perspectivas sobre la educación y el cuidado de la primera infancia

VOL. 8

Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos y Alejandro Paniagua (eds.)

Hacia un nuevo enfoque global y adaptado de los servicios de educación y atención a la primera infancia

Lecciones de Barcelona, Milán y Tampere



PETER LANG

Bruselas · Berlín · Chennai · Lausana · Nueva York · Oxford

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Biblioteca Nacional Alemana incluye esta publicación en la Bibliografía Nacional Alemana; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <https://dnb.dnb.de>.

Datos de catalogación de la Biblioteca del Congreso

Se ha solicitado un registro de catalogación en publicación (CIP) para este libro en la Biblioteca del Congreso.

D/2026/5678/55

Este libro ha sido financiado por la Agencia Española SEPIE en el marco del programa Erasmus+ KA220-SCH, que apoya las asociaciones de cooperación en la educación escolar. Nuestro proyecto se titula «*EDUFIRST: Mejora de los servicios de educación y atención a la primera infancia (ECEC) para la inclusión, la equidad, la participación comunitaria y la justicia climática*» (ID KA220-SCH-36AB9B94).

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente las opiniones del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



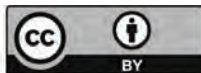
ISSN 2506-8105

ISBN 978-3-0343-6587-1 (impreso)

ISBN 978-3-0343-6588-8 (ePDF)

ISBN 978-3-0343-6589-5 (ePUB) DOI

10.3726/b24200



Acceso abierto: Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons de atribución CC-BY; visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos, Alejandro Paniagua y colaboradores, 2026. Publicado por Peter Lang International Scientific Publications (P.I.E.), Bruselas, Bélgica

info@peterlang.com

Esta publicación ha sido revisada por pares.

Contacto para el Reglamento sobre seguridad general de los productos (GPSR): gpsr@peterlang.com

www.peterlang.com

Este libro está dedicado a todos los niños y familias de Europa, porque todos los niños merecen la mejor educación y atención posibles, que deben garantizarse para todos (Garantía de la UE para la Infancia).

Índice

Lista de figuras	ix
Lista de tablas.....	xi
Prólogo: Repensar y reformar los servicios de la primera infancia.....	xiii
<i>Peter Moss</i>	
Agradecimientos.....	xix
Lista de abreviaturas	xxi
 Introducción	 1
<i>Alejandro Paniagua, Laura Farré y Berta Vila</i>	
 1 Hacia un nuevo enfoque global y adaptado de los servicios de atención y educación de la primera infancia: replanteamiento de las políticas, las instituciones y las prácticas pedagógicas	 19
<i>Jordi Collet-Sabé, Verónica Jiménez, Mila Naranjo y Glòria Olmos</i>	
 2 Hacia una herramienta para la evaluación y mejora constantes de los servicios de educación y atención a la primera infancia	 49
<i>Francesca Davoli, Mila Naranjo y Verónica Jiménez</i>	
 3 Los servicios de ECCE como nodos en una red comunitaria y familiar: El caso de Barcelona.....	 109
<i>Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala y Elisa Stinus</i>	
 4 Servicios de atención a la primera infancia por la justicia climática en Barcelona.....	 127
<i>Alicia Aguilera, Emma Cortés y Judit Cucala</i>	

5 Continuidad en el sistema integrado de 0 a 6 años:
Derecho, tensión y práctica 145
Mattia Lambert, Franca Locati y Elisabetta Dodi

6 Aplicación de la Garantía Europea de la Infancia en un
contexto social 165
Mattia Lamberti, Franca Locati y Elisabetta Dodi

7 Enfoque multicultural y multilingüe en los servicios de atención a la primera
infancia:
trayectoria y debates actuales en Tampere 187
Tanja Moisala, Ulla Niskanen y Pia Kuisma

8 Calidad, evaluación y profesionalidad en los servicios de educación y cuidados de la
primera infancia:
Debates y retos en Tampere 205
Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

Bibliografía.....219

Notas sobre los colaboradores 235

Figura 0.1	Derecho legal frente a obligatoriedad (2025) en «Datos clave sobre la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa – 2025».	
	Comisión Europea / EACEA / Eurydice.....	4
Figura 0.2	Tasas de participación en la educación y el cuidado de la primera infancia de los niños menores de 3 años (2025) en «Datos clave sobre la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa – 2025. Comisión Europea / EACEA / Eurydice.	5
Figura 0.3:	Educación y atención a la primera infancia gratuitas y plazas garantizadas (2025) en «Datos clave sobre la educación y la atención a la primera infancia en Europa – 2025. Comisión Europea / EACEA / Eurydice.....	6
Figura 0.4	Gasto público en la OCDE (2024). Elaboración del autor basada en «Education at a Glance 2024: Indicadores de la OCDE». OCDE.	8
Figura 0.5	Edad a partir de la cual se garantiza una plaza en la educación y cuidados de la primera infancia (2025) en «Datos clave sobre la educación y los cuidados de la primera infancia en Europa» – 2025. Comisión Europea / EACEA / Eurydice.....	9
Figura 0.6	La brecha en la educación y el cuidado de la primera infancia (2025) en «Datos clave sobre la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa – 2025». Comisión Europea / EACEA / Eurydice.	10
Figura 1.1	Enfoque de los servicios de ECCE de EDUFIRST. Elaboración del autor con apoyo de IA	33
Figura 3.1	Evolución del número de niños matriculados por tipo de centro (2024) en Análisis de la educación y el cuidado de la primera infancia en Barcelona y alternativas de crecimiento. IMEB, Jaume Blasco	110
Figura 3.2	Cobertura de educación preescolar por grupo de edad y tipo de centro (curso 2022-23, con respecto al censo a 1/1/2022) (2024) en Análisis de la educación y el cuidado de la primera infancia en	

Barcelona y alternativas de crecimiento. IMEB, Jaume Blasco	112
---	-----

Tablas

Tabla 2.1	Indicadores para la evaluación de la legislación, la regulación, y financiación de los servicios de la primera infancia (nivel macro)	61
Tabla 2.2	Evaluación del papel de la educación infantil en el desarrollo individual y social (nivel macro)	63
Tabla 2.3	Evaluación de los principios fundamentales de las políticas de la primera infancia (nivel macro)	66
Tabla 2.4	Evaluación de las condiciones laborales de los profesionales de la educación infantil (nivel macro)	71
Tabla 2.5	Evaluación de las culturas institucionales en los servicios de educación infantil (nivel meso)	78
Tabla 2.6	Evaluación de las políticas institucionales de los servicios de educación infantil (nivel meso)	82
Tabla 2.7	Evaluación de las prácticas educativas en los servicios de educación infantil (nivel meso)	85
Tabla 2.8	Evaluación del contenido curricular y basado en competencias en los servicios de educación infantil (nivel micro)	91
Tabla 2.9	Evaluación del contexto físico en las prácticas psicopedagógicas (nivel micro)	95
Tabla 2.10	Evaluación del contexto relacional y de las actividades conjuntas (nivel micro)	98
Tabla 2.11	Evaluación, calidad y profesionalidad reflexiva (nivel micro)	104
Tabla 3.1	Estrategias y acciones de las guarderías comunitarias como centros de educación infantil	119
Tabla 4.1	Acciones y actividades de la estrategia «Bressols pel clima»	136

En un momento en el que los servicios de la primera infancia se han reconocido como una parte importante del estado del bienestar, y en el que los países desean impulsar la asistencia de los niños pequeños, resulta problemático que estos servicios (con algunas excepciones notables) se vean profundamente y negativamente afectados por el legado de sus orígenes, que se remontan a hace más de un siglo. Ese legado consiste en sistemas disfuncionales, divididos entre servicios de «educación» y de «cuidado infantil», y a menudo también entre la atención a niños menores y mayores de 3 años. Estos sistemas fragmentados se manifiestan en servicios separados, plantillas separadas, financiación separada y objetivos separados; además, estos sistemas suelen ser demasiado rígidos para responder de forma adecuada y apropiada a las diversas necesidades de unas sociedades en constante cambio y de comunidades diversas. Esta disfunción se ve agravada por un modelo de empleo basado en una suposición insostenible e injusta: que existe una reserva inagotable de mano de obra femenina para cubrir puestos de trabajo mal remunerados y de baja categoría en los servicios de la primera infancia, un modelo cuyo fracaso se hace evidente en la persistente escasez de personal que se registra en un número cada vez mayor de países, tanto en Europa como fuera de ella.

Esta disfunción y este fracaso sistémicos heredados se han visto agravados por una generación de hegemonía neoliberal, que ha causado estragos en las sociedades y en los servicios públicos, entre los que destacan la educación y los cuidados. Dentro de los sistemas de la primera infancia, el neoliberalismo ha dado lugar a políticas de estandarización, mercantilización y privatización, especialmente —aunque no solo— en el mundo anglófono. En términos más generales, ha propiciado que un discurso técnico, economicista y gerencial llegue a dominar la primera infancia y todos los demás sectores de la educación.

* Unidad de Investigación Thomas Coram, Instituto de Educación de la UCL

En la educación de la primera infancia, este discurso ha construido imágenes de los niños pequeños como «capital humano», de sus padres como consumidores, de los profesionales de la primera infancia como técnicos y de los servicios de la primera infancia como fábricas que producen resultados predeterminados, todo ello al servicio de generar rendimientos predecibles de la inversión (para un análisis más completo del impacto del neoliberalismo en los servicios de la primera infancia, véase Roberts-Holmes y Moss, 2021). Se trata de un discurso que he descrito (Moss, 2014) como la «Historia de la calidad y los altos rendimientos», con su narrativa de aplicar la tecnología humana correcta («calidad») a una edad temprana para obtener enormes beneficios en relación con los costes iniciales.

Este libro trata de cuestionar este discurso y transformar esta disfuncionalidad, basándose en particular en la experiencia de tres ciudades europeas que han tratado de innovar en materia de políticas, prestaciones y pedagogía. No son las únicas. Algunos países (en particular los países nórdicos) han demostrado que es posible crear sistemas de primera infancia integrados y completos, que combinan educación, atención y crianza, y que se basan en una profesión integrada de titulados en primera infancia. Barcelona, Milán y Tampere son las ciudades destacadas aquí, pero hay otros ejemplos de comunidades que han construido sistemas ejemplares: Reggio Emilia, también en Italia, es mundialmente famosa, pero no es la única.

También hay pioneros importantes cuya labor no debe olvidarse, sino que, de hecho, puede inspirar nuestro trabajo actual. Uno de ellos fue el profesor Jack Tizard, quien fundó la Unidad de Investigación Thomas Coram en el Instituto de Educación de Londres en 1973. Su prioridad para este nuevo centro de investigación era explorar el potencial de una oferta innovadora para la primera infancia: el «Children's Centre». La oferta existente en Inglaterra en aquella época no solo era insuficiente en cantidad, sino también irremediablemente fragmentada, con una división fundamental entre la oferta «educativa» y la «social», que se reflejaba en la división de responsabilidades del Gobierno entre los ministerios de Educación y Sanidad. Lo que se necesitaba, argumentó, era un tipo de servicio totalmente nuevo: un Centro Infantil, que debía estar abierto y ser gratuito para todas las familias con niños pequeños de su zona de influencia local (a una «distancia que se pudiera recorrer con un cochecito», como decía Tizard), y ofrecer una amplia gama de servicios. Algunos de estos servicios se prestarían en todos los centros, en particular la educación y el cuidado, incluso para niños menores de tres años («hay que aceptar la necesidad de atención para estos grupos») y la salud infantil («un servicio integral debería incluir un sólido componente pediátrico»); pero otros

se adaptarían a las necesidades y demandas específicas de las familias locales (Moss, 2023, p. 31).

Tizard y otros pusieron en marcha algunos proyectos piloto en aquella época, que fueron ignorados por los sucesivos gobiernos ingleses, hasta que, en la década de 2000, el gobierno del Nuevo Laborismo retomó la idea. A continuación, abrió 3.700 centros infantiles en tan solo 7 años, un logro extraordinario —solo para que este sistema emergente se marchitara debido al desinterés y a la austeridad de los gobiernos de derecha que le sucedieron: un acto escandaloso de vandalismo político. Con una carrera académica que comenzó inmersa en ese pensamiento y esos ejemplos, quizá no sea de extrañar que lleve mucho tiempo defendiendo la necesidad de un sistema de servicios para la primera infancia que sea integrado, universal, público y de carácter educativo, pero polivalente. Servicios que estén en el corazón de sus comunidades locales y respondan a sus necesidades, servicios que sean a la vez inclusivos y holísticos, servicios como este centro infantil de Inglaterra, situado en una zona con carencias materiales y muy diversa de una ciudad inglesa, y que, además de la educación infantil y la oferta de actividades de ocio para niños en edad escolar, proporcionaba una miríada de servicios de apoyo a su comunidad local, entre los que se incluían: asistencia con la traducción y la interpretación; educación para adultos; talleres de danza y de otro tipo; acceso a servicios jurídicos, sanitarios, de vivienda y de otro tipo; orientación, defensa y asesoramiento; cuidados a domicilio y otros trabajadores de apoyo domiciliario; cuidados de respiro para padres gravemente enfermos; apoyo a otros grupos diversos, entre ellos niños con enfermedades terminales y sus padres, adultos supervivientes de abusos sexuales en la infancia, violencia doméstica y mutilación genital femenina; y una amplia gama de actividades intergeneracionales (Broadhead, Meleady y Delgado, 2008).

Sin embargo, más recientemente, he añadido nuevas características a mi sistema ideal de servicios para la primera infancia, en particular que debe ser democrático, lo cual debe reflejarse en las políticas, la prestación de servicios y la pedagogía, desde la gobernanza hasta la evaluación (para más información sobre lo que podría significar un sistema democrático de la primera infancia, véase Fielding y Moss, 2011; Sousa y Moss, 2023). No solo democrático, sino que también se base en una ética del cuidado: una ética relacional que combine «*actos concretos* de cuidado y un “*hábito mental*” general de cuidar» (Tronto, 1993, p. 128, énfasis en el original). Al entender el «cuidado» de esta manera, rechazo el término «servicios de guardería», demasiado extendido en el mundo anglófono y centrado en los niños cuyos padres trabajan, en favor de los servicios de «educación» que reconocen las

necesidades diversas de todos los padres, incluidos los que trabajan, y reconocen que todos los niños (y adultos) necesitan relaciones de cuidado.

Siguiendo a los activistas medioambientales George Monbiot y Peter Hutchison (2024, p. 138), cuando sostienen que «lo único que puede desplazar a una historia es otra historia», he propuesto una alternativa a «La historia de la calidad y los altos rendimientos». Se trata de «La historia de la democracia, la experimentación y la potencialidad» (Moss, 2014). Esta historia es un intento deliberado de repolitizar el ámbito de la educación infantil (y, de hecho, de toda la educación), rechazando la primacía que el neoliberalismo otorga a la práctica técnica y siguiendo el consejo de Malaguzzi de que «[la pedagogía es] siempre un discurso político, lo sepamos o no. Se trata de trabajar con opciones culturales, pero claramente también significa trabajar con opciones políticas» (Malaguzzi, citado en Cagliari et al., 2016, p. 267). Tales elecciones políticas responden a cuestiones políticas, cuestiones para las que no existe una única respuesta correcta: cuestiones como cuáles son los valores fundamentales de la educación (siendo la democracia y la experimentación dos opciones), cuál es el propósito de la educación y cuál es tu imagen del niño, del profesional de la primera infancia y del centro de educación infantil —ante lo cual mis elecciones incluirían al niño como potencialidad incognoscible; al profesional de la primera infancia como investigador, intelectual y profesional democrático; y al centro de educación infantil como un espacio público o foro.

¿Qué entiendo por «espacio público o foro»? En el prólogo de la segunda edición del libro **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**, Gunilla Dahlberg, Alan Pence y yo lo expresamos de la siguiente manera:

Creemos, como elección política y ética, que la institución de la primera infancia debe entenderse y desarrollarse como una institución pública, un lugar de encuentro y relación, donde niños y adultos se reúnen y se comprometen con algo, donde pueden dialogar, escuchar y debatir para compartir significados. Pensamos que, como tal, encierra un abanico infinito de posibilidades —culturales, lingüísticas, sociales, estéticas, éticas, políticas y económicas—, algunas previsible y determinadas, pero muchas otras que no lo son; y que puede desempeñar un papel importante en la renovación de la democracia al poner en primer plano la práctica democrática en todos los aspectos de su vida y su labor (Dahlberg, Moss y Pence 2005, p. xiii).

Se trata de una visión que cuestiona la imagen neoliberal del centro de educación infantil como un negocio privado que compite en un mercado para vender un producto o una mercancía a unos padres considerados consumidores. Desde esta perspectiva, el presente

libro también supone una valiosa contribución a la tarea de cuestionar y debatir la imagen del centro de educación infantil —y, de hecho, la imagen de la escuela en general—. Ofrece ejemplos de lo que esa imagen del centro como espacio público puede significar en la práctica.

Aquí añadiría una nota de precaución. Los servicios de educación infantil, para niños desde el nacimiento hasta el primer curso de primaria o incluso hasta los 8 años, deberían, en mi opinión, considerarse y tratarse como el primer sector de un sistema educativo público que abarca desde el nacimiento hasta la edad adulta. Pero ni este ni ningún otro sector debería tratarse de forma aislada; de lo contrario, la fuerza gravitatoria del sistema arrastrará a un sector innovador de vuelta hacia una conformidad universal y rígida. Necesitamos un sistema educativo que cuente con propósitos, valores, ética, imágenes y prácticas compartidos, contruidos conjuntamente a través del diálogo y el debate entre todos los sectores, y aplicables tanto a niños de 18 meses como a jóvenes de 18 años: replantearnos y reformar todas las instituciones educativas y no solo las destinadas a la primera infancia. Esta fue, de hecho, la tarea que Michael Fielding y yo nos propusimos en nuestro libro **Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative** (Educación radical y la escuela común: una alternativa democrática), en el que defendimos una educación radical con la democracia como valor fundamental, el cuidado como ética central, una educación centrada en la persona —entendida en su sentido más amplio— y una imagen del niño rica en potencial. La educación radical debería practicarse en la «escuela común», una escuela para todos los niños de su zona de influencia local, con clases de edades mixtas, a escala humana, centrada en la profundidad del aprendizaje... una escuela entendida como un espacio público para todos los ciudadanos, un taller colectivo con múltiples propósitos y posibilidades (Fielding y Moss, 2011).

Cuando pienso en el futuro que me gustaría ver para los servicios de la primera infancia —y, de hecho, para todos los servicios educativos destinados a niños y jóvenes—, mi visión sigue siendo la del «Centro Infantil» de Jack Tizard y la de la «escuela común» sobre la que escribimos Michael Fielding y yo. Servicios que sean espacios públicos para sus comunidades locales, un «servicio básico universal» accesible y gratuito para todas las familias, «centros vivos de cultura abierta y democrática» (Malaguzzi citado en Cagliari et al., 201G, p. 180). Servicios que tienen la educación como eje central, una educación holística en su sentido más amplio e impregnada de una ética del cuidado omnipresente. Servicios que también cumplen muchos otros propósitos: apoyar a las familias, fomentar la solidaridad, hacer frente a las injusticias, preservar la cultura, dinamizar la economía local, fortalecer la democracia, etc. Servicios vitales cuyos trabajadores reflejan la diversidad de sus comunidades (incluido

el mismo número de mujeres y hombres), trabajadores cuyo valor se refleja en su formación, condiciones y estatus, con paridad en todos los aspectos respecto a los docentes de otros sectores de la educación, trabajadores que son investigadores, intelectuales y «profesionales democráticos», que «ponen de relieve la acción colaborativa y cooperativa entre colegas profesionales y otras partes interesadas... [y] se involucran y establecen redes con la comunidad local» (Oberhuemer, 2005, sin pag.).

Mi visión no es la de unos servicios de «calidad» —rechazando ese concepto gerencial y esa herramienta de performatividad que busca la conformidad con estándares universales derivados de la opinión de los expertos—. Se trata más bien de unos servicios «democráticos», con la ambición de ser inclusivos, participativos y receptivos, y con la voluntad de definir una opción política determinante.

El servicio de la primera infancia, y de hecho también la escuela, es un terreno controvertido. Algunos temen que estas instituciones educativas sean irreformables, condenadas siempre a acabar siendo instrumentos de conformidad y control, «una tecnología para la gestión de la población» (Collet y Ball, 2024, p. 4). Otros se muestran más optimistas y creen que son capaces de crear una «gama infinita de posibilidades», de actuar como agentes emancipadores y creativos, siempre que se den las condiciones adecuadas para desarrollar ese potencial. Aunque mi enfoque es crítico, formo parte de la brigada de los optimistas. Si las condiciones son las adecuadas (y reconozco que se trata de un «si» muy grande), y tal y como demuestran los ejemplos descritos en este libro y en otros lugares, creo que es posible otro servicio de educación infantil —y, de hecho, otra escuela— que sea adecuado para un mundo más equitativo, más solidario, más sostenible y más democrático, y que lo apoye. Todo está por decidir.

Agradecimientos

Nos gustaría dar las gracias a los ayuntamientos de Barcelona, Milán y Tampere por su valiosa labor a la hora de proporcionar servicios de educación y atención a la primera infancia de calidad.

También queremos dar las gracias a las grandes líderes de los ayuntamientos de Tampere, Milán y Barcelona: Tanja Moisala, Franca Locati y Alicia Aguilera, así como a sus excepcionales equipos.

Asimismo, queremos expresar nuestro agradecimiento a los equipos de la Universidad de Vic y del Ayuntamiento de Vic por su apoyo y compromiso constantes.

Por último, queremos dar las gracias a la agencia española SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación), que gestiona los proyectos Erasmus+.

Este libro ha sido financiado por el programa Erasmus+ KA220-SCH, que apoya las alianzas de cooperación en la educación escolar. Nuestro proyecto se titula «EDUFIRST: Mejora de los servicios de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC) para la inclusión, la equidad, la participación comunitaria y la justicia climática» (ID KA220-SCH-3GAB5B54).

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella

Página web y kit de herramientas: <https://edu-first.eu>

Abreviaturas

DAVOPSI	Herramienta para el análisis y la evaluación de la organización pedagógica de las escuelas infantiles
DIGI	Educación digital (Tampere)
DIGI-ECEC	Coordinador de Educación Digital (Tampere)
ECEC	Educación y atención a la primera infancia
EFCM	Espacios municipales de apoyo a las familias (Barcelona)
FRA	Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
IMEB	Instituto Municipal de Educación de Barcelona
INVALSI	Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo y de Formación (Italia)
ITERS	Escala de Evaluación del Entorno Infantil
KETU	Futuro sostenible (Tampere)
KETU-ECEC	Coordinador de Futuro Sostenible (Tampere)
KUKA	Educación cultural (Tampere)
KUKA-ECEC	Coordinador de educación cultural (Tampere)
NESET	Red de expertos que trabajan en la dimensión social de la educación y la formación
PANGI	Plan de Acción Nacional para la aplicación de la Garantía Europea para la Infancia (Italia)
PNRR	<i>Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza</i> — Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (Italia)
RAV	<i>Informe de autoevaluación</i>
SALLI	Educación en actividad física y alimentación (Tampere)
SALLI-ECEC	Coordinador de actividad física y educación alimentaria (Tampere)
SEND	Necesidades educativas especiales y discapacidades

Introducción

Alejandro Paniagua, Laura Farré y Berta Vila

Los servicios europeos y mundiales de educación y cuidados de la primera infancia (ECEC) se enfrentan a una compleja paradoja. Por un lado, se reconoce que la ECEC es fundamental para el desarrollo de los niños, especialmente para promover la equidad entre aquellos procedentes de entornos desfavorecidos. Diversos informes internacionales y metaanálisis destacan el importante papel de la ECEC a la hora de reducir la brecha de aprendizaje entre los niños desfavorecidos y los favorecidos. Más concretamente, la ECC promueve el desarrollo cognitivo y socioemocional, fomenta la resiliencia y garantiza resultados educativos equitativos y el éxito a largo plazo para todos los niños (OCDE, 2020, 2022, 2025; UNICEF y UNESCO, 2024, etc.). Los primeros 1 000 días de vida de un niño se consideran, de forma generalizada, cruciales para su desarrollo futuro, y la estrategia de la UE «Garantía para la Infancia» tiene como objetivo atender sus necesidades a lo largo de toda la infancia.

Sin embargo, los datos muestran que muchos niños, en particular los procedentes de entornos desfavorecidos y migrantes, siguen quedando excluidos de los servicios de EPI. Estos datos también indican que los profesionales de los servicios de EPI suelen trabajar en condiciones peores que sus colegas de otros servicios educativos o de atención. Además, la Cumbre Mundial de Docentes de 2025 (UNESCO, 2025) puso de manifiesto una creciente escasez mundial de profesionales de la EPI, especialmente en Europa. La cuestión de las mujeres en los sectores asistenciales sigue siendo un tema polémico, en el que la multitud de debates, enfoques y propuestas puede, en última instancia, perjudicar a los niños y las familias vulnerables, siendo los más desfavorecidos los más gravemente afectados. Con el fin de comprender mejor esta paradoja y cómo abordarla de forma innovadora, el proyecto Erasmus+ KA2 EDUFIRST: «Mejora de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia para la inclusión, la equidad, la participación comunitaria y la justicia climática» se propuso aprender de las mejores prácticas de tres de las ciudades europeas más innovadoras y punteras en este ámbito: Barcelona, Milán y Tampere. Coordinado por la Universidad de Vic (Barcelona, España), el proyecto EDUFIRST

propone un nuevo enfoque para configurar las políticas de servicios de ECCE en Europa, basado en las conclusiones extraídas de estas ciudades. En concreto, EDUFIRST tiene como objetivo apoyar a los ayuntamientos en sus esfuerzos colaborativos para mejorar sus sistemas, marcos institucionales y prácticas de educación y cuidados de la primera infancia. Este libro, que se basa en el proyecto Erasmus+, aprovecha la amplia experiencia y los conocimientos de tres grandes ciudades europeas (Barcelona, Milán y Tampere), así como la experiencia en investigación y políticas de la Universidad de Vic, para abordar una serie de retos comunes relacionados con la disponibilidad, la accesibilidad y la calidad de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia.

Objetivos y estructura general del libro

El objetivo principal del libro es contribuir a la aplicación efectiva de la Garantía para la Infancia de la Unión Europea a nivel local y municipal, prestando especial atención al papel clave de los gobiernos locales como actores estratégicos en el diseño y la puesta en marcha de los servicios de ECI. El análisis comparativo europeo muestra que los servicios de educación y cuidado para niños de 0 a 6 operan en contextos muy diversos, no solo entre países, sino también dentro de un mismo Estado, entre ciudades y también entre barrios de una misma ciudad. Estas diferencias y desigualdades vienen determinadas por factores como las políticas locales, los modelos de prestación, la formación inicial y continua de los educadores, las condiciones laborales y los contextos sociales, culturales y políticos específicos de cada servicio de ECCE.

El libro identifica y examina una serie de retos importantes relacionados con los servicios de EPI —que se analizan en la siguiente sección— y, a continuación, trata de abordarlos mediante una estructura tripartita. En primer lugar, en el capítulo 1, propone un nuevo modelo integral para replantear los servicios de ECCE actuales y futuros que abarca tres niveles diferentes: el nivel de las políticas públicas (macro); cómo se aplican estas políticas a nivel institucional (meso); y el nivel (micro) de las prácticas educativas y de atención reales. En segundo lugar, en el capítulo 2, presenta una nueva herramienta de autoevaluación y mejora continua para los servicios de ECCE, diseñada para promover procesos colectivos de reflexión, aprendizaje institucional, mejora de la calidad y avance hacia una mayor equidad. En tercer lugar, en los capítulos restantes, presenta buenas prácticas extraídas de las tres ciudades estudiadas —Barcelona, Milán y Tampere— que ejemplifican el

modelo integral propuesto en el capítulo 1. Esta estructura pasa, por tanto, de una visión más teórica y global a una contribución aplicada específica y, de ahí, a un análisis de prácticas concretas; y constituye, al mismo tiempo, los principales objetivos del libro.

Una vez proporcionados los antecedentes del libro y una visión general de sus principales objetivos y estructura, el resto de esta introducción se centrará en un análisis de los principales retos a los que se enfrentan los servicios de EPI y ofrecerá un resumen más detallado de cada capítulo.

Retos a los que se enfrentan los servicios de EPI

En esta sección identificamos tres retos principales de los servicios de EPI, que organizamos en torno al esquema de las «4 A» de Katerina Tomasevski sobre las obligaciones en materia de derechos humanos en la educación (200G), propuesto durante su mandato como directora de la UNESCO: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. El primer reto, la oferta y el acceso, está relacionado con la disponibilidad y la accesibilidad; el segundo, la garantía de calidad, está relacionado con la aceptabilidad; y el tercero, la importancia del contexto y las disposiciones locales, está relacionado con la adaptabilidad.

Empezando por el primer reto, la oferta de servicios de ECCE es un factor fundamental para garantizar que todos los niños y todas las familias tengan acceso al apoyo de la educación y el cuidado en la primera infancia. Sin embargo, existen disparidades significativas en su disponibilidad entre los distintos países europeos. Estas disparidades se ven influidas por diversos factores, entre los que se incluyen los derechos legales, la asistencia obligatoria y la edad a partir de la cual se garantiza a los niños una plaza en la ECCE. Existen dos enfoques principales para garantizar el acceso universal a la ECCE: los derechos legales y la asistencia obligatoria (véase la figura 0.1). Los derechos legales garantizan una plaza en la ECCE a los niños cuyos padres la soliciten, mientras que la asistencia obligatoria exige que los niños asistan a la ECCE durante un período determinado antes de iniciar la educación primaria. La edad a partir de la cual se aplican estas garantías varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, Dinamarca, Alemania, Estonia, Letonia, Eslovenia, Finlandia y Suecia garantizan una plaza en la ECE desde una edad temprana (de 0 a 18 meses), mientras que otros países como Bélgica, Chequia, España, Francia, Luxemburgo, Hungría, Polonia y Portugal garantizan una plaza a partir de los 3 años aproximadamente.

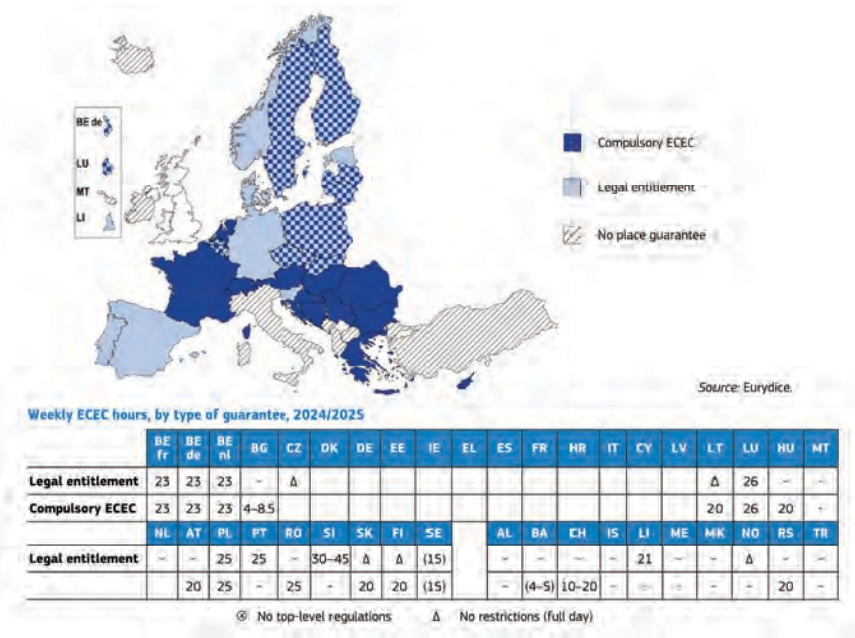


Figura 0.1 Derecho legal frente a obligatoriedad (2025) en «Datos clave sobre la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa – 2025». Comisión Europea / EACEA / Eurydice.

En Barcelona (España), a pesar del crecimiento de la oferta municipal de cuidado infantil, una proporción considerable de familias con niños menores de tres años no recurre a los servicios de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC), y el coste sigue siendo un factor limitante. En Milán (Italia), la combinación del permiso parental y un sistema de cuidado infantil predominantemente de pago crea una brecha significativa entre el derecho a acceder a estos servicios y el acceso real, ya que la disponibilidad de los mismos varía considerablemente de una región a otra. Por el contrario, en Tampere (Finlandia), una sólida cultura de compromiso educativo se combina con el derecho universal a la EI y una importante inversión pública, lo que garantiza tanto el acceso como la calidad. Estas situaciones contrastadas ponen de relieve la necesidad de tener en cuenta la interacción entre los derechos legales, la financiación pública y las normas sociales a la hora de evaluar la oferta de EI y la equidad. Los actuales objetivos revisados de Barcelona para 2030 pretenden que, para ese año, el 45 % de los niños menores de 3 años y el 5G % de los niños de entre 3 años y la edad de inicio de la educación obligatoria participen en la EPI, y que los niños

que participen en los servicios de ECCE durante al menos 25 horas a la semana (Recomendación del Consejo, de 8 de diciembre de 2022, sobre la educación y el cuidado de la primera infancia: los objetivos de Barcelona para 2030). La figura 0.2 muestra que, de media, el 37,5 % de los niños menores de 3 años asistió a la ECCE en la UE-27 en 2023.

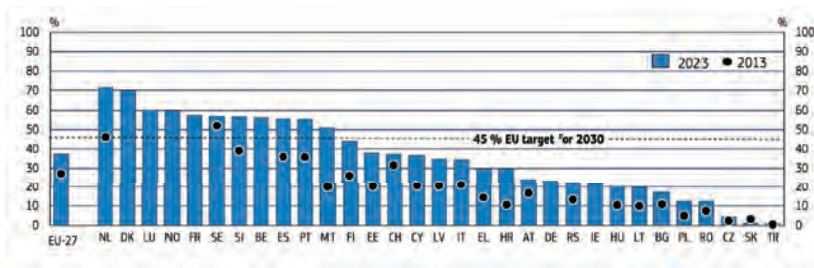


Figura 0.2: Tasas de participación en la ECCE de niños menores de 3 años (2023) en «Datos clave sobre la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa – 2025». Comisión Europea / EACEA / Eurydice.

Diez Estados miembros de la UE y Noruega ya han alcanzado y superado el objetivo revisado de Barcelona del 45 %. Dinamarca y los Países Bajos destacan por tener las tasas de participación más altas de niños menores de 3 años en la ECCE, alcanzando el 70 % o más en 2023. Las tasas se sitúan entre el 50 % y el 60 % en Bélgica, España, Francia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Eslovenia, Suecia y Noruega. Durante la última década, la tasa media de participación en la ECI de los niños menores de 3 años en la UE-27 ha mejorado significativamente, pasando del 27,0 % al 37,5 %.

La asequibilidad es fundamental para garantizar que el mayor número posible de niños pueda acceder a la EPI. La figura 0.3 destaca la medida más eficaz para que la EPI sea asequible para todas las familias: ofrecer todas las plazas de forma gratuita. Sin embargo, la asequibilidad debe considerarse junto con la disponibilidad, ya que la EPI gratuita en el ámbito público puede ser limitada si no se garantiza una plaza, lo que da lugar a largas listas de espera y a complejas normas de prioridad. Por lo tanto, la figura 0.3 ilustra la disponibilidad de la ECCE gratuita en relación con las plazas garantizadas para tres amplios grupos de edad: primera infancia (menores de 2 años); 3 años (mayores de 2 y menores de 4) y el último año de la ECCE (de 4 a G, dependiendo del sistema educativo). En Europa, la mayoría de las familias pagan cuotas por la ECCE para los niños más pequeños.

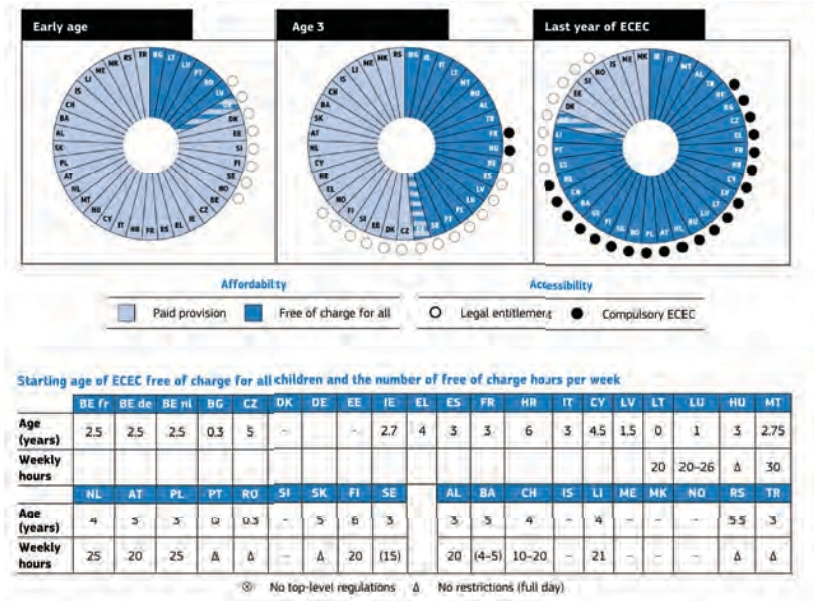


Figura 0.3: Educación y cuidados de la primera infancia (ECEC) gratuitos y plazas garantizadas (2025) en «Datos clave sobre la educación y los cuidados de la primera infancia en Europa – 2025». Comisión Europea / EACEA / Eurydice.

El segundo reto se refiere a la calidad de los servicios de ECCE, que es importante porque determina las experiencias y los resultados de los niños pequeños, especialmente los procedentes de entornos desfavorecidos. La calidad de los servicios de ECCE puede clasificarse, a grandes rasgos, en dos tipos: calidad estructural y calidad de los procesos. La calidad estructural se refiere a los aspectos más tangibles de los entornos de ECCE, como la ratio niños-personal, el tamaño de los grupos, la cualificación del personal y el entorno físico, y crea las condiciones necesarias para interacciones y experiencias de aprendizaje de alta calidad. Una menor proporción niños-personal y un menor tamaño de los grupos se asocian con mejores resultados para los niños. Permiten una atención más individualizada, un cuidado receptivo y el desarrollo de vínculos afectivos seguros. Las investigaciones indican que unas proporciones más bajas y unos grupos más reducidos contribuyen a mayores niveles de apoyo emocional y a prácticas docentes más eficaces (Bendini y Devercelli, 2022; OCDE, 2025; UNICEF y UNESCO, 2024; etc.). Como es lógico, las condiciones laborales, las cualificaciones y el desarrollo profesional continuo del personal de la EPI son factores determinantes de la calidad. Un personal bien formado

y con formación está mejor preparado para aplicar prácticas adecuadas al desarrollo, entablar interacciones significativas con los niños y crear entornos de aprendizaje enriquecedores. El desarrollo profesional continuo garantiza que el personal se mantenga al día de las últimas investigaciones y las mejores prácticas en materia de educación de la primera infancia. Por último, un entorno físico seguro, limpio y estimulante es esencial para el bienestar y el aprendizaje de los niños. Los centros de EPI de alta calidad proporcionan materiales adecuados a la edad, zonas de juego al aire libre y espacios que fomentan la exploración y la creatividad.

La calidad del proceso, por su parte, se refiere a la naturaleza de las interacciones entre el personal y los niños, la aplicación del «plan de estudios» y el ambiente general de aprendizaje, y abarca las experiencias cotidianas de los niños en los centros de EPI.

Las interacciones positivas, receptivas y enriquecedoras entre el personal y los niños son la piedra angular de la calidad del proceso. Estas interacciones favorecen la seguridad emocional, el desarrollo del lenguaje y el crecimiento cognitivo de los niños.

Además, un entorno de aprendizaje positivo anima a los niños a explorar, asumir riesgos y desarrollar el gusto por el aprendizaje. En dichos entornos, un «plan de estudios» bien diseñado, junto con las actividades e interacciones... que se apliquen de manera eficaz, puede mejorar la calidad de la EPI. El «plan de estudios» debe estar centrado en el niño, ser adecuado para su desarrollo e inclusivo, y promover el aprendizaje basado en el juego, la creatividad, etc. Por ejemplo, en términos de

calidad, resulta engañoso dar por sentado que las tasas de matriculación son el único indicador. En cambio, es importante señalar que, en muchos Estados miembros de la

UE en los que se ha alcanzado el objetivo del 33 % de asistencia, la mayoría de los niños están matriculados en programas menos intensivos y, por lo tanto, se les ofrece un servicio de menos de 30 horas a la semana (lo que, además, socava la conciliación entre la vida laboral y familiar de los padres). Por consiguiente, el acceso y la calidad deben tenerse en cuenta conjuntamente a la hora de evaluar si un sistema educativo cumple los objetivos de la UE. Como se muestra en la figura 0.4, la financiación

pública es crucial para mitigar la dependencia del gasto privado y garantizar un acceso equitativo a los servicios de EPI. Una financiación pública insuficiente puede

traducirse en mayores costes para las familias, lo que desincentiva la matriculación de los niños que más se beneficiarían de la participación en la EPI. Los países con una

mayor inversión pública en la EPI suelen contar con servicios más equitativos y de mayor calidad. Por ejemplo, países como Alemania y Noruega combinan altas tasas de

matriculación en centros privados con una financiación pública sustancial, lo que garantiza que se mantengan la calidad y el acceso. Por el contrario, países como el

Reino Unido y los Estados Unidos, que dependen en gran medida de la financiación privada, se enfrentan a retos en materia de asequibilidad y calidad.

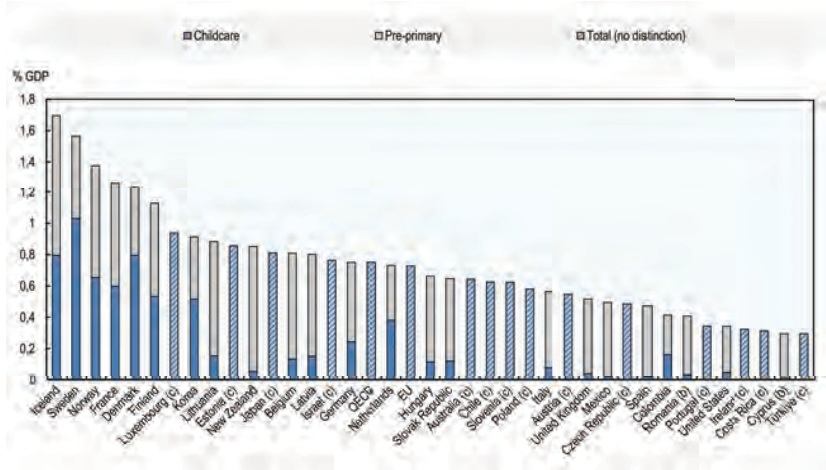


Figura 0.4 Gasto público en la OCDE (2024). Elaboración del autor basada en «Education at a Glance 2024: Indicadores de la OCDE». OCDE.

El tercer reto está relacionado con la adaptabilidad y la importancia del contexto y los acuerdos locales. La descentralización y la diversidad que caracterizan a los servicios de EPI a menudo agravan los problemas de oferta y plantean retos de gobernanza. En muchos países, la responsabilidad de financiar y prestar los servicios de ECCE se reparte entre los gobiernos centrales/regionales y locales. Sin embargo, esta descentralización no siempre va acompañada de transferencias fiscales adecuadas de los gobiernos centrales a las autoridades locales. Como resultado, las regiones con menor capacidad financiera tienen dificultades para ampliar y mantener los servicios de ECCE, lo que da lugar a importantes disparidades territoriales en la disponibilidad de los servicios.

En este contexto, el tercer elemento que define los servicios de EPI es, paradójicamente, su carácter no universal. Dado que la educación obligatoria no comienza hasta el quinto curso de primaria en la mayoría de los países, las autoridades centrales, regionales y locales simplemente no tienen la obligación legal de proporcionar una EPI universal; por lo tanto, no pueden exigir a todos los padres que matriculen a sus hijos en los servicios de EPI. Sin embargo, mientras que el rango de edad de 3 a G, o incluso el segundo curso de G, ha obtenido pleno reconocimiento de su importancia educativa, el trabajo con niños más pequeños, en muchos aspectos, sigue cayendo en la categoría de «cuidado de niños» (*sic*) y todos sus eufemismos para amplios sectores de la sociedad. Aunque el grupo de edad de 0 a G no es obligatorio, todos los países de la UE han garantizado una oferta universal y gratuita para el grupo de edad de 3 a G, donde las tasas de participación son casi las mismas

de la educación primaria (53 %), mientras que el grupo de edad de 0 a 2 años sigue registrando tasas de participación mucho más bajas: una media del 38 %, con variaciones significativas entre el año 0, el año 1 y el año 2 (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2025). El hecho de que, en la mayoría de los países, la mayoría de las familias no puedan acceder a servicios de ECCE gratuitos —en los países en desarrollo, esta cifra puede alcanzar más del 55 % de las madres (Staab, 2015) —, supone una carga económica significativa para los padres, y quienes no pueden permitírselos tienen que buscar otras alternativas, lo que implica, entre otras cosas, tener que elegir entre defender sus valores en cuanto al cuidado y la educación tempranos de sus hijos y los elevados costes que ello supone para sus carreras profesionales y su autonomía económica, o simplemente no poder acceder a ellos. Otra variable importante que explica la necesidad de recurrir a los servicios de ECE en la franja de edad de 0 a 2 años es el nivel de las prestaciones de la seguridad social y la protección social general que ofrece el Estado del bienestar. La duración de un permiso parental bien remunerado —donde «bien remunerado» significa una prestación relacionada con los ingresos equivalente al GG % de los ingresos o más—, por ejemplo, es un indicador muy bueno de cómo varía enormemente en la UE la necesidad de recurrir a los servicios de ECCE (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2025; OCDE, 2025).

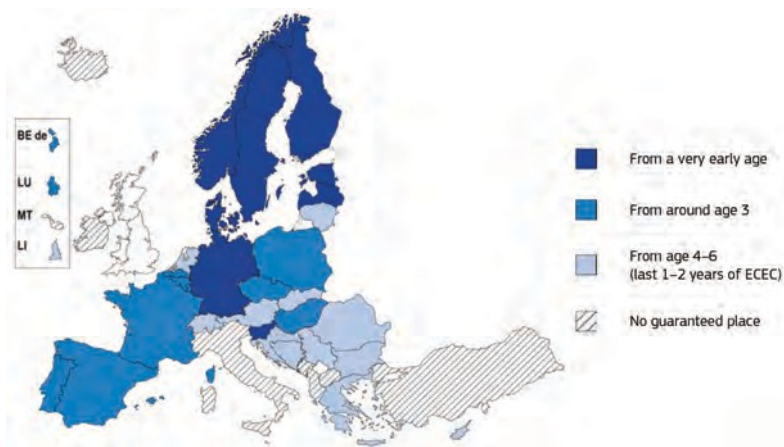


Figura 0.5 Edad a partir de la cual se garantiza una plaza en la educación y cuidados de la primera infancia (2025) en «Datos clave sobre la educación y los cuidados de la primera infancia en Europa – 2025». Comisión Europea / EACEA / Eurydice.

Tal y como se ilustra en la figura 0.5, los datos revelan que casi la mitad de los países europeos ofrecen a las familias la posibilidad de ausentarse del trabajo y criar a sus hijos durante aproximadamente un año o más. En Hungría y Rumanía, las familias pueden cuidar de sus hijos sin correr riesgos económicos hasta dos años después del nacimiento

ALEJANDRO PANIAGUA, LAURA FARRÉ Y BERTA VILA
del niño. En

contraste, más de una cuarta parte de los países europeos ofrecen un permiso parental bien remunerado de menos de cinco meses. Para poner de manifiesto el grado de divergencia entre las políticas, la brecha en materia de atención y educación de la primera infancia (AEPI) indica el tiempo durante el cual un niño no está cubierto ni por un permiso parental bien remunerado ni por una plaza garantizada en un servicio de AEPI subvencionado con fondos públicos. Este es el periodo en el que las familias con niños pequeños tienen que tomar decisiones difíciles sobre si quedarse en casa (opción elegida principalmente por las mujeres), si recurrir a cuidados informales o si pagar —y cómo hacerlo— por costosos servicios privados de ECCE. Solo siete países carecen de brecha entre el permiso parental y la garantía de plaza en la ECCE (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2025). Como se puede observar en la figura 0.6, incluso cuando el Estado destina una financiación significativa a la ECPI, no es necesariamente él quien presta los servicios. Entre los proveedores privados de ECPI se incluyen grandes corporaciones; pequeñas, medianas y grandes empresas; cuidadores autónomos que prestan servicios en sus propios hogares; organizaciones no gubernamentales o de carácter religioso; grupos comunitarios locales; y cooperativas. Los servicios pueden variar ampliamente en cuanto a la duración de los programas, que van desde programas de media jornada hasta programas de jornada completa, y pueden ser prestados por diferentes tipos de instituciones, incluidas organizaciones públicas, privadas y sin ánimo de lucro. Que los servicios prestados por el sector privado sean accesibles, asequibles y de calidad adecuada depende del grado de financiación y regulación estatal. Por ejemplo, los proveedores privados con ánimo de lucro suelen adaptarse a las preferencias de los padres, incluso en lo que respecta a los horarios de apertura y las actividades en el aula. Sin embargo, estos servicios de gama alta siguen siendo inasequibles para la mayoría de los hogares.

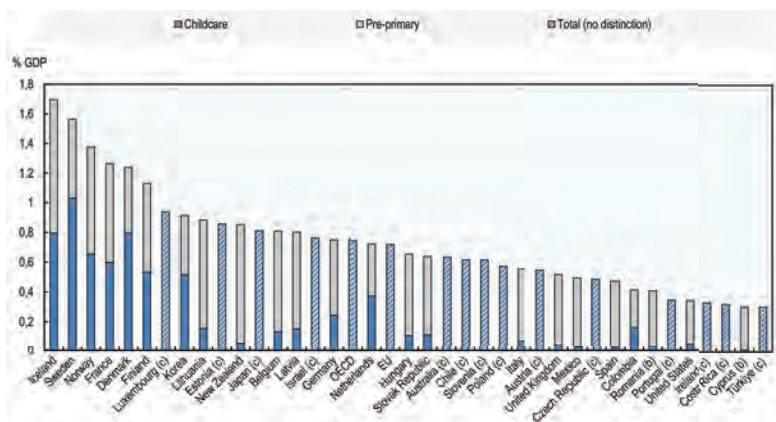


Figura 0.6 La brecha en la ECE (2025) en «Datos clave sobre la educación y el cuidado de la

Resumen de los capítulos del libro

Estos tres grandes retos, junto con otros que se examinan en el capítulo 1 y otros nuevos que están surgiendo, como la creciente diversidad y desigualdad en las sociedades y ciudades europeas, exigen una revisión exhaustiva de los servicios de ECCE. Este libro pretende tanto responder a esta necesidad como abordar los numerosos retos, proponiendo, en el capítulo 1, un enfoque novedoso, global y adaptable que conceptualiza los servicios de educación y cuidados de la primera infancia para los niños y las familias como un bien común, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO (2015b, 2021). Tanto la propuesta de la Garantía de la Infancia de la UE como el enfoque de la UNESCO sobre la educación como bien común sugieren la necesidad de un nuevo contrato social para los servicios de ECPI. Este nuevo contrato social reconocería el papel de los poderes públicos a la hora de garantizar a los niños y a las familias un bienestar, unos cuidados y una educación universales y de calidad, lo que constituye, por un lado, una excelente inversión (Heckman, 2006; OCDE, 2017) y, por otro, fomentaría una gobernanza compartida con la comunidad, las familias y los profesionales (Hayden y Wai, 2013). Además, subraya la importancia de abogar por respuestas contextualizadas, flexibles y coherentes; es decir, adaptadas a las necesidades. El capítulo 1 propone un enfoque de universalismo proporcional, en el que los servicios son universales, pero con diferentes intensidades y apoyos adaptados a las necesidades de cada niño y cada familia. Este enfoque se articula a través de la integración global y adaptada de tres niveles interdependientes que deben ser coherentes y estar estrechamente coordinados entre sí, a saber:

1. El nivel de las políticas públicas, que incluye los valores, la financiación, la gobernanza y los sistemas de evaluación (macro)
2. El nivel institucional, en el que la organización de los servicios, el liderazgo, la infraestructura y los equipos profesionales son factores relevantes (meso)
3. Las prácticas educativas y de atención, la relación con las familias y la comunidad, y los enfoques pedagógicos orientados al desarrollo integral son aspectos importantes (micro)

El capítulo 2 constituye una contribución aplicada en forma de propuesta de una nueva herramienta de autoevaluación y mejora continua para los servicios de EPI. La propuesta se inspira en tres instrumentos reconocidos internacionalmente: la escala ITES-R (2003), el Índice de Inclusión (2006) y DAVOPSI (2011; Clemente, 2012). Este novedoso instrumento de autoevaluación, observación y

análisis no pretende ser un medio de control o escrutinio, sino que está diseñado para promover procesos colectivos de reflexión, aprendizaje institucional, mejora de la calidad y avance hacia una mayor equidad. El concepto fundamental en este contexto es el de «proceso». Se entiende que el término «autoevaluación» denota un proceso de diálogo en torno a la conciencia profesional sobre la situación de los servicios de EPI y la voluntad de mejora continua a nivel personal, colectivo e institucional. El objetivo de esta iniciativa es dotar a los gestores de los servicios de EPI, a los responsables de dichos servicios y a los propios equipos de una herramienta que facilite la autogestión de la mejora del servicio. En consecuencia, los profesionales de los servicios educativos pueden asumir el papel tanto de evaluadores como de agentes de formación y cambio. Esto se ve facilitado por la identificación de las necesidades que surgen en las diversas realidades de los centros y las comunidades implicadas en los servicios educativos, así como del tipo de respuestas, en constante mejora y adaptadas a las necesidades, que pueden aportar los servicios de EPI.

Tras haber propuesto un enfoque global para replantear los servicios de EPI y una herramienta de autoevaluación para fomentar la reflexión y el progreso hacia una mayor equidad a través de dichos servicios, los capítulos restantes se centran en buenas prácticas concretas que ejemplifican el enfoque global propuesto — buenas prácticas que pueden inspirar a otras ciudades y gobiernos estatales o regionales para mejorar sus servicios de EPI. Los dos primeros capítulos sobre buenas prácticas se centran en Barcelona; el siguiente, en Italia en su conjunto, seguido de uno sobre Milán; y los dos últimos, en Tampere, todos ellos basados en el proyecto EDUFIRST, que toma como referencia a estas tres ciudades punteras en el ámbito de los servicios de EPI.

El capítulo 3, *«Los servicios de ECCE como nodos de una red comunitaria y familiar: el caso de Barcelona»*, analiza el sistema de educación y cuidados de la primera infancia (ECCE) en la ciudad de Barcelona, centrándose en su evolución a lo largo del tiempo, sus retos actuales y el papel emergente de los centros de primera infancia como nodos dentro de una red de base comunitaria. El modelo español de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC) se caracteriza por una estructura de gobernanza descentralizada, el carácter no obligatorio del ciclo inicial y la importante participación de las autoridades locales y los proveedores privados. Esta configuración da lugar a una considerable diversidad territorial en lo que respecta a la cobertura, la calidad y la oferta. La ciudad de Barcelona cuenta con una amplia red de centros municipales de educación infantil, cuya expansión ha sido especialmente significativa desde principios de la década de 2000. A pesar de que el número total de niños matriculados se ha mantenido relativamente estable en los últimos años, se observa un cambio gradual

cambio gradual de la oferta privada a la pública. Las tasas de matriculación han aumentado sustancialmente y actualmente superan los objetivos europeos fijados para 2030. No obstante, persisten marcadas disparidades entre los distritos, estrechamente vinculadas a factores socioeconómicos y a las necesidades de conciliación laboral y familiar de las familias. El Ayuntamiento ha desarrollado una serie de servicios complementarios, entre los que se incluyen los Espacios Municipales de Crianza Familiar, diseñados para ofrecer orientación educativa y facilitar la creación de redes de apoyo entre las familias, con especial atención a aquellas con niños menores de tres años que no están matriculados en centros formales de educación y cuidados de la primera infancia. Se ha demostrado que estos servicios mejoran el apoyo público a la crianza; sin embargo, aún no pueden abordar plenamente las necesidades de cuidado infantil asociadas a la conciliación laboral. La parte final de este estudio examina la perspectiva comunitaria, conceptualizando las escuelas infantiles y los espacios familiares como «casas de la primera infancia». Desde este punto de vista, los centros municipales de primera infancia cumplen dos funciones: la primera es educativa y la segunda consiste en intentar facilitar un equilibrio saludable entre la vida laboral y la vida personal. La segunda función de estos centros es actuar como «infraestructuras sociales», fomentando las relaciones, las redes de apoyo y las actividades compartidas entre las familias, los servicios y las comunidades locales.

El capítulo 4, «*Servicios de EPI para la justicia climática en Barcelona*», examina la estrategia municipal «*Bressols pel Clima*» (guarderías por el clima) promovida por el Ayuntamiento de Barcelona para integrar la justicia climática en los servicios municipales de EPI para niños de 0 a 3 años. El capítulo se basa en el reconocimiento de la vulnerabilidad de los niños y las familias ante la crisis climática. Sitúa a los servicios de EPI como actores clave a la hora de garantizar el derecho a entornos saludables, lúdicos y sostenibles, así como de promover cambios estructurales con repercusión a nivel comunitario. La estrategia se articula en torno a tres objetivos principales: en primer lugar, visibilizar las necesidades de los niños y niñas en el contexto de la emergencia climática; en segundo lugar, reducir la huella ambiental de los centros de educación infantil; y, en tercer lugar, fomentar transformaciones sistémicas mediante una acción coordinada en red y basada en la comunidad. El capítulo identifica varios retos asociados al modelo urbano predominante, entre ellos el acceso limitado a los espacios verdes, la reducción de las oportunidades para el juego activo, la exposición a riesgos medioambientales, las dificultades para acceder a una alimentación saludable y la persistencia de patrones de consumo insostenibles. Estos retos se ven agravados por las desigualdades sociales y territoriales. A continuación, el capítulo explora los debates relacionados con la renaturalización de los entornos educativos,

las percepciones de riesgo de los adultos y la necesidad de apoyar a las familias para que desarrollen una relación positiva con la naturaleza. Por último, destaca la importancia de la evaluación continua y el desarrollo profesional de los equipos educativos, así como la necesidad de un liderazgo institucional sólido para consolidar una transformación pedagógica significativa. Por lo tanto, se presenta como una dimensión inseparable del bienestar de los niños, la equidad social y el derecho a una ciudad más saludable y habitable.

Pasando ahora a Italia, Milán es un ejemplo paradigmático de ciudad que ha implementado con éxito dos prácticas destacadas que tienen el potencial de servir de modelo para muchas otras ciudades europeas y mundiales: la etapa educativa continua de 0 a G años y la Garantía Europea de la Infancia. El capítulo 5 examina la continuidad educativa como principio fundamental del sistema educativo integrado de 0 a G años de Italia. Establecido mediante la Ley 107/2015 y el Decreto Legislativo G5/2017, el sistema tiene por objeto superar la división histórica entre los servicios de primera infancia (0-3) y la educación preescolar (3-G), afirmando la primera infancia como una fase de desarrollo unificada. Sin embargo, la integración sigue siendo un proceso en evolución que requiere coherencia cultural, profesional y organizativa. La continuidad se enmarca, en primer lugar, como un derecho del niño: las experiencias educativas deben ser coherentes, significativas y respetuosas con la identidad de los niños. Más allá de garantizar simplemente transiciones fluidas entre los servicios, la continuidad se refiere a la calidad y la coherencia generales de las experiencias de los niños a lo largo del tiempo. El desarrollo se entiende como dinámico y no lineal; por lo tanto, la continuidad no es una uniformidad rígida, sino una tensión productiva entre la estabilidad y el cambio. Las discontinuidades pueden ser positivas cuando están mediadas y son significativas desde el punto de vista del desarrollo. El capítulo analiza la continuidad en las dimensiones normativas, pedagógicas y organizativas. Las Directrices Pedagógicas Nacionales y las Directrices para la Primera Infancia proporcionan un marco cultural compartido, que promueve una visión holística del niño como ser competente y activo. La continuidad está integrada en el diseño del currículo, que incluye tanto elementos explícitos (objetivos, planificación, documentación) como aspectos implícitos (relaciones, entornos, rutinas). La elaboración de un plan de estudios progresivo para la etapa de 0 a G requiere un lenguaje profesional común y una planificación intencional. Desde el punto de vista organizativo, la continuidad depende de la coordinación pedagógica, el trabajo colegiado, la formación conjunta, las transiciones estructuradas y la colaboración con las familias y los servicios locales. Herramientas como la observación, la documentación y los informes reflexivos de transición favorecen la coherencia narrativa entre los distintos contextos. En última instancia, la continuidad se presenta como una responsabilidad sistémica

y un indicador clave de calidad. Refleja la capacidad del sistema integrado para ofrecer itinerarios educativos equitativos, coherentes y significativos que respeten la complejidad del desarrollo y los derechos de los niños.

El capítulo G analiza la implementación de la Garantía Europea para la Infancia en un contexto metropolitano, centrándose en Milán como caso de estudio. La Garantía para la Infancia, adoptada en 2021, tiene por objeto prevenir y combatir la pobreza infantil garantizando el acceso efectivo a servicios esenciales, entre ellos los servicios de educación y atención a la primera infancia, la educación, la asistencia sanitaria, la nutrición y la vivienda. Enmarca a los niños como titulares de derechos y posiciona la EPI como una infraestructura estratégica para prevenir las desigualdades estructurales desde las primeras etapas de la vida. El capítulo esboza en primer lugar el marco político europeo y su énfasis en la equidad y el acceso efectivo, en particular para los niños en riesgo de pobreza, discapacidad, vulnerabilidad relacionada con la migración o privación de vivienda. A continuación, examina el Plan de Acción Nacional de Italia (PANGI), que traduce los principios europeos en prioridades nacionales. El PANGI da prioridad a la ampliación y la mejora de la calidad de los servicios 0–G, especialmente para el grupo de edad de 0 a 3 años, promueve una gobernanza integrada entre los sectores educativo, social y sanitario, y busca reducir la pobreza educativa mediante tanto la expansión cuantitativa como medidas específicas. Sin embargo, las disparidades territoriales y las brechas socioeconómicas en la participación ponen de relieve retos persistentes. En este contexto, Milán se presenta como un laboratorio metropolitano en el que los principios europeos se ponen en práctica dentro de un entorno urbano complejo caracterizado por una alta densidad, la migración y la polarización socioespacial. El sistema municipal 0–G combina la gestión pública directa con proveedores acreditados y se organiza a través de unidades educativas locales para garantizar la coherencia pedagógica y la capacidad de respuesta territorial. El acceso se regula mediante criterios transparentes y sistemas de tarifas basados en los ingresos, complementados con medidas de apoyo a las familias vulnerables. Se presta especial atención a la continuidad desde los 0 hasta el primer curso de primaria como palanca para la equidad y a las prácticas desarrolladas en el marco del proyecto EDUFIRST. Entre ellas se incluyen los procedimientos de acceso facilitado, el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la familia, el reconocimiento de los recursos familiares y la colaboración basada en redes. El capítulo concluye que la implementación de la Garantía Infantil en contextos metropolitanos es un proceso continuo y negociado que requiere reflexividad, coordinación a múltiples niveles e inversión sostenida en la calidad y la inclusividad de los servicios de la primera infancia.

Los dos últimos capítulos se centran en Tampere, donde se exponen dos buenas prácticas que pueden servir de fuente de inspiración para una amplia gama

de otros actores. El capítulo 7 ofrece una visión general de la capacidad de los servicios de Educación y Cuidado de la Primera Infancia para dar respuestas adaptadas ante una demografía lingüística, étnica, cultural y religiosa en rápida evolución y diversificación. La presencia de retos multiculturales y multilingües es un fenómeno observable en toda Europa. Estos retos revisten una importancia capital en la búsqueda de la construcción de sociedades inclusivas y equitativas. El capítulo 8 analiza el papel fundamental de la evaluación, la calidad y la profesionalidad a la hora de facilitar la mejora continua en el ámbito de los servicios de EPI.

El capítulo 7, *«Un enfoque multicultural y multilingüe en los servicios de ECCE: trayectoria y debates actuales»*, analiza el desarrollo y los retos actuales de los servicios de ECCE multiculturales y multilingües a nivel local. Tampere ilustra cómo los gobiernos locales pueden responder estratégicamente a la creciente diversidad cultural y lingüística. Contrariamente a la tendencia a la baja de las tasas de natalidad a nivel nacional, Tampere ha experimentado una afluencia de nuevos residentes, lo que ha dado lugar a un aumento constante de las familias multiculturales y multilingües y a una proporción cada vez mayor de niños con diversos orígenes lingüísticos y culturales en los servicios de ECCE. Una característica fundamental del modelo de Tampere es la garantía del acceso a la EPI como derecho universal. Es un hecho irrefutable que todos los niños tienen derecho a los servicios de educación y cuidado, independientemente de factores como los ingresos familiares, el lugar de residencia o la situación migratoria. Las elevadas tasas de participación son indicativas tanto de la accesibilidad como de la fiabilidad del sistema. Esto se ve reforzado además por una estructura de tarifas variables que sirve para eliminar las barreras económicas para muchas familias. El mantenimiento de una alta calidad del servicio depende de una proporción constante entre el personal y los niños, de requisitos de cualificación explícitos y de la presencia de un liderazgo municipal competente. La ciudad ha introducido una serie de prácticas para apoyar el desarrollo multilingüe. Se recomienda animar a los niños a aprender finés, al tiempo que se valoran y mantienen sus lenguas maternas. Tampere también emplea el «translenguaje» como estrategia pedagógica intencionada, lo que permite utilizar múltiples lenguas de forma flexible en las interacciones cotidianas. Más allá del idioma, la ciudad aborda la diversidad cultural, religiosa y de cosmovisiones mediante una planificación pedagógica estructurada. La integración de temas relacionados con la diversidad en la práctica diaria se ve facilitada por coordinadores de educación cultural específicos en cada centro de EPI, quienes también fomentan la colaboración con las familias. Se ha demostrado que la oferta de formación profesional continua

que incorpora la educación antirracista, ha demostrado facilitar la práctica reflexiva y cuestionar los prejuicios. En conclusión, Tampere establece una correlación entre la inclusión y la sostenibilidad a través de la educación ecosocial. De este modo, los servicios de EPI se presentan como base para la cohesión social, la responsabilidad medioambiental y la participación equitativa en un contexto urbano caracterizado por una diversidad cada vez mayor.

Por último, el capítulo 8 se centra en *la calidad, la evaluación y la profesionalidad en los servicios de EPI: debates y retos*. En Finlandia, la calidad en la EPI se basa en la legislación y en el plan de estudios básico nacional, que hacen hincapié en la igualdad, la inclusión, la no discriminación y la promoción del desarrollo integral y el bienestar de los niños. La evaluación se aborda como un proceso continuo y con múltiples niveles que respalda tanto el desarrollo pedagógico y asistencial como la rendición de cuentas. A nivel nacional, la responsabilidad de evaluar la EPI recae en el Centro Finlandés de Evaluación Educativa (FINEEC), que también supervisa Valssi⁽¹⁾, un sistema digital de evaluación de la calidad implantado a nivel nacional en 2023. Valssi proporciona herramientas basadas en la investigación que permiten a los prestadores de servicios de EPI llevar a cabo una autoevaluación sistemática y planificar actividades de desarrollo. En Tampere, estas herramientas se han utilizado especialmente para evaluar las prácticas relacionadas con el juego y la prestación de apoyo a los niños. Junto a los mecanismos de evaluación nacionales, la garantía de calidad se integra en las estructuras locales mediante una evaluación continua del desarrollo y una autoevaluación a nivel de unidad. La documentación pedagógica, la práctica reflexiva entre el personal y la participación activa de los niños y las familias son características clave de este proceso. Este capítulo sitúa la calidad de los servicios de EPI en el marco de debates políticos y sociales más amplios, en particular los relativos al derecho subjetivo a la EPI y su importancia para la igualdad educativa y la inclusión social. Por último, Tampere se enfrenta a la escasez de personal, a unos requisitos de cualificación cada vez más exigentes y a jubilaciones a gran escala. Si bien las iniciativas nacionales y locales tienen como objetivo reforzar la contratación, la retención y el desarrollo profesional, mantener una EPI de alta calidad requerirá un liderazgo pedagógico sólido, prácticas de evaluación coherentes y un compromiso sostenido con el aprendizaje continuo en un contexto social en constante evolución.

¹<https://www.karvi.fi/en/evaluations/early-childhood-education-and-care/valssi-nation-al-quality-evaluation-system-ecec/background-and-development-valssi>

1. Hacia un nuevo enfoque global y adaptado a las necesidades de los niños en materia de educación y cuidados de la primera infancia servicios

Repensar las políticas, las instituciones y las prácticas pedagógicas

1

Jordi Collet-Sabé, Verónica Jiménez, Mila Naranjo y Glòria Olmos

1.1 Introducción: las dimensiones políticas, institucionales y prácticas de los servicios de ECCE

Ante las importantes dificultades, retos y oportunidades actuales de los servicios para la infancia y las familias, el proyecto Erasmus+ EDUFIRST propone un nuevo modelo para replantear los servicios actuales y futuros de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC), basado en todas sus visitas, actividades de aprendizaje, debates, reuniones y formación. El modelo EDUFIRST se basa en un enfoque integral e interconectado de los tres niveles clave de los servicios para la primera infancia y las familias:

- a. **Su dimensión como política pública**, que incorpora valores, ideología, directrices, discurso, presupuestos, implementación y evaluación, conecta estos servicios con una visión de la sociedad y sus necesidades.
- b. **Su dimensión institucional**, relativa a cómo se aplican estas políticas en forma de centros de educación infantil, espacios familiares y otros servicios sociales, sanitarios y comunitarios, con sus respectivos edificios, horarios, liderazgo, culturas y profesionales, incluyendo su formación inicial y continua, su desarrollo y sus condiciones laborales.

¹ Nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a los profesores Peter Moss (Instituto de

Educación – University College London) y Sílvia Blanch (Universidad Autónoma de Barcelona) por su apoyo a la mejora de este capítulo.

- c. **La dimensión de las prácticas pedagógicas y de atención**, que incluye todas las diferentes prácticas profesionales de atención y educación, los materiales, el juego, el desarrollo infantil... y las relaciones con las familias y la comunidad.

