

Jordi

C o l l e t - S a b é

Gloría

Olmos

i A l e j a n d r o

P a n i a g u a (eds)

Cap a un Nou Global

i Responsive Approach

**per a l'Educació i l'Atenció a la
Primera Infància**

Lliçons de Barcelona, Milà i
Tampere



PETER LANG

Els sistemes europeus i mundials d'educació i cura de la primera infància (ECEC) s'enfronten a una paradoxa. Tot i que l'ECEC és àmpliament reconegut com a crucial per al desenvolupament dels infants i per avançar en l'equitat —especialment per a les famílies desfavorides—, encara persisteixen grans reptes. L'accés a l'educació i cura de la primera infància (ECEC) continua sent desigual, i molts infants de famílies amb pocs recursos o d'origen migrant s'enfronten a l'exclusió. Al mateix temps, els professionals de l'ECEC sovint treballen en pitjors condicions que altres professionals de l'educació i la cura, i Europa s'enfronta a una escassetat creixent de personal qualificat. Els debats sobre el paper de gènere en els sectors de l'atenció també continuen sense resoldre's.

Aquest llibre és el resultat del projecte Erasmus+ KA2 EDUFIRST, que respon a aquesta situació aprenent de pràctiques innovadores a Barcelona, Milà i Tampere. Coordinat per la Universitat de Vic (Barcelona), el projecte promou un enfocament global i reactiu de l'ECEC que entrellaça les dimensions política, institucional i pedagògica. El seu objectiu és enfortir la inclusió, l'equitat, la participació comunitària i la justícia climàtica, alhora que dona suport als ajuntaments per millorar els sistemes locals i avançar en la Garantia Infantil de la UE.

Jordi Collet-Sabé és catedràtic de Sociologia de l'Educació a la Universitat de Vic (Barcelona, Espanya). Ha ocupat càrrecs acadèmics com a investigador visitant a l'UCL Institute of Education, a la Universitat de Cambridge i a la UNESCO. Els seus principals interessos de recerca inclouen la política educativa, les desigualtats i les estratègies per combatre-les, els enfocaments familiars, escolars i comunitaris, i les zones socioeducatives com a nova unitat de política educativa.

Glòria Olmos és professora d'educació infantil a la Universitat de Vic i directora de les tres escoles bressol municipals de Vic. La seva trajectòria professional combina la gestió educativa, la docència universitària i la recerca en el camp de l'educació infantil, amb un enfocament específic en el grup d'edat de 0 a 3 anys.

Alejandro Paniagua és professor d'Educació i Ciències Socials a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Té un doctorat en Antropologia Social per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i una llicenciatura en Ensenyament, especialitzada en educació primària. La seva trajectòria professional inclou docència tant en l'educació obligatòria com en la post-obligatòria, així com la feina com a especialista en projectes socioeducatius per a organitzacions sense ànim de lucre.





www.peterlang.com

Cap a un nou enfocament global i reactiu dels serveis d'educació i cura de la primera infància

**Pràctiques i polítiques en la primera infància /
Early childhood and education**

Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants /
Noves perspectives sobre l'educació i l'acollida de la primera infància

VOL. 8

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

**Cap a un nou enfocament
global i reactiu
cap als serveis d'educació i
atenció a la primera infància**

Lliçons de Barcelona, Milà i Tampere



PETER LANG

Brussel·les · Berlín · Chennai · Lausana · Nova York · Oxford

Informació bibliogràfica publicada per la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek inclou aquesta publicació a la Deutsche Nationalbibliografie; les dades bibliogràfiques detallades estan disponibles a Internet a <https://dnb.dnb.de>.

Dades de catalogació en publicació de la Biblioteca del Congrés

S'ha sol·licitat un registre CIP per a aquest llibre a la Biblioteca del Congrés.

D/2026/5678/55

Aquest llibre ha estat finançat per l'agència espanyola SEPIE en el marc del programa Erasmus+ KA220-SCH, que dona suport a associacions de cooperació en l'educació escolar. El nostre projecte s'anomena «*EDUFIRST: Millora dels serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) per a la inclusió, l'equitat, la participació comunitària i la justícia climàtica*» (ID KA220-SCH-36AB9B94).

Aquest projecte ha rebut finançament amb el suport de la Comissió Europea. Aquesta publicació reflecteix només les opinions de l'autor, i la Comissió no es pot fer responsable de l'ús que es pugui fer de la informació que conté.



ISSN 2506-8105

ISBN 978-3-0343-6587-1 (en paper)

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

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

10.3726/b24200



Accés obert: Aquesta obra està sota una llicència Creative Commons Attribution CC-BY, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos, Alejandro Paniagua i col·laboradors 2026 Publicat per Peter Lang International Scientific Publications (P.I.E.), Brussel·les, Bèlgica

info@peterlang.com

Aquesta publicació ha estat sotmesa a avaluació per parells.

Contacte per a la Regulació General de Seguretat de Productes (GPSR): gpsr@peterlang.com

www.peterlang.com

Aquest llibre està dedicat a tots els infants i famílies d'Europa, perquè tots els infants mereixen la millor educació i atenció possibles, que haurien d'estar garantides per a tothom (Garantia per a la Infància de la UE).

Llista de figures	ix
Llista de taules	xi
Prefaci: Repensar i reformar els serveis d'educació infantil	xiii
<i>Peter Moss</i>	
Agraïments	xix
Llista d'abreviatures	xxi
 Introducció	 1
<i>Alejandro Paniagua, Laura Farré i Berta Vila</i>	
 1 Cap a un nou enfocament global i reactiu dels serveis d'educació infantil: Repensant polítiques, institucions i pràctiques pedagògiques	 19
<i>Jordi Collet-Sabé, Verónica Jimenez, Mila Naranjo i Glòria Olmos</i>	
 2 Cap a una eina per a l'avaluació i la millora constants de serveis d'educació i cura de la primera infància	 49
<i>Francesca Davoli, Mila Naranjo i Verónica Jiménez</i>	
 3 Serveis d'ECEC com a nodes en una xarxa comunitària i familiar: El cas de Barcelona	 109
<i>Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala i Elisa Stinus</i>	
 4 Serveis ECEC per a la justícia climàtica a Barcelona	 127
<i>Alicia Aguilera, Emma Cortés i Judit Cucala</i>	

5	Continuïtat en el sistema integrat 0–6: Dret, tensió i pràctica.....	145
	<i>Mattia Lambert, Franca Locati i Elisabetta Dodi</i>	
6	Implementació de la Garantia Europea per a la Infància en un àmbit metropolità context social.....	165
	<i>Mattia Lamberti, Franca Locati i Elisabetta Dodi</i>	
7	Aproximació multicultural i multilingüe en els serveis d'educació infantil i cura: Trajectòria i debats actuals a Tampere.....	187
	<i>Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma</i>	
8	Qualitat, avaluació i professionalitat en els serveis ECEC: Debats i reptes a Tampere	205
	<i>Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma</i>	
	Bibliografia	219
	Notes sobre els col·laboradors	235

Figura 0.1	Dret legal versus obligatori (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice	4
Figura 0.2	Taxes de participació en l'educació i cura de la primera infància (ECEC) dels infants menors de 3 anys (2025) a Dades clau sobre l'educació i la cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.	5
Figura 0.3	ECEC gratuïta i places garantides (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice	6
Figura 0.4	Gasto públic a l'OCDE (2024). Elaboració pròpia basada en Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OCDE.....	8
Figura 0.5	Edat a partir de la qual es garanteix una plaça en l'educació i cura de la primera infància (2025) en Dades clau sobre l'educació i la cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.	9
Figura 0.6	La bretxa ECEC (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.	10
Figura 1.1	Aproximació als serveis ECEC d'EDUFIRST. Elaboració de l'autor amb suport d'IA	33
Figura 3.1	Evolució del nombre d'infants matriculats per tipus de centre (2024) a l'Anàlisi de l'educació i l'atenció a la primera infància a Barcelona i alternatives de creixement. IMEB, Jaume Blasco	110
Figura 3.2	Cobertura d'educació infantil per grup d'edat i tipus de centre (curs 2022–23, respecte al cens de l'1/1/2022) (2024) a Anàlisi de l'educació i l'atenció a la primera infància a Barcelona i alternatives de creixement. IMEB, Jaume Blasco	112

Taula 2.1	Indicadors per a l'avaluació de la legislació, la regulació, i finançament dels serveis d'educació infantil (nivell macro)	61
Taula 2.2	Avaluació del paper de l'educació infantil en el desenvolupament individual i social (nivell macro).....	63
Taula 2.3	Avaluació dels principis fonamentals de la primera infància polítiques (nivell macro)	66
Taula 2.4	Avaluació de les condicions laborals dels professionals de l'educació infantil (nivell macro)	71
Taula 2.5	Avaluació de les cultures institucionals en els serveis d'educació infantil (nivell meso)	78
Taula 2.6	Avaluació de les polítiques institucionals dels serveis d'educació infantil (nivell meso)	82
Taula 2.7	Avaluació de les pràctiques educatives en els serveis d'educació infantil (nivell meso)	85
Taula 2.8	Avaluació del curricular/competència-basat context en els serveis d'educació infantil (nivell micro)	91
Taula 2.9	Avaluació del context físic en psico-pedagògiques pràctiques psicopedagògiques (micro nivell).....	95
Taula 2.10	Avaluació del context relacional i de les activitats conjuntes (micro nivell).....	98
Taula 2.11	Avaluació, qualitat i professionalitat reflexiva (micro nivell)	104
Taula 3.1	Estratègies i accions de les escoles bressol comunitàries com a centres d'educació infantil	119
Taula 4.1	Accions i activitats de l'estratègia Bressols pel clima.....	136

Repensar i reformar els serveis d'educació infantil

*Peter Moss**

En un moment en què els serveis d'educació infantil s'han reconegut com una part important de l'estat del benestar, i els països volen augmentar l'assistència dels nens petits, és problemàtic que aquests serveis (amb algunes excepcions notables) estiguin profundament i negativament afectats per l'herència dels seus orígens, de fa més d'un segle. Aquest llegat consisteix en sistemes disfuncionals, dividits entre els serveis d'«educació» i de «cura infantil», i sovint també entre l'atenció als infants de menys de 3 anys i els de més de 3 anys. Aquests sistemes dividits es manifesten en serveis separats, plantilles laborals separades, finançaments separats i finalitats diferents; a més, aquests sistemes són sovint massa rígids per respondre de manera adequada i oportuna a les diverses necessitats de les societats canviants i de les comunitats diverses. Aquesta disfunció es veu agreujada per un model laboral basat en una suposició insostenible i injusta: que existeix un fons inesgotable de mà d'obra femenina per a la contractació de personal per a treballs mal pagats i de baix estatus en els serveis d'educació infantil, un model el fracàs del qual és evident en les mancances de personal insalvables que s'informen en un nombre creixent de països, tant dins com fora d'Europa.

Aquesta disfunció i fracàs sistèmics heretats s'han vist agreujats per una generació d'hegemonia neoliberal, que ha causat estralls en les societats i en els serveis públics, especialment en l'educació i la cura. Dins dels sistemes d'educació infantil, el neoliberalisme ha portat a polítiques d'estandardització, mercantilització i privatització, especialment, però no només, en el món angloparlant. Més en general, ha portat a un discurs tècnic, economicista i de gestió a dominar l'educació infantil i tots els altres sectors de l'educació.

*Thomas Coram Research Unit, Institut d'Educació de la UCL

En l'educació infantil, aquest discurs ha construït imatges dels infants petits com a 'capital humà', dels seus pares com a consumidors, dels professionals de l'educació infantil com a tècnics i dels serveis d'educació infantil com a fàbriques que produeixen resultats predeterminats, tot al servei de generar rendiments predictibles de la inversió (per a una discussió més completa sobre l'impacte del neoliberalisme en els serveis d'educació infantil, vegeu Roberts-Holmes i Moss, 2021). És un discurs que he descrit (Moss, 2014) com la «Història de la Qualitat i els Alts Retorns», amb la seva narrativa d'aplicar la tecnologia humana correcta («qualitat») a una edat primerenca per obtenir enormes rendiments sobre els costos inicials.

Aquest llibre tracta de qüestionar aquest discurs i de transformar aquesta disfunció, basant-se en particular en l'experiència de tres ciutats europees que han intentat innovar en les polítiques, els serveis i la pedagogia. No estan soles. Alguns països (especialment els estats nòrdics) han demostrat que és possible crear sistemes integrats i complets d'educació infantil, que combinen educació, cura i criança, i que es basen en una professió integrada i graduada dels primers anys. Barcelona, Milà i Tampere són les ciutats destacades aquí, però hi ha altres exemples de comunitats que han creat sistemes exemplars: Reggio Emilia, també a Itàlia, és mundialment famosa, però no és l'única.

També hi ha pioners importants la tasca dels quals no s'ha d'oblidar, i que de fet poden inspirar la nostra feina avui dia. Un d'ells va ser el professor Jack Tizard, que va fundar la Unitat de Recerca Thomas Coram a l'Institut d'Educació de Londres el 1573. La seva prioritat per a aquest nou centre de recerca era explorar el potencial d'una prestació innovadora per a la primera infància: el Centre Infantil. La oferta existent a Anglaterra en aquell moment no només era insuficient quantitativament, sinó que també estava desesperadament fragmentada, amb una divisió fonamental entre l'oferta «educativa» i la «social», que es reflectia en la responsabilitat governamental dividida entre els ministeris d'educació i sanitat. El que calia, va argumentar, era un tipus de prestació totalment nou: un Centre Infantil, que hauria d'estar obert i ser gratuït per a totes les famílies amb nens petits de la seva àrea local de cobertura (dins de la distància per anar-hi amb cotxet, com va dir Tizard), i oferir una àmplia gamma de serveis. Alguns d'aquests serveis es prestarien a tots els centres, en particular l'educació i la cura, incloent-hi els infants menors de tres anys («cal acceptar la necessitat de prestació per a aquests grups») i la salut infantil («un servei integral hauria d'incloure un component pediàtric sòlid»); però d'altres

serien sensibles a les necessitats i demandes particulars de les famílies locals (Moss, 2023, p. 31).

Tizard i altres van posar en marxa alguns projectes pilot en aquell moment, que van ser ignorats pels governs anglesos successius, fins que a la dècada del 2000 el govern del New Labour va reprendre la idea. Llavors va obrir 3.700 centres infantils en només 7 anys, un èxit extraordinari, només perquè aquest sistema emergent es va anar esvaint a causa del desinterès i l'austeritat dels governs de dretes successors: un acte esgarriós de vandalisme polític. Amb una carrera acadèmica que va començar immersa en aquest tipus de pensament i exemples, potser no és sorprenent que fa temps que defenso la necessitat d'un sistema de serveis d'educació infantil que sigui integrat, universal, públic i basat en l'educació, però polivalent. Serveis que estiguin al cor de les seves comunitats locals i hi siguin sensibles, serveis que siguin tant inclusius com holístics, serveis com aquest Centre Infantil d'Anglaterra, situat en una zona materialment desfavorida i molt diversa d'una ciutat anglesa, i que, a més de l'educació infantil i l'oferta d'oci per a nens en edat escolar, va oferir una infinitat de serveis de suport a la seva comunitat local, incloent-hi: assistència amb la traducció i la interpretació; educació d'adults; tallers de dansa i d'altres; accés a serveis jurídics, sanitaris, d'habitatge i d'altres; assessorament, defensa i orientació; serveis d'atenció a domicili i d'altres treballadors de suport domiciliari; atenció de respir per a pares greument malalts; suport a diversos altres grups, inclosos nens i nenes terminals i els seus pares, adults supervivents d'abusos sexuals infantils, violència domèstica i mutilació genital femenina; i una gamma d'activitats intergeneracionals (Broadhead, Meleady i Delgado, 2008).

Però més recentment, he afegit més característiques al meu sistema ideal de serveis d'educació infantil, en particular que hauria de ser democràtic, expressat en les polítiques, la provisió i la pedagogia, des de la governança fins a l'avaluació (per a més informació sobre què podria significar un sistema democràtic d'educació infantil, vegeu Fielding i Moss, 2011; Sousa i Moss, 2023). No només democràtic, sinó també que funcioni amb una ètica de la cura: una ètica relacional que combina «*actes particulars* de cura i una *actitud* general de cura» (Tronto, 1993, p. 128, èmfasi original). Entenent 'atenció' d'aquesta manera, rebutjo el llenguatge de 'serveis d'atenció infantil', massa prevalent en el món angloparlant i centrat en els infants amb pares treballadors, en favor de serveis 'educatius' que reconeguin la

necessitats diverses de tots els pares, inclosos els que tenen feina, i reconeixen que tots els infants (i els adults) necessiten relacions de cura.

Seguint els activistes ambientals George Monbiot i Peter Hutchison (2024, p. 138), quan argumenten que «l'única cosa que pot desplaçar una història és una altra història», he ofert una alternativa a «La història de la qualitat i els alts rendiments». Aquesta és «La història de la democràcia, l'experimentació i la potencialitat» (Moss, 2014). Aquesta història és un intent deliberat de repolititzar el camp de l'educació infantil (i, de fet, de tota l'educació), rebutjant la primacia que el neoliberalisme atorga a la pràctica tècnica i seguint el consell de Malaguzzi que «[la pedagogia és] sempre un discurs polític, tant si ho sabem com si no». Es tracta de treballar amb opcions culturals, però clarament també significa treballar amb opcions polítiques» (Malaguzzi, citat a Cagliari et al., 2016, p. 267). Aquestes decisions polítiques responen a qüestions polítiques, qüestions que no tenen una única resposta correcta: qüestions com ara quins són els valors fonamentals de l'educació (la democràcia i l'experimentació com a dues opcions), quina és la finalitat de l'educació i quina és la teva imatge del nen, del professional de l'educació infantil i del centre d'educació infantil – a les quals les meves opcions inclourien el nen com una potencialitat desconeguda; el professional com a investigador, intel·lectual i professional democràtic; i el centre d'educació infantil com un espai públic o fòrum.

Què vull dir amb «espai o fòrum públic»? A la prefació de la segona edició del llibre **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**, la Gunilla Dahlberg, l'Alan Pence i jo ho expresseu així:

Creiem, com a elecció política i ètica, que la institució d'educació infantil s'hauria d'entendre i desenvolupar com una institució pública, un espai de trobada i relació, on infants i adults es troben i es comprometen amb alguna cosa, on poden dialogar, escoltar i discutir per compartir significats. Creiem que, com a tal, té el potencial d'una gamma infinita de possibilitats —culturals, lingüístiques, socials, estètiques, ètiques, polítiques i econòmiques—, algunes esperades i predeterminades, però moltes que no ho són; i que pot tenir un paper important en la renovació de la democràcia mitjançant la posada en relleu de la pràctica democràtica en tots els aspectes de la seva vida i la seva tasca (Dahlberg, Moss i Pence 2005, p. xiii).

Aquesta és una imatge que contradiu la imatge neoliberal del centre d'educació infantil com un negoci privat que competeix en un mercat per vendre un producte o una mercaderia als pares considerats consumidors. Des d'aquesta perspectiva, l'actual

aquest llibre també fa una contribució valuosa a la tasca de qüestionar i debatre la imatge del centre d'educació infantil —i, de fet, la imatge de l'escola en general. Ofereix exemples del que aquesta imatge del centre com a espai públic pot significar en la pràctica.

Aquí afegiria una nota de precaució. Els serveis d'educació infantil, per a infants des del naixement fins als 3 o fins i tot 8 anys, haurien de ser, al meu parer, considerats i tractats com el primer sector d'un sistema educatiu públic que s'estén des del naixement fins a l'edat adulta. Però ni aquest ni cap altre sector s'hauria de tractar en isolament; si no, la força gravitatòria del sistema arrossegaria un sector innovador de nou cap a la conformitat universal i endarrerida. Necessitem un sistema educatiu que tingui finalitats, valors, ètiques, imatges i pràctiques compartides, co-construïdes a través del diàleg i el debat entre tots els sectors, i aplicables tant als infants de 18 mesos com als de 18 anys: repensar i reformar totes les institucions educatives i no només les dels infants petits. Aquesta va ser, de fet, la tasca que Michael Fielding i jo ens vam proposar en el nostre llibre **Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative**, en el qual defensàvem una educació radical amb la democràcia com a valor fonamental, la cura com a ètica central, una educació centrada en la persona que sigui educació en el sentit més ampli i una imatge del nen rica en potencialitats. L'educació radical s'hauria de practicar a l'«escola comuna», una escola per a tots els infants de la seva zona de captació, amb agrupaments per edats mixtes, a escala humana, centrada en la profunditat de l'aprenentatge... una escola entesa com un espai públic per a tots els ciutadans, un taller col·lectiu amb molts propòsits i possibilitats (Fielding i Moss, 2011).

Quan penso en el futur que m'agradaria veure per als serveis d'educació infantil, i de fet per a tots els serveis educatius per a infants i joves, la meua visió continua sent la del Centre Infantil de Jack Tizard i la de l'escola comuna' sobre la qual vam escriure Michael Fielding i jo. Serveis que siguin espais públics per a les seves comunitats locals, un 'servei bàsic universal' que estigui disponible i sigui gratuït perquè hi puguin assistir totes les famílies, 'centres vius de cultura oberta i democràtica' (Malaguzzi, citat a Cagliari et al., 2016, p. 180). Serveis que tenen l'educació al seu centre, una educació holística en el seu sentit més ampli i impregnada d'una ètica de la cura omnipresent. Serveis que també compleixen moltes altres finalitats: donar suport a les famílies, construir solidaritats, enfrontar-se a les injustícies, sostenir la cultura, generar l'economia local, enfortir la democràcia, etc. Serveis vitals els treballadors dels quals reflecteixen la diversitat de les seves

PETER MOSS

comunitats (incloent-hi

un nombre igual de dones i homes), treballadors el valor dels quals es reflecteix en la seva formació, condicions i estatus, amb paritat en tots els aspectes respecte al professorat d'altres sectors de l'educació, treballadors que són investigadors, intel·lectuals i 'professionals democràtics', 'posant en relleu l'acció col·laborativa i cooperativa entre col·legues professionals i altres agents implicats... [i] implicant-se i establint xarxes amb la comunitat local' (Oberhuemer, 2005, np).

La meua visió no és la de serveis de 'qualitat', rebutjant aquest concepte gerencial i eina de rendiment, que busca la conformitat amb estàndards universals provinents d'experts. Més aviat, és la de serveis 'democràtics', amb l'ambició de ser inclusius, participatius i receptius, i la voluntat de nomenar una opció política definidora.

El servei d'educació infantil, i de fet també l'escola, és un terreny de conflicte. Alguns temen que aquestes institucions educatives siguin irreformables, sempre condemnades a acabar sent instruments de conformitat i control, «una tecnologia per a la gestió de la població» (Collet i Ball, 2024, p. 4). Altres són més esperançosos, i creuen que són capaços de crear un 'abast infinit de possibilitats', agents emancipadors i creatius, si es donen les condicions adequades per fer realitat aquest potencial. Tot i ser crític en el meu enfocament, jo formo part de la brigada esperançosa. Si les condicions són les adequades (i reconec que és un «però» molt gran), i com demostren els exemples descrits en aquest llibre i en altres llocs, crec que és possible un altre servei d'educació infantil, i de fet una altra escola, una que estigui a l'altura i doni suport a un món més equitatiu, més acollidor, més sostenible i més democràtic. Tot està en joc.

Agraïments

Voldríem agrair als ajuntaments de Barcelona, Milà i Tampere la seva valuosa tasca en la prestació de serveis de qualitat d'Educació i Cura de la Primera Infància.

També voldríem agrair a les grans líders dels governs locals de Tampere, Milà i Barcelona: Tanja Moisala, Franca Locati i Alicia Aguilera, així com als seus equips excepcionals.

També voldríem reconèixer els equips de la Universitat de Vic i de la ciutat de Vic pel seu suport i compromís constants.

Finalment, voldríem agrair a l'agència espanyola SEPIE (Servei Espanyol per a la Internacionalització de l'Educació), que gestiona els projectes Erasmus+.

Aquest llibre ha estat finançat pel programa Erasmus+ KA220-SCH, que dona suport a associacions de cooperació en l'educació escolar. El nostre projecte es titula «EDUFIRST: Millora dels serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) per a la inclusió, l'equitat, la participació comunitària i la justícia climàtica» (ID KA220-SCH-3GAB5B54).

Aquest projecte ha rebut finançament amb el suport de la Comissió Europea. Aquesta publicació reflecteix només les opinions dels autors, i la Comissió no es pot fer responsable de cap ús que es pugui fer de la informació que conté.

Lloc web i kit d'eines: <https://edu-first.eu>

Abreviatures

DAVOPSI	Dispositiu per a l'Anàlisi i Avaluació de l'Organització Pedagògica de les Escoles Bressol
DIGI	Educació digital (Tampere)
DIGI-ECEC	Coordinador/a d'Educació Digital (Tampere)
Educació i Cura de la Infància Primerenca	Educació i cura de la primera infància
EFCM	Espais municipals de criança familiar (Barcelona)
Agència de Drets Fonamentals de la Unió Europea	Agència de Drets Fonamentals de la Unió Europea
IMEB	Institut Municipal d'Educació de Barcelona
INVALSI	Institut Nacional per a l'Avaluació del Sistema Educatiu i de Formació (Itàlia)
Escala de valoració de l'entorn infantil	Escala de valoració de l'entorn infantil
KETU	Futur sostenible (Tampere)
KETU-ECEC	Coordinador/a del Futur Sostenible (Tampere)
KUKA	Educació cultural (Tampere)
KUKA-ECEC	Coordinador d'Educació Cultural (Tampere)
NESET	Xarxa d'Experts que treballen en la dimensió social de l'educació i la formació
PANGI	El Pla d'Acció Nacional per a la implementació de la Garantia Europea per a la Infància (Itàlia)
PNRR	<i>Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza</i> - Pla Nacional de Recuperació i Resiliència (Itàlia)
RAV	<i>Informe d'Autovaloració</i> (Informe d'autoavaluació)
SALLI	Activitat física i educació alimentària (Tampere)

SALLI-ECEC

Coordinador/a d'Activitat Física i Educació Alimentària
(Tampere)

Necessitats
educatives
especials i
discapacitats

Necessitats educatives especials i discapacitats

Abreviatures

Introducció

Alejandro Paniagua, Laura Farré i Berta Vila

Els serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) europeus i globals s'enfronten a una paradoxa complexa. D'una banda, l'ECEC es reconeix com a fonamental per al desenvolupament dels infants, especialment per promoure l'equitat per a aquells que provenen de llars desfavorides. Diversos informes internacionals i metanàlisis destaquen el paper significatiu de l'ECEC en la reducció de la bretxa d'aprenentatge entre els infants desfavorits i els avantatjats. Més precisament, l'ECEC promou el desenvolupament cognitiu i socioemocional, fomenta la resiliència i garanteix resultats educatius equitatius i l'èxit a llarg termini per a tots els infants (OCDE, 2020, 2022, 2025; UNICEF i UNESCO, 2024, etc.). El

els primers 1.000 dies de vida d'un infant són àmpliament considerats crucials per al seu desenvolupament futur, i l'estratègia de la Garantia Infantil de la UE té com a objectiu atendre les seves necessitats durant tota la infància.

No obstant això, les dades mostren que molts infants, especialment els que provenen de contextos desfavorits i migrants, continuen exclosos dels serveis d'educació i cura de la infància (ECEC). Aquestes dades també indiquen que els professionals dels serveis d'ECEC sovint treballen en pitjors condicions que els seus col·legues d'altres serveis educatius o de cura. A més, la Cimera Mundial de Mestres 2025 (UNESCO, 2025) va revelar una escassetat mundial creixent de professionals d'ECEC, especialment a Europa. La qüestió de les dones en els sectors de cura continua sent un tema controvertit, on una multitud de debats, enfocaments i propostes poden acabar perjudicant els infants vulnerables i les famílies, sent els més desfavorits els més greument afectats. En un intent de comprendre millor la paradoxa i com abordar-la de manera innovadora, el projecte Erasmus+ KA2 EDUFIRST: millora dels serveis d'educació i cura de la primera infància per a la inclusió, l'equitat, la participació comunitària i la justícia climàtica va pretendre aprendre de les millors pràctiques de tres de les ciutats més innovadores i capdavanteres d'Europa en aquest camp: Barcelona, Milà i Tampere. Coordinat per la Universitat de Vic (Barcelona, Espanya), l'EDUFIRST

projecte proposa un nou enfocament per a la configuració de les polítiques de serveis d'educació i cura de la primera infància a Europa, basat en les conclusions obtingudes d'aquestes ciutats. Concretament, EDUFIRST té com a objectiu donar suport als ajuntaments en els seus esforços col·laboratius per millorar els seus sistemes d'educació i cura de la primera infància (ECEC), els marcs institucionals i les pràctiques. Aquest llibre, que es basa en el projecte Erasmus+, aprofita l'àmplia experiència i coneixement de tres grans ciutats europees (Barcelona, Milà i Tampere) i l'expertesa en recerca i polítiques de la Universitat de Vic per abordar una sèrie de reptes compartits relacionats amb la disponibilitat, l'accessibilitat i la qualitat dels serveis d'ECEC.

Els objectius del llibre i la seva estructura general

L'objectiu principal del llibre és contribuir a la implementació efectiva de la Garantia Infantil de la Unió Europea a nivell local i municipal, amb un enfocament particular en el paper clau dels governs locals com a actors estratègics en el disseny i la implementació dels serveis d'educació i cura de la infància (ECEC). L'anàlisi comparada europea mostra que els serveis d'educació i cura per a infants de 0 a 6 anys operen en contextos molt diversos, no només entre països, sinó també dins del mateix estat, entre ciutats i fins i tot entre barris de la mateixa ciutat. Aquestes diferències i desigualtats estan determinades per factors com ara les polítiques locals, els models de prestació, la formació inicial i continuada dels educadors, les condicions laborals i els contextos socials, culturals i polítics específics de cada servei d'ECEC.

El llibre identifica i examina una sèrie de reptes importants pel que fa als serveis d'ECEC —que es consideren a la secció següent— i després intenta abordar-los mitjançant una estructura tripartita. En primer lloc, al capítol 1, es proposa un nou model integral per repensar els serveis d'ECEC actuals i futurs que abasta tres nivells diferents: el nivell de política pública (macro); com s'implementen aquestes polítiques al nivell institucional (meso); i el nivell (micro) de les pràctiques reals d'educació i cura. En segon lloc, al capítol 2, presenta una nova eina d'autoavaluació i millora contínua per als serveis d'ECEC, dissenyada per promoure processos col·lectius de reflexió, aprenentatge institucional, millora de la qualitat i progrés cap a una major equitat. En tercer lloc, als capítols restants, presenta bones pràctiques extretes de les tres ciutats estudiades —Barcelona, Milà i Tampere—, que exemplifiquen el

model integral proposat al Capítol 1. Aquesta estructura, doncs, va d'una visió més teòrica i global a una contribució específica i aplicada i, finalment, a l'anàlisi de pràctiques concretes; i constitueix, alhora, els objectius principals del llibre.

Un cop proporcionat el context de referència del llibre i una visió general àmplia dels seus objectius i estructura principals, la resta d'aquesta introducció se centrarà en una consideració dels reptes principals als quals s'enfronten els serveis d'educació infantil i cura (ECEC) i oferirà un esquema més detallat de cada capítol.

Repte que afronten els serveis d'ECEC

En aquesta secció identifiquem tres reptes principals dels serveis d'ECEC, que organitzem al voltant de l'esquema 4-A de Katerina Tomasevski sobre les obligacions en matèria de drets humans en l'educació (200G), proposat durant el seu mandat com a directora de la UNESCO: disponibilitat, accessibilitat, acceptabilitat i adaptabilitat. El primer repte, l'oferta i l'accés, està relacionat amb la disponibilitat i l'accessibilitat; el segon, la garantia de qualitat, està relacionat amb l'acceptabilitat; i el tercer, la importància del context i els acords locals, està relacionat amb l'adaptabilitat.