De la literatura europea e internacional sobre la primera infancia y los servicios familiares se han extraído cinco grandes retos comunes. Como se verá más adelante, el modelo EDUFIRST tiene como objetivo abordar estos retos para contribuir a alcanzar el ODS 4.2 de las Naciones Unidas: «Garantizar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a un desarrollo, una atención y una educación de calidad en la primera infancia», sin recurrir a enfoques tecnocráticos o a «soluciones milagrosas».

1.2 Servicios de educación y atención a la primera infancia y las familias² en Europa: cinco retos comunes

1.2.1 La prestación de servicios (oferta)

La cuestión de quién es responsable de proporcionar educación y atención a los niños y a sus familias desde los 0 hasta los 6 años de edad, especialmente durante los primeros 1.000 días, es crucial. En consecuencia, surgen preguntas sobre quién diseña, aplica y evalúa las políticas públicas para esta etapa (administración local, regional y/o estatal; tipo de institución, ya sea guardería, escuela infantil, espacio familiar, servicios comunitarios, etc.); si son universales (Finlandia) o no (España e Italia); quién las financia y cómo, y si se consideran un derecho subjetivo de todos los niños, especialmente de los más desfavorecidos (en consonancia con la Garantía de la Infancia de la UE) o si se trata de un servicio complementario que deben pagar las familias, lo que reproduce y acentúa las desigualdades existentes (Navarro y León, 2024); a qué edades se dirigen (de 0 a 3 años, como en España, o de 0 a la entrada en la escuela primaria, como en Italia y Finlandia, por ejemplo); qué impacto tiene el tipo de educación y cuidado que se puede elegir (parental, informal, privado formal y público formal) en la crianza de los hijos y en el número de hijos que las personas tienen o desearían tener, en un momento en que las tasas de natalidad están disminuyendo en todo el continente (Judi et al., 2025); etc.

Existen disparidades significativas en las respuestas a estas preguntas sobre la disponibilidad en los distintos países europeos. Varios factores influyen en esta diversidad, como los derechos legales, la escolarización obligatoria y la edad a la que

² La «Carta Europea de los Cuidadores Familiares», elaborada por la COFACE, destaca el papel clave de las familias en la educación de la primera infancia. <https://coface-eu.org/european-charter-for-family-carers>

se garantiza a los niños una plaza en los servicios de EPI. Así, en la UE coexisten dos enfoques principales para garantizar el acceso universal: los derechos legales y la asistencia obligatoria. Los derechos legales garantizan una plaza en la EPI a los niños cuyos padres la soliciten, mientras que la asistencia obligatoria exige que los niños acudan a dichos servicios durante un determinado período antes de iniciar la educación primaria. La edad a partir de la cual se aplican estas garantías varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, Dinamarca, Alemania, Estonia, Letonia, Eslovenia, Finlandia y Suecia garantizan una plaza desde una edad temprana (de 0 a 18 meses), mientras que otros países, como Bélgica, la República Checa, España, Francia, Luxemburgo, Hungría, Polonia y Portugal, garantizan una plaza a partir de los 3 años aproximadamente (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2025).

A pesar de estas garantías, siguen existiendo importantes lagunas en la prestación de servicios de EPI, especialmente para los niños menores de tres años. En muchos países, las tasas de matriculación en la educación preescolar (de 3 a 5 años) son relativamente altas, pero la cobertura para los niños más pequeños sigue siendo insuficiente. Por ejemplo, países como Dinamarca, Islandia, Noruega y Suecia presentan altas tasas de matriculación para los niños menores de tres años, mientras que otros, como Hungría, Polonia y Austria, tienen tasas mucho más bajas.

Esta brecha suele verse agravada por la falta de coordinación entre las políticas de permisos para el cuidado de los hijos y la disponibilidad de plazas en los servicios de EPI. Existen también otras formas de prestación para las familias que no necesitan o no desean servicios de guardería a tiempo completo, pero que podrían beneficiarse de espacios familiares psicosociales y educativos, u otras opciones como el cuidado diario y las redes de cuidado informales o comunitarias. Como quedará claro, estas pueden desempeñar un papel importante a la hora de abordar la cuestión de la oferta.

La existencia y el análisis de estas tensiones y retos, junto con la evaluación de las formas en que los distintos sistemas los abordan, son fundamentales para replantearse la prestación de estos servicios como política pública en el marco de los diferentes modelos europeos de Estado del bienestar (Esping-Andersen, 1990; Saraceno, 1995; etc.) y de los debates clásicos sobre el papel del Estado, el mercado, las familias y la comunidad en dicha prestación (Adelantado, 2000).

1.2.2 Acceso: creciente diversidad y desigualdad

En todas las ciudades que participan en el proyecto, así como en la literatura internacional, la creciente diversidad (en modelos y prácticas familiares, origen, lengua, cultura y religión, necesidades educativas especiales, etc.) y la creciente desigualdad social

se están convirtiendo en retos transversales para los servicios de la primera infancia y la familia. Históricamente, los enfoques políticos, institucionales y pedagógicos de la educación y el cuidado de la primera infancia se desarrollaron en el contexto de sociedades más sólidas, homogéneas y equitativas. Hoy en día, la globalización neoliberal genera y, sobre todo, agrava las desigualdades sociales, que a su vez se entrecruzan con nuevas formas de diversidad, migraciones y cambios de todo tipo (Spyrou et al., 2015). En este contexto, no es de extrañar que el acceso a los servicios de EPI se caracterice por una diversidad cada vez mayor (modelos familiares, orígenes culturales, necesidades educativas especiales) y por las desigualdades sociales. Estas disparidades se ven agravadas por las elevadas tarifas que se cobran en algunos países, lo que hace que la educación infantil de calidad resulte inasequible para las familias con bajos ingresos. Tal y como expone la OCDE (2025, 2015), en algunos países, como Irlanda y Grecia, las tarifas pueden resultar difíciles de asumir. De hecho, en la UE, los niños de familias del tercil de ingresos más alto acuden a los servicios de EPI casi el doble que los del tercil de ingresos más bajo. Las disparidades geográficas también desempeñan un papel importante a la hora de limitar el acceso a los servicios de EPI. En muchos países, las zonas urbanas suelen tener una mejor cobertura de ECEC que las zonas rurales. Dentro de las ciudades, los barrios en situación de desventaja socioeconómica suelen contar con menos servicios, lo que agrava aún más las desigualdades. En general, la disponibilidad de servicios de ECCE gratuitos aumenta significativamente a los 3 años y sigue aumentando con cada año posterior, llegando a ser casi universal en toda la UE durante el último año antes de la educación primaria. Esta tendencia se explica además por la creciente oferta de servicios públicos. Además, muchos sistemas educativos europeos introducen una etapa obligatoria y gratuita durante el último año antes de la educación primaria (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2025).

Es importante señalar que el equilibrio entre la demanda y la oferta de servicios de ECCE subvencionados con fondos públicos es un factor clave para comprender la «brecha de la ECCE». Es decir, el tiempo durante el cual un niño no está cubierto ni por un permiso parental bien remunerado ni por una plaza garantizada en un servicio de ECCE subvencionado con fondos públicos (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2025). Sin embargo, este indicador debe sopesarse con los datos sobre las tasas de participación, ya que factores como las normas culturales y los valores familiares tradicionales pueden contribuir a una menor demanda de algunos servicios tradicionales de ECCE, como las guarderías, especialmente entre los niños muy pequeños. La demanda también puede verse afectada por la percepción de la calidad del servicio, ya que las familias que consideran que los servicios de ECCE son de baja calidad pueden optar por otras formas de cuidado infantil y, por lo tanto, ni siquiera solicitar una plaza. Además de factores como la edad y el lugar de residencia, existen otras razones

que contribuyen a las variaciones en la oferta y la demanda de plazas. Los distintos tipos de servicios de ECCE pueden registrar diferentes niveles de demanda, siendo los centros públicos a menudo los más solicitados.

1.2.3 La expansión y la calidad de los servicios

La calidad de la ECCE es una cuestión fundamental, que abarca tanto la calidad estructural como la de los procesos. La calidad estructural incluye aspectos como la ratio niño-personal, la cualificación del personal y el entorno físico. La calidad de los procesos se refiere a las interacciones entre los profesionales y los niños, el entorno general para el desarrollo y el aprendizaje, las relaciones con las familias y los materiales utilizados. Es lo que denominamos prácticas pedagógicas y de cuidado. Los programas de ECCE de alta calidad se asocian con un mejor desarrollo, un mejor rendimiento académico futuro, una mayor competencia social y menos problemas de comportamiento en los niños. Los servicios de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad se desarrollan gradualmente mediante inversiones simultáneas en diversos elementos a lo largo del tiempo. Aunque los resultados concluyentes sobre la rentabilidad de las intervenciones a nivel de todo el sistema siguen siendo limitados, varios informes destacan inversiones cruciales que mejoran el desarrollo y el aprendizaje generales de los niños: como la capacidad de atraer y retener a personal cualificado en los servicios; centrarse en mejorar las relaciones entre los profesionales y los niños; desarrollar actividades centradas en el niño; invertir en espacios que permitan oportunidades mayores y más diversas; la implantación de sistemas de evaluación; y unas relaciones sólidas y de amplio alcance con las familias, la participación familiar en los servicios de ECCE y el apoyo a las familias, especialmente durante los primeros 1 000 días. Precisamente, como veremos en el siguiente capítulo, se han propuesto algunos instrumentos que pretenden ser una herramienta útil tanto para analizar la calidad actual de los servicios de EPI en sus diferentes dimensiones como para promover su mejora continua (Rentzou y Slutsky, 2015). Pero la calidad no es algo fácil de evaluar ni, sobre todo, de captar, definir, promover, implementar y mejorar. No es algo que pueda abordarse a partir de modelos abstractos, supuestamente neutrales o despolitizados. Por el contrario, con Dahlberg, Moss y Pence (2005), afirmamos que es esencial abordar la calidad desde debates éticos y políticos complejos y desde la construcción compartida de significado. Por eso, la cuestión de la calidad, tanto a nivel de políticas públicas e instituciones como de prácticas pedagógicas y profesionales, es crucial (Sakr y O'Sullivan, 2022). Sin duda, la calidad, la mejora continua y la evaluación constituyen un reto común para todas las ciudades del proyecto.

1.2.4 La función y la orientación de los servicios de la primera infancia

Estrechamente vinculada a la cuestión de la prestación está la cuestión de la orientación y las funciones que, como sociedad, queremos exigir a los servicios de la primera infancia y a las familias. Así, diseñar, implementar y evaluar estos servicios como piedra angular de la conciliación familiar, especialmente para las mujeres, con el fin de promover su (re)incorporación al mercado laboral y garantizar que las desigualdades de género existentes en nuestras sociedades no aumenten y puedan revertirse (León et al., 2022). O bien hacerlo entendiendo estos servicios como una inversión social para prevenir el futuro fracaso escolar y el abandono escolar prematuro, especialmente entre los alumnos más desfavorecidos. Es decir, diseñar los servicios de EPI como una etapa preescolar, desde una perspectiva educativo-escolar, entendiendo que su función es preparar a los niños, especialmente a los procedentes de entornos más desfavorecidos, para una buena educación que no reproduzca las desigualdades existentes, lo que implica instituciones y prácticas educativas muy diferentes (Hatch, 202G). O bien pueden abordarse como una política de atención y apoyo a los niños y las familias, desde una perspectiva comunitaria, que promueva los vínculos afectivos, el apoyo mutuo, la creación de capital relacional, etc. (Gallego y Maestripieri, 2024). Se trata de un debate clave que debe abordarse sin falta en el diseño de políticas, instituciones, la formación de profesionales, la evaluación de la ECCE, etc.

1.2.5 Diálogo y coherencia entre las dimensiones de las políticas públicas, las instituciones y las prácticas pedagógicas y de atención

Todo diseño de políticas públicas e institucionales se traduce, en última instancia, en prácticas educativas y de cuidado concretas. Al fin y al cabo, todas estas dimensiones se materializan de una u otra forma en el establecimiento de vínculos, el juego, los materiales, los espacios, los horarios, la alimentación, los cuidados, los profesionales, etc. Sin embargo, tradicionalmente, la dimensión de las prácticas educativas y de cuidado ha permanecido invisible en los debates sobre políticas públicas, que se centran en cuestiones de oferta, precio o discriminación positiva para determinados grupos con el fin de facilitar su acceso. Una vez que un servicio de EPI está en funcionamiento, lo que ocurre en su interior suele ser bastante desconocido. Por el contrario, los debates pedagógicos sobre las prácticas educativas en la primera infancia (juego, habilidades psicomotoras, lenguaje, entornos, espacios, etc.) y sus principales referentes (Froebel, Montessori, Pikler, Malaguzzi, etc.) se han mantenido en ocasiones aislados de su vínculo esencial con las dimensiones estructurales (Willan, 2024). Sin duda, la necesidad de un amplio reconocimiento, diálogo y coherencia entre los actores y las diferentes voces de las tres dimensiones (políticas públicas, prácticas institucionales

y las prácticas pedagógicas y de atención) constituye un reto central para estos servicios. Esto es algo que el trabajo de Malaguzzi en Reggio Emilia ya ha puesto sobre la mesa en forma de debates y retos (Cagliari et al., 201G).

Precisamente en vista de estos cinco retos, creemos que las lecciones que hemos aprendido en el proyecto EDUFIRST, tanto de la literatura internacional como, sobre todo, de las ciudades participantes en el proyecto —Barcelona, Milán y Tampere—, podrían resultar útiles para toda Europa y, en última instancia, para el resto del mundo.

1.3 Hacia un nuevo enfoque de los servicios para la primera infancia y la familia: integral y adaptable

1.3.1 Nuevos tiempos, nuevos retos

Ante los retos expuestos, el proyecto pretende avanzar hacia propuestas de servicios de EPI que sean lo suficientemente amplias como para llegar a ser universales y, al mismo tiempo, flexibles e inclusivas en su estructura. En otras palabras, que, al tiempo que abarcan a todos los niños y familias de la ciudad, puedan responder a sus diferentes y cambiantes necesidades y desigualdades. En palabras de Loris Malaguzzi, este propuso «un tipo de pedagogía que no busca prescribir, sino más bien provocar cambios conceptuales o provocaciones con el fin de dejar la puerta abierta a posibles soluciones inimaginables» (Cagliari et al., 201G, xii). Tras décadas de administración pública regida por una lógica de universalidad, de «indiferencia efectiva», de aplicar la misma política (educativa o social) de la misma manera y al mismo tiempo a todo el mundo, desde la década de 1980 ha surgido un movimiento que reclama la necesidad de dejar atrás estos modelos jerárquicos, centralizados y homogéneos de gobierno, gestión y prestación de servicios, y avanzar hacia *una gobernanza* en red (Subirats, 2021). La crisis del gobierno tradicional de arriba abajo surgió precisamente por su incapacidad para adaptarse a unas sociedades cada vez más diversas y desiguales, a las que seguía dando respuestas rígidas, preestablecidas, parciales, distantes y tecnocráticas. Las nuevas propuestas de gobernanza o de gobierno en red, conceptualizadas en la década de 1990 por autores como Mayntz, Rhodes, Kooiman y Beck, abogaban por transformar los modelos de funcionamiento de las administraciones públicas (Subirats, 2021; Ball y Collet, 2022). Lo hicieron apostando por el reconocimiento, la aceptación y la integración de la complejidad y la diversidad como elementos que configuran la nueva normalidad social y no como «dificultades» que deban resolverse o eliminarse de la acción educativa o social;

propusieron el reconocimiento de la voz y la participación de todos los actores implicados en cada política; y abogaron por un nuevo papel de la administración pública en las relaciones de poder con otros actores, entendida como un actor más dentro de una red múltiple y compleja de actores. Estos debates tuvieron lugar antes de que el gobierno en red fuera promovido, especialmente en el ámbito de la educación, por lógicas neoliberales que buscan deslegitimar el papel de los gobiernos democráticos en la toma de decisiones educativas y, sobre todo, transformar la educación en un negocio a través de dinámicas como el filantropocapitalismo o las asociaciones público-privadas (Ball, 2021).

Barcelona, Milán y Tampere ya han avanzado mucho hacia este modelo integral, global, flexible y receptivo, hacia este gobierno en red, de diferentes maneras, y por lo tanto podemos aprender mucho de ellas. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, siguen existiendo dificultades en torno a la prestación, el acceso, la expansión, la inversión y la calidad de los servicios de EPI que deben abordarse a nivel político, institucional y pedagógico para avanzar hacia propuestas globales, integrales, flexibles y receptivas. Estas propuestas deben ser universales para todos los niños y sus familias, así como flexibles, adaptables y receptivas a cada contexto en cuanto al tipo de centro, su enfoque educativo, sus horarios, sus objetivos y su atención a lo largo de toda la etapa de 0 a 6. Además, deben diseñarse, implementarse y evaluarse desde un enfoque inclusivo y de base comunitaria que entienda que la educación y el cuidado de todos los niños del territorio no es responsabilidad exclusiva de las familias y las guarderías, sino de todas las partes interesadas.

1.3.2 Hacia un nuevo enfoque de los servicios para la primera infancia y las familias: integral y adaptado a las necesidades

Durante décadas, los servicios de primera infancia y familiares, sus profesionales, su valor social, etc., han experimentado una dualidad constante. Por un lado, a nivel discursivo, todos los organismos gubernamentales describen la atención en esta etapa como crucial. Ya hemos visto la importancia fundamental que la UNESCO concede a los primeros años de vida, por ejemplo, en la Declaración de Tashkent³. O, por ejemplo, la Unión Europea afirma que⁴:

³<https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf>

⁴<https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>

Una educación y atención de la primera infancia de alta calidad sienta las bases para el éxito posterior en la vida en términos de educación, bienestar, empleabilidad e integración social. Esto reviste especial importancia para los niños procedentes de entornos desfavorecidos. Garantizar la prestación de una educación y atención de la primera infancia de alta calidad constituye, por lo tanto, también una inversión eficiente y eficaz en educación y formación. Todos los niños y niñas de la Unión Europea (UE) tienen derecho a una educación y atención en la primera infancia asequibles y de alta calidad, tal y como se recoge en el Pilar Europeo de los Derechos Sociales. El nivel educativo no debe estar condicionado por la situación social, económica y cultural.

Por este motivo, la UE insta a cada Estado miembro a que desarrolle una línea de acción prioritaria para el desarrollo de estos servicios en su estrategia de Garantía de la Infancia. Los gobiernos estatales, regionales y locales coinciden en la gran importancia de estas edades. Como explica Hoyuelos (2010), hoy en día nadie niega que esta etapa sea crucial desde el punto de vista neurológico, cognitivo, emocional, educativo y social. Las investigaciones coinciden en demostrar que los niños que crecen en entornos seguros, acogedores, afectuosos y estimulantes, en los que se satisfacen sus necesidades básicas, tienen muchas más probabilidades de recibir una buena educación y llevar una buena vida que aquellos a quienes no se les garantiza este derecho (UNICEF, 2018). Entonces, ¿cómo es posible que más del 50 % de los niños, especialmente los de entre 0 y 3 años, no tengan acceso a estos servicios en distintos países europeos? ¿Por qué los profesionales que trabajan con niños de esta edad son a veces los peor remunerados de todos los niveles educativos y por qué su trabajo recibe menos reconocimiento social? ¿Por qué todos los discursos sobre educación y atención sitúan a los niños y a las familias en el centro de todos los servicios, pero estos suelen tener poca o ninguna voz en su diseño y gestión? ¿Por qué estos servicios siguen siendo considerados (y denominados) socialmente como «cuidado infantil» (guarderías) destinados a facilitar la conciliación familiar (es decir, casi siempre para las mujeres), mientras que se destacan las enormes ventajas de los servicios que promueven la inclusión, la autonomía y son universales? Como podemos observar, la brecha entre el discurso y las políticas, las instituciones y la práctica sigue siendo significativa a pesar del enorme trabajo que se ha realizado. Esta brecha reduce la capacidad de los servicios de EPI, entendidos como un derecho subjetivo, para ofrecer oportunidades educativas de calidad a todos los niños y niñas, especialmente a los más desfavorecidos.

Precisamente para intentar reducir esta brecha entre los discursos que reconocen la educación universal y de calidad y el cuidado profesional como fundamentales en esta etapa, y las realidades que no siempre se orientan hacia este fin, proponemos una visión diferente de los servicios de la primera infancia y de las familias desde un enfoque integral y receptivo. Los pilares en los que se sustenta esta propuesta son:

Garantizar el acceso a los servicios de EPI para todos los niños y todas las familias, con especial atención a los niños de 0 a 3 años

Es esencial que todas las familias y todos los niños, especialmente los de 0 a 3 años, tengan acceso a los distintos servicios de EPI en cada ciudad. Esto implica, en primer lugar, recomendar que, tal y como ya ocurre en diferentes países, los servicios de ECCE se establezcan como un derecho subjetivo universal para todos

los niños, desde el embarazo hasta la edad de G. Esto significa concebir un itinerario desde el embarazo en adelante, de modo que, a través de los servicios sanitarios, los servicios sociales, los espacios comunitarios, las guarderías, los espacios familiares, etc., la educación, el cuidado y el apoyo a las familias en la primera infancia se conviertan en algo universal. Se debe prestar especial atención a las familias y a los niños con mayores dificultades. Probablemente no sea necesario que todos los niños de entre 0 y 3 años sean atendidos en guarderías de jornada completa durante estos años. Por lo tanto, la propuesta de servicios universales de EPI no debe confundirse con la universalización de las guarderías.

Como hemos visto, debido a los procesos de movilidad, migración, nuevos valores, nuevas formas de relación familiar y comunitaria, necesidades especiales, etc., lo importante es que siempre exista, ante todo, un contacto con todas las familias para conocer sus necesidades y ofrecerles las diversas opciones de servicios de EPI (integral). En segundo lugar, estas propuestas pueden mejorarse y adaptarse en función de las realidades cambiantes de las familias (con una respuesta contextual y dinámica). En este enfoque universal e integral, el apoyo integral, cercano, personalizado, equitativo e imparcial a cada familia a lo largo del tiempo es la clave de la eficacia y la calidad. Un apoyo universal que oriente a cada familia según sus preferencias y necesidades de apoyo en materia de nutrición, cuidados, higiene, desarrollo, etc., hacia cada recurso educativo, social, sanitario, comunitario, etc., sin abandonar un vínculo continuo, integral y cercano.

Se presta especial atención a las familias más desfavorecidas y a aquellas con niños con necesidades especiales. Esto plantea siempre la cuestión de quién es la entidad que acompaña, orienta y apoya a las familias. Creemos que las propuestas de diferentes ciudades y las líneas de actuación de *los gestores de casos*, los servicios sanitarios, los servicios sociales o los centros familiares integrales son todas pertinentes y tienen un gran potencial. Lo más importante es que cada ciudad adopte un modelo claro, estable y sostenible que le permita proporcionar este apoyo familiar universal y regular. En concreto, esto significa impulsar el marco de las «4 A» propuesto por Katerina Tomasevski durante su mandato como directora de la UNESCO (200G): (a) *disponibilidad*: avanzar de forma decidida hacia servicios universales que se centren

en los más desfavorecidos y se entiendan como una política predistributiva para combatir la pobreza infantil y promover la equidad (Iválna, 2024); (b) *accesibilidad*: que sean inclusivos, es decir, para todos los niños sin excepciones, segregación ni exclusión; (c) *aceptabilidad*: con altos estándares de calidad, es decir, con los profesionales mejor formados, remunerados y reconocidos; recursos; ratios adecuados; etc.; y (d) *adaptabilidad*: que no se trate de un modelo cerrado, sino más bien de unas directrices necesariamente abiertas a la adaptación, tal y como explicamos. En este sentido, en grandes ciudades como Barcelona, Milán y Tampere, la dimensión territorial y geográfica es clave para garantizar que todas las familias perciban los servicios de EPI como un bien común integral y equitativo, dadas las importantes desigualdades territoriales que existen dentro de las grandes ciudades. Por lo tanto, es importante destacar tanto el trabajo realizado por estas ciudades en favor de la equidad territorial y la equidad en la EPI, como los nuevos y significativos retos que aún deben abordarse en este sentido.

Los servicios de EPI deben responder a las necesidades y realidades diferentes y cambiantes de los niños, las familias y las comunidades

Los flujos migratorios, las diferentes culturas, lenguas y religiones, las diversas concepciones de la infancia, la educación y el cuidado, los cambios en los modelos familiares, las transformaciones en el mundo laboral y a lo largo de la vida, así como las innovaciones científicas y educativas, implican una necesidad constante de mejorar y transformar los servicios de EPI (Spyrou et al., 2015). La perspectiva de la «educación receptiva» (Fletcher-Wood, 2018) surgió en la década de 1980 como «escuelas receptivas» y «enseñanza culturalmente receptiva» (Gay, 2018) para responder a la necesidad de ir más allá de un modelo educativo existente y adaptarlo a las realidades cambiantes (Hollie, 2011). La educación receptiva surgió como un enfoque en el que la cultura y la lengua de los alumnos constituyen recursos y activos para el aprendizaje y la enseñanza. Partiendo de la premisa de que la educación es intrínsecamente compleja y está cargada de valores, nuestra concepción de la educación sensible aplicada a la primera infancia es que los servicios de EPI deben trabajar con todas las diversidades como una riqueza (inclusión) y eliminar todas las barreras culturales, lingüísticas, institucionales, económicas... para alcanzar la equidad (Chang y Viesca, 2022). Este reto, relacionado con la diversidad contextual, territorial, cultural, religiosa y lingüística, ha sido abordado, por ejemplo, por la red europea NESET en su informe titulado «Trabajar con niños y familias multilingües en la EPI: directrices para el desarrollo profesional continuo de los profesionales de la EPI» (Bergeron-Morin, et al.,

2023). En él se destaca la necesidad de contar con servicios de EPI receptivos ante el multilingüismo y el multiculturalismo crecientes y cambiantes de las familias y los niños, con el fin de alcanzar la equidad educativa y lingüística cuando todos los niños inicien la escolarización. Este reto debe ser abordado no solo por los profesionales de los servicios de EPI, sino también de forma conjunta con las familias y las partes interesadas de la comunidad. Partiendo de la base de que la diversidad de origen, lengua, territorio, necesidades educativas especiales y de discapacidad (SEND) o cultura es la nueva normalidad, y con el fin de evitar cualquier segregación o dinámica discriminatoria, los servicios de EPI adaptados se centran en mejorar sus prácticas cotidianas para lograr instituciones acogedoras y prácticas equitativas para todos, valorando y teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos, culturales, religiosos, territoriales, históricos y familiares únicos de cada niño. Además, hay que tener en cuenta los retos y oportunidades que estas realidades cambiantes plantean a los diversos servicios de EPI, que deben entenderse como una red integral y sistémica de servicios, agentes y recursos.

Por último, las necesidades de desarrollo de los niños en cada etapa (desde el embarazo hasta los 6 años) deben ser un factor clave a tener en cuenta en el diseño de los servicios de EPI (instituciones y prácticas). Los importantes avances logrados en neurociencia e investigación cerebral en las últimas décadas aportan valiosas perspectivas sobre la prestación de servicios de ECCE adecuados en cada etapa, abordando las diversas necesidades de desarrollo en ámbitos como la fisiología, la cognición, el desarrollo físico, las relaciones, el lenguaje, las habilidades sociales, la autorregulación, el bienestar emocional, el aprendizaje y el comportamiento (Conkbayir, 2023). Evitar, tal y como exponen Wasseman y Zambo (2013, i), «los peligros de la simplificación excesiva y las extrapolaciones inadecuadas de la neurociencia» en la educación. La neurociencia puede resultar útil para los educadores y cuidadores si se aplica de forma ética y con cautela.

Los servicios de EPI como bien común del territorio

Para que estos servicios de EPI sean verdaderamente receptivos e integrales, es importante que, en su diseño, en las dinámicas institucionales y en las prácticas educativas, las familias no se conciban como «clientes» individuales de un servicio predefinido, sino como participantes en servicios que requieren una adaptación participativa y colectiva a realidades cambiantes. Es decir, entender los servicios de EPI como un bien común (Gallego y Vázquez, 2023). Tal y como señaló la UNESCO (2015, 78),

La noción de bien común va más allá del concepto instrumental de bien público, en el que el bienestar humano se enmarca en una teoría socioeconómica individualista.

Desde la perspectiva del «bien común», no solo importa la «buena vida» de las personas, sino también la calidad de la vida que los seres humanos comparten. No puede tratarse de un bien personal o particular (...). La noción de la educación como «bien común» reafirma la dimensión colectiva de la educación como un esfuerzo social compartido (responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad)

En otras palabras, los servicios de EPI deben entenderse como parte del derecho a la educación desde los 0 hasta los 100 años, y esto solo puede lograrse si se llevan a cabo como un esfuerzo colectivo en el que los profesionales, las familias y los niños sean protagonistas activos de un proyecto compartido. Para ofrecer servicios de EPI verdaderamente adaptados y completos, capaces de responder a las necesidades, realidades y demandas cambiantes, especialmente en zonas diversas y muy diversas (Collet, 2025), se requiere una gobernanza colectiva y participativa de todos los actores (Pechtelidis y Kioupkiolis, 2020). Cada actor desempeña su papel, pero todos ellos construyen conjuntamente un servicio colectivo como bien común, lejos de los enfoques tecnocráticos, burocráticos o con ánimo de lucro y de las soluciones simplistas (UNESCO, 2015).

Condiciones laborales, reconocimiento profesional y escasez de docentes

Esta respuesta universal, integral y adaptada debe ser sostenible a lo largo del tiempo y garantizar buenas condiciones de formación (inicial y continua), de trabajo y de desarrollo profesional para los educadores y otros profesionales. Todas las visitas han puesto de manifiesto que los recursos asignados a la primera infancia a nivel nacional siguen siendo insuficientes. Lo mismo ocurre con el reconocimiento de las tareas de educación y atención en estas edades. Esto está provocando una creciente escasez de profesionales y su salida hacia otros ámbitos laborales. Los salarios, las condiciones laborales, la falta de reconocimiento social de una labor fundamental, la posibilidad de trabajar como profesional en esta etapa sin titulación universitaria, una trayectoria profesional clara... estas son, entre otras, cuestiones centrales que deben replantearse desde una perspectiva política, institucional y pedagógica para revertir estas dinámicas estructurales que pueden socavar la calidad de los servicios de EPI.

Las familias (o los cuidadores) son la piedra angular de los servicios de EPI. En ocasiones, algunas ciudades han concebido los servicios de EPI casi como si los niños no tuvieran familia ni cuidadores (asistencia social). Esto es, desde nuestro punto de vista, un error.

Las familias son fundamentales para el bienestar, el desarrollo y la educación de los niños y requieren el pleno apoyo de las autoridades públicas. En tiempos de desigualdad, dificultades para acceder a la vivienda, migración, etc., el apoyo público a todas las familias y a sus hijos pequeños en todas estas dimensiones estructurales, así como en el cuidado y la educación, es fundamental. Esto es especialmente cierto para los más vulnerables, para quienes la crianza de los hijos puede convertirse en una tarea muy onerosa. También es relevante que este apoyo a todas las familias, como piedra angular de la crianza, no solo se preste *a* las familias, sino también *junto* con ellas. Es decir, teniendo en cuenta su voz, sus intereses y su perspectiva. En este sentido, también es importante tener en cuenta a aquellos niños y niñas que se encuentran bajo protección social (atención social), a sus cuidadores y a sus necesidades específicas.

La dimensión axiológica

Por último, y en relación con lo anterior, no debemos olvidar que los modelos de educación y atención a la primera infancia y a la familia también tienen valores e ideologías y están vinculados a ideales políticos, sociales y humanos. Asimismo, es esencial que esta dimensión sea siempre explícita en el diseño, la implementación y la evaluación de estos servicios, con el fin de conectar los servicios de EPI con un proyecto más amplio de avance hacia una ciudad y una sociedad más justas y equitativas. Siguiendo la propuesta de la UNESCO (2021), replantearnos juntos nuestros servicios de EPI también significa preguntarnos: ¿qué servicios de EPI queremos y para qué sociedad?

1.4 Políticas, instituciones y prácticas pedagógicas y de atención de la ECCE contextualizadas y adaptadas a las necesidades

1.4.1 Introducción

Precisamente teniendo en cuenta los retos y los principios planteados, proponemos algunas ideas para seguir replanteando y mejorando los servicios de la primera infancia y la familia en las ciudades en tres niveles: políticas (*nivel macro*), instituciones (*nivel meso*) y prácticas (*nivel micro*). Como hemos señalado, los tres niveles son relevantes, al igual que el diálogo y la coherencia general entre ellos, ya que, hasta la fecha, gran parte de la investigación y las propuestas sobre la primera infancia han adoptado perspectivas exclusivas. Algunas, procedentes de los campos de la economía, las ciencias políticas o la sociología, operan en el nivel macro, analizando, con gran éxito, los principales retos de estas políticas en el contexto de las dinámicas de los estados del bienestar, los mercados laborales, la

o los riesgos de exclusión (Gallego et al., 2024; Ionescu et al., 2024). Sin embargo, tienen poca o ninguna conexión con la dimensión institucional, y mucho menos con las prácticas pedagógicas. Otros, procedentes de los campos de la pedagogía, la psicología o la educación infantil, abordan debates sobre el juego; el espacio como tercer educador; el desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico o relacional; o las relaciones con las familias, todos ellos aspectos fundamentales, pero prestando poca atención a los marcos políticos e institucionales que recontextualizan y (re)configuran cualquier acción a nivel meso o micro (Jana, 2017; Willan, 2024). En esta ocasión, gracias a un equipo multidisciplinar, presentamos un enfoque receptivo, integral y global que incluye, de manera interrelacionada, las tres dimensiones. Además, destaca la urgente necesidad de garantizar que los debates sobre los servicios de la primera infancia y las familias no se aborden sin tener en cuenta la complejidad, el diálogo y la riqueza de la macropolítica, las mesoinstituciones y las prácticas micropedagógicas y de cuidado. El enfoque completo se resume en la siguiente Figura 1.1.

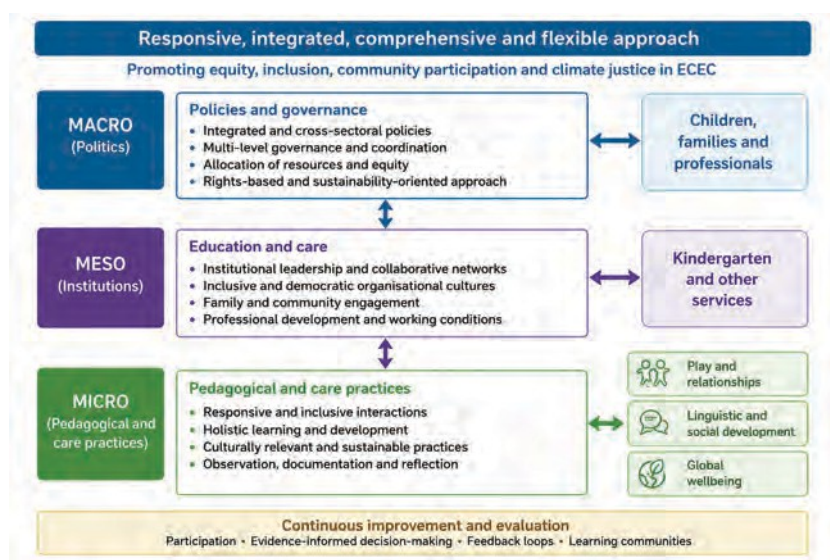


Figura 1.1 Enfoque de los servicios de EPI de EDUFIRST. Elaboración del autor con apoyo de IA.

1.4.2 Servicios para la primera infancia y las familias: la dimensión de las políticas públicas (*macro*)

Como hemos explicado, los servicios de la primera infancia y para las familias siempre se enmarcan en un ideal de sociedad, de relaciones y de persona humana. Ya sea de forma implícita o explícita, la dimensión axiológica e ideológica es intrínseca a cualquier debate social y educativo y, aunque solo sea en términos generales, es importante poder explicar los valores y postulados en los que se basa uno u otro modelo de servicios de la primera infancia. Por encima de todo, es importante explicar a qué necesidades responde (y a cuáles no) y qué tipo de sociedad pretende crear. Esto enmarca y orienta las diversas políticas públicas que se estructuran en cada ámbito. En este sentido, la primera pregunta para cualquier política pública es: ¿Por qué queremos servicios de primera infancia y de apoyo a las familias? ¿Qué necesidades queremos satisfacer? En otras palabras, si los servicios de educación y cuidados de la primera infancia (ECEC) son la respuesta, ¿cuál es la pregunta o preguntas que los motivan?

De entre las posibles funciones para las que se organizan los servicios, la más habitual, especialmente en los últimos cuarenta años, es la conciliación de la vida familiar y laboral. Esto es particularmente cierto en el caso de las mujeres, ya que una sociedad patriarcal como la europea les ha asignado el papel principal en el cuidado de los hijos, con las numerosas desigualdades que ello conlleva. Así, siguiendo a Adelantado (2000) o a Maestropieri y León (2023), podemos entender los servicios de la primera infancia y la familia como una estrategia para conciliar la vida laboral y familiar, promoviendo la (re)integración de las mujeres en el mercado laboral y, al mismo tiempo, la nacionalización (y/o mercantilización en algunos casos), así como la *desfamiliarización* del cuidado. Esta demanda, que suele satisfacerse con un mayor número de guarderías, plantea debates fundamentales que merece la pena considerar. El primero es que, mientras que en países del norte de Europa, como Finlandia, el cuidado infantil es un derecho subjetivo de todo niño y, por lo tanto, las administraciones locales garantizan una plaza a todos aquellos que la necesitan, en otros países, como España e Italia, más de la mitad de los niños de entre 0 y 3 años siguen sin tener plaza en ningún servicio de primera infancia. Las investigaciones (Navarro y León, 2024, en España; o Colombaroli et al., 2024, en Italia) y los datos globales (OCDE, 2015, 2025) ponen de manifiesto la complejidad de esta realidad y su vínculo con la reproducción de las desigualdades sociales. La segunda cuestión se refiere a la financiación, especialmente en contextos en los que estos servicios no constituyen un derecho subjetivo del niño. En muchos países, las autoridades locales no disponen de fondos suficientes, y los servicios de educación y cuidados de la primera infancia representan una «carga» económica significativa, con copagos a cargo de las familias. Una vez más, el diseño

y la financiación de los servicios de EPI determinan sus funciones y los efectos que generan. Además, en tercer lugar, tal y como se señala en un informe de Save the Children, en algunas regiones de España (2024), el coste de criar a un niño ha aumentado hasta casi

1.000 € al mes (Save the Children, 2024), según este estudio, lo que a menudo hace que a una familia (normalmente a las mujeres) le resulte más barato dejar de trabajar y no pagar algunos de estos servicios (guardería, comidas escolares, posibles cuidadoras, etc.) que trabajar y pagarlos. El debate entre el coste de criar a los hijos y el coste de oportunidad del trabajo debería volver a ser clave en el diseño de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia. Y, por último, en cuarto lugar, hay familias que creen que los niños de 0 a 2 o 3 años deben estar con su familia (padres, normalmente la mujer, y/u otras alternativas de cuidado infantil) y no aún en una «escuela». Como ya hemos explicado, esto sugiere que la diversidad de valores familiares podría suponer una barrera cultural para un sistema universal y adaptado a las necesidades. Dicho sistema debería ser capaz de superar esta barrera, ya sea diversificando los servicios de EPI para responder a muchas realidades, necesidades y demandas diferentes, pero sin dejar atrás a ningún niño ni a ninguna familia (Turienzo et al., 2025). Queda mucho por hacer en materia de innovación, diversificación, creación de nuevas alianzas y desarrollo de nuevos servicios dentro de los servicios locales de EPI. Esperamos que el enfoque integral y adaptado de EDUFIRST, junto con sus herramientas y reflexiones, contribuya a ello. Otra cuestión importante que suele figurar en la agenda política es la importancia de «empezar la educación antes». Se trata de una cuestión transversal en todos los territorios europeos y que se deriva de la creciente importancia de obtener titulaciones superiores (profesionales o académicas) que permitan a las personas alcanzar una buena posición social. Sabemos, gracias a las investigaciones, que la asistencia a la guardería protege contra el fracaso escolar, especialmente entre las familias más desfavorecidas, y constituye una buena inversión en equidad (Carbuccion et al., 2022; Consejo de Europa, 2018; Heckman y Mosso, 2014; Melhuish et al., 2008; Morabito, 2020; etc.). Todo ello está llevando a las regiones en las que los servicios de la primera infancia no son universales y gratuitos a invertir en estos servicios, centrándose en las funciones educativas y sociales destinadas a prevenir el fracaso escolar y promover la equidad. En este sentido, surge un dilema clave de política pública: en contextos no universales, a qué niños y familias se da prioridad, a cuáles no, y según qué criterios. Carbuccion et al. (2022) resumen las cuatro posibles barreras de acceso a los servicios de EPI para familias diversas y en situación de desigualdad: i) la proximidad espacial o residencial a cualquiera de estos recursos; ii) la tendencia a que las zonas desfavorecidas cuenten con menos servicios de este tipo; iii) criterios que puedan favorecer el apoyo

a las familias trabajadoras (madres) y excluyan a aquellas en las que uno de los progenitores se queda en casa;

iv) los horarios de «oficina», que, como observamos en diversas visitas durante el proyecto EDUFIRST, excluyen fácilmente a las familias con otros horarios laborales (fábrica, limpieza, comercio minorista, etc.); o v) las crecientes complejidades burocráticas que conlleva el acceso a estos servicios. En esta edad crucial, los servicios de ECCE innovadores, de calidad, diversos y adaptados a las necesidades deben dar siempre prioridad clara a la equidad.

Otra posible función, menos extendida, es aquella que concibe los servicios de ECCE como un espacio potencial para el desarrollo integral de los niños. En muchas ciudades, se proponen políticas públicas con un objetivo claro: proporcionar a cada niño y a su familia las condiciones para un desarrollo integral, centrado en el propio niño, respetuoso... Un desarrollo que no esté marcado por los ritmos de la política, el mundo laboral o la escuela (*Kronos*), sino por el tiempo de los niños (Hoyuelos, 2008), más vinculado a la espera, la oportunidad y el significado (*Kairos*). Esta función de las políticas de la primera infancia suele estar estrechamente vinculada a otro posible enfoque que concibe a los niños de 0 a 3 años (como mínimo) como parte integrante de sus familias, de las que no deben separarse. Estas políticas de apoyo a la crianza (positiva) deberían facilitar y promover tanto las condiciones materiales mínimas para el bienestar familiar (vivienda, alimentación, etc.) como el desarrollo compartido del tiempo, las experiencias y los estímulos (Nikiforidou et al., 2024). Con frecuencia observamos que este tipo de experiencias se producen de manera «informal», en el seno de la comunidad, de forma horizontal y participativa (Gallego y Maestropieri, 2024), mientras que en otros casos son promovidas de diversas formas por la administración local.

Estas y otras posibles funciones orientadoras de las políticas públicas para la primera infancia y las familias (como la dimensión comunitaria, la adaptación al cambio climático y la lucha contra él, y la lucha contra la obesidad infantil y los problemas de salud, etc.) pueden ser complementarias y no mutuamente excluyentes. Sin embargo, parece esencial que puedan hacerse explícitas en su diseño, implementación y evaluación, facilitando así la coherencia y la orientación compartida con las dimensiones de la práctica institucional y pedagógica. Coincidimos con Ionescu et al. (2024) en la necesidad de que cada ciudad o territorio cuente con datos, análisis, justificación, discurso, un marco compartido y directrices claras sobre las funciones y los objetivos que desea alcanzar con sus políticas universales y receptivas en materia de primera infancia y familia. Esto es crucial para construir una política de servicios de EPI verdaderamente receptiva y un sistema integral y sólido. Creemos que es esencial que esta orientación sea compartida por toda la

y toda la ciudad. Las respuestas deben ser compartidas entre las administraciones locales, implicando verdaderamente a los ámbitos de la educación, la salud, los servicios sociales, el deporte, el urbanismo, etc. Además, estas respuestas deben compartirse y construirse conjuntamente con las familias y la comunidad, que son actores clave en la construcción de *una buena gobernanza participativa* de estas políticas e instituciones (los servicios de EPI como bien común). Las familias, los profesionales y la comunidad forman parte de la solución a los retos de la primera infancia (Collet y Tort, 2017) y las universidades pueden ser actores clave a la hora de abordar dichos retos. Teniendo en cuenta que, como se ha mencionado anteriormente, todas las políticas relativas a los servicios de EPI deben centrarse en promover las necesidades y requisitos de desarrollo global de cada niño en cada etapa.

1.4.3 Servicios para la primera infancia y la familia: dimensión institucional (*meso*)

Tal y como afirma la OCDE (2017, 2018a, 2018b, 2015), una vez establecidas las políticas públicas sobre la primera infancia y las familias, es el momento de plasmar estos compromisos en instituciones universales, integrales, adaptadas a las necesidades y de alta calidad, que sirvan de instrumentos para aplicar estas directrices. Esto significa hacer realidad la *garantía del niño* (UE⁵) para que todos los niños, especialmente los más desfavorecidos, tengan las mismas oportunidades y acceso a los servicios de la primera infancia (equidad). Todas las instituciones deben orientarse, desde su diseño hasta sus prácticas cotidianas, hacia la satisfacción de las necesidades de desarrollo, cognitivas, emocionales, físicas, sociales... de los niños en cada etapa de su desarrollo. En nuestra propuesta, lo más importante no son los servicios en sí mismos, sino que sean universales e integrales; que sean verdaderamente pertinentes y adecuados a las realidades y a las necesidades de los niños y las familias en cada momento y contexto (adaptados); y que cumplan con altos estándares de calidad. En este sentido, analizamos las respuestas institucionales más comunes a las políticas de primera infancia y familia en Europa.

a) Guardería – Jardín de infancia

Sin duda, esta ha sido y sigue siendo la respuesta más habitual a las necesidades de la primera infancia. Aunque existen algunos ejemplos anteriores, fue

⁵https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

a lo largo del siglo XIX cuando varios países europeos comenzaron a construir centros de cuidado infantil y/o educativos para niños pequeños (y niñas, aunque no en todos los casos). Owen, Brunszvik o Montesinos fueron pioneros en este campo, pero fue sin duda Fröbel quien, con su propuesta de jardín de infancia en 1840, formuló un espacio y un tiempo educativos profesionalizados que resultaran acogedores, inclusivos, respetuosos, lúdicos, naturales y conectados con las familias y la comunidad. Desde entonces, todos los jardines de infancia —guarderías, con sus múltiples denominaciones— han tomado de esta propuesta su inspiración y modelo iniciales. Se trata de centros en los que, con diferentes horarios, edificios, tipos y ratios de profesionales, precios, etc., se atiende a niños de 0 a 3 años, o en algunos casos, como en Italia o Finlandia, hasta los 6 años, sin la presencia de sus padres o cuidadores. Hoy en día, hay casi 2 millones de niños en Europa que acuden a servicios de atención a la primera infancia (0-3) y 13,6 millones a servicios de educación preescolar (3-6)⁶. Sin duda, la difusión de esta forma institucional de política de la primera infancia, que responde a diversos enfoques, funciones y orientaciones (conciliación de la vida laboral y familiar, preparación para la escuela, desarrollo integral, etc.), es enorme y la convierte en la respuesta más habitual en todo el continente. Sin embargo, desde nuestra perspectiva global y receptiva, creemos que las guarderías plantean debates importantes para seguir mejorando. El primero es, como se ha explicado, si la respuesta a las necesidades de servicios de EPI debe ser siempre, o en su mayor parte, las guarderías. Por lo tanto, es esencial que cada territorio se pregunte si, en las circunstancias actuales, la mejor respuesta a sus realidades y necesidades en materia de primera infancia, familias y comunidad es crear o aumentar el número de guarderías. El hecho de que sea el recurso más común no significa que sea siempre el mejor, el más pertinente, el más útil o el más eficaz en todos los contextos. Por lo tanto, es esencial que las cuestiones planteadas en la dimensión política se trasladen al debate sobre qué instrumentos, herramientas o instituciones son necesarios en relación con el debate de la siguiente sección: ¿qué instituciones para qué prácticas pedagógicas? (Willan, 2024).

El segundo reto es de diseño institucional: ¿son las escuelas infantiles, en su formato actual, la mejor respuesta a la propuesta de universalidad, globalidad y capacidad de respuesta? Diversos foros europeos están debatiendo cómo

⁶https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_childhood_education_statistics

Las escuelas infantiles pueden replantearse más allá de la lógica de la escolarización. Como afirma Murray (2025, p. 4), «*la escolarización* prematura desvía la atención de las experiencias óptimas de los niños pequeños [que] están en sintonía con sus intereses y necesidades, tienen un propósito para ellos y potencian su participación, felicidad, dominio, autonomía y motivación intrínseca». Este cambio corre el riesgo de socavar la curiosidad, la creatividad y el desarrollo de las habilidades sociales (Bennet y Kaga, 2010) y puede generar confusión entre las partes interesadas (Brown et al., 2023). Por lo tanto, una cuestión clave para el diseño institucional de las escuelas infantiles es: ¿cómo promueven el crecimiento de los niños y las familias en entornos inclusivos y democráticos? ¿Cómo se abren a diversas formas de «ser» en la guardería en lo que respecta a los horarios, la presencia diaria y habitual de las familias, evitando que los padres adopten un papel de clientes y avanzando hacia una corresponsabilidad efectiva en la educación? ¿Cómo están diseñadas para que, de manera estandarizada, puedan responder a las diferentes necesidades y deseos de las familias? ¿Podemos identificar diversas iniciativas, que van desde las informales hasta las estructuradas, como los grupos familiares, los espacios de habilidades motoras, los grupos de salud infantil, los servicios de EPI (descritos más adelante) o los centros integrados para familias dentro de una guardería, y examinar las sinergias entre ellas? Sin embargo, hasta la fecha, por ejemplo en España, las escuelas infantiles, debido a sus criterios de admisión, a sus tarifas en países donde el cuidado de niños de 0 a 6 años no es (todavía) un derecho subjetivo, y a su enfoque en el apoyo a la conciliación de la vida laboral y familiar, facilitan la desigualdad y pueden dejar fuera a los más desfavorecidos (familias pobres, sin regularización administrativa, etc.), incluso en ciudades con tarifas sociales (Saurí y González, 2022).

El tercero es la formación (inicial y continua), la contratación, la retención y la promoción de profesionales con una carrera relevante y motivadora: el debate sobre la nueva profesionalización en los servicios de EPI. Tal y como afirma el Centro para la Innovación en la Primera Infancia (Peeters, 2023, i):

En toda Europa, la mayor profesionalización del cuidado infantil ocupa un lugar destacado en la agenda. Se está produciendo un cambio de perspectiva sobre el cuidado infantil, que pasa de ser el «cuidado» de los niños —como sustituto temporal de la madre trabajadora— a considerarse parte integral de un sector educativo más amplio. Uno de los indicios de ello es la mayor atención que se presta a la coeducación y a las colaboraciones con los padres. Hoy en día, observamos cambios en las profesiones relacionadas con los niños más pequeños en muchos países.

Además, aquí es donde entra en juego el debate sobre el multiprofesionalismo en los servicios de EPI, que pone de relieve la necesidad de contar con equipos interprofesionales formados

por educadores, educadores sociales, enfermeros, facilitadores comunitarios, etc. Por último, el cuarto debate gira en torno a la inclusión y a los niños con necesidades especiales (Collet et al. 2022). Sin embargo, a nivel institucional, esto puede abordarse desde una perspectiva médica, de déficit o de inclusión normalizadora. Así pues, hay múltiples debates por resolver sobre cómo acoger a las familias, cómo desarrollar una alianza específica con ellas, qué cuestiones éticas hay que tener en cuenta, cómo proporcionar un apoyo específico sin segregar, etc.

b) Espacios de cuidado infantil familiar —clubes familiares— centros de actividades familiares

En muchos países europeos, podemos encontrar instituciones, con diferentes nombres y orientaciones, que, a diferencia de las guarderías, atienden tanto a las familias como a los bebés. Suelen ser un recurso mucho menos extendido que las guarderías, pero tienen un gran potencial (Ferrer y Riera, 2004; Blanch et al., 2021). Muchas de ellas se basan en el proyecto *«La Maison Verte»*, puesto en marcha por Françoise Dolto en 1958. En muchos casos, están vinculadas a las familias más desfavorecidas (Capdevila y Longás, 2013) y constituyen un recurso vinculado a programas socioeducativos, la crianza positiva, la acogida de familias de origen extranjero, el trabajo comunitario y los servicios sociales.⁷ Las áreas de trabajo más habituales son: orientación y apoyo profesional a la crianza, especialmente en ámbitos como el cuidado, la alimentación, el afecto, las rutinas, etc.; la promoción de los vínculos intrafamiliares; la oferta de un espacio de calidad para que los niños jueguen y socialicen; y la creación de un espacio de apoyo mutuo, intercambio y conexión con la comunidad. Con este fin, estos espacios suelen ofrecer rutinas, juego libre, trabajo emocional y relacional, creación de vínculos, juego guiado, atención individual y apoyo a los padres, apoyo mutuo entre familias, relaciones interculturales y comunitarias, crianza positiva y orientación sobre cuidados, alimentación, higiene, límites, comportamiento, etc. Los profesionales que los acompañan suelen ser maestros de educación infantil y/o educadores —trabajadores sociales—, con el apoyo institucionalizado de profesionales de la psicología, la enfermería y otros ámbitos de la educación, la psicología, el trabajo social y comunitario, la salud y la crianza. No es raro encontrar espacios familiares ubicados en instalaciones compartidas con guarderías, centros de día para personas mayores, centros comunitarios o clubes deportivos, con los que a menudo se generan sinergias y actividades compartidas.

⁷<https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/0-3-anys/xarxa-despais-familiars-de-crianca-municipals>

Una vez más, la cuestión de los objetivos institucionales de los espacios familiares resulta crucial. ¿Para qué queremos los espacios familiares? ¿En respuesta a qué contexto, a qué necesidades y realidades de los niños y las familias? ¿Con qué fines? ¿Para quién? Se trata de preguntas que no pueden ignorarse bajo ningún concepto, al igual que el tipo de orientación de cada espacio familiar, que varía enormemente de un territorio a otro. En nuestra opinión, y especialmente en un contexto europeo de creciente diversidad (en términos de origen, necesidades educativas especiales, modelos familiares, etc.) y desigualdades, los espacios familiares podrían constituir una respuesta flexible, adaptable y pertinente que complemente y/o esté vinculada a las guarderías. Tal y como se ha expuesto, es relevante dejar de pensar en las instituciones clásicas como algo dado, sino como algo que puede ser innovador, remodelado, combinado y (re)creado. Así, los espacios familiares podrían ser una buena alternativa para lograr una atención integral, universal, flexible y adaptada a las necesidades de los niños de 0 a 3 años y sus familias, o para mejorar la atención que ya se presta en las guarderías (universales). Como se ha explicado anteriormente, probablemente se requiera una estrategia combinada de diferentes instituciones, intensidades y recursos, orientada a lograr una mayor atención y capacidad de respuesta para las familias más desfavorecidas y menor para aquellas con más recursos y capital, con el fin de revertir y no reproducir las desigualdades existentes. Una vez más, de manera contextual, integral y adaptada a las necesidades, cada territorio debe plantearse las preguntas sobre las instituciones más pertinentes e innovar en las respuestas.

c) Guarderías a tiempo parcial e instalaciones mixtas

Debido a las elecciones de las familias, las necesidades de los niños pequeños y los recursos disponibles, la opción de una guardería a la que los niños puedan asistir dos o tres días a la semana en lugar de los cinco actuales puede ser un enfoque innovador y eficiente que merezca ser experimentado, probado y evaluado. También existe la posibilidad de considerar centros mixtos que sean a la vez guarderías (a tiempo completo —alta intensidad—), de asistencia intermitente (intensidad media) y espacios familiares (baja intensidad). A lo largo de la primera infancia, las familias y los profesionales pueden determinar la intensidad y el tipo de recurso más adecuado para los niños y los padres en función de sus necesidades y circunstancias. El objetivo de estos centros o proyectos mixtos es ampliar la atención a *todos* los niños de entre 1 y 3 años y a sus familias, especialmente a los procedentes de entornos más desfavorecidos, y combinar a niños y familias diversos con sus respectivas necesidades de desarrollo. Como se ha explicado, este enfoque global de las instituciones de EPI y de cómo construirlas conjuntamente podría desarrollarse desde una perspectiva del bien común.

d) Proyectos intensivos de apoyo a la crianza

Con el objetivo explícito de abordar la reproducción intergeneracional de la pobreza, existen en Europa diversos proyectos de apoyo intensivo a la crianza⁸ en los que, principalmente madres jóvenes, conviven con profesionales durante gran parte del día. Allí se potencia el potencial de las madres y los niños, se les acompaña y prepara para que puedan continuar su educación y obtener titulaciones oficiales de enseñanza obligatoria y postobligatoria, y se les presta apoyo en materia de crianza (higiene, nutrición, hábitos, salud, etc.), vivienda e ingresos, vínculos con la comunidad y la red familiar, etc. En muchos casos, se trata de proyectos de ONG que buscan, mediante una intervención proactiva, intensiva, integral y a medio plazo (varios años), romper con la lógica tradicional de la intervención de los servicios sociales (parcial, de baja intensidad y reactiva) y romper el ciclo de la pobreza familiar y la exclusión social. A falta de una evaluación externa coherente también en este ámbito, se trata de otra posible respuesta institucional e innovadora pertinente para las diferentes realidades y necesidades de la primera infancia, algo que, como explican Ionescu et al. (2024, bloque 3), resulta clave.

e) Espacios comunitarios de atención a la infancia: redes informales de cuidado

Tal y como explican Maestriperieri y Gallego (2024) en un estudio sobre Barcelona, muchas ciudades cuentan con redes comunitarias y/o informales de cuidado infantil y de apoyo a la crianza. Desde diferentes enfoques, todas coinciden en (a) el deseo de autoorganización de este apoyo entre iguales, y (b) una cierta profesionalización de algunas de las personas de la red (en su mayoría mujeres) que atienden a los niños y a las familias en sus propios hogares o en los de los «profesionales». A nivel de políticas públicas y enfoque institucional, surgen preguntas sobre si se debe o no apoyar estas redes, que suelen organizarse entre familias de clase media; cómo promover una mayor diversidad en ellas; cómo contactar con ellas y vincularlas con guarderías, espacios familiares y otros recursos; cómo supervisar la calidad de los servicios que ofrecen; cómo escuchar su voz como actores sobre el terreno con necesidades y propuestas... Creemos que estas son cuestiones clave para construir sistemas de EPI integrales y receptivos. Y podrían ser relevantes para construir un ecosistema local de apoyo a la primera infancia y a las familias mejor y más sólido.

⁸<https://blog.caritas.barcelona/familia-i-infancia/la-familia-del-paidos/>

f) Otros servicios de ECCE que apoyan la crianza en el hogar, la atención domiciliaria, los servicios sanitarios, etc.

Todos ellos tienen en común la prestación de apoyo en materia de crianza, cuidados o asistencia sanitaria a domicilio por parte de profesionales (ya sean colegiados o no) (Bromer y Korfmacher, 2017). En consonancia con Ionescu et al. (2024), proponemos estos servicios como complementarios a las instituciones mencionadas anteriormente o a otras que puedan crearse. Reconociendo su valor, planteamos las mismas preguntas que en los apartados anteriores: ¿qué papel deberían desempeñar estos servicios a domicilio (educativos, asistenciales, sanitarios, etc.) en la arquitectura institucional de cada ciudad o territorio? ¿Cómo deberían coordinarse y complementarse con otros servicios, y quién debería garantizar esta coordinación e integración y de qué manera? Si la respuesta son estos servicios, ¿cuál es la pregunta? Etc.

g) Debates institucionales transversales

Por último, existen debates transversales clave que deben abordar tanto la arquitectura institucional de los servicios de la primera infancia y la familia como cada espacio institucional. En primer lugar, el debate sobre la calidad de sus elementos y prácticas formales, con toda la complejidad que supone definir la calidad en estas etapas de manera inclusiva, contextual, relacional, etc. (Azcona y Hoyuelos, 2011; Collet et al., 2024). Y su evaluación con fines de rendición de cuentas y, sobre todo, de aprendizaje y mejora. En segundo lugar, el debate, en aquellos contextos en los que aún no existe, sobre la continuidad de la etapa de 0 a 3 años con la de 3 años hasta el inicio de la escolarización. Este debate plantea cuestiones clave sobre la escolarización y la desescolarización de la etapa de la primera infancia, con sus pros y sus contras (Paniagua y Collet, 202G); sobre los saltos y las (no) continuidades entre etapas, estrategias y metodologías de atención, orientaciones, etc. También plantea, con Sakr y O’Sullivan (2022), la cuestión del liderazgo en los servicios de la primera infancia y la importancia de la formación, el reconocimiento y el desarrollo para seguir mejorándolos. Y, por último, la cuestión ya abordada de las condiciones laborales y la nueva profesionalidad en los servicios de EPI. Por último, hay que recordar que todos los diseños institucionales deben centrarse en satisfacer las necesidades de desarrollo de los niños en todos los aspectos.

A modo de conclusión, cabe señalar que el nuevo enfoque integral y sensible no implica oponerse a las diferentes funciones y orientaciones de los servicios de EPI, ya que no son contradictorias, ni a las diferentes soluciones institucionales presentadas. Por el contrario, avanzar hacia un horizonte universal y sensible requiere complementariedad y una arquitectura y gobernanza institucionales globales, coherentes,

compartida y basada en la comunidad, con diferentes propuestas en función de las necesidades y situaciones de cada contexto.

1.4.4 Servicios de la primera infancia y familias: prácticas pedagógicas y de cuidado (micro)

Como hemos explicado, las dimensiones políticas e institucionales se reflejan en diversas prácticas educativas y de cuidado en los servicios de la primera infancia, y son estas prácticas las que reciben, de manera práctica y concreta, los niños y las familias. Estos solo experimentan espacios, relaciones, momentos, cuidados y educación proporcionados por profesionales específicos en instituciones concretas. Las prácticas cotidianas en los servicios de EPI, en definitiva, son la forma real y concreta de dar la mejor respuesta posible a las necesidades de desarrollo de los niños. Por ello, es esencial que el diseño de las políticas públicas y la arquitectura institucional tengan en cuenta que, en última instancia, todo se reduce a un aspecto fundamental: las prácticas pedagógicas y de atención concretas, que deben ser de la máxima calidad y tener la mejor orientación. En este sentido, nuestra propuesta de debates y retos para que las ciudades sigan avanzando en la mejora de los servicios de ECCE se articula en torno a tres dimensiones: (a) una nueva profesionalización, es decir, la identidad profesional y las condiciones materiales de trabajo; (b) el liderazgo para la calidad y la mejora continua de los servicios de ECCE; y (c) un enfoque educativo y de atención inclusivo y receptivo.

a) Nueva profesionalización

Como se ha explicado, existe una brecha significativa entre la retórica y los recursos invertidos en los servicios de la primera infancia y de apoyo a las familias, especialmente en los países del sur de Europa. Probablemente, la brecha y la paradoja más llamativas se dan entre una etapa crucial del desarrollo humano y, en algunos contextos, profesionales con salarios bajos, largas jornadas laborales, ratios elevadas, falta de espacio para la preparación y la reflexión, escaso reconocimiento social... y, en relación con ello, bajas cualificaciones y, en ocasiones, bajos estándares profesionales. En toda Europa resulta cada vez más difícil atraer a profesionales a esta etapa, retenerlos y desarrollar una trayectoria profesional motivadora en esta etapa de 0 a 3 años o de 0 a la entrada en la escuela primaria. Ante esta contradicción, que socava la calidad y la mejora continua de estos servicios, proponemos un nuevo contrato para los profesionales de los servicios de EPI basado en dos conceptos: la calidad a través del reconocimiento (UNESCO, 2021). Por un lado, en una etapa crítica, se requieren profesionales altamente cualificados,

bien seleccionados y en formación continua, así como un alto nivel de estándares y evaluación (OCDE, 2018b). Por otro lado, la sociedad, a través de los gobiernos locales y regionales o estatales, debe ofrecer buenas condiciones salariales comparables a las de los docentes de otras etapas o a las de los profesionales de otros ámbitos, horarios similares, ratios adecuadas, tiempo y espacio para la preparación y la reflexión (Robinson, 2020) y un reconocimiento social mucho mayor. Los profesionales de los servicios de ECCE, si desempeñan su labor con calidad, tienen una gran capacidad para prevenir futuras desigualdades o dificultades. Este reto implica un nuevo pacto entre universidades, gobiernos locales, familias y sociedad para avanzar de forma decidida hacia una nueva profesionalidad en la educación y el cuidado de la primera infancia que haga posible esta calidad deseada en cualquier contexto institucional (guardería, espacio familiar, centros familiares integrales, etc.) (Willan, 2024). Además, proponemos un esfuerzo por «desfeminizar» la profesión para que sea un poco más equilibrada en términos de género, en consonancia con la incorporación de los hombres a las tareas de educación y cuidado (Brody et al., 2021).

b) Liderazgo para la calidad y la mejora continua

Al igual que Sakr y O’Sullivan (2022) y Willan (2024), creemos que el papel del liderazgo en los servicios de la primera infancia y la familia ha estado infravalorado. Mientras que en la educación primaria y secundaria existe una abundante investigación que destaca la importancia fundamental de un liderazgo cooperativo, profesional, democrático y orientado a la calidad, en el marco de una comunidad profesional y colectiva que aprende y mejora conjuntamente (Day et al., 2011; Dogan y Adams, 2018; Dufour, 2004; Robinson, 2022), esto rara vez ocurre en la educación infantil. El liderazgo implica enmarcar las prácticas en un proyecto co-construido; significa establecer redes con otros agentes educativos esenciales (familias, administración local, organizaciones, etc.); significa buscar la mejor respuesta a las cuestiones que plantea el contexto social, familiar e infantil en cada momento (capacidad de respuesta); implica co-construir la calidad y la sostenibilidad en términos de material, recursos y personal en los servicios de EPI; implica promover el desarrollo profesional de cada profesor o educador en el marco de unas condiciones laborales dignas y reconocidas; implica establecer relaciones que permitan abordar los conflictos (lógicos) desde una perspectiva inclusiva del «nosotros»; implica promover el aprendizaje y la mejora continua a nivel personal, colectivo e institucional... Y todo ello con el fin de ofrecer los mejores servicios a cada niño y a cada familia. En resumen, se trata de una función clave que debe

desarrollarse y profesionalizarse desde una perspectiva democrática y en pro del bien común (Sousa y Moss, 2023).

c) Un enfoque inclusivo y receptivo de la educación y el cuidado Dado el contexto de modernidad líquida en el que vivimos, no basta con ofrecer servicios de calidad cerrados o preconcebidos. Como se ha expuesto, la calidad no es solo un concepto intrínseco relacionado con lo buenas y deseables que sean las prácticas en una institución de EPI. La calidad es también un concepto vinculado a responder adecuadamente a las necesidades específicas y cambiantes de los niños y las familias en un contexto concreto. Así, los enfoques integrales y adaptativos (Gay, 2018) nos ayudan a comprender que cada contexto plantea cuestiones diferentes a los servicios de la primera infancia y que las respuestas no pueden ser estáticas. Si el contexto cambia (orígenes, lenguas, dinámicas familiares, necesidades, horarios, etc.), pero nuestros servicios siguen siendo los mismos, es probable que ya no sean de alta calidad. Por poner un ejemplo sencillo, pero, en nuestra opinión, muy relevante. Históricamente, los servicios de la primera infancia acogían a niños y familias cuya lengua materna era la misma que la del territorio. Hoy en día, contamos con guarderías, espacios familiares, espacios de apoyo intensivo a la crianza... donde (casi) todas las familias tienen una lengua materna que no es autóctona del territorio. Esto ha dado lugar a servicios en contextos de superdiversidad (Wessendorf, 2014) en los que pueden coexistir docenas de lenguas, así como diferentes concepciones de la infancia, la familia y la socialización, y diferentes necesidades materiales, relacionales y lingüísticas. Estos contextos nuevos y complejos generan nuevas preguntas, necesidades y retos para los servicios de EPI. Esto no implica cambiar todas las prácticas, sino más bien comprender que cada servicio probablemente debería ser diferente de los demás en función del tipo de familias, niños, contexto, necesidades, etc. Y que estas necesidades varían con el tiempo. Tal y como hemos aprendido de nuestras visitas a Barcelona, Milán y Tampere, se trata de plantearse preguntas, por ejemplo, sobre los horarios de apertura; sobre el número de horas que cada niño puede permanecer en el servicio; sobre la necesidad de poner en marcha programas específicos, como el desarrollo lingüístico para niños pequeños extranjeros y sus familias; sobre nuevas respuestas para apoyar la crianza de los hijos; etc. O, por poner otro ejemplo, dependiendo del contexto, se da prioridad a las familias más desfavorecidas en cuanto a los recursos más intensivos y los profesionales más cualificados, como estrategia de equidad, inclusión y redistribución (Cornelissen et al., 2018; Maes et al., 2023). Así pues, un enfoque receptivo requiere que cada servicio afronte el complejo reto de ofrecer la

mejor respuesta en cada momento, en función del tipo de niños, familias y contexto, así como de sus necesidades y realidades. Es posible evaluar estas respuestas y sus repercusiones de manera periódica, participativa, ágil y eficaz, con el fin de analizar si cumplen los objetivos previstos y si constituyen la respuesta adecuada a las cuestiones y necesidades de cada momento. Como veremos en el siguiente capítulo, la (auto)evaluación orientada a la construcción conjunta de adaptaciones y mejoras continuas puede ser clave para alcanzar la máxima calidad en cada servicio de EPI y en el conjunto del sistema.