Començant pel primer repte, l'oferta de serveis d'ECEC és un factor crític per garantir que tots els infants i famílies tinguin accés al suport d'educació i cura de la primera infància. No obstant això, hi ha disparitats significatives en la seva disponibilitat entre els països europeus. Aquestes disparitats estan influïdes per diversos factors, com ara els drets legals, l'assistència obligatòria i l'edat a la qual els infants tenen garantida una plaça en l'ECEC. Hi ha dos enfocaments principals per garantir l'accés universal a l'ECEC: els drets legals i l'assistència obligatòria (vegeu la figura 0.1). Els drets legals garanteixen una plaça a l'ECEC per als infants els pares dels quals la sol·liciten, mentre que l'assistència obligatòria exigeix que els infants assisteixin a l'ECEC durant un període determinat abans de començar l'educació primària. L'edat a la qual comencen aquestes garanties varia molt entre països. Per exemple, Dinamarca, Alemanya, Estònia, Letònia, Eslovènia, Finlàndia i Suècia garanteixen una plaça en l'ECEC des de molt aviat (de 0 a 18 mesos), mentre que altres països com Bèlgica, Txèquia, Espanya, França, Luxemburg, Hongria, Polònia i Portugal garanteixen una plaça a partir dels 3 anys aproximadament.

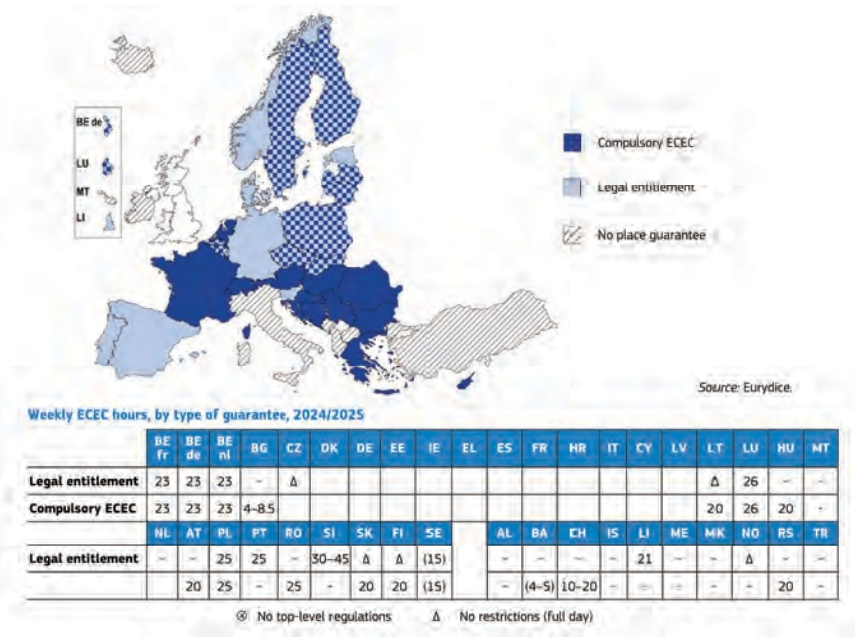


Figura 0.1 Dret legal enfront de l'assistència obligatòria (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.

A Barcelona (Espanya), malgrat el creixement de l'atenció infantil municipal, una proporció substancial de famílies amb nens menors de tres anys no utilitzen els serveis d'ECEC, i el cost continua sent un factor limitant. A Milà (Itàlia), la combinació de la baixa parental i l'atenció infantil predominantment de pagament crea una bretxa significativa entre el dret reconegut i l'accés real, ja que la disponibilitat de serveis varia considerablement entre regions. En canvi, a Tampere (Finlàndia), una sòlida cultura de compromís educatiu es combina amb el dret universal a l'ECEC i una inversió pública significativa, la qual cosa garanteix tant l'accés com la qualitat. Aquestes situacions contrastades posen de manifest la necessitat de tenir en compte la interacció entre els drets legals, el finançament públic i les normes socials a l'hora d'avaluar la provisió i l'equitat de l'ECEC. Els objectius revisats actuals de Barcelona per al 2030 pretenen que el 45 % dels infants menors de 3 anys i el 5G % dels que tenen entre 3 i l'edat d'escolarització obligatòria participin en l'ECEC abans del 2030, amb els infants

participen en serveis d'ECEC durant almenys 25 hores setmanals (Recomanació del Consell de 8 de desembre de 2022 sobre l'educació i l'atenció de la primera infància: els objectius de Barcelona per a 2030). La figura 0.2 mostra que, de mitjana, el 37,5 % dels infants de menys de 3 anys van assistir a l'ECEC a la UE-27 el 2023.

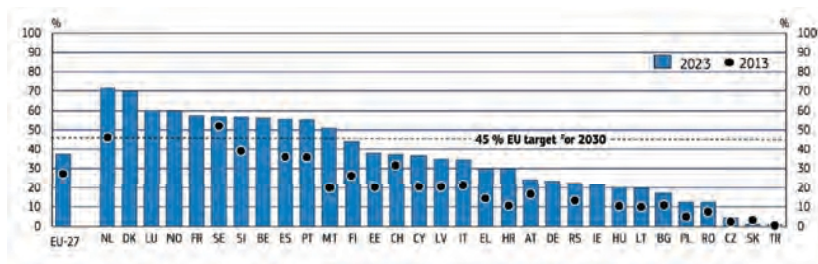


Figura 0.2 Taxes de participació en l'ECEC dels infants menors de 3 anys (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.

Deu estats membres de la UE i Noruega ja han assolit i superat l'objectiu revisat de Barcelona del 45 %. Dinamarca i els Països Baixos destaquen amb les taxes de participació més altes de nens i nenes menors de 3 anys en l'ECEC, arribant al 70 % o més el 2023. Les taxes oscil·len entre el 50 % i el 90 % a Bèlgica, Espanya, França, Luxemburg, Malta, Portugal, Eslovènia, Suècia i Noruega. Durant l'última dècada, la taxa mitjana de participació en l'ECEC dels infants de menys de 3 anys a la UE-27 ha millorat significativament, passant del 27,0 % al 37,5 %.

L'accessibilitat econòmica és crucial per garantir que el màxim nombre de nens puguin accedir a l'ECEC. La figura 0.3 destaca la mesura més eficaç per fer que l'ECEC sigui assequible per a totes les famílies: oferir totes les places de manera gratuïta. No obstant això, l'accessibilitat econòmica s'ha de considerar juntament amb la disponibilitat, ja que l'ECEC gratuït en entorns públics pot estar limitat sense una garantia de plaça, la qual cosa provoca llargues llistes d'espera i regles de prioritat complexes. Per tant, la Figura 0.3 il·lustra la disponibilitat d'ECEC gratuïta en relació amb les places garantides per a tres grups d'edat amplis: edat primerenca (menors de 2 anys); edat de 3 anys (majors de 2 i menors de 4) i darrer any d'ECEC (4–G, depenent del sistema educatiu). A Europa, la majoria de les famílies paguen quotes per a l'ECEC dels nens més petits.

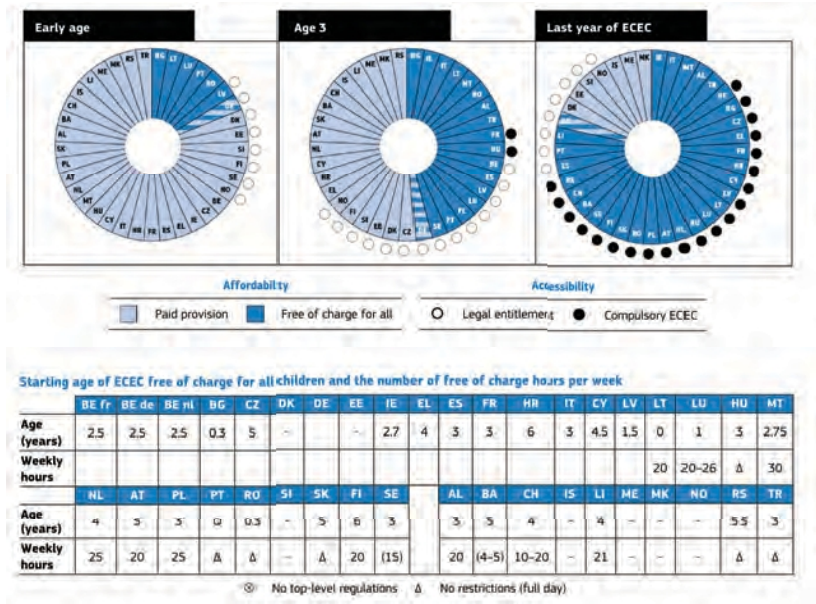


Figura 0.3 Educació i cura de la primera infància (ECEC) gratuïta i places garantides (2025) a Dades clau sobre l'educació i la cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.

El segon repte fa referència a la qualitat dels serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC), que és important perquè determina les experiències i els resultats dels infants, especialment els que provenen de contextos desfavorits. La qualitat dels serveis d'ECEC es pot categoritzar de manera àmplia en dos tipus: qualitat estructural i qualitat de procés. La qualitat estructural fa referència als aspectes més tangibles dels entorns d'ECEC, com ara la ràtio infants-personal, la mida dels grups, les qualificacions del personal i l'entorn físic, i crea les condicions necessàries per a interaccions i experiències d'aprenentatge d'alta qualitat. Ratios més baixos de nens per personal i grups més petits s'associen a millors resultats per als infants. Permeten una atenció més individualitzada, una cura més receptiva i el desenvolupament d'apegaments segurs. La recerca indica que unes ràtios més baixes i uns grups més petits contribueixen a uns nivells més alts de suport emocional i a pràctiques docents més eficaçes (Bendini i Devercelli, 2022; OCDE, 2025; UNICEF i UNESCO, 2024; etc.). No és d'estranyar que les condicions laborals, les qualificacions i el desenvolupament professional continu del personal d'educació infantil siguin determinants crítics de la

i personal ben format i educat està millor preparat per implementar pràctiques adequades al desenvolupament, per interactuar de manera significativa amb els infants i per crear entorns d'aprenentatge enriquidors. El desenvolupament professional continu assegura que el personal estigui al dia de les últimes investigacions i les millors pràctiques en l'educació infantil. Finalment, un entorn físic segur, net i estimulants és essencial per al benestar i l'aprenentatge dels infants. Els centres d'educació infantil de qualitat alta proporcionen materials adequats a l'edat, espais de joc a l'aire lliure i espais que fomenten l'exploració i la creativitat.

La qualitat del procés, d'altra banda, fa referència a la naturalesa de les interaccions entre el personal i els infants, a la implementació del 'currículum' i a l'ambient general d'aprenentatge, i engloba les experiències diàries dels infants en els entorns d'ECEC. Les interaccions positives, receptives i afectuoses entre el personal i els infants són la pedra angular de la qualitat del procés. Aquestes interaccions donen suport a la seguretat emocional, el desenvolupament del llenguatge i el creixement cognitiu dels infants. A més, un entorn d'aprenentatge positiu anima els infants a explorar, assumir riscos i desenvolupar l'afecte per l'aprenentatge. En aquests entorns, un 'currículum' ben dissenyat, les activitats, les interaccions... que s'implementin de manera eficaç poden millorar la qualitat de l'ECEC. El 'currículum' hauria de ser centrat en l'infant, adequat al seu desenvolupament i inclusiu, i hauria de promoure l'aprenentatge basat en el joc, la creativitat, etc. Per exemple, pel que fa a la qualitat, és enganyós basar-se només en les taxes d'escolarització. En canvi, cal tenir en compte que en molts estats membres de la UE on s'ha assolit l'objectiu d'una assistència del 33 %, la majoria dels infants estan inscrits en programes menys intensius i, per tant, se'ls ofereix un servei de menys de 30 hores setmanals (la qual cosa també compromet l'equilibri entre la vida laboral i personal dels pares). En conseqüència, l'accés i la qualitat s'han de tenir en compte conjuntament a l'hora d'avaluar si un sistema educatiu compleix els objectius de la UE. Com es mostra a la figura 0.4, el finançament públic és crucial per mitigar la dependència de la despesa privada i garantir un accés equitatiu als serveis d'educació infantil. Un finançament públic inadequat pot comportar costos més elevats per a les famílies, la qual cosa desincentiva la matriculació dels infants que més es beneficiarien de la participació en l'educació infantil. Els països amb una inversió pública més alta en ECEC tendeixen a tenir serveis més equitatius i de més qualitat. Per exemple, països com Alemanya i Noruega combinen altes taxes d'escolarització en institucions privades amb un finançament públic substancial, la qual cosa garanteix que es mantinguin la qualitat i l'accés. En canvi, països com el Regne Unit i els Estats Units, que depenen en gran mesura

en finançament privat, s'enfronten a reptes d'accessibilitat econòmica i qualitat.

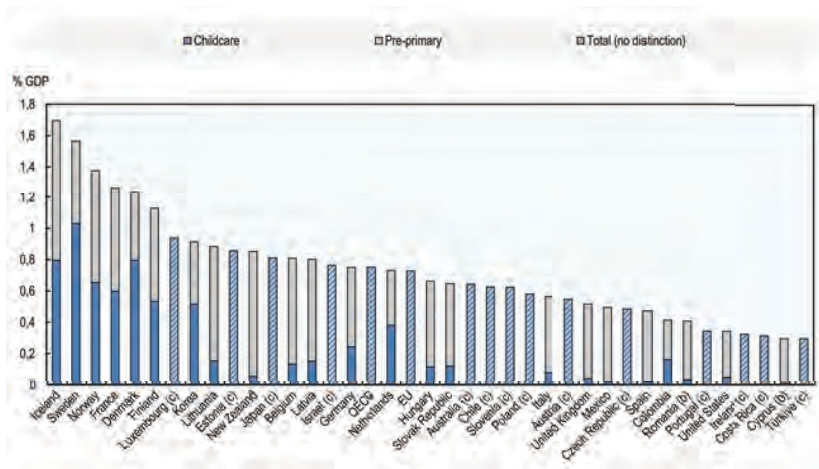


Figura 0.4 Despesa pública a l'OCDE (2024). Elaboració pròpia basada en Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OCDE.

El tercer repte està relacionat amb l'adaptabilitat i la importància del context i els acords locals. La descentralització i la diversitat que caracteritzen els serveis d'ECEC sovint exacerben els problemes d'oferta i plantegen reptes de governança. En molts països, la responsabilitat de finançar i prestar els serveis d'ECEC es comparteix entre els governs centrals, regionals i locals. No obstant això, aquesta descentralització no sempre va acompanyada de transferències fiscals adequades dels governs centrals a les autoritats locals. Com a resultat, les regions amb menys capacitat financera tenen dificultats per ampliar i mantenir els serveis d'ECEC, la qual cosa provoca disparitats territorials significatives en la disponibilitat de serveis.

Donat aquest context, el tercer element que defineix els serveis d'ECEC és, paradoxalment, el seu caràcter no universal. Com que l'educació obligatòria no comença fins a l'any 5 de G a la majoria de països, les autoritats centrals, regionals i locals simplement no tenen l'obligació legal de proporcionar un ECEC universal; per tant, no poden exigir a tots els pares que matriculin els seus fills en aquests serveis. No obstant això, mentre que el tram de 3 a 6 anys, o fins i tot el segon any, ha obtingut plenament el reconeixement de la seva importància educativa, el treball amb els infants més petits, en molts aspectes, encara continua caient en la categoria de 'babysitting' (*sic*) i tots els seus eufemismes per a amplis sectors de la societat. Tot i que la franja d'edat de 0 a 2 anys no és obligatòria, tots els països de la UE han garantit una prestació universal i gratuïta per a la franja d'edat de 3 a 5 anys, on les taxes de participació són gairebé les mateixes

de l'educació primària (53 %), mentre que la franja de 0 a 2 anys continua mostrant taxes de participació molt més baixes: una mitjana del 38 %, amb variacions significatives entre l'any 0, l'any 1 i l'any 2 (Comissió Europea / EACEA / Eurydice, 2025). El fet que en la majoria de països la majoria de famílies no puguin accedir gratuïtament als serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) – en països en desenvolupament, aquesta xifra pot arribar a més del 55 % de les mares (Staab, 2015) – suposa una càrrega econòmica significativa per als pares, i aquells que no es poden permetre aquests serveis han de buscar altres alternatives, incloent-hi haver d'escollir entre defensar els seus valors sobre la cura i l'educació primerenques dels seus fills i els elevats costos per a les seves carreres professionals i l'autonomia econòmica, o bé no poder-hi accedir. Una altra variable important que explica la necessitat d'utilitzar els serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) en l'etapa de 0 a 2 anys és el nivell de prestacions de la seguretat social i la protecció social general que proporciona l'estat del benestar. La durada del permís per cura de fills ben remunerat —on per «ben remunerat» s'entén un pagament vinculat als ingressos del % GG o més—, per exemple, és un indicador molt bo de com la necessitat d'utilitzar els serveis d'ECEC varia molt a la UE (Comissió Europea / EACEA / Eurydice, 2025; OCDE, 2025).

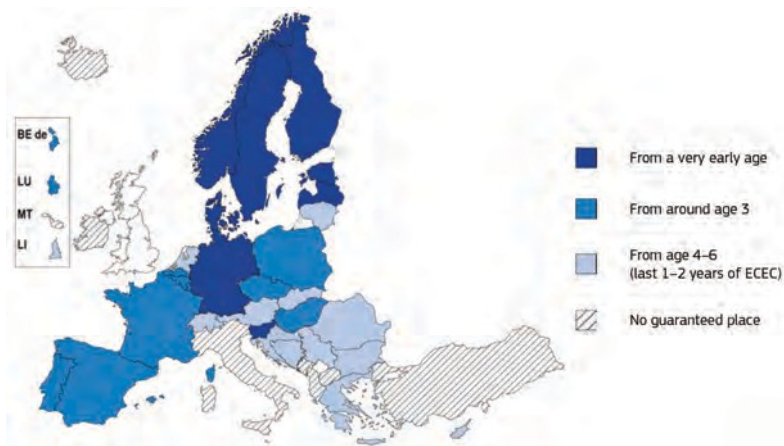


Figura 0.5 Edat a partir de la qual es garanteix una plaça en l'ECEC (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025. Comissió Europea / EACEA / Eurydice.

Tal com s'il·lustra a la Figura 0.5, les dades revelen que gairebé la meitat dels països europeus ofereixen a les famílies l'oportunitat de deixar de treballar i criar els seus fills durant aproximadament un any o més. Les famílies poden cuidar els seus fills sense afrontar cap risc econòmic fins a dos anys després del naixement del fill a

Hongria i Romania. A

En canvi, més d'una quarta part dels països europeus ofereixen un permís de cura infantil ben remunerat per menys de cinc mesos. Per mostrar el grau de separació entre les polítiques, la bretxa ECEC indica el temps durant el qual un infant no està cobert ni per un permís de cura infantil ben remunerat ni per una plaça garantida en un servei d'educació infantil i cura (ECEC) subvencionat públicament. Aquest és el període en què les famílies amb nens petits han de prendre decisions difícils sobre si quedar-se a casa (principalment les dones), si recórrer a l'atenció informal o si pagar i com pagar serveis privats d'ECEC cars. Només set països no tenen bretxa entre el permís per cura de fills i la garantia de plaça en l'ECEC (Comissió Europea / EACEA / Eurydice, 2025). Com podem veure a la Figura 0.6, fins i tot quan l'estat proporciona finançament significatiu per a l'ECEC, no necessàriament ofereix els serveis. Els proveïdors privats d'ECEC inclouen grans corporacions; petites, mitjanes i grans empreses; cuidadors de nens autònoms que presten serveis a casa seva; organitzacions no governamentals o religioses; grups comunitaris locals; i cooperatives. Els serveis poden variar molt pel que fa a la durada del programa, des de programes de mig dia fins a programes de dia complet, i poden ser prestats per diferents tipus d'institucions, incloses organitzacions públiques, privades i sense ànim de lucre. Que els serveis prestats de manera privada siguin accessibles, assequibles i de qualitat adequada depèn del grau de finançament i regulació estatals. Per exemple, els proveïdors privats amb ànim de lucre sovint s'adapten a les preferències dels pares, incloent-hi les relacionades amb l'horari d'obertura i les activitats a l'aula. No obstant això, aquests serveis d'alta gamma aquests serveis d'alta gamma continuen sent inassequibles per a la majoria de les llars.

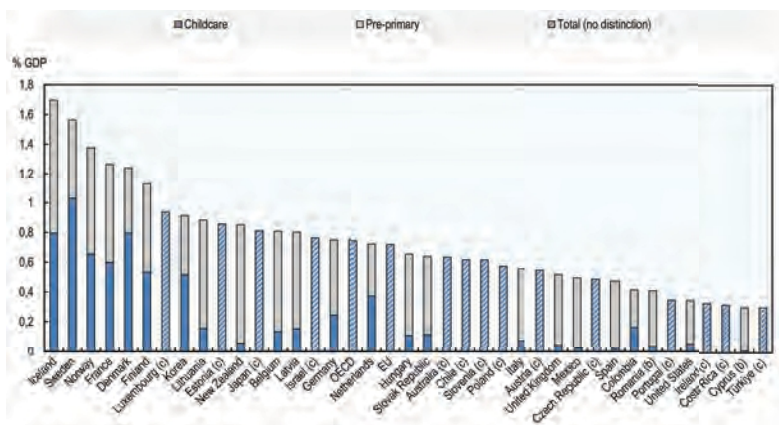


Figura 0.6 La bretxa ECEC (2025) a Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a

Esquema dels capítols del llibre

Aquests tres grans reptes, juntament amb altres que s'examinen al capítol 1 i nous reptes emergents com la creixent diversitat i desigualtat en les societats i ciutats europees, exigeixen una revisió exhaustiva dels serveis d'ECEC. Aquest llibre intenta tant respondre a aquesta crida com abordar els nombrosos reptes, proposant, al Capítol 1, un enfocament global i reactiu innovador que conceptualitza els serveis d'Educació i Cura de la Primera Infància per a infants i famílies com un bé comú, seguint les recomanacions de la UNESCO (2015b, 2021). La proposta de Garantia Infantil de la UE i l'enfocament de la UNESCO sobre l'educació com a bé comú suggereixen la necessitat d'un nou contracte social per als serveis d'ECEC. Aquest nou contracte social reconeixeria el paper del públic en garantir el benestar, l'atenció i l'educació universals i de qualitat per als infants i les famílies, la qual cosa és una inversió excel·lent (Heckman, 200G; OCDE, 2017) i fomentaria la governança compartida amb la comunitat, les famílies i els professionals (Hayden i Wai, 2013). A més, subratlla la importància de defensar respostes contextualitzades, flexibles i coherents; és a dir, responsives. El capítol 1 proposa un enfocament de universalisme proporcional, en què els serveis són universals però amb diversitats d'intensitat i suports adaptats a les necessitats de cada infant i família. Aquest enfocament s'articula mitjançant la integració global i responsive de tres nivells interdependents que haurien de ser coherents i estar fortament coordinats entre si, a saber:

1. El nivell de política pública, que inclou valors, finançament, governança i sistemes d'avaluació (Macro)
2. El nivell institucional, l'organització dels serveis, el lideratge, la infraestructura i els equips professionals són factors rellevants (Mesos)
3. Les pràctiques educatives i de cura, la relació amb les famílies i la comunitat, i els enfocaments pedagògics orientats al desenvolupament holístic són consideracions importants (Micro)

El capítol 2 constitueix una contribució aplicada en forma de proposta d'una nova eina d'autoavaluació i millora contínua per als serveis d'ECEC. La proposta s'inspira en tres instruments reconeguts internacionalment: l'escala ITES-R (2003), l'Índex per a la Inclusió (200G) i DAVOPSI (2011; Clemente, 2012). Aquest instrument innovador per a l'autoavaluació, l'observació i

anàlisi no pretén ser un mitjà de control o escrutini, sinó que està dissenyada per promoure processos col·lectius de reflexió, aprenentatge institucional, millora de la qualitat i progrés cap a una major equitat. El concepte clau en aquest context és el de 'procés'. El terme «autoavaluació» s'entén com un procés de diàleg que fa referència a la consciència professional sobre la situació dels serveis d'educació infantil i la voluntat de millora personal, col·lectiva i institucional contínua. L'objectiu d'aquesta iniciativa és proporcionar als gestors dels serveis d'educació infantil, als seus responsables i als mateixos equips una eina que faciliti l'autogestió de la millora del servei. En conseqüència, els professionals dels serveis educatius poden assumir els rols d'avaluadors i agents de formació i canvi. Això es facilita mitjançant la identificació de les necessitats que sorgeixen en les diverses realitats dels centres i les comunitats implicats en els serveis educatius i del tipus de respostes de millora contínua i reactives que poden oferir els serveis d'ECEC.

Després d'haver proposat un enfocament global per repensar els serveis d'ECEC i una eina d'autoavaluació per fomentar la reflexió i el progrés cap a una major equitat a través d'aquests serveis, la resta de capítols se centren en bones pràctiques concretes que exemplifiquen l'enfocament global proposat: bones pràctiques que poden inspirar altres ciutats i governs estatals o regionals per millorar els seus serveis d'ECEC. Els dos primers capítols sobre bones pràctiques se centren en Barcelona, el següent en Itàlia en el seu conjunt, seguit d'un sobre Milà i els dos últims sobre Tampere, tots ells basats en el projecte EDUFIRST, que s'emmarca en aquestes tres ciutats capdavanteres en el camp dels serveis d'ECEC.

El capítol 3, *«Serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) com a nodes d'una xarxa comunitària i familiar: el cas de Barcelona»*, analitza el sistema d'educació i cura de la primera infància (ECEC) a la ciutat de Barcelona, posant l'èmfasi en el seu desenvolupament al llarg del temps, els seus reptes actuals i el paper emergent dels centres d'educació infantil com a nodes dins d'una xarxa comunitària. El model espanyol d'educació i cura de la infància primerenca (ECEC) es distingeix per una estructura de governança descentralitzada, la naturalesa no obligatòria del cicle inicial i la implicació substancial de les autoritats locals i dels proveïdors privats. Aquesta configuració genera una diversitat territorial considerable pel que fa a la cobertura, la qualitat i la provisió. La ciutat de Barcelona té una extensa xarxa d'escoles bressol municipals, l'expansió de la qual ha estat especialment significativa des de principis dels anys 2000. Tot i que el nombre total d'infants matriculats s'ha mantingut relativament estable en els darrers anys, un gradual

es pot observar un canvi gradual cap a la provisió pública. Les taxes d'escolarització han augmentat substancialment i actualment superen els objectius europeus fixats per al 2030. No obstant això, persisteixen disparitats notables entre districtes, estretament vinculades als factors socioeconòmics i a les necessitats de conciliació laboral i familiar de les famílies. L'Ajuntament ha desenvolupat una sèrie de serveis complementaris, com ara els Espais Familiars Municipals de Criança, que estan dissenyats per oferir orientació educativa i facilitar l'establiment de xarxes de suport entre les famílies, amb una atenció especial a les que tenen fills menors de tres anys que no estan matriculats en centres formals d'educació infantil. S'ha demostrat que aquests serveis milloren el suport públic a la criança; no obstant això, encara no poden satisfer plenament les necessitats de cura infantil associades a la conciliació laboral. La darrera part d'aquest estudi examina la perspectiva comunitària, conceptualitzant les escoles bressol i els espais familiars com a 'cases de la primera infància'. Des d'aquest punt de vista, els centres municipals d'educació infantil compleixen dues funcions: la primera és educativa i la segona és intentar facilitar un equilibri saludable entre la vida laboral i la personal. La segona funció d'aquests centres és operar com a 'infraestructures socials', fomentant relacions, xarxes de suport i activitats compartides entre famílies, serveis i comunitats locals.

El capítol 4, «*Serveis ECEC per a la justícia climàtica a Barcelona*», examina l'estratègia municipal *Bressols pel Clima* (escoles bressol per al clima), promoguda per l'Ajuntament de Barcelona per integrar la justícia climàtica en els serveis municipals ECEC per a infants de 0 a 3 anys. El capítol es fonamenta en el reconeixement de la vulnerabilitat dels infants i les famílies davant la crisi climàtica. Posiciona els serveis d'ECEC com a actors clau per garantir el dret a entorns saludables, lúdics i sostenibles, així com per promoure canvis estructurals amb un impacte a escala comunitària. L'estratègia es estructura al voltant de tres objectius principals: en primer lloc, fer visibles les necessitats dels infants en el context de l'emergència climàtica; en segon lloc, reduir la petjada ambiental dels centres d'educació infantil; i en tercer lloc, fomentar transformacions sistèmiques a través d'accions coordinades en xarxa i comunitàries. El capítol identifica diversos reptes associats al model urbà dominant, com ara l'accés limitat als espais verds, la reducció d'oportunitats per al joc actiu, l'exposició a riscos ambientals, les dificultats per accedir a una alimentació saludable i la persistència de patrons de consum insostenibles. Aquests reptes es veuen agreujats per les desigualtats socials i territorials. El capítol continua explorant debats relacionats amb la renaturalització dels entorns educatius,

les percepcions del risc dels adults i la necessitat de donar suport a les famílies en el desenvolupament d'una relació positiva amb la natura. Finalment, emfatitza la importància de l'avaluació contínua i el desenvolupament professional per als equips educatius, així com la necessitat d'un lideratge institucional sòlid per tal de consolidar una transformació pedagògica significativa. Per tant, es presenta com una dimensió inseparable del benestar dels infants, l'equitat social i el dret a una ciutat més saludable i habitable.

Passant ara a Itàlia, Milà és un exemple principal d'una ciutat que ha implementat amb èxit dues pràctiques notables que tenen el potencial de servir de model per a nombroses altres ciutats europees i mundials: els 0–G anys com una etapa educativa contínua i la Garantia Europea per a la Infància. El capítol 5 examina la continuïtat educativa com a principi fonamental del sistema educatiu integrat 0–G d'Itàlia. Establert mitjançant la Llei 107/2015 i el Decret Legislatiu G5/2017, el sistema té com a objectiu superar la divisió històrica entre els serveis d'educació infantil (0-3) i l'educació preescolar (3-G), i afirma la infància com una fase de desenvolupament unificada. No obstant això, la integració continua sent un procés en evolució que requereix coherència cultural, professional i organitzativa. La continuïtat es planteja primer com un dret de l'infant: les experiències educatives han de ser coherents, significatives i respectuoses amb les identitats dels infants. Més enllà de garantir simplement transicions fluides entre serveis, la continuïtat fa referència a la qualitat i la coherència globals de les experiències dels infants al llarg del temps. El desenvolupament s'entén com un procés dinàmic i no lineal; per tant, la continuïtat no és una uniformitat rígida, sinó una tensió productiva entre l'estabilitat i el canvi. Les discontinuïtats poden ser positives quan estan mediades i són significatives des del punt de vista del desenvolupament. El capítol analitza la continuïtat a través de les dimensions reguladores, pedagògiques i organitzatives. Les Directrius Nacionals Pedagògiques i d'Educació Infantil proporcionen un marc cultural compartit, promovent una visió holística del nen com a competent i actiu. La continuïtat està integrada en el disseny del currículum, que inclou tant elements explícits (objectius, planificació, documentació) com aspectes implícits (relacions, entorns, rutines). Construir un currículum progressiu de 0 a 6 anys requereix llenguatges professionals compartits i una planificació intencionada. A nivell organitzatiu, la continuïtat depèn de la coordinació pedagògica, el treball col·legial, la formació conjunta, les transicions estructurades i la col·laboració amb les famílies i els serveis locals. Eines com l'observació, la documentació i els informes de transició reflexius donen suport a la coherència narrativa entre contextos. En última instància, la continuïtat es presenta com una responsabilitat sistèmica

i un indicador clau de qualitat. Reflecteix la capacitat del sistema integrat per oferir itineraris educatius equitatius, coherents i significatius que respectin la complexitat del desenvolupament i els drets dels infants.