1.5 Conclusiones: el reto de avanzar hacia un enfoque integral, receptivo y de alta calidad

El presente capítulo tiene por objeto poner de relieve los retos y debates que pueden fomentar la mejora continua de los servicios de la primera infancia y de apoyo a las familias en las ciudades europeas. En nuestra opinión, en un contexto en rápida evolución, caracterizado por una creciente diversidad y desigualdad, y con retos urgentes, es crucial que las ciudades europeas puedan plantear preguntas y articular debates, retos y respuestas en relación con sus servicios de EPI de una manera integral y adaptada a las necesidades. En otras palabras, en consonancia con las necesidades de cada niño, de las familias y del contexto. Creemos que es esencial dar respuestas integrales, coherentes y coordinadas a estos retos a nivel político, institucional y de las prácticas pedagógicas y de atención. También es esencial ser conscientes de que ninguna respuesta de los servicios de EPI es políticamente neutra y que las decisiones tomadas deben hacerse explícitas. Por ejemplo, situando las respuestas de los servicios de ECCE dentro de los cuatro ejes clásicos para analizar cualquier política pública (Adelantado, 2000): (a) si se refuerza o no el mercado (mercantilización frente a desmercantilización); (b) si están o no dirigidos por las administraciones públicas (nacionalización frente a desnacionalización); (c) si la carga del cuidado infantil recae o no en las familias (normalmente en las mujeres) (*familialización* frente a *desfamiliarización*); y, (d) si se promueven los servicios comunitarios de atención y educación de la primera infancia (*comunitarización* frente a *descomunitarización*). También consideramos relevante el debate sobre los diferentes enfoques de los servicios de atención y educación de la primera infancia en relación con el derecho subjetivo de los niños a la atención y la educación (garantía infantil); y sobre cómo se articulan las redes de agentes formales, no formales e informales implicados, creando arquitecturas institucionales más abiertas o más cerradas. También es fundamental destacar

la importancia de los datos, el conocimiento basado en la evidencia y la investigación para fundamentar y enriquecer las decisiones políticas, institucionales y pedagógicas. Y su vínculo indispensable con la evaluación, tal y como se propone en el siguiente capítulo. Sin datos ni conocimientos, no es posible construir sistemas de evaluación que promuevan la mejora continua. Los debates sobre la formación, la contratación, la retención y el desarrollo de los profesionales del sector están cobrando una importancia fundamental en los servicios de EPI, al igual que su modelo de nueva profesionalidad emergente. Este debate está siempre vinculado al de las condiciones laborales, las ratios y los recursos.

En resumen, tal y como afirmaron Dahlberg, Moss y Pence (2005), es urgente replantearse la cuestión de la calidad en las políticas, instituciones y prácticas de los servicios de EPI, llevándola mucho más allá de los aspectos procedimentales, formales o técnicos. En nuestra opinión, la calidad hoy en día requiere un enfoque integral y adaptable que amplíe la perspectiva de la calidad incorporando otras dimensiones, retos y debates como los esbozados anteriormente. Esperamos que este capítulo, en el que se propone un nuevo enfoque para estos servicios, y el siguiente, en el que se presenta una herramienta para la (auto)evaluación de la calidad y la mejora continua, así como el resto del libro con aportaciones sobre buenas prácticas de las tres ciudades participantes, contribuyan a estos objetivos.

2. Hacia una herramienta para la evaluación y mejora constantes de los servicios de educación y de atención

Francesca Davoli, Mila Naranjo y Verónica Jiménez

2.1 Introducción: calidad y evaluación de los servicios de educación y atención a la primera infancia

Este capítulo abordará tres aspectos clave de la educación en la primera infancia (y en la primera infancia muy temprana): qué entendemos por servicio educativo, cómo abordamos el concepto de calidad y cómo identificamos los indicadores para evaluarla. La primera reflexión nos lleva a describir el servicio educativo como un espacio-tiempo con una finalidad educativa, más allá de los centros para niños de 0 a 3 años (y/o de 3 a 6). En este sentido, nos referimos a las guarderías (*centros para bebés y niños pequeños* o «*nidi d'infanzia*»), pero también a diversos contextos educativos, como las áreas de juego (*grupos de juego* o «*spazi gioco*») y los espacios familiares (*centros para familias* o «*spazi per le famiglie*»); todos ellos entornos educativos, espacios caracterizados por un importante componente pedagógico, diseñados y puestos en práctica por profesionales de la primera infancia (educadores, pedagogos) con la colaboración y el apoyo de los responsables políticos y otros agentes (familias, ciudadanos) con una clara intención educativa.

Todos estos espacios educativos —que pueden variar desde lo informal a lo formal, y desde lo poco estructurado a lo muy estructurado— ofrecen oportunidades de interacción y socialización, así como de aprendizaje y desarrollo (social, cognitivo, emocional y psicomotor) tanto para los niños como para los adultos implicados (padres, familias y profesionales de la educación).

Gracias a este *marco intencional*, en un espacio y un tiempo preparados, se hace realidad el propósito educativo del servicio: tejer relaciones, crear experiencias, experimentar emociones y desarrollar aquellas destrezas, habilidades y

capacidades dentro del paradigma *de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser* (Delors, 155G).

El primer ciclo de la educación infantil (0-3) y los modelos de atención a la primera infancia siguen siendo objeto de debate hoy en día entre el cuidado y la educación (Sánchez-Vera, 2022), es decir, entre enfoques vinculados, por un lado, al cuidado familiar *frente* al cuidado fuera del ámbito familiar y, por otro, a la prioridad de las políticas de conciliación laboral y familiar *frente* al derecho de todo niño a la educación desde el nacimiento. El «debate entre cuidado y educación» (Sánchez-Vera, 2022, p. 105) aún no se ha resuelto; tampoco se ha superado la controversia entre instituciones con «un enfoque socioasistencial, que atienden a niños menores de tres años cuyos padres trabajan, y aquellas con un enfoque más estrictamente educativo [...] hasta el inicio de la escuela primaria» (Egido, 2010, p. 355).

2.2 Calidad de los servicios de educación y atención a la primera infancia: estado actual

Como se ha expuesto anteriormente, el concepto de calidad en el ámbito de la educación presenta un alto grado de complejidad que ha sido ampliamente debatido por diversos autores (Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Moss, 2017). Las posturas controvertidas, encaminadas a considerar los servicios educativos más allá del concepto de calidad previsto en las visiones neoliberales de los economistas, se desarrollan ampliamente en la obra de Moss (2014; 2015), que se distancia prudentemente de los discursos dominantes actuales y ofrece narrativas alternativas para la educación y el cuidado de la primera infancia en la actualidad. Zabalza (2014, p. 15) advierte de que un mismo término (calidad) puede referirse a cosas diferentes, dependiendo de los distintos agentes implicados en el cuidado infantil y la educación de la primera infancia (políticos, familias, educadores, niños), en función del contexto geográfico y del período histórico.

El autor señala algunas variables que deben tenerse en cuenta a la hora de definir el concepto de calidad:

- La formación del personal educativo y la disponibilidad de profesionales con experiencia.
- Interacciones afectuosas con los niños.
- Un contexto inclusivo en el que convivan niños con diferentes características personales y sociales.

- Un modelo educativo que considere la enseñanza y el desarrollo del pensamiento creativo en los niños como aspectos complementarios e igualmente importantes, tanto desde el punto de vista educativo como del desarrollo social.

El primer aspecto que destacamos es la importancia de la formación del profesorado, que sirve de marco para todos los demás aspectos de la práctica curricular. Existe una relación directa entre la calidad de la formación de los profesionales y su rendimiento educativo, en los contextos educativos de las distintas etapas, no solo en la primera infancia. Coincidimos con Egido (2010, p. 412) cuando afirma que «dado que la calidad de la educación infantil depende en gran medida de la calidad de sus docentes, los países europeos, además de contar con sistemas de formación adecuados, deben adoptar medidas para que las condiciones laborales de los docentes en esta etapa resulten atractivas».

Por lo tanto, es necesario garantizar la formación de los profesionales y, al mismo tiempo, que sus condiciones laborales sean una condición necesaria para alcanzar la calidad educativa deseada y, al mismo tiempo, una indicación para que los responsables políticos, las administraciones y las instituciones de formación (las universidades, en particular) mejoren la educación.

Galardini (200G, p. 7) vincula la noción de «profesional reflexivo» con el concepto de calidad y señala que la calidad «se cultiva» y «no se interpreta como una entidad abstracta, sino como una reflexión sobre la práctica, los contextos y las costumbres de un servicio con el fin de investigar su significado en relación con los objetivos». A continuación, se presentan indicadores de calidad para la atención a la primera infancia que deben tenerse en cuenta para avanzar en la reflexión:

- Las formas en que se acoge a cada niño (y a su familia) en su singularidad.
- Las prácticas de escucha y observación que adopta el centro en el día a día.
- Las relaciones e interacciones entre compañeros y con los educadores adultos.
- La organización de los espacios (cuidadosa) y del tiempo (respetuosa con los ritmos de vida de los niños).
- La selección de materiales que se ofrecen a los niños para sus experiencias de descubrimiento, juego y relaciones dentro del contexto educativo.
- La relación con las familias y el fomento de una cultura de la infancia en la ciudad (los niños como ciudadanos de pleno derecho).

Si los factores clave para garantizar la calidad son la formación de los profesionales, la organización pedagógica, la agrupación de los niños (proporción adulto/niño), los espacios, el tiempo, la relación con las familias y la colaboración con el entorno local y otros profesionales, unas instalaciones adecuadas, los recursos humanos y materiales, y los vínculos con el entorno sociocultural, será necesario disponer de herramientas para la reflexión, la evaluación y, en caso necesario, la mejora de los elementos identificados como componentes de la calidad.

Partiendo del análisis de algunas de las herramientas existentes para la evaluación y la mejora continua de los servicios de educación y atención a la primera infancia, el reto consiste en ofrecer una nueva herramienta de autoevaluación de la calidad educativa dirigida a todos los profesionales, responsables políticos y administradores de los servicios educativos. Para responder a la pregunta de cómo se evalúa la calidad, existe un amplio consenso internacional en torno a tres herramientas consideradas eficaces, que se han analizado en este estudio. Las enumeramos por orden cronológico de aparición para que el lector pueda situarlas en el tiempo, y a continuación las explicaremos en profundidad una por una:

1. Escala ITERS-R
2. Índice de Inclusión
3. DAVOPSI

La primera herramienta, la *escala ITERS-R* (Escala de Evaluación del Entorno para Bebés y Niños Pequeños

- Revisada), es una revisión de la conocida escala ITERS (Escala de Evaluación del Entorno para Bebés y Niños Pequeños, ITERS 1550), diseñada en Estados Unidos para evaluar la calidad general de los programas destinados a niños de 0 a 3 años (Harms, Cryer y Clifford, 2003). Para definir y medir la calidad, la escala ITERS-R ha recopilado datos de tres fuentes principales: evidencia científica de diversos campos relevantes, como la salud, el desarrollo y la educación; opiniones de profesionales sobre las mejores prácticas; y las limitaciones prácticas de la vida real en el entorno de las guarderías.

Durante el proceso de revisión se utilizaron cuatro fuentes principales de información:

1. Investigaciones sobre el desarrollo de la primera infancia y conclusiones relacionadas con el efecto de los entornos de cuidado infantil en la salud y el desarrollo de los niños.

2. Comparación del contenido de los ITERS originales con instrumentos de evaluación diseñados para un grupo de edad similar y documentos adicionales que describen aspectos de la calidad de los programas.
3. Comentarios de los usuarios de ITERS recabados mediante un cuestionario.
4. El uso intensivo del instrumento durante más de dos años por parte de los coautores del ITERS y de más de 25 evaluadores formados en el ITERS.

Esta escala, ampliamente utilizada por investigadores, administradores escolares y educadores para identificar áreas de mejora y garantizar que los entornos educativos sean óptimos para el desarrollo de los niños, consta de 35 ítems organizados en las siguientes siete subescalas:

1. **Espacio y mobiliario:** evalúa la calidad del espacio físico, la organización de los entornos y el mobiliario disponible para el cuidado, el juego y la comodidad de los niños.
2. **Rutinas de cuidado personal:** incluye aspectos como la bienvenida y la despedida de los niños en su día a día en el centro, la higiene, el descanso, la alimentación y la seguridad.
3. **Escucha y expresión oral:** Mide cómo se fomenta el desarrollo del lenguaje y la comunicación, cómo se apoya a los niños en la comprensión del lenguaje y cómo se promueve la producción lingüística y el uso de libros.
4. **Actividades:** Evalúa la variedad y la calidad de las actividades que se ofrecen a los niños (como las habilidades de motricidad fina, el juego físico activo, el arte, la música y el movimiento, la construcción, el juego dramático, los juegos con arena y agua, la naturaleza y las ciencias, el uso de televisores, vídeos y/o ordenadores y, por último, cómo se fomenta la aceptación de la diversidad).
5. **Interacción:** Evalúa la calidad de las interacciones entre compañeros, las interacciones entre los niños y los educadores, la supervisión del juego y el aprendizaje, y cómo se aplica la disciplina.
6. **Estructura del programa:** Evalúa la organización general del programa educativo (horario, juego libre, actividades en grupos reducidos, necesidades educativas especiales de los niños).
7. **Familias y profesionales (equipo educativo):** Evalúa la participación de las familias, la formación del personal educativo, la interacción y la cooperación

entre los profesionales, las necesidades personales y profesionales, la continuidad del personal educativo, su supervisión y evaluación, así como las oportunidades de desarrollo profesional (formación continua).

Es importante señalar que la herramienta mencionada anteriormente no se refiere únicamente al concepto de *currículo*, sino a una visión más amplia de las primeras etapas que incluye todas las prácticas educativas.

El segundo instrumento citado, *el Índice para la Inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en la primera infancia y el cuidado infantil*, fue creado en el Reino Unido por los profesores Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston para ayudar a los centros educativos a avanzar hacia una educación más inclusiva (Booth, Ainscow y Kingston, 200G).

El Índice puede considerarse una guía que proporciona un marco para la autoevaluación y la mejora continua en los centros educativos, centrándose en tres dimensiones principales:

1. **Creación de culturas inclusivas:** esta dimensión se refiere a la construcción de una comunidad escolar segura, acogedora y colaborativa en la que todos los miembros se sientan valorados. Incluye aspectos como el establecimiento de valores inclusivos y el fomento de relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa (niños y adultos, profesionales y familias).
2. **Creación de políticas inclusivas:** La segunda dimensión aborda la creación de políticas escolares que promuevan la inclusión y la equidad. Se considera fundamental la organización del apoyo a la diversidad y la promoción de una escuela para todos, dentro de un marco que incluya todas las diferencias (culturales, sociales, económicas, funcionales, etc.).
3. **Desarrollo de prácticas inclusivas:** Esta dimensión se centra en la puesta en práctica de prácticas educativas que fomenten la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, mediante la adaptación del currículo, las metodologías docentes y la evaluación del aprendizaje.

El Índice de Inclusión es una herramienta flexible que puede adaptarse a diferentes contextos educativos y fomenta la participación activa de toda la comunidad escolar (niños y adultos) en el proceso de mejora de la educación en sus propios centros educativos. Es importante destacar los cuatro conceptos clave del Índice que sustentan la creación de un enfoque coherente para

desarrollo inclusivo: *inclusión; barreras para el juego, el aprendizaje y la participación; recursos para el juego, el aprendizaje y la participación; apoyo a la diversidad.*

Por último, la tercera herramienta, *DAVOPSI* (Dispositivo para el Análisis y la Evaluación de la Organización Pedagógica de las Escuelas Infantiles), de origen italiano, se desarrolló como una herramienta innovadora para evaluar la calidad de la organización pedagógica de las escuelas infantiles (Bondioli y Nigito, 2011). La herramienta *DAVOPSI*, que comenzó a aplicarse hace unos 15 años, tiene en cuenta tres categorías esenciales para crear un entorno educativo que promueva el desarrollo integral de los niños en la primera infancia: el tiempo, el espacio y la agrupación de los niños, con especial énfasis en el análisis y la evaluación de los tres aspectos fundamentales del contexto educativo mencionados anteriormente.

1. **Tiempo:** Reflexión sobre el concepto de tiempo, el tiempo de los niños y la organización pedagógica del tiempo en el centro. Se tiene en cuenta cómo se distribuyen y organizan las actividades a lo largo del día, incluyendo el equilibrio entre las actividades guiadas y el tiempo de juego libre, así como la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los niños.
2. **Espacios:** desde un enfoque ecológico y organizativo de los espacios educativos, se evalúa la distribución y el uso de los espacios en las escuelas infantiles, teniendo en cuenta tanto los espacios interiores como los exteriores, garantizando que sean seguros, estimulantes y adecuados para las diferentes actividades educativas.
3. **Grupos de niños:** Se evalúan los grupos de niños y las relaciones entre ellos como un importante recurso educativo que promueve el desarrollo de niñas y niños; la herramienta relaciona las relaciones entre iguales con su desarrollo cognitivo y la maduración de su identidad, valorando aquellas características del contexto que fomentan las relaciones educativas entre los niños. *DAVOPSI* analiza los criterios de agrupación, en lo que respecta al tamaño de los grupos, su composición y la dinámica de las interacciones entre los niños, con el fin de fomentar un entorno de colaboración y aprendizaje mutuo.

Desde un punto de vista pedagógico, *DAVOPSI* se considera una herramienta de formación (y de autoformación) que permite reflexionar sobre la propia experiencia y considera la metaevaluación un recurso para la mejora profesional tanto a nivel individual como para todo el equipo del centro educativo. Aunque no se analizará en profundidad en este capítulo, merece la pena mencionar una

herramienta de trabajo común a todos los centros escolares italianos, que permite a los centros educativos reflexionar sobre sí mismos y sus propias prácticas, identificando áreas de mejora. El acrónimo de esta herramienta recientemente incorporada es RAV = *Rapporto di Autovalutazione* (Informe de Autoevaluación). Fue desarrollada por el INVALSI (Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo) para la enseñanza obligatoria (cursos G–1G) y cuenta con una versión específica para las escuelas infantiles (cursos 3–G)¹.

Continuando con la reflexión sobre el concepto de calidad y sobre el derecho a *una educación y a una atención en la primera infancia de calidad* para todos los niños, hoy en día existe, al menos en teoría, un compromiso específico a nivel del Plan de Acción de cada Estado miembro, que debe ajustarse a las directrices europeas, hasta 2030. *El Plan de Acción Estatal para la Aplicación de la Garantía Europea de la Infancia* (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022) se refiere específicamente, en su Eje estratégico 2, a la universalización de los derechos sociales mediante el acceso y el disfrute de servicios de calidad esenciales, accesibles e inclusivos en el ámbito de la educación, el cuidado y la atención primaria de la primera infancia (de 0 a G años).

En cuanto al derecho a la educación, en este punto del discurso, es importante mencionar cómo los sistemas educativos —para garantizar este derecho universal— tendrían la obligación de responder a las 4 A (*disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*). Estas dimensiones, traducidas e interpretadas, nos permiten constatar cómo los sistemas educativos aún están lejos de garantizar:

1. *La disponibilidad* de la oferta educativa
2. *La accesibilidad* para todos los ciudadanos
3. La calidad aceptable (*aceptabilidad*)
4. La *adaptabilidad* a las necesidades de las personas

Según el autor Tomasevski (2001 y 200G), un déficit en cualquiera de estas dimensiones (disponibilidad, acceso, adaptación y calidad del sistema educativo) siempre perjudica a los niños y las familias más vulnerables.

¹ Para más información, visite la página web dedicada a este tema <https://www.invalsi.it> y consulte el documento relativo al grupo de edad de 3 a G años. Es importante señalar que varias regiones italianas han implementado sus propias versiones, adaptando rigurosamente las directrices nacionales a los contextos y complejidades locales, lo que convierte al RAV en una herramienta que responde a las necesidades específicas identificadas en cada región, ampliando incluso el rango de edad al grupo de 0 a 3 años, cuando es necesario.

En cuanto a la cuestión de garantizar el acceso universal al primer ciclo de la educación infantil y su carácter gratuito, la voz crítica de Vicens Arnaiz (Zafra, 2024) nos lleva a reflexionar sobre *el logro engañoso de la educación de 0 a 3 años*: si bien la educación gratuita de 0 a 3 años es, sin duda, un logro social, hacerlo sin un compromiso *del sector público* y considerando únicamente la financiación de los centros privados conlleva riesgos. Para empezar, según el autor, la distribución de estos centros responde a la lógica de mercado: se concentran de forma desproporcionada en barrios de clase media y alta, y quienes viven allí son quienes más se benefician de la educación gratuita. En los barrios más desfavorecidos hay muchos menos colegios y guarderías privados, *entre otras cosas porque no ha habido interés en abrirlos, ya que no ofrecen margen de beneficio*.

Gracias a su mirada crítica, Arnaiz contextualiza lo que, en apariencia, podría interpretarse como un éxito para todos: niños, comunidades, padres, administradores, políticos, profesionales, etcétera. Lo que denuncia en estas afirmaciones es la falta (y la decisión) de políticas educativas anteriores que no hayan previsto ni defendido una distribución equitativa de los servicios educativos para los niños más pequeños basada en criterios territoriales y en la necesidad de que los niños participen en la dotación de plazas para aquellas familias con menos recursos en sus barrios, pueblos o ciudades. Se habla claramente de políticas guiadas por intereses económicos, en aquellos entornos en los que la educación infantil de 0 a 3 años no se entiende como un *bien común* o un *bien público*, sino más bien como un bien comercial.

2.3 Una herramienta para evaluar los servicios de educación infantil

La herramienta de evaluación que presentamos se ha diseñado a partir de un marco conceptual y empírico que integra diversas perspectivas teóricas y recomendaciones internacionales (Bronfenbrenner, 2005; Mercer, 2001; Rogoff, 2003; Vygotsky, 2000; OCDE, 2020; UNESCO, 2021). La necesidad de diseñar esta nueva herramienta surge de ciertas limitaciones identificadas en los instrumentos preexistentes para evaluar la calidad de los servicios e instituciones educativas, como el ITERS-R, el Índice de Inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en la primera infancia y el cuidado infantil, y el DAVOPSI. Aunque estas herramientas han sido fundamentales para evaluar la calidad educativa, presentan algunas

limitaciones. El ITERS-R, por ejemplo, se centra en aspectos estructurales como el entorno físico y las condiciones materiales, pero no aborda en profundidad las interacciones entre los educadores y los niños ni la reflexión profesional en el proceso educativo (Pianta et al., 2016). Estas herramientas de evaluación estructural no pueden captar la complejidad de las dinámicas sociales y emocionales que tienen lugar en el aula.

El instrumento que se presenta a continuación tiene como objetivo ofrecer una *imagen* que, a pesar de ser estática en un momento dado, permita identificar aspectos mejorables que puedan traducirse en acciones concretas a desarrollar a lo largo del tiempo.

Por otra parte, el Índice de Inclusión da prioridad a la diversidad y la inclusión, pero su aplicación efectiva en el funcionamiento diario de los centros educativos puede verse obstaculizada por la falta de adaptación y de comprensión a nivel local (Slee, 2011). Por último, DAVOPSI presenta dificultades para adaptarse a la diversidad contextual de los distintos centros educativos y no facilita el fomento de la autoevaluación participativa, tal y como defienden Hargreaves y Fullan (2012), ya que, para que el cambio educativo sea efectivo, es esencial involucrar a todos los miembros del sistema educativo en el proceso de reflexión y autoevaluación con el fin de garantizar una mejora sostenida y contextualizada. Estas limitaciones justifican la necesidad de una nueva herramienta, más inclusiva, capaz de tener en cuenta múltiples dimensiones, como la calidad de las interacciones, la reflexión profesional, la inclusión, la diversidad y la participación activa del personal educativo, promoviendo así la transformación educativa.

La herramienta se estructura según la lógica de la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 2005), que identifica la influencia de diferentes niveles contextuales en el desarrollo humano: el *microsistema* (relaciones directas en contextos inmediatos, como el aula y la familia), el *mesosistema* (coordinación entre instituciones, servicios y la comunidad) y el *macrosistema* (políticas educativas y normas culturales).

Tal y como también se expone en el capítulo 1, «esta perspectiva ha guiado el diseño de la herramienta en tres niveles de evaluación: el *nivel macro*, que analiza la coherencia de las políticas educativas, la asignación de recursos y la formación del personal; el *nivel meso*, que evalúa la implementación del proyecto educativo, el liderazgo y la gestión institucional; y el *nivel micro*, que se centra en las prácticas en el aula, la calidad de las interacciones y la reflexión profesional». Además, la herramienta incorpora los principios de los enfoques socioconstructivistas

(Brunner, 1955; Dewey, 1938; Vygotsky, 2000), destacando la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Esto ha llevado a la inclusión de dimensiones que valoran la participación activa de los niños, la coconstrucción del conocimiento y la reflexión colectiva, aspectos que también se encuentran en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2001).

El compromiso con la inclusión y la diversidad es otro pilar fundamental de la nueva herramienta. Los principios de inclusión, extraídos del Índice de Inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en la primera infancia y el cuidado infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2000) y reforzados por recientes directrices internacionales, garantizan que la herramienta tenga en cuenta la diversidad de los niños y promueva entornos equitativos. Este enfoque se complementa con la perspectiva de la práctica reflexiva para la mejora educativa (Galardini, 2000; Hargreaves y Fullan, 2012; Schön, 1983).

2.3.1 Uso de la herramienta

La herramienta está diseñada para ser utilizada de manera participativa y reflexiva por toda la comunidad educativa implicada en los servicios de la primera infancia. Su aplicación sigue un proceso estructurado que puede combinar la autoevaluación, la evaluación colectiva y la retroalimentación continua, garantizando así una mejora progresiva y sostenida.

En primer lugar, es esencial una lectura exhaustiva y colectiva, junto con una formación previa, para garantizar que los profesionales que utilizarán la herramienta comprendan sus criterios, dimensiones y fundamentos teóricos, y que compartan significados comunes. Debe promoverse una formación que fomente el diálogo profesional y la reflexión colectiva, elementos clave para la transformación educativa.

En segundo lugar, la herramienta está diseñada para que los equipos educativos puedan utilizarla tanto para la autoevaluación individual como institucional. Este proceso busca generar espacios de debate profesional en los que los resultados obtenidos puedan servir para reflexionar sobre las propias prácticas e identificar áreas de mejora.

El tercer elemento clave es la retroalimentación continua. La evaluación no debe ser un hecho puntual, sino más bien un ciclo continuo de reflexión y mejora. Los resultados obtenidos deben analizarse periódicamente para definir planes de acción y establecer estrategias que posteriormente se reevaluarán. Por último, la herramienta está diseñada específicamente para los servicios de EPI y puede complementarse

con otros instrumentos de evaluación existentes, como el ITERS-R, el Índice de Inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en la primera infancia y el cuidado infantil, y el DAVOPSI, con el fin de obtener una visión más holística de la calidad educativa. Esta integración permite combinar perspectivas cuantitativas y cualitativas, ampliando así la capacidad de análisis y respuesta a las necesidades de los niños y de los equipos educativos. En resumen, la evaluación que proponemos no se limita a ser una herramienta de control, sino que se configura como un *mecanismo de reflexión, aprendizaje y mejora*.

Una herramienta destinada a fomentar una reflexión profunda, multifacética y contextualizada sobre los servicios de EPI, sin necesidad de desplegar múltiples instrumentos de evaluación que a menudo resultan inmanejables en el trabajo diario de los equipos. A través de un enfoque ecológico y participativo, busca promover una cultura de evaluación que respalde la mejora continua, la profesionalización del sector y la garantía del derecho a una educación infantil de calidad (Garantía Infantil).

Evaluación de las políticas de la primera infancia (nivel macro)

En este nivel macro, relativo a las políticas de la primera infancia, se incluyen cuatro dimensiones. En primer lugar, la legislación, la normativa y la financiación del marco en el que se sustenta la primera infancia. En segundo lugar, el papel que deben desempeñar los servicios educativos en la promoción del desarrollo individual y social. En tercer lugar, los principios básicos que rigen (o deberían regir) la caracterización de los servicios de educación de la primera infancia. Y, en cuarto y último lugar, las condiciones laborales de los profesionales que desarrollan su labor en el ámbito de la primera infancia.

Dada la naturaleza de las diferentes dimensiones que conforman este nivel macro, los responsables de llevar a cabo la evaluación serían aquellos miembros de la administración pública encargados de planificar, diseñar y tomar decisiones estratégicas sobre las políticas relacionadas con la primera infancia. Esta idea es importante porque la frecuente desconexión entre los ámbitos político, institucional y de las prácticas educativas y asistenciales suele obstaculizar un enfoque tan holístico, coherente y compartido. Para ello, sería aconsejable llevar a cabo una evaluación periódica anual de cada una de estas dimensiones al inicio y al final de un mandato político (aproximadamente cuatro años) con el fin de promover los ajustes y mejoras que se consideren oportunos.

Legislación, normativa y financiación

Esta dimensión (véase la tabla 2.1) abarca un análisis exhaustivo de los marcos jurídicos, normativos y financieros que sustentan la educación de la primera infancia. Evalúa no solo la coherencia interna de la legislación con las directrices nacionales, sino también con las normas internacionales, tal y como las establecen organizaciones reconocidas (OCDE, 2021; UNESCO, 2021). Asimismo, se mide la capacidad de estas políticas para garantizar un acceso universal, equitativo e inclusivo, al tiempo que se asegura la sostenibilidad de los recursos económicos asignados al sector, la transparencia en su gestión y la eficiencia en la distribución de los fondos.

Tabla 2.1 Indicadores para la evaluación de la legislación, la regulación y la financiación de los servicios de la primera infancia (nivel macro)

Debe ser cumplimentado por responsables políticos, altos directivos y personal técnico con responsabilidades en la planificación y gestión de políticas públicas.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Regulación y la legislación	El marco jurídico se revisa y se actualiza anualmente con doc- pruebas documentadas que demuestre 95–100 % de alineación con los normas internacionales. <i>Por ejemplo,</i> revisiones anuales se publican referencias explícitas a los instrumentos internacionales marcos (los derechos de los niños, calidad de la EPI), y	El marco jurídico marco jurídico es revisado cada cada 1 o 2 años, con un 80–90 % la alineación con alineación internacional normas internacionales. <i>Por ejemplo,</i> las normas son se actualizan periódicamente periódicamente, pero algunas instrucciones no se han incluido se han adaptado al mismo tiempo ritmo.	El marco jurídico marco se actualiza de forma irregular (cada 3 años o más) y la alineación con alineación internacional las normas se del 60 al 70 %. <i>En cuanto a ejemplo,</i> las normas normativa vigente incluyen, en general, referencias a la revisión de los niños derechos, pero carecen de operativa	El marco jurídico marco jurídico es obsoleto (no actualización en más que cada 5 años) o inexistente, con menos del 50 por ciento la alineación con alineación internacional normas. <i>En cuanto a Por ejemplo,</i> hay hay una ausencia de marcos revisión o fragmentación normativa fragmentada que

decretos y directrices las directrices se actualicen de forma coherente de manera		especificidad y normativa aplicación .	no garantiza criterios comunes de calidad y equidad.
---	--	---	---

(Continuación)

Tabla 2.1 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Financiación	Se dispone de informes anuales exhaustivos que reflejan una financiación estable y transparente, distribuida de acuerdo con criterios establecidos, lo que garantiza la sostenibilidad y el acceso equitativo (documentación accesible para todo el personal). <i>Por ejemplo</i> , presupuestos públicos anuales con criterios de distribución claros por territorio o por zonas dentro de un mismo municipio y por grupo de población, e informes de seguimiento accesibles que muestren claramente la aplicación de los criterios de equidad.	Se dispone de informes de financiación que, aunque son periódicos, presentan pequeñas deficiencias en cuanto a documentación o transparencia en algunos ámbitos. <i>Por ejemplo</i> , se dispone de información presupuestaria está disponible, pero los criterios de asignación no están claramente especificados.	La documentación sobre la financiación es parcial, con desviaciones que dificultan una aplicación uniforme y generan desigualdades de acceso. <i>Por ejemplo</i> , existen diferencias significativas en la financiación entre territorios o zonas dentro de un mismo municipio sin una justificación clara.	No existe una documentación fiable sobre la financiación; la gestión es inestable y no se llevan a cabo revisiones periódicas, lo que afecta gravemente afectando a la equidad en el acceso. <i>Por ejemplo</i> , una falta de información pública sobre los presupuestos y la dependencia de decisiones ad hoc o extraordinarias.

El papel de la educación infantil en el desarrollo individual y social

La educación infantil se considera un espacio esencial para el desarrollo integral del niño, ya que fomenta su bienestar emocional, psicomotor, cognitivo y social. Su función educativa debe permitir un desarrollo integral a través de procesos de

enseñanza y aprendizaje que promuevan la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Esta perspectiva (véase la tabla 2.2) considera que el aprendizaje se construye a través de la interacción con el entorno, lo que refuerza la necesidad de una educación de calidad desde la primera infancia.

Tabla 2.2 Evaluación del papel de la educación infantil en el desarrollo individual y social (nivel macro)

A completar por los responsables políticos, los altos directivos y el personal técnico con responsabilidades en la planificación y la toma de decisiones en materia de políticas de la primera infancia.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Funciones y orientación de la primera infancia políticas de la primera infancia	Infancia temprana las políticas explican definir claramente la primera infancia la educación como los derechos de los niños y como elemento central de su desarrollo integral . Esto orientación se clara, compartida, y coherente a lo largo de legislación, planes estratégicos, y de planificación instrumentos. <i>Por ejemplo:</i> leyes, nacionales, regionales, o municipal	Políticas reconocen el papel de la primera infancia educación infantil educación en la holístico de los niños desarrollo, pero esta orientación no es siempre consiste se refleja constantemente en todos los documentos documentos o estrategias decisiones estratégicas. <i>Por ejemplo:</i> planes estratégicos que hagan referencia a desarrollo integral desarrollo, pero carecen de coherencia entre medidas reguladoras legislación,	Las políticas se refieren en general términos para los niños holístico de los niños desarrollo, sin establecer claramente que define los función específica de primera infancia educación como un derecho o como un eje estructural de la política pública. <i>Por ejemplo:</i> programáticas documentos con la ausencia de declaraciones que no son se traduzcan en medidas concretas o de las partidas	Las políticas no definen claramente la función de primera infancia la educación en relación con los niños derechos de los niños y el desarrollo el desarrollo o solo lo hace en términos generales sin especificando aplicar . <i>Por ejemplo:</i> ausencia de un específicas tempranas infancia estrategia o consideración de esta fase

	que explícitamente reco- reconocer el derecho a la educación desde el nacimiento desde el nacimiento y ponerlo a lo largo de los objetivos objetivos, recursos y plazos.	financiación, y territoriales planificación.	presupuestarias .	únicamente como cuidado infantil servicio.
--	---	--	----------------------	---

(Continuación)

Tabla 2.2 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Igualdad de oportunidad y cohesión social	Las políticas incorporan la igualdad de oportunidades y la cohesión social como criterios centrales y los plasman en medidas que garantizan un acceso equitativo a los servicios de educación infantil, prestando especial atención a las desigualdades sociales, territoriales y económicas. <i>Por ejemplo:</i> criterios de priorización para la matriculación y una financiación reforzada en zonas con mayor vulnerabilidad social.	Las políticas incluyen medidas destinadas a promover la igualdad de oportunidades, pero estas no siempre son suficientes o no llegan a todos los territorios o grupos de manera equitativa. <i>Por ejemplo:</i> los programas de apoyo financiero existentes que son insuficientes o incluyen requisitos de elegibilidad que excluyen a algunas familias vulnerables.	Las políticas reconocen la importancia de la igualdad de oportunidades, pero con una especificación limitada de las medidas o un impacto desigual en el acceso a los servicios. <i>Por ejemplo:</i> programas aislados sin continuidad ni sin mecanismos para evaluar su impacto real.	Las políticas no incorporan claramente la igualdad de oportunidades ni la cohesión social como principios rectores, lo que contribuye al mantenimiento o al aumento de las desigualdades en el acceso a los servicios de educación infantil y a los elevados costes económicos para las familias. <i>Por ejemplo:</i> dependencia predominante de la oferta privada, tasas elevadas y cobertura pública insuficiente.

Principios básicos

Esta dimensión (véase la tabla 2.3) reúne los pilares fundamentales que deben guiar la formulación, la aplicación y la evaluación de las políticas de educación de la primera infancia. Se estructura en siete subdimensiones: *la cultura de la infancia, el papel de las familias, la inclusión, el acceso universal, el protagonismo infantil, los derechos de los niños y las voces de las familias.*

- **Cultura de la infancia y el papel de las familias:** La educación de la primera infancia debe reconocer y respetar la diversidad cultural de los niños, integrando a las familias como agentes activos en el proceso educativo.
- **Inclusión:** Los servicios deben ser accesibles y sensibles a la diversidad (económica, cultural, funcional, etc.), garantizando la igualdad de oportunidades para la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su uso como motor del desarrollo integral.
- **Acceso universal:** Se promueve un modelo de servicio que no discrimine en función de las condiciones socioeconómicas, garantizando un acceso equitativo. Se analizan medidas que eliminan las barreras y aseguren que todos los niños y niñas, independientemente de su contexto y características socioeconómicas, tengan acceso a una educación de calidad.
- **Voces y protagonismo de los niños:** Las perspectivas y las voces de los niños deben incorporarse a los procesos de toma de decisiones, reconociendo a los niños como agentes activos en sus propios itinerarios educativos a través de sus interacciones con los adultos y el desarrollo de sus capacidades.
- **Derechos de la infancia – Garantía Infantil:** Los servicios de educación de la primera infancia deben garantizar la protección y la promoción de los derechos de la infancia como principio fundamental de la acción educativa, teniendo en cuenta las características específicas de esta etapa de desarrollo.
- **Las voces de las familias:** Las políticas de educación de la primera infancia deben reconocer y promover la participación familiar como un componente esencial de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia. Esto implica garantizar espacios y mecanismos significativos de información y participación que permitan a las familias expresar sus necesidades, perspectivas y expectativas, así como participar en las decisiones que afectan al bienestar y la educación de sus hijos. Tener en cuenta las opiniones de las familias contribuye a la construcción de una acción educativa compartida, coherente e inclusiva, respetuosa con la diversidad social, cultural y familiar, y refuerza la corresponsabilidad entre los servicios educativos y el entorno familiar.

Tabla 2.3 Evaluación de los principios fundamentales de las políticas de la primera infancia (nivel macro)

Debe ser cumplimentado por los responsables políticos, los altos directivos y el personal técnico de la administración pública con responsabilidades en materia de planificación, regulación y toma de decisiones estratégicas en las políticas de la primera infancia.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Cultura de la infancia	Las políticas se aplican plenamente reconocer y respetar la diversidad cultural diversidad de los niños. prácticas educativas prácticas se promueven que valoren diferentes formas de aprendizaje y el desarrollo según el contexto cultural de cada niño. <i>Por ejemplo:</i> la adaptación de prestación de servicios y materiales para las diversas culturas, idiomas, y las religiones presentes presentes en las familias y las comunidades en el territorio.	Políticas en tener en cuenta la , sino con limitaciones en su aplicación práctica aplicación. Algunas estrategias adaptadas son se contemplan, pero no sistemáticas temáticamente. <i>Para ejemplo:</i> materiales de reconocimiento de las diversidad cultural en documentación estratégica sin criterios claros para aplicación a nivel de los servicios.	Cultural es reconocer de manera superficial en las políticas, pero no existen estrategias claras para la integración integrarla en contextos educativos la práctica. El materiales y metodologías propuestas aún siguiendo una modelo dominante que no refleje aspectos culturales pluralidad.	Las políticas no tener en en cuenta la diversidad cultural de los niños. Allí medidas para adaptarse la educación diferentes cult- contextos culturales o para garantizar la representación- representación de la diversidad identidades y tradiciones. <i>Por ejemplo:</i> ocasionales referencias a diversidad con cambios a la provisión o los criterios de calidad.

Función de las familias	Las políticas garantizan la participación activa de las familias en la primera infancia educación. Una relación-relación de responsabilidad entre las familias y las instituciones se fomenta, con mecanismos de participación mecanismos adaptados a servicios sociales y culturales diversidad.	Las familias se reconoce como papel educativo agentes, pero todavía hay barreras para la igualdad participación. Algunas acciones se están adoptando para fomentar el diálogo entre las familias y	La importancia de la importancia de la papel de las familias se reconoce, pero eficaz las políticas no son que se está desarrollando para facilitar su participación en el ámbito educativo proceso educativo.	Las políticas no contemplan la participación de las familias en la primera infancia la educación infantil. La colaboración es no se fomenta, ni se espacios para el diálogo entre las familias y servicios.
--	---	--	--	---

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Función de las familias	<i>Por ejemplo:</i> canales de información inclusivos; espacios de participación formales e informales; y la consulta sistemática a las familias integrada en la planificación de los servicios.	servicios educativos, pero estos no siempre son accesibles para todas las familias. <i>Por ejemplo:</i> existen canales de comunicación, pero no están lo suficientemente adaptados a todas las realidades familiares.	La comunicación entre los servicios y las familias es limitada. <i>Por ejemplo:</i> la comunicación es predominantemente unidireccional, de los servicios hacia las familias.	<i>Por ejemplo:</i> falta de espacios de encuentro o de diálogo entre las familias y los servicios.
Inclusión	Las políticas de primera infancia garantizan plenamente la inclusión, asegurando un acceso equitativo y universal a servicios de alta calidad para todos los niños, independientemente de su situación socioeconómica, cultural, lingüística o funcional. Existe una estrategia estructurada con recursos adecuados, un enfoque intersectorial y mecanismos de seguimiento para garantizar la igualdad de oportunidades y la	Las políticas incorporan un marco inclusivo sólido, con medidas específicas para garantizar el acceso y la participación de todos los niños, pero puede haber deficiencias en la aplicación o la financiación. Existe colaboración interinstitucional, pero podría ser más eficaz a la hora de garantizar una verdadera igualdad de oportunidades.	Las políticas reconocen la importancia de la inclusión e incorporan algunas medidas para promoverla, pero estas son limitadas o no tienen un impacto real en la reducción de las desigualdades. Existen barreras estructurales para acceder a servicios, y la diversidad no se tiene plenamente en cuenta en la planificación y la aplicación de las políticas.	Las políticas de primera infancia no garantizan de manera efectiva la inclusión. Se identifican barreras significativas que dificultan el acceso equitativo a los servicios por parte de determinados grupos. No existen mecanismos claros para abordar la diversidad, y se perpetúan las desigualdades estructurales. <i>Por ejemplo:</i> la ausencia de medidas específicas para los niños con

	cohesión social.			o funcionales .
--	------------------	--	--	--------------------

(Continuación)

Tabla 2.3
(Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Inclusión	Por ejemplo: criterios de priorización y apoyo específico para niños en situaciones vulnerables y/o con necesidades educativas especiales y discapacidad (SEND).	Por ejemplo: disponibilidad de recursos de apoyo a la diversidad que no llegan a todos los territorios, niños o familias.	Por ejemplo: declaraciones de intenciones sin recursos ni mecanismos de seguimiento.	

Acceso universal	Las políticas garantizan un acceso equitativo y universal a la educación infantil, eliminando las barreras económicas, geográficas y administrativas. Existen medidas específicas para garantizar la inclusión de los grupos vulnerables y asegurar la calidad educativa para todos los niños. El acceso está plenamente garantizado, independientemente de la situación económica, social o territorial. No hay listas de espera. <i>Por ejemplo:</i> una red pública sólida que cubre todo el territorio basada en criterios de equidad e inclusión.	Se están aplicando medidas para garantizar un acceso más equitativo a los servicios de educación infantil, pero siguen existiendo barreras que dificultan la plena participación de algunos grupos. Se dispone de ayudas económicas, pero pueden resultar insuficientes para llegar a toda la población vulnerable. El acceso está garantizado para la mayoría, con algunos impedimentos menores que pueden limitar ligeramente la accesibilidad. <i>Por ejemplo:</i> existen programas de apoyo económico	Las políticas establecen el derecho al acceso universal, pero en la práctica existen desigualdades significativas. Todavía hay familias que no pueden acceder a los servicios por razones económicas o geográficas, o debido a la falta de plazas disponibles. El acceso está parcialmente garantizado, con desigualdades que dependen de por ubicación o situación económica. Hay una lista de espera. <i>Por ejemplo:</i> la falta de espacios públicos en determinados barrios o municipios.	No existen medidas eficaces que garanticen el acceso universal a la educación infantil. Las barreras socioeconómicas, geográficas y administrativas limitan el acceso de muchos niños, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables. El acceso se ve limitado por barreras económicas, territoriales o de horario. Existen largas listas de espera y/o una falta de plazas públicas en diversas zonas. <i>Por ejemplo:</i> largas listas de espera y dependencia de la .
-------------------------	--	--	---	--

Tabla 2.3 (Descripción)	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Acceso universal		pero son insuficientes para llegar a todas las familias necesitadas.		
La voz de la infancia	Las políticas garantizan plenamente que se tenga en cuenta la voz de la infancia, promoviendo la participación activa de los niños y niñas en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones. Se promueve y se logra el desarrollo de prácticas docentes que respeten sus intereses y necesidades para fomentar un aprendizaje significativo. <i>Por ejemplo:</i> criterios normativos que garantizan tiempo, espacios y materiales para el juego libre, la estimulación y la elección autónoma.	La perspectiva de la infancia se integra en las políticas, pero aún hay margen de mejora en cuanto a la participación real de los niños y niñas en la toma de decisiones educativas. Se fomenta el desarrollo de prácticas escolares que promuevan la autonomía y la expresión de los niños se fomenta, pero no se logra de forma sistemática. <i>Por ejemplo:</i> recomendaciones sobre el juego libre sin criterios de aplicación claros	Se reconoce la importancia de las opiniones de los niños, pero las políticas no establecen mecanismos concretos para garantizarlas. El enfoque educativo sigue estando predominante mente centrado en los adultos, y las oportunidades de participación de los niños son limitadas. <i>Por ejemplo:</i> un discurso basado en los derechos sin cambios en la organización del tiempo o el espacio.	Las políticas no tienen en cuenta las como agentes activos en su aprendizaje. La educación infantil se basa en modelos directivos y unidireccionales , en los que los niños tienen poca o ninguna capacidad para expresar sus necesidades y preferencias. <i>Por ejemplo:</i> modelos de servicio centrados en los adultos con oportunidades limitadas para que los niños elijan.

(Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Derechos de la infancia – Garantía de la infancia	Las políticas garantizan plenamente que los servicios de educación y cuidados de la primera infancia aseguren la protección y la promoción de todos los derechos de los niños como principio fundamental de la acción educativa. Se tienen en cuenta, asimismo, las características específicas de esta etapa de desarrollo y todas las diversidades y desigualdades interseccionales (Garantía de la Infancia de la UE)	Las políticas garantizan que los servicios de EPI estén orientados a la protección y promoción de todos los derechos de la infancia. Las características específicas de esta etapa de desarrollo y todas las diversidades y desigualdades se tienen en cuenta con dificultades.	Las políticas garantizan — <i>de iure</i> , pero no <i>de facto</i> — que los servicios de EPI estén orientados a la protección y promoción de todos los derechos de los niños. Las políticas tienen dificultades para reconocer las características específicas de esta etapa de desarrollo y todas las diversidades y desigualdades.	Las políticas no garantizan que los servicios de EPI estén orientados a la protección y promoción de todos los derechos de los niños. No se tienen en cuenta las características específicas de esta etapa de desarrollo ni todas las diversidades y desigualdades.
La voz de las familias	Las políticas reconocen y promueven plenamente la participación y la voz de las familias como un componente esencial de los servicios de EPI.	Las políticas reconocen y tratan de promover la participación y la voz de las familias como un componente esencial de servicios de EPI.	Las políticas reconocen y promueven parcialmente la participación y la voz de las familias en los servicios de EPI.	Las políticas no reconocen ni promueven la participación y la voz de las familias en los servicios de ECCE.

Condiciones laborales

Las condiciones laborales de los profesionales de la educación infantil también se evalúan como un elemento clave de la calidad del servicio. Esta dimensión (véase la tabla 2.4) analiza los factores laborales y de formación que afectan directamente a la

Tabla 2.3

Continuidad educación infantil.

- **Recursos y ratios:** La disponibilidad de recursos y materiales, una infraestructura adecuada y un ratio óptimo entre educadores y niños (Espinosa, 2018,

2018a) influyen en la sensación de seguridad y en la calidad de la respuesta educativa.

- **Trabajo en red:** La colaboración entre los servicios educativos, sanitarios y sociales es esencial para garantizar una atención integral. Se requiere una coordinación adecuada entre los diferentes servicios.
- **Espacios y tiempos:** Planificación y organización de situaciones de aprendizaje diversas y flexibles.
- **Formación inicial e iniciación:** Una formación inicial y continua de alta calidad para los profesionales contribuye a una práctica reflexiva y orientada a la mejora.
- **Formación del personal:** desarrollo profesional continuo, centrado en la reflexión y la mejora constante de la práctica educativa.
- **Condiciones laborales:** centradas en salarios y calendarios adecuados, así como en disponer de tiempo para preparar actividades y para la formación.

Tabla 2.4. Evaluación de las condiciones laborales de los profesionales de la educación infantil (nivel macro)

Debe ser cumplimentado por responsables políticos, altos directivos y personal técnico de la administración pública con competencias en materia de planificación, regulación y toma de decisiones en el ámbito de las políticas de la primera infancia.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Ratios	La relación proporción profesor-alumnos es óptima (1:4 para niños de 0 a 3 y 1:8 para niños de 3 a 6 años), lo que permite atención tai-adaptada a cada necesidades del niño.	La relación proporción profesor-alumnos es buena (1:6 para niños de 0 a 3 años y 1:10 para niños de 3 a 6 años), pero en momentos de alta exigencia esto puede aumentar ligeramente afectar a la calidad calidad de la atención.	La relación es desfavorable superior a la recomendado parámetros (1:8 para niños de 0 a 3 niños y 1:12 para niños de 3 a 6 años, niños de esa edad), lo que lo que dificulta atender a todos niños.	La proporción la proporción es desfavorable (más de 1:10 para los niños de 0 a 3 y 1:15 para niños de 3 a 6 años), afectan negativamente a la calidad de atención prestada a niños.

Tabla 2.3
(Continuación)

Tabla 2.4
(Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Proporciones	Las condiciones de trabajo son excelentes, ya que los profesionales pueden atender las necesidades de cada niño con el tiempo y los recursos adecuados. <i>Por ejemplo:</i> todas las aulas mantienen la ratio requerida durante toda la jornada, incluso en las horas punta.	Las condiciones de trabajo son adecuadas, pero algunas situaciones pueden generar un cierto nivel de presión. <i>Por ejemplo:</i> aumento temporal de la ratio durante las horas de entrada y recogida.	Las condiciones de trabajo pueden resultar difíciles debido a una carga de trabajo excesiva. <i>Por ejemplo:</i> un profesional que atiende a un grupo numeroso durante la mayor parte del día.	Las condiciones de trabajo son precarias y no permiten el desempeño adecuado de las tareas educativas. <i>Por ejemplo:</i> falta sistemática de personal de apoyo o de sustitutos.
Recursos	Los recursos y materiales disponibles son más que adecuados y de calidad suficiente para llevar a cabo una labor educativa de alta calidad. Esto queda documentado en informes internos.	Los recursos y materiales son adecuados, pero no siempre están disponibles en la cantidad o calidad necesarias. Las condiciones de trabajo son buenas, pero hay ocasiones en las que la disponibilidad de recursos puede causar dificultades. Deficiencias documentadas en informes periódicos	Los recursos y materiales son limitados, con algunas carencias en cuanto a calidad o disponibilidad. Las condiciones de trabajo pueden verse afectadas por la falta de materiales y recursos para llevar a cabo las tareas educativas de forma eficaz.	Los recursos y materiales son escasos o inadecuados, lo que afecta negativamente a la labor educativa. Las condiciones de trabajo son precarias, con escasez de materiales y recursos, lo que dificulta el trabajo de los profesionales. <i>Por ejemplo:</i> ausencia de materiales básicos o espacios con un equipamiento

		.		mínimo.

Tabla 2.4 (Descripción)	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Recursos	<i>Por ejemplo:</i> presupuesto anual garantizado para materiales, renovado periódicamente y documentado.	<i>Por ejemplo:</i> materiales compartidos entre aulas o renovaciones retrasadas.	<i>Por ejemplo:</i> la reutilización de materiales desgastados debido a restricciones presupuestaria s.	
Trabajo en red	Existe una coordinación fluida y estructurada entre los servicios educativos, sanitarios y sociales, lo que facilita un entorno de trabajo colaborativo. Los profesionales disponen del tiempo y los recursos necesarios para trabajar en red y desarrollar una coordinación eficaz. Existencia de planes de intervención bien definidos. <i>Por ejemplo:</i> reuniones intersectoriales periódicas con protocolos compartidos	La coordinación entre los servicios es buena, con una interacción regular entre los agentes implicados. Los profesionales disponen de tiempo para coordinarse, pero con algunas dificultades o cargas de trabajo que limitan esta colaboración. Existencia de protocolos o planes de intervención genéricos o insuficientemen te exhaustivos. <i>Por ejemplo:</i> contactos ocasionales sin seguimiento sistemático.	La coordinación es irregular, con momentos de solapamiento entre servicios. Los profesionales disponen de poco tiempo o apoyo para la coordinación, lo que dificulta el trabajo en red. Los protocolos o planes de intervención son insuficientes y/o desconocidos para los servicios implicados. <i>Por ejemplo:</i> desconocimient o de los protocolos existentes.	No existe una coordinación efectiva entre los servicios. Los profesionales trabajan de forma aislada y las condiciones laborales son precarias, con falta de tiempo y recursos para coordinarse con otros agentes. No existen protocolos ni planes de intervención. <i>Por ejemplo:</i> cada servicio funciona de forma aislada.

(Continuación)

Tabla 2.4
(Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Espacios	Los espacios se diseñan, mantienen y revisan periódicamente (al menos una vez al año), cumpliendo entre el 90 % y el 100 % de los criterios de seguridad establecidos (certificaciones e inspecciones periódicas).	Los espacios son funcionales y, en general, seguros, con revisiones periódicas (cada 1-2 años) que cumplen entre el 80 % y el 90 % de los criterios de seguridad, aunque ocasionalmente se detectan deficiencias en la actualización de los equipos. <i>Por ejemplo:</i> pequeñas deficiencias en la actualización de los equipos.	Los espacios cumplen funciones básicas de seguridad, pero solo satisfacen entre el 60 % y el 70 % de los criterios; se detectan deficiencias en la inspección y actualización de los equipos. <i>Por ejemplo:</i> equipos obsoletos pendientes de renovación.	Los espacios son inadecuados o inseguros, carecen de procesos regulares de inspección o mantenimiento y cumplen menos del 50 % de los criterios mínimos de seguridad. <i>Por ejemplo:</i> falta de certificaciones o graves deficiencias de accesibilidad.
Horario	Horarios flexibles que se adaptan a las necesidades de los niños y las familias, según los informes de evaluación internos y los comentarios de los usuarios. <i>Por ejemplo:</i> horarios de entrada y salida adaptados a las necesidades familiares.	Hay algunos aspectos menores que deben mejorarse en cuanto a la organización y la flexibilidad horaria para satisfacer mejor las necesidades de los niños y sus familias. <i>Por ejemplo:</i> rigidez ocasional en franjas horarias específicas.	Se han detectado deficiencias en la flexibilidad de los horarios de trabajo, con informes irregulares que ponen de manifiesto la necesidad de mejorar. <i>Por ejemplo:</i> horarios poco adaptados a las diversas situaciones familiares.	Los horarios son poco estructurados e inflexibles, y carecen de una revisión periódica, lo que afecta negativamente al entorno de aprendizaje. No responden a las necesidades de los niños y sus familias. <i>Por ejemplo:</i> horarios fijos que no satisfacen las familias.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Formación inicial	Es esencial que los profesionales de la educación infantil cuenten con una formación profesional específica y de alta calidad o con una formación universitaria. La formación es integral y abarca todos los aspectos necesarios para una práctica reflexiva y de alta calidad. <i>Por ejemplo:</i> títulos universitarios obligatorios para el acceso al empleo, excluyendo las .	Se exige a los profesionales de la educación infantil que cuenten con una formación inicial universitaria o profesional. No hay garantía de que la formación abarque todas las áreas de manera exhaustiva, y existen algunas carencias. <i>Por ejemplo:</i> algunos niños son atendidos por personal sin formación específica en educación infantil.	Se recomienda, aunque no es obligatorio, que los profesionales de la educación infantil cuenten con una formación inicial universitaria o formación profesional. No hay garantía de que la formación abarque adecuadamente determinadas áreas pedagógicas y psicoeducativas . <i>Por ejemplo:</i> la contratación de personal sin sin cualificaciones específicas.	No se exige a los profesionales de la educación infantil que cuenten con una formación universitaria inicial o una formación profesional. <i>Por ejemplo:</i> contratación sin requisitos mínimos de formación.
Incorporación	El proceso de incorporación es exhaustivo y está bien estructurado, y ofrece a los profesionales todo el apoyo	La incorporación es adecuada, con un buen apoyo inicial, pero puede presentar carencias en algunos aspectos que dificultan una rápida adaptación.	La incorporación es insuficiente, con escaso apoyo para que los profesionales se integren en su puesto.	La incorporación es prácticamente inexistente o muy limitada. Los profesionales no reciben el apoyo adecuado para empezar a trabajar, y las condiciones laborales son precarias.

Tabla 2.4
(Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Incorporación	que necesitan para integrarse con éxito en su puesto. Las condiciones de trabajo son muy buenas y se hace hincapié en facilitarles una rápida adaptación. <i>Por ejemplo:</i> planes de incorporación con .	Las condiciones de trabajo son buenas, pero el apoyo podría mejorarse. <i>Por ejemplo:</i> información inicial parcial.	Las condiciones de trabajo pueden resultar difíciles debido a la falta de apoyo y orientación adecuados. <i>Por ejemplo:</i> incorporación directa sin formación previa.	<i>Por ejemplo:</i> falta de apoyo durante la integración en el lugar de trabajo.
Formación continua	Los profesionales tienen acceso a una formación continua de calidad, con oportunidades periódicas de desarrollo profesional. Las condiciones de trabajo favorecen la formación continua y el desarrollo profesional. <i>Por ejemplo:</i> plan de formación anual con horas incluidas en la jornada laboral.	La formación continua es adecuada, pero no muy regular ni accesible. Las condiciones de trabajo son buenas, aunque no siempre permiten disponer del tiempo necesario para el desarrollo profesional continuo. <i>Por ejemplo:</i> formación fuera del horario laboral.	Hay pocas oportunidades de formación continua y/o no son muy accesibles. Las condiciones laborales limitan las oportunidades de desarrollo profesional. <i>Por ejemplo:</i> : ofertas de formación escasas y no planificadas.	No hay oportunidades de formación continua. Las condiciones laborales son precarias y no favorecen las oportunidades de desarrollo profesional. <i>Por ejemplo:</i> no se destina presupuesto ni tiempo al desarrollo profesional.

Tabla 2.4

(Continuación) Condiciones laborales	Los profesionales disfrutan de unas condiciones laborales	Los profesionales tienen unas condiciones laborales con	Los profesionales tienen unas condiciones laborales muy	Los profesionales tienen unas condiciones laborales mucho
--	--	---	---	--

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Buenas	Suficientes	A mejorar
Condiciones laborales	(salario, calendario, horario, vacaciones) comparables a las de la educación primaria.	Algunas deficiencias en comparación con la educación primaria.	Por debajo de las de la educación primaria.	Inferiores a las de otras etapas.

Evaluación de las dinámicas institucionales en la primera infancia (nivel meso) En este nivel meso, en lo que respecta a las dinámicas institucionales en la primera infancia, y siguiendo la estructura propuesta por el Índice de Inclusión, se identifican tres dimensiones. En primer lugar, las culturas, que se refieren a los conceptos y creencias que subyacen al servicio educativo en cuestión. En segundo lugar, las políticas, que constituyen el conjunto de decisiones que permiten la organización y el funcionamiento del contexto en cuestión. Y, en tercer y último lugar, las prácticas, que implican la puesta en práctica del currículo en contextos más formales, o de contenidos, conocimientos y competencias desde la perspectiva de contextos menos regulados.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las diferentes dimensiones que conforman este nivel meso, los responsables de llevar a cabo la evaluación serían los gestores directos de los servicios de educación infantil. Sería recomendable que, tanto al inicio como al final de un curso académico, o de un proceso educativo con un inicio y un final definidos, se llevara a cabo una evaluación de cada una de estas dimensiones para identificar áreas de mejora y poder planificar acciones que las promuevan.

Dadas las particularidades de cada centro educativo y de su contexto interno y externo, se entiende que las dinámicas institucionales, por definición, diferirán necesariamente.

Culturas

Esta dimensión (véase la tabla 2.5) examina los valores y creencias que conforman la identidad interna de un servicio educativo. El análisis de las culturas dentro de un contexto nos permite identificar el grado de inclusión y respeto por la diversidad, así como su capacidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de los niños y las familias. La participación de toda la comunidad, una postura democrática, la colaboración entre profesionales y el concepto de infancia y sus implicaciones

para la organización de la vida cotidiana del servicio son elementos fundamentales para una educación infantil de calidad.

- **Participación de toda la comunidad:** evalúa cómo se involucra la comunidad (familias, educadores, profesionales externos) en la toma de decisiones y en el funcionamiento diario del servicio. La participación activa e inclusiva es fundamental para la calidad educativa.
- **Enfoque democrático:** evalúa en qué medida el centro adopta un modelo democrático, en el que las decisiones se toman de forma colectiva, con espacio para el diálogo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.
- **Colaboración entre los profesionales implicados:** tiene en cuenta la sinergia entre los diferentes agentes educativos y de apoyo (profesores, psicólogos, trabajadores sociales, etc.), así como su capacidad para trabajar de forma coordinada y en consonancia con los objetivos educativos comunes.
- Concepto de niño y familia y sus implicaciones para la organización de la vida cotidiana del servicio, la guardería, el espacio familiar, etc.: evalúa cómo aborda el servicio educativo la diversidad de los niños y las familias, y cómo se reflejan estas influencias en la vida cotidiana. El concepto de niños y familias debe considerarse de manera integral, adaptándose a las necesidades específicas de cada uno.

Tabla 2.5. Evaluación de las culturas institucionales en los servicios de educación infantil (nivel meso)

Debe ser cumplimentado por los equipos de dirección o los responsables de los servicios de educación infantil, con la participación del personal educativo y, cuando proceda, de otras partes interesadas relacionadas con el servicio.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Comunidad participación	La educa-comunidad educa-comunidad (familias, profesores, oportunidades externas agentes externos) participar activamente participa en	La educa-comunidad educa-comunidad tiene oportunidades para la participación , aunque decisiones clave	Comunidad La participación es limitada. Algunas oportunidades para participar la participación son se ofrecen, pero	La educa-comunidad educa-comunidad no tiene oportunidades participar en

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Participación comunitaria	en la toma de decisiones y la gestión escolar. Los procesos participativos son inclusivos y transparentes, y se valoran las aportaciones de todos los miembros. <i>Por ejemplo:</i> espacios de participación estables (consejos, comités) con influencia real en las .	Las decisiones las toma un grupo más reducido. Se fomenta la colaboración, pero algunas voces pueden quedar más marginadas. <i>Por ejemplo:</i> reuniones consultivas con las familias sin una retroalimentación clara sobre cómo se integran las aportaciones.	no son regulares ni están bien estructurados. Las familias y otros miembros pueden sentir que su implicación en el proceso de toma de decisiones. <i>Por ejemplo:</i> encuestas puntuales sin seguimiento ni continuidad.	toma de decisiones. Hay poco intercambio de información y no se valoran las aportaciones de la comunidad. <i>Por ejemplo:</i> decisiones tomadas exclusivamente por la dirección sin espacios de consulta.
Enfoque democrático	El servicio promueve un modelo democrático en el que las decisiones se toman de forma colectiva y se fomenta la inclusión y el respeto mutuo de todos los miembros. La democracia forma parte integral de la vida cotidiana del servicio. <i>Por ejemplo:</i> espacios regulares de deliberación	El servicio fomenta la democracia en la toma de decisiones, pero puede haber ocasiones en las que la jerarquía o la autoridad prevalezcan sobre el diálogo. Se escuchan las opiniones de las familias y los profesionales, pero la toma de decisiones puede ser más centralizada. <i>Por ejemplo:</i> consulta previa	El servicio muestra indicios de una orientación democrática, pero, en la práctica, las decisiones se toman en espacios limitados y no se fomenta lo suficiente la participación activa de todas las personas implicadas. <i>Por ejemplo:</i> se comparte información después de que se hayan tomado las	El servicio no promueve un modelo democrático, y las decisiones se toman de forma unilateral. La comunicación entre los miembros es limitada y las oportunidades de participación democrática son casi inexistentes. <i>Por ejemplo:</i> ausencia total de diálogo o

Tabla 2.5 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Posicionamiento democrático	otros actores, con criterios de toma de decisiones compartidos.	con el personal y las partes interesadas, pero sin poder real de decisión.		Espacios de debate colectivo.
Colaboración entre profesionales	Existe una estrecha colaboración entre todos los profesionales (educadores, psicólogos, trabajadores sociales y otros especialistas), con reuniones periódicas, intercambio de estrategias y apoyo mutuo. Los equipos de trabajo están plenamente alineados en sus objetivos educativos. <i>Por ejemplo:</i> espacios de coordinación interdisciplinar con planificación compartida.	La colaboración entre profesionales es buena, aunque quizá no sea del todo sistemática ni estructurada. Existen buenas prácticas en el trabajo en equipo, pero hay algunos aspectos que podrían mejorarse. <i>Por ejemplo:</i> coordinación ocasional en función de necesidades específicas.	La colaboración entre profesionales existe, pero es esporádica o superficial. Puede haber una falta de coordinación efectiva y de comunicación fluida, con algunas dificultades a la hora de coordinar estrategias educativas. <i>Por ejemplo:</i> intercambio informal de información sin espacios establecidos.	La colaboración entre profesionales es prácticamente inexistente. Los distintos agentes educativos trabajan de forma aislada, sin un sistema coordinado y con falta de comunicación y apoyo mutuo. <i>Por ejemplo:</i> ausencia de reuniones de equipo o de coordinación.

Concepto de niño y familia e implicaciones para la organización de la vida cotidiana	El servicio tiene un enfoque inclusivo y respeta la diversidad de concepciones sobre los niños y las familias. Su labor educativa se basa en una visión holística que	El servicio trabaja de manera coherente con el concepto de niño y familia, con espacios y actividades que tienen en cuenta las necesidades y características de las familias.	Se tiene en cuenta el concepto de niño y familia tenido en cuenta, pero la labor educativa se lleva a cabo de manera más homogénea, sin apenas de la familia	El servicio tiene un concepto limitado o estereotípico de los niños y las familias, que no se refleja en la organización de las actividades ni en la forma en que se diseñan los espacios.
---	---	---	--	--

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Concepto de niño y familia y sus implicaciones para la organización de la vida cotidiana	Reconoce las necesidades individuales de los niños y sus familias. Los espacios y las actividades están adaptados para fomentar la participación activa de las familias. <i>Por ejemplo:</i> flexibilidad organizativa y espacios inclusivos diseñados para acoger a familias con realidades.	Sin embargo, puede haber una falta de integración plena o de flexibilidad en algunos ámbitos. <i>Por ejemplo:</i> adaptaciones puntuales sin una revisión global de la organización.	y la diversidad de los niños. Es posible que los espacios o las actividades no estén totalmente adaptados a las necesidades específicas de las familias. <i>Por ejemplo:</i> una organización diaria rígida para todas las familias.	Las familias desempeñan un papel secundario en la vida cotidiana del servicio. <i>Por ejemplo:</i> ausencia de espacios diseñados para la presencia familiar o participación.

Políticas

Esta dimensión (véase la Tabla 2.G) se refiere a la claridad, la coherencia y la aplicación de las políticas internas que rigen el funcionamiento de los centros educativos. Las políticas institucionales, como el proyecto educativo del servicio y el liderazgo pedagógico, deben reflejar una orientación clara hacia la mejora de las prácticas educativas.

- **Proyecto educativo:** Claridad y coherencia de los objetivos pedagógicos con la propuesta educativa del centro y las normas de organización y funcionamiento, el reglamento interno, entre otros. Y, al mismo tiempo, con el desarrollo de las prácticas educativas.
- **Liderazgo:** Competencias de gestión y liderazgo para la implementación de una educación infantil de calidad. Necesidad de formación específica y requisitos de experiencia.

Tabla 2.6 Evaluación de las políticas institucionales de los servicios de educación infantil (nivel meso)

Debe ser cumplimentado por los equipos de dirección o los responsables de los servicios de educación infantil, con la participación del personal educativo.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Educativo proyecto	El educativo proyecto es claro y coherente, con unos pedagógicos objetivos que son que están totalmente alineados con el educativo propuesta de la servicio y con la Organización y funcionamiento Reglamento (NOF), así como con el normas. El objetivos pedagógicos Los objetivos son y son efectivamente trans- se traducen en prácticas educativas prácticas, y existe supervisión constante para garantizar que	El educativo proyecto es de carácter en general claro, y el enfoque pedagógico objetivos coherentes con las educativo a favor de propuesta. Sin embargo, puede haber algunas áreas en las que no están plenamente no están totalmente Organización y funcionamiento Reglamento o el Reglamento. El educativo objetivos se reflejan en educativos práctica, pero solo de forma parcial o	El educa- proyecto generacional en general comprensible posibles, pero hay deficiencias en su coherencia, en consonancia con el pedagógicos objetivos, el Organización y Funcionamiento Reglamento y el Reglamento. Reglamento. Esto puede dar lugar a una falta de coherencia la aplicación de los objetivos en el ámbito educativo prácticas.	El educa- El proyecto educativo es poco claro o inco- coherente, con mal definidos pedagógicos objetivos que no son en consonancia con las educativos propuesta, el Organización y de funcionamiento o el Reglamento. Educativo las prácticas no se aplican de forma coherente reflejan las establecidos objetivos, con una falta

EDUCACIÓN Y CUIDADO DE LA INFANCIA	ADOLESCENCIA	Educativo	de una
se aplican de manera coherente y de forma reflexiva. <i>Por ejemplo:</i> la proyecto educativo orienta explícitamente organización diaria (tiempo, espacios y actividades) y se revisan periódicamente con el equipo y las partes interesadas.	incoherencia incoherencias. <i>En cuanto a ejemplo:</i> compartido pedagógicos criterios aplicados de forma desigual en grupos o personal.	la práctica es parcialmente en consonancia con los objetivos. <i>Por ejemplo:</i> institucional documentos existen, pero están que rara vez se utilizan como una forma práctica referencia.	supervisar y implementación la educación. <i>Por ejemplo,</i> : ausencia de pedagogía compartida criterios geográficos o en las actividades de un proyecto se conectan a partir de servicio real funcionamiento.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Liderazgo	El liderazgo es claro y compartido. La dirección promueve un modelo de liderazgo horizontal y compartido, en el que los profesionales desempeñan un papel activo en la toma de decisiones y la gestión del servicio. Existe una distribución equitativa de las responsabilidades, y el equipo de trabajo se percibe como una unidad organizada y cohesionada. La dirección cuenta con formación específica y amplia experiencia, y fomenta la participación activa y la responsabilidad de todos los miembros del servicio. Los procesos de gestión y supervisión están bien estructurados y se garantiza una educación de la primera infancia de calidad está garantizada. <i>Por ejemplo:</i> equipos de trabajo	El liderazgo es adecuado, con una gestión que fomenta la colaboración y un modelo de liderazgo compartido, aunque la distribución de responsabilidades puede no sea del todo equitativa o pueda variar en función de las circunstancias. El equipo directivo cuenta con una formación adecuada y cierta experiencia en gestión, y trata de involucrar a los profesionales en la toma de decisiones. La calidad educativa está, en general, garantizada, aunque quizá no todos los miembros del servicio tengan siempre el mismo grado de participación. <i>Por ejemplo:</i> se consulta al personal antes de tomar decisiones, pero las resoluciones finales siguen estando	El liderazgo es funcional, pero la participación en la toma de decisiones y la distribución de responsabilidades son limitadas. La dirección ejerce un estilo de liderazgo más vertical, con escasa participación de los profesionales en las decisiones estratégicas. Hay una falta de liderazgo horizontal coherente, con una gestión centralizada y poca atención al trabajo en equipo. La formación en gestión es parcial y la experiencia puede ser insuficiente en algunas áreas. <i>Por ejemplo:</i> las decisiones organizativas las toma principalmente la dirección, con una deliberación	El liderazgo es poco claro o está centralizado. La dirección no fomenta el liderazgo compartido ni la colaboración activa entre los miembros del equipo, y las responsabilidades no se distribuyen de manera equitativa. La dirección carece de formación específica en educación infantil o tiene una experiencia mínima, lo que afecta a la calidad educativa. Las decisiones se toman de forma unilateral y no se fomenta la participación de los profesionales en la gestión o el desarrollo del proyecto educativo. <i>Por ejemplo:</i> ausencia de espacios de coordinación e imposición de decisiones sin

	EDUCACIÓN Y CUIDADO DE LA INFANCIA centralizadas. definidas, reuniones periódicas de coordinación y toma de decisiones compartida.		colectiva mínima.	procesos de diálogo .

Prácticas

El análisis de las prácticas pedagógicas incluye la implementación del currículo y/o el desarrollo de contenidos, conocimientos y la promoción de competencias, las estrategias para acoger a las familias y a los niños, la organización de los espacios y el tiempo, y la coherencia de la intervención educativa. La evaluación de estos aspectos permite identificar buenas prácticas y fomenta la reflexión profesional.

- **Aplicación del plan de estudios/contenidos/competencias:** Aplicación de un marco curricular, o desarrollo de contenidos y conocimientos, o fomento de competencias adaptadas y flexibles. Esto requiere necesariamente una planificación y una especificación abordadas de forma conjunta y consensuada entre la comunidad educativa y los distintos agentes de los servicios educativos (véase la Tabla 2.7).
- **Acogida de los niños:** estrategias para garantizar una transición y una adaptación fluidas a los servicios educativos. Apoyo y seguimiento de los niños en los distintos momentos del día (vida cotidiana y juego). Apoyo a las familias remitidas por el niño.
- **Acogida de las familias y los cuidadores (niños en acogida):** marco y estrategias para ofrecer a todas las familias y cuidadores una acogida personalizada y un apoyo y orientación continuos (reuniones, entrevistas, comunicación, etc.).
- **Organización de los espacios y el tiempo:** esta subdimensión se refiere a la calidad y la idoneidad de los espacios físicos dentro del servicio educativo, que deben estar diseñados y organizados para promover el bienestar y el desarrollo de los niños. Incluye aspectos como la seguridad, la accesibilidad, la diversidad de materiales y recursos educativos, y la adecuación de los espacios a las necesidades específicas de los niños. La organización del tiempo se refiere a cómo se distribuyen y gestionan los tiempos de actividad y de descanso dentro del servicio educativo.
- **Orientación y coherencia de la propuesta de intervención educativa:** esta subdimensión abarca la forma en que se diseñan y ponen en práctica las situaciones de aprendizaje dentro del servicio, así como la coherencia entre las actividades educativas y las prácticas de atención. La coherencia implica que los enfoques educativos y las estrategias de apoyo sean consistentes,

garantizando que los niños reciban una educación integral y equilibrada que respete tanto los aspectos cognitivos como los emocionales.

- **Evaluación de la organización y el funcionamiento del servicio.** Esta subdimensión se refiere a la forma en que el servicio revisa, evalúa y mejora sus procesos internos. La autoevaluación permite identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora, con el objetivo de garantizar que el servicio funcione de manera eficiente y que las prácticas educativas sean de alta calidad. Esta subdimensión incluye tanto la autoevaluación de los profesionales como la participación de las familias y los niños en el proceso, para garantizar que el servicio se ajuste a los objetivos educativos y a las necesidades de los niños.

Tabla 2.7 Evaluación de las prácticas educativas en los servicios de educación infantil (nivel meso)

Debe ser cumplimentado por los equipos educativos y de gestión de los servicios de educación infantil como herramienta para la reflexión colectiva y la mejora de la práctica.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Aplicación del plan de estudios / contenidos / competencias	Plan de estudios/ contenido/las competencias son están totalmente adaptados a las necesidades de los los niños, con detallado y planificación flexible que se rige se revisa y se ajustan. La planificación es... llevada a cabo conjuntamente y por consenso-	Plan de estudios/ contenidos/competencias están adaptados y flexibles, con un buen plan de que implica la profes- comunicación profesional comunidades, aunque puede haber algo de margen para mejora en términos de	Plan de estudios/ contenidos/competencias tienen han perdido algo adaptaciones, pero el plan— la formación y la puesta en práctica mentación no son del todo acordado por todos los educadores agentes educativos. La flexibilidad es	Plan de estudios/ contenidos/competencias no son flexibles lo suficientemente flexibles o adaptadas a las necesidades de la niños. La planificación se rígidos y no se realizado conjuntamente o por consenso consenso entre el grupo de

profesionales, con el claro la participación de todos los implicados en el ámbito educativo . Se trata orientado a	revisión y consenso entre todos los implicados en el ámbito educativo servicios. Las plan de estudios es se aplica	es limitada y sin revisar con frecuencia lo suficiente como para adaptarse a la necesidades cambiantes de	profesionales. No hay proceso para revisar o adaptando servicios educativos prácticas, y hay
--	---	---	--

(Continuación)

Tabla 2.7 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Aplicación del plan de estudios / contenidos / competencias	Educación inclusiva, que permite una aplicación flexible según las necesidades individuales de los niños. <i>Por ejemplo:</i> planificación compartida en equipo que se ajusta periódicamente en función de la observación y las necesidades cambiantes de los niños y las familias.	de forma adecuada, con ajustes basados en las necesidades de los niños, pero podría ser más flexible en algunos casos. <i>Por ejemplo:</i> adaptaciones ocasionales de las propuestas educativas en función de los niños y familias.	niños. Las adaptaciones o ajustes se realizan de forma parcial o irregular. <i>Por ejemplo:</i> programas rígidos que solo se modifican ocasionalmente .	No hay una respuesta eficaz a las necesidades individuales de los niños. <i>Por ejemplo:</i> actividades repetitivas y fijas que no responden a la diversidad del grupo.

Acogida de los niños	La acogida de los niños es individualizada, con una transición fluida adaptada a las necesidades individuales. El equipo educativo ofrece una acogida atenta y constante en todo momento del día, respetando las necesidades emocionales, afectivas y educativas de los niños. <i>Por ejemplo:</i> períodos de adaptación flexibles acordados y llevados a cabo con las familias.	La acogida está bien estructurada y organizada, lo que garantiza una transición fluida. Se realizan ajustes en función a las necesidades de los niños, aunque se podrían introducir algunas mejoras en la transición. <i>Por ejemplo:</i> ajustes temporales de los horarios durante los primeros días.	La acogida es general, sin adaptaciones específicas. La transición no es del todo fluida y puede presentar dificultades para la inclusión de todos los niños, ya que la estrategia de acogida no es flexible. <i>Por ejemplo:</i> períodos de adaptación idénticos para todos los niños.	Las estrategias de acogida no son muy eficaces y no garantizan una transición fluida. No se tienen en cuenta las necesidades individuales de los niños, y la inclusión resulta difícil. <i>Por ejemplo:</i> integración inmediata sin un proceso de apoyo.
-----------------------------	---	---	--	--

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Acogida de familias y cuidadores (acogida familiar)	El proceso de acogida de las familias o cuidadores está totalmente personalizado y ofrece apoyo constante a lo largo de todo el proceso de transición. Se proporcionan recursos, orientación e información de forma proactiva y periódica. El servicio establece una comunicación fluida con las familias, adaptándose a sus necesidades específicas. <i>Por ejemplo:</i> entrevistas iniciales y seguimiento periódico a lo largo todo el año.	La acogida de la familia o de los cuidadores es adecuada y el apoyo es regular. Las familias reciben orientación y recursos para la transición, aunque puede haber una falta de personalización o de continuidad en la comunicación y el apoyo. <i>Por ejemplo:</i> reuniones informativas iniciales sin un seguimiento.	La acogida que se brinda a las familias o a los cuidadores es superficial, con escaso seguimiento o apoyo. Las familias tienen un acceso limitado a los recursos y a la orientación en el proceso de transición. La comunicación es poco frecuente y no siempre se adapta a las necesidades específicas. <i>Por ejemplo:</i> información escrita facilitada sin diálogo.	Las estrategias de acogida para las familias y los cuidadores son inexistentes o muy limitadas. No se proporcionan recursos ni orientación, y la comunicación es mínima o inexistente. <i>Por ejemplo:</i> no se celebran reuniones con las familias.

Organización de los espacios	Los espacios educativos están diseñados de forma óptima para el desarrollo de los niños. Los espacios son adecuados para las actividades y favorecen el bienestar emocional y social de los niños, con elementos accesibles y de alta calidad	Los espacios son adecuados y están organizados de forma funcional. Aunque son adecuados para las actividades, se podrían mejorar en cuanto a la distribución o en la disponibilidad de recursos para fomentar un	Los espacios son, en general, adecuados, pero presentan limitaciones que pueden afectar al bienestar o al desarrollo de los niños. La distribución es deficiente y hay falta de accesibilidad a algunos recursos y materiales.	Los espacios son inadecuados o están mal organizados. La distribución de los espacios no favorece el aprendizaje ni la convivencia de los niños. <i>Por ejemplo:</i> espacios abarrotados o inseguros
-------------------------------------	--	---	---	---

(Continuación)

Tabla 2.7 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Organización de los espacios	recursos y materiales. <i>Por ejemplo:</i> espacios diferenciados que permitan diversas funciones: juego libre, momentos de tranquilidad, interacción, estimulación.	Un entorno más estimulante y adaptado a la diversidad de los niños. <i>Por ejemplo:</i> espacios y materiales adecuados, pero con poca renovación o poca variedad.	<i>Por ejemplo:</i> espacios y materiales guardados fuera del alcance de los niños.	espacios y materiales.
Organización del tiempo	La distribución del tiempo es flexible y se adapta a las necesidades de los niños. Existe un equilibrio adecuado entre los momentos de actividad y de descanso, y los momentos de interacción están equilibrados. <i>Por ejemplo:</i> los ritmos diarios se adaptan a las necesidades y la situación del grupo.	La distribución del tiempo es adecuada, aunque podría ser más flexible o adaptarse mejor a las necesidades de todos los niños. Las actividades son variadas y se tienen en cuenta los periodos de descanso, pero quizá se necesiten algunos ajustes en la transición entre actividades. <i>Por ejemplo:</i> rutinas estables con una flexibilidad limitada en momentos.	La distribución del tiempo es rígida e inflexible. Los periodos de descanso y las actividades no siempre responden a las necesidades individuales de los niños, y la transición entre las diferentes actividades no es muy fluida. <i>Por ejemplo:</i> transiciones bruscas entre actividades sin tiempo de adaptación.	La distribución del tiempo es inadecuada para los niños, con pocos momentos de descanso o variedad entre actividades. <i>Por ejemplo:</i> jornadas largas sin descansos suficientes.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Orientación y coherencia de la intervención educativa y asistencial	Las situaciones de aprendizaje son muy variadas y se adaptan a las necesidades e intereses de los niños. La propuesta educativa y de atención está plenamente integrada, y los profesionales trabajan juntos para fomentar el desarrollo integral de los niños. Las actividades se planifican de manera flexible y en consonancia con los objetivos educativos y de atención. <i>Por ejemplo:</i> coherencia entre las rutinas de atención y las .	Las situaciones de aprendizaje son adecuadas y variadas, aunque podrían ser más dinámicas o adaptarse a determinadas necesidades específicas. Existe una buena coherencia entre la educación y el cuidado, pero podría faltar una integración más profunda entre ambos . <i>Por ejemplo:</i> buena coordinación general con pequeñas .	Las situaciones de aprendizaje son limitadas y poco variadas, con escasa flexibilidad en la planificación. La coherencia entre el programa educativo y el cuidado es parcial, con momentos de desconexión entre ambos aspectos. <i>Por ejemplo:</i> actividades educativas desconectadas de las rutinas diarias.	Las situaciones de aprendizaje son monótonas y están poco adaptadas a las necesidades de los niños. La propuesta educativa y el cuidado están separados, y no existe una coordinación efectiva entre ambos aspectos. <i>Por ejemplo:</i> prácticas centradas en el cuidado sin integración con las actividades educativas.
Evaluación de la organización y el funcionamiento del servicio	La evaluación de la organización y el funcionamiento del servicio es continua, participativa y reflexiva. El equipo recurre a la	La evaluación es periódica y participativa, pero hay ámbitos en los que se podrían mejorar los procesos de revisión. Se realizan	El servicio se evalúa de forma esporádica y sin un proceso estructurado. La recopilación de datos es limitada y no existe una	La evaluación es casi inexistente. No existe un seguimiento adecuado de la organización y funcionamiento del

	EDUCACIÓN Y CUIDADO DE LA INFANCIA autoevaluación	ajustes, pero		servicio,

(Continuación)

Tabla 2.7 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Evaluación de la organización y el funcionamiento del servicio	métodos y supervisa rigurosamente todos los procesos para identificar áreas de mejora. Los datos se recopilan de forma sistemática y se realizan ajustes inmediatos para mejorar el funcionamiento del servicio.	de forma menos inmediata y quizá no se recopilan todos los datos necesarios para un diagnóstico completo.	supervisión de la calidad de las operaciones, lo que dificulta la implementación de mejoras inmediatas	lo que impide la identificación y la aplicación de mejoras en los procesos.

Evaluación de las prácticas psicopedagógicas en los servicios de EPI (nivel micro)

En este nivel micro, en lo que respecta a las prácticas psicopedagógicas en los servicios de educación infantil, se identifican cuatro dimensiones. En primer lugar, el contexto curricular/de competencias, que se refiere a las situaciones de aprendizaje planificadas y desarrolladas. En segundo lugar, el contexto físico, que incluye los espacios, los horarios y los materiales. En tercer lugar, el contexto relacional y de actividad conjunta resume gran parte de la esencia que debe caracterizar a una educación infantil de calidad basada en la interacción. Y, en cuarto y último lugar, la evaluación, la calidad y el profesionalismo reflexivo captan la esencia del perfil profesional que debe caracterizar a quienes desarrollan su labor profesional en los servicios de educación infantil.

En cuanto a la naturaleza de las diferentes dimensiones que conforman este nivel micro, los responsables de llevar a cabo la evaluación serían directamente quienes actúan como agentes educativos en la práctica. Sería recomendable que, tanto al inicio como al final del curso escolar —o de cualquier proceso educativo (*situación de aprendizaje*) con un inicio y un final definidos—, se realizara una evaluación de cada una de estas dimensiones con el fin de identificar mejoras e incorporarlas a las propuestas educativas posteriores. Para no perder la perspectiva global del servicio educativo, esta evaluación debería ser, en la medida de lo posible, colegiada y de responsabilidad compartida entre todos los profesionales implicados.

Contexto curricular/de competencias

La coherencia entre el proyecto educativo y la práctica diaria, el tipo de situaciones de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica educativa son elementos clave a la hora de evaluar el impacto de la enseñanza en el desarrollo infantil (véase la tabla 2.8).

- **Puesta en práctica del proyecto educativo y del plan de estudios y/o de las competencias que deben desarrollarse:** Coherencia entre el proyecto educativo del centro y su desarrollo en la práctica educativa.
- **Tipos de situaciones de aprendizaje:** Análisis de las propuestas educativas, prestando especial atención a las actividades diarias de enseñanza y aprendizaje.
- **Evaluación de la práctica educativa:** Reflexión continua sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas utilizadas y el nivel de aprendizaje alcanzado por los niños.

Tabla 2.8 Evaluación del contexto curricular y de competencias en los servicios de educación infantil (nivel micro)

Debe ser cumplimentado por los profesionales de la educación como herramienta de autoevaluación y reflexión sobre la práctica pedagógica.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Aplicación del proyecto educativo y/o el plan de estudios y/o habilidades que deben desarrollarse	La educación proyecto está totalmente alineado con la práctica diaria. Los objetivos y principios del proyecto educativo se reflejan de forma clara y de forma coherente que se reflejan en todos los aspectos educativos, actividades,	La educación educativo es en gran medida no está alineado con educativos prácticas, junto con algunas pequeñas discrepancias en su aplicación. actividades son en consonancia	Hay algunas dis-conexiones entre el educativos proyecto y prácticas diarias prácticas. La objetivos y principios principios de la educativos proyecto son	La educación proyecto educativo es no está adecuadamente se refleja en educativos práctica. Hay existe una falta de coherencia entre el establecidos educativos objetivos y actividades

	con la planificación adaptado a los necesidades de la niños. El educativos	con el objetivo general- objetivos de la educativos	en parte se refleja en el	diarias, con una falta de en referencia a del proyecto en
--	---	--	-------------------------------------	--

(Continuación)

Tabla 2.8 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
La puesta en práctica del proyecto educativo y del plan de estudios, y/o las competencias que se deben desarrollar	El proyecto se utiliza como referencia para la toma de decisiones pedagógicas a todos los niveles. <i>Por ejemplo:</i> las decisiones sobre actividades, materiales y organización diaria se basan en los criterios establecidos en el proyecto educativo y se ajustan a los objetivos del servicio y del municipio .	proyecto, aunque en algunos ámbitos sería conveniente que hubiera una mayor coherencia entre el proyecto educativo y las actividades cotidianas. <i>Por ejemplo:</i> el proyecto orienta la práctica, pero no siempre se utiliza explícitamente como referencia en la planificación diaria	actividades educativas y, en ocasiones, resulta difícil aplicarlas a la dinámica de la vida cotidiana. <i>Por ejemplo:</i> se conoce el proyecto, pero rara vez se revisa o se tiene en cuenta en la práctica.	la planificación y ejecución de las actividades. <i>Por ejemplo:</i> las actividades se improvisan o están desconectadas de los criterios pedagógicos del servicio.
Tipos de situaciones de aprendizaje	Las situaciones de aprendizaje están diseñadas para fomentar la colaboración, el diálogo y la negociación entre los niños. Las actividades implican interacción social y resolución conjunta de problemas, con un fuerte énfasis en la	Las situaciones de aprendizaje contribuyen poco a fomentar la interacción entre los niños y el agente educativo. Las actividades permiten cierta colaboración e intercambio de ideas, pero el papel de los niños como constructores activos	Las situaciones de aprendizaje no fomentan la interacción ni la construcción compartida de conocimiento entre los niños. Las actividades promueven cierta interacción social, pero	Las situaciones de aprendizaje no fomentan la interacción ni la colaboración entre los niños. El conocimiento se transmite de forma unidireccional desde el educador a los niños, con poco o ningún espacio para

	participación activa		las oportunidade s para	
--	-------------------------	--	----------------------------------	--

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Tipos de situaciones de aprendizaje	aprendizaje y pensamiento crítico. El agente educativo actúa como facilitador, ofreciendo apoyo y orientación. <i>Por ejemplo:</i> diversas actividades, como las tareas abiertas y las zonas de juego libre, fomentan el juego compartido y la toma de decisiones entre niños.	de sus propios conocimientos podría tener mayor protagonismo. El agente educativo interviene poco. <i>Por ejemplo:</i> las actividades permiten la colaboración, pero cuentan con instrucciones bastante rígidas, lo que limita las opciones de los niños.	El trabajo en grupo y la construcción conjunta de conocimientos son limitados. El agente educativo no interviene. <i>Por ejemplo:</i> actividades individuales con interacciones ocasionales no planificadas.	la construcción colectiva del conocimiento. Las actividades no permiten a los niños interactuar, y el papel del agente educativo es únicamente el de un observador. <i>Por ejemplo:</i> actividades repetitivas y directivas en las que los niños desempeñan un papel pasivo.
Evaluación de la práctica educativa	Los profesionales llevan a cabo una evaluación continua y reflexiva de la eficacia de las estrategias pedagógicas, utilizando diversas herramientas y fuentes de información. Identifican periódicamente los puntos fuertes y las áreas de mejora en las prácticas y	Los profesionales llevan a cabo una evaluación reflexiva de las estrategias pedagógicas, pero de forma menos sistemática o con menor profundidad. Se utilizan herramientas y observaciones periódicas para medir los niveles de aprendizaje de los niños, pero es posible que las estrategias	Los profesionales llevan a cabo una evaluación de la práctica educativa de forma irregular. La reflexión sobre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de los niños tiene lugar en momentos concretos o de forma superficial, sin un	Los profesionales no llevan a cabo una evaluación continua o reflexiva de la práctica educativa. No existe un seguimiento efectivo del nivel de aprendizaje alcanzado por los niños ni de la eficacia de las estrategias docentes. La falta de reflexión y revisión de las

		no siempre se ajusten a tiempo . Reflexión	seguimiento sistemático seguimiento.	prácticas impide
--	--	---	--	---------------------

(Continuación)

Tabla 2.8 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Evaluación de la práctica educativa	ajustar de forma proactiva las estrategias para optimizar el aprendizaje de los niños. La reflexión es exhaustiva, detallada y se basa en datos concretos, e implica un análisis crítico y constante del proceso educativo. <i>Por ejemplo:</i> observaciones registradas, reuniones de equipo, tutoría externa, ajustes inmediatos de las propuestas educativas.	es adecuada, pero puede haber una falta de detalle en el análisis de los resultados y en la aplicación de cambios inmediatos. <i>Por ejemplo:</i> evaluaciones trimestrales que dan lugar a cambios graduales.	La identificación de los puntos fuertes y débiles de la práctica es parcial, y las modificaciones de las estrategias son poco frecuentes o limitadas. <i>Por ejemplo:</i> reflexiones informales sin registros ni continuidad.	la mejora coherente de la enseñanza y el aprendizaje. <i>Por ejemplo:</i> No hay espacios para la reflexión o la revisión de la práctica.

Contexto físico

Los espacios y el tiempo deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades de los niños, además de fomentar experiencias de aprendizaje significativas. La selección de los materiales de juego debe cumplir criterios de calidad y diversidad para promover un desarrollo integral (véase la tabla 2.5).

- **Espacios:** Adaptación de los espacios a las necesidades de los niños y adecuación a la propuesta educativa. ¿Qué conocimientos (disciplinarios) se utilizan para preparar los espacios y los materiales?
- **Tiempo:** Organización flexible y diversificada del horario.
- **Selección de materiales de juego:** uso de materiales adecuados para fomentar un aprendizaje que garantice el desarrollo integral del niño.

Tabla 2.9 Evaluación del contexto físico en las prácticas psicopedagógicas (nivel micro)
Debe ser cumplimentado por los profesionales de la educación como herramienta de autoevaluación de la práctica cotidiana.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Espacios	Los espacios son están diseñados para ser flexibles y adaptadas a las necesidades de los niños, que fomente diferentes tipos de actividades (juego libre, actividades dirigidas, periodos de descanso, etc.). La distribución del espacios facilitan interacción social y el pro-progresivo y el la autonomía de los niños. Los espacios están preparados teniendo en cuenta el educativo y las necesidades emocionales de cada niño, y su diseño se basa basada en un profundo comprensión de	Los espacios son adaptados adecuadamente a las necesidades de los niños, con un buen diseño para la educación actividades educativas. Aunque la diversidad de las se refleja en el diseño, los espacios podrían ser más flexible o adaptada a algunos aspectos de los niños individual desarrollo. El diseño y la distribución de los espacios es basado en la conocimientos generales sobre la educación las necesidades educativas de	Los espacios son adecuados para el público necesidades de los ni-niños, pero las diseño no siempre fomenta-de diferentes edades actividades o interacción. Los espacios son funcionalmente y más útil, pero su organización no siempre facilitar una aprendizaje enriquecido experiencia. El diseño del no es totalmente alineados con la educación propuesta educativa y no es muy bien pensados	Los espacios no son adecuadamente adaptado a los niños necesidades y hacer no responden adecuadamente a los educativo propuesta. Los distribución de la espacio es rígido y poco flexible , lo que limita la posibilidad posibilidades para aprendizaje y progresivo autonomía y la interacción entre niños. La los espacios son preparado

las etapas del
desarrollo infantil
desarrollo y
los espacios
propuesta.

Por ejemplo,

ejemplo: una
espacios siempre
organizados de
la misma forma.

sin ningún

clara relación
criterios claros.

(Continuación)

Tabla 2.9 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Espacios	<i>Por ejemplo:</i> Espacios accesibles que permitan a los niños elegir libremente dónde jugar, moverse o descansar, diseñados desde una perspectiva inclusiva, multisensorial y acogedora.	<i>Por ejemplo:</i> Espacios diferenciados con posibilidades limitadas de transformación.		<i>Por ejemplo:</i> una disposición fija del mobiliario que impide el juego libre o el movimiento.
Tiempo	La organización del tiempo es flexible, con un horario que permite alternar periodos de aprendizaje estructurado, juego libre, descanso e interacción social. Los horarios se pueden adaptar a las necesidades individuales de los niños, y se tienen en cuenta sus necesidades. <i>Por ejemplo:</i> Horarios flexibles de descanso y juego según los ritmos individuales de los niños.	La organización del tiempo es bastante flexible, con una buena distribución de las actividades y los momentos de interacción. Aunque la mayoría de los niños dispone de tiempo suficiente para diversas actividades, en algunos casos el horario podría organizarse mejor para responder a las necesidades individuales. Los tiempos de aprendizaje y de descanso están equilibrados. <i>Por ejemplo:</i> rutinas estables con cierto margen para adaptación.	La distribución del tiempo es rígida e inflexi-. Aunque se respetan los tiempos de actividad y descanso, el horario no siempre permite adaptarse a las necesidades individuales de los niños. <i>Por ejemplo:</i> transiciones marcadas por el reloj sin tener en cuenta el estado del grupo.	El horario es muy rígido y no tiene en cuenta la diversidad y las necesidades de los niños. Los horarios son inflexibles y no hay margen para la elección personal, la interacción ni de un descanso adecuado. <i>Por ejemplo:</i> jornadas excesivamente estructuradas sin tiempo suficiente para el juego libre.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Selección de materiales lúdicos	Los materiales de juego son de alta calidad, variados y adaptados a los intereses, capacidades y necesidades de los niños. Se utilizan para fomentar el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños, y su selección se realiza con esmero basándose en un conocimiento profundo de las etapas del desarrollo infantil. Los materiales permiten , la exploración, la creación, las actividades psicomotoras y la resolución de problemas. <i>Por ejemplo:</i> materiales diversos y no estructurados que permiten múltiples usos y interpretaciones.	Los materiales de juego son adecuados y suficientes para fomentar el desarrollo de los niños, aunque podrían ser más variados o estar mejor adaptados a algunas necesidades específicas . Los materiales se utilizan para fomentar el aprendizaje y el juego, pero quizá su potencial para el desarrollo integral de los niños no siempre se aprovecha al máximo. <i>Por ejemplo:</i> materiales adecuados, pero se renuevan o combinan poco.	Los materiales de juego son funcionales, pero limitados en cuanto a calidad o variedad. Aunque fomentan ciertos tipos de actividades, no siempre responden de forma óptima a las necesidades de desarrollo de los niños. El uso de los materiales se limita a actividades básicas, sin fomentar el desarrollo integral ni la plena creatividad. <i>Por ejemplo:</i> predominio de juguetes comerciales con un potencial creativo limitado.	Los materiales lúdicos no son muy adecuados para el desarrollo de los niños. Su selección es limitada en cuanto a variedad, calidad y aplicación pedagógica, y no fomentan el desarrollo integral de los niños. Las actividades se limitan al uso de materiales inadecuados o poco estimulantes para los niños. <i>Por ejemplo:</i> materiales poco estimulantes , desgastados o inaccesibles.

Contexto relacional y actividades conjuntas

El entorno relacional y las actividades conjuntas son esenciales para una educación

infantil de calidad. Un entorno inclusivo, la interacción educativa, la calidad de la relación entre adultos y niños y la organización social de la

actividad, que fomenta la interacción entre compañeros, constituyen la base de un aprendizaje significativo. Las prácticas de observación y escucha deben fomentar la mejora constante, basadas en el análisis y la reflexión sobre la práctica (véase la tabla 2.10).

- **Inclusión:** Creación de un entorno seguro y acogedor que permita la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los niños.
- **Interacción educativa y actividad conjunta:** Procesos e intervenciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el educador y el niño, así como entre los propios niños.
- **Relación adulto-niño:** Calidad de la interacción y tipo y grado de ayuda prestada. Uso de estrategias discursivas durante el proceso educativo.
- **Organización social de las actividades entre los niños:** propuestas diversificadas (individuales, por parejas, en pequeños grupos, en grandes grupos).
- **Tipo y calidad de la interacción entre compañeros:** tipo de relaciones (apoyo y ayuda, colaboración, cooperación, competencia, etc.).
- **Evaluación:** alineada con la enseñanza y el aprendizaje, continua, formativa y educativa.

Tabla 2.10 Evaluación del contexto relacional y de las actividades conjuntas (nivel micro)

Debe ser cumplimentado por los profesionales de la educación como herramienta de autoevaluación y reflexión sobre la calidad de las interacciones y la vida relacional del servicio.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Inclusión	La política de El medio del todo inclusivo y acogedor, donde todos los Se valora a cada niño y ha mejorado oportunidades para aprender según a sus necesidades.	La política de El medio inclusivo y acogedor para la mayoría de los ni- ños, aunque podría ser mejorado en en cuanto a diversidad de adaptadas	La política de El medio acogedor pero no siempre inclusivo para todos niños. Las actividades que se ofrecen no siempre adaptadas a las diversas necesidades	El medio... no está lo suficientemente inclusivo ni acogedor para todos los niños. Las activi- las oportunidades no son adaptadas a necesidades diversas y hay

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Inclusión	Hay una amplia variedad de actividades adaptadas, y los niños reciben el apoyo que necesitan para participar. Las prácticas educativas promueven la igualdad de oportunidades para todos los niños. <i>Por ejemplo:</i> las propuestas se adaptan para que todos los niños puedan participar, independiente mente de sus capacidades o ritmo, con un apoyo especializado apoyo especializado que orienta la asistencia individualizada y ayuda a superar obstáculos.	actividades o a la hora de responder a las necesidades individuales. Se fomentan las situaciones de participación activa, aunque algunas necesidades específicas podrían abordarse mejor. <i>Por ejemplo:</i> Solo se realizan adaptaciones ocasionales cuando surge una dificultad.	de los niños, y puede resultar difícil garantizar la participación de todos. <i>Por ejemplo:</i> propuestas diseñadas para el grupo «medio» sin ajustes específicos.	barreras que dificultan la participación de algunos niños. <i>Por ejemplo:</i> se excluye a los niños de las actividades sin ofrecerles alternativas, con dificultades importantes de adaptación o la falta de recursos.

Interacción educativa y actividad conjunta	EDUCACIÓN Y CUIDADO DE LA INFANCIA			
	Existe una interacción constante y enriquecedora entre el educador y los niños, así como entre los propios niños. Las actividades propuestas fomentan la participación activa	Las interacciones entre el educador y los niños, así como entre los propios niños, son positivas y permiten una participación activa. Aunque hay momentos de	Las interacciones entre el educador y los niños o entre los propios niños son limitadas. Aunque se fomenta cierta interacción, no hay una interacción activa constante ni	Las interacciones son mínimas o ineficaces. La mayor parte del tiempo, los niños están solos, y las interacciones entre ellos o con el educador no son suficientes para

(Continuación)

Tabla 2.10 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Interacción educativa y actividad conjunta	cooperación, resolución conjunta de problemas e intercambio de ideas. El educador proporciona el apoyo adecuado para fomentar el desarrollo psicomotor, cognitivo, social y emocional de los niños. <i>Por ejemplo:</i> los adultos acompañan el juego compartido u otras actividades, planteando preguntas escalonadas y ofreciendo apoyo sin dirigir la actividad.	En cuanto a la cooperación, el intercambio de conocimientos podría ser más intenso o estructurado. El educador interviene cuando es necesario, pero las interacciones podrían ser más dinámicas. <i>Por ejemplo:</i> actividades compartidas con intervenciones ocasionales de los adultos, principalmente para la gestión del aula.	Participación colaborativa. El educador interviene poco y las oportunidades de cooperación y aprendizaje conjunto son limitadas. <i>Por ejemplo:</i> juego paralelo sin intencionalidad relacional, o presencia del adulto solo a nivel físico, proporcionando una orientación mínima.	Fomentar un aprendizaje significativo. <i>Por ejemplo:</i> Niños dispersos sin actividades que fomenten la interacción, las relaciones entre compañeros o la participación de los adultos.
Relación entre adultos y niños	La interacción entre el adulto y los niños es de alta calidad, con una comunicación respetuosa y atenta.	Las interacciones son de alta calidad, y los adultos utilizan estrategias discursivas adecuadas, aunque estas podrían ser más variadas o mejor	Las interacciones entre el adulto y los niños son adecuadas, pero no muy constantes. El adulto utiliza algunas estrategias discursivas para	Las interacciones entre el adulto y los niños no son de alta calidad. El adulto utiliza estrategias discursivas inadecuadas o no utiliza

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Relación entre el adulto y el niño	El adulto utiliza estrategias discursivas adecuadas. Las situaciones de ayuda que se ofrecen en función de las necesidades de cada niño son muy claras. <i>Por ejemplo:</i> los adultos verbalizan las emociones y acompañan las acciones de los niños con palabras significativas, brindándoles apoyo verbal sin interferir.	adaptadas a las necesidades específicas de los niños. La intervención del adulto es eficaz, aunque hay margen de mejorar. <i>Por ejemplo:</i> lenguaje adecuado, pero limitado o esporádico, dependiendo del niño.	que fomentan el aprendizaje, pero son limitadas o no muy variadas. La asistencia prestada es básica y no siempre se adapta a las necesidades individuales. <i>Por ejemplo:</i> respuestas generales de gestión del aula; los adultos se limitan principalmente a observar y guiar físicamente, con un apoyo verbal.	Casi ninguna, y la ayuda prestada es escasa o ineficaz a la hora de fomentar el desarrollo de los niños. <i>Por ejemplo:</i> comunicación mínima o puramente instrumental centrada en la gestión.
Organización social de la actividad	Las actividades están diseñadas para fomentar la interacción social en diversos formatos (individual, por parejas, en grupos pequeños, en grupos grandes). Los niños tienen la oportunidad de aprender de diferentes maneras, lo que fomenta la cooperación y	Las actividades permiten ciertos tipos de interacción social, aunque la diversidad de la organización social podría ser mayor. Los niños aprenden en grupos de distintos tamaños, pero el potencial de las actividades para fomentar la cooperación y el aprendizaje podría	Las actividades son, en su mayoría, individuales o en grupos muy grandes, con pocas oportunidades para aprender en parejas o en grupos pequeños. La interacción entre los niños es limitada y no siempre fomentan la colaboración o el desarrollo.	Las actividades son, en su mayoría, individuales y no fomentan la interacción social ni el aprendizaje entre iguales. Las actividades no promueven la cooperación ni el desarrollo de las habilidades sociales de los niños. <i>Por ejemplo:</i> los niños trabajan trabajan solos

	el pensamiento compartido y la autonomía.			
--	---	--	--	--

(Continuación)

Tabla 2.10 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Organización social de la actividad	<i>Por ejemplo:</i> las propuestas permiten a los niños decidir cómo y con quién participar.	No siempre se aprovecha al máximo. <i>Por ejemplo:</i> Alternancia ocasional entre actividades individuales y en grupo.	<i>Por ejemplo:</i> actividades siempre dirigidas a todo el grupo.	sin espacios de encuentro ni momentos de reflexión con todo el grupo.
Tipo y calidad de la interacción entre iguales	Se fomentan las relaciones positivas entre compañeros mediante estrategias y dinámicas que promueven el apoyo mutuo, la colaboración y la cooperación. El educador facilita un entorno en el que los niños pueden ayudarse y aprender unos de otros para alcanzar objetivos comunes. <i>Por ejemplo:</i> Resolución de conflictos con la mediación respetuosa de un adulto.	Se fomentan las relaciones positivas entre compañeros mediante actividades que promueven la colaboración y el apoyo entre ellos, aunque en algunos casos es necesario reforzar la inclusión y la gestión de las relaciones. <i>Por ejemplo:</i> actividades de juego libre en las que surge la cooperación, pero las relaciones entre compañeros no se supervisan de forma sistemática.	Rara vez se fomentan las relaciones positivas entre compañeros, y las actividades e intervenciones no fomentan una colaboración eficaz entre los niños. Hay ocasiones en las que la competencia o la rivalidad dificultan la cooperación. <i>Por ejemplo:</i> conflictos que no se abordan de forma educativa; los adultos no reconocen todas las emociones de manera positiva.	Las estrategias de los educadores no fomentan la creación de un entorno colaborativo o de apoyo, y las oportunidades para desarrollar habilidades sociales son limitadas. <i>Por ejemplo:</i> no hay intervención de los adultos en las relaciones entre los niños.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Evaluación	Los profesionales llevan a cabo una evaluación continua, formativa y educativa utilizando diversas herramientas de evaluación. Esto se ajusta a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos obtenidos se utilizan de forma continua para ajustar las prácticas docentes y garantizar la inclusión de todos los alumnos (niños). La retroalimentación es detallada e individualizada, lo que fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo y flexible. <i>Por ejemplo:</i> las observaciones registradas sirven de base para mejoras individuales y colectivas en las propuestas educativas y las relaciones	Los profesionales llevan a cabo una evaluación continua y formativa utilizando diversas herramientas. Está bien alineada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero podría mejorarse el uso coherente de los datos para ajustar las prácticas docentes . La retroalimentación es útil y está adecuadamente individualizada, con un enfoque orientado a la mejora. <i>Por ejemplo:</i> evaluaciones periódicas con ajustes progresivos, por ejemplo, dos veces al año.	Los profesionales realizan evaluaciones de forma irregular o con pocas herramientas de evaluación. Existe cierta alineación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no siempre se lleva a cabo un seguimiento detallado. La retroalimentación es general y esporádica, sin un seguimiento continuo o individualizado. <i>Por ejemplo:</i> evaluaciones ocasionales al final del año sin continuidad.	Los profesionales no llevan a cabo una evaluación continua o formativa. Las herramientas de evaluación son limitadas o inexistentes y no están adecuadamente alineadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. La retroalimentación es casi inexistente o muy superficial, sin que tenga repercusión alguna en el ajuste de las prácticas docentes. <i>Por ejemplo:</i> ausencia de observación o reflexión sistemáticas.

--	--	--	--	--

(Continuación)

Evaluación, calidad y profesionalidad reflexiva

Por último, la evaluación se concibe como un elemento esencial para la calidad y el profesionalismo reflexivo en la educación infantil. El papel de los educadores como agentes de cambio y coconstructores de conocimiento es clave para garantizar la mejora constante de los servicios educativos de la primera infancia. La experiencia práctica reflexiva permite el desarrollo de una educación infantil alineada con los principios socioconstructivistas, en la que la evaluación debe ser continua, formativa y educativa (véase la tabla 2.11).

- **Los educadores como intelectuales:** concepto del personal docente como agentes de cambio y mejora continua, y como coconstructores de conocimiento.
- **Experiencia práctica reflexiva:** Incorporación de prácticas de reflexión y evaluación para mejorar el desempeño psicopedagógico y didáctico.
- **Prácticas de observación y escucha:** Énfasis en la observación como práctica que fomenta la reflexión y la mejora constante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 2.11 Evaluación, calidad y profesionalidad reflexiva (nivel micro)
A completar por los profesionales de la educación como herramienta de autoevaluación y desarrollo profesional.

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Mejorable
Los educadores como intelectuales	El educador se percibe como un agente activo del cambio, con una actitud reflexiva y comprometido con la mejora continua. La práctica educativa se basa en el conocimiento co-construidos con los niños,	La educadora demuestra una actitud de mejora continua y de reflexión sobre su práctica. Las intervenciones pedagógicas son coherentes con los principios socioconstructivistas, aunque su/ su	educador tiene una visión parcial de sí mismo como agente de cambio, con margen de mejora en la co-construcción del conocimiento y la reflexión sobre su práctica. Aunque ella/ él aplica	El educador no se percibe a sí mismo como un agente de cambio ni reflexiona sobre su práctica educativa. Las prácticas pedagógicas son limitadas y no se basan en el enfoque socioconstr constructivistas

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Los educadores como intelectuales	y al día con las últimas investigaciones pedagógicas. Las prácticas son coherentes con los principios socioconstructivistas y fomentan la autonomía de los niños. <i>Por ejemplo:</i> el educador revisa la práctica de forma individual, en pequeños grupos y colectivamente, basándose en lecturas, formación profesional y observaciones de los niños, e introduce cambios bien fundamentados.	La participación en los procesos de coconstrucción del conocimiento podría ser más proactiva o estructurada. <i>Por ejemplo:</i> incorpora nuevos elementos a la práctica sin un proceso de reflexión estructurado ni un debate en equipo.	Aunque utilice algunas técnicas docentes de calidad, es posible que no siempre se ajuste a los principios socioconstructivistas ni contribuir activamente a la mejora continua. <i>Por ejemplo:</i> aplica propuestas interesantes sin evaluar su impacto, cambia de estrategia por imitación o por motivos estéticos, o experimenta al azar.	principios o una visión de mejora continua mejora continua. <i>Por ejemplo:</i> repite rutinas y actividades sin cuestionarlas ni adaptarlas, simplemente porque «siempre se ha hecho así».
Experiencia práctica reflexiva	El educador incorpora de forma sistemática la reflexión sobre su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las prácticas de evaluación son continuas, reflexivas y	El educador reflexiona sobre su práctica de forma periódica, aunque quizá no siempre de manera sistemática. Utiliza algunas estrategias de evaluación para mejorar	El educador reflexiona esporádicamente sobre su práctica, con alguna autoevaluación o reflexión, pero estas no son continuas ni están suficientemente integradas en	La reflexión sobre la práctica educativa es mínima o inexistente. El educador no incorpora la reflexión ni la autoevaluación en su proceso educativo, y

Tabla 2.11 (Continuación)

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Experiencia práctica reflexiva	adaptada a las necesidades de cada niño, con una clara orientación formativa y educativa. El educador utiliza la reflexión para ajustar sus intervenciones pedagógicas y mejorar sus competencias psicopedagógicas. <i>Por ejemplo:</i> revisa periódicamente las basadas en la observación y el debate en equipo.	prácticas docentes, pero quizá no las analiza con la profundidad suficiente para optimizar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. <i>Por ejemplo:</i> reflexiones ocasionales tras situaciones significativas o complejas en el aula.	práctica educativa. Sus intervenciones no siempre se adaptan a las necesidades de los niños ni están orientadas adecuadamente hacia la mejora. <i>Por ejemplo:</i> reflexiones informales sin registro ni continuidad, como las conversaciones en los pasillos.	No introduce cambios ni ajustes en su metodología para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. <i>Por ejemplo:</i> no hay espacios ni oportunidades para revisar la práctica.
Prácticas de observación y escucha	El educador realiza observaciones regulares y detalladas de los niños, utilizando esta información para reflexionar sobre su desarrollo y mejorar su práctica educativa. La escucha activa es esencial para su	El educador realiza observaciones periódicas y utiliza los datos para ajustar sus prácticas docentes. Aunque las observaciones son eficaces, su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje podría ser más	El educador realiza observaciones, pero estas no son muy sistemáticas y no siempre se traducen en cambios concretos en las prácticas docentes. Se practica la escucha activa, pero no siempre tiene	Las observaciones son poco frecuentes o inexistentes. La escucha de los niños no es ni activa ni reflexiva, y la información recabada no se utiliza para ajustar o mejorar el proceso educativo. <i>Por ejemplo:</i>

Descriptor	Nivel			
	Excelente	Bueno	Suficiente	A mejorar
Prácticas de observación y escucha	enfoque pedagógico, y sus observaciones han una influencia significativa en el ajuste de las actividades docentes. <i>Por ejemplo:</i> los registros de observación de todos los niños en diferentes momentos del año dan lugar a cambios concretos en la programación, la organización del espacio o las .	coherentes y exhaustivos. <i>Por ejemplo:</i> observaciones útiles pero esporádicas, con una conexión limitada con cambios reales en el aula o adaptaciones escritas estructuradas.	una influencia sustancial en el desarrollo de las actividades educativas. <i>Por ejemplo:</i> observaciones esporádicas realizadas para cumplir con los procedimientos más que por su impacto educativo, que no se traducen en cambios significativos.	La práctica educativa está desconectada de lo que los niños expresan o necesitan.

3. Los servicios de EPI como nodos en una red comunitaria y la red familiar

El caso de Barcelona

Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala y Elisa Stinus

3.1 Breve presentación de los servicios de ECCE de Barcelona

Tal y como se indica en el informe «Análisis de la educación y el cuidado de la primera infancia en Barcelona y alternativas de crecimiento», elaborado por Jaume Blasco (2024) por encargo del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB), la educación y el cuidado de la primera infancia en España —al igual que en la mayoría de los países europeos— funciona como un subsistema relativamente independiente del resto del sistema educativo. Su prestación no es obligatoria para las administraciones públicas, y no existe ni una obligación legal ni un derecho exigible para que los niños se matriculen en esta etapa. El sistema se caracteriza además por un alto grado de descentralización, en el que la administración local y el sector privado desempeñan un papel central en la prestación de los servicios. Si bien este modelo permite adaptarse a las preferencias territoriales y a las necesidades locales, también da lugar a una variabilidad significativa en las características de los servicios, la calidad, la cobertura, las modalidades de prestación y los precios, tanto entre comunidades autónomas como entre municipios.

En 2005, la Ley de Educación de Cataluña estableció que «el Gobierno debe definir los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil¹, establecer las características de los centros que imparten este ciclo y determinar, de acuerdo con los ayuntamientos, los requisitos relativos a

¹ La educación infantil es una etapa educativa voluntaria. Se organiza en dos ciclos: el primero, de 0 a 3 años, y el segundo, de 3 a 6 años. Mientras que el primer ciclo (a cargo de los ayuntamientos) no es universal y se imparte en escuelas de guardería (*escoles bressol*), el segundo ciclo (a cargo de la administración regional) es eminentemente universal y está integrado en las escuelas infantiles y de primaria

y la formación que debe acreditar el personal docente que trabaja en ellas». Las administraciones locales son las titulares de la gran mayoría de las escuelas infantiles públicas de Cataluña, mientras que un pequeño número sigue dependiendo de la Generalitat de Cataluña —principalmente aquellas creadas por el Estado español durante los últimos años del régimen franquista y la posterior transición democrática—. La ciudad de Barcelona cuenta con una red de escuelas infantiles públicas con profundas raíces históricas tanto en los movimientos de renovación pedagógica —desde el Noucentisme hasta la Segunda República— como, sobre todo, en las escuelas creadas bajo los auspicios de organizaciones cívicas, sindicatos y movimientos vecinales durante las décadas de 1950 y 1970. Estas iniciativas de base se agruparon posteriormente en 1973 bajo la *Coordinadora de Escuelas Infantiles de Barcelona* y se incorporaron al sistema municipal tras la creación de la Junta Municipal de Escuelas Infantiles en 1977.

Como se ilustra en la figura 3.1, la red de guarderías municipales de Barcelona (EBM: *escoles bressol municipals*) se expandió gradualmente hasta mediados de la década de 2000, momento en el que el crecimiento se aceleró. Esta expansión coincidió con una reforma del modelo organizativo de las escuelas infantiles municipales y con la financiación vinculada a la Ley 5/2004 sobre la creación de escuelas infantiles de calidad —conocida comúnmente como la ley de las «30 000 plazas»—, que se aplicó entre los cursos académicos 2004/05 y 2012/13. Desde entonces, la red ha seguido creciendo de forma constante, aunque moderada, hasta alcanzar las 8 851 plazas repartidas en 105 centros en el curso 2023/24.

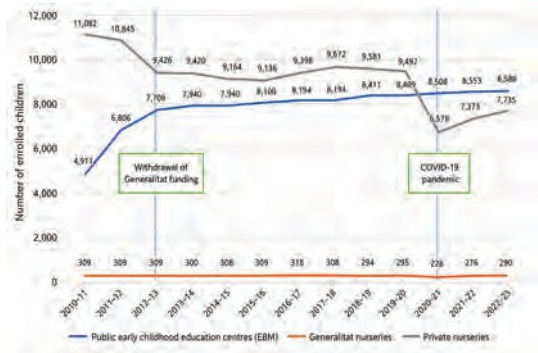


Figura 3.1. Evolución del número de niños matriculados por tipo de centro (2024) en Análisis de la educación y el cuidado de la primera infancia en Barcelona y alternativas de crecimiento. IMEB, Jaume Blasco.

La ampliación de la red pública ha generado un marcado efecto de sustitución con respecto al sector privado. Aunque el número de plazas financiadas con fondos públicos ha aumentado, el número total de niños matriculados en el primer ciclo de educación infantil en Barcelona (tanto en centros públicos como privados) se ha mantenido relativamente estable entre los cursos académicos 2010/11 y 2022/23, con un aumento solo marginal, pasando de 1G,308 a 1G,G13 niños. Sin embargo, la distribución entre sectores ha cambiado sustancialmente. En 2010/11, el 8,0 % de los niños matriculados asistía a centros privados, mientras que en 2022/23 esta proporción se había reducido al 4,G.G %.

En términos absolutos, las guarderías municipales ganaron 3 71 niños matriculados durante este periodo, mientras que las guarderías privadas perdieron 3 347. Se observa un cambio similar en el número de centros educativos: las guarderías municipales pasaron de 72 a 103, mientras que las guarderías privadas disminuyeron de 223 a 1GG.

A pesar de la relativa estabilidad en la matriculación total, la cobertura global (o tasa de matriculación) en el primer ciclo de la educación infantil ha aumentado notablemente: del 37,3 % en 2010/11 al 48,3 % en 2022/23. Este aumento se debe en gran medida al descenso sostenido de la población de 0 a 2 años censada en la ciudad, que pasó de 43,7G1 a 34,3G1 durante el mismo período. Como resultado, Barcelona ya ha superado el objetivo de cobertura del 45 % establecido en la «Recomendación del Consejo de la Comisión Europea (2022) sobre educación y atención a la primera infancia: los objetivos de Barcelona para 2030».

Como se muestra en la figura 3.2, la cobertura para el curso académico 2022/23 varió significativamente según el grupo de edad: un 72,5 % entre los niños de 2 a 3 años, un 57,1 % entre los de 1 a 2 años y un 13,5 % entre los bebés de 0 a 1 año. En relación con los parámetros de referencia establecidos en el «Plan de Acción Estatal para la Aplicación de la Garantía Europea de la Infancia (2020-2030)», Barcelona ya ha alcanzado el hito del 55 % de matriculación para los niños de 1 a 2 años. Sin embargo, sigue estando aproximadamente 12 puntos porcentuales por debajo del objetivo del 85 % para el grupo de edad de 2 a 3 años.

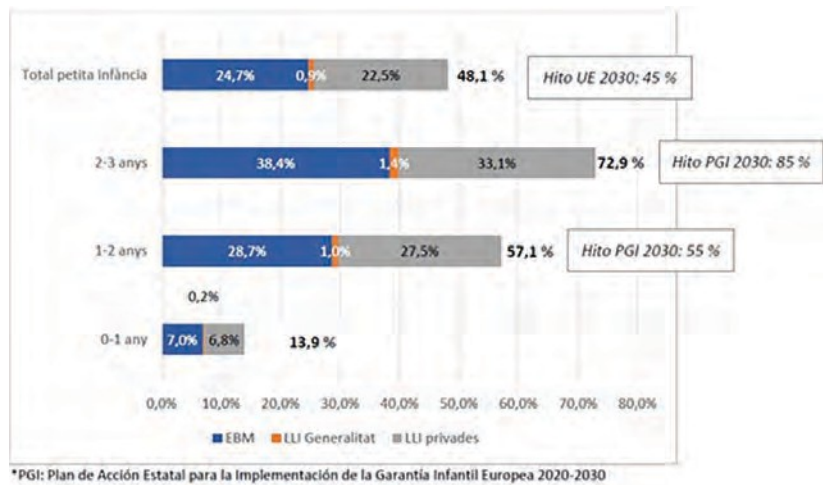


Figura 3.2. Cobertura preescolar por grupo de edad y tipo de centro (curso académico 2022-23, con respecto al censo a 1/1/2022) (2024) en Anàlisi de la educació i el cuidat de la primera infància en Barcelona y alternativas de crecimiento. IMEB, Jaume Blasco.

Los datos de cobertura también muestran una gran disparidad regional: la cobertura total (en centros públicos y privados) alcanza un máximo del 74,3 % en Sarrià-Sant Gervasi y del 61,2 % en Les Corts, que son, a su vez, los distritos de Barcelona con mayor proporción de guarderías privadas, que representan el 78,7 % y el 88,5 % de los niños matriculados, respectivamente. En el otro extremo, el distrito de Ciutat Vella solo matricula al 25,6 % de los niños inscritos, de los cuales el 56,3 % está matriculado en guarderías municipales. En este sentido, el principal factor determinante de la tasa de escolarización en la primera infancia parece ser la necesidad de conciliar la vida laboral y familiar, lo que, combinado con la mayor capacidad económica de las familias en las que ambos progenitores trabajan, explica tanto las tasas de escolarización más elevadas como el mayor desarrollo de la oferta privada en los distritos con mayores ingresos.

A pesar de la diversificación de las necesidades y demandas de las familias, las políticas de atención a la primera infancia en Barcelona (y, en general, en toda Cataluña) han tenido una vocación eminentemente educativa, con la oferta pública de servicios de guardería como instrumento hegemónico y reconocida como promotora de un modelo educativo de atención a la primera infancia, en el que los profesionales acompañan a las familias en la crianza de los niños.

El Ayuntamiento de Barcelona ha intentado responder a las necesidades y demandas emergentes mediante el desarrollo de nuevos servicios educativos y de apoyo a la crianza, en particular los Espacios Municipales de Crianza Familiar (en adelante, EFCM). Los EFCM son un servicio dirigido a niños menores de 3 años y a sus familias. El objetivo de los EFCM es proporcionar un entorno educativo y de crianza en el que se estimulen y desarrollen el aprendizaje, la socialización y la autonomía de los niños, así como el vínculo positivo entre adultos y niños, la confianza y las habilidades parentales de los adultos de referencia, y el desarrollo de redes comunitarias informales que ayuden a evitar la crianza en aislamiento. Consisten en sesiones grupales de entre 12 y 16 niños que se reúnen de forma periódica y deben ir acompañados de un adulto de referencia (por lo tanto, no se trata de un servicio que facilite la conciliación entre la vida laboral y familiar).

La red ha crecido considerablemente en los últimos años, pasando de los 8 espacios en funcionamiento en el curso 2015–16 a los 28 previstos para el curso 2024–25, gracias a los esfuerzos del IMEB y al creciente interés de los distritos por incorporar este servicio en los centros cívicos. La capacidad total de la red EFCM es de 1 377 niños y familias, lo que representa el 4,0 % de los niños pequeños inscritos y, por lo tanto, aumenta del 25,6 % al 25,6 % el número de niños de entre 0 y 2 años que reciben apoyo público continuo para la crianza, ya sea en un EBM o en un EFCM.

3.2 Retos del modelo actual: análisis DAFO

En términos generales, la alineación de la política municipal de educación y atención a la primera infancia con la agenda europea es sólida. Los principales puntos fuertes pueden resumirse de la siguiente manera:

- Las tasas de escolarización ya cumplen los objetivos de la Comisión Europea para 2030. La tasa de escolarización para el curso académico 2022-23, incluyendo centros públicos y privados, fue del 48,3 %, superando el valor de referencia del 45 %.
- La distribución territorial de las guarderías públicas tiende a favorecer a los barrios con ingresos relativamente bajos, en detrimento de los barrios con ingresos medios y altos.
- Los criterios de prioridad que rigen el proceso de admisión en situaciones de exceso de demanda no tienen en cuenta la situación laboral de la familia, lo cual es clave para facilitar el acceso a las familias vulnerables.

- El sistema de tarifas sociales de Barcelona, que también incluye la prestación de comidas, ha demostrado su eficacia a la hora de apoyar la demanda y la matriculación entre los hogares con ingresos más bajos, al tiempo que preserva la heterogeneidad de las familias y la transversalidad social del servicio de guarderías.
- La composición social de la primera infancia, contrariamente a lo que suele ocurrir en otras ciudades y países, parece representar adecuadamente a la población de familias con niños pequeños en Barcelona.
- La cualificación del personal en Barcelona se sitúa en un rango medio-alto en el contexto europeo, y las condiciones salariales se acercan a las de los docentes del segundo ciclo de educación infantil y de educación primaria en Cataluña.
- El modelo educativo de las guarderías municipales de Barcelona es inequívoco y se recoge en varios documentos marco que establecen los principios de actuación para garantizar los objetivos educativos del servicio.
- El apoyo a la educación inclusiva para atender adecuadamente a todos los niños en las guarderías, destacado en la recomendación europea de 2022, está muy desarrollado.
- La demanda de guarderías municipales ha aumentado significativamente durante la última década, lo que refleja tanto el creciente reconocimiento del valor educativo de la educación infantil como el prestigio adquirido por la red municipal.
- La red de Espacios de Acogida Familiar desarrollada en los últimos años presta ahora apoyo a un 4 % adicional de los niños pequeños de la ciudad, lo que permite una mayor capacidad de respuesta ante la diversificación de las necesidades y demandas familiares.
- Una línea estratégica de trabajo transversal basada en la acción comunitaria que incorpora progresivamente un modelo de equipamientos con perspectiva comunitaria en las guarderías municipales, con apoyo a proyectos piloto y un plan de acción que favorezca la construcción de vínculos sociales y redes de apoyo entre las familias.
- La estrategia «*Bressols pel clima*» (Guarderías por el clima) para dar mayor visibilidad a la primera infancia y garantizar su derecho a un entorno saludable, promover de forma sistemática cambios y compromisos concretos y estructurales basados en transformaciones en cada guardería, y reducir los impactos negativos y la huella ecológica.

- El programa BBB (*Bressols i Biblioteques del Barri*), que fomenta la cooperación entre guarderías y bibliotecas, con el objetivo de fomentar la lectura entre niños y adultos a partir de un año de edad, promover la comunicación y las relaciones, el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora, así como la presencia y el uso de las bibliotecas por parte de las familias.

A pesar de estos puntos fuertes, el sistema de ECCE de la ciudad se enfrenta a importantes dificultades y retos:

- Barcelona sigue estando a cierta distancia del objetivo de matriculación del 85 % para los niños de dos años establecido en el Plan Estatal de Garantía Infantil. En el curso 2022-23, la cobertura se situó en el 72,5 %, lo que indica la necesidad de reconfigurar la oferta y dar prioridad a la ampliación en el grupo de edad de 2 a 3 años.
- El aumento de la oferta pública durante la última década no ha supuesto un incremento general de la participación pública, ya que la expansión del sector municipal ha desplazado en gran medida a la oferta privada.
- A pesar del descenso demográfico entre la población de 0 a 2 años, la demanda no satisfecha en las guarderías municipales sigue siendo elevada, ya que más del 40 % de los solicitantes no consiguen una plaza.
- Aunque la distribución de la oferta pública favorece en general a los barrios de menores ingresos, algunas zonas del quintil de ingresos más bajo también presentan bajas tasas de matriculación.
- El tamaño de los grupos y la ratio niños por educador se sitúan en el extremo superior del rango europeo: para los niños de dos años, Barcelona tiene una media de 18-15 niños por grupo, en comparación con un rango europeo habitual de 12-15.

También merecen atención varias amenazas estructurales:

- El crecimiento continuado de los costes por niño en la red municipal —un aumento del 43,7 % en la última década (un 20,7 % en términos reales)— limita las posibilidades de expansión cualitativa, a pesar de la reciente recuperación de la financiación por parte de la Generalitat.
- El sector privado, en el que se educa a casi la mitad de los niños de Barcelona, sufre una crisis persistente, con un descenso continuo del número de centros de educación infantil y de las matriculaciones. Esta crisis supone una

amenaza para la capacidad de escolarización, ya que el sector privado sigue educando al 4,6 % de los niños de la ciudad.

Por último, están surgiendo importantes oportunidades:

- Estudio de alternativas de crecimiento por parte del Ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat de Cataluña.
- El contexto favorable a nivel europeo con la «Recomendación del Consejo de la Comisión Europea (2022) sobre la educación y el cuidado de la primera infancia: los objetivos de Barcelona para 2030», o a nivel estatal con el «Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Europea de la Infancia (2020-2030)».

3.3 Acción comunitaria: debates, retos y respuestas

Tras esbozar el contexto general de los servicios de EPI en Barcelona, este capítulo se centra en la incorporación de la perspectiva comunitaria en las guarderías municipales de la ciudad. Se basa, en particular, en el informe «Guarderías comunitarias, centros de la primera infancia», elaborado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2023) a través de un grupo de trabajo específico. El informe tiene como objetivo generar conocimiento compartido y articular una visión común de las escuelas infantiles como centros de la primera infancia, con el fin de promover y ampliar la incorporación de la perspectiva comunitaria en las escuelas infantiles municipales del Ayuntamiento de Barcelona.

Esta visión de las guarderías como hogares para los niños pequeños pretende añadir una tercera dimensión clave a las dimensiones educativas y de conciliación laboral y familiar que ya tienen como centros educativos: la construcción de vínculos sociales y redes de apoyo entre las familias del centro y, de manera más amplia, entre las familias de los barrios circundantes, incluidas aquellas cuyos hijos no asisten al centro. El objetivo es crear oportunidades para que los niños pequeños crezcan en entornos educativos y participen en la vida comunitaria. El concepto de guarderías comunitarias como «hogares» de la primera infancia se inspira en la idea de infraestructura social de Eric Klinenberg (2021). Klinenberg utiliza este término para referirse a los espacios físicos —como colegios, bibliotecas, parques

y otras instalaciones públicas— que permiten y sostienen la participación ciudadana y la interacción social, tanto dentro de las propias comunidades como entre grupos diversos. Estos entornos proporcionan las bases materiales de la vida social, facilitando tanto los encuentros estructurados y recurrentes, típicos de los entornos educativos, como las interacciones más informales o fortuitas, que, no obstante, pueden generar vínculos duraderos. Klinenberg ilustra esta dinámica con el ejemplo de una guardería que fomenta activamente la presencia y la participación de los padres: el simple hecho de esperar juntos en un espacio compartido puede estimular la interacción y fomentar relaciones de apoyo entre distintos grupos sociales. Desde esta perspectiva, todos los centros educativos construyen y mantienen mundos sociales que dan forma a comunidades enteras. Constituyen algunas de las instituciones públicas más importantes con las que contamos para consolidar los valores democráticos, funcionando como *ágoras* contemporáneas en las que se socializa a las personas, se forjan relaciones y se cultiva el sentido de pertenencia. En estos espacios, tanto los alumnos como los profesores y las familias pueden fomentar —o, por el contrario, inhibir— la confianza, la solidaridad y el compromiso compartido con el bien común. En un contexto marcado por una creciente fragmentación social, el fomento de la corresponsabilidad a través de la acción comunitaria se convierte en un elemento clave para fortalecer las interrelaciones entre el centro educativo, las familias y la comunidad (Tort y Collet, 2017).

3.4 Dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas de la red comunitaria en relación con los debates de EDUFIRST

En lo que respecta a la dimensión política —es decir, la justificación subyacente y la orientación normativa de las políticas—, el «Plan de educación y acogida de la primera infancia 2021-2024» de Barcelona afirma explícitamente la incorporación progresiva de una perspectiva comunitaria en las guarderías municipales. Tal y como señala el Plan, «las escuelas infantiles municipales han ido incorporando una perspectiva comunitaria, creando oportunidades para que las familias se reúnan, en ocasiones con el apoyo de los educadores, para compartir experiencias y preocupaciones y crear una red de vínculos comunitarios que facilite el acceso a la información y a los recursos y evite que la crianza de los hijos se realice de forma aislada».

En la práctica, algunas iniciativas se han desarrollado a petición del IMEB y con su apoyo, mientras que otras han surgido de abajo arriba, impulsadas por las familias o por los equipos educativos. Entre los ejemplos se incluyen los parques infantiles familiares,

los parques infantiles abiertos al barrio y el uso temporal de las instalaciones escolares por parte de organizaciones o grupos del barrio con el fin de proporcionar infraestructura comunitaria y ampliar la disponibilidad de espacios compartidos más allá del horario escolar. El Plan pretende reforzar el papel de las escuelas infantiles municipales como centros de referencia para la educación infantil, abiertos a su entorno y basados en un enfoque comunitario. Identifica un doble reto. En primer lugar, desarrollar estas iniciativas comunitarias de manera más sistémica, respetando la autonomía y las particularidades de cada centro y barrio. En segundo lugar, garantizar que las oportunidades de encuentro y apoyo se extiendan más allá de las familias matriculadas en los centros. El objetivo es que cualquier familia del barrio con un niño pequeño perciba la guardería como una «casa de la primera infancia» y sepa que se trata de una institución local reconocida en la que puede encontrar apoyo, orientación y oportunidades de participación.

El informe sobre las guarderías comunitarias profundiza en esta visión al definir las guarderías municipales de Barcelona como centros de la primera infancia concebidos como equipamientos, servicios y espacios públicos que crean una comunidad en torno a la educación y la crianza de los niños pequeños (véase la tabla 3.1). Concretamente, se caracterizan por tres aspectos interrelacionados:

- Como equipamientos públicos abiertos que incorporan la acción comunitaria en su visión institucional con el fin de fomentar los lazos sociales y las redes de apoyo entre las familias.
- Como servicios que colaboran con otras instituciones públicas, organizaciones sociales y asociaciones con el objetivo común de crear oportunidades para los niños pequeños y sus familias.
- Como lugares de encuentro y centros de apoyo para las familias locales, que les permiten compartir experiencias y prestarse apoyo mutuo en la crianza y la educación de los niños pequeños, contrarrestando así el aislamiento —especialmente entre las mujeres y las familias en situaciones de mayor vulnerabilidad social—.

En cuanto a la dimensión institucional —es decir, las prácticas concretas a través de las cuales se pone en práctica esta orientación política—, la investigación llevada a cabo en las guarderías municipales revela una amplia gama de actividades educativas orientadas a la comunidad integradas en la práctica cotidiana. Se han identificado aproximadamente 1.000 acciones distintas en toda la red. A la hora de identificar

estas acciones, se han conceptualizado y definido en torno a tres líneas estratégicas de actuación: 1) las familias en la comunidad, 2) la participación en el barrio y 3) las infraestructuras comunitarias (véase la tabla 3.1).

Tabla 3.1 Estrategias y acciones de las guarderías comunitarias como centros de la primera infancia

Estrategia	Dimensión	Acciones identificadas
1) Las familias en la comunidad (9 de cada 10 guarderías, el 75 % de todas las acciones identificadas) La guardería fomenta los vínculos sociales y las redes de apoyo entre las familias matriculadas. Ofrece espacios de encuentro y actividades educativas que responden a las necesidades de las familias, tanto de forma colectiva como autónoma.	Iniciativas impulsadas por el equipo educativo.	Celebraciones escolares y eventos festivos. «Rincón familiar» (espacios de acogida diseñados para facilitar el contacto entre las familias y la escuela; cuidado compartido del huerto y los espacios al aire libre). Apertura de la biblioteca escolar a las familias. Charlas informativas que abordan las preocupaciones relacionadas con la primera infancia y las necesidades de los padres.

Iniciativas organizadas por las familias.	Medidas de conciliación de la vida laboral y familiar (por ejemplo, servicio de guardería de verano durante la segunda quincena de julio y durante determinadas semanas de agosto; horario ampliado en julio y/o septiembre de 15:00 a las 17:00) Celebraciones escolares y eventos festivos. Sesiones familiares en el parque infantil que fomenten la creación de una comunidad entre los niños. Actividades familiares por la tarde (por ejemplo, yoga, música, baile o tiempo de juego compartido). Iniciativas de intercambio o apoyo mutuo (intercambio de ropa y juguetes, préstamo de materiales entre familias).
---	--

(Continuación)

Tabla 3.1 (Continuación)

Estrategia	Dimensión	Acciones identificadas
2) Participación en el barrio (5 de cada 10 guarderías, el 14 % del total de acciones) La guardería amplía su actividad más allá de sus límites físicos, estableciendo vínculos con la comunidad local y colaborando con las instituciones y los servicios públicos.	Iniciativas de apertura al exterior.	Identificación y descubrimiento de recursos locales (p. ej., «búsquedas del tesoro» por el barrio para dar a conocer a las familias servicios e instalaciones). Participación en fiestas y celebraciones del barrio (p. ej., fiestas locales, el carnaval o Sant Jordi). Uso de espacios e instalaciones públicas, como centros comunitarios y bibliotecas.
3) Infraestructura comunitaria (3 de cada 10 guarderías, el 11 % del total de acciones) La guardería abre sus instalaciones y se pone en contacto con otras familias del barrio para generar vínculos y relaciones entre ellas y con otros agentes de la zona. La guardería facilita la cesión, la colaboración y el uso compartido de los espacios y recursos del centro a grupos, asociaciones, organizaciones y servicios del barrio. Esto genera un lugar de relación y conexión que ofrece recursos y oportunidades para la organización colectiva y, al mismo tiempo, permite llegar al mayor número posible de familias del	La escuela abre el espacio al barrio.	Colaboración con los servicios públicos de salud. Parques infantiles abiertos al barrio, que integran el juego al aire libre y actividades culturales. Proyectos de apoyo a la crianza (p. ej., <i>Concilia</i>, <i>Temps per tu</i>). Cesión de espacios a asociaciones, organizaciones vecinales y grupos informales de ciudadanos.