El capítol G analitza la implementació de la Garantia Europea per a la Infància en un context metropolità, centrant-se en Milà com a cas d'estudi. La Garantia per a la Infància, adoptada el 2021, té com a objectiu prevenir i combatre la pobresa infantil garantint l'accés efectiu als serveis essencials, incloent-hi l'educació i els serveis d'atenció a la primera infància, l'educació, l'atenció sanitària, la nutrició i l'habitatge. Situa els infants com a titulars de drets i posiciona l'ECEC com una infraestructura estratègica per prevenir les desigualtats estructurals des de les primeres etapes de la vida. El capítol descriu primer el marc polític europeu i el seu èmfasi en l'equitat i l'accés efectiu, especialment per als infants en risc de pobresa, discapacitat, vulnerabilitat relacionada amb la migració o privació d'habitatge. A continuació, examina el Pla d'Acció Nacional d'Itàlia (PANGI), que tradueix els principis europeus en prioritats nacionals. El PANGI prioritza l'ampliació i la qualificació dels serveis 0–3, especialment per al grup d'edat de 0 a 3 anys, promou una governança integrada entre els sectors educatiu, social i sanitari, i busca reduir la pobresa educativa mitjançant tant l'ampliació quantitativa com mesures dirigides. No obstant això, les disparitats territorials i les bretxes socioeconòmiques en la participació posen de manifest reptes persistents. En aquest context, Milà es presenta com un laboratori metropolità on els principis europeus s'operacionalitzen en un entorn urbà complex marcat per l'alta densitat, la migració i la polarització socioespacial. El sistema municipal 0-G combina la gestió pública directa amb proveïdors acreditats i s'organitza a través d'unitats educatives locals per garantir la coherència pedagògica i la capacitat de resposta territorial. L'accés es regula mitjançant criteris transparents i sistemes de quotes basats en els ingressos, complementats amb mesures per donar suport a les famílies vulnerables. Es presta una atenció particular a la continuïtat de 0 a G com a palanca per a la equitat i a les pràctiques desenvolupades dins del projecte EDUFIRST. Aquestes inclouen procediments d'accés facilitats, enfortiment de les relacions escola-família, reconeixement dels recursos familiars i col·laboració basada en xarxa. El capítol conclou que la implementació de la Garantia Infantil en contextos metropolitans és un procés continu i negociat que requereix reflexivitat, coordinació a múltiples nivells i una inversió sostinguda en la qualitat i la inclusivitat dels serveis d'educació infantil

Els dos últims capítols se centren en Tampere, que exposa dues bones pràctiques que tenen el potencial de servir com a font d'inspiració per a una àmplia gamma

d'altres actors. El capítol 7 ofereix una visió general de la capacitat dels serveis d'educació i cura de la primera infància per oferir respostes adequades davant d'una demografia lingüística, ètnica, cultural i religiosa que evoluciona i es diversifica ràpidament. La presència de reptes multiculturals i multilingües és un fenomen observable a tota Europa. Aquests reptes són de la màxima importància en la recerca de la construcció de societats inclusives i equitatives. El capítol 8 explora el paper fonamental de l'avaluació, la qualitat i la professionalitat en la facilitació de la millora contínua en l'àmbit dels serveis d'Educació i Cura de la Primera Infància.

El capítol 7, *«Un enfocament multicultural i multilingüe en els serveis d'Educació i Cura de la Primera Infància: trajectòria i debats actuals»*, explora el desenvolupament i els reptes actuals dels serveis d'ECEC multiculturals i multilingües a escala local. Tampere il·lustra com els governs locals poden respondre estratègicament a la diversitat cultural i lingüística creixent. Contràriament a la disminució de les taxes de natalitat nacionals, Tampere ha experimentat una afluència de nous residents, la qual cosa ha provocat un augment constant de famílies multiculturals i multilingües i una proporció creixent de nens amb orígens lingüístics i culturals diversos dins dels serveis d'ECEC. Una característica fonamental del model de Tampere és la garantia d'accés a l'educació i l'atenció infantil (ECEC) com a dret universal. És un fet irrefutable que tots els infants tenen dret a serveis d'educació i cura, independentment de factors com ara els ingressos familiars, el lloc de residència o l'estatut migratori. Les altes taxes de participació són indicatives tant de l'accessibilitat com de la fiabilitat del sistema. Això es veu reforçat per una estructura de taxes variables que serveix per eliminar les barreres econòmiques per a moltes famílies. El manteniment d'una alta qualitat del servei depèn de ràtios constants de personal per nen, requisits explícits de qualificació i la presència d'un lideratge municipal competent. La ciutat ha introduït una sèrie de pràctiques per donar suport al desenvolupament multilingüe. Es recomana que els infants siguin animats a adquirir el finès, alhora que es valora i es manté la seva llengua materna. Tampere també utilitza el transllenguatge com a estratègia pedagògica intencionada, la qual permet que s'utilitzin diverses llengües de manera flexible en les interaccions quotidianes. Més enllà de l'idioma, la ciutat aborda la diversitat cultural, religiosa i de visions del món mitjançant una planificació pedagògica estructurada. La integració de temes relacionats amb la diversitat en la pràctica diària és facilitada per coordinadors d'educació cultural dedicats a cada centre d'educació infantil i cura (ECEC), que també fomenten la col·laboració amb les famílies. La prestació d'una formació

La formació professional contínua, que incorpora l'educació antiracista, ha demostrat que facilita la pràctica reflexiva i desafia els prejudicis. En conclusió, Tampere estableix una correlació entre la inclusió i la sostenibilitat a través de l'educació ecosocial. D'aquesta manera, els serveis d'educació infantil i cura (ECEC) es presenten com una base per a la cohesió social, la responsabilitat mediambiental i la participació igualitària en un context urbà caracteritzat per una diversitat creixent.

Finalment, el capítol 8 se centra en *la qualitat, l'avaluació i la professionalitat en els serveis d'ECEC: debats i reptes*. A Finlàndia, la qualitat en l'ECEC es fonamenta en la legislació i el currículum nacional bàsic, que destaquen la igualtat, la inclusió, la no discriminació i la promoció del desenvolupament i el benestar holístics dels infants. L'avaluació s'aborda com un procés continu i multigerarquiat que dona suport tant al desenvolupament pedagògic i d'atenció com a la rendició de comptes. A escala nacional, la responsabilitat d'avaluar l'ECEC recau en el Centre d'Avaluació Educativa de Finlàndia (FINEEC), que també supervisa Valssi⁽¹⁾, un sistema digital d'avaluació de la qualitat implementat a tot el país el 2023. Valssi proporciona eines fonamentades en la recerca que permeten als proveïdors de serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) dur a terme autoavaluacions sistemàtiques i activitats de planificació del desenvolupament. A Tampere, s'han utilitzat especialment aquestes eines per avaluar les pràctiques relacionades amb el joc i la prestació de suport als infants. Al costat dels mecanismes d'avaluació nacionals, la garantia de la qualitat s'integra en les estructures locals mitjançant l'avaluació contínua del desenvolupament i l'autoavaluació a nivell de centre. La documentació pedagògica, la pràctica reflexiva del personal i la participació activa dels infants i les famílies són característiques clau d'aquest procés. Aquest capítol situa la qualitat dels serveis d'educació infantil i cura (ECEC) en el marc de debats polítics i socials més amplis, especialment els que fan referència al dret subjectiu a l'ECEC i la seva importància per a la igualtat educativa i la inclusió social. Finalment, Tampere s'enfronta a una escassetat de personal, a l'augment dels requisits de qualificació i a jubilacions a gran escala. Tot i que les iniciatives nacionals i locals tenen com a objectiu enfortir el reclutament, la retenció i el desenvolupament professional, mantenir un ECEC d'alta qualitat requerirà un lideratge pedagògic sòlid, pràctiques d'avaluació coherents i un compromís sostingut amb l'aprenentatge continu en un context social en evolució.

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

1. Cap a una nova ECEC global i reactiva aproximació als serveis

Repensant polítiques, institucions i pedagògiques
pràctiques¹

Jordi Collet-Sabé, Verónica Jimenez, Mila Naranjo i Glòria Olmos

1.1 Introducció: les dimensions polítiques, institucionals i de pràctica dels serveis d'ECEC

Davant les importants dificultats, reptes i oportunitats actuals per als serveis per a la infància i les famílies, el projecte Erasmus+ EDUFIRST proposa un nou model per repensar els serveis actuals i futurs d'Educació i Cura de la Primera Infància (ECEC), basat en totes les seves visites, activitats d'aprenentatge, debats, reunions i formació. El model EDUFIRST es basa en un enfocament integral i interconnectat dels tres nivells clau dels serveis per a la primera infància i les famílies:

- a. **La seva dimensió com a política pública**, que incorpora valors, ideologia, directrius, discurs, pressupostos, implementació i avaluació, connecta aquests serveis amb una visió de la societat i les seves necessitats.
- b. **La seva dimensió institucional** pel que fa a com s'implementen aquestes polítiques en forma d'escoles bressol, espais familiars i altres serveis socials, sanitaris i comunitaris, amb els seus respectius edificis, horaris, lideratge, cultures i professionals, incloent-hi la seva formació inicial i continuada, el seu desenvolupament i les seves condicions laborals.

¹Volem expressar el nostre agraïment als professors Peter Moss (Institute of Education – University College London) i Silvia Blanch (Autònoma de Barcelona) pel seu suport en la millora del capítol.

- c. **La dimensió de les pràctiques pedagògiques i d'atenció**, que inclou totes les diferents pràctiques professionals d'atenció i educació, materials, joc, desenvolupament infantil... i les relacions amb les famílies i la comunitat.

Han sorgit cinc grans reptes compartits de la bibliografia europea i internacional sobre els serveis d'educació i cura de la primera infància i per a famílies. Com es veurà més endavant, el model EDUFIRST pretén abordar aquests reptes per contribuir a assolir l'ODS 4.2 de l'ONU, «Assegurar que tots els nens i nenes tinguin accés a un desenvolupament, una cura i una educació de qualitat en la primera infància», sense recórrer a enfocaments tecnocràtics o de «bala d'argent».

1.2 Serveis d'educació i cura de la primera infància i famílies a Europa: cinc reptes compartits

1.2.1 La prestació de serveis (oferta)

La qüestió de qui és responsable de proporcionar educació i cura als infants i les seves famílies des dels 0 fins als 6 anys d'edat, especialment durant els primers 1.000 dies, és crucial. En conseqüència, sorgeixen preguntes sobre qui dissenya, implementa i avalua les polítiques públiques per a aquesta etapa (administració local, regional i/o estatal; tipus d'institució, ja sigui escola bressol, escola infantil, espai familiar, serveis comunitaris, etc.); si són universals (Finlàndia) o no (Espanya i Itàlia); qui les finança i com, i si es consideren un dret subjectiu de cada infant, especialment dels més desfavorits (d'acord amb la Garantia per a la Infància de la UE), o si es tracta d'un servei complementari que han de pagar les famílies, la qual cosa reproduceix i augmenta les desigualtats existents (Navarro i León, 2024); quines edats cobreix (0-3 anys, com a Espanya, o 0-6, com a Itàlia i Finlàndia, per exemple); quin impacte té el tipus d'educació i cura que es pot triar (parental, informal, privada formal i pública formal) en la criança i en el nombre de fills que la gent té o voldria tenir, en un moment de descens de la natalitat a tot el continent (Judi et al., 2025); etc.

Hi ha disparitats significatives en les respostes a aquestes preguntes sobre la disponibilitat en diferents països europeus. Diversos factors influeixen en aquesta diversitat, com ara els drets legals, l'assistència obligatòria i l'edat a la qual

²La 'Carta Europea de Cuidadors Familiars' proporcionada per COFACE destaca el paper clau de les famílies en l'educació infantil. <https://coface-eu.org/european-charter-for-family-carers>

als infants se'ls garanteix una plaça en els serveis d'educació i cura de la infància primerenca (ECEC). Així, a la UE coexisteixen dos enfocaments principals per garantir l'accés universal: els drets legals i l'assistència obligatòria. Els drets legals garanteixen una plaça en l'ECEC als infants els pares dels quals la sol·liciten, mentre que l'assistència obligatòria exigeix que els infants assisteixin a aquests serveis durant un període determinat abans de començar l'educació primària. L'edat a partir de la qual comencen aquestes garanties varia molt d'un país a l'altre. Per exemple, Dinamarca, Alemanya, Estònia, Letònia, Eslovènia, Finlàndia i Suècia garanteixen una plaça des de molt edat (0-18 mesos), mentre que altres països com Bèlgica, la República Txeca, Espanya, França, Luxemburg, Hongria, Polònia i Portugal garanteixen una plaça a partir dels 3 anys aproximadament (Comissió Europea / EACEA / Eurydice, 2025).

Malgrat aquestes garanties, encara hi ha llacunes importants en la provisió de serveis d'ECEC, especialment per als infants menors de tres anys. En molts països, les taxes d'escolarització en l'educació preescolar (3-5 anys) són relativament altes, però la cobertura per als infants més petits continua sent insuficient. Per exemple, països com Dinamarca, Islàndia, Noruega i Suècia tenen taxes d'escolarització altes per als infants menors de tres anys, mentre que d'altres com Hongria, Polònia i Àustria tenen taxes molt més baixes.

Aquesta bretxa sovint s'agreuja per la manca de coordinació entre les polítiques de permís per a la cura d'infants i la disponibilitat de places en els serveis d'educació i cura infantil (ECEC). També hi ha altres formes d'oferta per a les famílies que no necessiten o no volen serveis d'escola bressol a jornada completa, però que es podrien beneficiar d'espais familiars psicosocials i educatius, o d'altres opcions com la cura diària i les xarxes informals o comunitàries de cura. Com es veurà, aquests poden tenir un paper important en l'abordatge de la qüestió de l'oferta.

L'existència i l'anàlisi d'aquestes tensions i reptes, juntament amb l'avaluació de les maneres en què els diferents sistemes els aborden, són clau per repensar la prestació d'aquests serveis com a política pública dins del marc dels diferents models estatals de benestar europeus (Esping-Andersen, 1950; Saraceno, 1955; etc.).

1.2.2 Accés: diversitat i desigualtat creixents

En totes les ciutats implicades en el projecte, així com en la literatura internacional, la diversitat creixent (en models i pràctiques familiars, origen, llengua, cultura i religió, necessitats educatives especials, etc.) i la creixent desigualtat social

s'estan perfilant com a reptes transversals per als serveis d'educació i cura de la primera infància i per a les famílies. Històricament, els enfocaments polítics, institucionals i pedagògics sobre l'educació i la cura de la primera infància es van desenvolupar en un context de societats més sòlides, homogènies i equitatives. Avui dia, la globalització neoliberal genera i, sobretot, amplia les desigualtats socials, que al seu torn s'entrellacen amb noves diversitats, migracions i canvis de tota mena (Spyrou et al., 2015). En aquest context, no és sorprenent que l'accés als serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) es caracteritzi per una diversitat creixent (models familiars, orígens culturals, necessitats educatives especials) i per les desigualtats socials. Aquestes disparitats s'agreugen per les altes taxes que s'apliquen en alguns països, les quals fan que una educació infantil de qualitat sigui inassequible per a les famílies amb ingressos baixos. Com exposa l'OCDE (2025, 2015), en alguns països com Irlanda i Grècia, les quotes poden ser difícils d'assumir. De fet, a la UE, els nens de famílies del tercil de renda més alt participen en els serveis d'educació infantil gairebé el doble que els del tercil de renda més baix. Les disparitats geogràfiques també tenen un paper important a l'hora de limitar l'accés als serveis d'educació infantil. En molts països, les zones urbanes solen tenir una millor cobertura d'ECEC que les zones rurals. Dins de les ciutats, els barris desfavorits socioeconòmicament solen tenir menys serveis, la qual cosa agreuja encara més les desigualtats. En general, la disponibilitat de serveis d'ECEC gratuïts augmenta significativament als 3 anys i continua augmentant cada any següent, fins a esdevenir gairebé universal a tota la UE l'últim any abans de l'educació primària. Aquesta tendència s'explica encara més per la creixent oferta de serveis públics. A més, molts sistemes educatius europeus introdueixen una etapa obligatòria i gratuïta per a l'últim any abans de l'educació primària (Comissió Europea / EACEA / Eurydice, 2025).

Cal destacar que l'equilibri entre la demanda i l'oferta de serveis d'ECEC subvencionats públicament és un factor clau per entendre la «brecha d'ECEC». És a dir, el temps que un infant no està cobert ni per una excedència per cura de fills ben remunerada ni per una plaça garantida en un ECEC subvencionat públicament (Comissió Europea / EACEA / Eurydice, 2025). No obstant això, cal contraposar aquest indicador amb les dades sobre les taxes de participació, ja que factors com les normes culturals i els valors familiars tradicionals poden contribuir a una menor demanda d'alguns serveis d'ECEC tradicionals, com ara les escoles bressol, especialment entre els infants molt petits. La demanda també pot veure's afectada per la percepció de la qualitat del servei, ja que les famílies que consideren que els serveis d'ECEC són de baixa qualitat poden optar per altres formes d'atenció a la infància i, per tant, ni tan sols sol·licitar una plaça. A més de factors com l'edat i el lloc de residència, hi ha altres raons

que contribueixen a les variacions en l'oferta i la demanda de places. Els diferents tipus de serveis ECEC poden experimentar diferents nivells de demanda, i els centres públics solen ser els més sol·licitats.

1.2.3 L'expansió i la qualitat dels serveis

La qualitat de l'ECEC és una preocupació central, i abasta tant la qualitat estructural com la de procés. La qualitat estructural inclou aspectes com la ràtio infant-personal, les qualificacions del personal i l'entorn físic. La qualitat de procés fa referència a les interaccions entre els professionals i els infants, l'entorn general per al desenvolupament i l'aprenentatge, les relacions amb les famílies i els materials utilitzats. El que anomenem pràctiques pedagògiques i de cura. Els programes d'ECEC d'alta qualitat s'associen a un millor desenvolupament, un millor rendiment acadèmic futur, una major competència social i menys problemes de conducta en els infants. Els serveis d'Educació i Cura de la Primera Infància (ECEC) d'alta qualitat es desenvolupen gradualment mitjançant inversions simultànies en diversos elements al llarg del temps. Tot i que els resultats concloents sobre la relació cost-eficàcia de les intervencions a escala de sistema encara són limitats, diversos informes destaquen inversions crucials que milloren el desenvolupament i l'aprenentatge generals dels infants: com ara la capacitat d'atreure i retenir personal qualificat als serveis; centrar-se en la millora de les relacions entre els professionals i els infants; desenvolupar activitats centrades en l'infant; invertir en espais que permetin oportunitats més grans i més diverses; la implementació de sistemes d'avaluació; i bones relacions amb les famílies, la seva participació en els serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) i el seu suport, especialment durant els primers 1.000 dies. Precisament, com veurem al capítol següent, s'han proposat alguns instruments que pretenen ser una eina útil tant per analitzar la qualitat actual dels serveis d'educació infantil i cura (ECEC) en les seves diferents dimensions com per promoure la seva millora contínua (Rentzou i Slutsky, 2015). Però la qualitat no és una cosa que sigui fàcil d'avaluar, ni, sobretot, de captar, definir, promoure, implementar i millorar. No és una cosa que es pugui abordar des de models abstractes, suposadament neutres o despolititzats. Al contrari, amb Dahlberg, Moss i Pence (2005), afirmem que és essencial abordar la qualitat des de debats ètics i polítics complexos i la construcció compartida de significat. És per això que la qüestió de la qualitat, tant a nivell de polítiques públiques i institucions, com de pràctiques pedagògiques i professionals, és crucial (Sakr i O'Sullivan, 2022). Sense cap dubte, la qualitat, la millora contínua i avaluació són un repte comú per a totes les ciutats del projecte.

1.2.4 La funció i l'orientació dels serveis d'educació infantil

Estretament lligada a la qüestió de la provisió hi ha la qüestió de l'orientació i les funcions que, com a societat, volem demanar als serveis d'educació infantil i a les famílies. Així doncs, dissenyar, implementar i avaluar aquests serveis com una pedra angular de la conciliació familiar, especialment per a les dones, per promoure la seva (re)incorporació al mercat laboral i garantir que les desigualtats de gènere existents en les nostres societats no augmentin i es puguin revertir (León et al., 2022). O bé, entenent aquests serveis com una inversió social per prevenir el fracàs escolar futur i l'abandonament escolar prematur, especialment entre l'alumnat més desfavorit. És a dir, dissenyar els serveis d'educació infantil com una escola bressol, des d'una perspectiva educativa-escolar, entenent que la seva funció és preparar els infants, especialment els que provenen dels entorns més desfavorits, per a una bona educació que no reproduïxi les desigualtats existents, la qual cosa implica institucions i pràctiques educatives molt diferents (Hatch, 202G). O bé es poden abordar com una política de cura i suport a la infància i les famílies, des d'una perspectiva comunitària, promovent el vincle, el suport mutu, la creació de capital relacional, etc. (Gallego i Maestripieri, 2024). Aquest és un debat clau que s'ha d'abordar sense falta en el disseny de polítiques, institucions, la formació de professionals, l'avaluació de l'ECEC, etc.

1.2.5 Diàleg i coherència entre les dimensions de les polítiques públiques, les institucions i les pràctiques pedagògiques i d'atenció

Tot el disseny de polítiques públiques i institucionals acaba resultant en pràctiques educatives i de cura específiques. Al final, totes aquestes dimensions es materialitzen en una forma o altra d'establir vincles, joc, materials, espais, temps, menjar, cura, professionals, etc. No obstant això, tradicionalment, la dimensió de les pràctiques educatives i de cura ha romàs invisible en els debats sobre polítiques públiques, que se centren en qüestions de provisió, preu o discriminació positiva per a certs col·lectius per facilitar-ne l'accés. Un cop un servei d'educació i cura de la infància (ECEC) està en funcionament, el que passa a l'interior sovint roman força desconegut. Al contrari, els debats pedagògics sobre les pràctiques educatives en la primera infància (joc, habilitats psicomotrius, llenguatge, entorns, espais, etc.) i les seves principals referències (Froebel, Montessori, Pikler, Malaguzzi, etc.) de vegades han romàs aïllats del seu vincle essencial amb les dimensions estructurals (Willan, 2024). Sens dubte, la necessitat d'una (re)coneixença àmplia, diàleg i coherència entre els actors i les diferents veus de les tres dimensions (polítiques públiques, institucionals

i les pràctiques pedagògiques i d'atenció) és un repte central per a aquests serveis. Això és quelcom que la tasca de Malaguzzi a Reggio Emilia ja ha posat sobre la taula en forma de debats i reptes (Cagliari et al. 201G).

Precisament tenint en compte aquests cinc reptes, creiem que les lliçons que hem après en el projecte EDUFIRST, tant de la bibliografia internacional com, sobretot, de les ciutats que hi participen: Barcelona, Milà i Tampere, podrien ser útils per a tota Europa i, finalment, per a la resta del món.

1.3 Cap a un nou enfocament dels serveis d'educació infantil i familiars: integral i reactiu

1.3.1 Noves èpoques, nous reptes

Davant dels reptes exposats, el projecte té com a objectiu avançar cap a propostes per als serveis d'educació infantil que siguin prou àmplies per esdevenir universals i, alhora, flexibles i inclusives en la seva estructura. En altres paraules, tot cobrint tots els infants i famílies de la ciutat, han de poder respondre a les seves diferents i canviants necessitats i desigualtats. En paraules de Loris Malaguzzi, va proposar «un tipus de pedagogia que no pretén prescriure, sinó provocar canvis conceptuals o provocacions per tal de deixar la porta oberta a possibles solucions inimaginades» (Cagliari et al., 201G, xii). Després de dècades d'administració pública governada per una lògica d'universalitat, d'«indiferència efectiva», d'aplicar la mateixa política (educativa o social) de la mateixa manera i al mateix temps a tothom, des de la dècada de 1580 hi ha un moviment que demana la necessitat de deixar enrere aquests models jeràrquics, centralitzats i homogenis de govern, gestió i prestació i avançar cap a *una governança* en xarxa (Subirats, 2021). La crisi del govern tradicional de dalt a baix va sorgir precisament per la seva incapacitat d'adaptar-se a societats cada cop més diverses i desiguals, a les quals continuava oferint respostes rígides, preestablertes, parcials, distants i tecnocràtiques. Les noves propostes de governança o de govern en xarxa conceptualitzades a la dècada de 1550 per autors com Mayntz, Rhodes, Kooiman i Beck defensaven la transformació dels models de funcionament de les administracions públiques (Subirats, 2021; Ball i Collet, 2022). Ho feien comproment-se a reconèixer, acceptar i integrar la complexitat i la diversitat com a elements que configuren la nova normalitat social i no com a 'dificultats' que calgui resoldre o eliminar de l'acció educativa o social;

proposant el reconeixement de la veu i la participació de tots els actors implicats en cada política; i defensant un nou paper per a l'administració pública en les relacions de poder amb altres actors, entesa com un actor en una xarxa múltiple i complexa d'actors. Aquests debats van tenir lloc abans que el govern en xarxa fos promogut, especialment en l'educació, per lògiques neoliberals que busquen deslegitimar el paper dels governs democràtics en la presa de decisions educatives i, sobretot, transformar l'educació en un negoci a través de dinàmiques com el filantropisme o les aliances publicoprivades (Ball, 2021).

Barcelona, Milà i Tampere ja han recorregut un llarg camí cap a aquest model integral, global, flexible i reactiu, cap a aquest govern en xarxa, de maneres diferents, i per tant, en podem aprendre molt. No obstant això, com ja hem vist, encara hi ha dificultats relacionades amb la prestació, l'accés, l'expansió, la inversió i la qualitat dels serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) que cal abordar a nivell polític, institucional i pedagògic per avançar cap a propostes globals, integrals, flexibles i reactives. Aquestes propostes han de ser universals per a tots els infants i les seves famílies, així com flexibles, adaptables i responsives en cada context pel que fa al tipus d'institució, el seu enfocament educatiu, els seus horaris, objectius i la seva atenció durant tota l'etapa 0-G. També han de ser dissenyades, implementades i avaluades des d'un enfocament inclusiu i comunitari que entengui que l'educació i l'atenció de tots els infants del territori no és només responsabilitat de les famílies i les escoles bressol, sinó de tots els agents implicats.

1.3.2 Cap a un nou enfocament dels serveis d'educació infantil i familiars: integral i sensible

Durant dècades, els serveis d'educació infantil i familiars, els seus professionals, el seu valor social, etc., han experimentat una dualitat constant. D'una banda, a nivell discursiu, tots els organismes governamentals descriuen l'atenció en aquesta etapa com a crucial. Ja hem vist la importància central que la UNESCO atorga als primers anys de vida, per exemple en la Declaració de Taixkent³. O, per exemple, la Unió 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/> sobre educació i cura de la primera infància

Una educació i cura d'alta qualitat en la primera infància estableixen les bases per a l'èxit futur en la vida en termes d'educació, benestar, ocupabilitat i integració social. És especialment important per als infants procedents de contextos desfavorits. Garantir l'oferta d'educació i cura d'alta qualitat en la primera infància és, per tant, també una inversió eficient i eficaç en educació i formació. Tots els infants de la Unió Europea (UE) tenen dret a una educació i cura de la primera infància assequibles i d'alta qualitat, tal com s'estableix al Pilars Europeu dels Drets Socials. L'assoliment educatiu s'ha de desvincular de l'estatus social, econòmic i cultural.

Per aquest motiu, la UE fa una crida a cada Estat membre perquè desenvolupi una línia d'acció prioritària per al desenvolupament d'aquests serveis en la seva estratègia de Garantia Infantil. Els governs estatals, regionals i locals coincideixen en la gran importància d'aquestes edats. Com explica Hoyuelos (2010), ningú no nega ara que aquesta etapa és crucial des del punt de vista neurològic, cognitiu, emocional, educatiu i social. La investigació és unànime a l'hora de demostrar que els infants que creixen en entorns segurs, acollidors, afectuosos i estimulants, amb les seves necessitats bàsiques cobertes, tenen moltes més probabilitats de tenir una bona educació i una bona vida que aquells que no tenen aquest dret satisfet (UNICEF, 2018). Com és possible, doncs, que més del 50 % dels infants, especialment els de 0 a 3 anys, no tinguin accés a aquests serveis en diferents països europeus? Per què els professionals que treballen amb infants d'aquesta edat són de vegades els menys ben pagats de tots els nivells educatius i per què la seva feina rep menys reconeixement social? Per què tots els discursos sobre educació i cura situen els infants i les famílies al centre de tots els serveis, però tendeixen a tenir poca o cap veu en el seu disseny i governança? Per què aquests serveis encara són vistos (i anomenats) socialment com a 'cura infantil' (guarderies) destinats a facilitar la conciliació familiar (és a dir, gairebé sempre per a les dones), mentre que no es destaquen els enormes avantatges dels serveis que promouen la inclusió, l'autonomia i són universals? Com podem veure, la bretxa entre el discurs i la política, les institucions i la pràctica encara és significativa malgrat l'enorme treball que s'ha fet. Aquesta bretxa redueix la capacitat dels serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC), entesos com un dret subjectiu, de proporcionar oportunitats educatives de qualitat per a tots els infants, especialment els més desfavorits.

Precisament per intentar reduir aquesta bretxa entre els discursos que reconeixen l'educació universal, de qualitat, i l'atenció professional com a fonamentals en aquesta etapa, i les realitats que no sempre s'orienten cap a aquest objectiu, proposem una visió diferent dels serveis d'educació infantil i de les famílies des d'un enfocament integral i sensible. Els pilars que sustenten aquesta proposta són:

Garantir l'accés als serveis d'educació infantil per a tots els infants i famílies, amb especial atenció a les edats de 0 a 3 anys

És essencial que totes les famílies i tots els infants, especialment els de 0 a 3 anys, tinguin accés als diversos serveis d'ECEC de cada ciutat. Això implica, en primer lloc, recomanar que, tal com ja existeix en diferents països, s'estableixin els serveis d'educació infantil com un dret subjectiu universal per a cada infant des de l'embaràs fins a l'edat de G. Això significa pensar en un itinerari des de l'embaràs, de manera que, a través dels serveis sanitaris, els serveis socials, els espais comunitaris, les escoles bressol, els espais familiars, etc., l'educació, la cura i el suport a les famílies en la primera infància esdevinguin universals. S'ha de prestar una atenció especial a les famílies i als infants amb més dificultats. Probablement no és necessari que tots els infants d'entre 0 i 3 anys siguin atesos en escoles bressol de jornada completa durant aquests anys. Per tant, la proposta de serveis universals d'educació, cura i suport a la primera infància (ECEC) no s'ha de confondre amb les escoles bressol universals. Com hem vist, a causa dels processos de mobilitat, migració, nous valors, noves formes de relació familiar i comunitària, necessitats especials, etc., el que és important és que sempre hi hagi, per sobre de tot, contacte amb totes les famílies per conèixer les seves necessitats i oferir-los les diverses opcions de serveis d'educació infantil (compresius). En segon lloc, aquestes propostes es poden millorar i adaptar d'acord amb les realitats canviants de les famílies (amb una resposta contextual i dinàmica).