ALICIA AGUILERA, BET BÀRBARA, LOIDA SALA Y ELISA STINUS
Fuente: Guarderías comunitarias, centros de primera infancia (IMEB, 2023).

Para consolidar aún más la perspectiva comunitaria dentro de la red municipal de guarderías, es esencial garantizar que todos los equipos educativos integren progresivamente esta orientación en su práctica. El objetivo es que cada guardería desarrolle iniciativas en torno a las tres líneas estratégicas identificadas: fortalecer los vínculos entre las familias matriculadas, implicarse activamente con el barrio y abrir las instalaciones escolares a la comunidad en general. Con este fin, el Instituto Municipal de Educación de Barcelona ha puesto en marcha varias medidas:

En primer lugar, se está implementando en todas las escuelas infantiles municipales un programa de formación a nivel de sistema sobre el modelo de centro de educación infantil. Este incluye un módulo de formación que incorpora la perspectiva comunitaria en las escuelas infantiles titulado «Mapeo y conexión». Este módulo se concibe como un punto de partida para la implicación territorial, animando a los centros a identificar a los actores y servicios locales clave y a desarrollar sinergias que permitan dar respuestas conjuntas a las necesidades compartidas.

En segundo lugar, el IMEB está apoyando, poniendo en marcha y sistematizando una serie de proyectos piloto diseñados para responder a necesidades específicas de la primera infancia identificadas en los territorios locales. Estas iniciativas tienen como objetivo extender progresivamente los procesos comunitarios a toda la red de guarderías y espacios familiares. Con el apoyo del departamento local responsable de la acción comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona y de expertos locales, se están llevando a cabo actualmente cuatro proyectos piloto, en los que participan ocho espacios educativos (seis guarderías y dos espacios familiares). La diversidad de sus enfoques permite identificar estrategias eficaces que orienten la implantación más amplia del modelo de acción comunitaria.

En tercer lugar, se han establecido mecanismos para consolidar el aprendizaje y evaluar el impacto. Entre ellos se incluyen la creación de un repositorio de experiencias, oportunidades de intercambio entre profesionales y el desarrollo profesional continuo. Con el fin de evaluar en qué medida se ha integrado con éxito la perspectiva comunitaria, se propone encargar un nuevo estudio para evaluar el impacto de las acciones implementadas e identificar los retos emergentes a la hora de impulsar el modelo de guarderías como centros de la primera infancia que atiendan al mayor número posible de niños y familias.

Desde un punto de vista pedagógico —es decir, en lo que respecta a cómo se pone en práctica la perspectiva comunitaria—, se han identificado una serie de condiciones propicias:

- **Visión compartida:** Los equipos educativos necesitan formación y un compromiso compartido con el enfoque comunitario. Los acuerdos y las acciones comunitarias deben incorporarse al proyecto educativo de cada centro (CEP) y debe fomentarse la colaboración con otros centros educativos.
- **Corresponsabilidad:** Se debe apoyar a las familias para que asuman un papel activo a la hora de proponer y liderar iniciativas que fomenten el apoyo mutuo y la participación vecinal. El liderazgo y la orientación por parte de los equipos de dirección y de los servicios municipales pertinentes son esenciales.
- **Figura de referencia:** Cada centro debe designar a una persona de referencia de la comunidad (por ejemplo, un miembro del personal docente o un educador social) responsable de coordinar y mantener las iniciativas orientadas a la comunidad.
- **Inclusividad:** Las iniciativas comunitarias deben promover activamente la diversidad y el intercambio intercultural, garantizando la accesibilidad para las familias de diferentes orígenes lingüísticos, culturales y socioeconómicos. Las acciones de divulgación deben tener como objetivo llegar a familias más allá de la comunidad escolar inmediata.
- **Infraestructura:** Los espacios físicos deben diseñarse o adaptarse para facilitar el uso compartido y la colaboración con otros. La proximidad a otras instalaciones comunitarias mejora la viabilidad de las iniciativas conjuntas.
- **Liderazgo:** Los centros educativos deben profundizar en el conocimiento de su contexto local y mantener relaciones activas con los principales agentes del barrio, participando en programas compartidos y actividades colaborativas.
- **Integración en redes:** La participación activa en las redes comunitarias existentes y en los foros sobre la primera infancia es fundamental para garantizar la coordinación y la sostenibilidad.
- **Conexión con el barrio:** Las escuelas deben identificar necesidades y objetivos comunes con los servicios y asociaciones locales, creando conjuntamente iniciativas que respondan a estas prioridades.

Organización comunitaria: La colaboración con los servicios sociales, los proveedores de atención primaria y comunitaria, los equipos de acción comunitaria a nivel de distrito, los

y otros servicios de la primera infancia es esencial para construir ecosistemas locales de atención coherentes.

3.5 Conclusiones, evaluación, calidad y retos futuros

Los centros de educación infantil de Barcelona cuentan con una larga tradición de ser escuelas abiertas, donde las familias acceden a la escuela a diario y de forma espontánea para acompañar a sus hijos y compartir su crianza con los educadores profesionales. Esta base cultural ha proporcionado un terreno fértil para el desarrollo de una perspectiva comunitaria más explícita.

La evaluación conjunta de los programas piloto puestos en marcha por el IMEB en el ámbito de la acción comunitaria pone de relieve el grado de apertura que ya existe en las guarderías municipales. Cada vez se reconoce más a las familias como agentes activos a la hora de dar nuevos usos a las instalaciones escolares. A través del módulo de formación «Mapeo y conexión» y del trabajo realizado a lo largo de 2024, los centros han comenzado a reconocer las oportunidades que surgen de una conexión sostenida con los agentes del barrio. En lugar de centrarse exclusivamente en sus destinatarios tradicionales, están ampliando progresivamente su mirada hacia el exterior, hacia la comunidad circundante. Para algunos centros, esto ha supuesto replantearse la propia función de las escuelas infantiles como equipamiento de barrio. Establecer y reforzar los vínculos dentro de las redes locales ha generado beneficios tangibles tanto para los equipos educativos como para los niños pequeños y sus familias.

Una lección clave que se desprende de la fase piloto es que la integración de una perspectiva comunitaria no depende de la introducción de una nueva figura profesional. Más bien, requiere que todo el equipo educativo interiorice esta orientación. Es significativo que los programas piloto iniciales no seleccionaran centros que ya contaran con un educador social, con el fin de evitar delegar la responsabilidad de la acción comunitaria en una figura especializada. El objetivo ha sido, por el contrario, garantizar que la comunidad impregne la cultura institucional de las guarderías municipales en su conjunto.

Los avances hacia la segunda y tercera líneas estratégicas de actuación —la implicación en el barrio y el desarrollo de infraestructuras comunitarias— han generado a menudo más reticencias que las iniciativas centradas en

familias de la comunidad escolar. No obstante, la experiencia piloto ha puesto de manifiesto transformaciones inesperadas. Los centros educativos han entablado nuevas colaboraciones con agentes locales con los que antes tenían poco o ningún contacto, mientras que las colaboraciones ya existentes —especialmente con los servicios sociales— se han reforzado y reorientado en torno a proyectos comunes. En muchos casos, el proceso de reconocimiento mutuo ha resultado más significativo que los resultados inmediatos. Por ejemplo, algunos centros han contribuido a dar mayor visibilidad a los adolescentes locales dentro del ecosistema comunitario, al tiempo que han potenciado el reconocimiento de la labor realizada tanto en las guarderías como en los institutos de secundaria. Incluso los centros que ya trabajaban con una orientación comunitaria han avanzado aún más, estimulados por el marco piloto y la oportunidad de diseñar y poner en marcha un proyecto concreto. En estos contextos, ha aumentado la visibilidad del grupo de edad de 0 a 3 años en el barrio, junto con la concienciación sobre los servicios y recursos dedicados a la primera infancia.

El ritmo y la trayectoria del cambio varían en función del punto de partida, las necesidades y la realidad social de cada centro educativo. Las tres líneas estratégicas de acción se conciben como secuenciales. Más bien, parecen ser dos dinámicas subyacentes las que configuran su desarrollo. La primera es la necesidad: en los barrios más desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico, la construcción de una «tribu» de apoyo o de una red local se considera esencial, dado su impacto directo en la capacidad de las familias para responder colectivamente a los cambios individuales. La segunda es la oportunidad: en las zonas más favorecidas, donde las redes sociales pueden ser más estables, la cuestión pasa a ser qué aportaciones adicionales pueden hacer los centros educativos y las familias para fortalecer la vida comunitaria. En ambos casos, una implementación eficaz requiere una estrecha colaboración con los técnicos de acción comunitaria locales y una atención minuciosa a la configuración específica de las redes en cada barrio. La innovación institucional también ha sido un resultado notable del proceso.

Por primera vez, el IMEB ha colaborado estrechamente con el departamento responsable de la acción comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona. Esta colaboración ha permitido aunar los conocimientos y la experiencia de ambos departamentos municipales para diseñar un proyecto capaz de impregnar el modelo actual de guarderías municipales en toda la ciudad.

Los responsables de los proyectos piloto han valorado especialmente las oportunidades estructuradas para compartir experiencias y el aprendizaje colectivo, tanto entre ellos como con representantes del IMEB y del Departamento de Acción Comunitaria. Han destacado la importancia del apoyo externo para mantener y

perfeccionar este tipo de procesos. El trabajo orientado a la comunidad requiere un esfuerzo sostenido: involucrar a otros actores locales, demostrar los beneficios a medio y largo plazo de la colaboración y generar confianza son tareas que exigen tiempo y perseverancia. En este contexto, el respaldo institucional y los espacios de reflexión compartida ayudan a evitar el aislamiento profesional y respaldan el enfoque estratégico.

Una vez descritas las ventajas y las lecciones aprendidas más relevantes, el siguiente reto consiste en ir más allá de los cuatro proyectos piloto iniciales y extender la orientación hacia el exterior a la red más amplia de guarderías municipales. Esta expansión debe tener en cuenta que muchos centros ya estaban llevando a cabo acciones de base comunitaria, tal y como se identificó durante la fase de diagnóstico. El modelo de guardería comunitaria demuestra una gran escalabilidad dentro de la ciudad, ya que aborda necesidades que los modelos educativos tradicionales no cubren plenamente y no requiere una infraestructura ni recursos adicionales significativos para su ampliación (a diferencia de otros programas que solo llegan a una proporción limitada de la población destinataria).

En esencia, el modelo responde a la necesidad de desarrollar redes comunitarias informales que contribuyan a prevenir la monoparentalidad, más allá de la función educativa y de conciliación de las escuelas, fomentando los vínculos sociales y las redes de apoyo entre las familias, tanto dentro de la escuela como en todo el barrio. En este sentido, cobra relevancia la primera línea de acción estratégica, centrada en las familias de la comunidad. Esta moviliza el trabajo pedagógico cotidiano de los educadores de los EBM y los EFCM, especialmente a través de las interacciones diarias, las reuniones de clase y las entrevistas individuales con las familias.

Un paso más allá consiste en ampliar la perspectiva comunitaria más allá de los equipos de dirección escolar. Si bien las figuras directivas han impulsado a menudo el proceso, es esencial integrar el enfoque en el conjunto del personal docente. Mirar hacia el exterior no debe ir en detrimento de la coherencia interna; los educadores necesitan una comprensión contextualizada de los entornos familiares para enriquecer el trabajo relacional y pedagógico. Al mismo tiempo, también es necesario incorporar a las familias de manera más sustantiva en el diseño de las acciones comunitarias, reconociendo los conocimientos y las capacidades que aportan. Por lo tanto, las acciones orientadas al territorio deben construirse conjuntamente con los equipos educativos y las familias.

Otro reto clave, sin duda, es involucrar no solo a las familias de las guarderías municipales, sino también a los niños de 0 a 3 años no escolarizados, que representan aproximadamente la mitad de las familias de la ciudad en este grupo de edad.

Establecer y fortalecer las relaciones con la red de agentes del territorio (como los servicios sociales o sanitarios) será fundamental en este proceso.

Esta ampliación también plantea una cuestión estratégica: ¿deberían aprovecharse los espacios de coordinación existentes o deberían crearse nuevas dinámicas de colaboración? Las realidades de los barrios difieren significativamente. Algunos cuentan con redes bien establecidas, mientras que otros son más anárquicos. Las plataformas de coordinación pueden ser de naturaleza principalmente técnica, pero la participación comunitaria significativa sigue siendo esencial. En este sentido, los técnicos de acción comunitaria a nivel de distrito constituyen un punto de referencia clave para alinear las estrategias con las dinámicas locales. Por último, a medida que todas las escuelas se van involucrando progresivamente a través de la formación, la puesta en práctica y el análisis compartido de los proyectos piloto, surge un nuevo reto: la evaluación sistemática del impacto. Será necesario evaluar cómo la incorporación de la perspectiva comunitaria afecta a las propias escuelas y a su entorno: cómo facilita la creación de redes de apoyo entre las familias, reduce la soledad no deseada y mejora el bienestar de la primera infancia en toda la ciudad, más allá de los niños matriculados formalmente. En última instancia, el objetivo más amplio es contribuir a la construcción de una sociedad más justa y solidaria a través de las políticas y prácticas de la primera infancia.

4. Servicios de EPI para la justicia climática en Barcelona

Alicia Aguilera, Emma Cortés y Judit Cucala

4.1 Breve presentación de la estrategia para la justicia climática

Vivir en una ciudad sostenible y saludable, tanto ahora como en el futuro, no solo es deseable, sino urgente y esencial, tanto para la población en general como para los niños, que son especialmente vulnerables al cambio climático y, además, son los menos responsables de la crisis medioambiental y climática. Una crisis que ya está teniendo repercusiones hoy en día y que les afectará durante el resto de sus vidas. Esto se refleja en el documento «Bressols pel Clima» (*Guarderías por el clima*), la estrategia municipal de la ciudad de Barcelona para la justicia climática en las guarderías municipales (0-3 años). En este contexto, estos centros públicos de educación infantil no quieren ni pueden quedarse al margen, sobre todo teniendo en cuenta que su comunidad educativa —educadores, niños y familias— es receptiva, proactiva, comprometida y está deseosa de mejorar la calidad de vida de los niños y su entorno.

El cambio climático afecta de manera injusta a los niños pequeños. Tal y como advierte UNICEF (2021), los niños se ven afectados de forma injusta y desproporcionada en todo el mundo, especialmente en los lugares donde hay más pobreza. En 2023, siguiendo la larga tradición del programa «Escuelas más Sostenibles» (MSS), iniciado en 2001, y teniendo en cuenta también la declaración del 15 de enero de 2020 de Barcelona como ciudad en situación de emergencia climática, el Ayuntamiento de Barcelona presentó su estrategia de justicia climática en las escuelas infantiles, que apuesta por mejorar la gestión medioambiental de estos centros y por reforzar los proyectos educativos de los mismos en lo que respecta a la educación medioambiental dirigida a los niños y las familias. Y, en la medida de lo posible, por sensibilizar aún más a los educadores y proporcionarles herramientas y recursos para desarrollar proyectos sostenibles en los centros. Con la aprobación de este plan, se ha pasado de acciones individuales en cada escuela infantil a una

: replicando experiencias, compartiendo buenas prácticas, transfiriendo conocimientos y con una hoja de ruta común. Un trabajo alineado y compartido que maximiza el potencial de transformación de los centros y amplifica sus beneficios, no solo para la comunidad educativa, sino para todos los ciudadanos.

La misión estratégica de «*Bressols pel clima*» se centra en tres aspectos principales. En primer lugar, dar visibilidad a la primera infancia, garantizando sus necesidades y su derecho a un entorno saludable y propicio para el juego, tanto ahora como en el futuro. En segundo lugar, promover cambios y compromisos concretos y estructurales de manera sistémica, como red, a partir de los cambios en todas y cada una de las escuelas infantiles. En tercer lugar, reducir los impactos ambientales y la huella ecológica de estos centros educativos municipales.

4.2 Retos del modelo actual: análisis DAFO

Los aspectos que tienen un impacto negativo directo o colateral en el desarrollo saludable de los niños y que deben abordarse en este ámbito se centran en las seis carencias siguientes.

En primer lugar, la falta de contacto con el espacio verde y la naturaleza en la primera infancia, especialmente relevante para la población de 0 a 6 años que vive en grandes ciudades. En Barcelona, solo el 4,7 % de la población cumple los tres preceptos de la regla de los espacios verdes (ISGLOBAL, 2022), la regla 3-30-300 — tener tres árboles a la vista, vivir en un barrio con un 30 % de cobertura vegetal y estar a menos de 300 metros de un parque—, propuesta por el ingeniero forestal urbano Cecil Konijnendijk para crear ciudades más saludables.

En segundo lugar, la proliferación del uso de pantallas como actividad desde la primera infancia (Ruiz-Mariscal et al., 2025) ha provocado una reducción del juego activo¹. También se observa una disminución de los juegos que incorporan elementos naturales. Esto se debe, en parte, a que vivimos en ciudades que no están lo suficientemente naturalizadas. Ciudades en las que existen presiones ambientales que afectan a la salud, como la contaminación atmosférica, el calor asociado al aumento de las temperaturas debido al cambio climático y al efecto isla de calor, el ruido o la congestión urbana. La temperatura media anual en Barcelona ya ha aumentado en 1,8 °C, a un ritmo de +0,08

°C por década desde 1780. Por lo tanto, debemos prepararnos para hacer frente a un calor cada vez mayor. En cuarto lugar, cabe destacar que, a pesar de las pruebas, el clima

¹<https://ciudadesamigas.org/deficit-naturaleza-infancia/>

y el amor por la naturaleza no están lo suficientemente extendidos entre todas las personas, organizaciones e instituciones como para que cada una asuma su propia responsabilidad y, de forma conjunta, la asuman a nivel de ciudadanía.

En penúltimo lugar, existen dificultades, especialmente entre la población urbana, para acceder a una alimentación saludable y sostenible². El acceso a productos locales u orgánicos —alimentos de gran importancia en la dieta de los niños pequeños— es limitado, lo que agrava el problema del desperdicio alimentario. Por último, tenemos un modelo de consumo insostenible, basado también en los combustibles fósiles y en la generación de residuos, que representa alrededor del 10 % de las emisiones de gases de efecto invernadero.

A escala global —tanto nacional como mundial— las amenazas son enormes; todo el planeta se encuentra en una emergencia climática y el aumento de los fenómenos meteorológicos extremos es evidente. Pero también, y a una escala más local, la crisis de la vivienda³ que afecta a nuestro país y la elevada tasa de pobreza infantil agravan las principales debilidades puestas de manifiesto. En Barcelona, la tasa de riesgo de pobreza⁴ tras las transferencias sociales es del 28,0 % (2021-2022); en Cataluña y en España es del 27,5 % y del 27,7 %, respectivamente (2022), muy por encima de la media de la UE, que se sitúa en el 15,0 % (Institut Metròpoli, 2024). A esto se suma la dificultad del acceso a la vivienda, ya que, tal y como se puso de manifiesto durante la pandemia de la COVID-15, la necesidad de espacios e instalaciones públicos verdes, saludables y de calidad es mayor cuando el espacio privado se encuentra en su peor momento. También hay que tener en cuenta que algunos colectivos, como las personas mayores, los niños, las personas dependientes o las personas con discapacidad, son más vulnerables a los efectos de la pandemia y sus consecuencias.

Las personas con enfermedades crónicas son más susceptibles a los efectos de la pobreza energética, ya que su vulnerabilidad individual suele verse agravada por el hecho de que pasan más tiempo en casa y, por lo tanto, están más expuestas a los efectos de la pobreza energética (Realp y Gómez, 2022). Y en lo que respecta a la pobreza infantil, son bien conocidas las repercusiones que tiene en los niños. Entre otras consecuencias, destaca la imposibilidad de que las familias con recursos económicos limitados salgan de la ciudad durante las vacaciones o incluso viajen más allá de su propio barrio

²<https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/es/declaracion-emergencia-climatica-de-barcelona>

³<https://www.unicef.es/publicacion/yo-tambien-vivo-aqui-vivienda-pobreza-derechos-infancia>

⁴<https://www.unicef.es/blog/pobreza/pobreza-infantil-en-espana>

en su tiempo libre. Como consecuencia, las oportunidades de contacto con entornos naturales se ven significativamente limitadas.

La mera existencia de la estrategia *«Bressols pel clima»* de Barcelona constituye uno de sus principales puntos fuertes a la hora de afrontar estos retos. Se basa en una red ya bien consolidada de guarderías municipales, ahora alineadas estratégicamente con los objetivos relacionados con el clima. De hecho, el propio modelo de la «Escola Bressol» (guardería) es un punto fuerte a la hora de abordar las debilidades señaladas anteriormente. En 2022, antes de la puesta en marcha de la estrategia, había 25 guarderías municipales con jardines, y ahora el 50 % de ellas cuenta con sus propios espacios verdes que actúan como columna vertebral y nexo de unión del espacio verde urbano existente, y algunas de ellas abren sus patios a la comunidad.

El juego, la experimentación y la exploración constituyen los fundamentos pedagógicos y metodológicos de la intervención educativa en la primera infancia, entornos que son, por naturaleza, libres de pantallas. El modelo se basa en la plena confianza en las capacidades y el potencial de desarrollo de cada niño, así como en la organización cuidadosa del espacio, la selección meditada de los materiales y la estructuración del tiempo para facilitar el juego de forma natural y espontánea. También se apoya en adultos que respetan la singularidad, la curiosidad y las elecciones de cada niño dentro de un marco de límites claros, razonables y flexibles. Además, promueve un servicio educativo que invita a las familias a participar en el cuidado y la educación diarios de sus hijos, reconociendo sus competencias y empoderándolas en su papel parental. Todos los centros disponen de aire acondicionado interior, aunque la estrategia destaca la necesidad de evaluar su eficiencia. Barcelona ha desarrollado una red de «Escuelas más Sostenibles»⁵ (en 2022, 28 guarderías formaban parte de esta red, y el número ha aumentado considerablemente desde entonces). En un principio, había aproximadamente 8 ejemplos de buenas prácticas relacionadas con la sensibilización climática y la sostenibilidad, entre los que se incluían los mercados de intercambio, la eliminación del plástico, la recogida de materiales para el juego heurístico, la reutilización de mobiliario y la naturalización de determinados patios de recreo. Este número ha

⁵ Un programa del Ayuntamiento de Barcelona que ofrece orientación y apoyo a los centros educativos miembros de la Red Sostenible de Barcelona que desean afrontar los retos de la sostenibilidad. <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/es/centros-educativos/quienes-somos/el-programa-escuelas-sostenibles>

crecido de forma considerable; sin embargo, la posición inicial ya era sólida, ya que se habían sentado las bases para fomentar la concienciación y la sensibilización.

En 2022, el 50 % de los productos alimenticios que se ofrecen en las guarderías municipales son ecológicos; se da prioridad a los productos de origen local y todos los centros cuentan con cocinas propias. En este sentido, la prioridad es mantener estos indicadores positivos y, en la medida de lo posible, mejorarlos aún más. Los datos sobre el consumo energético también son alentadores, ya que existe experiencia en la instalación de paneles fotovoltaicos o sistemas solares térmicos, aunque aún hay margen de mejora.

El compromiso de los centros municipales de educación infantil con la justicia climática y la sostenibilidad no solo se ve reforzado, sino que está plenamente justificado si se tiene en cuenta que, en el nuevo Plan Climático (Ayuntamiento de Barcelona, 2024), los niños de 0 a 5 años figuran como uno de los grupos más vulnerables. Además, la emergencia climática ocupa un lugar destacado en las agendas políticas tanto nacionales como europeas y constituye una demanda social creciente, cada vez más expresada por los propios niños y jóvenes.

A nivel local, en el ámbito de la educación, el marco de la Carta del movimiento «Ciudad Educadora»⁽⁶⁾, al que Barcelona se adhiere y en cuyo desarrollo desempeña un papel protagonista, reconoce el espacio como agente educativo —no solo en referencia a los edificios escolares, sino a la ciudad en su conjunto—. El principio 14 afirma explícitamente el compromiso de garantizar los derechos y las condiciones materiales necesarias para una vida digna, incluido el acceso a un entorno seguro y saludable, y establece que la ciudad debe organizarse teniendo debidamente en cuenta la interdependencia entre la vida humana y los límites físicos del planeta.

El sector sanitario respalda asimismo esta necesidad de reforzar los vínculos entre las escuelas y los entornos naturales. La Sociedad Catalana de Pediatría⁷ recomienda específicamente la ecologización de los patios de recreo y el traslado de determinadas actividades lectivas a entornos naturales al aire libre, dados los importantes beneficios que estas medidas ofrecen a los niños pequeños.

⁶<https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>

⁷<https://www.scpediatría.cat/?p=page/html/detallnoticia/id/4758-pas-endavant-per-crear-entorns-escolars-segurs-i-saludables-per-a-la-infancia-i-adolescencia>

4.3 Justicia climática. Debates, retos y respuestas

El gran debate subyacente gira en torno al grado en que la humanidad se ha distanciado de la naturaleza y a la forma en que la asociación entre la ciudad — calles asfaltadas, vehículos motorizados, edificios y hormigón— y la idea de progreso ha eclipsado cualquier relación positiva que los entornos urbanos puedan mantener con el mundo natural.

Hace varios años, Barcelona comenzó a aplicar políticas destinadas a promover una ciudad más saludable y justa. Entre ellas se incluyen estrategias para reducir el tráfico motorizado, como el *programa «Superillas»* o el Plan de Juego en el Espacio Público⁸, que hacían hincapié, entre otros objetivos, en la renaturalización de los espacios de juego. En los equipos técnicos municipales responsables del verde urbano, los debates han abordado no solo cómo mantener la vegetación en una ciudad densamente poblada y cada vez más afectada por episodios de sequía severa, sino también cómo responder a la percepción pública de que la naturalización urbana es desordenada, incómoda o poco práctica. Si bien la naturaleza con fines ornamentales está muy valorada, los enfoques que conciben el verde urbano como infraestructura verde —respetando el carácter salvaje de la naturaleza— tienden a encontrar una mayor resistencia. Numerosas quejas presentadas a través del sistema en línea del Ayuntamiento «Información, consultas, quejas y sugerencias» se refieren, por ejemplo, a la presencia de insectos cerca de los areneros en los parques infantiles o a las hojas caídas de los árboles de hoja perenne, que se perciben como algo que da un aspecto desordenado al entorno urbano. La naturaleza apenas está presente en la vida cotidiana de las ciudades. Experiencias como escuchar el canto de los pájaros, observar los cambios estacionales en las plantas y los árboles, o oler la tierra húmeda cuando llueve son cada vez más infrecuentes. Esta falta de contacto, junto con la percepción de la naturaleza como sinónimo de imperfección, incertidumbre y falta de control, condiciona inevitablemente las experiencias que los adultos permiten que tengan los niños. En algunos casos, la gestión de las zonas verdes dentro de las propias guarderías se vuelve muy controlada, con el objetivo de minimizar la imprevisibilidad. Las prácticas de mantenimiento pueden asemejarse a las de un jardín decorativo diseñado para la contemplación, en lugar de a un entorno más parecido a un bosque destinado al juego y la interacción, caracterizado por formas irregulares y un crecimiento espontáneo. Incluso el mantenimiento del mobiliario de madera y

⁸<https://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/es/que-hacemos-y-porque/espacio-publico-de-calidad/barcelona-da-mucho-juego>

juguets —que se oscurecen y se deterioran de forma más visible que cualquier elemento de plástico o hierro— puede generar debate.

Permitir que los niños exploren entornos naturales implica aceptar un cierto grado de imprevisibilidad, desorden y la posibilidad de ensuciarse. Actividades como jugar con arena, trepar, recoger hojas y ramitas o intentar atrapar insectos suelen despertar en los adultos preocupaciones relacionadas con las percepciones de «suciedad» y «riesgo». En las sociedades contemporáneas centradas en los adultos, a muchos padres les cuesta permitir que sus hijos se enfrenten a situaciones que conllevan un cierto «riesgo» o que asuman retos físicos y exploratorios. Esto puede condicionar la puesta en marcha de proyectos de renaturalización en las guarderías municipales.

Sin embargo, cuando se habla de riesgo, no se entiende que los niños corran peligro. Las guarderías deben seguir siendo entornos seguros. Más bien, los retos que ofrecen son fundamentales para un desarrollo saludable. Cuando se relacionan con la actividad física y el movimiento, estas experiencias no solo mejoran las habilidades motoras, sino que también contribuyen a desarrollar su autoestima, su confianza en sí mismos y su capacidad para gestionar la frustración (Hueso, 2015). Del mismo modo, las oportunidades para explorar nuevos materiales, texturas y olores —a menudo accesibles únicamente a través del contacto con materiales o entornos naturalizados— constituyen experiencias de aprendizaje esenciales en la primera infancia.

Es fundamental apoyar a las familias en estos aspectos desde el ámbito educativo. Los padres y la sociedad en general deben ser conscientes de los importantes beneficios que estas experiencias aportan a los niños, y de que dichos beneficios superan con creces cualquier posible inconveniente. El impacto de ingerir ocasionalmente una pequeña cantidad de arena, de clavarse una astilla o de pincharse con una planta es insignificante si se compara con las consecuencias a largo plazo de no desarrollar la confianza en uno mismo o la capacidad para afrontar el riesgo y la incertidumbre. En el centro de la respuesta a la emergencia climática deben estar el amor, el cuidado y una conexión significativa con la naturaleza. Solo conociendo y experimentando en profundidad las plantas, los árboles, los pequeños insectos, las flores y la riqueza de la biodiversidad pueden los niños aprender a valorarlos y protegerlos.

Las autoridades públicas tienen la responsabilidad de adoptar las medidas necesarias para construir una ciudad justa para todos, incluidos los niños pequeños. Esto implica hacer que las instalaciones públicas sean más sostenibles, garantizar el confort térmico y proporcionar infraestructura verde y acceso a alimentos saludables, tal y como se describe en la estrategia de justicia climática para los centros municipales de educación infantil de Barcelona.

Al mismo tiempo, los equipos educativos deben poner en marcha planes pedagógicos capaces de acompañar y facilitar estos procesos, especialmente mediante la sensibilización de las familias y la comunidad en general, el refuerzo de la formación de los educadores y la integración de la sostenibilidad en la práctica educativa cotidiana. Fomentar una cultura de responsabilidad climática y sostenibilidad es un deber ineludible del servicio público.

Los niños pequeños necesitan una escuela más sostenible y saludable, pero también una ciudad caracterizada por un mayor contacto con la naturaleza, una menor contaminación y espacios públicos seguros y accesibles que les permitan moverse con libertad y confianza. Del mismo modo, necesitan una sociedad dispuesta a reconocer las realidades de los procesos naturales y a asumir la corresponsabilidad en el cuidado del medio ambiente.

4.4 Dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas de las escuelas infantiles en el contexto climático en relación con los debates de EDUFIRST

Los beneficios asociados a la naturaleza urbana⁹ para la ciudadanía en su conjunto — y, en particular, para los niños en esta etapa de su vida— son múltiples. En ciudades compactas como Barcelona, existe una clara necesidad de aumentar la plantación de árboles y ampliar los espacios verdes; sin embargo, la disponibilidad de suelo público es extremadamente limitada. Una vía posible para introducir esta vegetación tan necesaria reside en el desarrollo de cubiertas verdes y la renaturalización de los patios, siempre que estos se reconozcan como espacios públicos. La inversión en la esfera pública debe garantizar que se maximice el impacto social. Los beneficios de jugar, trepar, tocar y oler plantas y árboles, o experimentar con la arena, no deben limitarse únicamente a la comunidad educativa de cada centro municipal, sino que deben extenderse al segmento más amplio posible de la población.

Por este motivo, estas zonas de juego deberían estar abiertas al público fuera del horario escolar, funcionando tanto como entornos educativos que fomenten el desarrollo a través del juego y el contacto con la naturaleza como espacios que promuevan el bienestar. Lo ideal sería que estos centros se convirtieran en refugios climáticos para los miembros más vulnerables de la población, prestando especial atención a los niños pequeños y a sus familias.

⁹<https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/consejos-salud/sociedad-ambiente/beneficios-contacto-naturaleza>

El aumento de la vegetación debe ir acompañado de un plan sólido de cuidado y mantenimiento. Esto requiere un marco de corresponsabilidad en el que la administración, la comunidad educativa y los vecinos del barrio se coordinen y se complementen mutuamente para garantizar el bienestar de un parque infantil vivo y naturalizado.

En Barcelona, el juego infantil es desde hace tiempo una cuestión de política pública. Más allá de ser un aspecto esencial e intrínsecamente valioso de la infancia, asociado al placer y al bienestar, garantizar espacios de juego y fomentar su reconocimiento entre las familias contribuye a abordar varios retos acuciantes que afectan a los niños hoy en día. La reducción del juego —especialmente al aire libre— tiene un impacto a corto, medio y largo plazo en el desarrollo infantil (Hueso, 2015). De hecho, es tanto una causa como una consecuencia de situaciones como el sedentarismo, la obesidad y, más recientemente, el uso de pantallas. Se trata de cuestiones muy preocupantes, tal y como advierte la Organización Mundial de la Salud. Los colegios pueden actuar como entornos protectores que mitiguen y luchen contra estos fenómenos, pero no pueden actuar por sí solos. Las buenas prácticas deben extenderse a la vida familiar y a la sociedad en general. En este sentido, una estrategia basada en la justicia climática es también una estrategia para un desarrollo saludable en su sentido más amplio, que abarca las dimensiones física, cognitiva, social y afectiva.

La educación, la comunicación y el fomento de la participación ciudadana son instrumentos fundamentales para avanzar hacia una ciudad más consciente, sostenible y habitable. Las guarderías son entornos educativos en los que los niños de entre cuatro meses y tres años pasan sus primeros años junto a sus compañeros y educadores. El aprendizaje que tiene lugar durante este periodo es fundamental para su desarrollo personal, físico, emocional, cognitivo y social. Dicho aprendizaje va más allá de la adquisición de hábitos de cuidado, interacción social, alimentación, movimiento, vida en comunidad y juego; también abarca el desarrollo de estilos de vida más sostenibles y saludables.

Otra dimensión clave de la salud —que afecta no solo a los niños pequeños, sino al propio planeta— es la alimentación. La sostenibilidad del sistema alimentario constituye uno de los retos centrales que deben abordarse en respuesta a la actual emergencia climática, ecológica y de salud pública (Estrategia de Alimentación Saludable y Sostenible 2030¹⁰). Otros retos incluyen aprovechar el potencial de

¹⁰<https://www.alimentaciosostenible.barcelona/es/estrategia-de-alimentacion-saludable-y-sostenible-barcelona-2030>

una actuación estratégica y coordinada de las administraciones locales para garantizar y promover un modelo económico verde y circular, fomentar el consumo responsable, avanzar hacia un marco de residuos cero y reforzar la soberanía alimentaria. La reducción de residuos, estrechamente vinculada a la reducción del consumo, también tiene una dimensión significativa, ya que permite transmitir mensajes claros y contundentes como «compra menos, desperdicia menos y reutiliza más».

La estrategia «*Bressols pel clima*» se estructura en torno a seis ejes estratégicos, dieciséis líneas de actuación y cuarenta y siete medidas específicas, con un horizonte temporal fijado en 2030. La tabla 4.1 presenta un resumen de la estrategia, y en el apartado siguiente se describen con mayor detalle algunos de sus componentes más significativos.

Tabla 4.1 Acciones y actividades de la estrategia «Bressols pel clima»

Eje	Ámbitos de actuación	Acciones
Eje 1. Naturaleza. Parques infantiles verdes y abiertos y cubiertas verdes	1) Renaturalización de los patios de recreo	1. Preparar los patios escolares para la vegetación y la renaturalización ecológica. 2. Plantar árboles y vegetación diversa en los patios de los centros de educación infantil .
	2) Patios de guardería abiertos	3. Consolidar el programa «Patios de guarderías abiertos al barrio». 4. Promover los «Patios de juego familiares» por las tardes, organizados por las asociaciones de familias. 5. Fomentar la naturalización de los espacios de juego al aire libre como una oportunidad para la educación medioambiental y el juego al aire libre en contacto con la naturaleza.
	3) Tejados verdes	6. Instalar y mantener diez tejados verdes.
	4) Cuidado de los jardines	7. Crear un nuevo servicio de jardinería que complemente el cuidado que realiza la comunidad educativa, en colaboración con empresas de economía social y solidaria. 8. Mantener y diseñar jardines en los patios escolares con centros de formación profesional especializados. 9. Coordinarse con otros programas municipales de mantenimiento de zonas verdes en colaboración con la comunidad local.

Eje	Áreas de actuación	Acciones
Eje 2. Energía. Transición energética hacia la producción y el consumo de energía renovable	5) Generación de energía renovable y comunidades energéticas	10. Instalar sistemas de generación de energía renovable en los tejados de las guarderías. 11. Fomentar la creación de comunidades energéticas. 12. Realizar una auditoría de las instalaciones solares térmicas existentes. 13. Poner en marcha un proyecto piloto sobre el uso de sistemas de generación fotovoltaica textil .
	6) Consumo energético más sostenible	14. Ampliar la contratación de energía renovable a través de la empresa municipal de energía. 15. Reducir el consumo energético mediante la instalación de sistemas de monitorización y la puesta en marcha de acciones de sensibilización sobre eficiencia y ahorro. 16. Estudiar vías para la reducción progresiva del consumo de gas natural.
Eje 3. Temperatura. Confort térmico y refugios climáticos	7) Confort térmico y refugios climáticos	17. Realizar una auditoría climática. 18. Elaborar un plan de mantenimiento de los equipos de aire acondicionado.
	8) Las guarderías como parte de la red de refugios climáticos	19. Realizar un estudio para determinar qué guarderías municipales pueden incorporarse a la red de refugios climáticos de la ciudad. 20. Incorporar los patios de las guarderías al aire libre en la red de refugios climáticos.
Eje 4. Residuos. Reducción, reutilización y reciclaje	9) Mercados de intercambio y reutilización	21. Promover mercados de intercambio de ropa, juguetes y otros materiales para la primera infancia. 22. Crear espacios permanentes para el intercambio de materiales educativos y de crianza. 23. Poner en marcha el programa «Renueva tu ropa» ⁽¹¹⁾ , adaptado a la primera infancia. 24. Reutilizar envases y materiales diversos como recursos para el juego, la creatividad y la decoración.

(Continuación)

¹¹ «Renueva tu ropa» es una red para el intercambio de ropa que ya no se utiliza pero que se encuentra en buen estado. Se celebra en primavera y otoño en diferentes centros y

organizaciones de la ciudad, y cualquiera puede participar.

Tabla 4.1 (Continuación)

Eje	Ámbitos de actuación	Acciones
Eje 4. Residuos. Reducción, reutilización y reciclaje	10) Pañales más sostenibles	25. Proporcionar pañales de tela reutilizables a todas las familias que los soliciten. 26. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el impacto del uso de pañales desechables. 27. Estudiar mecanismos para incorporar progresivamente los pañales reutilizables en la práctica de las guarderías.
	11) Cero plástico	28. Utilizar vasos y vajilla reutilizables en celebraciones y eventos. 29. Fomentar el uso de bolsas reutilizables para la ropa sucia y reducir el uso de toallas de un solo uso entre las familias. 30. Incorporar cláusulas en los contratos de servicios de restauración para reducir la generación de residuos y mejorar la gestión medioambiental. 31. Revisar los circuitos de recogida selectiva de residuos.
Eje 5. Alimentación. Una alimentación más sostenible y saludable	12) Menús saludables y sostenibles	32. Garantizar que al menos el 90 % de los productos de los menús sean de temporada, ecológicos y de origen local. 33. Aumentar la proporción de proteínas de origen vegetal en los menús. 34. Proporcionar ejemplos de menús para orientar a las familias a la hora de planificar el resto de comidas diarias en casa.
	13) Cero desperdicio alimentario	35. Adaptar las prácticas de gestión alimentaria para cumplir con las obligaciones y recomendaciones de la Agencia de Salud Pública. 36. Organizar talleres para las familias con el fin de prevenir el desperdicio de alimentos. 37. Utilizar los restos de comida para producir compost en los compostadores del barrio y reutilizarlo en los huertos escolares o distribuirlo a las .

Eje 6. Educación. Concienciación medioambiental y hábitos sostenibles	14) Fomentar concienciación en la comunidad educativa	38. Incorporar compromisos de sostenibilidad en los proyectos educativos de las guarderías municipales y aumentar la participación en el programa « <i>Colegios más Sostenibles</i> ». 39. Comunicar las a la comunidad educativa.
--	---	---

Eje	Áreas de actuación	Acciones
Eje 6. Educación. Concienciación medioambiental y hábitos sostenibles	15) Formación profesional	42. Presentar la estrategia a la comunidad educativa y al público en general y organizar una reunión anual para compartir buenas prácticas. 43. Impartir formación sobre el clima y el medio ambiente a los directores y a los equipos docentes. 44. Nombrar a una persona de referencia en materia de sostenibilidad en cada centro. 45. Documentar y difundir las buenas prácticas.
	16) Movilidad sostenible para la comunidad educativa y las familias	46. Garantizar que todas las guarderías dispongan de aparcamientos para bicicletas, patinetes y otros vehículos de movilidad personal de pequeño tamaño. 47. Fomentar que toda la comunidad educativa utilice medios de transporte sostenibles para desplazarse a la guardería.

Fuente: IMEB, 2023, «Bressols pel clima», estrategia de las escuelas infantiles municipales para la justicia climática.

La principal línea de actuación destinada a aumentar la vegetación es la renaturalización de los patios de recreo, con el objetivo de llegar a todas las guarderías municipales. Al mismo tiempo, el mantenimiento y el cuidado a largo plazo de estos espacios se garantizan mediante la colaboración con organizaciones locales —como centros de día para personas mayores y centros ocupacionales—, así como a través de la corresponsabilidad de la comunidad educativa y una participación ciudadana más amplia. Los proyectos ecológicos deben incorporar una sólida dimensión comunitaria basada en la responsabilidad cívica compartida, ya que esto es lo que, en última instancia, garantiza su sostenibilidad y perdurabilidad a lo largo del tiempo. En este sentido, estas iniciativas pueden fomentar cambios significativos en el comportamiento, contribuyendo a transformaciones más profundas tanto en las actitudes como en las prácticas cotidianas.

Con el fin de extender los beneficios de estas prácticas a un mayor número de niños, también se han puesto en marcha planes para abrir los patios de juego mediante dos mecanismos complementarios. El primero es el programa del Ayuntamiento «Patios de bressol abiertos en el barrio: juego y cultura al aire libre para la pequeña infancia». El segundo consiste en promover y ampliar las iniciativas «Patios en familia», organizadas y autogestionadas por las familias en algunos centros educativos durante las horas de la tarde.

La apertura de los patios naturalizados de las escuelas infantiles a la comunidad en general requiere el cumplimiento de criterios específicos y, en su caso, su incorporación a la red municipal de Refugios Climáticos¹², siempre que cumplan los requisitos para su designación como refugios climáticos. Se da prioridad a los barrios que presentan una mayor vulnerabilidad social —caracterizados por una mayor población infantil, condiciones de vivienda más precarias, espacios verdes limitados y menos instalaciones con aire acondicionado—. Cuando los patios se abren al barrio, su gestión se organiza de manera que se garantice la compatibilidad con el funcionamiento del centro educativo, teniendo en cuenta el horario escolar, el calendario y los usos pedagógicos. Paralelamente, y con el fin de promover la movilidad sostenible, todas las guarderías municipales estarán equipadas con zonas de aparcamiento específicas para bicicletas de adultos y niños, así como para patinetes y otros pequeños dispositivos de movilidad personal, situadas bien dentro de las instalaciones o en sus inmediaciones, con el fin de facilitar su uso por parte de las familias y del personal educativo. Actualmente, el 100 % de las guarderías municipales cuentan con una cocina propia en la que se preparan las comidas a diario. Este modelo organizativo facilita el uso de productos frescos, de temporada, de origen local y ecológicos. Paralelamente, las guarderías cumplirán con las obligaciones y recomendaciones establecidas para lograr el desperdicio cero de alimentos —un ámbito que, aunque menos consolidado actualmente, reviste la misma importancia—. Asimismo, mantendrán una relación directa con las instalaciones de compostaje del barrio. Parte del compost producido se reutilizará para el mantenimiento de las zonas verdes de los patios de recreo, y el resto se pondrá a disposición de las familias que deseen utilizarlo. Asimismo, se están llevando a cabo acciones para minimizar la necesidad de realizar nuevas compras, aprovechando al máximo los materiales existentes. Con este fin, se ha elaborado un documento de orientación¹³ para promover los mercados de intercambio en las guarderías. La estrategia también facilita el acceso a pañales de tela reutilizables para todas las familias que los soliciten y promueve una política de cero plásticos en todos los centros.

¹² La Red de Zonas de Refugio Climático pone a disposición del público diversas instalaciones municipales y espacios verdes para ofrecer refugio frente a las altas temperaturas. <https://www.youtube.com/watch?v=rZP8Rycaw00&t=1s>

¹³ <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/ca/centres-educatius/recursos/> renova-la-teva-roba-lescola

En conjunto, estas acciones tienen un importante valor pedagógico para la comunidad educativa, ya que traducen los principios medioambientales en prácticas cotidianas y experiencias de aprendizaje tangibles.

A nivel pedagógico, las principales acciones previstas incluyen la formación, la generación y el intercambio de conocimientos, y la sistematización de buenas prácticas. Otro objetivo es que el 100 % de las guarderías municipales incorporen el «*Compromiso ciudadano por una Barcelona más sostenible*» en sus proyectos educativos y planes anuales, mediante acciones concretas y cuantificables, con el apoyo de la secretaría técnica del programa municipal «*Colegios más sostenibles*». Por último, cada centro designará a un responsable climático que actuará como persona de referencia en cuestiones relacionadas con el medio ambiente y la sostenibilidad.

El modelo educativo de las guarderías municipales de Barcelona ya ofrece una base sólida para promover proyectos fundamentados en la justicia climática y en el fomento de la conexión y el cuidado de los niños con la naturaleza. Lo que se requiere es un enfoque más deliberado e intencional respecto a estas dimensiones. El documento publicado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (Ayuntamiento de Barcelona, 2015) deja claro que el proyecto pedagógico se arraiga en el contexto del desarrollo del niño y en el valor de la vida cotidiana en el entorno de la guardería. En el ámbito de la justicia climática, esto implica que el contacto con la naturaleza, junto con valores y hábitos sostenibles y saludables, debe formar parte de la vida cotidiana de los niños. Todas las situaciones con las que se encuentran en su día a día influyen en su crecimiento y contribuyen a formas específicas de percibir y actuar en el mundo.

Educar y acompañar a los niños implica crear contextos que potencien todas sus capacidades para que puedan progresar de manera equilibrada y armoniosa, basándose en la confianza en su potencial. La naturaleza constituye un contexto de desarrollo único y poderoso. Si los niños no pueden acceder directamente a la naturaleza, entonces esta debe, de alguna forma, acercarse a ellos. En este marco, el espacio se concibe como un «tercer educador», siguiendo los principios pedagógicos asociados a Loris Malaguzzi y ampliamente referenciados en el modelo de guardería de Barcelona. Por lo tanto, debe prestarse especial atención a la dimensión estética de los entornos, garantizando la presencia de materiales de alta calidad —tanto específicos como no específicos— que favorezcan la afirmación personal, el autodescubrimiento y la autoestima, que son pilares fundamentales del bienestar psicológico y físico de los niños. En este sentido, el patio de recreo puede entenderse como una gran «cesta del tesoro», análoga a las cestas del tesoro utilizadas en la práctica de la educación infantil en el interior. Este recurso —basado en el uso de materiales naturales, cotidianos,

específicos y no específicos— fomenta la exploración, el descubrimiento sensorial y la experimentación entre los niños pequeños, tal y como propuso la pedagoga inglesa Elinor Goldschmied en su trabajo sobre la educación infantil italiana. La guardería ofrece un entorno educativo rico y cuidadosamente preparado en el que los niños aprenden a través del juego y la interacción con los demás, con el apoyo de espacios y materiales adaptados a sus necesidades de desarrollo. El equipo educativo garantiza un entorno acogedor y seguro que fomenta la estabilidad y la seguridad y, con ello, promueve el desarrollo de hábitos saludables. Sin embargo, los hábitos saludables, el juego activo y la exploración no pueden limitarse únicamente al horario escolar. Se extienden más allá de las paredes de la guardería, especialmente para los niños cuyos contextos familiares o sociales ofrecen menos oportunidades de reconectar con la naturaleza y con las experiencias fundamentales de la infancia, como el al aire libre y la exploración más allá del ámbito de las pantallas.

Dentro del modelo de guardería municipal, la participación familiar se considera esencial. Esta participación tiene lugar tanto a través de interacciones cotidianas informales como mediante una implicación más estructurada en proyectos, actividades y eventos escolares específicos. Dicha implicación ofrece a las familias la oportunidad de observar a sus hijos en un contexto diferente, interactuando con compañeros y adultos de muy diversas maneras. La relación diaria con las familias, junto con la estrecha colaboración con las asociaciones de familias (AFA), es crucial para trasladar muchas de las lecciones aprendidas en la escuela al ámbito doméstico, ya sea a través del ejemplo cotidiano o mediante talleres y sesiones de formación específicos sobre salud, juego al aire libre y sostenibilidad.

Las asociaciones de familias también desempeñan un papel fundamental a la hora de promover iniciativas que serían difíciles de mantener sin su participación. Entre ellas se incluyen los mercadillos de intercambio de juguetes, libros, ropa y otros artículos relacionados con el cuidado infantil; las celebraciones comunitarias; y las mejoras en los espacios de juego y el confort térmico. Los mercadillos de intercambio, en particular, ofrecen múltiples beneficios: refuerzan el apoyo mutuo entre las familias y, al mismo tiempo, reducen los residuos. La estrategia *«Bressols pel Clima»* pretende mejorar la organización y la calidad de estos mercadillos y ampliar su alcance. Una medida concreta consiste en promover espacios permanentes para el intercambio de materiales para la primera infancia —como libros, ropa y juguetes—, tanto dentro de la comunidad educativa como a través de donaciones a organizaciones sociales del barrio.

En lo que respecta a la sensibilización de las familias, se han previsto acciones adicionales, como la exposición de material de orientación medioambiental en todos los

los espacios de la guardería, vinculados a los distintos ejes de la estrategia. Otro mecanismo para trasladar las prácticas de la guardería al entorno familiar es la provisión de menús orientativos, saludables y sostenibles, que permitan a las familias complementar las comidas escolares con alimentos adecuados para el resto del día.

Reducir el consumo también implica aprovechar al máximo los recursos existentes y minimizar el impacto medioambiental. Esto conlleva limitar el uso de materiales de un solo uso y promover la reutilización y el reciclaje de los objetos generados tanto en la escuela como en casa. Un aspecto fundamental de este enfoque es la idea de dar una segunda vida a los materiales desechados incorporándolos al juego, prestando atención tanto a la funcionalidad como a la calidad estética. Por ejemplo, las cajas de cartón pueden ser pintadas por los niños y reutilizadas como elementos decorativos o empleadas en actividades psicomotoras. Del mismo modo, las botellas de agua vacías de la cocina pueden transformarse en objetos decorativos o de juego, ya sea recortándolas en diferentes formas o llenándolas con materiales naturales de temporada, como hojas, piedras o pequeñas ramas.

Más allá de facilitar el acceso al entorno natural y a los materiales naturales, la estrategia también busca involucrar directamente a los niños en prácticas sostenibles cotidianas. Por ejemplo, después de las comidas, los niños pueden regar las plantas con el agua potable sobrante o ayudar a recoger los residuos orgánicos para depositarlos en el cubo de compostaje del colegio o de la comunidad. El compost producido se utiliza posteriormente como abono para el huerto escolar, cerrando así el ciclo y haciendo que los procesos ecológicos sean visibles y tangibles en la experiencia diaria de los niños.

4.5 Conclusiones, evaluación, calidad y retos futuros

La estrategia *«Bressols pel Clima»* comprende aproximadamente cincuenta acciones, cuyo seguimiento permite evaluar los avances hacia sus objetivos cualitativos fundamentales. Con el fin de impulsar sus principales líneas de acción, se propone la creación de un grupo de trabajo específico de *«Bressols pel Clima»*, con la participación directa de equipos educativos seleccionados y representantes del programa *«Escuelas más Sostenibles»*. El objetivo es identificar y promover aquellas acciones que puedan impulsarse desde el interior de cada guardería, fomentando el intercambio de conocimientos y empoderando a la comunidad educativa para avanzar ante la emergencia climática, al tiempo que se sitúan las necesidades de los niños pequeños en el centro de la toma de decisiones.

Para evaluar la aplicación de las medidas incluidas en la estrategia —así como las que surjan del grupo de trabajo— se prevé un seguimiento anual del estado de las acciones. Los resultados se presentarían en el marco de las estructuras de gobernanza existentes, como la sesión plenaria de la dirección de educación infantil de la ciudad o la Junta de la Primera Infancia, garantizando así la rendición de cuentas y la continuidad institucionales.

La naturalización de los entornos educativos debe entenderse no solo como un imperativo medioambiental, sino también como un compromiso pedagógico esencial. La transformación que se persigue debe ser genuina —pedagógica, cultural, práctica y eficaz— y no meramente estética. En ocasiones, sin embargo, el uso de patios naturalizados corre el riesgo de reducirse a un simple traslado de las actividades del aula al aire libre, sin aprovechar plenamente el potencial educativo del propio espacio. Si bien pintar al aire libre puede tener efectos positivos, el impacto más significativo surge de la interacción directa con las cualidades intrínsecas del entorno exterior: el terreno irregular, la arena y la tierra, un insecto que deambula entre las plantas, la posibilidad de esconderse detrás de un árbol o de manipular hojas y pétalos de flores. La oportunidad educativa reside en estos encuentros vividos, sensoriales y exploratorios. Por lo tanto, se requieren esfuerzos continuos para profundizar y ampliar las prácticas pedagógicas basadas en la naturaleza. También existen algunas limitaciones y formas de resistencia. Por ejemplo, la implementación efectiva de pañales reutilizables o la eliminación de las toallitas desechables implica cambios en hábitos familiares profundamente arraigados y puede que no siempre sea sencilla o igualmente factible en diversos contextos socioeconómicos. No obstante, se han logrado avances significativos en la sensibilización. Así lo demuestra el aumento del número de colegios que se han sumado a la Red de *Colegios más Sostenibles* durante el curso académico 2024 y su participación activa en las iniciativas de formación del programa. Tal y como se destacó durante el acto de bienvenida a los Colegios Sostenibles para el curso académico 2024/2025, existe una base sólida sobre la que construir: las guarderías municipales están avanzando en materia de justicia climática y en el fortalecimiento del contacto de los niños con naturaleza, aunque siguen existiendo importantes retos.

Tal y como explicaron dos directoras de guarderías municipales:

Sabemos que aún nos queda un largo camino por recorrer, pero cada acción que logramos promover en los centros educativos contribuye a empoderar a la comunidad educativa para responder a la emergencia climática y mejorar la vida de los niños y sus familias. (Directores de dos guarderías municipales)

5. Continuidad en el sistema integrado de 0 a 6 años

Derecha, tensión y práctica ¹

Mattia Lambert, Franca Locati y Elisabetta Dodi

Introducción

En Italia, la continuidad educativa es una característica declarada y perseguida del sistema integrado de educación y atención a la primera infancia (ECEC) desde el nacimiento hasta los seis años. La creación del sistema 0–G supuso un intento de superar la separación histórica entre los servicios educativos y la educación preescolar, afirmando la unidad del itinerario educativo en los primeros años de vida. Sin embargo, la integración no puede considerarse un resultado consumado, sino más bien un proceso en evolución que requiere coherencia cultural, organizativa y profesional. En este contexto, la continuidad se convierte en una categoría privilegiada a través de la cual evaluar el grado de integración efectiva del sistema y su capacidad para ofrecer a los niños experiencias educativas coherentes y significativas.

El fortalecimiento del sistema integrado 0–G es ahora uno de los ejes estratégicos de las políticas educativas, también en el contexto europeo. La Recomendación del Consejo por la que se establece una Garantía Europea para la Infancia insta a los Estados miembros a garantizar el acceso efectivo a los servicios clave para los niños y niñas necesitados, incluida la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC). En este sentido, el acceso a servicios de ECEC de calidad forma parte de una estrategia más amplia para combatir la pobreza infantil, reducir las desigualdades tempranas y promover la igualdad de oportunidades, al tiempo que se reconoce el papel más amplio de la educación en la primera infancia en el fomento de la cohesión social (Chevalier et al.,

¹ Este capítulo es el resultado de una reflexión compartida y un trabajo colaborativo de los autores. A efectos exclusivamente de la evaluación de la trayectoria académica, la Introducción y las secciones 5.1, 5.2.1, 5.3 y 5.5 son atribuibles a Mattia Lambert; la sección 5.2 es atribuible a Elisabetta Dodi; y las secciones 5.4 y 5.6 son atribuibles a Franca Locati. Las conclusiones son atribuibles a todos los autores.

200G; Heckman, 200G; Esping-Andersen, 2008). Sin embargo, el acceso formal a los servicios no agota la cuestión de la calidad: lo que está en juego es la capacidad del sistema para construir itinerarios educativos progresivos, legibles y no fragmentados a lo largo de todo el rango de edades de 0 a G.

Desde esta perspectiva, el capítulo analiza la continuidad como principio pedagógico y como condición organizativa del sistema integrado. Se explorará en sus dimensiones normativas, culturales y de gestión, no como un simple vínculo entre segmentos institucionales, sino como un criterio a través del cual evaluar la calidad y la coherencia generales de la experiencia educativa en los primeros años de vida.

El capítulo se estructura en seis partes. La primera sección enmarca la continuidad a través de los tres términos clave que guían el argumento del capítulo: derecho, tensión y práctica. La continuidad se entiende, en primer lugar, como un derecho del niño; a continuación, como una tensión generativa entre estabilidad y cambio; y, por último, como una práctica profesional, organizativa e institucional que debe mantenerse a lo largo del tiempo. La segunda sección examina la arquitectura normativa del sistema integrado, incluidas las directrices pedagógicas nacionales que le confieren coherencia cultural. La tercera sección aborda la dimensión pedagógica de la continuidad, desde el diseño curricular hasta la salvaguarda de la equidad. Las secciones cuarta y quinta se centran en sus condiciones organizativas y en las herramientas y prácticas concretas — documentación, observación, formación conjunta, redes profesionales— a través de las cuales se pone en práctica la continuidad. La sexta sección analiza la gobernanza y la responsabilidad a nivel del sistema en materia de continuidad. El capítulo concluye con una serie de reflexiones finales que sitúan el argumento del capítulo dentro de la trayectoria más amplia del volumen.

5.1 La continuidad como derecho, tensión y práctica

Hablar de continuidad educativa en el sistema 0–G significa, ante todo, reconocerla como un derecho del niño. La Convención sobre los Derechos del Niño afirma el derecho al desarrollo pleno y armonioso, en el respeto de la dignidad personal y la identidad a lo largo de las diferentes etapas del crecimiento. En el contexto europeo, esta perspectiva basada en los derechos se ve reforzada por la Recomendación del Consejo por la que se establece una Garantía Europea para la Infancia, que insta a los Estados miembros a garantizar el acceso efectivo a los servicios clave para los niños que lo necesiten, incluida la EPI. Desde esta perspectiva, la continuidad no es meramente una

cuestión de coherencia pedagógica, sino también una condición para garantizar un acceso efectivo: el derecho de los niños a la EPI se ve mermado cuando los itinerarios educativos están fragmentados, son contradictorios o no logran facilitar las transiciones a lo largo del tiempo. Este principio implica que las experiencias educativas deben estructurarse según una coherencia subyacente que permita a los niños reconocerse a sí mismos en los contextos con los que se encuentran. La continuidad, por lo tanto, no es meramente una opción organizativa: también puede entenderse como una condición de justicia educativa.

Cuando se considera un derecho, la continuidad no puede reducirse a la mera transición entre servicios. Afecta a la calidad global de la experiencia a lo largo del tiempo. Los niños y sus familias no perciben el recorrido educativo como una secuencia de segmentos administrativos; más bien, experimentan una red de relaciones, entornos, lenguajes y expectativas que contribuyen a dar forma a un sentido compartido de crecimiento, pertenencia y continuidad (Bondioli y Savio, 2018). Asegurar la continuidad significa, por tanto, garantizar que este entrelazamiento no se vea interrumpido por lógicas desalineadas, representaciones divergentes de la infancia o rupturas simbólicas abruptas.

La continuidad educativa no coincide con un desarrollo lineal. Los procesos de desarrollo no siguen trayectorias acumulativas uniformes, sino que son dinámicas complejas caracterizadas por reorganizaciones cualitativas y saltos transformadores (Bronfenbrenner y Morris, 200G; Thelen y Smith, 1954). En la primera infancia, estas reorganizaciones también pueden manifestarse en forma de aparentes regresiones, que son, de hecho, momentos estructurantes del desarrollo, tal y como destaca la teoría de los «puntos de contacto» de Brazelton (Brazelton, 1952). Concebir la continuidad de una manera excesivamente lineal conlleva el riesgo de traicionar la propia naturaleza del crecimiento. En este sentido, la continuidad debe entenderse como una tensión generativa entre la estabilidad y el cambio, entre la permanencia y la apertura a lo nuevo. En este contexto, la discontinuidad también adquiere valor pedagógico cuando adopta la forma de una experiencia evolutiva en lugar de una fractura. La discontinuidad positiva introduce elementos de novedad que amplían los horizontes del niño, estimulan nuevas habilidades y promueven procesos de reorganización cognitiva y emocional. Lo que hay que evitar no es el cambio, sino la ruptura sin mediación, la discontinuidad sin acompañamiento y la introducción de expectativas que ignoren las experiencias pasadas. La continuidad auténtica no elimina lo nuevo, sino que lo integra en una red de significados, en la que cada experiencia se conecta con las anteriores y prepara para las posteriores, de acuerdo con una

lógica de continuidad de la experiencia que constituye el núcleo del pensamiento de Dewey (Dewey, 2014).

Esta perspectiva permite sacar la continuidad de una lectura exclusivamente organizativa. Como señala Moss (2014), la educación infantil no es un dispositivo técnico neutro ni un mero servicio funcional, sino un espacio público y político en el que se construyen visiones de la democracia, la ciudadanía y la justicia social. Desde esta perspectiva, la continuidad se convierte en una categoría pedagógica que cuestiona las concepciones del niño, el aprendizaje y las relaciones, incluso antes que las estructuras de gobernanza.

Amadini (2020) también se refiere a la necesidad de considerar los servicios de atención a la infancia como contextos en los que se construyen significados compartidos y se generan formas de ciudadanía temprana. La continuidad, por tanto, no es solo coherencia curricular, sino el reconocimiento de la dignidad del recorrido del niño, el respeto por su historia relacional y la responsabilidad de los adultos a la hora de salvaguardar y retomar lo que se ha construido. Implica una actitud profesional capaz de «acoger al otro en su interior», modular las expectativas y reconocer que el hilo conductor de la experiencia está, ante todo, en manos del propio niño.

Al analizar la tríada formada por el derecho, la tensión y la práctica, la continuidad se configura, por tanto, como un principio normativo y una responsabilidad concreta de todo el sistema integrado. Como derecho, protege la trayectoria educativa del niño frente a la fragmentación; como tensión, mantiene un equilibrio entre la estabilidad y el cambio sin reducir el desarrollo a una progresión lineal; como práctica, exige intencionalidad pedagógica, reflexividad profesional y coherencia institucional. Por encima de todo, presupone una visión de la infancia que reconoce los primeros años de vida no como un anticipo de la futura escolarización, sino como un tiempo lleno de significado, en el que cada experiencia contribuye a construir la identidad, la confianza y el sentido de pertenencia.

5.2 Arquitectura normativa del sistema integrado de 0 a 6 años

La configuración actual del sistema integrado de educación y formación desde el nacimiento hasta los seis años es el resultado de un proceso normativo por etapas que ha redefinido progresivamente la relación entre los servicios de educación de la primera infancia y la educación preescolar. Un primer punto de inflexión decisivo fue la Ley n.º 107, de 13 de julio de 2015, que, en el marco de la reforma global del sistema educativo,

delegó en el Gobierno la creación de un sistema integrado 0–G, reconociendo la necesidad de superar la separación histórica entre los segmentos 0–3 y 3–G. Esta delegación se materializó mediante el Decreto Legislativo n.º G5, de 13 de abril de 2017, que estableció formalmente el sistema integrado de educación e instrucción

desde el nacimiento hasta los seis años de edad. El decreto no se limita a una reorganización estructural, sino que afirma un principio cultural: la primera infancia es un período unificado de desarrollo y aprendizaje. El sistema integrado se concibe, por tanto, como una infraestructura pedagógica e institucional capaz de garantizar la igualdad de oportunidades educativas, reducir las desigualdades territoriales, y promover la calidad de la oferta a escala nacional.

La gobernanza del sistema integrado es multinivel y está diferenciada por segmentos. El segmento de 3 a G está gestionado y regulado directamente por el Estado como parte del sistema educativo nacional, que define los planes de estudios, la dotación de personal y los niveles esenciales de prestación de servicios. El segmento de 0 a 3, por el contrario, es competencia principalmente regional y municipal: las regiones ejercen funciones de planificación, regulación y requisitos operativos, mientras que los municipios siguen siendo actores centrales en la organización, gestión, acreditación y autorización de los servicios.

Otro elemento de complejidad se refiere a las titulaciones académicas y las competencias profesionales. Las titulaciones académicas para ambos segmentos se basan en dos itinerarios de estudios distintos: el acceso al segmento de 3 a G requiere el máster de ciclo único en Ciencias de la Formación Primaria (*Scienze della Formazione Primaria*), mientras que el acceso al segmento de 0 a 3 requiere una titulación específica en Ciencias de la Educación y la Formación con un plan de estudios dedicado a la primera infancia —un requisito introducido precisamente por la reforma, lo que representa un paso importante hacia la cualificación del sistema—. Sin embargo, este proceso se ha injertado en una realidad preexistente caracterizada por una pluralidad de títulos habilitantes, reconocidos en distintos momentos y regulados a nivel regional. El mantenimiento de la validez de los títulos obtenidos antes de la entrada en vigor de la reforma, aunque necesario para proteger las competencias profesionales de quienes ya estaban en activo, ha dado lugar a la coexistencia de itinerarios formativos heterogéneos y perfiles profesionales diversificados. Esta estratificación, que se distribuye de forma desigual por todo el país, dificulta la construcción de una identidad profesional compartida, alimentando en ocasiones representaciones jerárquicas o malentendidos mutuos entre los educadores con formación universitaria específica y el personal procedente de contextos anteriores o diferenciados a nivel regional —una división que también

refleja que las trayectorias formativas y contractuales del personal de los niveles 0–3 y 3–G no se solapan por completo.

El principal problema no radica tanto en la ausencia de disposiciones legales y reglamentarias como en su estratificación. El sistema 0–G está configurado por actos legislativos, medidas reglamentarias, disposiciones administrativas y directrices pedagógicas que operan a distintos niveles y que, en ocasiones, conservan vestigios de la anterior separación entre segmentos. Sigue existiendo una tensión entre la aspiración a la unidad y la persistencia de estructuras institucionales diferenciadas, especialmente en lo que respecta a la financiación, los contratos, los perfiles profesionales y la adscripción administrativa. Por lo tanto, la construcción de una continuidad real no depende exclusivamente de la promulgación de nuevas normas o reglamentos, sino de la capacidad de traducir el principio de integración en prácticas coherentes, lenguajes compartidos y responsabilidades convergentes.

En este sentido, la arquitectura normativa del sistema integrado puede considerarse un marco facilitador, pero no autosuficiente. Ofrece las condiciones para la continuidad educativa, pero no garantiza automáticamente su realización. La brecha entre el principio jurídico y la práctica cotidiana sigue siendo un ámbito de trabajo profesional e institucional que requiere coordinación, formación y reflexión constante.

5.2.1 Directrices pedagógicas, Indicaciones del Currículo Nacional y Directrices Nacionales: el marco cultural del sistema integrado

Dentro de este marco facilitador, pero no autosuficiente, tres documentos especifican las coordenadas culturales y pedagógicas del sistema integrado. Las Directrices pedagógicas para el sistema integrado 0–G (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*; Decreto Ministerial n.º 334, de 22 de noviembre de 2021) consolidan el marco esbozado por el Decreto Legislativo G5/2017, presentándose como un «marco de referencia cultural y pedagógico para el sistema integrado de educación e instrucción desde el nacimiento hasta los seis años de edad». El documento no asume una función reguladora en sentido estricto, sino que pretende «orientar y apoyar» a los servicios en la construcción de una visión compartida capaz de superar la dicotomía histórica entre el segmento de 0 a 3 años y la educación preescolar. Las Directrices parten de una antropología pedagógica específica. Se describe al niño como un «*sujeto de derechos, competente, activo, curioso, capaz de construir relaciones significativas*», portador de un potencial que se

se expresa a través de la experiencia, el juego, la corporalidad y el lenguaje. Esta definición no es neutra: basa la idea de continuidad en una concepción unificada del desarrollo, que atraviesa diferentes contextos educativos sin verse fragmentada por las rupturas institucionales.

La unidad del itinerario 0–G se menciona explícitamente como un objetivo del sistema integrado, al que se le exige *«garantizar a los niños y niñas la igualdad de oportunidades en materia de educación, enseñanza, cuidados, relaciones y juego»*, respetando al mismo tiempo las características específicas de los servicios. La continuidad no se reduce a una transición administrativa, sino que se entiende como la construcción de coherencia entre entornos educativos, horarios, lenguajes profesionales y métodos de observación. Las Directrices hacen hincapié en la necesidad de *«construir un itinerario educativo unificado respetando las características específicas de los servicios»*, y aclaran que la integración no significa estandarización, sino más bien el intercambio de referencias culturales comunes.

Otro elemento determinante se refiere al papel de la planificación y la documentación. Las Directrices insisten en la importancia de una «planificación educativa intencional», basada en la observación sistemática de los procesos de crecimiento y en la documentación como herramienta para la reflexión profesional. Desde esta perspectiva, la continuidad se logra no solo a través de la coordinación de los servicios, sino también mediante la coherencia de las actitudes de los adultos y la capacidad de crear entornos que apoyen las experiencias de los niños a lo largo de todo su desarrollo.

Si bien las Directrices Pedagógicas proporcionan el marco cultural común, los dos segmentos del sistema siguen remitiéndose a documentos programáticos distintos para su oferta educativa específica. Para el segmento 3–G, la referencia siguen siendo las Indicaciones Nacionales para el Currículo de la Escuela Infantil y del Primer Ciclo de Educación (*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, actualizadas con los Nuevos Escenarios de 2018). A diferencia de las Directrices Pedagógicas y de los Orientamientos, que se conciben como marcos culturales y no prescriptivos, las Indicaciones Nacionales del Currículo tienen un carácter curricular y operativo: organizan la oferta educativa en ámbitos experienciales para la escuela infantil y en áreas disciplinarias para el primer ciclo, estableciendo objetivos de competencia específicos que orientan la planificación y la evaluación. El documento va más allá del rango de edad de 0 a G, abarcando la continuidad a lo largo del primer ciclo de enseñanza hasta los catorce años; sin embargo, a efectos del presente análisis, solo se tiene en cuenta en lo que respecta al segmento de 3 a G, ya que constituye la referencia pertinente junto con

las Directrices Pedagógicas y los Orientamenti. Al igual que los Orientamenti, las Directrices Pedagógicas establecen explícitamente que no sustituyen a los documentos programáticos existentes para la educación infantil, sino que ofrecen un marco general en el que deben situarse los documentos específicos de cada segmento.

Las Directrices Nacionales para los Servicios Educativos de la Primera Infancia (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia; Decreto Ministerial n.º 43, de 24 de febrero de 2022) refuerzan aún más este enfoque, situando la calidad pedagógica en el centro del sistema. A diferencia de las Directrices Pedagógicas, que abordan el continuo de 0 a 6 en su conjunto, los Orientamenti se centran específicamente en el segmento de 0 a 3 años de los servicios educativos —un segmento que, como se ha señalado anteriormente, sigue estando regulado a nivel regional en lugar de formar parte del sistema educativo nacional—. El documento afirma que los servicios educativos son «lugares de relaciones, aprendizaje y crecimiento», en los que la dimensión del cuidado se entrelaza con la de la educación. La observación se identifica como una práctica profesional esencial para «reconocer, acompañar y potenciar los procesos de desarrollo de los niños», mientras que la documentación sirve para hacer visible el trabajo educativo, favoreciendo el debate entre los profesionales y el diálogo con las familias.

Resulta especialmente significativo el énfasis que se pone en la colegialidad y la coordinación pedagógica. Las *Orientaciones* aluden a la necesidad de mecanismos capaces de apoyar el trabajo en equipo y garantizar «la coherencia y la continuidad entre los diferentes contextos educativos». De este modo, la dimensión normativa no se limita a definir las estructuras institucionales, sino que interviene directamente en el ámbito de las prácticas y la profesionalidad, reconociendo que la integración se manifiesta en la calidad de las interacciones cotidianas y en la capacidad del sistema para construir lenguajes comunes.

En conjunto, las Directrices Pedagógicas, las Indicaciones del Currículo Nacional y las Directrices Nacionales esbozan, por tanto, una visión del sistema integrado como un proyecto cultural más que organizativo, en el que un marco de referencia común se combina con documentos programáticos específicos para cada segmento. La continuidad desde los 0 hasta el primer curso de primaria surge como un principio estructural que abarca la gobernanza, la formación y la educación cotidiana, y que sirve como criterio de calidad y condición para construir una experiencia coherente y significativa para los niños.

Además del marco nacional descrito anteriormente, el caso del Ayuntamiento de Milán ofrece un ejemplo ilustrativo de cómo el principio de

continuidad 0–G puede traducirse en la práctica pedagógica local. Las «*Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all’infanzia 0/6*» (Ayuntamiento de Milán, Dirección Central de Educación e Instrucción) pueden interpretarse como una carta pedagógica local del sistema municipal de atención y educación de la primera infancia. El documento es el resultado de un proceso participativo iniciado en 2012, en el que participaron guarderías, centros de educación infantil, la administración municipal de educación, la Università Cattolica del Sacro Cuore, la Università degli Studi di Milano-Bicocca y un grupo de trabajo compuesto por directores y educadores. En él se articula una declinación local del sistema integrado en torno a cuatro ejes temáticos —derechos, bienestar, identidad/pluralismo/culturas y continuidad 0–G— antes de abordar, en su segunda parte, la dimensión organizativa de las funciones profesionales, la planificación, los entornos, la observación, la documentación y la relación con las familias y la ciudad. Cabe destacar que el documento remonta el compromiso del municipio con la continuidad 0–G hasta 1581, cuando las escuelas infantiles de Milán se incorporaron formalmente al sector educativo, anticipándose así en más de tres décadas a la reforma nacional promulgada posteriormente mediante la Ley 107/2015 y el Decreto Legislativo G5/2017. Una característica distintiva del modelo de Milán es la decisión del ayuntamiento de mantener un papel significativo en la gestión directa de los servicios educativos y en la valorización de su personal profesional, al tiempo que trabaja para garantizar una amplia cobertura territorial mediante la colaboración público-privada, incluyendo servicios de gestión directa, servicios en régimen de convenio (*in convenzione*) y servicios subcontratados (*in appalto*). El caso de Milán muestra así cómo, muy por delante del marco normativo nacional, una administración local ya había desarrollado un modelo pedagógico coherente de integración, que hoy en día sigue funcionando como una especificación local dentro del marco nacional mencionado anteriormente, en lugar de como un sustituto del mismo.

5.3 La dimensión pedagógica de la continuidad

La continuidad educativa hunde sus raíces más profundas en una visión holística del niño. El sistema integrado 0–G concibe la infancia como una etapa de experiencia plena, en la que las dimensiones cognitiva, emocional, física, relacional y lingüística se desarrollan de manera entrelazada, y no como una fase preparatoria para la siguiente etapa escolar (Zaninelli, 2021). Cualquier fragmentación artificial entre el cuidado y el aprendizaje, entre la asistencia y la instrucción, corre el riesgo de traicionar esta complejidad. La continuidad pedagógica surge, por tanto, del reconocimiento de la unidad del

desarrollo y de la consiguiente necesidad de construir entornos educativos que no separen lo que está integrado en la experiencia de la infancia.

Desde esta perspectiva, la distinción histórica entre los servicios para niños de 0 a 3 años y la educación preescolar de 3 a 6 ya no puede interpretarse como una distinción entre un contexto de cuidado y un contexto de aprendizaje. Ambos son espacios de educación, donde las dimensiones relacionales y cognitivas se alimentan mutuamente. El sistema integrado no se limita a coordinar dos segmentos preexistentes, sino que pretende superar una dicotomía cultural que ha influido durante mucho tiempo en las prácticas y representaciones profesionales. La continuidad, por lo tanto, no solo se refiere a la transición entre instituciones, sino también a un replanteamiento del significado mismo de la educación infantil.

La continuidad vertical es una de sus expresiones más evidentes. Las transiciones entre la guardería, el preescolar y la escuela primaria son momentos delicados, en los que el riesgo de ruptura es real. Sin embargo, estas transiciones no deben concebirse como rupturas, sino más bien como evoluciones progresivas de un camino ya emprendido. En este sentido, la construcción de un currículo progresivo y no fragmentado se convierte en una condición esencial. Progresivo no significa anticipatorio ni acelerado, sino capaz de reconocer lo que el niño ya ha construido y relanzarlo en nuevas formas, evitando empezar desde cero o introducir expectativas que no se ajusten a la trayectoria educativa previa.

La continuidad educativa encuentra una de sus expresiones más significativas en la construcción del currículo 0-6. Hablar de currículo en relación con los servicios de educación infantil significa superar una concepción reductiva que lo identifica exclusivamente con una secuencia de contenidos o actividades (Perucca Paparella, 2011). En el sistema integrado, el currículo adquiere un significado más amplio: incluye las experiencias planificadas, las relaciones, los tiempos, los espacios, las rutinas y los dispositivos organizativos que estructuran la vida cotidiana de los niños.

Desde esta perspectiva, resulta útil distinguir entre currículo explícito e implícito. El currículo explícito se refiere a las decisiones declaradas: objetivos educativos, ámbitos de experiencia, documentos de planificación, criterios de observación y prácticas de documentación. Hace visible la intencionalidad educativa, no como una programación rígida, sino como la capacidad de atribuir sentido a las experiencias educativas y de situarlas dentro de una visión compartida del desarrollo y el aprendizaje.

El currículo implícito, por el contrario, se refiere a lo que estructura la experiencia de una manera menos visible, pero no por ello menos decisiva: la organización de los espacios, la calidad de las relaciones con los adultos, la gestión del tiempo, las rutinas y los modos de acogida y transición. Es en este nivel donde se ponen en práctica las representaciones de la infancia, las expectativas respecto a los niños y las ideas de autonomía y participación. Muchas discontinuidades entre los segmentos de 0 a 3 y de 3 a 6 no se producen en el nivel formal de los documentos, sino precisamente en esta capa implícita, donde las actitudes de los adultos y los entornos educativos pueden transmitir mensajes divergentes. Si bien la noción de currículo implícito designa este nivel educativo no declarado, el concepto de latencia pedagógica de Massa (1988) permite analizarlo con mayor profundidad. La latencia no designa simplemente lo que queda sin decir, sino lo que se sedimenta y se pone en práctica, estructurando la experiencia formativa en un plano referencial, afectivo, cognitivo y procedimental. Interpretadas desde esta perspectiva, las discontinuidades entre segmentos no son solo una cuestión de mensajes explícitos o implícitos divergentes, sino de las representaciones más profundas, los códigos afectivos y los dispositivos simbólicos que los sustentan —dimensiones que una atención debidamente clínica a la práctica educativa puede ayudar a sacar a la luz.

La construcción de un currículo 0–6 verdaderamente integrado implica, por tanto, un proceso de clarificación y negociación entre profesionales. No se trata de estandarizar las diferentes prácticas, sino de dotar de mayor coherencia a las intenciones subyacentes. En este sentido, la planificación adquiere un valor estratégico: significa construir marcos flexibles capaces de acompañar los procesos de desarrollo sin rigidificarlos, manteniendo un equilibrio entre estabilidad y apertura.

El currículo 0–6 puede entenderse así como un dispositivo dinámico de continuidad. Permite que las experiencias en la guardería no queden archivadas como una fase preparatoria, sino que se reconozcan como parte constitutiva de la trayectoria educativa del niño. La continuidad curricular no elimina las diferencias entre los servicios; más bien, las sitúa dentro de una trayectoria compartida, respaldada por lenguajes profesionales comunes, el diálogo horizontal entre servicios y las prácticas de observación y documentación que acompañan las transiciones entre contextos.

Por este motivo, herramientas como la observación sistemática, la documentación pedagógica y el debate profesional se convierten en dispositivos fundamentales para garantizar la coherencia a lo largo del tiempo, evitando que cada segmento construya narrativas autónomas y desconectadas.

Junto a la dimensión vertical, la continuidad adquiere una dimensión horizontal igualmente importante. Los niños no crecen exclusivamente en el seno del servicio educativo: la familia, los servicios sociales y sanitarios y las redes locales forman parte integral de su ecosistema de desarrollo. Por lo tanto, un concepto integrado de continuidad implica la capacidad de forjar relaciones estables y estructuradas con estos actores, evitando que los diferentes contextos funcionen según lógicas paralelas o incluso contradictorias. La construcción de alianzas educativas no es un elemento accesorio, sino un componente estructural de la calidad del sistema. Desde esta perspectiva, la continuidad también puede actuar como garantía de equidad. Los niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad social, cultural o lingüística pueden estar más expuestos a los efectos de las transiciones sin acompañamiento, especialmente cuando los cambios entre contextos no están respaldados por información compartida, prácticas coherentes y una mediación cuidadosa. En tales casos, las descoordinaciones entre los servicios no producen necesariamente una desventaja en sí mismas, pero pueden contribuir, con el tiempo, a reforzar las desigualdades existentes. Las prácticas coherentes, el intercambio de información y la detección temprana de las necesidades emergentes son, por lo tanto, herramientas importantes para reducir este riesgo y para hacer que las transiciones resulten más comprensibles y favorables para los niños y las familias.

Como ya se ha señalado, la discontinuidad no es en sí misma un déficit que deba corregirse, sino un recurso para el desarrollo cuyo valor depende de cómo se acompañe. Dentro de la dimensión pedagógica de la continuidad, esto se traduce en una responsabilidad profesional: reconocer cuándo una transición puede dejarse que se desarrolle por sí sola como una oportunidad de crecimiento y cuándo —especialmente en el caso de los niños en situaciones de vulnerabilidad— requiere una mediación más deliberada, de modo que una ruptura sin acompañamiento no se convierta en una desventaja acumulativa.

En última instancia, la dimensión pedagógica de la continuidad pone a prueba la capacidad del sistema integrado para mantener la coherencia entre los principios declarados y las prácticas cotidianas. Garantizar esta coherencia requiere algo más que procedimientos compartidos: exige un trabajo continuo de reflexión sobre el significado de la propia acción profesional, junto con una escucha atenta de la experiencia emocional que la acompaña, capaz de sacar a la luz los supuestos implícitos y salvaguardar la alineación entre lo que se declara y lo que realmente se lleva a cabo (Riva, 2004). Requiere una cultura profesional compartida, capaz de superar las afiliaciones segmentadas y construir un lenguaje común en torno a la infancia. Solo así podrá el sistema 0–G hacer realidad su ambición original

: no limitarse a coordinar servicios, sino ofrecer a los niños un itinerario unificado y progresivo que respete la complejidad de su crecimiento.

5.4 La dimensión organizativa

Si bien la continuidad se basa en una visión pedagógica unificada de la infancia, requiere, no obstante, unas condiciones organizativas adecuadas para poder ponerse en práctica. La coherencia educativa entre principios y acciones nunca es automática: requiere mecanismos estructurales, espacios de debate y responsabilidades claramente asumidas. En ausencia de tales condiciones, la continuidad corre el riesgo de quedarse en una declaración normativa o en una aspiración cultural que no cuenta con el pleno respaldo del sistema.

Uno de los mecanismos más importantes es la coordinación pedagógica. En el sistema integrado 0–G, no puede considerarse una función auxiliar o meramente técnica. Más bien, la coordinación representa una infraestructura cultural capaz de conectar servicios, profesionales y niveles de toma de decisiones. A través de la coordinación, se construyen lenguajes comunes, se hacen explícitos los significados implícitos y se apoyan los procesos de observación y documentación compartida. Su función no es solo garantizar la uniformidad procedimental, sino también fomentar la reflexión profesional y la coherencia del proyecto a lo largo del tiempo.

Además de la coordinación pedagógica, existen mecanismos intermedios que hacen realidad la continuidad: grupos de trabajo interdisciplinarios, oportunidades de colaboración entre guarderías y centros de educación infantil, oportunidades de formación conjunta y equipos ampliados que incluyen a educadores y, cuando es necesario, a profesionales de los servicios sociales y sanitarios. Estos espacios no generan continuidad a través de una simple contigüidad institucional, sino mediante procesos estructurados de debate. La colegialidad, de hecho, no coincide con la mera coexistencia de profesionales; requiere tiempo dedicado, reconocimiento organizativo y legitimación formal.

La continuidad adquiere así una dimensión de gestión que implica decisiones específicas en cuanto a la asignación de recursos, la organización de horarios, la definición de la carga de trabajo y el reconocimiento del tiempo dedicado al debate. Su implementación depende de la voluntad del órgano de gestión de considerarla una prioridad estratégica y no un elemento residual. En este sentido, la gobernanza local desempeña un papel decisivo a la hora de traducir el principio de integración en condiciones operativas efectivas.

Otra posibilidad organizativa la representan los centros de atención infantil, previstos por ley como contextos en los que los servicios para niños de 0 a 3 años y de educación preescolar coexisten en una misma estructura o en estrecha proximidad. Estos centros pueden promover el desarrollo de una cultura común y facilitar la planificación compartida, pero no garantizan por sí mismos la continuidad. La mera proximidad espacial no elimina las diferencias en los contratos, la afiliación institucional o la tradición profesional. La eficacia de estos centros depende de la calidad de los procesos de integración que sean capaces de poner en marcha y de su capacidad para evitar que la coexistencia se traduzca en una segmentación interna.

La dimensión organizativa de la continuidad también se refiere a la responsabilidad de la dirección a la hora de supervisar los momentos de transición. Las transiciones entre servicios no pueden dejarse únicamente en manos de la buena voluntad de los profesionales a título individual. Requieren protocolos compartidos, intercambio de información, reuniones estructuradas entre educadores y profesores, y la participación informada de las familias. El desarrollo de procedimientos no debe interpretarse como una rigidez burocrática, sino como una garantía de protección para el niño, que encuentra en estos mecanismos una red de seguridad simbólica y relacional.

Además, la continuidad organizativa implica la capacidad de interpretar datos y supervisar procesos. Los indicadores relativos a la asistencia, las transiciones y cualquier situación de fragilidad, si se utilizan de forma crítica y no meramente cuantitativa, pueden respaldar decisiones más fundamentadas y evitar desajustes entre la planificación y la realidad. El análisis sistemático de las prácticas es una forma de responsabilidad institucional que refuerza la calidad global del servicio.

En última instancia, la continuidad no puede delegarse exclusivamente en la dimensión pedagógica individual. Se trata de una responsabilidad sistémica y requiere una infraestructura organizativa coherente, capaz de sostener procesos de integración, reflexión y colaboración a lo largo del tiempo. Solo cuando la dirección reconoce la

continuidad como una prioridad estratégica, asignándole recursos, tiempo y herramientas, puede este principio traducirse en una experiencia concreta para los niños y las familias. En este punto, conviene aclarar que la expresión «coordinación pedagógica» puede referirse a funciones diferentes, aunque interconectadas. En el sistema milanés, se pueden distinguir al menos tres niveles. El primero es la coordinación técnico-pedagógica interna del municipio, vinculada específicamente a los servicios gestionados directamente y destinada a respaldar la coherencia en toda la red municipal 0–G. El segundo se refiere a la función de coordinación pedagógica dentro de los servicios de guardería, relacionada con la coordinación de las actividades educativas

y didácticas, tal y como exige el marco normativo que regula los servicios de la primera infancia. El tercero es el Coordinamiento Pedagógico Territorial (*Coordinamento Pedagogico Territoriale, CPT*), que opera a nivel de ciudad como un órgano estable de gobernanza local para el sistema integrado 0–G. Con el apoyo del Comité Local 0–G, el CPT promueve la planificación compartida, la continuidad entre servicios y centros escolares de diferentes tipos y gestión, la formación continua y el intercambio de prácticas en todo el sistema municipal. Esta distinción ayuda a poner de manifiesto que la coordinación pedagógica no es una función o un cargo único, sino una arquitectura organizativa en capas que conecta la responsabilidad pedagógica a nivel de servicio, la gestión municipal y la gobernanza territorial.

5.5 Herramientas y prácticas para la continuidad

La continuidad educativa no se logra exclusivamente a través de principios normativos o estructuras organizativas: toma forma en las prácticas profesionales cotidianas. Es en las medidas concretas donde la coherencia entre los distintos segmentos se hace visible y verificable. Entre ellas, la documentación pedagógica ocupa un lugar central. Documentar no significa simplemente registrar las actividades realizadas, sino hacer legible el recorrido del niño a lo largo del tiempo, reflejando sus procesos, intereses, modos de relación y trayectorias de aprendizaje. Cuando la documentación se comparte entre servicios, se convierte en una herramienta para la continuidad narrativa: permite que el siguiente contexto reconozca la historia ya construida, evitando reinicios arbitrarios o interpretaciones sin fundamento.

Esta es la perspectiva de los formularios de transición y los mapas de competencias, que pueden servir de enlace entre la guardería, el centro de educación infantil y, en el futuro, la escuela primaria. Sin embargo, estas herramientas deben utilizarse con cautela pedagógica. Si se reducen a cuadrículas estandarizadas o listas de competencias, corren el riesgo de cristalizar al niño en un perfil estático. Si, por el contrario, se construyen como síntesis reflexivas y dinámicas, capaces de integrar las dimensiones cognitiva, emocional y relacional, se convierten en herramientas de continuidad cualitativa. Su eficacia depende menos de su formato y más de la cultura profesional que las sustenta. La observación sistemática constituye una garantía adicional. Observar de forma compartida significa construir una visión común de la infancia, reconocer los signos de desarrollo, identificar cualquier dificultad en una fase temprana y valorar las competencias emergentes. Cuando la observación va acompañada de momentos de intercambio de opiniones entre los profesionales, se convierte en una herramienta para el aprendizaje organizativo, no solo para el aprendizaje individual.

Además, el intercambio de impresiones no solo se refiere a la transición entre servicios, sino que también puede involucrar a las familias, haciéndolas partícipes del proceso educativo y apoyando la construcción de una narrativa compartida del crecimiento.

La formación conjunta entre los educadores que trabajan con niños de 0 a 3 años y los profesores de educación infantil es una palanca estratégica para consolidar la continuidad. A través de cursos de formación comunes, es posible superar las representaciones fragmentadas, comparar enfoques metodológicos, negociar significados y construir un léxico profesional compartido. La formación no debe considerarse como cursos de actualización esporádicos, sino como un espacio permanente para la reflexión crítica sobre las prácticas. En este sentido, contribuye a transformar la continuidad de un requisito formal en una postura cultural estable.

Las comunidades de práctica y las redes profesionales amplían aún más esta perspectiva. Cuando los profesionales se reconocen a sí mismos como parte de una red que trasciende los servicios, los municipios o los territorios, la continuidad adquiere una dimensión sistémica. El intercambio de experiencias, la circulación de materiales y el intercambio de problemas y soluciones promueven un aprendizaje colectivo que reduce el riesgo de aislamiento y autorreferencialidad. Las redes no garantizan automáticamente la calidad, pero crean condiciones favorables para la surgimiento de prácticas más coherentes y fundamentadas.

Esta interpretación teórica de las redes profesionales también concuerda con el trabajo empírico llevado a cabo en el marco del propio proyecto EDUFIRST, del que este volumen es uno de los resultados. Los grupos focales con docentes y directores de centros educativos del sistema 0–G de Milán mostraron que los profesionales rara vez describían la reflexividad como un ejercicio cognitivo individual, sino más bien como una práctica sustentada por la coordinación pedagógica, la observación compartida y los grupos de trabajo temáticos —las mismas condiciones organizativas mencionadas anteriormente—. Los participantes caracterizaron esta actitud como una «mirada móvil»: la capacidad de permanecer atentos a las circunstancias cambiantes de los niños y las familias, adaptando las respuestas educativas en consecuencia en lugar de basarse en interpretaciones fijas. Este hallazgo aporta un respaldo concreto y basado en el terreno a la afirmación de que la continuidad no depende únicamente de las estructuras y las herramientas, sino de la capacidad sostenida de los profesionales para interpretar colectivamente la complejidad.

Por último, la relación estructural con las familias es un elemento esencial. Las familias no son meros receptores de información, sino coprotagonistas del proceso educativo. La continuidad entre contextos se refuerza cuando las familias participan activamente en los momentos de transición, cuando reciben información clara

y cuando encuentran servicios capaces de escuchar y mediar. La construcción de alianzas educativas estables contribuye a reducir la incertidumbre de las transiciones y refuerza la sensación de seguridad del niño.

En última instancia, las herramientas y prácticas para la continuidad no pueden considerarse dispositivos técnicos aislados. Solo adquieren sentido dentro de una cultura profesional orientada a la coherencia, la reflexión y la responsabilidad compartida. Su eficacia depende de la capacidad del sistema para integrarlas en una visión global, evitando que se conviertan en procedimientos burocráticos alejados de la intención pedagógica. Sin embargo, cuando se incluyen en un marco coherente, se convierten en la infraestructura concreta de un itinerario 0–G capaz de acompañar a los niños de forma progresiva y respetando su historia.

5.6 Gobernanza y responsabilidad a nivel del sistema en materia de continuidad

La continuidad educativa en el sistema integrado 0–G no puede atribuirse exclusivamente a la sensibilidad de los profesionales a título individual, ni puede reducirse a una práctica de enlace entre segmentos. Se trata de un proceso multinivel que abarca dimensiones pedagógicas, organizativas, normativas y políticas. Su implementación depende de la interacción entre estos niveles y de la capacidad del sistema para mantenerlos coherentes a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, la continuidad puede considerarse un indicador de la calidad del sistema 0–G. La calidad no se mide únicamente por la riqueza de las actividades ofrecidas, sino por la capacidad de mantener un hilo narrativo reconocible a lo largo de todo el recorrido del niño: transiciones acompañadas, coherencia entre principios y prácticas, alianzas estructuradas con las familias y lenguajes profesionales compartidos.

Esto requiere mecanismos de gobernanza capaces de respaldar la continuidad más allá de los límites de los servicios individuales. El sistema integrado 0–G se basa en una pluralidad de responsabilidades institucionales: el Estado define el marco general y asigna los recursos; las regiones contribuyen a la planificación, la regulación y las normas de calidad; los municipios desempeñan un papel decisivo en la organización de los servicios, la coordinación de las redes locales y la traducción de los principios nacionales en prácticas territoriales. Por lo tanto, la continuidad depende de la capacidad de

estos diferentes niveles para actuar no como capas administrativas separadas, sino como partes de una infraestructura educativa compartida.

A nivel territorial, la coordinación pedagógica reviste una importancia especial. Es el ámbito en el que se pueden articular los principios normativos, las decisiones organizativas y las prácticas cotidianas. A través de la coordinación, los servicios pueden establecer criterios comunes para la observación, la documentación, las prácticas de transición y el diálogo con las familias. En este sentido, la gobernanza no es solo una cuestión de responsabilidad formal, sino también de crear las condiciones que permitan a los profesionales trabajar juntos, comparar interpretaciones y mantener una cultura pedagógica común a lo largo del tiempo.

La responsabilidad a nivel del sistema implica también la asignación de recursos adecuados. La continuidad requiere tiempo para reuniones, formación conjunta, documentación, intercambio entre servicios y diálogo con las familias. Si estas actividades no se reconocen dentro del horario laboral y la planificación organizativa, corren el riesgo de depender de la buena voluntad individual en lugar de del compromiso institucional. Por lo tanto, una gobernanza coherente de la continuidad debe hacer visible, legítima y sostenible el trabajo profesional que permite acompañar las transiciones y que los itinerarios educativos sigan siendo legibles.

Otra dimensión se refiere al seguimiento y la evaluación. Los datos de asistencia, los procesos de transición, las situaciones de vulnerabilidad y la eficacia de las medidas de apoyo pueden ofrecer información importante para la planificación local, siempre que no se utilicen de forma meramente cuantitativa o burocrática. Los datos adquieren significado pedagógico cuando ayudan a los servicios a identificar discontinuidades, comprender las desigualdades y ajustar las decisiones organizativas. Desde esta perspectiva, el seguimiento no es un control externo, sino una forma de responsabilidad colectiva por la calidad y la equidad del sistema.

La continuidad también está vinculada al marco de los derechos de la infancia, pero la gobernanza es el nivel en el que este reconocimiento puede hacerse efectivo. Las políticas educativas que invierten en coordinación, formación, herramientas compartidas, alianzas territoriales y seguimiento reflexivo contribuyen a traducir el derecho a experiencias educativas no fragmentadas en condiciones concretas de calidad. En este sentido, la continuidad no es un objetivo técnico limitado, sino una responsabilidad pública.

La gobernanza, por lo tanto, no es ajena a la continuidad pedagógica. Es una de las condiciones que la hace posible. Cuando los marcos institucionales, la coordinación territorial, los recursos adecuados y el seguimiento reflexivo se alinean de forma coherente, la continuidad se convierte en una responsabilidad compartida del sistema:

una forma de garantizar que la trayectoria educativa de cada niño sea reconocida, acompañada y relanzada a lo largo de los diferentes contextos de la primera infancia.

Conclusiones

En este capítulo se ha examinado la continuidad educativa en el sistema integrado 0–G a través de la tríada de derecho, tensión y práctica. La continuidad es, ante todo, el derecho del niño a una experiencia educativa no fragmentada: un derecho que no se refiere únicamente al acceso a los servicios, sino a la posibilidad de recorrer un itinerario educativo coherente, reconocible y significativo a lo largo del tiempo. Es también una tensión generativa, porque no coincide con la linealidad ni con la eliminación del cambio. Por el contrario, la continuidad permite que la discontinuidad adquiera un significado educativo en lugar de resultar fragmentadora. Por último, la continuidad es una práctica: debe ponerse en práctica a través del diseño curricular, la observación, la documentación, la coordinación pedagógica, el diálogo profesional, las alianzas con las familias y la gobernanza a nivel del sistema.

A lo largo de estos diferentes niveles, una conclusión se repite: la continuidad nunca es un estado que se declare de una vez por todas, ni un resultado automático de la reforma normativa. Es un logro que debe renovarse continuamente a través de una cultura profesional compartida, condiciones organizativas y responsabilidad institucional. El sistema integrado 0–G ofrece un marco decisivo para esta labor, pero su eficacia depende de la capacidad de los sistemas locales para traducir sus principios en experiencias educativas cotidianas que sean comprensibles para los niños, las familias y los profesionales.

Desde esta perspectiva, el valor de la continuidad radica precisamente en su capacidad para mantener unidas aquellas dimensiones que, de otro modo, podrían permanecer separadas: el cuidado y la educación, la estabilidad y el cambio, los derechos y las prácticas, las historias individuales y la responsabilidad colectiva.

En este capítulo se ha defendido que la continuidad no es lo contrario de la discontinuidad, sino la condición que hace que la discontinuidad sea pedagógicamente generativa en lugar de fragmentadora. Esto resulta especialmente relevante para los niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad social, cultural o lingüística, para quienes las transiciones sin acompañamiento pueden reforzar las desigualdades, mientras que las transiciones bien gestionadas pueden convertirse en oportunidades de reconocimiento, confianza y participación. Estas reflexiones tienen implicaciones que van más allá del marco conceptual y normativo analizado en este capítulo. Si la continuidad debe construirse dentro de contextos organizativos y profesionales concretos, entonces su realización

varía inevitablemente en función de las condiciones locales, los acuerdos institucionales y las culturas territoriales. El siguiente capítulo aborda este reto directamente, examinando cómo se negocian y se ponen en práctica los principios aquí analizados en el contexto metropolitano de Milán, donde la continuidad se cruza con las exigencias estructurales de la densidad urbana, la heterogeneidad social y la aplicación de la Garantía Europea para la Infancia.

6. La aplicación de la Garantía Europea para la Infancia en un contexto social metropolitano¹

Mattia Lamberti, Franca Locati y Elisabetta Dodi

Introducción

La Garantía Europea para la Infancia representa un compromiso significativo a nivel europeo para prevenir y combatir la pobreza infantil y la exclusión social. Al promover el acceso efectivo a los servicios esenciales —incluidos la educación y el cuidado de la primera infancia, la educación, la asistencia sanitaria, una nutrición adecuada y la vivienda—, la Recomendación considera a los niños y niñas no solo como beneficiarios de las políticas sociales, sino como titulares de derechos cuyas oportunidades de desarrollo deben salvaguardarse desde las primeras etapas de la vida. En este contexto, la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC) se perfila como una palanca estratégica para abordar las desigualdades estructurales y prevenir sus efectos acumulativos a lo largo del tiempo.

Este capítulo examina cómo se traducen en la práctica los principios de la Garantía Europea para la Infancia en un contexto metropolitano de gran tamaño. En lugar de considerar la implementación como un proceso lineal, el análisis la aborda como una negociación dinámica entre marcos normativos, decisiones organizativas y condiciones sociales concretas. Desde esta perspectiva, la eficacia de las políticas orientadas a la equidad no depende únicamente de la enunciación de principios o de la ampliación de la oferta, sino de la capacidad de conectar las políticas públicas, las decisiones institucionales y las prácticas profesionales cotidianas, garantizando la coherencia entre los distintos niveles de gobierno, los mecanismos organizativos y las acciones educativas. Las áreas metropolitanas,

¹ Este capítulo es el resultado de una reflexión compartida y un trabajo colaborativo de los autores. A efectos exclusivamente de la evaluación de la carrera académica, la Introducción y las secciones G.1.3, G.1.4, G.2.2, G.3.4 y G.3.5 son atribuibles a Mattia Lamberti; las secciones G.2.3 y G.3.2 son atribuibles a Elisabetta Dodi; y las secciones G.1.1, G.1.2, G.2, G.2.1, G.3, G.3.1 y G.3.3 son atribuibles a Franca Locati. Las conclusiones son atribuibles a todos los autores.

caracterizadas por la movilidad demográfica, la polarización socioeconómica y la pluralidad cultural, constituyen un terreno especialmente revelador para observar tanto el potencial como las tensiones inherentes a las políticas destinadas a reducir las desigualdades estructurales. El capítulo se estructura en tres partes principales. La primera sección describe la arquitectura normativa de la Garantía Europea para la Infancia, aclarando sus objetivos, grupos destinatarios y principios rectores, con especial atención a la importancia fundamental de la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC) y al papel de la equidad y el acceso efectivo. La segunda sección analiza el Plan de Acción Nacional italiano (PANGI), centrándose en las medidas relacionadas con los servicios de la primera infancia, los mecanismos de gobernanza y los retos relacionados con el acceso, la inclusión y la pobreza educativa.

La tercera sección sitúa el sistema milanés de EPI en este marco más amplio, interpretándolo como un caso metropolitano a través del cual es posible explorar cómo se concretan los principios de la Garantía para la Infancia a nivel local. Se presta especial atención al sistema integrado 0–G —desde las guarderías hasta los centros de educación preescolar— como una de las palancas para promover la equidad; a la configuración de la gobernanza del sistema municipal, articulada a través de su red de unidades educativas; y a las prácticas surgidas del proyecto EDUFIRST. Entre ellas se incluyen el reconocimiento y la valorización de las familias, la facilitación y el acompañamiento en el acceso y la participación, el fortalecimiento de las redes entre las familias y los agentes territoriales, y las prácticas educativas capaces de responder a la pluralidad lingüística, cultural y comunicativa. En su conjunto, estas dimensiones muestran cómo la Garantía de la Infancia se traduce no solo en disposiciones organizativas, sino también en prácticas pedagógicas a través de las cuales los servicios de la primera infancia se convierten en espacios de reconocimiento, ciudadanía y comunidad.

El capítulo concluye con una reflexión sobre las tensiones estructurales y los procesos de aprendizaje que acompañan a la implementación de la Garantía Infantil en contextos metropolitanos. Destaca la necesidad de un análisis contextual continuo, una práctica reflexiva, una inversión sostenida en la calidad de los servicios de la primera infancia y una mayor alineación entre la innovación local y la responsabilidad pública más amplia en todos los niveles institucionales.

6.1 La Garantía Europea para la Infancia: marco normativo y objetivos

Esta sección describe el marco normativo de la Garantía Europea para la Infancia. Proporciona las referencias normativas y conceptuales necesarias para comprender

cómo la iniciativa enmarca el acceso a los servicios esenciales, con especial atención a la educación y el cuidado de la primera infancia. Al definir su alcance y sus prioridades, esta sección sienta las bases para el análisis de la implementación a nivel nacional y local que se presenta en las secciones siguientes.

6.1.1 Orígenes y justificación de la Garantía Europea para la Infancia

La Garantía Europea para la Infancia fue adoptada por el Consejo de la Unión Europea en junio de 2021 como recomendación para prevenir y combatir la pobreza infantil y la exclusión social en toda la Unión Europea (Recomendación del Consejo (UE) 2021/1004). Forma parte del Pilar Europeo de los Derechos Sociales y refleja el reconocimiento de que la pobreza infantil sigue siendo un reto persistente y estructural dentro de la Unión (OCDE, 2022). La iniciativa se basa en directrices europeas anteriores, en particular en la Recomendación de la Comisión «Invertir en la infancia: romper el ciclo de la desventaja» (2013/112/UE), que promovía estrategias integradas que combinaban el apoyo a los ingresos, el acceso a servicios de calidad y la participación de los niños.

La evolución del programa siguió una trayectoria de investigación-acción en tres fases: una fase inicial de consulta (2015-2017), seguida de estudios de viabilidad para definir el alcance de la intervención (Frazer, Guio y Marlier, 2020) y, por último, una fase de pruebas sobre el terreno (2020-2022) coordinada por UNICEF en colaboración con los gobiernos de siete países miembros. En Italia, la puesta en marcha del proyecto piloto contó con la participación sinérgica del Ministerio de Trabajo, el Departamento de Políticas Familiares y UNICEF a través de un análisis en profundidad (UNICEF, 2022), destinado a identificar las intervenciones existentes y definir modelos operativos escalables. Entre los pilares del experimento italiano se encuentran el refuerzo del acogimiento familiar, el apoyo a *los jóvenes que abandonan el sistema de acogida* mediante soluciones de *vivienda social* y la mejora de los Centros Familiares, con vistas a una gobernanza participativa que implique activamente a los jóvenes en los procesos de toma de decisiones.

En consonancia con este enfoque, la Garantía Infantil establece un marco europeo coordinado, mientras que la implementación sigue siendo responsabilidad de las autoridades nacionales y locales a través de planes de acción nacionales específicos. Esta orientación es coherente con el paradigma más amplio de la inversión social que ha configurado la política social europea durante las últimas dos décadas, haciendo hincapié en la intervención temprana como medio estratégico para reforzar la cohesión social y la sostenibilidad a largo plazo (Hemerijck, 2018).

6.1.2 Grupos destinatarios y ámbitos de intervención

La Garantía para la Infancia se centra en los niños y niñas en riesgo de pobreza o exclusión social e insta a los Estados miembros a dar prioridad a aquellos que se enfrentan a las barreras más importantes a la hora de acceder a los servicios esenciales. En particular, se refiere a las niñas y los niños que viven en familias con bajos ingresos, a los niños y niñas con discapacidad, a los niños y niñas de origen migrante o pertenecientes a minorías, a los niños y niñas en acogida y a aquellos que viven en condiciones de grave privación de vivienda (Consejo de la Unión Europea, 2021). La recomendación reconoce la naturaleza multidimensional de la pobreza infantil, que afecta no solo a los ingresos, sino también al acceso a la educación, la salud, la vivienda y la participación social. En consecuencia, identifica cinco ámbitos prioritarios en los que debe garantizarse un acceso efectivo y gratuito: educación y cuidados en la primera infancia, educación y actividades escolares, atención sanitaria, alimentación saludable y vivienda adecuada. Se hace hincapié en la participación efectiva más que en el derecho formal, fomentando la eliminación de barreras económicas y no económicas, como los costes de los servicios, la complejidad administrativa, las disparidades territoriales y la disponibilidad limitada de información. De este modo, la Garantía para la Infancia proporciona un marco operativo común para su aplicación a nivel nacional y local.

6.1.3 El papel central de la educación y el cuidado de la primera infancia

En el marco de la Garantía Europea para la Infancia, la educación y el cuidado de la primera infancia no es simplemente uno de los servicios prioritarios, sino que constituye la infraestructura a través de la cual se puede perseguir de manera estructural el objetivo de prevenir las desigualdades. La Recomendación (UE) 2021/1004 se refiere explícitamente a la necesidad de garantizar un acceso efectivo y gratuito a servicios de calidad de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) para los niños que lo necesiten, reconociendo que las disparidades tempranas tienden a tener efectos acumulativos a lo largo de toda la vida.

La importancia central de la ECP puede entenderse, ante todo, desde una perspectiva jurídica. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1985) reconoce a los niños como titulares de derechos desde su nacimiento, y la Observación general n.º 7 (2005) hace hincapié en que la primera infancia es una etapa distinta y crucial para la aplicación de estos derechos. De ello se deduce que los servicios de la primera infancia no son meras herramientas de apoyo a las familias, sino contextos a través de los cuales los Estados hacen efectivo el derecho al desarrollo, a la no discriminación y a la participación de los niños (Correia et al., 2015).

En segundo lugar, la literatura sobre el desarrollo infantil destaca cómo las experiencias educativas tempranas influyen significativamente en el desarrollo cognitivo, social y emocional (Campbell et al., 2002; Shonkoff y Phillips, 2000;

2017). Desde esta perspectiva, la EPI desempeña un papel preventivo en la reproducción de las desigualdades al intervenir en una etapa en la que las trayectorias aún no se han consolidado. Por último, la importancia central de la EPI en la Garantía

Infantil también debe entenderse en términos sistémicos: invertir en servicios para niños de 0 a 6 años significa intervenir no solo en los niños a título individual, sino también en la capacidad de los de crear entornos inclusivos y cohesionados.

6.1.4 La equidad y el acceso como principios rectores

La equidad y el acceso efectivo son los principios rectores de la Garantía Infantil. La recomendación hace hincapié en que las autoridades públicas deben garantizar no solo el derecho formal, sino también la posibilidad real de que los niños y niñas vulnerables se beneficien de los servicios esenciales. Esto requiere abordar las barreras económicas y no económicas que pueden limitar la participación. El principio de equidad reconoce que los niños y niñas no parten de una situación de igualdad. La desventaja socioeconómica, la discapacidad, el origen migratorio o la inestabilidad en la vivienda pueden afectar significativamente a las oportunidades de participación y desarrollo (Bellani y Bia, 2017). En consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño, en particular con el principio de no discriminación (artículo 2), la Garantía Infantil promueve medidas específicas dentro de un marco universal de prestaciones. Según este enfoque, el apoyo específico aborda las barreras concretas a las que se enfrentan los niños más vulnerables, yendo mucho más allá del simple principio del acceso universal. Consideradas en su conjunto, estas dimensiones pueden entenderse como facetas de un marco más amplio de justicia social. La concepción de Fraser (2005) de la justicia como un concepto que abarca la redistribución, el reconocimiento y la representación ofrece una perspectiva útil para hacer explícito lo que a menudo queda implícito en el lenguaje de la equidad de la Garantía Infantil: garantizar el acceso efectivo a la EPI aborda la dimensión *redistributiva* de la justicia, corrigiendo las condiciones de partida desiguales; el fundamento basado en los derechos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), analizado anteriormente, se corresponde con la dimensión *del reconocimiento*, al afirmar que los niños son titulares de derechos independientemente de su origen; y, como mostrará el análisis del caso de Milán (sección G.3.5), la implicación de los niños y las familias como participantes activos en los entornos educativos anticipa la dimensión de *la representación*, o la voz, dentro de los servicios. Entendida de este modo, la equidad en la Garantía Infantil es inseparable de una perspectiva de justicia social en la que el acceso, los derechos y la participación son tres condiciones interdependientes para los niños, más que tres objetivos políticos independientes.

6.2 El Plan de Acción Nacional italiano (PANGI) y las prioridades de la ECEC

El Plan de Acción Nacional para la aplicación de la Garantía Europea para la Infancia (PANGI) es el instrumento mediante el cual Italia ha transpuesto la Recomendación (UE) 2021/1004, traduciendo sus objetivos en prioridades operativas y medidas programáticas. El Plan forma parte de las políticas nacionales en materia de infancia e inclusión social, coordinando y reforzando las medidas que ya se han puesto en marcha parcialmente.

La estructura del PANGI se divide en ejes estratégicos, entre los cuales reviste especial importancia el Eje 1, dedicado a la prevención y a la calidad de los servicios de atención a la infancia. En esta perspectiva, se hace hincapié en el diagnóstico precoz de situaciones de fragilidad y en el fomento de intervenciones integradas en favor de los niños y las familias, con especial referencia a los primeros mil días de vida.

En general, el PANGI no introduce un nuevo sistema de protección, sino que pretende sistematizar y dotar de mayor coherencia a las herramientas existentes, reforzando el enfoque preventivo y la integración entre los servicios educativos, sociales y sanitarios. La eficacia de la estrategia está, por lo tanto, estrechamente vinculada a la capacidad de las autoridades locales para traducir estas directrices en medidas eficaces y coordinadas.

6.2.1 Medidas relacionadas con la educación y el cuidado de la primera infancia

En el marco de la PANGI, los servicios educativos para niños de 0 a 6 constituyen una prioridad estratégica en el contexto de las políticas de prevención de la exclusión social. La Acción 1 se dedica explícitamente al desarrollo y la ampliación de plazas a tiempo completo en los servicios de educación de la primera infancia, con el objetivo de garantizar un acceso equitativo y sostenible en todo el país.

El PANGI tiene como objetivo ampliar de forma estructural y progresiva la oferta de servicios educativos para niños de 0 a 3 años, superando el objetivo del 33 % y avanzando hacia una cobertura media nacional del 50 %, que se considerará el nivel esencial de oferta, en paralelo con la consecución de una cobertura del 100 % en las escuelas infantiles. Esta ampliación no se limita a un aumento cuantitativo de las plazas a tiempo completo, sino que también implica la prestación de servicios innovadores, incluidas instalaciones educativas para padres e hijos conjuntamente, prestando especial atención a las zonas con mayor riesgo de pobreza educativa y a las familias vulnerables. Es esencial

definir criterios uniformes de acceso y calidad de los servicios públicos y privados acreditados, mediante sistemas de tarifas graduadas en función de los ingresos familiares, umbrales máximos de contribución y la ampliación progresiva de los servicios gratuitos, así como herramientas compartidas de seguimiento y supervisión coherentes con las directrices pedagógicas del sistema integrado 0–G. Con este objetivo, el Plan promueve acciones específicas para orientar, sensibilizar y apoyar a las familias, en particular a aquellas que no tienen acceso a los servicios y que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, migratoria o sanitaria, reconociendo que el acceso temprano a los servicios educativos es una palanca para la equidad. Al mismo tiempo, se fomenta la participación activa de los padres, en consonancia con la lógica de la coeducación entre las familias y los servicios, y se refuerzan la gobernanza multinivel y el sistema nacional de información con el fin de garantizar una planificación integrada, el seguimiento de las intervenciones —también en relación con el PNRR— y la coherencia con los objetivos de la Garantía Infantil.

Las medidas previstas forman parte de un marco de inversiones en infraestructuras y gestión, respaldado también por recursos del PNRR, que destina una financiación sustancial a ampliar la oferta de servicios para niños de 0 a 3 años. Además de la dimensión cuantitativa, el Plan hace hincapié en la necesidad de mejorar la calidad de los servicios y reforzar la coordinación entre los servicios educativos, sociales y sanitarios, en consonancia con el enfoque preventivo centrado en los primeros años de vida. En su conjunto, estas medidas esbozan una estrategia destinada principalmente a ampliar el acceso y reducir las barreras económicas, lo que convierte a los servicios de educación infantil en una de las principales herramientas para la aplicación de la Garantía Infantil en Italia.

6.2.2 Acceso, inclusión y reducción de la pobreza educativa

El PANGI adopta una visión amplia de la pobreza infantil, reconociendo su naturaleza multidimensional: no solo ingresos insuficientes, sino también un acceso limitado a oportunidades educativas, relacionales y culturales. En el ámbito sociopedagógico, la pobreza educativa se entiende como una merma de las condiciones para el desarrollo de las competencias y la participación de los niños, con efectos acumulativos a lo largo de sus vidas (Sen, 1955; Save the Children Italia, 2014). Esta perspectiva recuerda la idea de que las desigualdades tempranas influyen en la posibilidad de ejercer los derechos y construir vías de inclusión, lo que confiere a los servicios educativos un papel central en la promoción de las competencias esenciales para la formación y el desarrollo (Checchi, 1958).

En este contexto, la ampliación de los servicios de educación infantil se considera una herramienta para prevenir las desigualdades. Sin embargo, los datos de seguimiento ponen de relieve la persistencia de brechas significativas. En la educación preescolar, la asistencia desciende al 84 % entre los niños de familias que viven en situación de pobreza, frente al 50 % entre las familias con mayores recursos económicos. Esto indica que las barreras de acceso no son exclusivamente económicas, sino que también están relacionadas con factores culturales, informativos y territoriales. Además, estas barreras no operan de forma aislada, sino que se entrecruzan con otros ejes de desventaja —origen migratorio, discapacidad, composición familiar, marginalidad territorial— produciendo formas de exclusión compuestas y no aditivas que una interpretación de la pobreza basada en un único factor no puede captar plenamente (Crenshaw, 1985).

En este contexto, la eficacia de la Garantía Infantil depende de la capacidad de integrar políticas destinadas a ampliar la prestación de servicios con medidas encaminadas a identificar las situaciones más vulnerables, garantizando que la universalidad formal de los servicios no se traduzca, en la práctica, en un acceso desigual.

6.2.3 Marco institucional y estructura de gobernanza

La implementación de la Garantía Infantil en Italia forma parte de un sistema de gobernanza multinivel en el que participan el Estado, las regiones y las autoridades locales. El nivel nacional define las directrices estratégicas y coordina el seguimiento, mientras que la planificación y la organización de los servicios de educación de la primera infancia se confían en gran medida a las regiones y a los municipios.

El sistema de servicios para niños de 0 a 3 años presenta una configuración mixta: aproximadamente el 48,8 % de las plazas son gestionadas directamente por los municipios, mientras que el 51,2 % restante lo ofrecen entidades privadas o subvencionadas. El gasto municipal en servicios educativos está aumentando, pero las contribuciones de las familias siguen representando una parte significativa del coste total.

En este contexto, instrumentos como el Fondo Nacional para el Sistema Integrado 0-6 y los órganos locales de coordinación educativa constituyen palancas importantes para respaldar la calidad y la equidad de la prestación de servicios. Sin embargo, la consecución efectiva de los objetivos del PANGI depende de la capacidad de las autoridades locales para integrar recursos, competencias y niveles institucionales de manera coherente y continua.

No obstante, los datos del primer informe de seguimiento ponen de relieve una brecha significativa entre los objetivos fijados y la situación actual. La cobertura de los servicios para niños de 0 a 2 años se sitúa en el 27 %, aún muy lejos del objetivo europeo del 45 % para 2030. También existen importantes disparidades regionales: mientras que las regiones centrales y

del norte superan el 3G % de cobertura, en el sur el porcentaje se sitúa en torno al 1G %. También existen diferencias socioeconómicas en el acceso a la educación preescolar (Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales, 2024). Estos factores ponen de manifiesto que la implementación de la Garantía Infantil adquiere una configuración marcadamente territorial, lo que convierte a los contextos urbanos en un observatorio privilegiado para comprender el potencial y las limitaciones de las políticas destinadas a ampliar los servicios para los niños de 0 a G años.

6.3 Milán, una ciudad metropolitana europea en el marco de la Garantía Infantil

La implementación de la Garantía Europea de la Infancia no puede entenderse plenamente sin tener en cuenta la dimensión territorial en la que se concretan las directrices. Tras esbozar el marco europeo y la estrategia nacional italiana, esta sección se centra en el nivel urbano, tomando Milán como caso de estudio dentro de un contexto metropolitano europeo caracterizado por una elevada complejidad social, densidad de población y heterogeneidad territorial. El análisis no pretende presentar a Milán como un modelo normativo, sino más bien como un laboratorio metropolitano en el que los principios de la Garantía de la Infancia —acceso efectivo, equidad, integración de los servicios y centralidad de la EPI— se traducen en opciones pedagógicas y organizativas, enfrentándose a las limitaciones estructurales y las dinámicas sociales típicas de las grandes ciudades contemporáneas, un elemento que une las diferentes realidades implicadas en EDUFIRST.

La sección se divide en cinco apartados. En primer lugar, se esboza el contexto sociodemográfico y urbano de la ciudad (G.3.1), como marco en el que se definen las políticas educativas. A continuación, se analizan la estructura y la gobernanza del sistema municipal de ECCE (G.3.2), destacando su estructura institucional y organizativa. El tercer apartado explora los métodos de regulación del acceso y las cuestiones de equidad territorial (G.3.3). El cuarto se centra en las políticas inclusivas y en el modelo de continuidad 0–G como dispositivo estructural para la coherencia pedagógica y la equidad (G.3.4). Por último, presenta algunas prácticas organizativas que han surgido de las acciones de EDUFIRST (G.3.5), concebidas como ejemplos de la traducción operativa de los principios europeos a nivel de los servicios.

A través de esta articulación, la sección pretende mostrar cómo la implementación de la Garantía Infantil en un contexto metropolitano es el resultado de un equilibrio dinámico entre las directrices normativas, las capacidades institucionales y las características sociales del territorio.

6.3.1 Milán como contexto metropolitano: retos sociodemográficos y urbanos

Milán es una metrópolis europea de tamaño medio que se caracteriza por una elevada densidad de población y una estructura urbana compacta. Con una población residente de 1,4 millones de habitantes en una superficie de aproximadamente 182 km², la ciudad registra una densidad de unos 7.500 habitantes por km², lo que la sitúa entre las zonas urbanas más densas del país (Ayuntamiento de Milán, 2025). El área metropolitana funcional se extiende mucho más allá de los límites administrativos municipales, abarcando a más de cinco millones de habitantes y formando un sistema territorial integrado en el que la movilidad, el trabajo y los servicios se organizan a escala supramunicipal. Dentro de esta zona más amplia, la densidad de población desciende hasta aproximadamente 2,000 habitantes por km², lo que refleja la menor densidad de los municipios que rodean el núcleo de la ciudad.

Esta estructura sitúa a Milán dentro de la red de metrópolis europeas que concentran funciones económicas avanzadas, capital humano cualificado y flujos migratorios, pero que, al mismo tiempo, experimentan formas de polarización social (Sassen, 2001). Esta dinámica contribuye a redefinir la composición sociodemográfica interna y a ampliar la dimensión metropolitana efectiva (Ayuntamiento de Milán, 2025).

Otro elemento estructural se refiere a la presencia de una población de origen migrante, que representa aproximadamente el 21 % de la población residente total, con una incidencia especialmente significativa en los grupos de edad más jóvenes (Ayuntamiento de Milán, 2024). La diversidad lingüística y cultural es un componente estructural del contexto urbano, que afecta directamente a la configuración de los servicios educativos y a las modalidades de acceso.

Esta configuración heterogénea refleja procesos de diferenciación territorial observables en muchas ciudades europeas, donde la concentración de oportunidades e inversiones coexiste con una segmentación socioespacial persistente (OCDE, 2018; Tammaru et al., 2016). En este contexto, la polarización no solo se expresa en términos económicos, sino que también se traduce en un acceso diferenciado a las infraestructuras sociales y a los servicios de bienestar.

La combinación de densidad urbana, atractivo internacional, presión inmobiliaria y polarización socioeconómica sitúa, por tanto, a Milán dentro de la dinámica típica de las metrópolis europeas contemporáneas. En este contexto, los servicios de educación infantil asumen un papel estratégico no solo como oferta educativa, sino también como infraestructura social capaz de contribuir

a la cohesión urbana y a mitigar las desigualdades tempranas. El sistema milanés de educación y cuidados de la primera infancia debe, por tanto, considerarse dentro de este marco metropolitano, que influye significativamente en la forma en que se aplican los principios de la Garantía Europea para la Infancia.

6.3.2 Estructura y gobernanza de los servicios municipales para niños de 0 a 6 años

El sistema de servicios de educación infantil del Ayuntamiento de Milán se estructura como una red compuesta por servicios gestionados directamente por el ayuntamiento y por asociaciones o fundaciones acreditadas o afiliadas al gobierno, que contribuyen a la cobertura global de la oferta de la ciudad. La organización interna de los servicios municipales se divide en sesenta y siete unidades educativas locales. En el curso escolar 2025/2G, el ayuntamiento gestiona directamente 104 guarderías, 44 secciones de primavera, 1G7 escuelas infantiles, 3 SPACESZEROSIX y un LABZEROSIX. Estos se complementan con servicios subcontratados y plazas adquiridas a centros privados acreditados.

Las unidades educativas constituyen el nivel organizativo a través del cual se coordinan varios centros de 0 a 6 situados en la misma zona. Cada unidad está a cargo de un director, responsable de la coordinación integrada en los ámbitos pedagógico, organizativo y administrativo, con el apoyo de personal de secretaría. Esta estructura evita la gestión fragmentada de los servicios individuales al introducir un nivel intermedio que conecta las decisiones centrales con las prácticas educativas locales y fomenta la planificación compartida entre guarderías, secciones de primavera y centros de educación infantil.

La gobernanza se desarrolla dentro de un marco multinivel en el que la administración municipal ejerce la orientación pedagógica, la regulación del acceso, la gestión directa de una parte significativa de los servicios y la supervisión administrativa. El Área de Servicios de EPI se estructura en unidades dedicadas tanto a la coordinación pedagógica como a los aspectos jurídicos, económicos y organizativos, con el fin de integrar las dimensiones educativa y de gestión. Junto a esta estructura formal, se celebran reuniones periódicas entre los responsables municipales y existen oportunidades de enlace con el equipo central de coordinación técnico-pedagógica, lo que permite armonizar las directrices y abordar las cuestiones críticas que surjan.

La distribución territorial de los servicios permite un diálogo directo con los contextos locales y con los agentes de la red educativa y social —escuelas de primaria, servicios sociales y sanitarios, bibliotecas, asociaciones—, lo que fomenta una

comprensión contextual de las necesidades y la construcción de colaboraciones estables. En este sentido, las unidades educativas actúan como nexo entre la ciudad y el territorio, respaldando tanto la continuidad vertical del itinerario 0–G como la conexión horizontal con la comunidad.

En general, el modelo organizativo milanés se caracteriza por una presencia pública significativa en la gestión directa y una organización interna estructurada, destinada a garantizar la coherencia pedagógica, la uniformidad procedimental y la capacidad de responder a un contexto urbano complejo y socialmente diverso.

6.3.3 Accesibilidad y equidad territorial

Por lo tanto, la planificación de la oferta debe abordar dinámicas demográficas y sociales diferenciadas, que afectan a la sostenibilidad y la equidad del sistema. Las políticas de limitación de las cuotas y la articulación de tramos de contribución son herramientas complementarias destinadas a reducir las barreras económicas, en consonancia con los principios de la Garantía Europea para la Infancia. Sin embargo, la equidad efectiva no depende únicamente del coste de las cuotas, sino también de la capacidad de llegar a las familias que se encuentran más alejadas de los servicios, evitando que la falta de información, los procedimientos administrativos complejos o la falta de apoyo desde el principio se traduzcan en formas reales de exclusión (Brodkin y Majmundar, 2010, p. 830).

En el grupo de edad de 3 a G, la disponibilidad de centros de educación preescolar en el término municipal es amplia y generalizada. La oferta garantiza una cobertura suficiente para que, en circunstancias normales, no haya problemas significativos a la hora de acceder al servicio. La presencia generalizada de centros de educación preescolar contribuye a garantizar el derecho a la escolarización en este grupo de edad, reduciendo las tensiones entre la oferta y la demanda que son más características del grupo de edad de 0 a 3 años.

El acceso a los servicios de educación infantil en el municipio de Milán se regula mediante criterios formalizados y listas de ordenación pública, con el objetivo de garantizar la transparencia y la coherencia en la gestión de la demanda. El sistema no prevé una selección económica en el momento de la admisión: la situación económica solo influye en la determinación de la contribución económica de las familias, pero no constituye un factor discriminatorio para el acceso.

Los criterios de admisión se basan principalmente en elementos funcionales y territoriales. En particular, la proximidad entre el lugar de residencia y el servicio solicitado es importante, con el fin de proteger la continuidad educativa y promover la estabilidad. Además de los aspectos territoriales y funcionales, en la clasificación también se tiene en cuenta la necesidad de conciliar la vida laboral y familiar de los padres.

Se reservan plazas específicas exclusivamente para situaciones de vulnerabilidad reconocidas oficialmente: niños con discapacidad certificada por la autoridad sanitaria competente y menores bajo la tutela o protección infantil del Ayuntamiento de Milán en virtud de una resolución judicial, incluidos los casos de acogida temporal o de internamiento en una comunidad. Paralelamente a las reservas formalizadas, una comisión periódica evalúa los casos señalados por los trabajadores sociales con una lógica preventiva: en lugar de abordar situaciones que ya son objeto de una medida formal de protección de la infancia, autoriza el acceso, previa solicitud y al margen de la clasificación ordinaria, a los niños y las unidades familiares que aún no son objeto de tales medidas, pero para los que el acceso oportuno a los servicios educativos puede ayudar a prevenir el agravamiento de su vulnerabilidad. Fuera de estos casos, el acceso se regula según los criterios ordinarios establecidos en la convocatoria pública, que se elabora anualmente e indica la disponibilidad de plazas y las características de cada servicio educativo.

Con el tiempo, el Departamento de Educación también ha invertido en la profesionalización del personal administrativo y de la Oficina de Matriculación, promoviendo procedimientos cada vez más estructurados orientados a apoyar a las familias. Se ha reforzado la colaboración con el Departamento de Bienestar Social mediante la creación de una red con los servicios sociales —incluidos los servicios de asistencia a refugiados, los servicios comunitarios materno-infantiles, las redes locales y las ONG— destinada a facilitar la matriculación de las familias en situaciones de especial fragilidad. Antes de cada nuevo periodo de matriculación, se organizan sesiones de formación conjuntas y reuniones específicas que reúnen a profesionales de la primera infancia y a operadores o voluntarios de esta red, lo que garantiza un apoyo específico en la matriculación para cada familia en dichas condiciones —una palanca fundamental que permite a los más vulnerables acceder a los servicios—. Esta integración organizativa permite combinar la regulación administrativa y la atención social, promoviendo una comprensión más oportuna de las necesidades y una atención coordinada en los casos que lo requieran.

La creación, dentro del propio Departamento de Servicios de Educación y Cuidado de la Primera Infancia, de un servicio dedicado a la protección de la infancia ha reforzado aún más la capacidad del sistema para identificar y gestionar situaciones de especial vulnerabilidad. Más allá de ofrecer apoyo directo a los directores de centros que se enfrentan a situaciones complejas, el servicio coordina la formación desde una perspectiva preventiva: formación específica para el personal asignado específicamente a la protección infantil, junto con una formación más amplia dirigida a todo el personal del ámbito sobre cómo responder a situaciones complejas. Esta formación está explícitamente vinculada a prácticas reflexivas en torno a la acción educativa, lo que ayuda a los profesionales a reconocer los primeros indicios de vulnerabilidad,

cuestionar las rutinas cotidianas e identificar las condiciones que, sin intención, pueden limitar el bienestar, la participación o el acceso de los niños a las oportunidades educativas. El refuerzo de la capacidad de los educadores para interpretar estas dinámicas en la práctica cotidiana ilustra cómo esta actividad formativa, en un sentido más amplio, también puede entenderse como una forma de prevención contra la pobreza educativa.

Desde esta perspectiva, la accesibilidad del sistema milanés puede considerarse el resultado de una combinación de la oferta municipal y la regulación administrativa del acceso, más que simplemente el efecto de un aumento del número de plazas.

6.3.4 La continuidad de 0 a 6 años como palanca para superar las desigualdades. Tal y como se mencionó en el capítulo anterior, la continuidad educativa se ha abordado como el derecho del niño a experiencias coherentes y significativas, como un proceso dinámico que no puede reducirse a una mera linealidad y como un entrelazamiento de dimensiones pedagógicas, de gestión y organización, y normativas. En el contexto milanés, este marco teórico adquiere una forma concreta, con el objetivo de actuar como mecanismo estructural para la equidad en un entorno metropolitano caracterizado por una elevada movilidad y heterogeneidad social.

El sistema integrado 0–G de Milán constituye la infraestructura a través de la cual se persigue operativamente la continuidad. La integración entre guarderías, secciones de primavera y centros de educación infantil no se limita a la secuencia cronológica de los itinerarios, sino que se traduce en prácticas de coordinación pedagógica, diálogo entre equipos educativos, profesionales y familias, cursos de formación y la definición de directrices comunes. La coordinación entre servicios, en el nivel territorial superior, junto con la estructuración en unidades educativas, fomenta la difusión de un lenguaje profesional común y la construcción de criterios educativos coherentes a lo largo de todo el rango de edades 0–G, reduciendo el riesgo de fragmentación entre los distintos servicios y contextos. Desde esta perspectiva, la continuidad adquiere un papel que va más allá de la mera coherencia educativa. Una de las formas concretas que esto adopta es la formación inicial y continua del personal educativo, diseñada para ser coherente en toda la ciudad independientemente del perfil socioeconómico del barrio —garantizando que la calidad profesional en las zonas más céntricas no difiera de la de las periféricas y actuando así como palanca tanto para la calidad como para la equidad—. Actúa como apoyo a las trayectorias educativas, contrarrestando los efectos acumulativos de las discontinuidades forzadas —cambios de

de barrio, la precariedad laboral de los padres o la inestabilidad en la vivienda— que pueden afectar a la participación en los servicios. En este sentido, la continuidad contribuye a garantizar no solo el acceso formal, sino también una permanencia significativa y una inclusión progresiva en el sistema educativo local».

Esta configuración exige concebir los servicios de atención a la primera infancia como infraestructuras públicas orientadas a construir contextos democráticos e inclusivos, más que como meros mecanismos de conciliación. Como señala Moss (2014), los servicios de atención a la primera infancia pueden entenderse como espacios para construir un sentido público y una responsabilidad colectiva, donde las decisiones organizativas reflejan visiones de ciudadanía y justicia social. Desde esta perspectiva, la continuidad de 0 a 6 parece ser una elección estructural que entrelaza la dimensión pedagógica y la estructura de gobernanza, traduciendo los principios de la Garantía Infantil en prácticas organizativas destinadas a reducir las desigualdades tempranas.

Entre los dispositivos concretos a través de los cuales el sistema municipal pone en práctica este enfoque orientado a la prevención se encuentran los SPAZIZEROSEI y los LABZEROSEI, ya presentados en términos cuantitativos anteriormente (Ayuntamiento de Milán, s. f.). Se trata de espacios educativos de acceso gratuito para niños de 0 a 6 acompañados por un adulto, en los que el juego, los talleres familiares y el intercambio entre iguales —niños y adultos— se combinan con apoyo orientativo y asesoramiento sobre los servicios locales. Sus actividades se diseñan conjuntamente con organizaciones del tercer sector, lo que ejemplifica el tipo de «centros educativos para padres e hijos juntos» previstos por el PANGI como parte de su innovadora oferta de servicios. LABZEROSEI, situado en un espacio municipal específico dentro del Parco Trotter, amplía aún más esta lógica, funcionando como un centro de investigación educativa, formación y programación cultural dirigido no solo a los niños y las familias, sino también a los profesionales que trabajan en la educación de la primera infancia en toda la ciudad. Ambos están cofinanciados a través del Fondo Social Europeo Plus, en el marco del Programa Nacional «Metro Plus y Ciudades Medianas del Sur 2021-2027» —una vía de financiación distinta de los recursos del PNRR descritos anteriormente—, lo que ilustra aún más la pluralidad de instrumentos financieros que sustentan el sistema integrado 0-6 en Milán. En este sentido, SPAZIZEROSEI y LABZEROSEI concretan el papel del ayuntamiento no solo como administrador de servicios, sino como promotor activo de la coeducación y la experimentación pedagógica, en consonancia con la lógica preventiva de la Garantía Infantil.

SPAIZEROSEI y LABZEROSEI también trabajan en estrecha colaboración con redes que operan en contextos de especial vulnerabilidad, ofreciendo a determinadas familias una modalidad de acceso notablemente diferente de la participación espontánea y sin cita previa que, por lo demás, caracteriza a estos espacios. Para las familias derivadas a través de los servicios comunitarios materno-infantiles —ya mencionados en relación con la red de inscripción—, así como a través de acuerdos con centros locales de asesoramiento, apoyo y orientación y con la red QuBi², la participación se reconfigura como un itinerario construido y continuo, en lugar de un acceso ocasional: se diseñan conjuntamente con estas entidades días y actividades específicos, y se realiza un seguimiento a lo largo del tiempo de los itinerarios educativos de los niños con el apoyo de herramientas de observación y evaluación. En este sentido, la misma infraestructura que ofrece una participación universal y de libre acceso a la población en general se moviliza también, para las familias más vulnerables, como una forma de apoyo deliberadamente estructurada y continua —ilustrando, a nivel de un único dispositivo municipal, el mismo principio de universalismo proporcionado que sustenta la Garantía Infantil en su conjunto—. Esto no elimina las tensiones. La presión de la demanda, la movilidad intraurbana y las diferencias territoriales entre barrios exigen una adaptación y una negociación continuas.

6.3.5 Prácticas surgidas de EDUFIRST

Las prácticas que han surgido pueden agruparse en cinco ámbitos principales: facilitar el acceso, replantear las relaciones entre la escuela y la familia, reconocer y potenciar los recursos de las familias, desarrollar prácticas educativas capaces de responder a la pluralidad lingüística y cultural, y reforzar la permeabilidad de los servicios dentro de las redes locales. En conjunto, estas áreas muestran que la implementación de la Garantía Europea para la Infancia no depende únicamente de la ampliación de la oferta o de la regulación del acceso, sino también de las prácticas educativas cotidianas a través de las cuales los servicios se convierten en espacios de reconocimiento, participación, ciudadanía y comunidad. Leídas conjuntamente, estas cinco áreas también se prestan a una interpretación más amplia en términos de ciudadanía infantil, que se desarrolla al final de esta sección.

² QuBi es la red municipal de Milán contra la pobreza infantil, promovida por el Ayuntamiento de Milán como parte de un sistema integrado de bienestar público-privado. Activa en los nueve distritos de la ciudad, conecta los servicios públicos, las organizaciones del tercer sector y los agentes comunitarios para apoyar a los niños y las familias en situaciones vulnerables.

La primera área se refiere al fortalecimiento de las prácticas de acceso, entendidas como una dimensión de proximidad y acompañamiento dentro de un complejo sistema metropolitano. En ciudades caracterizadas por la movilidad demográfica, la diversidad cultural y lingüística, y los distintos niveles de familiaridad con los servicios públicos, el acceso a los servicios de la primera infancia no puede reducirse a la disponibilidad formal de plazas. Tal y como ha demostrado la literatura sobre la implementación de los servicios públicos, incluso los sistemas formalmente universalistas pueden generar inadvertidamente formas implícitas de selectividad cuando los procedimientos administrativos son complejos o no resultan igualmente comprensibles para las diferentes familias (Brodkin y Majmundar, 2010). Consciente de este riesgo, el ayuntamiento ha invertido en mostradores de facilitación de la matriculación, con una función de acompañamiento y mediación, diseñados para que el acceso resulte más comprensible, acogedor y adaptado a la pluralidad de situaciones familiares. Desde esta perspectiva, las prácticas de facilitación contribuyen a que el derecho de acceso sea más efectivo, no compensando un déficit del sistema, sino reforzando su capacidad para llegar a las familias y acompañarlas en sus diferentes condiciones de partida.