En aquest enfocament universal i integral, el suport integral, proper, personalitzat, equitatiu i imparcial a cada família al llarg del temps és la clau per a l'eficàcia i la qualitat. Un suport universal que guiï cada família d'acord amb les seves preferències i necessitats de suport en nutrició, cura, higiene, desenvolupament, etc., cap a cada recurs educatiu, social, sanitari, comunitari, etc., sense abandonar un vincle continu, integral i proper. S'ha de prestar una atenció especial a les famílies més desfavorides i a les que tenen fills amb necessitats especials. Això sempre planteja la qüestió de qui és l'entitat que acompanya, orienta i dona suport a les famílies. Creiem que les propostes de diferents ciutats i àmbits d'actuació, com ara *els treballadors socials*, els serveis sanitaris, els serveis socials o els centres familiars integrals, són totes rellevants i tenen un gran potencial. El més important és que cada ciutat adopti un model clar, estable i sostenible que li permeti oferir aquest suport familiar universal i regular. Concretament, això significa avançar en el marc de les «4 A» proposat per Katerina Tomasevski durant el seu mandat com a directora de la UNESCO (200G) (a) *disponibilitat*: avançar de manera decidida cap a serveis universals que se centren

als més desfavorits i s'entenguin com una política prè-distributiva per combatre la pobresa infantil i promoure l'equitat (Ivålua, 2024); (b) *accessibilitat*: que siguin inclusius, és a dir, per a tots els infants sense excepcions, segregació ni exclusió; (c) *acceptabilitat*: amb estàndards d'alta qualitat, és a dir, amb els professionals millor formats, remunerats i reconeguts; recursos; ràtios adequades; etc.; i (d) *adaptabilitat*: que no sigui un model tancat, sinó més aviat unes directrius necessàriament obertes a l'adaptació, tal com expliquem. Aquí, en grans ciutats com Barcelona, Milà i Tampere, la dimensió territorial i geogràfica és clau per garantir que els serveis d'ECEC siguin percebuts com un bé comú integral i equitatiu per a totes les famílies, ateses les importants desigualtats territorials que existeixen dins de les grans ciutats. Per tant, és important destacar tant la feina feta per aquestes ciutats per a l'equitat territorial i l'equitat en l'ECEC, com els importants nous reptes que encara cal abordar en aquest sentit.

Els serveis d'ECEC han de ser sensibles a les diferents i canviants necessitats i realitats dels infants, les famílies i les comunitats

Els fluxos migratoris, les diferents cultures, llengües i religions, les diverses concepcions de la infància, l'educació i la cura, els canvis en els models familiars, les transformacions en el món laboral i la durada de la vida, i les innovacions científiques i educatives impliquen la necessitat constant de millorar i transformar els serveis d'ECEC (Spyrou et al., 2015). La perspectiva de l'«educació responsiva» (Fletcher-Wood, 2018) va sorgir a la dècada de 1980 com a «escoles responsives» i «ensenyament culturalment responsiu» (Gay, 2018) per respondre a la necessitat de superar un model educatiu existent i adaptar-lo a les realitats canviants (Hollie, 2011). L'educació responsiva va néixer com un enfocament en què la cultura i la llengua de l'alumnat són recursos i actius per a l'aprenentatge i l'ensenyament. Basant-se en la premissa que educar és inherentment complex i està carregat de valors, la nostra comprensió de l'educació responsiva relacionada amb la primera infància és que els serveis d'educació infantil i cura (ECEC) haurien de treballar amb totes les diversitats com un enriquiment (inclusió) i eliminar totes les barreres culturals, lingüístiques, institucionals, econòmiques... per assolir l'equitat (Chang i Viesca, 2022). Aquest repte, relacionat amb la diversitat territorial, cultural, religiosa i lingüística contextual, ha estat abordat, per exemple, per la xarxa europea NESET en el seu informe sobre 'Working with multilingual children and families in ECEC: guidelines for continuous professional development of ECEC professionals' (Bergeron-Morin, et al., 2023). Subratlla la necessitat de serveis d'ECEC sensibles enfront del multilingüisme i el multiculturalisme creixents i canviants de les famílies i els infants per tal d'assolir

l'equitat educativa i lingüística quan tots els infants comencen l'escola. Aquest repte s'ha d'abordar tenint en compte la diversitat territorial, cultural, religiosa i lingüística.

2023). Subratlla la necessitat de serveis d'ECEC que siguin sensibles davant el multilingüisme i el multiculturalisme creixents i canviants de les famílies i els infants per tal d'assolir l'equitat educativa i lingüística quan tots els infants comencen l'escola. Aquest repte l'han d'abordar no només els professionals dels serveis d'ECEC, sinó també conjuntament amb les famílies i els agents comunitaris. Comprenent que la diversitat d'origen, llengua, territori, necessitats educatives especials (NEE) o cultura és la nova normalitat i evitant qualsevol dinàmica de segregació o discriminació, els serveis d'ECEC que hi responen se centren a millorar les seves pràctiques diàries per aconseguir institucions acollidores i pràctiques equitatives per a tothom, valorant i tenint en compte els antecedents familiars únics de cada infant, tant des del punt de vista lingüístic, cultural, religiós, territorial i històric. A més, els reptes i oportunitats que aquestes realitats canviants plantegen als diversos serveis d'ECEC, que s'han d'entendre com una xarxa integral i sistèmica de serveis, actors i recursos.

Finalment, les necessitats de desenvolupament dels infants en cada etapa (des de l'embaràs fins als 6 anys) han de ser una consideració clau en el disseny dels serveis d'ECEC (institucions i pràctiques). El progrés significatiu fet en la neurociència i la investigació del cervell en les darreres dècades proporciona coneixements valuosos sobre la prestació de serveis d'ECEC adequats a cada etapa, abordant les diverses necessitats de desenvolupament en àrees com la fisiologia, la cognició, el desenvolupament físic, les relacions, el llenguatge, les habilitats socials, l'autoregulació, el benestar emocional, l'aprenentatge i el comportament (Conkbayir, 2023). Evitar, com exposen Wasseman i Zambo (2013, i), «els perills de la simplificació excessiva i les extensions inapropiades de la neurociència» en l'educació. La neurociència pot ser útil per als educadors i cuidadors si s'aplica de manera ètica i amb cura.

Els serveis ECEC com a bé comú del territori

Perquè aquests serveis d'ECEC siguin realment sensibles i integrals, és important que, en el seu disseny, les dinàmiques institucionals i les pràctiques educatives, les famílies no es concebeixin com a 'clients' individuals d'un servei predefinit, sinó com a participants en serveis que requereixen una adaptació participativa i col·lectiva a les realitats canviants. És a dir, entendre els serveis d'ECEC com un bé comú (Gallego i Vázquez, 2023). Tal com va expressar la UNESCO (2015, 78),

La noció de bé comú va més enllà del concepte instrumental del bé públic, en què el benestar humà es planteja des de la teoria socioeconòmica individualista.

Des d'una perspectiva del 'bé comú', no només importa el 'bon viure' dels individus, sinó també la bondat de la vida que els éssers humans tenen en comú. No pot ser un bé personal o particular (...). La noció d'educació com a 'bé comú' reafirma la dimensió col·lectiva de l'educació com un esforç social compartit (responsabilitat compartida i compromís amb la solidaritat)

En altres paraules, els serveis d'educació infantil i cura (ECEC) s'han d'entendre com a part del dret a l'educació des dels 0 fins als 100 anys, i només es pot aconseguir practicant els serveis d'ECEC com un esforç col·lectiu en què els professionals, les famílies i els infants siguin tots protagonistes actius d'un projecte compartit. Per tal de proporcionar serveis d'ECEC realment adaptatius i integrals que puguin respondre a les necessitats, realitats i demandes canviants, especialment en àrees diverses i superdiverses (Collet, 2025), es requereix la governança col·lectiva i participativa de tots els actors (Pechtelidis i Kioupiolis, 2020). Cada actor hi té el seu paper, però tots construeixen conjuntament un servei col·lectiu com un bé comú, lluny d'enfocaments tecnocràtics, burocràtics o orientats al benefici i de solucions senzilles (UNESCO, 2015).

Condicions laborals, reconeixement professional i manca de docents

Aquesta resposta universal, integral i sensible ha de ser sostenible en el temps i garantir bones condicions de formació (inicial i contínua), treball i desenvolupament professional per als educadors i altres professionals. Totes les visites han demostrat que els recursos destinats a l'educació infantil a escala nacional encara són insuficients. El mateix passa amb el reconeixement de les tasques d'educació i cura en aquestes edats. Això està provocant una escassetat creixent de professionals i la seva marxa cap a altres àmbits de treball. Els salaris, les condicions laborals, la manca de reconeixement social per una tasca clau, la possibilitat de treballar com a professional en aquesta etapa sense una titulació universitària, una carrera professional de desenvolupament clar... són, entre d'altres, qüestions centrals que cal repensar des d'una perspectiva política, institucional i pedagògica per tal d'invertir aquestes dinàmiques estructurals que poden minar la qualitat dels serveis d'educació infantil.

Les famílies (o cuidadors) són la pedra angular dels serveis d'educació i cura infantil (ECEC). De vegades, algunes ciutats han concebut els serveis d'ECEC gairebé com si els infants no tinguessin família ni cuidadors (atenció social). Això és, des del nostre punt de vista, un error.

Les famílies són clau per al benestar, el desenvolupament i l'educació dels infants i requereixen el ple suport de les autoritats públiques. En temps d'inegalitat, dificultat per accedir a l'habitatge, migració, etc., el suport públic a totes les famílies i als seus infants petits en totes aquestes dimensions estructurals, així com en l'atenció i l'educació, és fonamental. Això és especialment cert per a les més vulnerables, per a les quals la criança pot esdevenir una tasca molt feixuga. També és rellevant que aquest suport a totes les famílies com a pedra angular de la criança no només es proporcioni *per a* les famílies, sinó també *amb* elles. És a dir, tenint en compte la seva veu, els seus interessos i la seva perspectiva. En aquest sentit, també és important tenir en compte aquells infants que estan sota protecció social (atenció social), els seus cuidadors i les seves necessitats específiques.

La dimensió axiològica

Finalment, d'una manera relacionada, no hem d'oblidar que els models d'educació i cura de la primera infància i de la família també tenen valors i ideologies i estan vinculats a ideals polítics, socials i humans. També és essencial que aquesta dimensió sempre sigui explícita en el disseny, la implementació i l'avaluació d'aquests serveis per tal de connectar els serveis d'ECEC amb un projecte més ampli de avanç cap a una ciutat i una societat més justes i equitatives. Seguint la proposta de la UNESCO (2021), reimaginar els nostres serveis d'ECEC plegats també significa qüestionar: quins serveis d'ECEC volem i per a quina societat.

14 Polítiques, institucions i pràctiques pedagògiques i de cura dels serveis d'educació i cura en la primera infància contextualitzades i responsives

14.1 Introducció

Precisament, tenint en compte els reptes i els principis exposats, proposem algunes idees per continuar repensant i millorant els serveis d'educació infantil i familiars a les ciutats en tres nivells: polítics (*nivell macro*), institucions (*nivell meso*) i pràctiques (*nivell micro*). Com ja hem dit, els tres són rellevants, com també ho són el diàleg i la coherència global entre ells, ja que, fins ara, gran part de la recerca i les propostes sobre la primera infància han estat exclusives en les seves perspectives. Algunes, provinents dels camps de l'economia, la ciència política o la sociologia, treballen a nivell macro, analitzant, amb gran èxit, els principals reptes d'aquestes polítiques en el context de les dinàmiques dels estats del benestar, els mercats laborals, social

innovació o els riscos d'exclusió (Gallego et al., 2024; Ionescu et al., 2024). No obstant això, tenen poca o cap connexió amb la dimensió institucional, i molt menys amb les pràctiques pedagògiques. Altres, provinents dels camps de la pedagogia, la psicologia o l'educació infantil, aborden debats sobre el joc; l'espai com a tercer educador; el desenvolupament cognitiu, emocional, lingüístic o relacional; o les relacions amb les famílies, tots ells centrals, però prestant poca atenció als marcs polítics i institucionals que recontextualitzen i (re)formen qualsevol acció a nivell meso o micro (Jana, 2017; Willan, 2024). En aquesta ocasió, gràcies a un equip multidisciplinari, presentem un enfocament responsiu, integral i global que inclou, de manera interrelacionada, les tres dimensions. A més, destaca la necessitat urgent de garantir que els debats sobre els serveis d'educació infantil i les famílies no s'abordin sense la complexitat, el diàleg i la riquesa de la macropolítica, les mesoinstitucions i les pràctiques micropedagògiques i de cura. Tot l'enfocament es resumeix a la figura 1.1 següent.

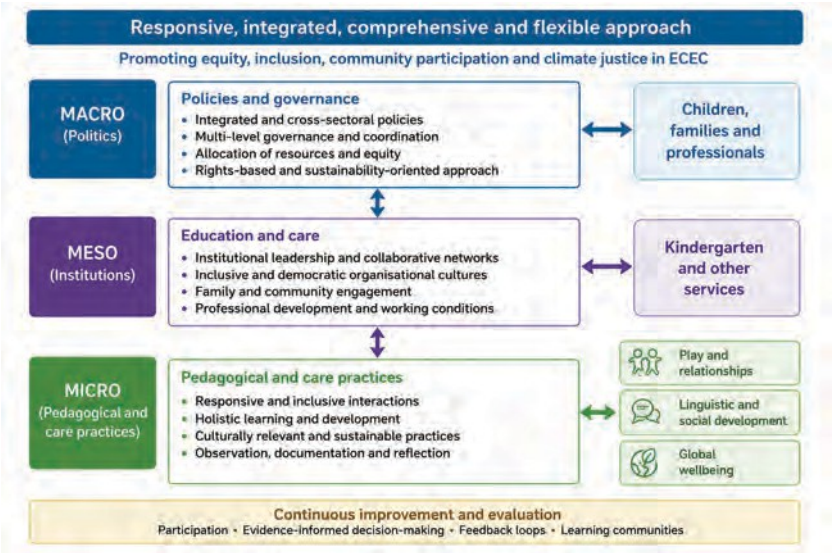


Figura 1.1 enfocament dels serveis ECEC EDUFIRST. Elaboració de l'autor amb suport d'IA.

1.4.2 Serveis d'educació infantil i famílies: la dimensió de política pública (*macro*)

Com hem explicat, els serveis d'educació infantil i familiars sempre estan emmarcats dins d'un ideal de societat, de relacions i de la persona. Tant si és implícita com explícita, la dimensió axiològica i ideològica és intrínseca a qualsevol debat social i educatiu i, encara que només sigui en termes generals, és important poder explicar els valors i postulats en què es basa un model o un altre de serveis d'educació infantil. Sobretot, és significatiu explicar a quines necessitats respon (i a quines no) i quin tipus de societat pretén crear. Això emmarca i guia les diverses polítiques públiques que s'estructuren en cada àrea. Aquí, la primera pregunta per a qualsevol política pública és: per què volem serveis d'educació infantil i família? Quines necessitats volem satisfer? En altres paraules, si els serveis d'educació infantil i cura de la infància (ECEC) són la resposta, quina és la pregunta o preguntes que els motiven?

De les possibles funcions per a les quals s'organitzen els serveis, la més comuna, especialment en els últims quaranta anys, és la conciliació de la vida familiar i laboral. Això és especialment cert en el cas de les dones, ja que una societat patriarcal com la europea les ha convertit en les principals cuidadores, amb les nombroses desigualtats que això comporta. Així, amb Adelantado (2000) o Maestropieri i León (2023), podem entendre els serveis d'educació infantil i familiars com una estratègia per conciliar la vida laboral i familiar, promovent la (re)integració de les dones al mercat laboral i, alhora, la nacionalització (i/o mercantilització en alguns casos), així com la *desfamilització* de la cura. Aquesta demanda, que normalment es satisfà amb més guarderies, planteja debats fonamentals que val la pena considerar. El primer és que, mentre que en països del nord d'Europa, com Finlàndia, l'atenció infantil és un dret subjectiu de cada infant i, per tant, els governs locals garanteixen una plaça per a tots els qui la necessiten, en altres països, com Espanya i Itàlia, més de la meitat dels infants de 0 a 3 anys encara no tenen plaça en cap servei d'educació infantil. La recerca (Navarro i León, 2024 a Espanya o Colombarolli et al., 2024 a Itàlia) i les dades globals (OCDE, 2015, 2025) mostren la complexitat d'aquesta realitat i la seva relació amb la reproducció de les desigualtats socials. La segona qüestió fa referència al finançament, especialment en contextos on aquests serveis no són un dret subjectiu de l'infant. En molts països, les autoritats locals no tenen prou finançament, i els serveis d'educació infantil representen una càrrega econòmica significativa amb copagaments per a les famílies. Un cop més, el disseny

i el finançament dels serveis d'educació infantil determinen les seves funcions i els efectes que generen. A més, en tercer lloc, com s'afirma en un informe de Save the Children, en algunes regions d'Espanya (2024), el cost de criar un fill ha pujat fins a gairebé

1.000 € al mes (Save the Children, 2024), segons la qual cosa sovint fa que surti més barat per a una família (normalment les dones) deixar de treballar i no pagar alguns d'aquests serveis (bressol, menjador escolar, possibles cangurs, etc.), que treballar i pagar-los. El debat entre el cost de criar els fills i el cost d'oportunitat de la feina hauria de ser, un cop més, clau en el disseny dels serveis d'educació infantil. I finalment, en quart lloc, hi ha famílies que creuen que els infants d'entre 0 i 2 o 3 anys haurien d'estar amb la seva família (els pares, normalment la dona i/o altres alternatives de cura infantil) i no pas en una «escola». Com ja hem explicat, això suggereix que la diversitat de valors familiars podria ser una barrera cultural per a un sistema universal i adaptable. Un sistema d'aquest tipus hauria de ser capaç de superar aquesta barrera diversificant els serveis d'educació infantil (ECEC) per respondre a moltes realitats, necessitats i demandes diferents, però sense deixar enrere cap nen ni cap família (Turienzo et al., 2025). Hi ha molt per fer pel que fa a la innovació, la diversificació, la formació de noves aliances i el desenvolupament de nous serveis dins dels serveis locals d'educació infantil (ECEC). Esperem que l'enfocament integral i reactiu, les eines i les reflexions d'EDUFIRST contribueixin a això. Un altre tema important que normalment figura a l'agenda política és la importància de «començar l'educació abans».

Aquest és un tema transversal a tots els territoris europeus i prové de la creixent importància d'obtenir qualificacions superiors (professionals o acadèmiques) que permetin a les persones assolir una bona posició social. Sabem per la recerca que assistir a l'escola bressol protegeix contra el fracàs escolar, especialment entre les famílies més desfavorides, i és una bona inversió en equitat (Carbuccia et al., 2022; Consell d'Europa, 2018; Heckman i Mosso, 2014; Melhuish et al., 2008; Morabito, 2020; etc.). Tot això està portant les regions on els serveis d'educació infantil no són universals i gratuïts a invertir en aquests serveis, amb un enfocament en les funcions educatives i socials destinades a prevenir el fracàs escolar i a promoure l'equitat. En aquest sentit, sorgeix un dilema clau de política pública, que és, en contextos no universals, quins nadons/famílies es prioritzen, quines no, i segons quins criteris. Carbuccia et al. (2022) resumeixen les quatre barreres possibles per a l'accés als serveis d'educació infantil (ECEC) per a famílies diverses i desiguals: i) la proximitat espacial o residencial a qualsevol d'aquests recursos; ii) la tendència que les zones desfavorides tinguin menys d'aquests serveis; iii) els criteris que poden afavorir el suport

per a famílies treballadores (mares) i excloure les que tenen un progenitor a casa;

iv) l'horari d'«oficina», que, com vam veure en diverses visites durant el projecte EDUFIRST, exclou fàcilment les famílies amb altres horaris de treball (fàbrica, neteja, comerç, etc.); o v) les creixents complexitats burocràtiques que implica accedir a aquests serveis. En aquesta edat crucial, els serveis d'ECEC innovadors, de qualitat, diversos i que responguin a les necessitats haurien de prioritzar sempre clarament l'equitat.

Una altra funció possible, menys estesa, és aquella que concep els serveis d'educació infantil i cura (ECEC) com un espai potencial per al desenvolupament integral dels infants. En moltes ciutats, es proposen polítiques públiques amb un objectiu clar: proporcionar a cada infant i a la seva família les condicions per a un desenvolupament integral, centrat en l'infant mateix, respectuós... Un desenvolupament no marcat pels ritmes de la política, el món laboral o l'escola (*Kronos*), sinó pel temps dels infants (Hoyuelos, 2008), més vinculat a l'espera, l'oportunitat i la significació (*Kairos*). Aquesta funció de les polítiques d'educació infantil sovint està estretament vinculada a un altre enfocament possible que concep els infants d'entre 0 i 3 anys (com a mínim) com una part integral de les seves famílies, de les quals no s'haurien de separar. Aquestes polítiques de suport a la criança (positiva) haurien de facilitar i promoure tant les condicions materials mínimes per al benestar familiar (habitatge, alimentació, etc.) com el desenvolupament compartit del temps, les experiències i els estímuls (Nikiforidou et al., 2024). Regularment trobem experiències d'aquest tipus que es produeixen de manera «informal», dins de la comunitat, de manera horitzontal i participativa (Gallego i Maestropieri, 2024), mentre que en altres casos són promogudes de diverses maneres per l'administració local.

Aquestes i altres possibles funcions orientadores de les polítiques públiques per a la primera infància i les famílies (com ara la dimensió comunitària, l'adaptació i la lluita contra el canvi climàtic, i l'abordatge de l'obesitat infantil i els problemes de salut, etc.) poden ser complementàries i no ser mútuament excloents. No obstant això, sembla essencial que es puguin fer explícites en el seu disseny, implementació i avaluació, facilitant així la coherència i l'orientació compartida amb les dimensions de la pràctica institucional i pedagògica. Estem d'acord amb Ionescu et al. (2024) en la necessitat que cada ciutat o territori tingui dades, anàlisi, justificació, discurs, un marc compartit i directrius clares sobre les funcions i els objectius que vol assolir amb les seves polítiques universals i responsives d'educació infantil i família (ECEC) realment responsiva i un sistema integral i sòlid.

Creiem que és essencial que aquesta orientació sigui compartida per tot el govern local

administració i tota la ciutat. Les respostes s'haurien de compartir entre els governs locals, implicant de veritat els àmbits de l'educació, la salut, els serveis socials, l'esport, la planificació urbana, etc. A més, aquestes respostes s'haurien de compartir i co-construir amb les famílies i la comunitat, que són actors clau en la construcció d'una bona *governança participativa* d'aquestes polítiques i institucions (els serveis ECEC com a bé comú). Les famílies, els professionals i la comunitat formen part de la solució als reptes de la primera infància (Collet i Tort, 2017), i les universitats poden ser actors clau per abordar aquests reptes. Recordant que, com s'ha esmentat anteriorment, totes les polítiques per als serveis d'educació infantil i familiar (ECEC) han d'estar centrades a promoure les necessitats i els requisits globals de desenvolupament de cada infant en cada etapa.

1.4.3 Serveis d'educació infantil i familiars: dimensió institucional (*meso*)

Tal com afirma l'OCDE (2017, 2018a, 2018b, 2015), un cop s'han establert les polítiques públiques sobre educació infantil i famílies, és hora de traduir aquests compromisos en institucions universals, integrals, receptives i d'alta qualitat com a instruments per a la implementació d'aquestes directrius. Això significa fer realitat la *garantia infantil* (UE⁵) perquè tots els infants, especialment els més desfavorits, tinguin les mateixes oportunitats i accés als serveis d'educació infantil (equitat). Totes les institucions haurien d'estar orientades, des del seu disseny fins a les seves pràctiques diàries, a satisfer les necessitats de desenvolupament, cognitives, emocionals, físiques, socials... dels infants en cada etapa del seu desenvolupament. En la nostra proposta, el més important no són els serveis en si mateixos, sinó que siguin universals i integrals; que siguin realment rellevants i adequats a les realitats i a les necessitats dels infants i de les famílies en cada moment i context (responsius); i que compleixin estàndards d'alta qualitat. En aquest sentit, revisem les respostes institucionals més comunes a les polítiques d'educació infantil i familiar a Europa.

a) Escola bressol – Kindergarten

Sense cap dubte, aquesta ha estat i continua sent la resposta més comuna a les necessitats de la primera infància. Tot i que hi ha alguns exemples anteriors, va ser

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

durant tot el segle XIX que diversos països europeus van començar a construir instal·lacions d'atenció infantil i/o educatives per a nens petits (i nenes, tot i que no en tots els casos). Owen, Brunszvik o Montesinos van ser pioners en aquest camp, però va ser, sens dubte, Fröbel qui, amb la seva proposta de parvulari el 1840, va formular un espai i un temps educatiu professionalitzats que eren acollidors, inclusius, respectuosos, lúdics, naturals i connectats amb les famílies i la comunitat. Des de llavors, tots els parvularis —escoles bressol, amb els seus molts noms— han pres la seva primera inspiració i model d'aquesta proposta. Són centres on, amb diferents horaris, edificis, tipus i ràtios de professionals, preus, etc., es cuida nens i nenes de 0 a 3 anys, o en alguns casos, com Itàlia o Finlàndia, fins als 6 anys, sense la presència dels seus pares o cuidadors. Avui dia, a Europa hi ha gairebé 2 milions de nens que participen en serveis d'educació infantil (0-3) i 13,6 milions en serveis preescolars (3-6)⁶. Sens dubte, la difusió d'aquesta forma institucional de política d'educació infantil, que respon a diversos enfocaments, funcions i orientacions (conciliació de la vida laboral i familiar, preparació per a l'escola, desenvolupament integral, etc.), és enorme i la converteix en la resposta més comuna a tot el continent. No obstant això, des de la nostra perspectiva global i de resposta, creiem que les escoles bressol tenen debats importants en què cal continuar millorant. El primer és, com s'ha explicat, si la resposta a les necessitats dels serveis d'educació infantil (ECEC) sempre, o en la majoria dels casos, han de ser les escoles bressol. Per tant, és essencial que cada territori es pregunti si, en les circumstàncies actuals, la millor resposta a les seves realitats i necessitats en l'àmbit de la infància, les famílies i la comunitat és crear o augmentar el nombre d'escoles bressol. El fet que sigui el recurs més comú no significa que sempre sigui el millor, el més rellevant, el més útil o el més eficaç en tots els contextos. Per tant, és essencial que les qüestions plantejades en la dimensió política es traslladin al debat sobre quins instruments/eines/institucions són necessàries en relació amb el debat de la secció següent: quines institucions per a quines pràctiques pedagògiques? (Willan, 2024).

El segon repte és de disseny institucional: són les escoles bressol en el seu format actual la millor resposta a la proposta d'universalitat, globalitat i capacitat de resposta? Diversos fòrums europeus debaten com

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

Les escoles bressol es poden repensar més enllà de la lògica de l'escolarització. Com afirma Murray (2025, p. 4), «*una escolarització prematura desvia l'atenció de les experiències òptimes dels infants [que] estan en sintonia amb els interessos i les necessitats dels nens petits, són propositives per a ells i aprofiten la seva participació, felicitat, domini, autonomia i motivació intrínseca*». Aquesta evolució corre el risc de minar la curiositat, la creativitat i el desenvolupament de les habilitats socials (Bennet i Kaga, 2010) i pot crear confusió entre les parts interessades (Brown et al., 2023). Per tant, una pregunta per al disseny institucional de les escoles bressol és: com promouen el creixement dels infants i les famílies en entorns inclusius i democràtics? Com s'obren a maneres diverses de 'ser' a l'escola bressol en termes d'horaris, la presència diària i ordinària de les famílies, evitant un paper de clients per als pares i avançant cap a una corresponsabilitat educativa efectiva? Com estan dissenyades perquè, d'una manera estandarditzada, puguin respondre a les diferents necessitats i desitjos de les famílies? Podem identificar diverses iniciatives, que van des de les informals fins a les estructurades, com ara grups familiars, espais de motricitat, grups de salut infantil, serveis d'educació infantil i cura (ECEC) (descrits a continuació) o centres integrats per a famílies dins d'una llar d'infants, i examinar les sinergies entre elles? Tanmateix, fins ara, per exemple a Espanya, les escoles bressol, a causa dels seus criteris d'admissió, de les seves quotes en països on l'atenció a infants de 0 a 3 anys no és (encara) un dret subjectiu, i del seu enfocament a donar suport a la conciliació de la vida laboral i familiar, faciliten la desigualtat i poden deixar de banda els més desfavorits (famílies pobres, les que no tenen regularització administrativa, etc.), fins i tot en ciutats amb preus socials (Saurí i González, 2022).

La tercera són la formació (inicial i contínua), el reclutament, la retenció i la promoció de professionals amb una carrera rellevant i motivadora: el debat sobre el nou professionalisme en els serveis d'educació infantil. Tal com afirma el Centre for Innovation in Early Years (Peeters, 2023, i):

A tot Europa, la professionalització creixent de l'atenció a la infància ocupa un lloc destacat a l'agenda. Hi ha un canvi de visió sobre l'atenció a la infància, de la idea de 'tenir cura' dels infants, com a substitució temporal de la mare treballadora, a la de considerar-la una part integral d'un sector educatiu més ampli. Un dels indicis d'això és l'atenció creixent a la coeducació i a les aliances amb les famílies. Avui dia, veiem canvis en les professions relacionades amb els infants més petits a molts països.

A més, és aquí on entra en joc el debat sobre el multiprofessionalisme en els serveis d'educació infantil, que destaca la necessitat d'equips interprofessionals formats

formats per mestres, educadors socials, infermers, facilitadors comunitaris, etc. Finalment, el quart debat tracta sobre la inclusió i els infants amb necessitats especials (Collet et al. 2022). No obstant això, a nivell institucional, això es pot abordar des d'una perspectiva mèdica, del dèficit o normalitzadora-inclusiva. Així, hi ha múltiples debats per resoldre sobre com acollir les famílies, com desenvolupar una aliança específica amb elles, quines qüestions ètiques cal considerar, com oferir un suport específic sense segregar, etc.

b) Espais de cura familiar – clubs familiars – centres d'activitats familiars

En molts països europeus, podem trobar institucions, amb noms i orientacions diferents, que, a diferència de les escoles bressol, s'adrecen tant a famílies com a nadons. Tenden a ser un recurs molt menys estès que les escoles bressol, però tenen un gran potencial (Ferrer i Riera, 2004; Blanch, et al., 2021). Molts d'ells es basen en el projecte *La Maison Verte*, impulsat per Françoise Dolto l'any 1958. En molts casos, estan vinculats a les famílies més desfavorides (Capdevila i Longás, 2013) i constitueixen un recurs vinculat a programes soci-educatius, criança positiva, acollida de famílies d'origen estranger, treball comunitari i serveis socials.⁷ Les àrees de treball més comunes són: orientació i suport professionals per a la criança, especialment en àmbits com la cura, l'alimentació, l'afecte, les rutines, etc.; Promoció del vincle intrafamiliar; proporcionar un espai de qualitat perquè els infants juguin i socialitzin; i oferir un espai de suport mutu, intercanvi i connexió amb la comunitat. Amb aquesta finalitat, aquests espais solen oferir rutines, joc lliure, treball emocional i relacional, vincle, joc guiat, atenció individualitzada i suport als pares, suport mutu entre famílies, relacions interculturals i comunitàries, criança positiva i orientació sobre la cura, l'alimentació, la higiene, els límits, el comportament, etc. Els professionals que els acompanyen són sovint mestres i/o educadors d'educació infantil, treballadors socials, amb el suport institucionalitzat de professionals de la psicologia, l'infermeria i altres àmbits de l'educació, la psicologia, el treball social i comunitari, la salut i la criança. No és estrany trobar espais familiars ubicats en instal·lacions compartides amb escoles bressol, centres de dia per a gent gran, centres cívics o clubs esportius, amb els quals sovint es generen sinergies i activitats compartides.

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

Un cop més, la qüestió dels objectius institucionals dels espais familiars és crucial. Per a què volem els espais familiars? Com a resposta a quin context, a les necessitats i realitats dels infants i les famílies? Amb quines finalitats? Per a qui? Aquestes són preguntes que no es poden ignorar sota cap circumstància, com tampoc el tipus d'orientació de cada espai familiar, que varia molt d'un territori a un altre. Al nostre parer, i especialment en un context europeu de diversitat creixent (en termes d'origen, necessitats educatives especials, models familiars, etc.) i d'inequalitats, els espais familiars podrien ser una resposta flexible, adaptable i rellevant que complementi i/o estigui vinculada a les escoles bressol. Tal com s'ha exposat, és rellevant deixar de pensar en les institucions clàssiques com una cosa feta i començar a veure-les com una cosa que pot ser innovadora, remodelada, mixta i (re)creada. Així, els espais familiars podrien ser una bona alternativa per aconseguir una atenció integral, universal, flexible i reactiva per als infants de 0 a 3 anys i les seves famílies, o per millorar l'atenció ja prestada a les escoles bressol (universals). Com s'ha explicat anteriorment, probablement cal una estratègia combinada d'institucions, intensitats i recursos diferents, amb l'objectiu d'aconseguir una major capacitat de resposta per a les famílies més desfavorides i menys per a les que tenen més recursos i capital, per tal d'invertir i no reproduir les desigualtats existents. Un cop més, de manera contextual, integral i amb capacitat de resposta, cada territori s'ha de plantejar les preguntes sobre les institucions més rellevants i innovar en les respostes.

c) Escoles bressol a temps parcial i centres mixtos

A causa de les decisions familiars, les necessitats dels infants i els recursos disponibles, l'opció d'una llar d'infants on els nens puguin assistir dos o tres dies a la setmana en lloc dels cinc actuals pot ser un enfocament innovador i eficient que cal experimentar, provar i avaluar. També hi ha la possibilitat de considerar centres mixtos que siguin simultàniament escoles bressol (a temps complet – alta intensitat), d'assistència intermitent (intensitat mitjana) i espais familiars (baixa intensitat). Al llarg de la infància, les famílies i els professionals poden determinar la intensitat i el tipus de recurs més rellevant per als infants i els pares en funció de les seves necessitats i circumstàncies. L'objectiu d'aquestes instal·lacions/projectes mixtes és estendre l'atenció a *tots* els infants d'1 a 3 anys i a les seves famílies, especialment els que provenen dels entorns més desfavorits, i barrejar infants i famílies diversos i les seves necessitats de desenvolupament. Com s'ha explicat, aquest enfocament global de les institucions d'educació infantil i de com co-construir-les es podria desenvolupar des de la perspectiva del bé comú.

d) Projectes intensius de suport a la criança

Amb l'objectiu explícit d'abordar la reproducció intergeneracional de la pobresa, hi ha diversos projectes intensius de suport a la criança a Europa⁸ en els quals, principalment mares joves, conviuen amb professionals gran part del dia. Allà es desenvolupa el potencial de mares i fills, se'ls acompanya i prepara perquè puguin continuar la seva educació i obtenir titulacions oficials obligatòries i postobligatòries, se'ls dóna suport en la criança (higiene, nutrició, hàbits, salut, etc.), en l'habitatge i els ingressos, en els vincles amb la comunitat i la xarxa familiar, etc. En molts casos, són projectes d'ONG que busquen, mitjançant una intervenció proactiva, intensiva, integral i a mitjà termini (G anys), trencar la lògica tradicional de la intervenció dels serveis socials (parcial, de baixa intensitat i reactiva) i trencar el cicle de la pobresa familiar i l'exclusió social. En absència d'una avaluació externa consistent, també és una altra resposta institucional i innovadora possible, rellevant per a diferents realitats i necessitats en la primera infància, una cosa que, com expliquen Ionescu et al. (2024, bloc 3), és clau.

e) Espais comunitaris de cura infantil – xarxes informals de cura

Com expliquen Maestripieri i Gallego (2024) en un estudi sobre Barcelona, moltes ciutats tenen xarxes comunitàries i/o informals de suport a la criança i a la criança comunitària. Des de diferents enfocaments, tots coincideixen en (a) el desig d'autoorganització d'aquest suport entre iguals i (b) una certa professionalització d'algunes de les persones de la xarxa (majoritàriament dones) que s'ocupen dels infants i les famílies a les seves pròpies llars o a les dels «professionals». A nivell de polítiques públiques i enfocament institucional, sorgeixen preguntes sobre si cal donar suport a aquestes xarxes, que normalment s'organitzen entre famílies de classe mitjana; com promoure una major diversitat; com contactar-hi i enllaçar-les amb guarderies, espais familiars i altres recursos; com supervisar la qualitat dels serveis que ofereixen; com escoltar la seva veu com a actors del sector amb necessitats i propostes... Creiem que aquestes són qüestions clau per construir sistemes d'educació infantil (0-3) integrals i reactius. I podrien ser rellevants per a la construcció d'un ecosistema local de suport a la primera infància i a les famílies millor i més potent.

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

f) altres serveis ECEC que donen suport a la criança a casa, a l'atenció domiciliària, als serveis sanitaris, etc.

Tots ells tenen en comú la prestació de suport en qüestions de criança, cura o salut a domicili per part de professionals (ja siguin titulats o no) (Bromer i Korfmacher, 2017). Amb Ionescu et al. (2024), proposem aquests serveis com a complement de les institucions esmentades anteriorment o d'altres que es puguin crear. Reconeixent-ne el valor, plantejem les mateixes preguntes que a les seccions anteriors: quin paper haurien de tenir aquests serveis domiciliaris (educatius, de cura, sanitaris, etc.) en l'arquitectura institucional de cada ciutat o territori? Com s'haurien de coordinar i complementar amb altres serveis, i qui hauria de garantir aquesta coordinació i integració i com? Si la resposta són aquests serveis, quina és la pregunta? Etc.

g) Debats institucionals transversals

Finalment, hi ha debats transversals clau que tant l'arquitectura institucional de l'educació infantil i els serveis familiars com cada espai institucional han d'abordar. En primer lloc, el debat sobre la qualitat dels seus elements i pràctiques formals, amb tota la complexitat de definir la qualitat en aquestes etapes d'una manera inclusiva, contextual, relacional, etc. (Azcona i Hoyuelos, 2011; Collet et al., 2024). I la seva avaluació per a la rendició de comptes i, sobretot, per a l'aprenentatge i la millora. En segon lloc, el debat, en aquells contextos on encara no existeix, sobre la continuïtat de l'etapa de 0 a 3 anys amb la de 3 a 6 anys. Aquest debat planteja qüestions clau sobre l'escolarització–desescolarització de l'etapa d'educació infantil amb els seus pros i contres (Paniagua i Collet, 2020); sobre els salts i (no) continuïtats entre etapes, estratègies i metodologies d'atenció, orientacions, etc. També planteja, amb Sakr i O'Sullivan (2022), la qüestió del lideratge en els serveis d'educació infantil i la importància de la formació, el reconeixement i el desenvolupament per continuar millorant-los. I finalment, la qüestió ja tractada de les condicions laborals i la nova professionalitat en els serveis d'educació infantil i cura de la infància. Per acabar, cal recordar que tots els dissenys institucionals han de centrar-se a satisfer les necessitats de desenvolupament dels infants en tots els aspectes.

Com a conclusió, cal assenyalar que el nou enfocament integral i sensible no implica oposar-se a les diferents funcions i orientacions dels serveis d'educació infantil, ja que no són contradictòries, ni a les diferents solucions institucionals presentades. Al contrari, avançar cap a un horitzó universal i sensible requereix complementarietat i una visió global, coherent,

arquitectura i govern institucional compartit i basat en la comunitat amb propostes diferents segons les necessitats i situacions de cada context.

1.44 Serveis d'educació infantil i famílies: pràctiques pedagògiques i de cura (micro)

Com hem explicat, les dimensions polítiques i institucionals es reflecteixen en diverses pràctiques educatives i de cura en els serveis d'educació infantil, i són aquestes pràctiques les que reben, de manera pràctica i concreta, els infants i les famílies. Només experimenten espais, relacions, temps, cura i educació proporcionats per professionals específics en institucions específiques. Les pràctiques quotidianes als serveis d'educació infantil són, finalment, la manera real i concreta de donar la millor resposta possible a les necessitats de desenvolupament dels infants. Per tant, és essencial que les polítiques públiques i l'arquitectura institucional tinguin en compte que, en última instància, tot es redueix a una cosa fonamental: pràctiques pedagògiques i de cura específiques, que han de ser de la màxima qualitat i la millor orientació. En aquest sentit, la nostra proposta de debats i reptes perquè les ciutats continuïn avançant en la millora dels serveis d'educació infantil s'organitza al voltant de tres dimensions: (a) una nova professionalització, és a dir, la identitat professional i les condicions laborals materials; (b) el lideratge per a la qualitat i la millora contínua dels serveis d'educació infantil; i (c) un enfocament educatiu i de cura inclusiu i sensible.

a) Nova professionalització

Com s'ha explicat, hi ha una bretxa significativa entre la retòrica i els recursos invertits en els serveis d'educació infantil i per a les famílies, especialment als països del sud d'Europa. Probablement, la bretxa i paradoxa més cridanera és la que hi ha entre una etapa crucial en el desenvolupament humà i, en alguns contextos, professionals amb sous baixos, llargues jornades laborals, ràtios elevades, sense espai per a la preparació i la reflexió, poc reconeixement social... i, en relació amb això, qualificacions baixes i, de vegades, nivells professionals baixos. A tota Europa, és cada cop més difícil atraure professionals a aquesta etapa i retenir-los i desenvolupar una trajectòria professional motivadora en aquesta etapa 0-3/0-G. Davant aquesta contradicció, que soscava la qualitat i la millora contínua d'aquests serveis, proposem un nou contracte per als professionals dels serveis d'educació infantil basada en dos conceptes: la qualitat a través del reconeixement (UNESCO, 2021). D'una banda, en una etapa crítica, altament qualificats,

cal professionals ben seleccionats i formats contínuament, així com un alt nivell d'estàndards i avaluació (OCDE, 2018b). D'altra banda, la societat, a través dels governs locals i regionals/estatals, ha d'oferir bones condicions salarials comparables a les dels docents d'altres etapes o professionals d'altres àmbits, horaris similars, ràtios adequades, temps i espai per a la preparació i la reflexió (Robinson, 2020) i un reconeixement social molt més gran. Els professionals dels serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC), si duen a terme la seva feina amb qualitat, tenen una alta capacitat per prevenir futures desigualtats o dificultats. Aquest repte implica un nou pacte entre universitats, governs locals, famílies i societat per avançar de manera decidida cap a un nou professionalisme en l'educació i la cura de la primera infància que faci possible aquesta qualitat desitjada en qualsevol context institucional (escola bressol, espai familiar, centres familiars integrals, etc.) (Willan, 2024). A més, proposem un esforç per desfemenínezar la professió perquè sigui una mica més equilibrada en termes de gènere, en línia amb la incorporació dels homes a les tasques d'educació i cura (Brody et al., 2021).

b) Lideratge per a la qualitat i la millora contínua

Juntament amb Sakr i O'Sullivan (2022) i Willan (2024), creiem que el paper del lideratge en els serveis d'educació infantil i familiars ha estat poc desenvolupat. Mentrestant, en l'educació primària i secundària, hi ha una gran quantitat d'investigacions que destaquen la centralitat d'un bon lideratge cooperatiu, professional, democràtic i orientat a la qualitat dins del marc d'una comunitat professional i col·lectiva que aprèn i millora junts (Day et al., 2011; Dogan i Adams, 2018; Dufour, 2004; Robinson, 2022), cosa que rarament passa en l'educació infantil. El lideratge significa emmarcar les pràctiques dins d'un projecte coconstruït; significa establir xarxes amb altres agents educatius essencials (famílies, administració local, organitzacions, etc.); significa buscar la millor resposta a les qüestions plantejades pel context social, familiar i infantil en cada moment (resposta); es tracta de coconstruir la qualitat i la sostenibilitat en termes de material, recursos i personal als serveis d'educació infantil; és promoure el desenvolupament professional de cada mestre o educador en el marc de condicions laborals dignes i reconegudes; és establir relacions que permetin abordar els conflictes (lògics) des d'una perspectiva inclusiva de 'nosaltres'; és promoure l'aprenentatge i la millora contínua a nivell personal, col·lectiu i institucional... I tot això amb l'objectiu d'oferir els millors serveis a cada infant i família. En resum, és un paper clau que ha de

ser desenvolupat i professionalitzat des d'una perspectiva democràtica i pel bé comú (Sousa i Moss, 2023).

c) Un enfocament inclusiu i sensible per a l'educació i l'atenció. Atès el context de la modernitat líquida en què vivim, no n'hi ha prou d'ofertir serveis de qualitat tancats o preconcebuts. Com s'ha exposat, la qualitat no és només un concepte intrínsec en relació amb la bondat i el desitjable de les pràctiques en una institució d'educació infantil i cura (ECEC). La qualitat també és un concepte vinculat a la capacitat de respondre adequadament a les necessitats específiques i canviant dels infants i les famílies en un context determinat. Així doncs, els enfocaments integrals i adaptatius (Gay, 2018) ens ajuden a entendre que cada context planteja preguntes diferents als serveis d'educació infantil i que les respostes no poden ser estàtiques. Si el context canvia (origens, llengües, dinàmiques familiars, necessitats, horaris, etc.) però els nostres serveis es mantenen iguals, probablement ja no són d'alta qualitat. Per posar un exemple senzill però que, creiem, és molt rellevant. Històricament, els serveis d'educació infantil acollien infants i famílies la llengua materna dels quals era la pròpia del territori. Avui dia, tenim escoles bressol, espais familiars, espais de criança intensiva... on (gairebé) totes les famílies tenen una llengua materna que no és pròpia del territori. Això ha donat lloc a serveis en contextos de superdiversitat (Wessendorf, 2014) on poden coexistir desenes de llengües, així com diferents concepcions de la infància, la família i la socialització, i diferents necessitats materials, relacionals i lingüístiques. Aquests nous i complexos contextos generen noves preguntes, necessitats i reptes per als serveis d'educació infantil. Això no implica canviar totes les pràctiques, sinó entendre que cada servei probablement hauria de ser diferent dels altres en funció del tipus de famílies, infants, context, necessitats, etc. I que aquestes necessitats varien al llarg del temps. Tal com hem après de les nostres visites a Barcelona, Milà i Tampere, parlem de plantejar-nos preguntes, per exemple, sobre l'horari d'obertura; sobre el nombre d'hores que cada infant pot estar al servei; sobre la necessitat d'implementar programes específics, per exemple, de desenvolupament del llenguatge per a infants i famílies estrangeres; sobre noves respostes per donar suport a la criança; etc. O, per posar un altre exemple, depenent del context, a les famílies més desfavorides se'ls dona prioritat en termes dels recursos més intensius i els professionals més qualificats com a estratègia per a l'equitat, la inclusió i la pre-distribució (Cornelissen et al., 2018; Maes et al., 2023). Així, un enfocament reactiu requereix que cada servei s'enfronti al repte complex de proporcionar el

la millor resposta en cada moment en funció del tipus de nens, nenes i famílies, del context i de les seves necessitats i realitats. És possible avaluar aquestes respostes i els seus impactes de manera regular, participativa, àgil i eficaç per tal d'analitzar si compleixen els objectius previstos i si són la resposta adequada a les qüestions i necessitats de cada moment. Com veurem al capítol següent, l'autoavaluació, amb l'objectiu de co-construir adaptacions i millores contínues, pot ser clau per assolir la màxima qualitat en cada servei d'ECEC i com a sistema.

1.5 Conclusions: el repte de passar a un enfocament integral, receptiu i un enfocament integral, receptiu i de alta qualitat

Aquest capítol pretén destacar els reptes i debats que poden fomentar la millora contínua dels serveis d'educació infantil i per a les famílies a les ciutats europees. Al nostre parer, en un context de canvi ràpid, de diversitat i desigualtat creixents, amb reptes urgents, és crucial que les ciutats europees puguin plantejar preguntes i articular debats, reptes i respostes sobre els seus serveis d'ECEC d'una manera integral i reactiva. En altres paraules, d'acord amb les necessitats de cada infant, de les famílies i del context. Creiem que és essencial oferir respostes integrals, coherents i coordinades a aquests reptes a nivell polític, institucional i de pràctiques pedagògiques i d'atenció. També és essencial ser conscients que cap resposta dels serveis d'educació infantil i cura (EEC) és políticament neutral i que les decisions preses s'han d'explicitar. Per exemple, situant les respostes dels serveis d'educació infantil dins dels quatre eixos clàssics per analitzar qualsevol política pública (Adelantado, 2000): (a) si el mercat es reforça o no (mercantilització vs. desmercantilització); (b) si són dirigits per les administracions públiques o no (nacionalització vs. desnacionalització); (c) si la càrrega de la cura infantil recau sobre les famílies (normalment les dones) (*familiarització* vs. *desfamiliarització*); i, (d) si es promouen serveis comunitaris d'ECEC (*comunitarització* vs. *descomunitarització*). També considerem rellevant el debat sobre els diferents enfocaments dels serveis d'ECEC en relació amb el dret subjectiu dels infants a la cura i l'educació (garantia infantil); i sobre com s'articulen les xarxes d'actors formals, no formals i informals implicats, construint architectures institucionals més obertes o més tancades. També és clau destacar

la importància de les dades, del coneixement basat en l'evidència i de la recerca per informar i enriquir les decisions polítiques, institucionals i pedagògiques. I el seu vincle indispensable amb l'avaluació, tal com es proposa al capítol següent. Sense dades i coneixements, no és possible construir sistemes d'avaluació que promoguin la millora contínua. Els debats sobre la formació, el reclutament, la retenció i el desenvolupament dels professionals del sector estan emergint com a fonamentals en els serveis d'ECEC, així com el seu model de noves professionalitats emergents. Aquest debat sempre està vinculat al de les condicions laborals, les ràtios i els recursos.

En resum, com van afirmar Dahlberg, Moss i Pence (2005), és urgent revisar la qüestió de la qualitat en les polítiques, les institucions i les pràctiques dels serveis d'ECEC, portant-la molt més enllà dels aspectes procedimentals, formals o tècnics. Al nostre parer, la qualitat avui dia requereix un enfocament integral i sensible que amplii la perspectiva de la qualitat incorporant altres dimensions, reptes i debats com els esmentats anteriorment. Esperem que aquest capítol, que proposa un nou enfocament per a aquests serveis, el capítol següent, que presenta una eina per a l'autoavaluació de la qualitat i la millora contínua, i la resta del llibre, amb contribucions a bones pràctiques de les tres ciutats implicades, contribueixin a aquests objectius.

2. Cap a una eina per a l'avaluació i la millora constants de l'educació infantil i serveis d'atenció

Francesca Davoli, Mila Naranjo i Verónica Jiménez

2.1 Introducció: qualitat i avaluació dels serveis d'educació i cura de la primera infància

Aquest capítol abordarà tres aspectes clau de l'educació infantil primerenca (molt primerenca): què entenem per servei educatiu, com abordem el concepte de qualitat i com identifiquem els indicadors per avaluar-la. La primera reflexió ens porta a descriure el servei educatiu com un espai/temps amb una finalitat educativa, més enllà de les escoles per a infants de 0 a 3 (i/o de 3 a 6) anys. En aquest sentit, ens referim a les escoles bressol (*centres d'educació infantil* o *nidi d'infanzia*), però també a diversos contextos educatius, com ara les zones de joc (*grups de joc* o *spazi gioco*), els espais familiars (*centres per a famílies* o *spazi per le famiglie*); tots ells són entorns educatius, espais caracteritzats per un component pedagògic important, dissenyats i implementats per professionals de l'educació infantil (educadors, pedagogs) amb la complicitat i el suport dels responsables polítics i altres agents (famílies, ciutadans) amb una intenció educativa clara.

Tots aquests espais educatius – que poden anar des de l'informal al formal, i des del poc estructurat fins al molt estructurat – ofereixen oportunitats d'interacció i socialització, així com d'aprenentatge i desenvolupament (social, cognitiu, emocional i psicomotor) tant per als infants com per als adults implicats (pares, famílies i professionals de l'educació).

Gràcies a aquest *marc intencionat*, dins d'un espai/temps preparat, es realitza el propòsit educatiu del servei: teixir relacions, crear experiències, viure emocions i desenvolupar aquelles habilitats, aptituds i

capacitats dins del paradigma *d'aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser* (Delors, 1996).

El primer cicle de l'educació infantil (0-3) i els models d'atenció a la primera infància encara són objecte de debat avui dia entre la cura i l'educació (Sánchez-Vera, 2022), és a dir, entre enfocaments vinculats, d'una banda, a la cura familiar *enfront de* la cura fora de la família i, de l'altra, a la prioritat de les polítiques de conciliació laboral *enfront del* dret de tot infant a l'educació des del naixement. El «debat entre cura i educació» (Sánchez-Vera, 2022, p. 105) encara no s'ha resolt; tampoc no ho ha fet la disputa entre les institucions amb «un enfocament socioassistencial, que atenen nens menors de tres anys els pares dels quals treballen, i les que tenen un enfocament més estrictament educatiu [...] fins a l'inici de l'escola primària» (Egido, 2010, p. 355) superat.

2.2 Qualitat dels serveis d'educació i cura de la primera infància: estat de la qüestió

Com s'ha exposat anteriorment, el concepte de qualitat en l'àmbit de l'educació conté un alt nivell de complexitat que ha estat àmpliament debatut per diversos autors (Dahlberg, Moss i Pence, 1999; Moss, 2017). Posicions controvertides, que pretenen considerar els serveis educatius més enllà del concepte de qualitat previst en les visions neoliberals dels economistes, estan àmpliament desenvolupades en l'obra de Moss (2014; 2015), prenent una sàvia distància dels discursos dominants actuals i oferint narratives alternatives per a l'educació i l'atenció de la primera infància avui dia. Zabalza (2014, p. 15) adverteix que el mateix terme (qualitat) pot referir-se a coses diferents, depenent dels diversos agents implicats en l'atenció a la infància i l'educació infantil (polítics, famílies, educadors, infants), depenent en el context geogràfic i depenent de l'època històrica.

L'autora indica algunes variables a tenir en compte a l'hora de definir el concepte de qualitat:

- La formació del personal educatiu i la disponibilitat de professionals amb experiència.
- Interaccions càlides amb els infants.
- Un context inclusiu on conviuen infants amb diferents característiques personals i socials.

- Un model educatiu que considera la instrucció i el desenvolupament del pensament creatiu en els infants com a complementàries i igualment importants tant des del punt de vista educatiu com del desenvolupament social.

El primer punt que emfatitzem és la importància de la formació del professorat, que emmarca tots els altres aspectes de la pràctica curricular. Hi ha una relació directa entre la qualitat de la formació dels professionals i el seu rendiment educatiu, dins dels contextos educatius de les diferents etapes, no només en l'educació infantil. Estem d'acord amb Egido (2010, p. 412) quan afirma que «ja que la qualitat de l'educació infantil depèn en gran mesura de la qualitat dels seus mestres, els països europeus, a més de tenir sistemes de formació adequats, han de prendre mesures per fer que les condicions laborals dels mestres en aquesta etapa siguin atractives».

Per tant, cal garantir la formació dels professionals i, alhora, que les seves condicions laborals siguin una condició necessària per assolir la qualitat educativa desitjada i, alhora, una indicació per als responsables polítics, les administracions i les agències de formació (les universitats, en particular) per millorar l'educació.

Galardini (200G, p. 7) vincula la noció de professional reflexiu amb el concepte de qualitat i assenyala que la qualitat «es cultiva» i «s'interpreta no com una entitat abstracta, sinó com un reflex de la pràctica, dels contextos i de les costums d'un servei per tal d'investigar-ne la significació en relació amb els objectius». A continuació, s'exposen indicadors de qualitat per a l'atenció a la primera infància que cal tenir presents per avançar en la reflexió:

- Les maneres en què es dóna la benvinguda a cada infant (i a la seva família) en la seva singularitat.
- Les pràctiques d'escolta i observació que l'escola adopta en la vida quotidiana.
- Les relacions i interaccions entre iguals i amb els educadors adults.
- L'organització dels espais (curosa) i del temps (respectuosa amb els ritmes vitals dels infants).
- La selecció de materials que s'ofereixen als infants per a les seves experiències de descobriment, joc i relacions dins del context educatiu.
- La relació amb les famílies i la promoció d'una cultura de la infància a la ciutat (els infants com a ciutadans de ple dret).

Si els factors clau per garantir la qualitat són la formació del personal professional, l'organització pedagògica, la agrupació dels infants (rati adult/infant), els espais, el temps, la relació amb les famílies i la xarxa amb el territori i altres professionals, les instal·lacions adequades, els recursos humans i materials, i els vincles amb l'entorn social i cultural, serà necessari disposar d'eines per a la reflexió, l'avaluació i, si s'escau, la millora dels elements identificats com a constituents de la qualitat.

Basant-nos en l'anàlisi d'algunes de les eines existents per a l'avaluació i la millora contínua dels serveis d'educació i cura de la primera infància, el repte és oferir una nova eina d'autoavaluació de la qualitat educativa per a tots els professionals, responsables polítics i administradors de serveis educatius. Per respondre a la pregunta de com s'avalua la qualitat, hi ha un ampli consens internacional sobre tres eines considerades impactants, que s'han analitzat en aquest estudi. Les enumerem en ordre cronològic d'aparició perquè el lector les pugui situar temporalment, i a continuació n'explicarem cadascuna en detall:

1. escala ITERS-R
2. Índex per a la Inclusió
3. DAVOPSI

La primera eina, l'*escala ITERS-R* (Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revisada), és una revisió de la coneguda escala ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale, ITERS 1550), que va ser dissenyada als Estats Units per avaluar la qualitat global dels programes per a infants de 0 a 3 anys (Harms, Cryer i Clifford, 2003). Per definir i mesurar la qualitat, l'escala ITERS-R ha obtingut dades de tres fonts principals: l'evidència de la recerca de diversos àmbits rellevants, com ara la salut, el desenvolupament i l'educació; les opinions professionals sobre les bones pràctiques; i les limitacions pràctiques de la vida real en l'entorn de l'escola bressol.

Es van utilitzar quatre fonts principals d'informació durant el procés de revisió:

1. Investigacions sobre el desenvolupament de la primera infància i conclusions relacionades amb l'efecte dels entorns de cura infantil en la salut i el desenvolupament dels infants.

2. Comparació del contingut de l'ITERS original amb instruments d'avaluació dissenyats per a un grup d'edat similar i documents addicionals que descriuen aspectes de la qualitat del programa.
3. Comentaris d'usuaris de l'ITERS obtinguts mitjançant un qüestionari.
4. Ús intensiu de l'instrument durant més de dos anys pels coautors de l'ITERS i per més de 25 avaluadors formats en l'ITERS.

Aquesta escala, àmpliament utilitzada per investigadors, administradors escolars i educadors per identificar àrees de millora i garantir que els entorns educatius siguin òptims per al desenvolupament dels infants, consta de 35 ítems organitzats en les set subescales següents:

1. **Espai i mobiliari:** Avalua la qualitat de l'espai físic, l'organització dels entorns i el mobiliari disponible per a la cura, el joc i la comoditat dels infants.
2. **Rutines de cura personal:** Inclou aspectes com ara l'acollida i la despedida dels infants en la seva vida quotidiana a l'escola, la higiene, el descans, la nutrició i la seguretat.
3. **Escolta i parla:** Mesura com s'anima el desenvolupament del llenguatge i la comunicació, com es dona suport als infants per entendre el llenguatge i com es promou la producció lingüística i l'ús de llibres.
4. **Activitats:** Avalua la varietat i la qualitat de les activitats que s'ofereixen als infants (com ara la motricitat fina, el joc físic actiu, l'art, la música i el moviment, la construcció, el joc dramàtic, el joc amb sorra i aigua, la natura i la ciència, l'ús de televisors, vídeos i/o ordinadors i, finalment, com es promou l'acceptació de la diversitat).
5. **Interacció:** Es té en compte la qualitat de les interaccions entre iguals, les interaccions entre els infants i els educadors, la supervisió del joc i l'aprenentatge, i com es mesura la disciplina.
- G. **Estructura del programa:** Avalua l'organització general del programa educatiu (horari, joc lliure, activitats en grups reduïts, necessitats educatives especials dels infants).
7. **Famílies i professionals (equip educatiu):** Mesura la implicació de les famílies, la formació del personal educatiu, la interacció i la cooperació

entre professionals, necessitats personals i professionals, continuïtat del personal educatiu, la seva supervisió i avaluació, així com les oportunitats de desenvolupament professional (formació contínua).

Cal destacar que l'eina esmentada no es refereix només al concepte de *currículum*, sinó a una visió més àmplia de les primeres etapes que inclou totes les pràctiques educatives.

El segon instrument citat, *l'Índex per a la Inclusió: desenvolupant el joc, l'aprenentatge i la participació en les primeres etapes i la cura infantil*, va ser creat al Regne Unit pels professors Tony Booth, Mel Ainscow i Denise Kingston per ajudar les escoles a avançar cap a una educació més inclusiva (Booth, Ainscow i Kingston, 200G).

L'Índex es pot considerar una guia que proporciona un marc per a l'autoavaluació i la millora contínua en els centres educatius, centrant-se en tres dimensions principals:

1. **Creació de cultures inclusives:** Aquesta dimensió tracta de construir una comunitat escolar segura, acollidora i col·laborativa on tots els membres se sentin valorats. Inclou aspectes com ara l'establiment de valors inclusius i el foment de relacions positives entre tots els membres de la comunitat educativa (nens i adults, professionals i famílies).
2. **Creació de polítiques inclusives:** La segona dimensió aborda la creació de polítiques escolars que promoguin la inclusió i l'equitat. L'organització del suport a la diversitat i la promoció d'una escola per a tothom, dins d'un marc que inclogui totes les diferències (culturals, socials, econòmiques, funcionals, etc.), es considera fonamental.
3. **Desenvolupament de pràctiques inclusives:** Aquesta dimensió se centra en la implementació de pràctiques educatives que fomentin la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, mitjançant l'adaptació del currículum, les metodologies d'ensenyament i l'avaluació de l'aprenentatge.

L'Índex per a la Inclusió és una eina flexible que es pot adaptar a diferents contextos educatius i que promou la participació activa de tota la comunitat educativa (nens i adults) en el procés de millora de l'educació als seus propis centres educatius. És important destacar els quatre conceptes clau de l'Índex que donen suport a la creació d'un enfocament coherent per a

desenvolupament inclúsiu: *inclusió; barreres al joc, l'aprenentatge i la participació; recursos per al joc, l'aprenentatge i la participació; suport a la diversitat*.

Finalment, la tercera eina, *DAVOPSI* (Dispositiu per a l'Anàlisi i Avaluació de l'Organització Pedagògica de les Escoles Bressol), d'origen italià, es va desenvolupar com una eina innovadora per avaluar la qualitat de l'organització pedagògica de les escoles bressol (Bondioli i Nigito, 2011). L'eina *DAVOPSI*, que es va començar a implementar fa uns 15 anys, té en compte tres categories essencials per crear un entorn educatiu que promogui el desenvolupament integral dels infants en els primers anys: el temps, l'espai i la agrupació dels infants, amb un èmfasi especial en l'anàlisi i l'avaluació dels tres aspectes fonamentals del context educatiu esmentats anteriorment.

1. **Temps:** Reflexió sobre el concepte de temps, el temps dels infants i l'organització pedagògica del temps a l'escola. Es té en compte com es distribueixen i organitzen les activitats al llarg del dia, incloent-hi l'equilibri entre les activitats guiades i el temps de joc lliure, així com la flexibilitat per adaptar-se a les necessitats dels infants.
2. **Espais:** Des d'un enfocament ecològic i organitzatiu dels espais educatius, s'avalua la distribució i l'ús dels espais a les escoles bressol, tenint en compte tant els espais interiors com els exteriors, i garantint que siguin segurs, estimulants i adequats per a diferents activitats educatives.
3. **Grups d'infants:** S'avaluen els grups d'infants i les relacions entre ells com un recurs educatiu important que promou el desenvolupament de les nenes i els nens; l'eina associa les relacions entre iguals amb el seu desenvolupament cognitiu i la maduració de la seva identitat, valorant aquelles característiques del context que promouen relacions educatives entre els infants. *DAVOPSI* analitza els criteris de agrupació, pel que fa a la mida dels grups, la seva composició i la dinàmica de les interaccions entre els infants, per fomentar un entorn de col·laboració i aprenentatge mutu.