El segundo ámbito se refiere a la evolución de la relación entre la escuela y la familia, que ha sido objeto de una reflexión progresiva dentro de la red de servicios en los últimos años. Los responsables escolares describieron un proceso en curso de ampliación de las formas de participación de las familias, respaldado tanto por iniciativas de formación para el personal como por la reorganización de las reuniones y las oportunidades de participación. Además de las herramientas tradicionales, se han utilizado materiales multilingües, soportes de vídeo y canales de comunicación diferenciados con el objetivo de reconocer la pluralidad de códigos culturales y lingüísticos presentes en el contexto urbano. Este marco también incluye iniciativas concretas, como semanas y jornadas educativas y otras experiencias diseñadas para involucrar a las familias, co-construir el sentido educativo y abrir los servicios al entorno local. Desde esta perspectiva, la diversificación de las herramientas de participación no es una medida compensatoria, sino una elección intencionada destinada a hacer que la participación sea verdaderamente accesible y significativa.

El tercer ámbito se refiere al reconocimiento y la potenciación de los recursos y talentos de las familias a través de talleres compartidos y oportunidades de participación activa en la vida del servicio. Esta perspectiva forma parte de una lógica habilitadora que reconoce a las familias no como receptoras pasivas de intervenciones compensatorias, sino como portadoras de habilidades, conocimientos, repertorios culturales y recursos relacionales. En consonancia con el enfoque de las capacidades (Sen, 1999), el

objetivo no es solo garantizar el acceso a un servicio, sino ampliar las oportunidades reales de participación, contribución y reconocimiento social. En este sentido, la Garantía Infantil se traduce no solo en protección frente a la desventaja, sino también en la posibilidad de que las familias se conviertan en participantes activos en las comunidades educativas.

La cuarta área, que merece un énfasis específico, se refiere a las prácticas educativas a través de las cuales los principios de la Garantía Europea de la Infancia se integran en la vida cotidiana de los servicios. Los talleres pusieron de relieve una serie de prácticas diseñadas para responder a la pluralidad lingüística, cultural y comunicativa: actividades de lectura en diferentes idiomas, el uso de libros multilingües y materiales narrativos, experiencias relacionadas con la Biblioteca de las Lenguas³ (*Biblioteca dei Linguaggi*), el replanteamiento intercultural de los espacios de juego simbólico, el uso de la música en contextos caracterizados por una elevada complejidad lingüística y comunicativa, y las prácticas de adaptación participativa que involucran a las familias como socios activos desde las primeras etapas de la asistencia. Estas prácticas no son meros enriquecimientos didácticos. Son formas de reconocer los mundos lingüísticos, culturales, afectivos y simbólicos de los niños y las familias, al tiempo que se crean espacios compartidos en los que las diferentes formas de expresión se convierten en recursos para todo el grupo. En este sentido, las prácticas educativas constituyen un eje central de la implementación local de la Garantía Europea para la Infancia: ayudan a los servicios a ir más allá del acceso formal, haciendo que la participación, el reconocimiento, la pertenencia y la comunidad formen parte de la experiencia cotidiana de los niños y las familias.

La quinta área se refiere a la permeabilidad de los servicios, entendida como la capacidad de actuar en relación con los actores formales e informales de las redes locales. Establecer conexiones con colegios, asociaciones, bibliotecas, entidades sociales privadas, servicios sociales y sanitarios, y redes familiares refuerza el carácter ecosistémico de la intervención educativa. Como señala Edwards (2010), el trabajo interprofesional eficaz no se limita a la mera cooperación entre servicios, sino que requiere el desarrollo de una «agencia relacional», es decir, la capacidad de los profesionales para reconocer las competencias de otros actores y ampliarlas conjuntamente

³ La «Biblioteca de los Lenguajes» (*Biblioteca dei Linguaggi*) se concibe como un entorno pedagógico en el que la narración se apoya no solo en las palabras, sino también en imágenes, música, gestos, movimiento, teatro y otros lenguajes artísticos. Su objetivo es fomentar la expresión simbólica y narrativa de los niños más allá del lenguaje verbal.

la definición del problema y compartir la responsabilidad de la acción. Desde esta perspectiva, la continuidad de 0 a G no es solo un resultado organizativo, ni la Garantía Infantil es únicamente un marco normativo para el acceso: ambas se materializan a través de prácticas profesionales capaces de traspasar las fronteras institucionales y de mantener relaciones estrechas entre los servicios, las familias y las comunidades locales.

Esta dimensión profesional y educativa también puede interpretarse en términos de la ciudadanía de los niños. Desde las contribuciones fundamentales de Corsaro (1957) y James y Prout (1957), la sociología de la infancia ha replanteado la figura de los niños, no como receptores pasivos de cuidados y socialización, sino como actores sociales que participan activamente en la construcción de su propia experiencia. En el sistema de EPI de Milán, este replanteamiento se hace patente en las prácticas descritas en las cinco áreas anteriores, que no son solo herramientas para reducir barreras o enriquecer el plan de estudios, sino ocasiones cotidianas a través de las cuales se trata a los niños y a las familias como interlocutores competentes y copartícipes en la vida del servicio.

Una ilustración más directa del papel activo de los niños se encuentra en los recorridos de exploración urbana promovidos en las sesenta y siete unidades educativas de la ciudad, que involucran a los niños en itinerarios participativos por sus barrios más cercanos, así como por el patrimonio cultural, artístico y natural de la ciudad. Diseñadas para fomentar el encuentro con diferentes lenguajes expresivos y la implicación activa de las familias, estas exploraciones se enmarcan explícitamente, dentro de la propia iniciativa, como experiencias tempranas de ciudadanía. Desde un punto de vista teórico, esta práctica concuerda con la concepción de Guerra (2015, 2023) de la exploración como una disposición educativa basada en el cuestionamiento y la autonomía, en la que se reconoce a los niños como investigadores activos de su entorno, cuyas elecciones e interpretaciones impulsan el proceso educativo en lugar de limitarse a seguir actividades definidas por los adultos. Aplicada al contexto urbano, esta disposición permite a los niños descubrir la ciudad en sí misma como un objeto legítimo de exploración y, al hacerlo, como un espacio en el que se experimenta la ciudadanía en lugar de limitarse a explicarla.

Esto concuerda con una tradición pedagógica más amplia que identifica los contextos educativos, desde los primeros años, como espacios privilegiados para la educación para la ciudadanía (Santerini, 2010): lugares donde la participación, la voz, la pertenencia y la comunidad se aprenden a través de la práctica diaria, mucho antes de que se enseñen formalmente. Vistas desde esta perspectiva, las prácticas de facilitación, mediación, educación y exploración de EDUFIRST no son solo dispositivos técnicos para mejorar el acceso

o el enriquecimiento, sino formas embrionarias de experiencia cívica y comunitaria, integradas en las rutinas cotidianas de los servicios de primera infancia de Milán.

Conclusiones: tensiones metropolitanas y aprendizaje compartido para las políticas

El análisis del caso de Milán confirma que la implementación de la Garantía Europea de la Infancia en un contexto metropolitano no puede interpretarse en términos lineales o definitivos. En ciudades caracterizadas por una alta densidad, la polarización socioeconómica, la movilidad demográfica y la pluralidad cultural, la traslación de los principios europeos —equidad, acceso efectivo, centralidad de la EPI y prestación integrada de servicios— se enfrenta inevitablemente a tensiones estructurales. La presión persistente sobre la demanda de servicios, la heterogeneidad intraurbana y la creciente complejidad de las trayectorias familiares hacen de la equidad un objetivo que se negocia continuamente, más que una condición estable.

En este contexto, la relación entre el universalismo y las intervenciones diferenciadas no es una alternativa, sino un equilibrio que debe construirse con el tiempo. El acceso universal constituye el marco normativo de la equidad; sin embargo, la eficacia de este derecho requiere prácticas organizativas capaces de interpretar los contextos y activar formas de mediación proporcionales a las diferentes condiciones de partida. El caso de Milán muestra que dicha diferenciación puede materializarse dentro de un único sistema permeable, en lugar de a través de circuitos separados para las familias vulnerables. Las oportunidades diversificadas, como el SPAZIZEROSEI, pueden funcionar como puertas de entrada accesibles: ayudan a que los servicios lleguen a familias que, de otro modo, podrían permanecer alejadas de la oferta educativa formal, las acompañan hacia el sistema y hacen que el acceso a los servicios de la primera infancia sea más efectivo.

Del mismo modo, la ampliación cuantitativa de la oferta y la reducción de las cuotas que deben abonar los padres deben conciliarse con la sostenibilidad financiera y la salvaguarda de la calidad pedagógica. El caso de Milán demuestra que los ayuntamientos pueden desempeñar un papel decisivo a la hora de invertir sus propios recursos, organizar los servicios y desarrollar prácticas diferenciadas para hacer más efectivo el acceso. Sin embargo, una ciudad no puede asumir esta responsabilidad por sí sola. Para que la atención y educación de la primera infancia (AEPI), especialmente para el grupo de edad de 0 a 3 años, se convierta en un derecho efectivo y no en una oportunidad desigual, la actuación municipal debe estar respaldada por una inversión nacional estable, unas responsabilidades públicas claras y una mayor coordinación entre las políticas estatales, la planificación regional y la ejecución local.

Esta tensión apunta a una cuestión más amplia que va más allá del caso milanés. A nivel europeo, los mecanismos de financiación y los marcos de seguimiento asociados a la Garantía Infantil siguen estando, en general, más orientados a captar la vulnerabilidad social y económica de los niños que a evaluar la calidad pedagógica de los servicios a través de los cuales se proporciona el acceso. El marco común de seguimiento desarrollado para supervisar la aplicación de la Recomendación se basa principalmente en indicadores como el riesgo de pobreza, el nivel educativo de los padres, la discapacidad y la composición del hogar, en lugar de en medidas relacionadas con el plan de estudios, la cualificación profesional o la práctica pedagógica. Esto no quiere decir que la calidad haya estado ausente de la agenda política europea: la Recomendación del Consejo de 2015 sobre sistemas de educación y atención de la primera infancia de alta calidad articula explícitamente un Marco de Calidad que abarca el acceso, el personal, el plan de estudios y la gobernanza. Sin embargo, este marco funciona, en gran medida, en paralelo a la arquitectura de financiación y seguimiento de la Garantía Infantil, en lugar de estar integrado sistemáticamente en ella. El resultado es una asimetría persistente, en la que los recursos tienden a orientarse más fácilmente hacia los indicadores de necesidad social que hacia los de calidad educativa, a pesar de que ambas son dimensiones complementarias del mismo objetivo de equidad. Haciéndose eco de una crítica de larga data a las interpretaciones estrictamente técnicas de la calidad en los servicios de la primera infancia (Dahlberg, Moss y Pence, 2013), una alineación más coherente entre los criterios de financiación y las evaluaciones fundamentadas y sensibles al contexto de la calidad educativa reforzaría la ambición de la Garantía Infantil de combinar el acceso con una auténtica oportunidad de desarrollo.

El caso de Milán pone de relieve que los acuerdos estructurales por sí solos no bastan. El modelo de continuidad 0–G y la arquitectura de gobernanza municipal crean las condiciones para la equidad, pero su eficacia depende de procesos continuos de interpretación del contexto, análisis de las necesidades emergentes y revisión reflexiva de las prácticas. Las prácticas surgidas de EDUFIRST ilustran cómo la equidad se implementa no solo a través del diseño de políticas, sino también mediante mecanismos organizativos y relacionales: la mediación en los procedimientos de acceso, el mantenimiento de las relaciones entre el colegio y la familia, el reconocimiento de los recursos familiares, el fortalecimiento de las redes entre las familias y la colaboración entre las familias, los servicios y los agentes territoriales. Estas prácticas ayudan a prevenir tanto las formas explícitas como las implícitas de exclusión, al hacer que el sistema sea más permeable y capaz de acompañar a las familias hacia las oportunidades educativas, en lugar de limitarse a esperar a que accedan a los servicios de forma autónoma.

Estas dinámicas no son exclusivas de Milán. El diálogo comparativo en el marco de la asociación EDUFIRST sugiere que las áreas metropolitanas de toda Europa se enfrentan a retos similares: desigualdades territoriales, barreras a la participación efectiva y la necesidad de equilibrar la expansión con la calidad. En este sentido, el intercambio transnacional funciona no solo como una plataforma de comparación, sino también como un mecanismo de aprendizaje y reajuste institucional.

Por lo tanto, la Garantía Europea de la Infancia no debe entenderse tanto como una solución definitiva, sino más bien como un marco normativo y estratégico que impulsa a los sistemas urbanos a cultivar la reflexividad, la coherencia y la sostenibilidad. Como ilustra el caso de Milán, su puesta en práctica es de naturaleza intrínsecamente sistémica: depende de la capacidad de integrar diferentes servicios y figuras profesionales —así como la prestación pública, acreditada y del tercer sector— dentro de una arquitectura coherente de atención, en lugar de tratarlos como esferas separadas o en competencia.

7. Enfoque multicultural y multilingüe en los servicios de EPI: trayectoria y debates actuales en Tampere

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

7.1 Breve presentación de los servicios de EPI de Tampere

Tampere es la tercera ciudad más grande de Finlandia. En 2024, la población de Tampere aumentó un 2,08 %, y la mayor parte de este crecimiento se debió a la migración interna dentro del país (Unidad de la Región de la Ciudad de Tampere, 2024). El crecimiento demográfico en Tampere casi se ha duplicado en los últimos tres años, con un aumento del 1,3 % en 2021, del 2,0 % en 2022 y del 2,4 % en 2023 (Oficina de Estadística de Finlandia, 2025). Sin embargo, el número de niños de entre 1 y 5 años en el área metropolitana de Tampere ha comenzado a descender. Desde 2016, el número de niños de entre 1 y 5 años en Tampere y sus ciudades vecinas ha disminuido en aproximadamente 3 300. No obstante, el número de niños matriculados en servicios de educación y atención a la primera infancia en la región de Tampere ha aumentado. En 2023, el 4 % de los niños menores de tres años estaban matriculados en servicios de educación y atención a la primera infancia, mientras que la tasa de participación de los niños mayores de tres años era del 54 % (Unidad de la Región de la Ciudad de Tampere, 2023).

Todos los niños en edad preescolar de Finlandia tienen derecho subjetivo a la educación y el cuidado en la primera infancia. Los padres tienen derecho a matricular a sus hijos en programas de educación y cuidado en la primera infancia, independientemente de la situación socioeconómica de la familia o de su lugar de residencia. El derecho subjetivo a la educación y el cuidado en la primera infancia se introdujo en 1958 como parte de la reforma de la Ley de Guarderías (Ley por la que se modifica la Ley de Guarderías, 28/1958). En 1959, este derecho se amplió para incluir a todos los niños menores de edad escolar. El derecho entra en vigor a principios del mes en el que el niño cumple nueve meses.

La Agencia Nacional de Educación de Finlandia (EDUFI) elabora los planes de estudios básicos nacionales para la educación y el cuidado de la primera infancia, así como el plan de estudios básico nacional para la educación preescolar. Los municipios pueden elaborar sus planes de estudios locales basándose en los planes de estudios básicos nacionales. El plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia se basa en la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia y en el plan de estudios básico nacional para la educación y el cuidado de la primera infancia. El plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia se basa en la Estrategia de la ciudad de Tampere 2030: «La ciudad de la acción». Otros documentos que complementan el plan de Tampere son la Hoja de ruta «Tampere neutra en carbono 2030», el Plan de bienestar infantil y juvenil y el Plan de apoyo a la primera infancia y la educación preescolar (Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia, 2022).

La ciudad de Tampere tiene como objetivo alcanzar la neutralidad en carbono para 2030. Esto significa que las emisiones de gases de efecto invernadero de la ciudad se reducirán en un 80 % con respecto a los niveles de 1550, y que el 20 % restante se compensará. Para alcanzar este objetivo, la ciudad ha puesto en marcha medidas en diversos sectores, incluida la educación y el cuidado de la primera infancia. Los objetivos para la educación y el cuidado de la primera infancia incluyen prácticas sostenibles, eficiencia energética, la promoción de la educación ecosocial y la participación de las familias y las comunidades (Hoja de ruta de Tampere hacia la neutralidad en carbono, 2024).

En 2024, la ciudad de Tampere recibió el reconocimiento de «Municipio Amigo de la Infancia» otorgado por UNICEF. La iniciativa tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños en la vida cotidiana, centrándose en identificar y mejorar el bienestar de los niños más vulnerables.

En Tampere, la educación y el cuidado de la primera infancia se imparten tanto en centros públicos como privados de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC). La educación y el cuidado de la primera infancia se ofrecen como actividad grupal en los centros ECEC, en el cuidado infantil en el ámbito familiar, así como a través de actividades abiertas de educación y cuidado de la primera infancia, es decir, clubes de actividades infantiles y clubes familiares abiertos. En 2025, hay 77 centros municipales de ECEC y 45 privados en Tampere. En agosto de 2024, el número de niños matriculados en la educación y el cuidado de la primera infancia en Tampere era de 5 850 en centros públicos y de 1,80 G en centros privados.

La Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018) define las proporciones entre personal y niños que deben respetarse en la educación y el cuidado de la primera infancia. Para los niños menores de tres años, debe haber un adulto por cada cuatro

niños. Para los niños mayores de tres años, la proporción es de un adulto por cada siete niños cuando la jornada de ECP del niño supera las cinco horas. Si la jornada de ECP del niño es inferior a cinco horas, la proporción es de un adulto por cada trece niños (por ejemplo, en la educación preescolar).

El personal de educación y atención a la primera infancia en Tampere incluye: profesores (ECEC), cuidadores infantiles (ECEC) y pedagogos sociales (ECEC), así como directores y subdirectores de centros de ECEC. También trabajan en la educación y atención a la primera infancia en Tampere profesores de educación especial (ECEC), auxiliares y profesores de fines como segunda lengua (S2). En 2024, Tampere contaba con más de 2 000 empleados que trabajaban en el ámbito de la ECI, así como con más de cuarenta directores de centros de ECI y cincuenta subdirectores. El mantenimiento de las instalaciones y el servicio de comidas en los centros de ECI corren a cargo de personal de limpieza y trabajadores de servicios. La estructura de personal de los centros de ECCE en Finlandia cambiará en 2030 con la entrada en vigor de una enmienda a la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018), que implica elevar el nivel de formación del personal. A partir de 2030, dos tercios del personal de los centros de ECCE deberán estar en posesión de un título universitario en educación y cuidados de la primera infancia o en pedagogía social (ECCE). Al menos la mitad del personal deberá tener la titulación de profesor/a (ECCE). Los directores y directoras de los centros de ECCE deberán tener, como mínimo, un máster en educación (Ley de Educación y Cuidados de la Primera Infancia, 540/2018). En Tampere es posible cursar estudios para convertirse en profesor de educación y atención a la primera infancia y, desde la primavera de 2024, también en profesor de educación especial. Así pues, desde el punto de vista de la contratación, Tampere cuenta con una oferta de profesores recién titulados. En Finlandia, los títulos en ECEC también se imparten en las universidades de Helsinki, Turku, Oulu y Jyväskylä, así como en la Universidad del Este y en la Universidad Åbo Akademi.

Los planes de estudios básicos nacionales para la educación y el cuidado de la primera infancia y la educación preescolar hacen hincapié en la participación de los niños. En Tampere y en toda Finlandia, la participación y la implicación de los niños son aspectos cruciales de la educación y el cuidado de la primera infancia y de la educación preescolar. El apoyo al desarrollo gradual de las habilidades de participación e implicación del niño anima a los niños a tomar la iniciativa. Se escuchan las opiniones de los niños y se incorporan a las actividades planificadas a lo largo del día junto con el personal. En la educación y atención a la primera infancia y en la educación preescolar se fomentan las competencias transversales de los niños, tanto en lo que respecta a su participación actual como a sus trayectorias futuras de crecimiento y aprendizaje (Kangas y Lastikka, 2015).

La moderación, la responsabilidad y las relaciones interpersonales guían las actividades y los servicios de la educación y el cuidado de la primera infancia y de la educación preescolar, así como su desarrollo. En Tampere se hace hincapié en la igualdad individual, una comunidad diversa, la importancia de la educación ecosocial y el desarrollo de la calidad y la competencia. En Tampere, el juego es un punto de partida fundamental para las actividades de educación y atención a la primera infancia (Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y atención a la primera infancia, 2022).

Los centros municipales de educación y atención a la primera infancia y las unidades de educación preescolar de Tampere utilizan el sistema en línea eVaka de información al cliente y planificación de recursos. Los tutores utilizan eVaka para registrar la asistencia de sus hijos, así como cualquier ausencia por enfermedad u otro motivo. El personal de educación y atención a la primera infancia y los tutores también utilizan eVaka para comunicarse y concertar citas con el fin de discutir los planes individuales de educación y atención a la primera infancia de los niños. El coste de la educación y el cuidado de la primera infancia para una familia viene determinado por su nivel de ingresos. Si los ingresos de la familia son bajos, la educación y el cuidado de la primera infancia son gratuitos para ella. En Tampere, casi la mitad de las familias no pagan por este servicio. Las comidas que se sirven en los centros de educación y cuidado de la primera infancia (desayuno, almuerzo y merienda, así como cena y merienda nocturna en el caso de la atención por turnos) están subvencionadas con fondos públicos.

En Tampere también se ofrece atención vespertina y de fin de semana, así como atención las 24 horas del día (en un centro de educación y cuidados de la primera infancia). La atención las 24 horas está disponible para las familias cuyos hijos necesitan atención por turnos. La atención vespertina, por turnos y de fin de semana incluye actividades pedagógicas planificadas. La pedagogía de jornada completa también se aplica en la atención por turnos durante las tardes. La pedagogía de jornada completa permite que todos los niños aprendan, independientemente de su régimen de atención, y no limita el aprendizaje a horas o momentos concretos. Los niños se benefician de un juego creativo y tranquilo por las tardes, ya que esto les ayuda a asimilar los acontecimientos del día.

Algunos centros de EPI de Tampere aplican el modelo de «área de hogar». Las áreas de hogar consisten en dos grupos de niños que comparten espacios comunes, y los adultos de ambos grupos trabajan en la misma área de hogar. Los espacios deben permitir actividades en grupos reducidos de entre 7 y 10 niños y en grupos más grandes con un máximo de 24 niños (Ciudad de Tampere, 2020). En el plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia (2022), el «área de acogida» se presenta como un entorno de aprendizaje. A la hora de poner en práctica y evaluar la educación y el cuidado de la primera infancia en Tampere, se presta especial atención a la funcionalidad del modelo de «área de acogida». También se tiene en cuenta el impacto del modelo en el interés

superior del niño y

el bienestar del personal (Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia, 2022). El modelo de «área de referencia» permite a los empleados aprovechar sus puntos fuertes y aprender de sus compañeros.

En Tampere, se potencia la experiencia de los empleados fomentando el desarrollo de competencias profesionales junto con las tareas principales. La competencia del personal se aprovecha en el desarrollo pedagógico a través de la responsabilidad (Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia, 2022). Cada unidad cuenta con un coordinador de KETU (futuro sostenible), KUKA (educación cultural), DIGI (educación digital) y SALLI (actividad física y educación alimentaria). La tarea de los coordinadores consiste, en colaboración con su responsable, en reforzar la pedagogía de sus respectivas áreas tal y como se establece en el plan de estudios. El personal de Tampere recibe apoyo para realizar formación adicional de forma paralela a su trabajo. Un servicio de desarrollo profesional dedicado al personal educativo y docente de la región de Tampere (Osake) organiza cursos de formación para todo el personal de la EI, la educación preescolar, la educación escolar integral y la educación secundaria superior. Las actividades de Osake son gratuitas para los municipios de la región de la ciudad de Tampere, que financian y orientan dichas actividades. En 2025, Osake abarca una serie de temas relacionados con la educación y el cuidado de la primera infancia, como el uso del lenguaje de signos de apoyo, la atención a los niños multilingües, la pedagogía bilingüe, la lucha contra el racismo y la observación de las habilidades motoras.

En Finlandia, los padres reciben diversas prestaciones sociales tras el nacimiento de un hijo. El permiso de maternidad, que se concede únicamente a la madre, tiene una duración de cuarenta días laborales. El importe de la prestación depende del salario de la madre, y el permiso debe programarse siempre de forma que abarque al menos dos semanas antes y dos semanas después del parto. En Finlandia, ambos progenitores tienen la posibilidad de disfrutar de un permiso parental tras el nacimiento de un hijo. El permiso conjunto puede tener una duración de dieciocho días laborales. El permiso parental tiene una duración de 160 días laborales por progenitor. La cuantía de la prestación depende de los ingresos de los progenitores. La cuantía mínima de la prestación por progenitor es de 800 euros al mes. La prestación por cuidado parcial permite a los progenitores trabajar menos horas hasta el segundo curso escolar del niño. Tras el permiso parental, los progenitores pueden disfrutar de un permiso para el cuidado en el hogar (alternativo o de un solo progenitor) hasta que el niño cumpla tres años. El permiso para el cuidado en el hogar debe utilizarse en dos partes. En Finlandia, solo es obligatoria la asistencia a la educación preescolar para los niños menores de ocho años. La educación y el cuidado de la primera infancia no son obligatorios.

En Finlandia, la educación y el cuidado de la primera infancia se llevan a cabo de acuerdo con los principios de inclusión, lo que implica que todos los niños

tienen los mismos

. La inclusión abarca principios basados en valores, como la primacía del interés superior del niño, la igualdad, la no discriminación, el respeto a la diversidad, la inclusión social y la comunidad. La inclusión es un esfuerzo continuo por encontrar mejores formas de responder a la diversidad y aprender de ella. Todos los niños tienen derecho a la educación y atención de la primera infancia en un centro local o cercano. Se puede proporcionar apoyo, por ejemplo, reduciendo el tamaño del grupo de niños (plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y atención de la primera infancia, 2022). Cada unidad de educación y atención de la primera infancia de Tampere cuenta con sus propios profesores especializados en necesidades educativas especiales (ECEC).

La inclusión, tal y como afirman Booth y Ainscow (2002), se asocia a menudo con los alumnos a los que se considera que «tienen necesidades educativas especiales». Sin embargo, la inclusión debería abarcar la educación de todos los niños. La inclusión siempre implica un cambio y puede considerarse un proceso que no tiene un final claro. Su objetivo es aumentar la participación y el aprendizaje de cada niño. La búsqueda de la plena inclusión es un objetivo permanente para los sectores de servicios educativos, como los colegios, aunque sigue siendo un ideal aún no alcanzado. No obstante, la inclusión se produce desde el momento en que se adoptan medidas para aumentar la participación de los niños. Booth y Ainscow (2002) señalan algunos principios fundamentales de la inclusión: todos deben ser valorados por igual, debe aumentarse la participación de los alumnos y es necesario reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para que respondan a la diversidad de los alumnos. Es importante reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos, no solo de aquellos clasificados como con «necesidades educativas especiales» (Booth y Ainscow, 2002).

7.2 Enfoque multicultural y multilingüe en los servicios de educación y atención a la primera infancia en Tampere

En este texto nos centraremos especialmente en el aumento del número de inmigrantes en Tampere, así como en temas relacionados con la lengua y la cultura, las cosmovisiones y las religiones (educación religiosa y sobre cosmovisiones) y las clases sociales. Analizaremos estos temas en el contexto de la educación y el cuidado de la primera infancia que se imparte en Tampere.

La educación y el cuidado de la primera infancia en Finlandia se basan en el concepto del valor intrínseco de la infancia. La misión de la educación y el cuidado de la primera infancia es promover y proteger el derecho del niño a una infancia segura y plena. Todo niño debe tener la oportunidad de ser escuchado, tenido en cuenta, comprendido y

ser visto tal y como es y como miembro de su comunidad (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). El multiculturalismo y el multilingüismo se refieren a las personas que viven bajo la influencia de al menos dos culturas y lenguas. Los términos «inmigrante» y «multicultural» suelen considerarse sinónimos. Sin embargo, no es así, ya que el multiculturalismo nos afecta a casi todos (Malinen, 2015). La diversidad incluye el concepto de la pluralidad de culturas. La mayoría de la población mundial pertenece a algún grupo minoritario. Una educación que tenga en cuenta el multiculturalismo reconoce todas las culturas presentes. El objetivo de la educación es integrar a todo el mundo en la cultura dominante. Sin embargo, la integración debe preservar el derecho de las minorías a mantener su propia cultura. La educación multicultural consiste principalmente en proporcionar una educación de alta calidad en una sociedad étnica y culturalmente diversa, en la que todos los niños reciba una educación y una atención justas (Paavola y Talib, 2010).

El multiculturalismo es un término con múltiples facetas. Abarca los siguientes ámbitos: los inmigrantes y las cuestiones relacionadas con ellos, las cuestiones relativas a las diferentes culturas e idiomas, las cosmovisiones y las religiones, la orientación sexual, la identidad de género, la clase social, la discapacidad y la marginación (Paavola y Talib, 2010).

Según el Servicio de Inmigración de Finlandia (2025), el interés por Finlandia ha sido elevado durante años. La gente viene a Finlandia a estudiar y a trabajar. También es habitual que un miembro de la familia se traslade primero a Finlandia, tras lo cual el resto de la familia querrá trasladarse también. Aunque el número de solicitudes presentadas al Servicio de Inmigración ha sido elevado, este concedió menos permisos en 2024 que en 2023. No obstante, el número de solicitudes se ha mantenido en niveles históricamente altos. El número de solicitudes de asilo en 2024 se redujo casi a la mitad en comparación con el año anterior. Según las estimaciones del Servicio de Inmigración, en 2025 se presentarán en Finlandia entre 3 000 y 4 000 solicitudes de asilo.

En Finlandia, los plazos de tramitación del Servicio de Inmigración se encuentran entre los más rápidos de Europa. Por ejemplo, un especialista o un estudiante recibe una resolución en un plazo medio de nueve días. En 2024, las cinco nacionalidades con mayor número de solicitudes de permisos de residencia por motivos laborales en Finlandia fueron Tailandia, Filipinas, India, China y Vietnam. El primer puesto de los tailandeses se explica por los permisos de residencia de corta duración solicitados por los recolectores de bayas. En 2025, el Servicio de Inmigración estima que 15 000 personas solicitarán permisos de residencia por motivos laborales en Finlandia. Se espera el mismo número de solicitantes para la inmigración por motivos de estudios en 2025 (Servicio de Inmigración de Finlandia, 2025). En 2023, un total

de 5.352 ciudadanos no finlandeses se trasladaron a la región de Pirkanmaa. La mayoría de los inmigrantes en Pirkanmaa eran ucranianos. Además de Ucrania, Sri Lanka, la India y Vietnam figuraban entre los países de origen más comunes. Ucrania, Sri Lanka, Vietnam y Rusia se encontraban entre los países de origen más comunes de los niños de entre 0 y 14 años (Oficina de Estadística de Finlandia, 2024).

Los grupos de edad más comunes entre las personas que hablan una lengua extranjera y residen en la región de la ciudad de Tampere son los de 30 a 35 años. La distribución por edades de las personas que hablan una lengua extranjera difiere de la de los hablantes nativos de finés. Los grupos de edad más comunes entre los hablantes nativos de finés son los de 20 a 25 años. En Tampere, la mayoría de la población que habla una lengua extranjera vive en pisos de alquiler en edificios de viviendas. Según la clasificación de densidad de vivienda, el 38 % de las personas que hablan una lengua extranjera viven en condiciones de hacinamiento. En los últimos años, la mayoría de las personas que han emigrado a Tampere procedían de Europa y Asia, siendo los hablantes de ruso el grupo de habla extranjera más numeroso. El desempleo entre las personas que hablan una lengua extranjera es un 14 % superior al de la población finlandesa (Consejo Regional, 2024).

En 2024, el mayor número de solicitudes de asilo en Finlandia fue presentado por ciudadanos de Somalia, Afganistán, Siria y Nigeria. Los conflictos prolongados influyen en el número de solicitantes de asilo que llegan a Finlandia. Pueden producirse cambios rápidos e inesperados en el número de solicitantes (Servicio de Inmigración de Finlandia, 2025).

El carácter multicultural de las familias ha aumentado en Tampere. En 2021, la proporción de niños de habla extranjera en la educación y el cuidado de la primera infancia era del 12,5 %, mientras que en 2024 la cifra superaba el 15 %. En Tampere hay centros de educación y atención a la primera infancia en los que el 0 % de los niños habla una lengua distinta del finés, el sueco o el sami como lengua materna. El árabe, el ruso, el somalí, el inglés y el cingalés son las cinco lenguas más habladas en la educación y atención a la primera infancia en Tampere, además del finés. La segunda lengua oficial de Finlandia es el sueco. La educación y atención a la primera infancia en sueco se ofrece como servicio contratado en un centro privado de educación y atención a la primera infancia. En Tampere se ofrece educación y atención a la primera infancia bilingüe en centros de inglés, alemán y francés. El número de niños de habla extranjera es mayor en las zonas residenciales del sur de Tampere, donde el número de niños de origen lingüístico extranjero ascendió a 514 en 2024. En las zonas residenciales del este y del oeste, el número de niños de habla extranjera en 2024 ascendió a un total de 305.

Por lo tanto, se observa que en Tampere existe una segregación basada en el origen lingüístico.

Según Kivijärvi (2020), el desarrollo y el aprendizaje de la lengua finlandesa son factores importantes en la vida cotidiana de los niños extranjeros y multilingües. Es importante garantizar que la propia cultura y la lengua materna del niño sean visibles y valoradas en las actividades. La responsabilidad de aprender la propia lengua materna del niño y de preservar su cultura recae principalmente en la familia del niño. Un buen dominio de la lengua materna sienta las bases para el aprendizaje de otras lenguas. Un niño aprende idiomas de forma secuencial o simultánea. El personal de la educación y el cuidado de la primera infancia tiene la responsabilidad de informar a las familias sobre la importancia de la lengua y la cultura propias del niño para su aprendizaje y desarrollo. La colaboración inicial entre la familia y los centros de educación y cuidado de la primera infancia es especialmente importante. Las actividades organizadas en pequeños grupos de niños y el uso de métodos que favorecen el desarrollo del habla (como imágenes y signos de apoyo) son prácticas importantes con niños extranjeros y multilingües. La enseñanza sistemática y progresiva del finés favorece la integración en la sociedad finlandesa (Kivijärvi, 2020).

Según Malinen (2015), el lenguaje es, ante todo, poder. Los padres y los educadores profesionales tienen el deber de dotar a los niños del lenguaje. En nuestro mundo moderno, el lenguaje actúa como protección contra la explotación y las mentiras. El lenguaje abre posibilidades para conectar con la sociedad que nos rodea. El lenguaje permite a cada persona encontrar su lugar en la sociedad. Sin lenguaje, un niño no puede contar su propia historia, sino que se ve obligado a dejar que sea otra persona quien la narre. Según Malinen, la misión de un educador profesional es dotar a cada niño de las competencias lingüísticas necesarias para influir en los asuntos que le afectan. El educador debe ayudar a cada niño a expresarse utilizando sus competencias lingüísticas actuales. El educador también debe brindar al niño oportunidades diarias para mejorar sus competencias lingüísticas, partiendo de su nivel actual (Malinen, 2015).

En Tampere se presta apoyo a los niños multilingües para garantizar que puedan aprender tanto el finés como su(s) lengua(s) materna(s). Los centros de educación y atención a la primera infancia de Tampere pueden, si es necesario, evaluar las competencias lingüísticas en la lengua materna del niño de acuerdo con los tutores. La evaluación se centra en la comprensión lingüística y el uso del lenguaje por parte del niño, así como en su interacción y su disposición a relacionarse con los adultos. La evaluación se lleva a cabo en la propia lengua materna

. Los profesores de lengua materna que trabajan en Tampere realizan las evaluaciones en colaboración con el personal de educación y atención a la primera infancia, con el consentimiento de los tutores. Tras la evaluación, el profesor de necesidades educativas especiales del centro puede asignar un periodo de apoyo de rehabilitación para la lengua materna del niño. El periodo de apoyo se lleva a cabo principalmente mediante clases individuales y tiene lugar en el centro de educación y atención a la primera infancia del niño. El profesor que imparte el periodo de apoyo es un profesor de lengua materna. El periodo de apoyo para la lengua materna no supone ningún coste adicional para la familia, ya que está incluido en la cuota de educación y atención a la primera infancia del niño.

En Tampere, se aplica el método del «translanguaging» en la educación y atención a la primera infancia. Según Palojärvi (2024), esto se refiere a una pedagogía bilingüe planificada en la que los idiomas se utilizan de manera flexible. El «translanguaging» tiene un impacto positivo en la interacción, el aprendizaje y el bienestar de los niños, y aumenta su participación. Se puede invitar a los padres al centro de educación y atención a la primera infancia para que utilicen su lengua materna con los niños. Los padres pueden apoyar el uso de la lengua materna de la familia en la educación y atención a la primera infancia, por ejemplo, enseñando al personal frases habituales. El uso de la lengua materna del niño favorece el desarrollo del aprecio por las diferentes lenguas y grupos lingüísticos y promueve una educación socialmente justa (Palojärvi, 2024).

Cuando una familia multicultural y multilingüe inicia su relación como nuevo usuario en el sistema finlandés de educación y atención a la primera infancia, se pueden asignar al niño necesidades de apoyo estructural. La decisión sobre el apoyo la toman el director de la unidad de educación y atención a la primera infancia del niño, el personal que trabaja en el grupo y el profesor de necesidades educativas especiales de la unidad. A los niños de origen refugiado se les asigna automáticamente una plaza de apoyo estructural de seis meses. A un niño solicitante de asilo se le puede asignar un apoyo estructural de tres meses. Para el resto de niños, la duración de la plaza puede oscilar entre un mes y tres meses, según se considere oportuno. Solo al primer niño de la familia se le asigna apoyo a la integración. El coeficiente de apoyo a la integración del niño es de 2. Esto significa que el niño «cuenta» como dos niños en la ratio del grupo, por lo que se forma un grupo más reducido. El profesor de necesidades educativas especiales registra las necesidades de apoyo a la integración del niño en el sistema en línea eVaka.

En los centros de educación infantil de Tampere trabajan auxiliares lingüísticos y profesores de fines como segunda lengua (profesores de S2). Trabajan especialmente en unidades con muchos niños de habla extranjera. La tarea del auxiliar lingüístico es

potenciar la participación de los niños de origen lingüístico extranjero y ayudar al personal a aplicar una pedagogía sensible a las cuestiones lingüísticas. Los auxiliares lingüísticos utilizan idiomas como el árabe, el somalí, el ucraniano y el ruso en su trabajo. El auxiliar lingüístico permite que el niño y su familia utilicen su lengua materna en la educación y el cuidado de la primera infancia. Hablar la propia lengua aumenta la sensación de seguridad del niño y le ayuda a adaptarse a nuevas situaciones. Los auxiliares lingüísticos también fomentan la colaboración con las familias. Los profesores de finés como segunda lengua (profesores de S2) trabajan en grupos con muchos niños que están aprendiendo finés. El objetivo de la enseñanza de S2 es aumentar la exposición al finés y la interacción en finés en la vida cotidiana de la educación y el cuidado de la primera infancia. El grupo destinatario de las actividades son los niños multilingües de entre 4 y 5 años.

Según Kivijärvi (2020), los educadores de diferentes culturas pueden actuar como intermediarios entre las familias y los centros de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC). Los asistentes de lengua materna (asistentes lingüísticos en Tampere) apoyan al niño cuando sus conocimientos de finés son limitados. En un primer momento, el asistente de lengua materna traduce todas las situaciones para el niño, y el apoyo se va reduciendo a medida que el niño aprende finés. Los educadores con el mismo origen cultural pueden transmitir aspectos relacionados con la propia cultura del niño (Kivijärvi, 2020). En los centros de EPI de Tampere, así como en toda Finlandia, se utiliza el apoyo visual. Las imágenes ayudan a los niños a comprender la estructura de la jornada en la EPI. Las imágenes deben estar bien visibles a la altura del niño y deben ser claras. El uso de imágenes debe ser siempre interactivo. Las señales de apoyo también ayudan al niño a comprender y estructurar el lenguaje. La evaluación y la observación del desarrollo del niño constituyen la base del trabajo en la educación y el cuidado de la primera infancia. Sin evaluación ni observación, es imposible saber de qué tipo de apoyo y orientación se beneficia cada niño. A la hora de evaluar el desarrollo del lenguaje, se presta atención al desarrollo de los diferentes aspectos del mismo.

Esto se aplica a todos los niños, no solo a los que son multilingües. El desarrollo lingüístico del niño debe evaluarse de forma paralela (Kivijärvi, 2020). LangPeda es una herramienta de evaluación utilizada en la educación y atención a la primera infancia (ECEC) en Tampere para apoyar los enfoques sensibles al lenguaje en la

ECEC y el aprendizaje del finés por parte de los niños multilingües. La herramienta ayuda a desarrollar y evaluar las relaciones sensibles al lenguaje en los entornos de aprendizaje, ya que todas las lenguas merecen ser vistas y reconocidas. Al poner en práctica una pedagogía sensible al lenguaje, los educadores de la EPI reconocen y valoran el repertorio lingüístico completo de cada niño, apoyan activamente su desarrollo del finés y fomentan un entorno inclusivo en el que se hace visible el multilingüismo. LangPeda

consta de tres formularios. El primero ayuda a evaluar y desarrollar los entornos de aprendizaje de la EPI en relación con la sensibilización lingüística. El segundo examina el entorno lingüístico de un niño multilingüe en colaboración con los tutores. El tercero se utiliza para realizar un seguimiento del desarrollo del finés de un niño multilingüe (Harju-Luukkainen et al., 2020).

Al abordar el multiculturalismo, es importante recordar que hay que rechazar el pensamiento estereotipado. Los estereotipos pueden incluir suposiciones relacionadas con el aprendizaje o el comportamiento del niño o del joven. Para entablar una interacción respetuosa y comprensiva con los niños y las familias, el adulto que trabaja con el niño debe reconocer sus propios prejuicios negativos (Paavola y Talib, 2010). En Tampere, el personal de la EPI recibe formación en talleres centrados en prácticas antirracistas. La formación aborda cómo puede manifestarse el racismo en la educación y el cuidado de la primera infancia y cómo se puede contrarrestar. Se han organizado sesiones de formación para el personal y los responsables de la educación y el cuidado de la primera infancia. En los últimos años, alrededor de 180 trabajadores de la EPI han participado en sesiones de formación, compartiendo los conocimientos adquiridos con otros empleados de sus unidades.

En Tampere, se lleva a cabo una planificación funcional en materia de igualdad de género y diversidad en la educación y el cuidado de la primera infancia. Cada centro de educación y cuidado de la primera infancia elabora su propio plan. El proceso consta de tres fases. En la primera fase, se evalúa el nivel de igualdad y diversidad en el centro. A partir de dicha evaluación, el centro analiza sus propias necesidades de desarrollo. Las familias y los niños también pueden participar en la evaluación. A partir de las cuestiones planteadas en la evaluación, se seleccionan entre uno y tres temas para su desarrollo. Deben tenerse en cuenta tanto la perspectiva de la igualdad como la de la diversidad. Cada centro de EPI cuenta con un miembro del personal designado como responsable de los temas de desarrollo y de su promoción, y se establece un calendario para la puesta en marcha de las acciones. El plan se evalúa y perfecciona anualmente. Tampere cuenta con sus propios «Principios de Espacio Seguro», que están en vigor en todas las instituciones de la ciudad. Estos principios tienen por objeto garantizar que todo el mundo se sienta bienvenido y seguro.

A principios de 2025, el Gobierno finlandés eliminó la obligación de elaborar planes de igualdad de género para los proveedores y prestadores de servicios de educación y cuidados de la primera infancia. La planificación de la diversidad sigue siendo obligatoria por ley. El cambio ha suscitado un debate con opiniones a favor y en contra. Debido a este cambio, se ha reducido la carga administrativa exigida por ley a los centros de educación y cuidados de la primera infancia. La supresión de la obligación también ha suscitado preocupación. Existe el temor de que

el trabajo en materia de igualdad quede relegado a un segundo plano ahora que ya no se registran los objetivos ni las medidas. A pesar del cambio legislativo, la planificación de la igualdad de género continuará junto con la planificación de la diversidad en Tampere.

7.3 Enfoque multicultural y multilingüe en relación con los debates de EDUFIRST

El Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia concede subvenciones estatales (145 83 000 €) para medidas que promuevan la igualdad educativa y la no discriminación en la educación y el cuidado de la primera infancia, la educación preescolar y la educación básica entre 2024 y 2027. La subvención está destinada a sufragar los costes salariales del personal docente y de educación y cuidado de la primera infancia. La subvención se destina a las zonas más desfavorecidas desde el punto de vista socioeconómico. La subvención refuerza la cultura de igualdad, equidad e inclusión en la educación y el cuidado de la primera infancia, la educación preescolar y la educación básica, así como el principio de las escuelas de barrio. En Finlandia, el Ministerio de Educación y Cultura lleva distribuyendo anualmente subvenciones estatales para la labor en materia de igualdad desde 2005 (Ministerio de Educación y Cultura, 2024). La labor en materia de igualdad de género y diversidad en la EPI de Tampere se basa en varios documentos orientativos. Entre ellos se incluyen el plan de estudios de la ciudad de Tampere para la EPI (2022), el plan de estudios básico nacional para la educación y el cuidado de la primera infancia (2022) y el plan operativo de igualdad y no discriminación de la ciudad de Tampere (2023). Además, esta labor se rige por la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018) y por acuerdos internacionales de derechos humanos, como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1585) y la Iniciativa de Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF. En conjunto, estos documentos constituyen una base sólida para la planificación y la puesta en práctica de las iniciativas en materia de igualdad de género y diversidad en la educación y el cuidado de la primera infancia. Así, la planificación de la igualdad de género y la diversidad se ha consolidado firmemente en Tampere, así como en el sistema educativo finlandés.

La educación religiosa y sobre cosmovisiones constituye una parte importante de las actividades pedagógicas en la educación y el cuidado de la primera infancia. Según el plan de estudios básico nacional para la ECEC (2022), la educación religiosa y sobre cosmovisiones implica explorar las religiones y otras cosmovisiones presentes en las vidas de los niños y niñas del grupo. También incluye abordar religiones y cosmovisiones no representadas en el grupo, así como perspectivas no religiosas. El tema

se aborda a través de celebraciones y eventos relacionados con el ciclo anual. Las situaciones cotidianas en la educación y el cuidado de la primera infancia, como las comidas y el momento de vestirse, también ofrecen oportunidades para tratar estos temas. Es importante dar cabida a las preguntas y curiosidades de los niños. Se colabora con las familias, respetando los valores y el contexto de cada una de ellas (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). El diálogo entre la familia y el personal de educación y cuidado de la primera infancia es importante. Los tutores esperan mantener un diálogo abierto sobre la cosmovisión y la cultura de la familia. El niño no tiene por qué actuar como representante de su propia cultura, religión o origen étnico; en su lugar, las diferentes culturas se examinan de forma integral bajo la orientación de un adulto. Se tiene en cuenta la diversidad de cada familia, por ejemplo, a través de las tradiciones festivas y los dialectos. La educación religiosa y sobre la visión del mundo forma parte de las actividades pedagógicas de la educación y el cuidado de la primera infancia, independientemente de los orígenes de los niños del grupo. Todo el personal que trabaja con el grupo de niños participa en la educación religiosa y sobre la visión del mundo, mientras que el profesor del grupo de ECPI es responsable de la pedagogía del grupo.

En Tampere, la educación religiosa y sobre la visión del mundo en la educación y el cuidado de la primera infancia cuenta con el apoyo de los coordinadores de KUKA. Como se mencionó en la primera parte de este capítulo, cada unidad de educación y cuidado de la primera infancia de Tampere cuenta con coordinadores especializados en diferentes áreas. La responsabilidad de los coordinadores de KUKA es el desarrollo pedagógico de la educación cultural. Los coordinadores de KUKA destacan los temas relacionados con la educación cultural de los niños en sus unidades y garantizan su visibilidad en los distintos planes y actividades del centro. Los coordinadores también reciben formación y asisten a reuniones, en las que comparten la información que han obtenido con el resto del personal de sus unidades. Asimismo, comparten los consejos, las experiencias y las ideas de su propio grupo y unidad con otros coordinadores. La educación en la visión del mundo tiene como objetivo una educación igualitaria, justa y consciente de la diversidad. El objetivo es que todos los niños tengan la oportunidad, en un entorno inclusivo, de experimentar la alegría de aprender, de pertenecer a un grupo y de aprender de sus compañeros.

Las tasas de natalidad en Finlandia cayeron a un mínimo histórico en 2023. El número de madres de habla extranjera ha ido aumentando de forma constante en Finlandia. En 2000, el 4 % de los niños nacieron de madres de habla extranjera, mientras que en 2023 la cifra era de aproximadamente el 1G %. La edad media de las madres que dieron a luz biológicamente ascendió a 30,3 años, y la de los padres, a 32,2 años (SVT, 2023). Según un estudio encargado por el Ministerio

de Educación y Cultura (2023), si el descenso de las tasas de natalidad continúa en Finlandia en los próximos años, el impacto en la necesidad de servicios de educación y atención a la primera infancia podría ser significativo. La necesidad de espacio en los centros podría disminuir a medida que los grupos de niños se reduzcan. Las diferencias en las necesidades de servicios pueden provocar una escasez de plazas de educación y atención a la primera infancia y, por otro lado, un exceso de capacidad en los centros (FCG, 2023).

Tampere es una ciudad atractiva y se prevé que su población siga creciendo en el futuro. La diversidad cultural, lingüística y de cosmovisiones de la zona aumentará en el futuro debido a la inmigración. Las tasas de natalidad han disminuido tanto en Finlandia como en Tampere. Según un estudio de la Región de la Ciudad de Tampere (2024), las tasas de natalidad en la región de la ciudad de Tampere han disminuido un 22 % en los últimos diez años. Si se detiene el descenso de las tasas de natalidad, el número de niños podría volver a los niveles anteriores. Se prevé que la población inmigrante en Tampere se duplique para 2040. Se prevé que el número de personas que hablan una lengua extranjera represente, como máximo, el 15 % de la población en 2040. Se potenciará el papel de los centros urbanos como polos de crecimiento, sobre todo debido al envejecimiento de la población y a la inmigración (Región de la Ciudad de Tampere, 2024).

La tasa de participación de los niños menores de tres años en la educación y el cuidado de la primera infancia ha seguido una tendencia al alza en Tampere durante los últimos cinco años. En 2015, el 52 % de los niños menores de tres años participaba en la educación y el cuidado de la primera infancia, mientras que en 2023 la cifra era del 64 %. Así pues, la tasa de participación ha aumentado en más de un 10 % en los últimos cinco años. En 2023, el 55 % de los niños mayores de tres años participaba en los servicios de educación y atención a la primera infancia, frente al 50 % en 2015. Por lo tanto, el número de niños que utilizan estos servicios ha aumentado un 5 % en los últimos cinco años en el caso de los mayores de tres años (Región de la ciudad de Tampere, 2023).

Aunque la tasa de natalidad en Tampere está disminuyendo, la tasa de participación de los niños pequeños en los servicios de educación y atención a la primera infancia va en aumento. Por lo tanto, a la hora de planificar los servicios, debe tenerse en cuenta la necesidad de aumentar el número de grupos para niños menores de tres años. Como se ha mencionado anteriormente, el creciente número de personas que hablan una lengua extranjera en Tampere (que se prevé que se duplique para 2040) plantea retos para los servicios de educación y atención a la primera infancia. El personal que trabaja en los centros de educación y atención a la primera infancia debe mantener una sólida competencia en la pedagogía de la diversidad lingüística, cultural y de cosmovisiones para fomentar un entorno inclusivo y participativo para todos los niños que utilizan los servicios. Es importante considerar cómo, como proveedores de servicios de educación y

cuidado de la primera infancia, educamos a los niños para que traten a otros niños y a su entorno con respeto e igualdad. Además, debemos plantearnos cómo podemos apoyar la adaptación e integración de los niños en nuestra sociedad. En la era del cambio climático, también debemos plantearnos qué competencias de futuro enseñamos a los niños y cómo los educamos para que respeten y protejan la naturaleza.

La justicia medioambiental es un término multidisciplinar. Desde una perspectiva jurídica, abarca la definición de los tratados internacionales de derechos humanos. Desde las perspectivas de la investigación social y psicológica, puede analizarse a través de conceptos como la injusticia, la dignidad y el reconocimiento. La justicia medioambiental implica tener en cuenta cuestiones económicas, sociales y psicológicas relacionadas con los problemas medioambientales. La pregunta fundamental podría ser: ¿qué prácticas garantizan un mundo igualitario y justo? (Lyytimäki et al., 2023). A medida que el calentamiento climático amenaza los lugares de residencia de millones de personas, surgen flujos transfronterizos de refugiados. Según las previsiones de la ONU, la escasez de agua potable podría obligar a 700 millones de personas a abandonar sus zonas de residencia para 2050 (ONU, 2025). Los factores que llevan a las personas a abandonar sus hogares debido al clima son la escasez de agua, las condiciones meteorológicas extremas y el aumento del nivel del mar (Clement et al., 2021).

El plan de estudios de Tampere hace hincapié en la importancia de la educación ecosocial. La responsabilidad, la moderación y las relaciones interpersonales guían las actividades de la educación y el cuidado de la primera infancia y de la educación preescolar. En Tampere se hace especial hincapié en la igualdad individual, la diversidad de la comunidad, el desarrollo de la calidad y las competencias, y la importancia de la educación ecosocial (Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia, 2022). El objetivo de la educación ecosocial es garantizar las condiciones para una buena vida dentro de los límites de un solo planeta, tanto para las generaciones futuras como para las actuales, así como para la biosfera. En la educación y el cuidado de la primera infancia, la educación ecosocial comienza con el aprendizaje de la compasión y la empatía.

7.4 Conclusiones y retos futuros

Según un informe encargado por la ciudad de Tampere (2023) sobre la segregación regional, la ciudad se compone de tres tipos de zonas residenciales que difieren en cuanto a la vivienda, la estructura demográfica y el bienestar experiencial y socioeconómico de sus residentes. Por lo general, las zonas de alquiler más antiguas de Tampere, dominadas por bloques de pisos, se asocian con

niveles de bienestar percibido inferiores a la media. Estas zonas suelen albergar a grupos de bajos ingresos

, como familias con hijos en situación de desventaja económica, estudiantes, personas de origen inmigrante y jubilados. Por el contrario, los residentes con un estatus socioeconómico más elevado tienden a vivir en zonas dominadas por viviendas unifamiliares, donde la población tiene un nivel educativo relativamente alto. Entre estos dos extremos se encuentran zonas en las que los residentes experimentan niveles medios de bienestar (Ayuntamiento de Tampere, 2023).

La segregación regional en Tampere también se hace evidente en las zonas con un bajo número de familias multilingües y multiculturales. Abordar la diversidad en la educación y el cuidado de la primera infancia es importante en todas las comunidades, ya que todos deben aprender a valorar a sus compañeros en los centros de ECPI, en la escuela o en el lugar de trabajo. Como se ha señalado anteriormente, hay centros de educación y cuidados de la primera infancia en Tampere donde el 0 % de los niños habla una lengua distinta del finés como lengua materna. A medida que aumenta la segregación, algunos grupos de niños están formados en su mayoría por niños que hablan una lengua extranjera, con menos compañeros de habla finlandesa que les ayuden a aprender la lengua a través de la interacción entre iguales. En dichos grupos, los profesores de finés como segunda lengua (S2) tratan de aumentar la exposición a la lengua finlandesa cuando la proporción de niños multilingües supera el 40 %.

En Tampere, la primera lengua extranjera (A1) se introduce en el primer curso de la educación básica. Los alumnos pueden elegir entre inglés, español, chino, francés, alemán o ruso como lengua A1. En Tampere, se ofrece a los alumnos de educación preescolar una iniciación a estos idiomas. Esta práctica se denomina educación lingüística temprana. Según una comparación realizada en 2024 por Eurydice, la red de información educativa de la UE, el inglés es una asignatura obligatoria en casi todos los países europeos en los que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio. Finlandia es el único país de la comparación en el que el inglés no es obligatorio. El inglés es la lengua más estudiada en la UE. En Finlandia, el 83 % de los alumnos de primaria y el 100 % de los de secundaria inferior estudiaron inglés en 2020 (Birch et al., 2023).

Según Meriläinen y Härmälä (2024), los jóvenes finlandeses utilizan ampliamente el inglés en su tiempo libre, aprendiéndolo a través de los videojuegos en línea y las redes sociales. En las familias multilingües, el uso del inglés como lengua común puede debilitar la motivación de los niños para aprender otras lenguas maternas. Dado que el inglés sigue dominando en toda Europa, es importante reflexionar sobre qué lenguas valoramos y priorizamos para preservar la diversidad lingüística y cultural. En 2015, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) llevó a cabo una encuesta para examinar las experiencias de casi G.000 personas de

ascendencia africana en 12 países miembros de la UE. Los resultados revelaron una exclusión y unos prejuicios generalizados. Finlandia obtuvo malos resultados en la encuesta: el 3 % de los encuestados declaró haber sufrido acoso racista en Finlandia, la tasa más alta entre los países encuestados. Además, el 5 % había sufrido violencia racista, y el 14 % de esos incidentes tuvieron lugar en Finlandia, de nuevo la cifra más elevada. Los encuestados más jóvenes eran más propensos a denunciar el acoso, y el riesgo disminuía con la edad. El color de la piel fue el motivo más común de discriminación, seguido del origen étnico. También se denunciaron casos de discriminación por motivos de religión o creencias. Pocos encuestados denunciaron sus experiencias ante ninguna organización, a pesar de saber que la discriminación es ilegal (FRA, 2015). A partir de estos resultados, se puede concluir que en Finlandia se produce discriminación por motivos de color de la piel, origen étnico y religión o creencias. También es posible que se produzca discriminación relacionada con el idioma y las competencias lingüísticas. En la educación y el cuidado de la primera infancia de Tampere, los niños aprenden finés y se les brinda apoyo para el aprendizaje de sus lenguas maternas, por ejemplo, mediante auxiliares lingüísticos. Puede darse discriminación basada en el origen lingüístico o en las competencias lingüísticas, por lo que es especialmente importante que los educadores de la primera infancia pongan de relieve la diversidad lingüística del grupo en las actividades cotidianas. Por ejemplo, las canciones de cumpleaños pueden cantarse en todas las lenguas que hablan los niños del grupo. Se espera que los educadores de la primera infancia de Tampere estén preparados para promover una pedagogía sensible a las lenguas y la diversidad cultural. Su competencia se refuerza mediante formación, materiales complementarios desarrollados en el marco de proyectos, y el uso de la herramienta de evaluación LangPeda.

Por último, es esencial reconocer que, de acuerdo con los principios de inclusión, todas las personas deben gozar de los mismos derechos. En la educación y el cuidado de la primera infancia, los principios de inclusión exigen que se trate a todos los niños por igual y sin discriminación. Al analizar la diversidad, debemos recordar que no se limita a grupos específicos, como las familias de origen inmigrante: la diversidad existe en todos nosotros. Cada familia tiene sus propias tradiciones, cultura y dialecto. Un reto global en la educación y el cuidado de la primera infancia es garantizar un trato inclusivo y la acogida de todos los niños y todas las familias en el servicio. Todos los niños merecen un entorno de aprendizaje pedagógico y seguro.

8. Calidad, evaluación y profesionalidad en los servicios de EPI

Debates y retos en Tampere

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

8.1 El papel de la calidad y la evaluación en los servicios de ECCE en Tampere. Justificación a partir del análisis DAFO

En este capítulo, examinamos la evaluación de la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia a distintos niveles, desde el nacional hasta el de cada centro de guardería, antes de concluir con las valoraciones realizadas por los niños y las familias. La calidad se define en la normativa nacional de la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (504/2018) y en el plan de estudios básico nacional para la educación y el cuidado de la primera infancia establecido por la Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2022). Las directrices nacionales para la educación y el cuidado de la primera infancia tienen como objetivo crear condiciones de igualdad para que todos los niños puedan participar en la ECEC y crecer, desarrollarse y aprender. Los principios de la educación y el cuidado de la primera infancia en Finlandia incluyen la igualdad, la igualdad de derechos, la no discriminación, el respeto a la diversidad, la comunidad y la inclusión social (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). La ECEC en Finlandia es conocida por su alta calidad.

Hasta 2025, el plan de educación y atención a la primera infancia en Finlandia se estructuraba en tres niveles: el plan de estudios básico nacional para la educación y atención a la primera infancia, los planes de estudios locales de EAPI y el plan individual de educación y atención a la primera infancia de cada niño. El objetivo de la normativa es garantizar la calidad y la igualdad en la educación y atención a la primera infancia en toda Finlandia (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). Los operadores del sector privado también siguen el plan de estudios básico nacional para la educación y el cuidado de la primera infancia. El 1 de enero de 2025, el Gobierno finlandés promulgó una enmienda legislativa por la que se establecía que los planes de estudios locales ya no eran obligatorios. Los proveedores de educación y cuidado de la primera infancia pueden seguir

elaborando planes de estudios locales de educación y cuidado de la primera infancia,

pero no son obligatorias (5.12.2024/700). La modificación legislativa puede tener posibles repercusiones en la calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia. Dado que el cambio acaba de entrar en vigor, resulta difícil evaluar su impacto en estos momentos. Por el momento, Tampere seguirá elaborando el plan de estudios local para la educación y el cuidado de la primera infancia a pesar del cambio legislativo. En Finlandia, el Centro Finlandés de Evaluación Educativa (FINEEC) es responsable de la evaluación nacional de la educación y de la educación y atención a la primera infancia. El ámbito de actuación del centro de evaluación abarca todo el sistema educativo, desde la educación y el cuidado de la primera infancia hasta la educación superior. En el contexto de la educación y el cuidado de la primera infancia, la tarea del FINEEC consiste en llevar a cabo evaluaciones externas nacionales de dichos ámbitos. El FINEEC también apoya la implementación de la autoevaluación reglamentaria por parte de los proveedores de servicios municipales y privados (FINEEC, 2025).

FINEEC gestiona el sistema nacional digital de evaluación de la calidad de la ECCE, Valssi. Valssi forma parte del marco nacional de educación y cuidados de la primera infancia y se utiliza en todas las actividades de ECCE desde agosto de 2023. El sistema de evaluación de la calidad se basa en formularios de evaluación digitales elaborados a partir de investigaciones. A través de estos formularios, es posible recopilar información, comunicar los datos recopilados y publicar los resultados de las evaluaciones reglamentarias. Los prestadores de servicios municipales o privados de educación y atención a la primera infancia pueden utilizar las herramientas que ofrece Valssi para evaluar los procesos y estructuras fundamentales que sustentan los servicios de educación y atención a la primera infancia. Las encuestas de Valssi las realizan los directores de los centros de educación y atención a la primera infancia, quienes son responsables del desarrollo del proceso de evaluación en su unidad. Los directores envían los formularios al personal y les prestan apoyo en las diferentes fases del proceso. Junto con el personal, los directores examinan los puntos fuertes y las áreas de mejora de la entidad evaluada. A partir de los resultados, elaboran un plan de desarrollo y supervisan su avance. Las encuestas son respondidas por el personal de los centros de educación y atención a la primera infancia responsable de la educación y la enseñanza (FINEEC, 2025). En Tampere, Valssi se ha utilizado para evaluar aspectos relacionados con el apoyo al niño y el juego.

El objetivo de la evaluación de las actividades es apoyar el desarrollo de la educación y el cuidado de la primera infancia, así como la aplicación de la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia y del plan de estudios básico nacional para la ECEC (Agencia Nacional Finlandesa de Educación, 2022). En Finlandia, la supervisión y la orientación a nivel nacional en materia de educación y cuidado de la primera infancia también corren a cargo del Ministerio de Educación y Cultura, la Agencia Nacional Finlandesa

de Educación, Valvira y las agencias administrativas estatales regionales (Vlasov et al., 2018). La evaluación de la calidad es integral y acompaña a todas las actividades de educación y atención a la primera infancia.

Según la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018), el objetivo de la evaluación en la ECPI finlandesa es garantizar la aplicación de la ley, apoyar el desarrollo de las actividades y promover las condiciones para el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Los proveedores y organizadores de educación y atención a la primera infancia deben evaluar los servicios que prestan y participar en evaluaciones externas de sus actividades. La ley exige la publicación de los resultados clave de las evaluaciones (Ley de Educación y Atención a la Primera Infancia, 540/2018). En Tampere, la evaluación de la educación y el cuidado de la primera infancia se lleva a cabo a múltiples niveles. La aplicación del plan de educación y cuidado de la primera infancia se supervisa basándose en factores e indicadores de calidad establecidos por FINEEC, así como en el manual de evaluación y gestión de la calidad para la educación y el cuidado de la primera infancia y la educación preescolar en Tampere. Cada centro de educación y atención a la primera infancia evalúa sus propias actividades siguiendo los principios de la evaluación formativa continua (Plan de Estudios de la ciudad de Tampere para la Educación y Atención a la Primera Infancia, 2022).

La calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia se evalúa en cada unidad de ECEC mediante la elaboración de los planes pedagógicos de cada grupo. El plan pedagógico del grupo es una herramienta que se utiliza para evaluar, planificar y desarrollar la puesta en práctica de las actividades pedagógicas. Los niños participan en la evaluación en el día a día del grupo. Las evaluaciones también se llevan a cabo periódicamente en las reuniones semanales del equipo de personal. El profesor de educación y atención a la primera infancia es responsable del contenido y la actualización del plan pedagógico de cada grupo. El plan se elabora en otoño, al inicio del período operativo. El plan se evalúa y su contenido se desarrolla a lo largo de todo el período operativo. La documentación pedagógica es un método fundamental en la educación y el cuidado de la primera infancia, que permite a los niños y a los tutores participar en el desarrollo y la planificación de las actividades. A la hora de elaborar el plan se tienen en cuenta las observaciones del personal, los comentarios de los tutores y los niños, los debates conjuntos y las evaluaciones (Plan de Estudios de la ciudad de Tampere para la Educación y el Cuidado de la Primera Infancia, 2022).

El plan pedagógico del grupo tiene en cuenta el plan individual de educación y atención a la primera infancia de cada niño. Esta práctica garantiza que

las actividades pedagógicas del grupo se elijan para satisfacer las necesidades y los objetivos de ese grupo concreto. El plan de estudios básico nacional para la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC) establece las bases del plan de estudios de la ciudad de Tampere, en el que se fundamentan las prácticas comunes y las actividades pedagógicas de la ECEC en Tampere. La evaluación en la ECEC se basa en el plan pedagógico del grupo, así como en el plan individual de educación y cuidado de la primera infancia de cada niño.

A la hora de elaborar un plan individual de educación y atención a la primera infancia para cada niño, es importante conocer sus puntos fuertes, intereses, necesidades individuales y habilidades. También se tienen en cuenta el bagaje lingüístico, la visión del mundo y el origen cultural del niño. A la hora de elaborar el nuevo plan, se pueden utilizar los planes individuales de ECC o la documentación pedagógica del niño que se hayan creado anteriormente. Este plan sirve como herramienta para evaluar y planificar actividades (Plan de Estudios de la ciudad de Tampere para la Educación y el Cuidado de la Primera Infancia, 2022). La base para evaluar y observar el desarrollo del niño consiste en realizar un seguimiento de sus áreas de desarrollo. Las observaciones se documentan teniendo en cuenta los puntos fuertes y las áreas que requieren apoyo (Kivijärvi, 2020). Idealmente, la documentación pedagógica funciona como una herramienta activa que impulsa y orienta la pedagogía (Vlasov et al., 2018). En Finlandia, las actividades de educación y atención a la primera infancia se articulan en torno a planes pedagógicos a nivel de grupo y al plan individual de educación y atención a la primera infancia del niño.

La cultura operativa de la educación y el cuidado de la primera infancia influye en su calidad y está determinada por factores históricos y culturales, así como por la interacción con la comunidad circundante. En Finlandia, la base para el desarrollo de la cultura operativa de la ECCE es inclusiva, de modo que a cada niño se le brinda la posibilidad de desenvolverse, aprender y desarrollarse como miembro de la comunidad y como individuo (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). Según Vlasov y sus colaboradores (2018), la educación y el cuidado de la primera infancia inclusivos también tienen un impacto en los niños que no reciben ningún tipo de apoyo adicional.

En la educación y el cuidado de la primera infancia, cada centro conforma su propia cultura operativa basándose en la nacional. El liderazgo tiene un impacto fundamental en el desarrollo y la calidad de dicha cultura. El punto de partida del liderazgo en la EPI en Finlandia es promover el aprendizaje y el bienestar de cada niño. El liderazgo pedagógico planificado de la cultura operativa crea buenas condiciones de trabajo para el personal, así como oportunidades de desarrollo profesional y formación (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022).

Según Kivijärvi (2020), la calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia se basa en la buena competencia educativa de los educadores. La competencia educativa consiste en la capacidad de identificar objetivos, contenidos y métodos que fomenten el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje del niño. Las necesidades individuales de cada niño orientan los contenidos, los métodos y los objetivos utilizados. En las actividades se tienen en cuenta los intereses, los puntos fuertes y las necesidades de apoyo del niño. El educador debe evaluar críticamente sus propias actividades y adaptarlas y modificarlas según sea necesario (Kivijärvi, 2020).

En Tampere se realizan encuestas anuales dirigidas al personal de educación y atención a la primera infancia y a los padres de los niños. La encuesta sobre la experiencia de los usuarios de los servicios de educación y atención a la primera infancia se lleva a cabo una vez al año. La encuesta se distribuye a través del sistema electrónico eVaka a los tutores que utilizan los servicios municipales de educación y atención a la primera infancia. El cuestionario se envió por correo electrónico a otros proveedores de servicios de educación y atención a la primera infancia para que lo reenviaran a sus usuarios. En Tampere, las unidades privadas de educación y cuidados de la primera infancia prestan servicios además de los municipales. El Ayuntamiento de Tampere también tiene acuerdos con algunas unidades de educación y cuidados de la primera infancia que operan mediante vales de servicio o servicios contratados. La encuesta se divide en cinco secciones diferentes, que incluyen información general, el plan de educación y cuidados de la primera infancia del niño, la cultura operativa de la educación y los cuidados de la primera infancia, la interacción con el personal, y el desarrollo de las actividades y la fluidez de los trámites.