Des d'un punt de vista pedagògic, el *DAVOPSI* es considera una eina de formació (i autoformació) que permet la reflexió sobre la pròpia experiència i considera la metaavaluació un recurs per a la millora professional tant a nivell individual com per a tot l'equip del centre educatiu. Tot i que no s'analitzarà en profunditat en aquest capítol, val la pena esmentar una

eina de treball comuna per a totes les escoles italianes, que permet als centres educatius reflexionar sobre si mateixos i les seves pròpies pràctiques, identificant àrees de millora. L'acrònim d'aquesta eina recentment incorporada és RAV = *Rapporto di Autovalutazione* (Informe d'autoavaluació). Va ser desenvolupada per l'INVALSI (Institut Nacional per a l'Avaluació del Sistema Educatiu) per a l'educació obligatòria (cursos G–1G) i té una versió específica per a les escoles bressol (3–G anys)¹.

Continuant amb la reflexió sobre el concepte de qualitat i sobre el dret a *una educació de qualitat i a l'atenció a la primera infància* per a tots els infants, avui dia, almenys en teoria, existeix un compromís específic a nivell del Pla d'Acció de cada Estat membre, que ha de complir les directrius europees, fins al 2030. *El Pla d'Acció Estatal per a la Implementació de la Garantia Europea per a la Infància* (Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030, 2022) fa referència específica en el seu Eix estratègic 2 a la universalització dels drets socials mitjançant l'accés i gaudi de serveis essencials, accessibles, inclusius i de qualitat en l'àmbit de l'educació i cura de la primera infància i l'atenció primària (de 0 a G anys).

Pel que fa al dret a l'educació, en aquest punt del discurs, és important esmentar com els sistemes educatius —per garantir aquest dret universal— tindrien l'obligació de respondre a les 4 A (*disponibilitat, accessibilitat, acceptabilitat, adaptabilitat*). Aquestes dimensions, traduïdes i interpretades, ens permeten verificar com els sistemes educatius encara estan lluny de garantir:

1. *La disponibilitat* de l'oferta educativa
2. *L'accessibilitat* per a tots els ciutadans
3. La qualitat acceptable (*acceptabilitat*)
4. *L'adaptabilitat* a les necessitats de les persones

Segons l'autor Tomasevski (2001 i 200G), un dèficit en qualsevol de les dimensions (disponibilitat, accés, adaptació i qualitat del sistema educatiu) sempre perjudica els infants i les famílies més vulnerables.

¹Per a més informació, visiteu el lloc web dedicat <https://www.invalsi.it> i consulteu el document relatiu al grup d'edat de 3 a 6 anys. Cal destacar que diverses regions italianes han implementat les seves pròpies versions, adaptant rigorosament les directrius nacionals als contextos i complexitats locals, la qual cosa converteix el RAV en una eina que respon a les necessitats específiques identificades a cada regió, fins i tot ampliant l'interval d'edat al grup de 0 a 3 anys, quan cal.

Pel que fa a la qüestió de garantir l'accés universal al primer cicle d'educació infantil i la seva gratuïtat, la veu crítica de Vicenç Arnaiz (Zafra, 2024) ens fa reflexionar sobre *l'èxit enganyós de l'educació de 0 a 3 anys*, ja que, tot i que l'educació gratuïta de 0 a 3 anys és, efectivament, un èxit social, fer-ho sense el compromís *del sector públic* i tenint en compte només el finançament d'escoles privades comporta riscos. En primer lloc, segons l'autor, la distribució d'aquests centres respon a la lògica del mercat: estan ubicats de manera desproporcionada en barris de classe mitjana i alta, i els qui hi viuen són els qui es beneficien més de l'educació gratuïta. Als barris més pobres, hi ha moltes menys escoles privades i guarderies, *entre altres coses perquè no hi ha hagut interès a obrir-ne, ja que no hi ha marges de benefici*.

Gràcies al seu ull crític, Arnaiz contextualitza el que aparentment es podria interpretar com un èxit per a tothom: nens, comunitats, pares, administradors, polítics, professionals, etc. El que denuncia en aquestes declaracions és la manca (i la decisió) de polítiques educatives anteriors que no han previst ni defensat una distribució equitativa dels serveis educatius per als infants més petits, basada en criteris territorials i en la necessitat que els nens i nenes participin en l'oferta de places per a les famílies amb menys recursos dels seus barris, pobles o ciutats. Es parla clarament de polítiques guiades per interessos econòmics, en aquells entorns on l'educació infantil de 0 a 3 anys no s'entén com un *bé comú* o un *bé públic*, sinó més aviat com un bé comercial.

2.3 Una eina per avaluar els serveis d'educació infantil

L'eina d'avaluació que presentem ha estat dissenyada a partir d'un marc conceptual i empíric que integra diverses perspectives teòriques i recomanacions internacionals (Bronfenbrenner 2005; Mercer, 2001; Rogoff, 2003; Vygotsky, 2000; OCDE, 2020; UNESCO, 2021). La necessitat de dissenyar aquesta nova eina sorgeix de certes limitacions identificades en els instruments preexistents per avaluar la qualitat dels serveis i les institucions educatives, com ara l'ITERS-R, l'Índex per a la Inclusió: desenvolupant el joc, l'aprenentatge i la participació en els primers anys i la cura infantil, i el DAVOPSI. Tot i que aquestes eines han estat fonamentals per avaluar la qualitat educativa, presenten algunes

limitations. L'ITERS-R, per exemple, se centra en aspectes estructurals com l'entorn físic i les condicions materials, però no aborda en profunditat les interaccions entre els educadors i els infants ni la reflexió professional en el procés educatiu (Pianta et al., 201G). Aquestes eines d'avaluació estructural no poden captar la complexitat de les dinàmiques socials i emocionals que es produeixen a l'aula.

L'instrument que es presenta a continuació té com a objectiu fer una *fotografia* que, tot i ser estàtica en un moment donat, pugui identificar aspectes a millorar que es puguin transformar en accions específiques a desenvolupar al llarg del temps.

D'altra banda, l'Índex per a la Inclusió prioritza la diversitat i la inclusió, però la seva implementació efectiva en el funcionament diari dels centres educatius pot veure's obstaculitzada per una manca d'adaptació i de comprensió locals (Slee, 2011). Finalment, DAVOPSI presenta dificultats per adaptar-se a la diversitat contextual dels diferents centres educatius i no facilita la promoció de l'autoavaluació participativa, tal com defensen Hargreaves i Fullan (2012), ja que perquè el canvi educatiu sigui eficaç, és essencial implicar tots els membres del sistema educatiu en el procés de reflexió i autoavaluació per garantir una millora sostinguda i contextualitzada. Aquestes limitacions justifiquen la necessitat d'una eina nova i més inclusiva, capaç de considerar múltiples dimensions, com ara la qualitat de les interaccions, la reflexió professional, la inclusió, la diversitat i la participació activa del personal educatiu, promovent així la transformació educativa.

L'eina està estructurada segons la lògica de la teoria ecològica (Bronfenbrenner, 2005), que identifica la influència de diferents nivells contextuais en el desenvolupament humà: el *microsistema* (relacions directes en contextos immediats, com l'aula i la família), el *mesosistema* (coordinació entre institucions, serveis i la comunitat) i el *macrosistema* (polítiques educatives i normes culturals).

Tal com també s'exposa al capítol 1, aquesta perspectiva ha guiat el disseny de l'eina en tres nivells d'avaluació: el *nivell macro*, que analitza la coherència de les polítiques educatives, l'assignació de recursos i la formació del personal; el *nivell meso*, que avalua la implementació del projecte educatiu, el lideratge i la gestió institucional; i el *nivell micro*, que se centra en les pràctiques a l'aula, la qualitat de les interaccions i la reflexió professional. A més, l'eina incorpora els principis del socioconstruccionisme

aproximacions (Brunner, 1955G; Dewey, 1938; Vygotsky, 2000), posant en relleu la importància de la interacció social en l'aprenentatge. Això ha portat a la inclusió de dimensions que valoren la participació activa dels infants, la coconstrucció del coneixement i la reflexió col·lectiva, aspectes que també es troben a l'Índex per a la Inclusió (Booth i Ainscow, 2001).

El compromís amb la inclusió i la diversitat és un altre pilar central de la nova eina. Els principis d'inclusió, extrets de l'Índex per a la Inclusió: desenvolupant el joc, l'aprenentatge i la participació en els primers anys i la cura infantil (Booth, Ainscow i Kingston, 2006) i reforçats per les directrius internacionals recents, garanteixen que l'eina tingui en compte la diversitat dels infants i promogui entorns equitatius. Aquest enfocament es complementa amb la perspectiva de la pràctica reflexiva per a la millora educativa (Galardini, 2006; Hargreaves i Fullan, 2012; Schön, 1983).

2.3.1 Ús de l'eina

La eina està dissenyada per ser utilitzada de manera participativa i reflexiva per tota la comunitat educativa implicada en els serveis d'educació infantil. La seva aplicació segueix un procés estructurat que pot combinar l'autoavaluació, l'avaluació col·lectiva i el retorn d'informació continu, garantint així una millora progressiva i sostinguda.

En primer lloc, una lectura exhaustiva i col·lectiva, juntament amb una formació prèvia, és essencial per garantir que els professionals que utilitzaran l'eina en entenguin els criteris, les dimensions i els fonaments teòrics, i que comparteixin significats comuns. Cal promoure una formació que fomenti el diàleg professional i la reflexió col·lectiva, que són elements clau per a la transformació educativa.

En segon lloc, la eina està dissenyada perquè els equips educatius la puguin utilitzar tant per a l'autoavaluació individual com per a la institucional. Aquest procés pretén generar espais de debat professional on els resultats obtinguts es puguin utilitzar per reflexionar sobre les pròpies pràctiques i identificar àrees de millora.

El tercer element clau és el retorn continu. L'avaluació no hauria de ser un esdeveniment puntual, sinó un cicle continu de reflexió i millora. Els resultats obtinguts s'han d'analitzar periòdicament per definir plans d'acció i establir estratègies que posteriorment es reavaluaran. Finalment, la eina està dissenyada específicament per als serveis d'educació infantil i cura de la infància (ECEC) i es pot complementar

per altres instruments d'avaluació existents, com ara l'ITERS-R, l'Índex per a la Inclusió: desenvolupant el joc, l'aprenentatge i la participació en els primers anys i la cura infantil i DAVOPSI, per tal d'obtenir una visió més holística de la qualitat educativa. Aquesta integració permet combinar perspectives quantitatives i qualitatives, ampliant així la capacitat d'anàlisi i de resposta a les necessitats dels infants i dels equips educatius. En resum, l'avaluació que proposem no es limita a una eina de control, sinó que es configura com un *mecanisme de reflexió, aprenentatge i millora*.

Una eina destinada a fomentar una reflexió profunda, multifacètica i contextualitzada sobre els serveis d'educació infantil i cura (ECEC), sense la necessitat de desplegar múltiples instruments d'avaluació que sovint són inabastables en la feina diària dels equips. Mitjançant un enfocament ecològic i participatiu, busca promoure una cultura d'avaluació que doni suport a la millora contínua, a la professionalització del sector i a la garantia del dret a una educació infantil de qualitat (Garantia Infantil).

Avaluació de les polítiques d'educació infantil (nivell macro)

En aquest nivell macro, relatiu a les polítiques d'educació infantil, s'hi inclouen quatre dimensions. En primer lloc, la legislació, la regulació i el finançament de l'estructura sobre la qual es fonamenta l'educació infantil. En segon lloc, el paper que els serveis educatius haurien de tenir en la promoció del desenvolupament individual i social. En tercer lloc, els principis bàsics que regeixen (o haurien de regir) la caracterització dels serveis d'educació infantil. I en quart lloc i finalment, les condicions laborals dels professionals que treballen en l'àmbit de l'educació infantil.

Atesa la naturalesa de les diferents dimensions que conformen aquest macro nivell, les persones responsables de dur a terme l'avaluació serien les de l'administració pública encarregades de planificar, dissenyar i prendre decisions estratègiques sobre les polítiques relacionades amb la primera infància. Aquesta idea és important perquè la desconexió freqüent entre els àmbits polític, institucional i de la pràctica educativa i de cura sovint impedeix un enfocament holístic, coherent i compartit. Per fer-ho, seria aconsellable dur a terme una avaluació anual periòdica de cadascuna d'aquestes dimensions a l'inici i al final d'un mandat polític (aproximadament quatre anys) per promoure els ajustaments i les millores que es considerin adients.

Legislació, regulació i finançament

Aquesta dimensió (vegeu la taula 2.1) comprèn una anàlisi exhaustiva dels marcs legals, normatius i financers que sustenten l'educació infantil. Avalua no només la coherència interna de la legislació amb les directrius nacionals, sinó també amb els estàndards internacionals, tal com els estableixen organitzacions reconegudes (OCDE, 2021; UNESCO, 2021). De la mateixa manera, es mesura la capacitat d'aquestes polítiques per garantir un accés universal, equitatiu i inclusiu, alhora que s'assegura la sostenibilitat dels recursos econòmics assignats al sector, la transparència en la seva gestió i l'eficiència en la distribució dels fons.

Taula 2.1 Indicadors per a l'avaluació de la legislació, la regulació i el finançament dels serveis d'educació infantil (nivell macro)

A completar per responsables polítics, alts càrrecs i personal tècnic amb responsabilitats en la planificació i gestió de polítiques públiques.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Regulació i legislació	El marc legal-treball es revisa i actualitzada anualment amb doc-evidència documentada demostrant 95–100 % d'alineació amb interna-Per exemple, <i>Per exemple,</i> revisions anuals es publiquen amb referències explícites als internacionals marcs (drets dels infants, qualitat ECEC), i decrets i guia-les línies es posen al	El legal marc és revisat cada 1–2 anys, amb un 80–90 % alineació amb internacional estàndards. <i>Per exemple,</i> les normatives són actualitzades peri-òdicament, però algunes instruccions-instruments no han no s'han adaptat al mateix ritme.	El legal marc s'actualitza irregularment (cada 3 anys o més) i alineació amb internacional els estàndards són 60–70 %. <i>Per exemple,</i> exist-regulacions vigents inclouen generals referències als infants drets però manca operativa especificitat i regulador	El legal marc és obsoleta (no actualització en més que 5 anys) o inexistent, amb menys de 50 per cent alineació amb internacional estàndards. <i>Per exemple,</i> hi ha és una absència de regulatòria revisió o frag-mentada regula-ció que fa no garanteix criteris comuns

dia d'una manera coherent manera.		implementa- ció.	ria per a la qualitat i equitat.
--	--	-------------------------	--

(Continuació)

Taula 2.1 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Finançament	Estan disponibles informes anuals exhaustius que reflecteixen una distribució estable i transparent dels fons d'acord amb els criteris establerts, garantint la sostenibilitat i l'accés equitatiu (documentació accessible a tot el personal). <i>Per exemple</i> , pressupostos públics anuals amb criteris de distribució clars per territori o per àrees dins del mateix municipi i grup de població, i informes de seguiment accessibles que mostrin clarament l'aplicació de l'equitat criteris.	Hi ha informes de finançament disponibles que, tot i que són regulars, presenten petites mancances pel que fa a la documentació o la transparència en algunes àrees. <i>Per exemple</i> , la informació pressupostària està disponible, però els criteris de distribució no s'especifiquen clarament.	La documentació del finançament és parcial, amb desviacions que dificulten una aplicació uniforme i generen desigualtats d'accés. <i>Per exemple, hi ha</i> diferències significatives en el finançament entre territoris o àrees dins del mateix municipi sense una justificació clara.	No hi ha una documentació fiable del finançament; la gestió és inestable i no es duen a terme revisions periòdiques, de manera greu afectant l'equitat d'accés. <i>Per exemple</i> , un manca d'informació pública sobre els pressupostos i dependència de decisions ad hoc o extraordinàries.

El paper de l'educació infantil en el desenvolupament individual i social

L'educació infantil es valora com un espai essencial per al desenvolupament integral del nen, promovent el seu benestar emocional, psicomotor, cognitiu i social. La seva funció educativa ha de permetre un desenvolupament integral a través de processos d'ensenyament i aprenentatge que promoguin la cohesió social i la igualtat d'oportunitats. Aquesta perspectiva (vegeu la taula 2.2) considera que l'aprenentatge es construeix a través de la interacció amb l'entorn, un fet que reforça la necessitat d'una educació de qualitat des de la

FRANCESCA DAVOLI, MILA NARANJO I VERÓNICA JIMÉNEZ
primera infància.

Taula 2.2 Avaluació del paper de l'educació infantil en el desenvolupament individual i social (nivell macro)

Ho han d'emplenar els responsables polítics, els alts càrrecs i el personal tècnic amb responsabilitats en la planificació i la presa de decisions en polítiques d'educació infantil.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Funcions i orientació de la infància-polítiques de la infància	Primera infància polítiques expli- definir clarament la infància primerenca infantesa educació com a dret dels infants i com a nucli pilars dels seus holístic de desenvolu- desenvolupament . Aquest orientació és clar, compartit, i coherent- ent a través legislació, plans estratègics, i planificació instruments. <i>Per exemple:</i> lleis, nacionals, regional, o	Polítiques reconèixer el paper de la primera educació infantil cació en l'infantil holístic dels infants desenvolupamen t, però aquesta orienta- tació no és consisteix sempre- reflectit constantment a través de tots els doc- tegies o condicions sense i coherència de la política pública. decisiones estratègiques. <i>Per exemple:</i> plans estratègics que fan referència a holístic de desenvolu- desenvolupament però falta de coherència entre regu-	Les polítiques fan referència en general tèrmins per a l'infant- holístic dels infants desenvolupamen t, sense clarament definint el el paper específic de primera infància educació com un dret o com a eix estructural de política pública. <i>Per exemple:</i> programàtic documents amb declara- declaracions tives que no són traducció a mesures concretes	Les polítiques no definir clarament la funció de primera infància educació en relació amb els nens- drets de la infància i holístic desenvolupamen t o fer-ho només en general en termes sense especificant implementar- accions. <i>Per exemple:</i> absència d'un específic primerenc infantesa estratègia o consideració

municipal plans that rec- explícitament reconèixer el dret educació infantil ció infantil des del naixement ció des del naixement i implementar ho va definir definites objectius, recursos, i cronologies.	lació, finançament, i territorial planificació.	ures o pressupost- prioritats.	d'aquesta fase només com un atenció infantil servei.
--	--	--------------------------------------	---

(Continuació)

Taula 2.2 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Igualtat d'oportunitats i cohesió social	Les polítiques incorporen la igualtat d'oportunitats i la cohesió social com a criteris centrals i les tradueixen en mesures que garanteixen un accés equitatiu als serveis d'educació infantil, amb una atenció particular a les desigualtats socials, territorials i econòmiques. <i>Per exemple:</i> criteris de prioritització per a la matriculació i finançament reforçat en àrees amb major vulnerabilitat social.	Les polítiques inclouen mesures destinades a promoure la igualtat d'oportunitats, però no sempre són suficients o no arriben de manera equitativa a tots els territoris o col·lectius. <i>Per exemple:</i> els sistemes existents de suport econòmic que són insuficients o que inclouen requisits d'elegibilitat que exclouen algunes famílies vulnerables.	Les polítiques reconeixen la importància de l'igualtat d'oportunitats, però amb una especificació limitada de les mesures o un impacte desigual en l'accés. <i>Per exemple:</i> una especificació limitada de les mesures o un impacte desigual en l'accés als serveis. <i>Per exemple:</i> programes aïllats sense continuïtat o sense mecanismes per avaluar-ne l'impacte real.	Les polítiques no incorporen clarament l'igualtat d'oportunitats o la cohesió social com a principis rectors, la qual cosa contribueix a mantenir o ampliar de les desigualtats en l'accés als serveis d'educació infantil i els alts costos econòmics per a les famílies. <i>Per exemple:</i> la dependència predominant de la provisió privada, les altes taxes i la cobertura pública insuficient.

Principis bàsics

Aquesta dimensió (vegeu la taula 2.3) agrupa els pilars fonamentals que haurien de guiar la formulació, la implementació i l'avaluació de les polítiques d'educació infantil. Està estructurada en set subdimensions: *la cultura de la infància, el paper de les famílies, la inclusió, l'accés universal, el protagonisme infantil, els drets dels infants i les veus de les famílies*.

- **Cultura de la infància i el paper de les famílies:** L'educació infantil ha de reconèixer i respectar la diversitat cultural dels infants, integrant les famílies com a agents actius en el procés educatiu.
- **Inclusió:** Els serveis han de ser accessibles i sensibles a la diversitat (econòmica, cultural, funcional, etc.), garantint igualtat d'oportunitats per a la participació en els processos d'ensenyament i aprenentatge i el seu ús com a motor del desenvolupament integral.
- **Accés universal:** Es promou un model de servei que no discrimini per raó de condicions socioeconòmiques, garantint un accés equitatiu. S'analitzen mesures que eliminin les barreres i garanteixin que tots els infants, independentment del seu context i les seves característiques socioeconòmiques, tinguin accés a una educació de qualitat.
- **Veu i protagonisme dels infants:** Les perspectives i veus dels infants s'han d'incorporar als processos de presa de decisions, reconeixent els infants com a agents actius en les seves pròpies trajectòries educatives a través de les seves interaccions amb els adults i el desenvolupament de les seves capacitats.
- **Drets dels infants – Garantia infantil:** Els serveis d'educació infantil han de garantir la protecció i la promoció dels drets dels infants com a principi fonamental de l'acció educativa, tenint en compte les característiques específiques d'aquesta etapa de desenvolupament.
- **Vesos de les famílies:** Les polítiques d'educació infantil haurien de reconèixer i promoure la participació familiar com un component essencial dels serveis d'educació infantil. Això implica garantir espais i mecanismes significatius per a la informació i la participació que permetin a les famílies expressar les seves necessitats, perspectives i expectatives, així com participar en les decisions que afecten el benestar i l'educació dels seus fills. Tenir en compte la veu de les famílies contribueix a la construcció d'una acció educativa compartida, coherent i inclusiva, respectuosa amb la diversitat social, cultural i familiar, i enforteix la coresponsabilitat entre els serveis educatius i l'entorn familiar.

Taula 2.3 Avaluació dels principis fonamentals de les polítiques d'educació infantil (nivell macro)

A omplir pels responsables polítics, els alts càrrecs i el personal tècnic de l'administració pública amb responsabilitats en la planificació, la regulació i la presa de decisions estratègiques en les polítiques d'educació infantil.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Cultura de infantesa	Polítiques totalment rec-Reconeix i respecta la diversitat cultural tura dels infants. Pràctica educativa es promouen les pràctiques que valoren diferent formes d'aprenentatge i desenvolupament segons el context cultural de cada nen. <i>Per exemple:</i> adaptació de serveis i materials per a la diversa cultures, languages, i religions present dins de les famílies i comunitats al territori.	Polítiques con-cultural diversitat, però amb limitacions en la seva pràctica aplicació. Algunes adaptacions són contemplades, però no sistemàticament. <i>Per exemple:</i> rec-tura diversitat cultural en docu-estratègic ments sense criteris clars per a implementació a nivell de servei.	Cultural la diversitat és reconeguda superficialment en polítiques, però no hi ha estratègies clares per integrar-integrant-la en educatius pràctica. El materials i metodologies encara proposat seguir un dom-model inant que no reflectir cultural pluralitat.	Les polítiques fan no tenir en compte cultural divers-diversitat, però reconeguda diversitat pràctica de nens. Hi no hi ha mesures per adaptar educació per a diferents cul-contextes culturals o per garantir la representant-ció de diversos identitats i tradicions. <i>Per exemple:</i> ocasionals referències a diversitat amb-sense canvis per proveir o criteris de qualitat.
Rol de les famílies	Les polítiques garanteixen la implicació activa implicació de les famílies	Les famílies són reconegudes com a clau educativa	La importància de la paper de les famílies	Les polítiques no contemplen la participació-

en la primera infància	agents, però	és reconegut,	relació de les famílies
educació. Una relació de compartit	encara hi ha barreres per a la igualtat	però eficaç les polítiques no són desenvolupant-	en la infància-educació de la primera infància. La col·laboració és no s'encoratja,
responsabilitat entre famílies	participació. Algunes accions	opar la participacióLa col·laboració ésentre famíliesAlgunes accions no s'encoratgen,	
i institucions es promou, amb mecanismes de participació mechs-mecanismes adaptats a social i cultural diversitat.	S'estan prenent per promoure diallibre entre famílies i	ni s'estan prenent implicació en l'educació.	ni hi ha espais per a diallibre entre famílies i serveis.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Rol de famílies	<i>Per exemple:</i> canals d'informació inclusius; espais de participació formals i informals; i la consulta sistemàtica de les famílies integrada en la planificació del servei.	serveis educatius, però aquests no sempre són accessibles per a totes les famílies. <i>Per exemple:</i> existeixen canals de comunicació però no estan prou adaptats a totes les realitats familiars.	La comunicació entre els serveis i les famílies és limitada. <i>Per exemple:</i> comunicació predominantment unidireccional dels serveis a les famílies.	<i>Per exemple:</i> absència de reunions espais o diàleg entre famílies i serveis.
Inclusió	Les polítiques d'educació infantil garanteixen plenament la inclusió, assegurant un accés equitatiu i universal a serveis d'alta qualitat per a tots els infants, independentment de la seva situació socioeconòmica, cultural, lingüística o funcional. Hi ha una estructura estratègia amb recursos adequats, un enfocament intersectorial i mecanismes de seguiment per garantir la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.	Les polítiques incorporen un marc inclusiu sòlid, amb mesures específiques per garantir l'accés i la participació de tots els infants, però pot haver-hi mancances en la implementació o el finançament. La col·laboració interinstitucional és present, però podria ser més eficaç per garantir una igualtat d'oportunitats real.	Les polítiques reconeixen la importància de la inclusió i incorporen algunes mesures per promoure-la, però aquestes són limitades o no tenen un impacte real en la reducció de les desigualtats. Hi ha barreres estructurals per accedir a serveis, i la diversitat no es té plenament en compte en la planificació i la implementació de polítiques.	Les polítiques d'educació infantil no garanteixen eficaçment la inclusió. S'identifiquen barreres significatives que impedeixen un accés equitatiu als serveis per a certs grups. No hi ha mecanismes clars per abordar la diversitat, i es perpetuen les desigualtats estructurals. <i>Per exemple:</i> absència de mesures específiques per a infants amb necessitats socials o funcionals necessitats.

Taula 2.3 (Continuació)

	Nivell			
Descriptior	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Inclusió	Per exemple: criteris de prioritització i suport dirigit als infants en situacions vulnerables i/o amb necessitats educatives especials.	Per exemple: disponibilitat de recursos de suport a la diversitat que no arriben a tots els territoris, infants o famílies.	Per exemple: declaracions d'intenció sense recursos ni mecanismes de seguiment.	
Accés universal	Les polítiques garanteixen un accés equitatiu i universal a l'educació infantil, eliminant les barreres econòmiques, geogràfiques i administratives. Hi ha mesures específiques per garantir la inclusió dels col·lectius vulnerables i assegurar la qualitat educativa per a tots els infants. L'accés està totalment garantit, independentment de la situació econòmica, social o territorial. No hi ha llistes d'espera. Per exemple: una xarxa pública sòlida que cobreixi tot el territori i que es basi en criteris d'equitat i inclusió.	S'estan implementant mesures per garantir un accés més equitatiu als serveis d'educació infantil, però encara existeixen barreres que impedeixen la participació plena d'alguns col·lectius. Hi ha ajuts econòmics disponibles, però poden ser insuficients per arribar a tota la població vulnerable. L'accés està garantit per a la majoria, amb alguns impediments menors que poden limitar lleugerament l'accessibilitat. Per exemple: existeixen esquemes de	Les polítiques estableixen el dret a l'accés universal, però en la pràctica hi ha desigualtats significatives. Encara hi ha famílies que no poden accedir als serveis per raons econòmiques o geogràfiques o a causa de l'escassetat de places disponibles. L'accés està parcialment garantit, amb desigualtats que depenen segons la ubicació o l'estat econòmic. Hi ha una llista d'espera. Per exemple: manca d'espais públics en certs barris o	No hi ha mesures efectives per garantir l'accés universal a l'educació infantil. Les barreres socioeconòmiques, geogràfiques i administratives limiten l'accés de molts infants, especialment els que es troben en situacions de vulnerabilitat. L'accés està limitat per barreres econòmiques, territorials o de temps. Hi ha llistes d'espera llargues i/o manca de places públiques en diverses zones. Per exemple: llistes d'espera llargues i

		suport econòmic	municipis.	dependència de la iniciativa privada provisió.
--	--	-----------------	------------	--

Taula 2.3 (Continuació)		Nivell		
Descriptor	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Accés universal		però són insuficients per arribar a totes les famílies necessitades.		
Veu de l'infant	Les polítiques garanteixen plenament que la veu dels infants sigui tinguda en compte, promovent la seva participació activa en el procés d'aprenentatge i en la presa de decisions. Es promou i s'assoleix el desenvolupament de pràctiques docents que respectin els seus interessos i necessitats per fomentar un aprenentatge significatiu. <i>Per exemple:</i> criteris normatius que garanteixin temps, espais i materials per al joc lliure, l'estimulació i l'elecció autònoma.	La perspectiva de l'infant s'integra en les polítiques, però encara hi ha marge de millora pel que fa a la participació real dels infants en la presa de decisions educatives. El desenvolupament de pràctiques escolars que promouen l'autonomia i l'expressió dels infants, però no s'assoleixen de manera sistemàtica. <i>Per exemple:</i> recomanacions sobre el joc lliure sense una aplicació clara Els criteris d'aplicació.	Es reconeix la importància de les veus dels infants, però les polítiques no estableixen mecanismes concrets per garantir-les. L'enfocament educatiu encara està predominantment centrat en els adults, i les oportunitats de participació dels infants són limitades. <i>Per exemple:</i> discurs basat en els drets sense canvis en l'organització del temps o de l'espai.	Les polítiques no consideren els infants veus com a agents actius en el seu aprenentatge. L'educació infantil es basa en models directius i unidireccionals, on els infants tenen poca o cap capacitat per expressar les seves necessitats i preferències. <i>Per exemple:</i> models de servei centrats en l'adult amb oportunitats limitades de tria per als infants.

(Continua)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Drets dels infants – Garantia infantil	Les polítiques garanteixen plenament que els serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) assegurin la protecció i la promoció de tots els drets dels infants com a principi fonamental de l'acció educativa. Tenint també en compte les característiques específiques d'aquesta etapa de desenvolupament i totes les diversitats i desigualtats interseccionals (Garantia per a la Infància de la UE)	Les polítiques garanteixen que els serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) estiguin orientats a la protecció i la promoció de tots els drets dels infants. Les característiques específiques d'aquesta etapa de desenvolupament i totes les diversitats i desigualtats es tenen en compte amb dificultats.	Les polítiques garanteixen que, <i>de iure</i> però no <i>de facto</i> , els serveis d'educació i cura de la infància (ECEC) són orientats a la protecció i la promoció de tots els drets dels infants. Les polítiques tenen dificultats per reconèixer les característiques específiques d'aquesta etapa de desenvolupament i totes les diversitats i desigualtats.	Les polítiques no garanteixen que els serveis d'ECEC estiguin orientats a la protecció i la promoció dels drets de tots els infants. Les característiques específiques d'aquesta etapa de desenvolupament i totes les diversitats i desigualtats no es tenen en compte.
Veu de les famílies	Les polítiques reconeixen plenament i promouen la participació i la veu de les famílies com a component essencial dels serveis d'ECEC.	Les polítiques reconeixen i intenten promoure la participació i la veu de la família com a component essencial de els serveis ECEC.	Les polítiques reconeixen i promouen parcialment la participació i la veu de les famílies en els serveis d'ECEC.	Les polítiques no reconeixen ni promouen la participació i la veu de les famílies en els serveis ECEC.

Condicions laborals

Les condicions laborals dels professionals de l'educació infantil també s'avaluen com un element clau en la qualitat del servei. Aquesta dimensió (vegeu la taula 2.4) analitza els factors laborals i de formació que afecten directament la qualitat

Taula 2.3 (Continuació)
de l'educació infantil.

- **Recursos i ràtios:** La disponibilitat de recursos i materials, una infraestructura adequada i una ràtio òptima mestre-infant (Espinosa, 2018,

2018a) tenen un impacte en la sensació de seguretat i en la qualitat de la resposta educativa.

- **Reteixament:** El reteixament entre els serveis educatius, sanitaris i socials és essencial per garantir una atenció integral. Es requereix una coordinació adequada entre els diferents serveis.
- **Espais i temps:** Planificació i organització de situacions d'aprenentatge diverses i flexibles.
- **Formació inicial i d'acollida:** Una formació inicial i contínua d'alta qualitat per als professionals contribueix a una pràctica reflexiva i orientada a la millora.
- **Formació del personal:** Desenvolupament professional continu, amb un enfocament en la reflexió i la millora constant de la pràctica educativa.
- **Condicions laborals:** centrades en salaris i calendaris adequats, i temps per preparar activitats i per a la formació.

Taula 2.4 Avaluació de les condicions laborals dels professionals de l'educació infantil (nivell macro)

A emplenar per responsables polítics, alts càrrecs i personal tècnic de l'administració pública amb responsabilitats en la planificació, la regulació i la presa de decisions en polítiques d'educació infantil.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Ràtio	El docent- er-infant és òptim (1:4 per a 0–3 anys nens i 1:8 per a 3–6-anys), permetent atenció tai- lored to each necessitats del nen.	El docent- er-infant és bo (1:6 per a 0–3 anys i 1:10 per a 3–6-anys), però en moments de alta demanda això pot lleugerament afectar la qualitat de l'atenció.	El docent- la proporció mestre-alumne és superior al recomanat paràmetres (1:8 per a 0–3 anys joves i 1:12 per a nens de 3–6 anys joves), fent és difícil de atendre a tot nens.	La ràtio mestre-alumne la proporció és desfavor-able (més de 1:10 per a 0–3-anys anys i 1:15 per a 3–6-anys), afecten negativament-ant la qualitat de atenció prestada a nens.

(Continuació)

Taula 2.4 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Ràtio	Les condicions de treball són excel·lents, ja que els professionals poden atendre les necessitats de cada infant amb temps i recursos adequats. <i>Per exemple:</i> totes les aules mantenen la ràtio requerida durant tot el dia, inclosos els períodes de màxima activitat.	Les condicions de treball són adequades, però algunes situacions poden generar un cert nivell de pressió. <i>Per exemple:</i> augment temporal de les ràtios durant l'hora d'entrada/ horaris de recollida.	Les condicions de treball poden ser difícils a causa de la sobrecàrrega de treball. <i>Per exemple:</i> un professional atén un grup nombrós durant la major part del dia.	Les condicions laborals són precàries i no permeten el desenvolupament adequat de les tasques educatives. <i>Per exemple:</i> manca sistemàtica de personal de suport o de substituïts.
Recursos	Els recursos i materials disponibles són més que adequats i de qualitat suficient per dur a terme una tasca educativa d'alta qualitat. Això està documentat en informes interns.	Els recursos i materials són adequats, però no sempre estan disponibles en la quantitat o qualitat necessàries. Les condicions laborals són bones, però hi ha moments en què la disponibilitat de recursos poden causar dificultats. Les mancances documentades en periòdics informes	Els recursos i materials són limitats, amb algunes mancances pel que fa a qualitat o disponibilitat. Les condicions de treball es poden veure afectades materials i recursos per dur a terme les tasques educatives de manera adequada. materials i recursos per dur a terme	Els recursos i materials són escassos o inadequats, cosa que afecta negativament la tasca educativa. Les condicions laborals són precàries, amb una manca de materials i recursos, cosa que dificulta la tasca dels professionals. <i>Per exemple:</i> absència de materials bàsics o amb un equipament mínim espais.

		periòdics.	les tasques educatives de manera eficaç.	
--	--	------------	--	--

Taula 2.4 (Continuació)		Nivell		
Descriptor	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Recursos	<i>Per exemple:</i> pressupost anual garantit per a materials, renovat i documentat regularment.	<i>Per exemple:</i> reutilització de materials compartits entre aules o renovacions retardades.	<i>Per exemple:</i> reutilització de materials desgastats a causa de restriccions pressupostàries.	
Creació de xarxa	Hi ha una coordinació fluida i estructurada entre els serveis educatius, sanitaris i socials, facilitant un entorn de treball col·laboratiu. Els professionals disposen del temps i dels recursos per treballar en una xarxa i desenvolupar una coordinació eficaç. Existència de plans d'intervenció ben definits. <i>Per exemple:</i> periòdics interseccions-reunions periòdiques amb protocols compartits. Els serveis tenen una bona	La coordinació entre serveis és bona, amb interacció regular entre els agents implicats. Els professionals tenen temps per coordinar-se, però amb algunes dificultats o càrregues de treball que limiten aquesta col·laboració. Existència de protocols o plans d'intervenció genèrics o no prou exhaustius. <i>Per exemple:</i> contactes ocasionals sense seguiment sistemàtic.	La coordinació és irregular, amb moments de solapament entre els serveis. Els professionals tenen poc temps o suport per a la coordinació, la qual cosa dificulta la creació de xarxa. Els protocols o plans d'intervenció són insuficients i/o desconeguts pels serveis implicats. <i>Per exemple:</i> manca de coneixement dels protocols existents.	No hi ha una coordinació efectiva entre serveis. Els professionals treballen en aïllament i les condicions laborals són precàries, amb una manca de temps i recursos per coordinar-se amb altres agents. No hi ha protocols ni plans d'intervenció. <i>Per exemple:</i> cada servei opera en aïllament.

	DE LA INFANCIA coordinació, amb interacció regular entre si.			
--	--	--	--	--

(Continuació)

Taula 2.4 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Espais	Els espais estan dissenyats, mantinguts i revisats periòdicament (almenys anualment), complint el 90–100 % de els criteris de seguretat establerts (certificacions i inspeccions periòdiques).	Els espais són funcionals i generalment segurs, amb revisions periòdiques (cada 1–2 anys) que compleixen el 80–90 % dels criteris de seguretat, tot i que ocasionalment es detecten mancances en l'actualització de l'equipament. <i>Per exemple:</i> deficiències menors en l'actualització de l'equipament.	Els espais compleixen funcions bàsiques de seguretat però només assoleixen entre un 60 i un 70 % dels criteris; es detecten deficiències en la inspecció i l'actualització de l'equipament. <i>Per exemple:</i> equipament obsolet pendent de renovació.	Els espais són inadequats o insegurs, sense processos regulars d'inspecció o manteniment, i compleixen menys del 50 % dels criteris mínims de seguretat. <i>Per exemple:</i> manca de certificacions o greus deficiències d'accessibilitat.
Temps	Horaris flexibles que satisfan les necessitats dels infants i les famílies, segons informes d'avaluació interns i els comentaris dels usuaris. <i>Per exemple:</i> horaris d'entrada i sortida adaptats a les necessitats familiars.	Hi ha alguns aspectes menors a millorar pel que fa a l'organització i les hores flexibles per atendre millor les necessitats dels infants i les seves famílies. <i>Per exemple:</i> rigidesa ocasional en franges horàries específiques.	S'han detectat deficiències en la flexibilitat de l'horari laboral, amb irregularitats que posen de manifest la necessitat de millora. <i>Per exemple:</i> horaris poc adaptats a famílies diverses i ly situations.	Els horaris són poc estructurats i inflexibles, amb una manca de revisió periòdica, cosa que afecta negativament l'entorn d'aprenentatge. No responen a les necessitats dels infants i les seves famílies. <i>Per exemple:</i> horaris fixos que no satisfan les necessitats reals dels infants. <i>dren's real needs.</i>

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Formació inicial	És essencial que els professionals de l'educació infantil tinguin una formació professional específica i d'alta qualitat o una formació universitària. La formació és integral i cobreix tots els aspectes necessaris per a una pràctica reflexiva i d'alta qualitat. <i>Per exemple:</i> formació universitària específica títols universitaris obligatoris per a l'ocupació, excloent-ne les de nivell inferior qualificacions.	Els professionals de l'educació infantil han de tenir formació universitària inicial o formació professional. No hi ha cap garantia que la formació cobreixi totes les àrees de manera integral, i hi ha algunes mancances. <i>Per exemple:</i> alguns infants són supervisats per personal sense contingut específic en educació infantil.	Es recomana però no és obligatori que els professionals de l'educació infantil tinguin formació universitària inicial o formació professional. No hi ha cap garantia que la formació cobreixi adequadament certes àrees pedagògiques i psicoeducatives. <i>Per exemple:</i> contractar personal amb-sense qualificacions específiques.	Els professionals de l'educació infantil no estan obligats a tenir formació universitària inicial o formació professional. <i>Per exemple:</i> ocupació sense requisits mínims d'estudis.

Inducció Taula 2.4 (Continuació)	El procés d'inducció és exhaustiu i ben estructurat, proporcionant als professionals tot el suport	La inducció és adequada, amb un bon suport inicial, però pot ser insuficient en algunes àrees que dificulten l'adaptació ràpida.	La inducció és insuficient, amb poc suport per a la integració dels professionals en el seu rol.	La inducció és gairebé inexistent o molt limitada. Els professionals no reben suport adequat per començar a treballar, i les condicions laborals són precàries.
---	--	--	--	---

(Continua)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Inducció	han d'integrar-se amb èxit en el seu rol. Les condicions de treball són molt bones, amb un enfocament en facilitar-los l'adaptació ràpida. <i>Per exemple:</i> plans d'inducció amb aspectes personals i col·lectius mentorat.	Les condicions de treball són bones, però el suport es podria millorar. <i>Per exemple:</i> informació inicial parcial.	Les condicions de treball poden ser difícils a causa de la manca de suport i orientació adequats. <i>Per exemple:</i> entrada directa sense formació prèvia.	<i>Per exemple:</i> manca de suport durant la integració al lloc de treball.
Formació contínua	Els professionals tenen accés a formació contínua de qualitat, amb oportunitats regulars de desenvolupament professional. Les condicions laborals afavoreixen la formació contínua i el desenvolupament professional. <i>Per exemple:</i> pla de formació anual amb hores incloses dins de la jornada laboral.	La formació contínua és adequada, però no gaire regular ni accessible. Les condicions laborals són bones, tot i que no sempre permeten el temps necessari per al desenvolupament professional continu. <i>Per exemple:</i> formació fora de l'horari laboral.	Hi ha poques oportunitats de formació contínua i/o no són gaire accessibles. Les condicions laborals limiten les oportunitats de desenvolupament professional. <i>Per exemple:</i> ofertes de formació escasses i no planificades. <i>per exemple:</i> ofertes de formació escasses i no planificades.	No hi ha oportunitats per a la formació contínua. Les condicions laborals són precàries i no afavoreixen oportunitats per al desenvolupament professional. <i>Per exemple:</i> no hi ha pressupost ni temps assignat per al desenvolupament professional.

Taula 2.4 (Continuació)

Condicions laborals	Els professionals gaudeixen de condicions de treball	Els professionals tenen condicions laborals amb	Els professionals tenen condicions de treball molt	Els professionals tenen condicions de treball molt
----------------------------	--	---	--	--

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Condicions de treball	(salari, calendari, hores, vacances) comparables als de l'educació primària.	Algunes deficiències en comparació amb l'educació primària.	per sota dels de l'educació primària.	inferiors a les d'altres etapes.

Avaluació de les dinàmiques institucionals en la primera infància (nivell meso) En aquest nivell meso, referint-se a les dinàmiques institucionals en la primera infància, i seguint l'estructura proposada per l'Índex per a la Inclusió, s'identifiquen tres dimensions. En primer lloc, les cultures, que es refereixen als conceptes i creences que subjauen al servei educatiu en qüestió. En segon lloc, les polítiques constitueixen totes les decisions que permeten l'organització i el funcionament del context en qüestió. I, en tercer i últim lloc, les pràctiques, que impliquen el desplegament del currículum en contextos més formals, o de continguts, coneixements i habilitats des de la perspectiva de contextos menys regulats.

Tenint en compte la naturalesa de les diferents dimensions que conformen aquest nivell meso, els responsables de dur a terme l'avaluació serien els gestors directes dels serveis d'educació infantil. Seria aconsellable que, tant a l'inici com al final d'un curs acadèmic, o d'un procés educatiu amb un inici i un final definits, es dugués a terme una avaluació de cadascuna d'aquestes dimensions per identificar àrees de millora i poder planificar accions per promoure-la.

Donades les idiosincràsies de cada centre educatiu i el seu context intern i extern, s'entén que les dinàmiques institucionals, per definició, diferiran necessàriament.

Cultures

Aquesta dimensió (vegeu la taula 2.5) examina els valors i les creences que configuren la identitat interna d'un servei educatiu. Analitzar les cultures en un context ens permet identificar el grau d'inclusió i respecte per la diversitat, així com la seva capacitat d'adaptar-se a les necessitats canviants dels infants i les famílies. La participació de tota la comunitat, una actitud democràtica, la col·laboració entre professionals i el concepte de la infància i les seves implicacions

per a l'organització de la vida quotidiana del servei són elements fonamentals per a una educació infantil de qualitat.

- **Participació de tota la comunitat:** avalua com la comunitat (famílies, mestres, professionals externs) participa en la presa de decisions i en el funcionament diari del servei. La participació activa i inclusiva és fonamental per a la qualitat educativa.
- **Posicionament democràtic:** avalua fins a quin punt el servei adopta un model democràtic, on les decisions es prenen col·lectivament, amb espai per al diàleg i la participació activa de tots els membres de la comunitat educativa.
- **Col·laboració entre els professionals implicats:** considera la sinergia entre els diferents agents educatius i de suport (professors, psicòlegs, treballadors socials, etc.), la seva capacitat per treballar de manera coordinada i d'acord amb objectius educatius comuns.
- **Concepte de l'infant i la família i implicacions per a l'organització de la vida quotidiana del servei, l'escola bressol, l'espai familiar, etc.:** s'avalua com el servei educatiu gestiona la diversitat dels infants i les famílies, i com aquestes influències es reflecteixen en la vida quotidiana. El concepte d'infants i famílies s'ha de considerar de manera holística, adaptant-se a les necessitats específiques de tothom.

Taula 2.5 Avaluació de les cultures institucionals en els serveis d'educació infantil (nivell meso)

A completar per equips directius o per les persones responsables dels serveis d'educació infantil, amb la participació del personal educatiu i, si s'escau, d'altres parts interessades associades al servei.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Comunitat participació	L'educa- tional com- comunitat (famílies, professors, exter- agents nacionals) participar activament participa en	L'educa- participació és comunitat té oportunitats per participar- ció, tot i que decisions clau	Comunitat la participació és limitada. Algunes oportunitats per a partici- participació són oferit, però	L'educa- participació és la comunitat no té oportunitats per participar en

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Participació comunitària	presa de decisions i gestió de l'escola. Els processos participatius són inclusius i transparents, i es valoren les contribucions de tots els membres. <i>Per exemple:</i> espais de participació estables (consells, comitès) amb influència real en l'organització decisions.	les prenen un grup més reduït. S'anima la col·laboració, però algunes veus poden quedar més marginades. <i>Per exemple:</i> reunions consultives amb les famílies sense una retroalimentació clara sobre com s'integren les aportacions.	no són regulars ni estan ben estructurats. Les famílies i altres membres poden sentir-se poc implicats en el procés de presa de decisions. <i>Per exemple:</i> enquestes puntuals sense seguiment ni continuïtat.	presa de decisions. Hi ha poc intercanvi d'informació i no es valoren les aportacions de la comunitat. <i>Per exemple:</i> les decisions preses exclusivament per la direcció sense espais de consulta.
Posicionament democràtic	El servei promou un model democràtic on les decisions es prenen col·lectivament, i s'anima la inclusió i el respecte mutu de tots els membres. La democràcia és una part integral de la vida quotidiana del servei. <i>Per exemple:</i> espais de deliberació col·lectiva regulars amb el personal i	El servei promou la democràcia en la presa de decisions, però hi pot haver moments en què la jerarquia o l'autoritat tenen prioritat sobre el diàleg. S'escolten les opinions de les famílies i dels professionals, però la presa de decisions pot ser més centralitzada. <i>Per exemple:</i> consulta prèvia	El servei mostra senyals d'un posicionament democràtic, però en la pràctica les decisions es prenen en espais limitats i no s'anima prou a la participació activa de tots els implicats. <i>Per exemple:</i> informació compartida després de les decisions sense oportunitat per influència.	El servei no promou un model democràtic, amb decisions preses de manera unilateral. La comunicació entre els membres és limitada i les oportunitats de participació democràtica són gairebé nul·les o no existeix. <i>Per exemple:</i> absència total de diàleg o

(Continuació)

Taula 2.5 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Posicionament democràtic	altres actors, amb criteris de presa de decisions compartits.	amb personal i parts interessades sense poder real de decisió.		espais de debat col·lectiu.
Col·laboració entre professionals	Hi ha una estreta col·laboració entre tots els professionals (educadors, psicòlegs, treballadors socials, altres especialistes), amb reunions periòdiques, intercanvi d'estratègies i suport mutu. Els equips de treball estan totalment alineats en els seus objectius educatius. <i>Per exemple:</i> espais de coordinació interdisciplinària amb planificació compartida.	La col·laboració entre professionals és bona, tot i que pot no ser completament sistemàtiques o estructurades. Hi ha bones pràctiques en el treball en equip, però algunes àrees es podrien millorar. <i>Per exemple:</i> coordinació ocasional en funció de les necessitats específiques.	La col·laboració entre professionals existeix però és esporàdica o superficial. Pot haver-hi una manca de coordinació efectiva i comunicació fluida, amb algunes dificultats per coordinar les estratègies educatives. <i>Per exemple:</i> intercanvi informal d'informació sense espais establerts.	La col·laboració entre professionals és gairebé inexistent. Els diversos agents educatius treballen en aïllament, sense un sistema coordinat i amb una manca de comunicació i suport mutu. <i>Per exemple:</i> absència de reunions d'equip o coordinació.

Concepte de nen i família i implicacions per a l'organització de la vida quotidiana	El servei té un enfocament inclusiu i respecta la diversitat de conceptes de nens i famílies. El seu treball educatiu es basa en un enfocament holístic visió que	El servei treballa d'una manera coherent amb el concepte de nens i famílies, amb espais i activitats que consideren les necessitats i característiques de la família.	El concepte de nens i famílies és considerat, però la tasca educativa es duu a terme d'una manera més homogènia, amb poca reconeixença-tició de la família	El servei té un concepte limitat o estereotipat de nens i famílies, que no es reflecteix ni en l'organització de les activitats ni en la manera com es dissenyen els espais.
--	--	--	---	---

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Concepte de nen i família i implicacions per a l'organització de la vida quotidiana	Reconeix les necessitats individuals dels infants i de les seves famílies. Els espais i les activitats s'adapten per fomentar el participació activa de les famílies. <i>Per exemple:</i> flexibilitat organitzativa i espais inclusivament dissenyats per donar la benvinguda a famílies amb diversitat realitats.	Tanmateix, pot haver-hi una manca de plena integració o flexibilitat en algunes àrees. <i>Per exemple:</i> adaptacions ocasionals sense una revisió global de l'organització.	i diversitat de nens. Els espais o les activitats poden no estar totalment adaptats a les necessitats específiques de les famílies. <i>Per exemple:</i> organització diària rígida per a totes les famílies.	Les famílies tenen un paper secundari en la vida quotidiana del servei. <i>Per exemple:</i> absència d'espais dissenyats per a la presència familiar o participació.

Polítiques

Aquesta dimensió (vegeu la taula 2.G) fa referència a la claredat, la coherència i l'aplicació de les polítiques internes que guien el funcionament dels centres educatius. Les polítiques institucionals, com ara el projecte educatiu del servei i el lideratge pedagògic, han de reflectir una orientació clara cap a la millora de les pràctiques educatives.

- **Projecte educatiu:** Claritat i coherència dels objectius pedagògics amb la proposta educativa del servei i les normes d'organització i funcionament, els reglaments interns, entre d'altres. I, alhora, amb el desenvolupament de les pràctiques educatives.
- **Lideratge:** Capacitats de gestió i lideratge per a la implementació d'una educació infantil de qualitat. Necessitat de formació específica i requisits d'experiència.

Taula 2.6 Avaluació de les polítiques institucionals dels serveis d'educació infantil (nivell meso)

A completar pels equips directius o les persones responsables dels serveis d'educació infantil, amb la participació del personal educatiu.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Educatiu projecte	L'educatiu projecte és clar i coherent, amb ben definits pedagògics objectius que són plenament alineat amb l'educatiu proposta del servei i amb l'Organització i Funcionament Reglamentacions (NOF), així com amb l'Intern Reglamentacions. Les objecte pedagògic-objectius són i són eficaçment trans- translades en el dia a dia pràctiques educatives no esrefleixen de manera coherent en els objectius diaris. pràctiques educatives, i hi ha supervisió constant per garantir que que s'apliquin de manera consistent i	L'educatiu projecte és generalment clar, i el pedagògic objectius són consistents amb els serveis educatiu proposta. No obstant això, hi pot haver algunes àrees que no estan totalment alineat amb el Organització i Funcionament Reglamentacions. o l'Intern Reglamentacions. L'educatiu objectius són reflectit en educatiu pràctica, però només parcialment o amb algunes incon-sistències. Per	L'edu-projecte generacional és generalment comprendre-és, però hi ha deficients en la seva consis- encia amb el pedagògics objectius, els Organització i Funcionament Reglamentacions i el Interns Reglamentacions. Això pot portar a inconsistents aplicació de els objectius en educatiu pràctiques. Educatiu la pràctica és	L'edu-projecte generacional és no clar o inco-herent, amb poc definits pedagògics objectius que no són alineat amb els serveis educatiu proposta, la Organització i operatiu Normes o l'Intern Reglamentacions. Educatiu les pràctiques sí no coherentment reflectir establert objectius, amb una manca adequats monitoratge i

reflectivament. <i>Per exemple:</i> l'edu-projecte educatiu	<i>exemple:</i> compartit pedagògics criteris aplicats	parcialment alineat amb els objectius.	implementació. <i>Per exemple:</i>
guia explícitament organització diària (temps, espais i activitats) i és	de manera desigual a través de grups o personal.	<i>Per exemple:</i> institucional documents existents però són rarament utilitzat	absència de pedagògica compartida criteris gògics o un projecte dis-connectats amb
revisats periòdicament amb l'equip i les parts interessades.		com a pràctic referència.	servei real funcionant.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Lideratge	El lideratge és clar i compartit. La gestió promou un model de lideratge horitzontal i compartit, on els professionals tenen un paper actiu en la presa de decisions i la gestió del servei. Hi ha una distribució equitativa de responsabilitats i l'equip de treball es percep com una unitat organitzada i cohesionada. La direcció té formació específica i una àmplia experiència i fomenta la participació activa i la responsabilitat de tots els membres del servei. Gestió i supervisió els processos estan ben estructurats, i l'educació infantil de qualitat està garantida. <i>Per exemple:</i> equips de treball amb rols definits, reunions de coordinació periòdiques i presa de decisions compartida.	El lideratge és adequat, amb una gestió que promou la col·laboració i un model de lideratge compartit, tot i que la distribució de responsabilitats pot no ser completament equitatiu o pot variar segons les circumstàncies. L'equip directiu té una formació adequada i certa experiència en gestió i busca implicar els professionals en la presa de decisions. La qualitat educativa està generalment garantida, tot i que potser no tots els membres del servei sempre tenen el mateix grau de participació. <i>Per exemple:</i> consulta amb el personal abans de les decisions, però les resolucions finals continuen sent centralitzada.	El lideratge és funcional, però la participació en la presa de decisions i la distribució de responsabilitats són limitades. La direcció exerceix un estil de lideratge més vertical, amb poca implicació dels professionals en les decisions estratègiques. Hi ha una manca de lideratge horitzontal consistent, amb una gestió centralitzada i poca atenció al treball en equip. La formació de la direcció és parcial i l'experiència pot ser insuficient en algunes àrees. <i>Per exemple:</i> les decisions organitzatives les pren principalment la direcció, amb una deliberació col·lectiva mínima.	El lideratge és poc clar o està centralitzat. La direcció no promou un lideratge compartit ni una col·laboració activa entre els membres de l'equip, i les responsabilitats no es distribueixen de manera equitativa. La direcció no té formació específica en educació infantil o té una experiència mínima, la qual cosa afecta la qualitat educativa. Les decisions es prenen de manera unilateral i no s'anima la participació dels professionals en la gestió o el desenvolupament del projecte educatiu. <i>Per exemple:</i> absència d'espais de coordinació i imposició de decisions sense diàleg processos.

Pràctiques

L'anàlisi de les pràctiques pedagògiques inclou la implementació del currículum i/o el desenvolupament de continguts, coneixements i la promoció de competències, estratègies per a la benvinguda de les famílies i els infants, l'organització dels espais i el temps, i la coherència de la intervenció educativa. Avaluar aquests aspectes permet identificar bones pràctiques i promoure la reflexió professional.

- **Implementació del currículum/continguts/competències:** Implementació d'un marc curricular, o desenvolupament de continguts i coneixements, o promoció de competències adaptades i flexibles. Això requereix necessàriament una planificació i una especificació abordades de manera conjunta i consensuada entre la comunitat educativa i els diferents agents dels serveis educatius (vegeu la taula 2.7).
- **Acollida dels infants:** Estratègies per garantir una transició i adaptació fluides als serveis educatius. Suport i seguiment dels infants en diferents moments del dia (vida quotidiana i joc). Suport a les famílies derivades per l'infant.
- **Atenció a les famílies i cuidadors (nens en acollida familiar):** marc i estratègies per oferir a totes les famílies i cuidadors una acollida personalitzada i un suport i orientació continuus (reunions, entrevistes, comunicació, etc.)
- **Organització dels espais i del temps:** aquesta subdimensió fa referència a la qualitat i l'adequació dels espais físics dins del servei educatiu, que s'han de dissenyar i organitzar per promoure el benestar i el desenvolupament dels infants. Inclou aspectes com la seguretat, l'accessibilitat, la diversitat de materials i recursos educatius, i l'adequació dels espais a les necessitats específiques dels infants. L'organització del temps fa referència a com es distribueixen i gestionen els temps d'activitat i de descans dins del servei educatiu.
- **Orientació i coherència de la proposta d'intervenció educativa:** aquesta subdimensió abasta la manera com es dissenyen i implementen les situacions d'aprenentatge dins del servei, així com la coherència entre les activitats educatives i les pràctiques de cura. La coherència implica que els enfocaments educatius i les estratègies de suport siguin consistents,

garantint que els infants rebin una educació integral i equilibrada que respecti tant els aspectes cognitius com emocionals.

- **Avaluació de l'organització i el funcionament del servei.** Aquesta subdimensió es refereix a la manera com el servei revisa, avalua i millora els seus processos interns. L'autoavaluació permet identificar els punts forts i les àrees de millora, amb l'objectiu de garantir que el servei funcioni de manera eficient i que les pràctiques educatives siguin de qualitat. Aquesta subdimensió inclou tant l'autoavaluació dels professionals com la participació de les famílies i els infants en el procés, per garantir que el servei s'alinea amb els objectius i les necessitats educatives dels infants.

Taula 2.7 Avaluació de les pràctiques educatives en els serveis d'educació infantil (nivell meso)

A completar pels equips educatius i de gestió dels serveis d'educació infantil com a eina de reflexió col·lectiva i millora de la pràctica.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Implementació del currículum / contingut / habilitats	Curriculum/ el contingut/les habilitats són totalment adaptats a les necessitats de nens, amb detallat i planificació flexible que és re- revisat regularment i ajustat. La planificació és car-realitzat conjuntament i amb el consentiment de sus entre tots els professionals,	Curriculum/ contingut/habilitats estan adaptats i flexibles, amb un bon pla-planificació que implica el profe- nicació professional comunitat, tot i que hi pot haver una mica d'espai per a millora en termes de revisió i consens	Curriculum/ contingut/habilitats tenir sota- han fet algun adaptacions, però el pla- ció i implementació no estan completament acordat conjuntament per tots els educacionals agents. La flexibilitat és limitat i és no revisat	Curriculum/ contingut/habilitats no són flexi- no prou flexibles o adaptat a la necessitats de nens. La planificació és rígid i no és fet conjuntament o per consens- consens entre el grup de professionals. No hi ha

	amb el clar implicació de tots els implicats en l'educatiu serveis. És orientat cap a	entre tots els implicats en l'educatiu serveis. El el currículum és implementat	freqüentment suficient per a adaptar-se al canviant necessitats de	procés per a revisant o adaptant educatiu pràctiques, i hi ha
--	--	--	---	--

(Continuació)

Taula 2.7 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Implementació del currículum / contingut / competències	educació inclusiva, que permet una implementació flexible d'acord amb les necessitats individuals dels infants. <i>Per exemple:</i> planificació compartida per equip, ajustada periòdicament a partir de l'observació i les necessitats canviants dels infants i les famílies.	adientament, amb ajustaments basats en les necessitats dels infants, però podria ser més flexible en alguns casos. <i>Per exemple:</i> adaptacions ocasionals de propostes educatives segons els infants i famílies.	nens. Les adaptacions/ajustaments es fan parcialment o de manera irregular. <i>Per exemple:</i> programes rígids que només es modifiquen ocasionalment.	no hi ha una resposta eficaç a les necessitats individuals dels infants. <i>Per exemple:</i> activitats repetitives i fixes que no responen a la diversitat del grup.

Acollida dels infants	La recepció dels infants és individualitzada, amb una transició suau adaptada a les necessitats individuals. L'equip educatiu ofereix una recepció atenta i constant en tot moment del dia, respectant les necessitats emocionals, afectives i educatives dels infants. <i>Per exemple:</i> períodes d'adaptació flexibles acordats i realitzats amb les famílies.	La recepció està ben estructurada i organitzada, garantint una transició suau. S'efectuen ajustaments segons dels horaris segons les necessitats dels infants, tot i que es podrien fer algunes millores en la transició. <i>Per exemple:</i> ajustaments temporals setmanes durant el primer dies.	La benvinguda és general, sense adaptacions específiques. La transició no és del tot fluida i pot presentar dificultats en la inclusió de tots els infants, ja que l'estratègia de benvinguda no és fluida. <i>Per exemple:</i> períodes d'adaptació idèntics per a tots els infants.	Les estratègies de recepció no són gaire efectives i no garanteixen un transició fluida. Les necessitats individuals dels infants no es tenen en compte i la inclusió és difícil. <i>Per exemple:</i> integració immediata sense procés de suport.
------------------------------	---	--	--	---

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Atenció de benvinguda a famílies i cuidadors (acollida familiar)	El procés de recepció de la família o dels cuidadors és totalment personalitzat i ofereix suport constant durant tot el procés de transició. Els recursos, l'orientació i la informació es proporcionen de manera proactiva i regular. El servei estableix una comunicació fluida amb les famílies, adaptant-se a les seves necessitats específiques. <i>Per exemple:</i> entrevistes inicials i seguiment regular a través de al llarg de l'any.	La recepció de la família o dels cuidadors és adequada i el suport és regular. Les famílies reben orientació i recursos per a la transició, tot i que pot haver-hi una manca de personalització o continuïtat en la comunicació i el suport. <i>Per exemple:</i> reunions informatives inicials sense sistemàtic seguiment.	La benvinguda que es dona a les famílies o als cuidadors és superficial, amb poc seguiment o suport. Les famílies tenen accés limitat a recursos i orientació en el procés de transició. La comunicació és infreqüent i no sempre s'adapta a les necessitats específiques. <i>Per exemple:</i> informació per escrit proporcionada sense diàleg oportunitats.	Les estratègies d'acollida per a les famílies i els cuidadors són inexistents o molt limitades. No es proporcionen recursos ni orientació, i la comunicació és mínima o inexistent. <i>Per exemple:</i> no es fan reunions amb les famílies.