Las preguntas abordan, por ejemplo, la percepción de los padres sobre lo que constituye un buen día para el niño en la educación y el cuidado de la primera infancia, la prevención del acoso escolar y el desarrollo de la cooperación entre las familias y los centros de educación y cuidado de la primera infancia. En la encuesta de 2024, la mayoría de los padres que respondieron calificaron los servicios de educación y atención a la primera infancia de Tampere como satisfactorios en su labor, con una puntuación de 4. La escala de esta pregunta iba del 5 al 1, donde el 5 indicaba servicios que superaban las expectativas y el 1, servicios que no las cumplían en absoluto.

En Tampere, la encuesta de calidad dirigida al personal de los centros de educación y atención a la primera infancia se distribuye cada año por correo electrónico. La encuesta al personal aborda el inicio de la educación y atención a la primera infancia, el plan de educación y atención del niño, la cultura operativa de los centros, la interacción entre el personal y los niños, el desarrollo de las actividades y la fluidez de los trámites. Algunas preguntas de las encuestas dirigidas al personal y a los padres se incluyen en ambas encuestas. Esto permite comparar las opiniones del personal y de los padres.

En Tampere se han realizado esfuerzos para estandarizar la calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia proporcionando al personal formación inicial. Las sesiones de formación abarcan materiales didácticos básicos elaborados por el ayuntamiento sobre las rutinas diarias en los centros de educación y cuidado de la primera infancia. El material describe las rutinas básicas de una jornada en estos centros, incluidas las comidas y el sueño. Los educadores de la primera infancia, conocidos como «agentes vasu», distribuyen el material a cada unidad de estos centros. Ofrecen apoyo entre pares a los centros de ECC en lo que respecta a la calidad y las prácticas de la educación y el cuidado de la primera infancia. El material formativo está diseñado tanto para el personal con experiencia como para los sustitutos sin titulación, y su contenido es adecuado para todos los niveles de experiencia. El aumento de la formación y la iniciación tiene como objetivo lograr una calidad uniforme en la educación y el cuidado de la primera infancia. Una buena iniciación tiene un impacto positivo en la imagen del empleador y favorece la contratación y la retención del personal.

8.2 Dimensión política, institucional y pedagógica: la calidad y la evaluación de los servicios de EPI en relación con los debates de EDUFIRST

En Finlandia, el derecho subjetivo a la ECI garantiza el acceso del niño a la educación y el cuidado de la primera infancia, independientemente de la situación laboral de los padres. En 201G, el Gobierno finlandés restringió el derecho subjetivo a la ECI, permitiendo a los municipios limitar el derecho del niño a la educación y el cuidado de la primera infancia a 20 horas semanales, por ejemplo, en el caso de los hijos de padres desempleados. En 2015, el Gobierno derogó esta restricción y se restableció el derecho subjetivo a la ECI para abarcar a todos los niños en edad de recibir educación y cuidados en la primera infancia. El derecho subjetivo a la ECI garantiza la igualdad de los niños, independientemente de la situación de su familia o de la situación laboral de sus padres (Ministerio de Educación y Cultura, 2015). La restricción del derecho subjetivo a la guardería ha formado parte del debate político público en los últimos años. Cuando los padres reservan días de educación y cuidados de la primera infancia innecesarios para sus hijos, se generan costes de personal innecesarios.

Según estudios de la OCDE, la participación en la educación y el cuidado de la primera infancia tiene efectos positivos en el desarrollo del niño. Se ha demostrado que la participación en la educación y el cuidado de la primera infancia está relacionada con el éxito de los jóvenes de 15 años en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que mide competencias clave. Según la OCDE, los niños que han asistido al menos un

año de educación y atención a la primera infancia obtienen mejores resultados en la prueba PISA que los niños que no han asistido a la educación y atención a la primera infancia (OCDE, 2020). La ECCE tiene un impacto especialmente positivo en el éxito académico de los niños de origen inmigrante. Según los resultados de PISA de 2022, se ha reforzado la relación entre el contexto socioeconómico de la familia y las competencias de los niños. Las diferencias en los resultados entre niños y niñas de origen inmigrante son mayores que las observadas en la población autóctona (Pulkkinen et al., 2024).

La legislación sobre la ECCE refleja las opiniones y los valores predominantes en la sociedad en lo que respecta a la crianza, el cuidado y la educación. A su vez, estos conceptos influyen en el desarrollo y la orientación de la educación y el cuidado de la primera infancia (Vlasov et al., 2018). La necesidad de servicios de ECCE está aumentando en Tampere a medida que crece el número de niños de diferentes orígenes culturales. Para que los niños obtengan buenos resultados en sus futuros estudios, es importante que participen en una ECCE de alta calidad. Si el objetivo principal de la educación en la ECCE y en la enseñanza primaria es formar alumnos de «alta calidad», los servicios de ECCE tienen un impacto significativo en ello. Es importante considerar la finalidad de la ECCE y de la educación, y si su objetivo principal es el beneficio económico o la educación general y la integración social. Vlasov y sus colegas (2018) destacan el importante papel educativo de la educación y el cuidado de la primera infancia, que promueve el desarrollo de los niños para que se conviertan en miembros de pleno derecho de la sociedad. La cuestión clave es cómo los servicios que ofrecemos satisfacen las nuevas necesidades que se les plantean en un mundo en constante cambio.

8.3 La profesionalización de los servicios de ECCE en Tampere: realidad actual y retos futuros

En 2023, el 0 % del personal que trabajaba en la educación y el cuidado de la primera infancia en Tampere eran cuidadores infantiles, el 38 % eran educadores de la primera infancia y el 2 % eran pedagogos sociales especializados en la primera infancia. En Finlandia, la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018) establece las ratios que deben respetarse en la educación y el cuidado de la primera infancia, lo que determina la estructura del personal.

Para convertirse en profesor de educación y atención a la primera infancia, es necesario cursar una licenciatura de tres años en educación en una universidad. Los estudios incluyen períodos de formación práctica, que se llevan a cabo en centros de educación y atención a la primera infancia.

El máster en Educación (que suele durar dos años) cualifica a la persona para trabajar como director o directora de una unidad de educación y atención a la primera infancia y para desempeñar tareas relacionadas con el desarrollo educativo (como las tareas administrativas). Al trabajar en un grupo de niños en el ámbito de la educación y atención a la primera infancia, el profesor o profesora asume la responsabilidad principal de la planificación pedagógica y la puesta en práctica de las actividades pedagógicas de acuerdo con los planes.

Los pedagogos sociales (ECEC) también trabajan en el ámbito de la educación y el cuidado de la primera infancia. Sus principales tareas incluyen funciones educativas y docentes en grupos de niños, la cooperación con las familias y las comunidades, y el desarrollo de la cultura operativa de la comunidad. Un pedagogo social en el ámbito de la ECEC aplica su criterio pedagógico-social en las situaciones cotidianas de cuidado, educación y enseñanza. Sin embargo, estas tareas no se clasifican como de cuidado y asistencia social. Los pedagogos sociales en la ECCE cuentan con conocimientos especializados en ámbitos como la educación y el cuidado de la primera infancia, los sistemas de servicios sociales y la legislación. En el ámbito laboral, los pedagogos sociales en el ámbito de la educación y el cuidado de la primera infancia dirigen y coordinan la cooperación en red, consultan con otros profesionales del ámbito laboral y son responsables de desarrollar la cultura operativa de la comunidad y de prevenir el acoso escolar (Talentia, 2024). Es posible formarse para convertirse en pedagogo social en el ámbito de la educación y el cuidado de la primera infancia en una universidad de ciencias aplicadas. La formación suele durar 3,5 años.

Además de pedagogos sociales y profesores, los centros de educación y atención a la primera infancia de Tampere también cuentan con cuidadores infantiles en el ámbito de la educación y atención a la primera infancia. El trabajo de un cuidador infantil incluye la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de actividades. Los cuidadores infantiles colaboran con los tutores para favorecer el bienestar de las familias. Entre los cuidadores infantiles cualificados se incluyen aquellas personas que han completado una titulación profesional en educación y orientación o una titulación profesional en asistencia social y sanitaria (auxiliar de enfermería) (SuPer, 2022). En Tampere también hay auxiliares que trabajan en el ámbito de la educación y el cuidado de la primera infancia. Un auxiliar trabaja en un grupo, ya sea como asistente personal de un niño o como auxiliar de grupo. Los auxiliares no se contabilizan ni se incluyen en el número de personal educativo exigido por la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018). Por lo tanto, los auxiliares no son responsables de un grupo de niños, sino que prestan apoyo a uno o varios niños que necesitan ayuda adicional. En Finlandia no existe ningún requisito educativo exigido por ley para los auxiliares, pero es posible realizar una formación para convertirse en uno (JHL, 2022).

Según un estudio realizado por la Agencia Regional de Administración Estatal en 2024, el 20 % de las personas que trabajan en la educación y el cuidado de la primera infancia en Finlandia carecen de titulación. Debido a la escasez de personal docente que impera en este ámbito, un cuidador de niños en la educación y el cuidado de la primera infancia suele ocupar el puesto de un profesor ausente. En enero de 2025, había 71 docentes de educación y atención a la primera infancia sin titulación y 127 cuidadores de niños sin titulación en este ámbito trabajando en Tampere. En total, hay 622 docentes de educación y atención a la primera infancia y 556 cuidadores de niños en este ámbito trabajando en Tampere. Según la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018), para 2030, dos tercios del personal de la ECPI deberán estar titulados como docentes o pedagogos sociales, y al menos la mitad deberá estar titulada como docente de ECPI. El resto del personal deberá tener, como mínimo, la titulación de cuidador infantil (Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia 540/2018). Teniendo en cuenta la estructura de personal de la educación y el cuidado de la primera infancia en Tampere, la ciudad necesitará 550 profesores de educación infantil o pedagogos sociales adicionales para 2030. El número de cuidadores infantiles necesarios se reducirá en 550 empleados (Región de la ciudad de Tampere, 2023).

Durante los próximos diez años (2024-2033), el 25,5 % de los profesores y el 2,2 % de los cuidadores infantiles que trabajan en la educación y el cuidado de la primera infancia municipales se jubilarán (Keva, 2023). La jubilación de amplios grupos de edad y los cambios en la estructura del personal plantean importantes necesidades de contratación en este ámbito, especialmente en lo que respecta a los docentes. Según el análisis de Keva de 2021, en Finlandia hay una escasez de aproximadamente 4.000 docentes de educación y atención a la primera infancia. En 2023, el Gobierno finlandés estableció en su programa de gobierno el objetivo de aumentar significativamente el número de plazas de acceso a la formación de docentes de educación y atención a la primera infancia en las universidades. Según el programa de gobierno, deben formarse cada año 1 400 nuevos docentes de educación y atención a la primera infancia. El objetivo es también reforzar la reputación y la retención en el sector mediante la mejora de las condiciones laborales y garantizando la disponibilidad de formación de reconversión y formación multidisciplinar. El programa incluye asimismo formación adicional para profesores de inmersión (Gobierno de Finlandia, 2023). Se han realizado esfuerzos para hacer frente a la escasez de docentes aumentando el número de estudiantes en las universidades y ofreciendo formación de reconversión. Sin embargo, el aumento del número de plazas de estudio no garantiza la resolución de la
de la
a menos que se mejoren la reputación y la retención en el sector.

En Tampere, se han realizado esfuerzos para hacer que el sector resulte más atractivo mediante una mejora significativa de los salarios durante el periodo 2023-2024. Se han potenciado las iniciativas de contratación mediante la renovación de los anuncios de empleo y el aumento de las acciones de marketing. Se ha introducido un proceso de selección directa como método adicional de contratación. Este proceso permite que un empleado temporal que desempeñe su labor de forma excelente sea contratado con carácter indefinido. El modelo de trayectoria profesional se ha aplicado con firmeza en Tampere, donde la entidad empleadora anima y facilita que el personal estudie mientras trabaja, ofreciendo, entre otras cosas, jornadas lectivas remuneradas. Se han realizado esfuerzos para mejorar la incorporación del nuevo personal, incluyendo el aprovechamiento de la contribución laboral de los «agentes vasu». Como se mencionó en el capítulo anterior, los «agentes vasu» son educadores de la educación y el cuidado de la primera infancia que trabajan en Tampere y visitan los centros de ECPI para proporcionar apoyo pedagógico. También se han realizado esfuerzos para ofrecer tutoría a los nuevos docentes que trabajan en la educación preescolar.

8.4 Conclusiones, evaluación, calidad y retos futuros

En Tampere, al igual que en toda Finlandia, los proveedores de educación y cuidados de la primera infancia siguen el plan de estudios básico nacional para la ECPI. El objetivo de esta normativa es garantizar la calidad y la igualdad en la ECPI en todo el país (Agencia Nacional Finlandesa de Educación, 2022). Basándose en el plan de estudios básico nacional y en la estrategia de la ciudad, Tampere elabora su propio plan de estudios local. En Finlandia, la evaluación nacional de la educación y el cuidado de la primera infancia es responsabilidad del Centro Finlandés de Evaluación Educativa (FINEEC). El FINEEC gestiona el sistema digital de evaluación de la calidad de la ECPI, Valssi. Valssi se utiliza en todas las actividades de la ECPI desde 2023 (FINEEC, 2025). En Tampere, Valssi se ha utilizado para evaluar aspectos relacionados con el apoyo al niño y el juego. El objetivo de la evaluación de las actividades es apoyar el desarrollo de la educación y el cuidado de la primera infancia, así como la aplicación de la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia y del plan de estudios básico nacional para la ECPI (Agencia Nacional Finlandesa de Educación, 2022).

Cada unidad de educación y atención a la primera infancia evalúa sus propias actividades siguiendo los principios de la evaluación continua del desarrollo. La evaluación de la calidad forma parte de la estructura diaria de la EAPI a través de la planificación pedagógica. Cada grupo de EAPI cuenta con su propio plan pedagógico. Este plan se utiliza como

herramienta para planificar, desarrollar y evaluar las actividades pedagógicas. La participación de los niños y las familias es esencial en el proceso de evaluación (Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia, 2022). En Finlandia, cada niño cuenta con un plan individual de educación y cuidado de la primera infancia. Este plan se utiliza en la elaboración del plan pedagógico del grupo.

El entorno de trabajo, en ocasiones agitado, de la educación y el cuidado de la primera infancia puede dificultar la evaluación. Las situaciones cambiantes, la sensación de urgencia, el ruido, las ausencias del personal y las circunstancias estresantes pueden obstaculizar la puesta en práctica de la documentación pedagógica. Según Paananen (2017), la medición de la calidad suele estar vinculada a la rendición de cuentas. Si la educación y el cuidado de la primera infancia se consideran una inversión, puede resultar difícil garantizar que dicha inversión haya producido los resultados esperados. En primer lugar, es necesario definir qué se entiende por ECCE de alta calidad. En Finlandia, se considera que la educación y el cuidado de la primera infancia tienen varias funciones sociales, como apoyar el desarrollo integral, el aprendizaje y el bienestar del niño, así como promover la igualdad educativa y de género, y orientar a los niños hacia un modo de vida éticamente responsable y sostenible. Otra función social de la educación y el cuidado de la primera infancia es permitir que los tutores puedan estudiar o trabajar (Paananen, 2017). Por lo tanto, a la hora de evaluar la calidad, es preciso llegar a un entendimiento común de qué es la calidad y qué objetivos se establecen.

Cada director de un centro de educación y cuidados infantiles (ECEC) es responsable del funcionamiento, la eficacia y la calidad del centro. En Tampere, algunos centros ECEC aplican un modelo de liderazgo compartido, en el que dos directores trabajan juntos en el mismo centro. En estos casos, uno de los directores se encarga del liderazgo pedagógico, lo que incluye el desarrollo de la enseñanza, la educación y los entornos de aprendizaje. El otro director se centra en la gestión del personal, como la contratación, el bienestar del personal, los turnos de trabajo y otras tareas administrativas. Para garantizar que los directores de los centros de ECCE dispongan del tiempo y los recursos necesarios para dirigir el centro de forma eficaz, el número y el tamaño de los centros deben ser manejables. Cada centro de educación y cuidados de la primera infancia de Tampere cuenta también con un subdirector y, si es necesario (dependiendo del tamaño y el número de unidades), con varios subdirectores. Reducir el número de centros de ECCE por director requiere recursos adicionales, ya que implica la contratación de nuevos directores. Tampere se ha marcado como objetivo reducir el número de centros de ECCE supervisados por cada director, pero los limitados recursos financieros pueden suponer un obstáculo para alcanzar este objetivo en el futuro. Los directores de ECCE perciben que el liderazgo implica relaciones humanas,

la gestión financiera y las tareas administrativas, tal y como se muestra en la investigación de Rytönen (2015). Según este estudio, los participantes identificaron el liderazgo de personas como el aspecto más importante del liderazgo. También se consideró la parte más desafiante y que más tiempo consume de la función. El rápido ritmo de trabajo en la educación y el cuidado de la primera infancia, combinado con las expectativas de rendimiento y los cambios continuos, hace que el liderazgo sea cada vez más exigente. El ayuntamiento puede apoyar a los directores manteniendo el número y el tamaño de los centros de ECCE a un nivel manejable, lo que ayuda a evitar cargas de trabajo excesivas. También es esencial ofrecer oportunidades de formación continua y colaboración entre compañeros.

Según Kivijärvi (2020), una sólida competencia educativa entre los educadores tiene un impacto directo en la calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia. Los educadores deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas y realizar ajustes cuando sea necesario. Las actividades pedagógicas en la educación y el cuidado de la primera infancia deben guiarse por los puntos fuertes del niño, sus necesidades de aprendizaje individuales y sus intereses.

A raíz de la modificación legislativa introducida en la Ley de Educación y Cuidado de la Primera Infancia (540/2018), para 2030 al menos dos tercios del personal de la ECPI deberán estar titulados como profesores o pedagogos sociales, y al menos la mitad deberá contar con la titulación de profesor de ECPI. Para cumplir este requisito, la ciudad necesitará aproximadamente 550 profesores o pedagogos sociales de ECPI adicionales para 2030.

El Gobierno finlandés ha aumentado considerablemente el número de plazas de formación para profesores de educación y atención a la primera infancia, con unos 1 400 nuevos profesionales que se gradúan cada año (Gobierno de Finlandia, 2023). Sin embargo, el mero aumento de las plazas de formación no resuelve la escasez de profesores si los titulados abandonan la profesión. Algunos estudiantes ya cambian de campo durante sus estudios. Para muchos, la carga de trabajo en la ECCE puede resultarles una sorpresa, lo que puede llevarles a replantearse su trayectoria profesional. Los procesos de admisión a la universidad podrían hacer mayor hincapié en la experiencia previa de los solicitantes en el trabajo con niños y en su comprensión de la educación y el cuidado de la primera infancia. Esto contribuiría a garantizar que los estudiantes seleccionados estén más familiarizados con el ámbito y sus realidades prácticas. Sin embargo, la experiencia laboral previa no es un requisito formal para quienes solicitan formarse como docentes de ECCE.

Según Koivusalo, Alasuutari y Ruutinen (2024), los estudiantes de magisterio de educación y cuidados de la primera infancia percibían que su idoneidad para la profesión estaba relacionada positivamente con su sensación de competencia pedagógica. Cuanto más

firme era la convicción de los estudiantes de que eran aptos para el ámbito, mayor era su confianza en que su competencia pedagógica había aumentado durante sus estudios. Además, los docentes de ECCE que creían en su capacidad para tener éxito en sus estudios y adquirir las habilidades necesarias valoraban más positivamente sus habilidades de gestión de grupos, autorregulación, evaluación y enseñanza. Para favorecer una colaboración fluida en los grupos de niños y en las comunidades profesionales, las habilidades de trabajo en equipo y de gestión de grupos deben practicarse de forma activa durante la formación del profesorado (Koivusalo, Alasuutari y Ruutinen, 2024).

Según Kupila y Karila (2018), la tutoría entre compañeros resulta especialmente beneficiosa para los nuevos docentes de ECCE. Ofrece un valioso apoyo a la hora de construir la identidad profesional y desarrollar prácticas pedagógicas, al tiempo que fomenta el bienestar laboral. La tutoría puede potenciar tanto el crecimiento profesional como la satisfacción laboral de los docentes recién titulados, lo que justifica plenamente su desarrollo en Tampere. Además, unas prácticas de tutoría eficaces pueden influir positivamente en los procesos de contratación e incorporación.

Las expectativas y necesidades de las familias en relación con la educación y el cuidado de la primera infancia han cambiado significativamente con el tiempo. Si bien la esencia de la infancia permanece inalterada, las exigencias que se plantean a los servicios siguen evolucionando. Las familias actuales valoran, entre otras cosas, la flexibilidad en los horarios educativos, y los cambios pueden producirse de forma inesperada. Este cambio plantea una cuestión importante: ¿cómo pueden los servicios de educación y cuidado de la primera infancia responder de manera eficaz a las necesidades diversas e individuales de las familias?

Es fundamental plantearse cómo se puede apoyar al personal mediante la formación y el desarrollo profesional para satisfacer las exigencias cambiantes de la educación y el cuidado de la primera infancia. El papel cada vez más importante de la digitalización, el uso de la inteligencia artificial, la conciencia medioambiental y el giro hacia estilos de vida sostenibles, junto con la inclusión y el multiculturalismo, suponen un reto para la profesionalidad de los educadores. El acceso desigual a la formación continua entre el personal sigue siendo un reto, y aún se buscan soluciones. A medida que el futuro se vuelve más complejo e impredecible, la necesidad de un aprendizaje continuo en la ECCE crece rápidamente. Aunque aún no se conocen del todo los retos exactos que nos esperan, es esencial empezar a prepararse para ellos y buscar soluciones lo antes posible.

- Amadini, M. (2020). *Crecer participando*. Scholé.
- Azkona, J. M. y Hoyuelos, A. (2011). «Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles», *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 42, 157-18G.
- Bauman, Z. (200G). *Tiempos líquidos*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Bakken, L., Brown, N. y Downing, B. (2017). Educación infantil: los beneficios a largo plazo. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–2G5. <https://doi.org/10.1080/025G8543.201G.1273285>
- Bellani, L. y Bia, M. (2017). El impacto de crecer en la pobreza en Europa. En *Seguimiento de la inclusión social en Europa* (pp. 445–4G2). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2785/G0152>
- Bendini, M. y Devercelli, A. (2022). *Aprendizaje temprano de calidad: fomentar el potencial de los niños*. Washington, D. C.: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/44eaa523-faca-57G0-5abc-5G5cfddeaea2/download>, consultado el 05/12/2025.
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B. y Hulpia, H. (2023). *Trabajar con niños y familias multilingües en la educación y atención de la primera infancia (ECEC): Directrices para el desarrollo profesional continuo de los profesionales de la ECEC*. Informe NESET, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/working-multilingual-children-and-families-ecec>, consultado el 05/12/2025.
- Blanch, S., Forestello, A. M. y Lemkow-Tovias, G. (2021). «La participación de los padres en la educación infantil en Cataluña, España». En S. Garvis, S. Phillipson, H. Harju-Luukkainen y A. R. Sadownik (eds.), *«La participación de los padres y la educación infantil en todo el mundo»*, pp. 24G–255. Londres: Routledge.
- Bondioli, A. y Nigito, G. (coords.). (2011). *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó.
- Bondioli, A., y Savio, D. (2018). *Educar a los niños. Cuestiones clave para los servicios destinados a niños de 0 a 6 años*. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (200G). *Índice de inclusión: Fomento del juego, el aprendizaje y la participación en la primera infancia y en los centros de atención infantil*. Bristol: Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.

- Broadhead, P., Meleady, C. y Delgado, M. A. (2008). *Niños, familias y comunidades: Creación y mantenimiento de servicios integrados*. Maidenhead: Open University Press.
- Brazelton, T. B. (1952). *Puntos de contacto: el desarrollo emocional y conductual de tu hijo*. Addison-Wesley.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T. y Warin, J. (2021). *Exploración de las trayectorias profesionales de los hombres en el sector de la educación y el cuidado de la primera infancia*. Londres: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Hacer humanos a los seres humanos: perspectivas bioecológicas sobre el desarrollo humano*. Londres: Sage.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (200G). «El modelo bioecológico del desarrollo humano». En W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Manual de psicología infantil: Vol. 1. Modelos teóricos del desarrollo humano* (5.ª ed., pp. 753-828). Wiley.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos*. Barcelona: Malpaso.
- Brodkin, E. Z. y Majmundar, M. (2010). «Exclusión administrativa: las organizaciones y los costes ocultos de la solicitud de prestaciones sociales». *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(4), 827-848.
- Bruner, J. (195G). *La cultura de la educación*. Cambridge, MA y Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. y Barata, C. (2020). «Revisión bibliográfica sobre la educación y el cuidado de la primera infancia para niños menores de 3 años», *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, 243. París: Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/a5cef727-en>.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. y Moss, P. (eds.) (201G). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: escritos y discursos seleccionados, 1945-1993*. Abingdon: Routledge.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. y Miller-Johnson, S. (2002). «Educación en la primera infancia: resultados en la edad adulta de los participantes en el Proyecto Abecedarian». *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0G01_05
- Capdevila, N. y Longás, J. (2013). «Intervención socioeducativa con niños pequeños y familias vulnerables: análisis de los proyectos Espacios Familiares 0-3 del programa Caixa Proinfancia». *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 52, G7-85.
- Carbuccia, L., Thouzeau, V., Barone, C. y Chevallier, C. (2025). «Desigualdad en el acceso a los servicios de atención infantil temprana: ¿qué papel desempeñan los factores cognitivos y conductuales? Una revisión sistemática PRISMA». *Mind & Society*, 24, 587–G20.
- Chang, W.-C. y Viesca, K. M. (2022). «Preparación del profesorado para una pedagogía culturalmente sensible/relevante (CRP): una revisión crítica de la investigación». *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(2), 157–224.
- Cecchi, D. (1958). «Pobreza y educación: algunas reflexiones y una propuesta de indicadores». *Política economica*, (2), 245–282.
- Chevalier, A., Finn, C., Harmon, C. y Viitanen, T. (200G). *La economía del cuidado y la educación de la primera infancia*. Foro Nacional Económico y Social.

- Clement, V., Rigaud, K. K., de Sherbinin, A., Jones, B., Adamo, S., Schewe, J., Sadiq, N. y Shababat, E. (2021). *Actuar ante la migración climática interna*. Washington, D. C.: Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/1058G/3G248>, consultado el 10/12/2025.
- Clemente, A. (2012). «El derecho a la educación y las desigualdades educativas». *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 10-15.
- Collet, J. (2025). «Las escuelas como espacios educativos comunes en una era de superdiversidad: debates políticos y propuestas para la educación ciudadana». *Societies*, 15(5), 240.
- Collet, J., y Tort, A. (2017). *Familias, escuelas y comunidad. La perspectiva imprescindible para educar hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Collet, J. y Ball, S. (2024). «Sin escuela: la educación como actividades comunes en las infraestructuras sociales locales —un escape de la ética de la extinción—». *British Journal of Educational Studies*, 72 (4), 441–45G.
- Collet, J., Naranjo, M. y Soldevila, J. (2022). *Educación inclusiva global. Lecciones de España*. Cham: Springer.
- Colombarolli, C., De Luigi, N. y Giuliani, G. (2024). «Acceso a la educación y cuidados de la primera infancia, disparidades territoriales y pobreza laboral en Italia: ¿una doble penalización?». *Autonomie locali e servizi sociali*, 1/2024, 125–13G.
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general n.º (2005): La aplicación de los derechos del niño en la primera infancia (CRC/C/GC///Rev.1)*. Naciones Unidas. <https://undocs.org/CRC/C/GC/7/Rev.1>
- Conkbayir, M. (2023). *La neurociencia del niño en desarrollo. Autorregulación para el bienestar y un futuro sostenible*. Londres: Routledge.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. y Amaro, F. (2015). «El derecho de los niños a participar en los entornos de educación infantil: una revisión sistemática». *Children and Youth Services Review*, 100, 7G–88. <https://doi.org/10.101G/j.childyouth.2015.02.031>
- Corsaro, W. A. (1557). *La sociología de la infancia*. Pine Forge Press.
- Consejo de la Unión Europea. (2021). *Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo, de 14 de junio de 2021, por la que se establece una Garantía Europea para la Infancia*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H1004>
- Crenshaw, K. (1585). «Desmarginalizar la intersección entre raza y género: una crítica feminista negra a la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista». *University of Chicago Legal Forum*, 1585(1), 135–1G7.
- CRS Learn. (s. f.). *Historia de CRS Learn*. <https://www.crslearn.org/history/>, consultado el 10/12/2025.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia: los lenguajes de la evaluación*. Abingdon: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., et al. (2011). *Liderazgo escolar exitoso: relación con el aprendizaje y el rendimiento*. Maidenhead, Berkshire, Reino Unido: Open University Press.
- Delors, J. (155G). *Educación: un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.

- Dewey, J. (2014) [1538]. *Experiencia y educación*. Londres: Macmillan.
- Dogan, S., y Adams, A. (2018). «Efecto de las comunidades de aprendizaje profesional en profesores y alumnos: presentación de resultados actualizados y planteación de cuestiones sobre el diseño de la investigación». *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), G34–G55. <https://doi.org/10.1080/05243453.2018.1500521>, consultado el 12/12/2025.
- Dowley, G., y Cole, M. (2015). *El centro de educación infantil de alto rendimiento: la representación de historias en las aulas de Head Start*. Chicago: University of Chicago Press.
- DuFour, R. (2004). «¿Qué es una “comunidad de aprendizaje profesional”?». *Educational Leadership*, G1(8), G–11.
- Fundación para la Dotación Educativa. (s. f.). *Repositorio de evidencia sobre educación infantil*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/early-years/evidence-store>
- Edwards, A. (2010). *Ser un profesional experto: el giro relacional en la pericia*. Springer.
- Egido, I. (2010). «Panorama europeo de la educación infantil». En C. Sanchidrián y J. Ruiz Berrio (coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, pp. 355–413. Barcelona: Graó.
- Espinosa Bayal, M. Á. (2018a). *La garantía del derecho a la educación en la etapa de 0 a 3 años: una inversión necesaria y rentable*. Cuadernos para el Debate, n.º G. Madrid: Comité Español de UNICEF / Barcelona: Editorial Huygens.
- Espinosa Bayal, M. Á. (2018b). «Anexo: Análisis de la normativa que regula el primer ciclo de la educación infantil en las diferentes comunidades y ciudades autónomas del Estado español». Cuadernos para el Debate, n.º G. Madrid: Comité Español de UNICEF / Barcelona: Editorial Huygens.
- Esping-Andersen, G. (2018). «Inversión en la infancia y formación de competencias». *International Tax and Public Finance*, 15, 15-44.
- Eurofound. (s. f.). *European Child Guarantee monitor*. Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. <https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys-and-data/convergence-monitoring-hub/european-child-guarantee-monitor>
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2025). *Datos clave sobre la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa – 2025*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d53f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>
- Comisión Europea. (s. f.). *Educación y atención a la primera infancia*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>
- Comisión Europea. (s. f.). *Estrategia de la UE sobre los derechos del niño y la Garantía Europea para la Infancia*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

- Comisión Europea: Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura (EACEA). Birch, P., Bařidak, N., De Coster, I. y Kocanova, D. (2023). Datos clave sobre la enseřanza de idiomas en las escuelas de Europa: edición de 2023, (P. Birch, editor) Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2757/525032>
- Consejo Europeo. (2018). Las políticas integradas de desarrollo de la primera infancia como herramienta para reducir la pobreza y promover la inclusión social: Conclusiones del Consejo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2015). Ser negro en la UE: Segunda encuesta de la Unión Europea sobre minorías y discriminación. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-being-black-in-the-eu-summary_fi.pdf
- FCG Konsultointi Oy. (2023). Terveet tilat 2028: Varhaiskasvatuksen tilojen ja rakennusten nykyselvitys. [Instalaciones saludables 2028: Informe sobre la situación actual de las instalaciones y edificios de educación infantil]. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/Terveet_Tilat_2028_Varhaiskasvatuksen_tilojen_ja_rakennusten_nykytilaselvitys.pdf
- Ferrer, M. J. y Riera, M. (2004). «Espacio familiar Camp Rodó: un enfoque comunitario en la intervención con familias». *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 88, 25-32.
- Fielding, M. y Moss, P. (2011) *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Abingdon: Routledge.
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Enseñanza receptiva: ciencia cognitiva y evaluación formativa en la práctica*. Londres: Routledge.
- Formosinho, J. y Pascal, Ch. (2016). «*Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*». Londres: Routledge.
- Fraser, N. (2005). *La balanza de la justicia: Reimaginar el espacio político en un mundo globalizado*. Columbia University Press.
- Frazer, H., Guio, A.-C. y Marlier, E. (eds.). (2020). *Estudio de viabilidad de una «Garantía para la Infancia»: informe provisional*. Comisión Europea.
- Galardini, A. L. (2006). «Cultivar la calidad». *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 100, 7-5. Gallego, B. y Vázquez, R. (2023). *La educación infantil y el bien común: Hacia una práctica educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Gallego, R. y Maestripieri, L. (2024). «Integrar la innovación social y las políticas públicas: lecciones de la educación y el cuidado de la primera infancia en Barcelona, España», *Journal of Public Policy*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0143814X24000230>, consultado el 07/01/2024.
- Gallego, R., González, S. y Maestripieri, L. (eds.) (2024). *Innovación social y recorte del Estado del bienestar: un análisis comparativo de la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa y más allá*. Leeds: Emerald Publishing.
- Gay, G. (2018). *Enseñanza culturalmente sensible*. Nueva York: Teachers College Press.
- Guerra, M. (2015). *Le più piccole cose. La esploración como experiencia educativa*. FrancoAngeli.

- Guerra, M. (2023). «La exploración en la educación al aire libre como enfoque cuestionador para fomentar la conciencia ecológica». *Pedagogía oggi*, 21(2), 154–200. <https://doi.org/10.734G/PO-022023-23>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en todas las escuelas*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N. y Tyrer, M. (2020). *Desarrollo de una pedagogía consciente del lenguaje en la educación infantil: la herramienta KieliPeda*. [Desarrollo de una pedagogía consciente del lenguaje en la educación infantil: la herramienta LangPeda]. Universidad de Turku. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline_interaktiivinen.pdf
- Harms, T., Cryer, D. y Clifford, R. M. (2003). *Escala de evaluación del entorno para bebés y niños pequeños ITERS-R*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hatch, J. A. (202G). *Estrategias didácticas diversificadas para las aulas de educación infantil. Creación de un conjunto de herramientas didácticas*. Londres: Routledge.
- Hayden, J. y Wai, S. (2013) «Enfoques comunitarios para el desarrollo de la primera infancia: una cuestión de grado». En Britto, P.; Engle, P.; Super, Ch. (eds.), *Manual de investigación sobre el desarrollo de la primera infancia y su impacto en las políticas globales*. Oxford: Oxford Academic
- Heckman, J. J. (200G). «La formación de competencias y la economía de la inversión en niños desfavorecidos». *Science*, 312(5782), 1500–1502. <https://doi.org/10.112G/science.1128858>
- Heckman, J., y Mosso, S. (2014). «La economía del desarrollo humano y la movilidad social». *Annual Review of Economics*, G, G85–733.
- Heckman, J. J. (2012). *Invertir en el desarrollo de la primera infancia: reducir las carencias, fortalecer la economía*. La ecuación de Heckman. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>, consultado el 07/01/202G
- Hemerijck, A. (2018). «La inversión social como paradigma político». *Journal of European Public Policy*, 25(G), 810–827.
- Hollie, S. (2011). *Enseñanza y aprendizaje sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Hueso, K (2015). *Jugar al aire libre*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas (Ivàlua). (2022). *Cuestionario sobre factores clave para la primera infancia*. Barcelona: IVALUA. https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-11/2G102022_QFCPI_num0_cat.pdf
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona. (2023). «Bressols pel clima» [Guarderías por el clima]: una estrategia de justicia climática para las guarderías municipales. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/125554>, consultado el 23/1/2025.
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2015). *El modelo educativo de las escuelas de guardería de Barcelona*. Barcelona: IMEB.

- Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2021). *«Plan para la educación y la crianza de la primera infancia 2021-2024»*. Barcelona: IMEB.
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona (2023). *Informe «Escuelas infantiles comunitarias, casas de la primera infancia»*. Barcelona: IMEB.
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona y Jaume Blasco (2024). *Informe «Análisis de la educación y el cuidado de la primera infancia en Barcelona y alternativas de crecimiento»*. Barcelona: IMEB.
- Ionescu, M., Trikid, Z. y Rudas, A. (2024). *Caja de herramientas sobre el desarrollo de la primera infancia para los gobiernos locales: Fortalecimiento de la capacidad de los gobiernos locales para garantizar servicios de calidad, equitativos e integrales para los niños pequeños y sus familias*. Asociación Internacional Step by Step (ISSA).
- ISGLOBAL (2022). «La evaluación de la norma de espacios verdes 3-30-300 y la salud mental». *Environmental Research*, 215 (2), 114387. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.114387>
- Parlamento italiano. (2015). Ley n.º 107, de 13 de julio de 2015: Reforma del de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes [Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti]. Boletín Oficial de la República Italiana, Serie General n.º 1G2, 15 de julio de 2015.
- Gobierno italiano. (2017). Decreto legislativo n.º G5, de 13 de abril de 2017: Creación del sistema integrado de educación e instrucción desde el nacimiento hasta los seis años de edad [Decreto legislativo 13 de abril de 2017, n.º 65: Creación del sistema integrato de educación e instrucción desde el nacimiento hasta los seis años]. Boletín Oficial de la República Italiana, Serie General n.º 112, 1 de mayo de 2017.
- James, A. y Prout, A. (eds.). (1957). *La construcción y reconstrucción de la infancia: cuestiones contemporáneas en el estudio sociológico de la infancia* (2.ª ed.). Falmer Press.
- Jana, J. (2017). *El cerebro del niño pequeño: fomenta hoy las habilidades que darán forma al futuro de tu hijo*. Nueva York: Da Capo Lifelong Books.
- Juni, M., Lanau, A. y Esteve, A. (2025). «El cuidado infantil y sus efectos sobre la intención de tener más hijos en España». *Papers*, 110(1), e3285.
- Kangas, J., Lastikka, A. L. (2015). «Iniciativas de los niños en el contexto de la educación infantil finlandesa». En: Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S. y Williams, P. (eds.). *Familias nórdicas, niños y educación infantil. Estudios sobre la infancia y la juventud*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kemp, N., y Josephidou, J. (2023). «Bebés y niños pequeños al aire libre: una revisión narrativa de la literatura sobre la atención a menores de dos años en entornos de educación y cuidado de la primera infancia». *Early Years*, 43(1), 137–150. <https://doi.org/10.1080/0557514G.2021.15155G2>
- Kettlewell, K., Sharp, C., Lucas, M., Gambhir, G., Classick, R., Hope, C., Kollias, C. y Rutt, S. (2020). *Estudio internacional sobre el aprendizaje temprano y el bienestar infantil (IELS): informe nacional de Inglaterra. Informe de investigación*. Londres: Ministerio de Educación del Reino Unido, Investigación Social del Gobierno. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1000508/IELS_national_report_FINAL_Dec_2020_revised.pdf

- Keva. (2023). *Eläköitymisennuste 2024-2043*. [Previsión de jubilaciones para 2024-2043]. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmQyMmE5MzltMTZmNS00ZDYwLWFiOWMtYzljNTljOTkwYTU3IiwidCI6IjZiYmE2ZjhmLTJjZDgtNGUxYi1iYTQ-2LTc0YTE1NWQzN2M4NCIsImMiOjI5>. Consultado el 23/11/2025.
- Kivijärvi, T. (2020). «Apoyo a los niños y las familias extranjeros y multilingües». En: Hujala, E., Turja, L. y Alijoki, A. (eds.), **Manual de educación infantil* (5.ª edición revisada)*. [Apoyo a los niños y las familias extranjeros y multilingües]. Págs. 250–262. Helsinki: PS-kustannus.
- Koivusalo, E., Alasuutari, M. y Ruutiainen, V. (2025). «Desarrollo de la competencia pedagógica de los docentes de educación infantil». *Revista de formación profesional*, 2G(4), 34–53. <https://doi.org/10.54325/akakk.154535>
- Kupila, P. y Karila, K. (2018). «La tutoría entre pares como apoyo para los docentes de educación infantil noveles». *Desarrollo profesional en educación*, 45(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/15415257.2018.1427130>
- Lareau, A. (2011). *Infancias desiguales: clase, raza y vida familiar* (2.ª ed.). University of California Press.
- León, M., Palomera, D., Ibáñez, Z., Martínez-Virto, L. y Gabaldón-Esteban, D. (2022). «Entre la igualdad de oportunidades y la conciliación de la vida laboral y familiar: el equilibrio en el diseño institucional de la educación infantil en España». *Papers*, 107(3), e3084. <https://doi.org/10.55G5/rev/papers.308>
- Lloyd, E. (2021). *Un enfoque basado en el bien público: aprender de la reforma de la educación infantil y el cuidado infantil en Irlanda*. Londres: Early Education and Childcare Coalition. <https://www.earlyeducationchildcare.org/ireland-reforms>, consultado el 25/11/2025.
- Lyytimäki, J., Huttunen, S., Lonkila, A., Lähteenmäki-Uutela, A., Sorvali, J., y Weckroth, M. (2023). «¿Cómo se podría describir de forma comprensible la diversidad de la justicia medioambiental?». *Alue ja Ympäristö*, 52(2), 133-138.
- Maestripieri, L. y Gallego, R. (2024). «La contraprofesionalización en el cuidado colectivo de la infancia: el caso de las comunidades de cuidado en Barcelona». *Current Sociology*, 73(G). <https://doi.org/10.1177/00113521241235G42>
- Malaguzzi, L. (2020). *La educación de la primera infancia en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malinen, H. (2015). *Anna lapselle ääni*. Helsinki: PS-kustannus. [Dale voz a tu hijo].
- Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., Grady, M. y Geddes, I. (2010). *Una sociedad justa, vidas saludables: el informe Marmot*. Instituto de Equidad en Salud de la UCL.
- Massa, R. (158G). *Técnicas y cuerpos*. Unicopoli.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2008). «Efectos del entorno de aprendizaje en el hogar y de la experiencia en el centro de educación infantil sobre el desarrollo de la lectoescritura y la aritmética en los primeros cursos de primaria». *Journal of Social Issues*, G4(1), 55–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-45G0.2008.00550.x>

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Institut Metròpoli (2024). *Infancias desiguales en la ciudad de Barcelona*. Institut Metròpoli
- Ministerio de Educación. (2021). Decreto ministerial n.º 334, de 22 de noviembre de 2021: Adopción de las Directrices pedagógicas para el sistema integrado 0–G [*Decreto ministerial de 22 de noviembre de 2021, n.º 334: Adopción de las Directrices pedagógicas para el sistema integrado zerosei*].
- Ministerio de Educación. (2022). Decreto ministerial n.º 43, de 24 de febrero de 2022: Aprobación de las Directrices nacionales para los servicios educativos de la primera infancia [*Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43: Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*].
- Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales. (2022). *Plan de Acción Nacional para la aplicación de la Garantía de la Infancia (PANGI)* [Piano di Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia]. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales. (2024). *Informe sobre la aplicación de la Garantía Europea de la Infancia de conformidad con el artículo 11, letra f), de la Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo*. <https://www.lavoro.gov.it/garanzianinfanzia/garanzia-infanzia/rapporto-di-monitoraggio/>
- Monbiot, G. y Hutchison, P. (2024). *La doctrina invisible: la historia secreta del neoliberalismo*. Londres: Penguin Books.
- Morabito, C. y Vanderbroeck, M. (2020). *¡Hacia una unión de la infancia! Reducir las desigualdades en la UE mediante inversiones en la primera infancia*. Bruselas: FEPS. <https://fepe-europe.eu/wp-content/uploads/downloads/publications/towards%20a%20child%20union%20-%207.pdf.pdf>
- Mortari, L. (2007). *Cultura de investigación y pedagogía*. Carocci.
- Moss, P. (2014). *Cambio transformador y utopías reales en la educación infantil: una historia de democracia, experimentación y potencialidad*. Abingdon: Routledge
- Moss, P. (2017). «Poder y resistencia en la educación infantil: del discurso dominante al experimentalismo democrático». *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11–32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Moss, P. (2015). *Narrativas alternativas en la primera infancia: una introducción para estudiantes y profesionales*. Routledge.
- Moss, P. (2023). «Jack Tizard y los centros infantiles: visiones para una investigación social relevante para las políticas y la transformación de los servicios de la primera infancia». En: Cameron, C., Koslowski, A., Lamont, A. y Moss, P. (eds.) *Investigación social para nuestros tiempos: la Unidad de Investigación Thomas Coram, pasado, presente y futuro*. Londres: UCL Press.
- Ayuntamiento de Milán. (201G). *Reglamento de los distritos del Ayuntamiento de Milán* [Regolamento dei Municipi del Comune di Milano]. <https://www2.comune.milano.it/comune/statuto-regolamenti-patrocini/regolamenti/lm/municipi-del-comune-di-milano>
- Ayuntamiento de Milán. (2025). *Evolución demográfica en Milán durante los últimos 10 años*. <https://dati.comune.milano.it/web/portale-del-dato>

- Ayuntamiento de Milán, Concejalía de Educación. (2013). *Carta de servicios educativos para la primera infancia del Ayuntamiento de Milán* [Carta dei servizi educativi all'infanzia del Comune di Milano]. <https://www.comune.milano.it/servizi/scuola/carta-dei-servizi-educativi-all-infanzia-del-comune-di-milano>
- Ayuntamiento de Milán, Servicio de Estadística. (2024). *Población residente a 31 de diciembre de 2024*. <https://milanostatistica.comune.milano.it>
- Centro Nacional para la Prevención del Abandono Escolar. (s. f.). *La educación en la primera infancia como estrategia eficaz*. <https://dropoutprevention.org/effective-strategies/early-childhood-education/>
- Navarro Varas, L., y León, M. (2024). «¿Quién gana y quién pierde? Desigualdad en el acceso a los recursos de educación y atención a la primera infancia». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 182, 81–5G. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.182.81>
- Nikiforidou, Z., Anderson, B. y Robles-Meléndez, W. (2024). *Resiliencia y bienestar en los niños pequeños, sus familias y comunidades: exploración de diversos contextos, circunstancias y poblaciones*. Abingdon: Routledge.
- Oberhuemer, P. (2005). «Conceptualización del profesional de la primera infancia», ponencia presentada en la 15ª Conferencia Anual de la EECERA, Malta, 3 de septiembre de 2005.
- OCDE. (2017). «Starting strong 201/: Indicadores clave de la OCDE sobre educación y atención en la primera infancia». París: Editorial de la OCDE.
- OCDE. (2017). «Starting strong 201/: Indicadores clave de la OCDE sobre educación y atención en la primera infancia». París: Editorial de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/57852G427G11G-en>
- OCDE. (2018a). *Involucrar a los niños pequeños: Lecciones de la investigación sobre la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia*. París: Editorial de la OCDE.
- OCDE. (2018b). «Creación de un personal de alta calidad en el ámbito de la educación y el cuidado de la primera infancia». París: Editorial de la OCDE.
- OCDE. (2018c). *Ciudades divididas: comprender las desigualdades intraurbanas*. Ediciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/57852G4300385-en>
- OCDE. (2015). *Ofrecer educación y cuidados de la primera infancia de calidad: Resultados de la encuesta «Starting Strong» de 2018*. París: Editorial de la OCDE.
- OCDE. (2020). *La educación de un vistazo 2020: Indicadores de la OCDE*. París: Editorial de la OCDE. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OCDE (2021). *Aprendizaje temprano y bienestar infantil: un estudio sobre niños de cinco años en Inglaterra, Estonia y Estados Unidos*. París: Ediciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/3550407f-en>
- OCDE (2022). *Mejorar la equidad en la primera infancia: de la evidencia a la acción*. París: Editorial de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/Geff314c-en>
- OCDE. (2022b). *Los costes económicos de la desventaja socioeconómica en la infancia* (Perspectivas de la OCDE sobre bienestar, inclusión e igualdad de oportunidades, n.º G). Ediciones de la OCDE.
- OCDE. (2024). *Panorama de la educación 2024: Indicadores de la OCDE*. París: Editorial de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/c00cad3G-en>

- OCDE. (2024). *Panorama de la educación 2024: Nota sobre Finlandia*. París: Ediciones de la OCDE. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/finland_55e1b050-en.html
- OCDE. (2025). *Reducir las desigualdades mediante la inversión en educación y cuidados en la primera infancia, «Starting Strong»*. París: Editorial de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OCDE. (2025). *Reducir las desigualdades mediante la inversión en educación y atención a la primera infancia*. París: Editorial de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- Paananen, M. (2015). De la medición de la calidad al análisis de las diversas tareas de la educación infantil. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 282–31G https://www.vol.fi/uploads/2015/01/G2b0f735-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf
- Paavola, H., y Talib, M.-T. (2010). *Diversidad cultural en la guardería y en la escuela*. Helsinki: PS-kustannus.
- Palojärvi, A. (2024). *Teoría y práctica de la pedagogía lingüística de un profesor experto que aplica la pedagogía bilingüe con niños multilingües en la educación infantil*. [La teoría práctica de la pedagogía lingüística y las prácticas pedagógicas de un profesor experto que aplica la pedagogía bilingüe con niños multilingües en la educación y el cuidado de la primera infancia]. [Tesis doctoral, Universidad de Jyväskylä]. <https://urn.fi/URN:ISBN:578-552-8G-0332-0>
- Paniagua, A., y Collet, J. (202G). «Construir un sentido de pertenencia, no solo edificios: enfoques comunitarios para conectar a las familias vulnerables con los servicios de educación y atención a la primera infancia». *Early Childhood Education Journal* (publicación en línea anticipada) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10G43-02G-02255-1>
- Pechtelidis, Y., y Kioupkiolis, A. (2020). «La educación como bien común, los niños como miembros de la comunidad: el estudio de caso de la comunidad Little Tree». **Democracy and Education**, 28 (1), artículo 5.
- Peeters, J. (2023). *La construcción de una nueva profesión*. VBJK.
- Perrucca, A. (2011). «La experiencia infantil y la sociedad global». En A. Bobbio y T. Grange Sergi (eds.), *Guarderías y centros de educación infantil. Continuidad educativa* (pp. 33-47). La Scuola.
- Pianta, R. C., Downer, J. T. y Hamre, B. K. (201G). «Calidad en las aulas de educación infantil: definiciones, lagunas y sistemas». *The Future of Children*, 2G(2), 115–137.
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. y Rautopuro, J. (2024). «Apoyo a una trayectoria educativa equitativa: las competencias de los jóvenes de origen inmigrante en el estudio PISA 2022». [Apoyo a una trayectoria educativa igualitaria: las competencias de los jóvenes de origen inmigrante en PISA 2022.] Universidad de Jyväskylä. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/35>
- Realp, E. y Gómez, A. (2022). *Cambio climático y salud en la ciudad de Barcelona*. Ayuntamiento de Barcelona. https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2023/02/ASPB-Canvi-climatic-salut_230210.pdf

- Consejo Regional de Tampere (2024). *Panorama de la internacionalización de la región urbana de Tampere: análisis de datos*. [Internationalization status overview of the Tampere City Region – Data review] https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/0G/s-80-KV_tilannekuva_SH_15_G_2024_liite.pdf
- Agencia Estatal de Administración Regional (2024). *Comunicado de prensa: Cualificaciones del personal de educación infantil en Finlandia continental 2024*. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/70313G17>
- Rentzou, K. y Slutsky, R. (2015). *Calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia en Europa y EE. UU. Cuestiones de conceptualización, medición y política*. Abingdon: Routledge.
- Riva, M. G. (2000). *Estudio clínico sobre la formación*. FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2004). *El trabajo pedagógico como búsqueda de sentido y escucha de las emociones*. Guerini Scientifica.
- Roberts-Holmes, G. y Moss, P. (2021) *Neoliberalismo y educación infantil: mercados, imaginarios y gobernanza*. Abingdon: Routledge.
- Robinson, V. (2022). *Reducir el cambio para aumentar la mejora*. Nueva York: Corwin.
- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz-Mariscal, E., Marín-Jiménez, F., Fernández-Blanco, J., Domínguez Rovira, S., Rodrigo Durán, C. y Rodríguez Bailón, N. (2025). «Estudio descriptivo del uso de pantallas recreativas en la población escolar de 0 a 12 años del Prat de Llobregat, *Medicina de Familia*». *SEMERGEN*, 51(2), 102385. <https://doi.org/10.101G/j.semerg.2024.102385>
- Ruohotie-Lyhty, A., Huhta, J., Moate, K., Märd-Miettinen, H., Pirhonen y O.-P. Salo (2024). «Perspectivas sobre la diversidad en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas». [Perspectivas sobre la diversidad en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas]. *Arkistot*, 18, 5–1G. <https://journal.fi/afinla/article/view/145783>
- Sadownik, A. R. (eds.). *La participación de los padres y la educación infantil en todo el mundo*. Abingdon: Routledge.
- Sakr, M. y O'Sullivan, J. (eds.). (2022). *Liderazgo pedagógico en la educación infantil*. Londres: Bloomsbury.
- Sánchez-Vera, M. del M. (2022). «Pasado, presente y futuro de la educación infantil en España». *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 55–111. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/811G>
- Santerini, M. (2010). *La escuela de la ciudadanía*. Laterza.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo* (ed. rev.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jc53q>
- Save the Children Italia. (2014). *La lámpara de Aladino: el índice de Save the Children para medir la pobreza educativa y arrojar luz sobre el futuro de los niños en Italia* [La lampada de Aladino: «El índice de Save the Children para medir la pobreza educativa y arrojar luz sobre el futuro de los niños en Italia». Save the Children Italia.

- Save the Children España (2024). *El coste de la infancia en 2024 en Cataluña*. Save the Children.
- Schibeci, R. A. y Grundy, S. (1587). «Teorías locales». *The Journal of Educational Research*, 81(2), 51–5G. <https://doi.org/10.1080/00220G71.1587.10885803>
- Schön, D. A. (1558). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (1555). *El desarrollo como libertad*. Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *De las neuronas a los barrios: La ciencia del desarrollo en la primera infancia*. National Academy Press.
- Slee, R. (2011). *La escuela irregular: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Abingdon: Routledge.
- Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K. y Umam, K. (2024). «El impacto de la educación en la primera infancia en los resultados a largo plazo». *The Journal of Academic Science*, 1(4), 350–3G1.
- Sousa, D. y Moss, P. (2023). «Hacia una cultura democrática y una práctica política en la educación infantil». *ETD – Educação Temática Digital*, 25, 1–23. DOI: 10.2035G/etd.v25i00.8G720G7
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 de España. (2022). *Plan de acción estatal para la implementación de la Garantía Infantil Europea*. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- Spyrou, S., Rosen, R. y Cook, D. (Eds.). (2015). *Reimaginar los estudios sobre la infancia*. Londres: Bloomsbury.
- Staab, S. (2015). *Igualdad de género, desarrollo infantil y creación de empleo: cómo aprovechar el «triple dividendo» de los servicios de educación y atención a la primera infancia*. Informe de políticas n.º 2. Nueva York: ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/gender-equality-child-development-job-creation>
- Subirats, J. (2021). «Complejidad, urgencia y dinámicas de gobierno». En: Del Pino, E. y J. Subirats (eds.). *Repensar la administración ante los nuevos riesgos sociales*. Madrid: INAP.
- Talentia. (2024). «Los sociólogos en la educación infantil: Guía para trabajadores y empleadores». [Los pedagogos sociales en la educación y el cuidado de la primera infancia: una guía para empleados y empleadores]. <https://talentia.lukusali.fi/index.html#/reader/G5df0eb0-80b2-11ef-ab15-00155dG4030a>
- Tammaru, T., Marcińczak, S., van Ham, M. y Musterd, S. (Eds.). (201G). *Segregación socioeconómica en las capitales europeas: el Este se encuentra con el Oeste*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/5781315G48542>
- Área metropolitana de Tampere. (2023). *Comparativa regional de la educación infantil en el área metropolitana de Tampere 2023*. [Comparación regional de la educación infantil en la región de Tampere 2023]. <https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/12/Tampereen-kaupunkiseudun-varhaiskasvatuksen-seutuvertailu-2023-FINAL.pdf>
- Comisión de Educación y Cultura de la ciudad de Tampere. (2022). *Plan de estudios de la ciudad de Tampere para la educación y el cuidado de la primera infancia*. Tampere: Ciudad de Tampere.

- Ciudad de Tampere. (2020). *Päiväkotien suunnitteluohje 2020*. [Directrices de diseño para centros de educación y cuidados de la primera infancia en 2020]. Tampere: Ayuntamiento de Tampere. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-08/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf
- Ciudad de Tampere. (2023). *Tampere de diversas zonas: Informe sobre la segregación regional en Tampere*. Tampere: Ciudad de Tampere. [Tampere de diversas zonas: Informe sobre la segregación regional en Tampere]. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2023-05/tampere_erilaistenalueidentampere_raportti.pdf
- Área metropolitana de Tampere. (2024). *Panorama demográfico del área metropolitana de Tampere, diciembre de 2024*. [Panorama demográfico, diciembre de 2024]. Tampere: Ayuntamiento de Tampere. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2025/01/Vaestokatsaus_12_2024.pdf
- Área metropolitana de Tampere. (2024). *Análisis prospectivo de la población para 2040*. [Población 2040: informe de perspectivas de futuro]. Tampere: Ayuntamiento de Tampere. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/11/Vaesto2040_raportti_28112024-1.pdf
- Centro Finlandés de Evaluación Educativa (FINEEC). *Información general sobre Valssi*. [Información general sobre Valssi]. Helsinki: FINNEC. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/yleista-tietoa-valssista>
- Gobierno de Finlandia (1585) *Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta* 11.1.1585/28. (1585). [Ley por la que se modifica la Ley sobre el cuidado diurno de los niños]. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1585/15850028>
- El Gobierno finlandés. (2023). *Una Finlandia fuerte y comprometida: Programa del Gobierno del primer ministro Petteri Orpo, 20 de junio de 2023*. <http://urn.fi/URN:ISBN:578-552-383-818-5>
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (2015). Comunicado de prensa: Lapsen oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen palautuu. [Se restablece el derecho del niño a la educación infantil a tiempo completo se restablece]. <https://okm.fi/-/lapsen-oikeus-kokoaikaiseen-varhaiskasvatukseen-palautuu>
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (2024). Comunicado de prensa: Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen haettavissa yli 145 miljoonaa. [Más de 145 millones disponibles para promover la igualdad y la equidad educativas]. Publicado en febrero de 2024. <https://okm.fi/-/koulutuksellisen-tasa-arvon-ja-yhdenvertaisuuden-edistamiseen-haettavissa-yli-145-miljoonaa>
- Servicio de Inmigración de Finlandia. (2025). *Estadísticas de inmigración de 2024: fuerte descenso de las solicitudes de protección internacional, número récord de estudiantes que solicitaron permiso de residencia*. <https://migri.fi/en/-/immigration-statistics-2024-sharp-drop-in-applications-for-international-protection-record-number-of-students-applied-for-residence-permit>
- Agencia Nacional de Educación de Finlandia. (2022). *Curriculo básico nacional para la educación y el cuidado de la primera infancia 2022*.
- Thelen, E., y Smith, L. B. (1554). *Un enfoque de sistemas dinámicos para el desarrollo de la*

- cognición y la acción*. MIT Press.
- Tomasevski, K. (2006). *Obligaciones en materia de derechos humanos en la educación: el esquema de las 4 A*. París: UNESCO.

- Sindicato de los Sectores Público y del Bienestar Social (JHL). (2022). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisen opas*. [Guía para profesionales de la educación infantil.] <https://www.jhl.fi/app/uploads/2023/03/Varhaiskasvatus-2022.pdf>
- Tronto, J. C. (1993) *Limites morales: un argumento político a favor de una ética del cuidado*. Londres: Routledge.
- Turienzo, D., Rogero, J. y Ahmed-Mohamed, K. (2025). «Determinantes socioeconómicos, alternativas de cuidado infantil y valores de crianza en el acceso a las etapas 0-3». *Revista de Educación*, 407, 25-52.
- UNESCO (2015a). *Invertir en contra de las pruebas: la situación mundial de la atención y la educación de la primera infancia*. París: Ediciones de la UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Repensar la educación: ¿hacia un bien común global?* París: Ediciones de la UNESCO. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación*. París: Ediciones de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375381?posInSet=3&queryId=358eGb0-e8Gd-4ef4-5a2a-581d3f42ae43>
- UNICEF (2021). *La crisis climática es una crisis de los derechos de la infancia*. UNICEF.
- UNICEF (2022). *Bases para un plan de acción de la Garantía Europea para la Infancia en Italia*. <https://www.datocms-assets.com/3015G/1G55358020-deep-dive-full-en.pdf>
- UNICEF (2025). *Educación y cuidados de calidad en la primera infancia*. París: UNICEF
- UNICEF y UNESCO (2024). *Informe mundial sobre el cuidado y la educación en la primera infancia: el derecho a una base sólida*. París: Ediciones de la UNESCO. <https://www.unicef.org/media/15845G/file/Global-report-on-early-childhood-care-and-education-2024-1.pdf>
- UNICEF. (s. f.). *Los primeros momentos importan*. París: Ediciones de la UNESCO <https://www.unicef.org/early-moments>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. (2020). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020: Objetivo 6 – Agua limpia y saneamiento*. Nueva York: Publicaciones de las Naciones Unidas. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/goal-06/>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., Sulonen, H. (2018). *Fundamentos y recomendaciones para la evaluación de la calidad de la educación infantil*. Centro Finandés de Evaluación Educativa (FINEEC). Helsinki: FINEEC.
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. y Yoshikawa, H. (2023). «Calidad de la educación y el cuidado en la primera infancia y su relación con los resultados de los niños: un metaanálisis». *PLOS ONE* 18(5): e0285585. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285585>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ediciones Austral.
- Wasserman, L., y Zambo, D. (eds.) (2013). *La primera infancia y la neurociencia: vínculos con el desarrollo y el aprendizaje*. Cham: Springer.

- Wessendorf, S. (2014). *Diversidad cotidiana: relaciones sociales en un contexto superdiverso*. Cham: Springer.
- Willan, J. (2024). *Estudios sobre la primera infancia: un enfoque multidisciplinar*. Londres: Bloomsbury.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2014). «Editorial. Políticas de infancia: De los principios a las prácticas». *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 13–16. Zafra, I. (20 de abril de 2024). «La engañosa conquista de la educación de 0 a 3». *El País*, p. 33.
- Zaninelli, F. (2021). *Continuidad educativa de cero a seis años. El sistema integrado*. Carocci.

Notas sobre los colaboradores

Editores

Prof. Jordi Collet. Catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad de Vic, en Barcelona (España). Anteriormente, ocupó el cargo de vicerrector de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la universidad entre 2015 y 2022. Ha sido profesor visitante en varias instituciones de prestigio, entre ellas el Instituto de Educación de la UCL (Londres), la Universidad de Cambridge y la UNESCO. Sus principales intereses de investigación incluyen la política educativa, las desigualdades y las estrategias para combatirlas, los enfoques centrados en la familia, la escuela y la comunidad, y las zonas educativas como nueva unidad de la política educativa.

Dra. Glòria Olmos. Profesora de Educación Infantil en la Universidad de Vic y directora de las tres guarderías municipales de Vic. Su trayectoria profesional combina la gestión educativa, la docencia universitaria y la investigación en el ámbito de la educación infantil, con especial atención al grupo de edad de 0 a 3 años. Su experiencia como directora de centros de referencia le permite establecer vínculos rigurosos entre la investigación, la gestión y la práctica educativa, contribuyendo a la generación de conocimientos directamente aplicables tanto al ámbito académico como a la mejora de las políticas y prácticas educativas.

Dr. Alejandro Paniagua. Profesor de Educación y Ciencias Sociales en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es doctor en Antropología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y licenciado en Magisterio, con especialización en Educación Primaria. Su trayectoria profesional incluye la docencia tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria, así como el trabajo como especialista en proyectos socioeducativos para organizaciones sin ánimo de lucro. Ha realizado investigaciones en el Reino Unido y en Estados Unidos y ha ejercido como consultor para diversos organismos internacionales, entre ellos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en París y la Brookings Institution en Washington.

Colaboradores

Alicia Alguilera. Directora general del Instituto de Educación de Barcelona del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB).

Bet Bàrbara. Responsable de las áreas de desarrollo comunitario del Instituto de Educación de Barcelona del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB).

Judit Cucala. Responsable de proyectos educativos del Departamento de Educación Infantil del Instituto de Educación de Barcelona del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB).

Dra. Francesca Davoli. Profesora de Educación y Atención a la Primera Infancia en la Universidad de Vic (Barcelona).

Elisabetta Dodi. Jefa de la Unidad de Promoción y Desarrollo de Proyectos de Innovación. Área de Servicios a la Infancia. Departamento de Educación e Instrucción. Ayuntamiento de Milán (Italia)

Dra. Laura Farré. Profesora de Educación en la Universidad de Vic (Barcelona).

Dra. Verónica Jiménez. Profesora de Psicología de la Educación en la Universidad de Vic (Barcelona).

Pia Kuisma. Especialista en pedagogía. Área de Educación y Atención a la Primera Infancia. Ayuntamiento de Tampere (Finlandia).

Mattia Lamberti. Investigador de la Unidad de Proyectos, Labzerosei, Spazi Zerosei, Área de Servicios para la Infancia. Departamento de Educación e Instrucción. Ayuntamiento de Milán (Italia)

Franca Locati. Jefa de la Unidad de Proyectos, Labzerosei, Spazi Zerosei. Área de Servicios para la Infancia. Departamento de Educación e Instrucción. Ayuntamiento de Milán (Italia).

Dra. Mila Naranjo. Decana de la Facultad de Educación y profesora asociada de Psicología de la Educación en la Universidad de Vic (Barcelona).

Ulla Niskanen. Especialista en pedagogía. Servicios de Educación y Atención a la Primera Infancia. Ayuntamiento de Tampere (Finlandia).

Tanja Moisala. Directora de los servicios de Educación y Atención a la Primera Infancia. Área de servicios del sur y sureste. Ayuntamiento de Tampere (Finlandia).

Prof. Peter Moss. Catedrático emérito de Educación Infantil en el Instituto de Educación de la UCL (Londres).

Loida Sala. Gestora de proyectos educativos, Departamento de Educación Infantil del Instituto de Educación de Barcelona del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB).

Dra. Elisa Stinus. Investigadora sénior y coordinadora de proyectos en el Instituto Metrópoli de Investigación Social y Educativa de Barcelona.

Dra. Berta Vila. Profesora de Educación y Atención a la Primera Infancia en la Universidad de Vic (Barcelona).

Serie «Infancia y Educación»

*Nuevas perspectivas sobre la educación y el cuidado de
la primera infancia*

El objetivo de esta serie es presentar investigaciones sobre las condiciones de la educación y el cuidado de los niños desde el nacimiento hasta el inicio de la escolarización obligatoria o primaria. Defiende la idea de una especificidad cultural y social de las estructuras que garantizan la transición del mundo familiar al mundo escolar y que construyen espacios de vida y de aprendizaje para los niños de 0 a 6 años de edad. La serie pretende analizar las diferencias basadas en la percepción de los niños y de la educación, en la formación y el estatus de los profesionales, en las decisiones políticas y financieras, y en las expectativas de los padres. Para ello, esta serie desea ofrecer nuevas perspectivas al tener en cuenta la dimensión social y cultural de estas prácticas de atención y educación. Evitando enfoques estrechos y técnicos, así como cualquier promoción de una norma universal, está abierta a diversos enfoques y disciplinas, a la exploración de nuevos paradigmas y al cuestionamiento crítico.

Editor de la serie

Gilles Brougère (Universidad de la Sorbona París Norte)

Consejo editorial

Pascale Garnier (Universidad de la Sorbona París Norte)

Sylvie Rayna (IFE, ENSL) Florence Pirard (Universidad de Lieja)

Pablo Rupin (CIAE, Universidad de Chile) Tullia Musatti (CNR, Roma) Véronique

Francis (Universidad de Orléans)

Michel Vandenbroeck (Universidad de Gante) Gilles

Cantin (Universidad de Quebec en Montreal) Anne

Greve (Universidad de Oslo)

En la misma colección

Vol. 8 – Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos y Alejandro Paniagua (eds.), *«Hacia un nuevo enfoque global y adaptativo de los servicios de educación y atención a la primera infancia. Lecciones de Barcelona, Milán y Tampere»*, 202G. 2G0 p.

Vol. 7 – Florence Pirard, Marianne Zogmal y Pascale Garnier (dir.), *Prácticas y políticas en la primera infancia. Perspectivas internacionales*, 2024. 2GG p.

Vol. G – Tullia Musatti, Donatella Giovannini, Mariacristina Picchio, Susanna Mayer e Isabella Di Giandomenico (dir.), *Vivir juntos, descubrir juntos. El desarrollo y el intercambio de conocimientos entre niños y adultos en los servicios educativos de Pistoia*, 2023. 35G págs.

Vol. 5 – Anne-Lise Ulmann y Pascale Garnier (dir.), *Trabajar con niños pequeños. Estudios sobre las prácticas profesionales de acogida y educación*, 2020. 202 p.

Vol. 4 – Ghislain Leroy, *La escuela infantil del rendimiento infantil. Prólogo de Éric Plaisance*, 2020. 1G2 págs.

Vol. 3 – Sylvie Rayna y Pascale Garnier (dir.), *Transiciones en la primera infancia. Investigaciones en Europa y en Quebec*, 2017. 20G p.

Vol. 2 – Pascale Garnier y Sylvie Rayna (dir.), *Investigaciones con niños pequeños: perspectivas internacionales*, 201G. 1G0 p.

Vol. 1 – Joseph Tobin (ed.), *La educación preescolar y los inmigrantes en cinco países: Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos de América*, 201G. 223 págs.

Publicaciones relacionadas

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (dir.), *El cuidado en la educación preescolar*, Bruselas, PIE Peter Lang, 201G.

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (dir.), *Primera infancia, migraciones y diversidades*, Bruselas, PIE Peter Lang, 2014.

Brougère, Gilles (dir.), *«Padres, prácticas y conocimientos en la educación preescolar»*, Bruselas, PIE Peter Lang, 2010.

Brougère, Gilles / Vandenbroeck, Michel (eds.), *Repensar la educación de los niños pequeños*, Bruselas, PIE Peter Lang, 2007.

www.peterlang.com