Organització dels espais	Els espais educatius estan dissenyats òptimament per al desenvolupament dels infants. Els espais són adequats per a les activitats i promouen el benestar emocional i social dels infants, amb accessibilitat, d'alta qualitat	Els espais són adequats i estan organitzats funcionalment. Tot i que són adequats per a les activitats, podrien beneficiar-se de millores en la distribució o disponibilitat de recursos per promoure un	Els espais són generalment adequats però tenen limitacions que poden afectar el benestar o el desenvolupament dels infants. Hi ha una mala distribució i una manca d'accessibilitat a alguns recursos i materials.	Els espais són inadequats o mal organitzats. La distribució dels espais no afavoreix l'aprenentatge ni la convivència dels infants. <i>Per exemple:</i> massa concorreguts o insegurs
---------------------------------	--	--	--	---

(Continuació)

Taula 2.7 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Organització dels espais	recursos i materials. <i>Per exemple:</i> espais diferenciats que permetin funcions diverses: joc lliure, temps de tranquil·litat, interacció, estimulació.	entorn més estimulant adaptat a la diversitat dels infants. <i>Per exemple:</i> espais i materials adequats però poca renovació o diversitat.	<i>Per exemple:</i> espais i materials guardats fora de l'abast dels infants.	espais i materials.
Organització del temps	La distribució del temps és flexible i s'adapta a les necessitats dels infants. Hi ha un equilibri adequat entre els temps d'activitat i de descans, i els temps d'interacció estan equilibrats. <i>Per exemple:</i> ritmes diaris ajustats segons les necessitats i l'estat del grup.	La distribució del temps és adequada, tot i que podria ser més flexible o adaptada a les necessitats de tots els infants. Les activitats són variades i es tenen en compte els períodes de descans, però potser calen alguns ajustaments en la transició entre activitats. <i>Per exemple:</i> rutines estables amb flexibilitat limitada en moments específics hores.	La distribució del temps és rígida i inflexible. Els períodes de descans i les activitats no sempre responen a les necessitats individuals dels infants, i la transició entre diferents activitats no és molt suau. <i>Per exemple:</i> transicions brusques entre activitats sense temps d'adaptació.	La distribució del temps és inadequada per als infants, amb pocs moments de descans o variació entre activitats. <i>Per exemple:</i> dies llargs sense pauses suficients.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Orientació i coherència de la intervenció educativa i de cura	Les situacions d'aprenentatge són molt variades i s'adapten a les necessitats i als interessos dels infants. Les la proposta educativa i de cura està totalment integrada, i els professionals treballen conjuntament per promoure el desenvolupament global dels infants. Les activitats es planifiquen de manera flexible i d'acord amb els objectius educatius i de cura. <i>Per exemple:</i> coherència entre les rutines de cura i educatives proposades.	Les situacions d'aprenentatge són adequades i variades, tot i que podrien ser més dinàmiques o adaptades a certes necessitats específiques. Hi ha una bona coherència entre l'educació i cura, però una integració més profunda entre ambdós podria pot ser insuficient. <i>Per exemple:</i> bona coordinació general amb menors inconsistències.	Les situacions d'aprenentatge són limitades i no gaire diverses, amb poca flexibilitat en la planificació. La coherència entre el programa educatiu i la cura és parcial, amb moments de desconexió entre els dos aspectes. <i>Per exemple:</i> activitats educatives desconnectades de les rutines diàries.	Les situacions d'aprenentatge són monòtones i estan poc adaptades a les necessitats dels infants. La proposta educativa i l'atenció són separats, i no hi ha una coordinació efectiva entre ambdós aspectes. <i>Per exemple:</i> pràctiques centrades en l'atenció sense integració amb les activitats educatives.
Avaluació de l'organització i el funcionament del servei	L'avaluació de l'organització i el funcionament del servei és contínua, participativa i reflexiva. L'equip utilitza l'autoavaluació	L'avaluació és regular i participativa, però hi ha àrees on els processos de revisió es podrien millorar. Es fan ajustaments, però	El servei s'avalua de manera esporàdica i sense un procés estructurat. La recollida de dades és limitada i no hi ha cap avaluació rigorosa	L'avaluació és gairebé no existeix. No hi ha un seguiment adequat de l'organització i el funcionament de el servei,

Taula 2.7 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Avaluació de l'organització i el funcionament del servei	metodes i vigila rigorosament tots els processos per identificar àrees de millora. Es recullen dades de manera sistemàtica i es fan ajustaments immediats per millorar el funcionament del servei.	menys immediatament i potser no es recullen totes les dades necessàries per a un diagnòstic complet.	monitoratge de la qualitat de les operacions, la qual cosa dificulta la implementació immediata millores.	la qual cosa impedeix la identificació i la implementació de millores en els processos.

Avaluació de les pràctiques psicoeducatives en els serveis d'educació infantil (nivell micro)

En aquest micro nivell, pel que fa a les pràctiques psicoeducatives en els serveis d'educació infantil, s'identifiquen quatre dimensions. En primer lloc, el context curricular/de competències, que fa referència a situacions d'aprenentatge planificades i desenvolupades. En segon lloc, el context físic, que inclou espais, temps i materials. En tercer lloc, el context relacional i d'activitat conjunta encapsula gran part de l'essència que hauria de caracteritzar una educació infantil de qualitat basada en la interacció. I en quart i últim lloc, l'avaluació, la qualitat i el professionalisme reflexiu capturen l'essència del perfil professional que hauria de caracteritzar aquells que duen a terme la seva tasca professional en els serveis d'educació infantil.

Pel que fa a la naturalesa de les diferents dimensions que conformen aquest micro nivell, les persones responsables de dur a terme l'avaluació serien directament les que actuen com a agents educatius en la pràctica. Seria aconsellable que, tant a l'inici com al final del curs escolar —o de qualsevol procés educatiu (*situació d'aprenentatge*) amb un principi i un final definits—, es dugués a terme una avaluació de cadascuna d'aquestes dimensions amb la finalitat d'identificar millores i incorporar-les a les propostes educatives posteriors. Per tal de no perdre la perspectiva global del servei educatiu, aquesta avaluació hauria de ser, tant com fos possible, col·legial i amb responsabilitat compartida, entre tots els professionals implicats.

Context curricular/de competències

La coherència entre el projecte educatiu i la pràctica diària, el tipus de situacions d'aprenentatge i la reflexió sobre la pràctica educativa són elements clau per avaluar l'impacte de l'ensenyament en el desenvolupament infantil (vegeu la taula 2.8).

- **Implementació del projecte educatiu i del currículum i/o de les competències a desenvolupar:** coherència entre el projecte educatiu del centre i el seu desenvolupament en la pràctica educativa.
- **Tipus de situacions d'aprenentatge:** Anàlisi de propostes educatives, amb especial atenció a les activitats diàries d'ensenyament i aprenentatge.
- **Avaluació de la pràctica educativa:** Reflexió contínua sobre l'eficàcia de les estratègies pedagògiques emprades i el nivell d'aprenentatge assolit pels infants.

Taula 2.8 Avaluació del context curricular/basat en competències en els serveis d'educació infantil (micro nivell)

A completar pels professionals de l'educació com a eina d'autoavaluació i reflexió sobre la pràctica pedagògica.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Implementació de l'educatiu i projecte educatiu i currículum i/o habilitats a ser desenvolupats	L'educatiu el projecte és totalment alineat amb pràctica diària. Els objectius i principis de l'educatiu són clarament i coherentment reflectit en tot educatiu activitats, amb planificació adaptat a la necessitats de	L'educatiu projecte educatiu és en gran mesura alineat amb educatiu pràctiques, amb alguns menors discrepàncies en la seva implementació. Educatius les activitats són d'acord amb el objecte general reflectit en educatiu	Hi ha alguns disconnexions entre el educatiu projecte i pràctica diària pràctiques. El objectius i principi principis del educatiu el projecte són parcialment reflectit en el	L'educatiu projecte és no adequadament reflectit en educatiu pràctica. Allà hi ha una manca de consistència entre el establert educatiu objectius i activitats diàries, amb una manca de referència a el projecte a

nens. El educatiu			
----------------------	--	--	--

(Continuació)

Taula 2.8 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	A millorar
Implementació del projecte educatiu i del currículum i/o de les competències a desenvolupar	el projecte s'utilitza com a referència per a la presa de decisions pedagògiques a tots els nivells. <i>Per exemple:</i> les decisions sobre activitats, materials i l'organització diària es basen en els criteris establerts en el projecte educatiu i s'alineen amb el servei i el municipi objectius.	projecte, tot i que algunes àrees podrien beneficiar-se d'una major coherència entre el projecte educatiu i activitats diàries. <i>Per exemple:</i> El projecte guia la pràctica però no sempre s'utilitza explícitament com a referència en la planificació diària.	activitats educatives, i de vegades és difícil aplicar-les a la dinàmica de la vida quotidiana. <i>Per exemple:</i> El projecte és conegut però rarament es revisa o es té en compte en la pràctica.	la planificació i execució d'activitats. <i>Per exemple:</i> les activitats s'improvisen o estan desconnectades dels criteris pedagògics del servei.
Tipus de situacions d'aprenentatge	Les situacions d'aprenentatge estan dissenyades per fomentar la col·laboració, el diàleg i la negociació entre els infants. Les activitats impliquen interacció social i resolució conjunta de problemes, amb un fort enfocament en l'aprenentatge	Les situacions d'aprenentatge fan poc per fomentar la interacció entre els infants i l'agent educatiu. Les activitats permeten certa col·laboració i intercanvi d'idees, però el paper dels infants com a constructors actius	Les situacions d'aprenentatge no fomenten la interacció ni la construcció compartida de coneixements entre els infants. Les activitats promouen una certa interacció social, però oportunitats-oportunitats per a	Les situacions d'aprenentatge no fomenten la interacció o col·laboració entre els infants. El coneixement es transmet de manera unidireccional des de l'agent educatiu als infants, amb poc o cap espai per a

	actiu			
--	-------	--	--	--

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Tipus de situacions d'aprenentatge	aprenentatge i pensament crític. L'agent educatiu actua com a facilitador, oferint suport i orientació. <i>Per exemple:</i> diverses activitats com tasques obertes i àrees de joc lliure fomenten el joc compartit i la presa de decisions entre nens.	del seu propi coneixement podria ser més prominent. L'agent educatiu intervé poc. <i>Per exemple:</i> les activitats permeten la col·laboració però tenen instruccions força rígides, la qual cosa limita l'elecció dels infants.	treball en grup i construcció conjunta de coneixement s'estan limitats. L'agent educatiu no intervé. <i>Per exemple:</i> Activitats individuals tats amb interaccions ocasionals no planificades.	la construcció col·lectiva del coneixement. Les activitats no permeten que els infants interactuin, i el paper de l'educativitat repetitiva i directiva amb els infants en un rol passiu.
Avaluació de la pràctica educativa	Els professionals duen a terme una avaluació contínua i reflexiva de l'eficàcia de les estratègies pedagògiques, utilitzant diverses eines i fonts d'informació. Identifiquen regularment els punts forts i àrees de millora en l'educatiu pràctiques i	Els professionals duen a terme una avaluació reflexiva de les estratègies pedagògiques, però de manera menys constant o amb menys profunditat. Es fan servir eines i observacions periòdiques per mesurar els nivells d'aprenentatge dels infants, però les estratègies no sempre s'ajusten de manera oportuna	Els professionals duen a terme una avaluació de la pràctica educativa de manera irregular. La reflexió sobre les estratègies pedagògiques i l'aprenentatge dels infants té lloc en moments específics o de manera superficial, sense sistèmica monitoratge.	Els professionals no duen a terme una avaluació contínua o reflexiva de la pràctica educativa. No hi ha un seguiment eficaç del nivell d'aprenentatge assolert per nens o de l'eficàcia de les estratègies d'ensenyament. La manca de reflexió i revisió de les pràctiques impedeix

		La reflexió		
--	--	-------------	--	--

(Continuació)

Taula 2.8 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Avaluació de la pràctica educativa	ajustar estratègies de manera proactiva per optimitzar l'aprenentatge dels infants. La reflexió és exhaustiva, detallada i es basa en dades concretes, i implica una anàlisi crítica i constant del procés educatiu. <i>Per exemple:</i> observacions registrades, reunions d'equip, mentoria externa, ajustos immediats educatiu proposat.	és adequada, però pot haver-hi una manca de detall en l'anàlisi dels resultats i en la implementació de canvis immediats. <i>Per exemple:</i> Avaluacions trimestrals que condueixen a canvis graduals.	La identificació dels punts febles i forts en la pràctica és parcial, i les modificacions de les estratègies són infreqüents o limitades. <i>Per exemple:</i> reflexions informals sense registres ni continuïtat.	la millora coherent de l'ensenyament i l'aprenentatge. <i>Per exemple:</i> No hi ha espais per a la reflexió o la revisió de la pràctica.

Context físic

Els espais i el temps han de ser flexibles i adaptats a les necessitats dels infants i promoure experiències d'aprenentatge significatives. La selecció de materials de joc ha de complir criteris de qualitat i diversitat per tal de promoure un desenvolupament integral (vegeu la taula 2.5).

- **Espais:** Adaptació dels espais a les necessitats dels infants i idoneïtat per a la proposta educativa. Què (coneixements) (disciplinaris) s'utilitzen per preparar els espais i els materials?
- **Temps:** Organització flexible i diversificada del temps.
- **Selecció de materials de joc:** Ús de materials adequats per promoure l'aprenentatge que garanteixi el desenvolupament integral de l'infant.

Taula 2.9 Avaluació del context físic en les pràctiques psico-pedagògiques (micro nivell)
A completar pels professionals de l'educació com a eina d'autoavaluació de la pràctica quotidiana.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Espais	Els espais són dissenyats per a ser flexibles i adaptat a les necessitats dels infants, promovent diferents tipus d'activitats (joc lliure, activitats guiades, períodes de descans, etc.). La disposició del espais facilita interacció social i la progressista i el autonomia dels nens-espais. Els espais estan preparats tenint en compte el educatius i necessitats emocionals de cada nen, i el seu disseny és basat en un coneixement	Els espais són adapta-des adequadament a les necessitats de els infants, amb un bon disseny per a educacional activities. Tot i que diversitat d'activitats es reflecteix en el disseny, els espais podrien ser més flexibles o adaptat a certos aspectes autonomia dels infants individual desenvolupament. La selecció i la distribució de els espais són basat en gen-coneixement general sobre l'educa-	Els espais són adequats per a el general necessitats dels nens, però el el disseny no animar sempre edat diversa activitats o interacció. Els espais són funcionalment útils, però els seus organització no sempre facilitar un aprenentatge ric experiència. El disseny del l'eleccióel disseny de l'progressiueducatiu i la distribució dels espais d'autonomia no és totalment alineat amb l'educa-proposta educativa i no és gaire	Els espais no són adientment adaptat a els infants necessitats i fer no respondre adequadament a del centre educatiu proposta. Els disposició de la l'espai és rígid i inflexible, limitant la possibilitats per a aprenentatge i progressiu autonomia i interac-

profunda comprensió de les etapes de l'infant desenvolupament i l'educatiu proposta.	educatius de nens.	ben pensat <i>per exemple-</i> <i>ple:</i> Adecuat espais sempre organitzat en de la mateixa manera.	preparades sense cap clar racion- criteris adequats.
--	-----------------------	--	--

(Continuació)

Taula 2.9 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Espais	<i>Per exemple:</i> espais accessibles que permetin als infants triar lliurement on jugar, moure's o descansar, dissenyats des d'una perspectiva inclusiva, multisensorial i acollidora.	<i>Per exemple:</i> espais diferenciats amb possibilitats limitades de transformació.		<i>Per exemple:</i> disposició fixa de mobles que impedeix el joc lliure o el moviment.
Temps	L'organització del temps és flexible, amb un horari que permet períodes alterns d'aprenentatge estructurat, joc lliure, descans i interacció social. Els horaris es poden adaptar a les necessitats individuals dels infants i aquestes necessitats es tenen en compte. <i>Per exemple:</i> horaris flexibles de descans i joc segons els ritmes individuals dels infants.	L'organització del temps és força flexible, amb una bona distribució d'activitats i moments d'interacció. Tot i que la majoria dels infants disposen de temps suficient per a diverses activitats, en alguns casos l'horari es podria organitzar millor per respondre a les necessitats individuals. Els temps d'aprenentatge i de descans estan equilibrats. <i>Per exemple:</i> Rutines estables amb un cert marge per a adaptació.	La distribució del temps és rígida i inflexible. Tot i que es respecten els temps d'activitat i de descans, l'horari no sempre permet per adaptar-se a les necessitats individuals dels infants. <i>Per exemple:</i> transicions guiades pel rellotge sense tenir en compte la condició del grup.	L'horari és molt rígid i no té en compte la diversitat i les necessitats dels infants. Els horaris són inflexibles i no hi ha espai per a l'elecció personal, la interacció o descans adequat. <i>Per exemple:</i> dies massa estructurats sense prou temps per al joc lliure.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Selecció de materials de joc	Els materials de joc són d'alta qualitat, diversos i adaptats als interessos, habilitats i necessitats dels infants. S'utilitzen per promoure el desenvolupament cognitiu dels infants, emocional, social i físic, amb una selecció acurada basada en un coneixement profund de les etapes del desenvolupament infantil. Els materials permeten el desenvolupament simbòlic joc, exploració, creació, activitats psicomotrius i de resolució de problemes. <i>Per exemple:</i> Materials diversos i no estructurats que permeten múltiples usos i interpretacions.	Els materials de joc són adequats i suficients per promoure el desenvolupament dels infants, tot i que podrien ser més variats o millor adaptats a algunes especificitats necessitats. Els materials s'utilitzen per fomentar l'aprenentatge i el joc, però potser el seu potencial per al desenvolupament global dels infants no sempre s'explota al màxim. <i>Per exemple:</i> Materials adequats, però no sempre s'explota al màxim. <i>Per exemple:</i> materials adequats, però poc renovats o combinats.	Els materials de joc són funcionals però limitats en qualitat o varietat. Tot i que fomenten certs tipus d'activitats, no no sempre respon de manera òptima a les necessitats de desenvolupament dels infants. L'ús de materials es limita a activitats bàsiques, sense promoure el desenvolupament global ni la creativitat plena. <i>Per exemple:</i> Predominança de joguines comercials amb un potencial creatiu limitat.	Els materials de joc no són gaire adequats per al desenvolupament dels infants. La seva selecció és limitada en varietat, qualitat i aplicació pedagògica, i no fomenten el desenvolupament global dels infants. Les activitats estan restringides a l'ús de materials inadequats o poc estimulants per als infants. <i>Per exemple:</i> Poc estimulants, materials desgastats o inaccessibles.

Context relacional i activitats conjuntes

L'entorn relacional i les activitats conjuntes són essencials per a una educació infantil de qualitat. Un entorn inclusiu, la interacció educativa, la qualitat de la relació adult-infant i l'organització social de la

activitat, promovent la interacció entre iguals, constitueixen la base de l'aprenentatge significatiu. Les pràctiques d'observació i escolta haurien d'afavorir la millora constant, basada en l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica (vegeu la taula 2.10).

- **Inclusió:** Creació d'un entorn segur i acollidor que permeti la presència, la participació i l'aprenentatge de tots els infants.
- **Interacció educativa i activitat conjunta:** Processos i intervenció en els processos d'ensenyament i aprenentatge entre l'educador i el nen, així com entre els nens.
- **Relació adult-infant:** Qualitat de la interacció i tipus i grau d'ajuda proporcionada. Ús d'estratègies discursives durant el procés educatiu.
- **Organització social de les activitats entre els infants:** propostes diversificades (individuals, en parelles, en petits grups, en grans grups).
- **Tipus i qualitat de la interacció entre iguals:** tipus de relacions (suport i ajuda, col·laboració, cooperació, competència, etc.).
- **Avaluació:** alineada amb l'ensenyament i l'aprenentatge, contínua, formativa i educativa.

Taula 2.10 Avaluació del context relacional i de les activitats conjuntes (micro nivell)
A completar pels professionals de l'educació com a eina d'autoavaluació i reflexió sobre la qualitat de les interaccions i la vida relacional del servei.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Inclusió	L'entorn és completament inclusiu i acollidor, on cada infant és valorat i té oportunitats per aprendre segons les seves necessitats.	L'entorn és inclusiu i acollidor per a la majoria dels nens, tot i que podria ser millorat en termes de diversitat de adaptat	L'entorn és acollidor però no sempre inclusiu per a tothom. Les activitats ofertes no són sempre adaptades als diversos necessitats	L'entorn no és suficientment inclusiu o acollidor per a tots els infants. Les activitats no són adaptades a diverses necessitats i hi ha

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Inclusió	Hi ha una gran varietat d'activitats adaptades, i els infants reben el suport que necessiten per participar. Les pràctiques educatives promouen la igualtat d'oportunitats per a tots els infants. <i>Per exemple:</i> les propostes s'adapten perquè tots els infants puguin participar independentment de les seves capacitats o del seu ritme, amb suport especialitzat que guia l'assistència individualitzada i supera barreres.	activitats o en respondre a les necessitats individuals. S'encoratgen situacions de participació activa, tot i que algunes necessitats específiques podrien atendre's millor. <i>Per exemple:</i> Les adaptacions ocasionals només es fan quan sorgeix una dificultat.	dels infants, i pot haver-hi dificultats per garantir la participació de tothom. <i>Per exemple:</i> Propostes dissenyades per al grup «mitjà» sense ajustaments específics.	barreres que obstaculitzen la participació d'alguns infants. <i>Per exemple:</i> infants que queden exclosos de les activitats sense alternatives, amb dificultats significatives d'adaptació o manca de recursos.

Interacció educativa i activitat conjunta	Hi ha una interacció constant i enriquidora entre l'educador i els infants, així com entre els infants, així com entre els iguals (infants). Les activitats proposades pro-promouen l'activitat	Les interaccions entre l'educador i els infants, així com entre els mateixos infants, són bones i permeten la participació activa. Tot i que són moments de	Les interaccions entre l'educador i els infants o entre els mateixos infants són limitades. Tot i que s'anima una certa interacció, no hi ha una participació activa constant o	Les interaccions són mínimes o ineficaços. La major part del temps, els infants estan pel seu compte, i les interaccions entre ells o amb l'educador són no són suficients per
--	---	---	---	--

(Continuació)

Taula 2.10 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Interacció educativa i activitat conjunta	cooperació, resolució conjunta de problemes i l'intercanvi d'idees. El docent proporciona suport adequat per promoure el desenvolupament psicomotor, cognitiu, social i emocional dels infants. <i>Per exemple:</i> els adults acompanyen el joc compartit o altres activitats, formulen preguntes que ofereixen suport gradual i proporcionen ajuda sense dirigir l'activitat.	cooperació, l'intercanvi de coneixements podria ser més intens o estructurat. L'educador intervé quan cal, però les interaccions podrien ser més dinàmiques. <i>Per exemple:</i> Activitats compartides amb intervencions ocasionals de l'adult, principalment per a la gestió de l'aula.	participació col·laborativa. L'educador intervé poc i les oportunitats de cooperació i aprenentatge conjunt són limitades. <i>Per exemple:</i> joc paral·lel sense intencionalitat relacional, o un adult present però només físicament, proporcionant una orientació mínima.	promoure un aprenentatge significatiu. <i>Per exemple:</i> Nens dispersos amb no hi ha activitats que promoguin la interacció, les relacions amb els companys o la participació de l'adult.
Relació adult-infant	La interacció entre l'adult i els infants és d'alta qualitat, amb una comunicació respectuosa i reflexiva.	Les interaccions són d'alta qualitat i els adults utilitzen estratègies discursives adequades, tot i que podrien ser més variades o millors	Les interaccions entre l'adult i els infants són adequades però no gaire coherents. L'adult utilitza algun discurs estratègies per	Les interaccions entre l'adult i els infants no són de gran qualitat. L'adult utilitza estratègies discursives inadequades o no utilitza

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Relació adult-infant	L'adult utilitza estratègies discursives adequades. Les situacions d'assistència proporcionades segons les necessitats de cada infant són molt clares. <i>Per exemple:</i> els adults verbalitzen les emocions i acompanyen les accions dels infants amb paraules significatives, donant suport verbalment sense interferència.	adaptada a les necessitats específiques dels infants. La intervenció de l'adult és eficaç, tot i que hi ha marge per a es pot millorar. <i>Per exemple:</i> llenguatge adequat, però limitat o esporàdic, segons el nen.	promoure l'aprenentatge, però aquestes són limitades o no gaire diversa. L'assistència proporcionada és bàsica i no sempre s'adapta a les necessitats individuals. <i>Per exemple:</i> respostes generals de gestió de l'aula; els adults principalment observen i guien físicament amb un mínim suport verbal.	qualsevol assistència, i l'ajuda proporcionada és escassa o ineficaç per promoure el desenvolupament dels infants. <i>Per exemple:</i> comunicació mínima o purament instrumental centrada en la gestió.
Organització social de l'activitat	Les activitats estan dissenyades per promoure la interacció social en diversos formats (individual, en parelles, grups petits, grups grans). Els infants tenen l'oportunitat d'aprendre de diferents maneres, promovent la cooperació, pensament compartit	Les activitats permeten certs tipus d'interacció social, tot i que la diversitat de l'organització social podria ser més significativa. Els infants aprenen en grups de diferents mides, però el potencial de les activitats per fomentar la cooperació i l'aprenentatge pot	Les activitats són principalment individuals o en grups molt grans, amb poques oportunitats d'aprenentatge en parelles o petits grups. La interacció entre els infants és limitada i fa no sempre fomenten la col·laboració o desenvolupament.	Les activitats són en gran part individuals i no fomenten la interacció social ni l'aprenentatge entre iguals. Les activitats no promouen la cooperació o el desenvolupament de les habilitats socials dels infants. <i>Per exemple:</i> Els infants treballen-

	i CURA i autonomia.			treballant sols
--	------------------------	--	--	-----------------

(Continuació)

Taula 2.10 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Organització social de l'activitat	<i>Per exemple:</i> Les propostes permeten als infants decidir com i amb qui participar.	no sempre s'ha de maximitzar. <i>Per exemple:</i> alternança ocasional entre activitats individuals i en grup.	<i>Per exemple:</i> Activitats sempre dirigides a tot el grup.	sense espais de trobada ni moments de reflexió de tot el grup.
Tipus i qualitat de la interacció amb els iguals	Les relacions positives entre iguals es promouen mitjançant estratègies i dinàmiques que fomenten el suport mutu, la col·laboració i la cooperació. L'educador facilita un entorn on els infants es poden ajudar i aprendre els uns dels altres per assolir objectius comuns. <i>Per exemple:</i> Resolució de conflictes amb un adult respectuós mediació.	Les relacions positives amb els companys es promouen mitjançant activitats que fomenten la col·laboració i el suport entre ells, tot i que en alguns casos cal reforçar la inclusió i la gestió de les relacions. <i>Per exemple:</i> activitats de joc lliure on apareix la cooperació però les relacions entre iguals no es supervisen sistemàticament.	Rarament es promouen relacions positives amb els companys, i les activitats i intervencions no fomenten una col·laboració eficaç entre els infants. Hi ha ocasions en què la competència o la rivalitat obstaculitzen la cooperació. <i>Per exemple:</i> conflictes que no es resolen educativament ; els adults no reconeixen positivament totes les emocions.	Les estratègies de l'educador no promouen la creació d'un entorn col·laboratiu o de suport, i les oportunitats per desenvolupar habilitats socials són limitades. <i>Per exemple:</i> No hi ha intervenció adulta en les relacions dels infants relacions.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Avaluació	Els professionals duen a terme una avaluació contínua, formativa i educativa utilitzant una varietat d'eines d'avaluació. Això s'alineja amb els processos d'ensenyament i aprenentatge. Les dades obtingudes s'utilitzen de manera contínua per ajustar les pràctiques d'ensenyament i garantir la inclusió de tot l'alumnat (nens). La retroacció és detallada i individualitzada, fomentant un entorn d'aprenentatge inclusiu i flexible. <i>Per exemple:</i> Les observacions registrades informen les millores individuals i col·lectives en les propostes educatives i família relacions.	Els professionals duen a terme una avaluació contínua i formativa utilitzant una varietat d'eines. Està ben alineada amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, però pot haver-hi marge de millora en l'ús consistent de les dades per ajustar les pràctiques docents. pràctiques. Els comentaris són útils i s'individualitzen de manera adequada, amb un enfocament en la millora. <i>Per exemple:</i> Avaluacions periòdiques amb ajustaments progressius, p. ex. dues vegades l'any.	Els professionals realitzen avaluacions de manera irregular o amb poques eines d'avaluació. Hi ha certa alineació amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, però el seguiment detallat no sempre es duu a terme. La retroacció és general i esporàdiques, sense seguiment continu o individualitzat. <i>Per exemple:</i> Avaluacions ocasionals al final de l'any sense continuïtat.	Els professionals no duen a terme avaluacions contínues o formatives. Les eines d'avaluació són limitades o inexistents i no s'alineen adequadament amb la docència i aprenentatge. La retroacció és gairebé inexistent o molt superficial, sense cap impacte en l'ajust de les pràctiques docents. <i>Per exemple:</i> No hi ha observació ni reflexió sistemàtiques.

(Continua)

Avaluació, qualitat i professionalitat reflexiva

Finalment, l'avaluació es concep com un element essencial per a la qualitat i el professionalisme reflexiu en l'educació infantil. El paper dels educadors com a agents de canvi i coconstructors del coneixement és clau per garantir la millora constant dels serveis educatius infantils. L'experiència pràctica reflexiva permet el desenvolupament d'una educació infantil alineada amb principis socioconstructivistes, on l'avaluació ha de ser contínua, formativa i educativa (vegeu la taula 2.11).

- **Els educadors com a intel·lectuals:** concepte del professorat com a agents de canvi i de millora contínua, i com a coconstructors del coneixement.
- **Experiència pràctica reflexiva:** Incorporació de pràctiques de reflexió i avaluació per millorar el rendiment psico-pedagògic i didàctic.
- **Pràctiques d'observació i escolta:** Focalització en l'observació com a pràctica que promou la reflexió i la millora constant del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Taula 2.11 Avaluació, qualitat i professionalitat reflexiva (micro nivell)

A completar pels professionals de l'educació com a eina d'autoavaluació i desenvolupament professional.

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bé	Suficient	Per millorar
Els educadors com a intel·lectuals	L'educador és percebut com un agent actiu de canvi, amb una actitud reflexiva i compromesa amb la millora contínua. La pràctica educativa es basa en el coneixement co-construït amb els infants,	L'educador demostra una actitud de millora contínua i de reflexió sobre la seva pràctica. Les intervencions pedagògiques són coherents amb els principis socioconstructivistes, tot i que la seva/ seu	L'educador té una visió parcial de si mateix com a agent del canvi, amb marge de millora en la co-construcció del coneixement i la reflexió sobre la seva pràctica. Tot i que ella/ aplica	L'educador no es percep a si mateix com un agent de canvi ni reflexiona sobre la seva pràctica educativa. Les pràctiques pedagògiques són limitades i no es basen en socio-cons-constructivista

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Educadors com a intel·lectuals	i actualitzats amb les darreres investigacions pedagògiques. Les pràctiques són coherents amb els principis socioconstructivistes i promouen l'autonomia dels infants. <i>Per exemple:</i> l'educador revisa la pràctica individualment, en petits grups i col·lectivament, basant-se en lectures, desenvolupament professional i observacions dels infants, introduint ben fonamentades canvis.	la participació en processos de co-construcció del coneixement podria ser més proactiva o estructurada. <i>Per exemple:</i> incorpora nous elements a la pràctica sense un procés de reflexió estructurada ni discussió en equip.	Algunes tècniques d'ensenyament de qualitat, pot ser que no sempre estigui alineat amb els principis socioconstructivistes o contribuir activament a la millora contínua. <i>Per exemple:</i> aplica propostes interessants sense revisar-ne l'impacte, canvia d'estratègies per imitació o estètica, o experimenta de manera aleatòria.	principis o una visió de contínua millora contínua. <i>Per exemple:</i> Repeteix rutines i activitats sense qüestionar-les ni adaptar-les, simplement perquè «sempre s'ha fet així».
Experiència pràctica reflexiva	El docent incorpora sistemàticament la reflexió sobre la seva pràctica en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Les pràctiques d'avaluació són contínues, reflexiva i	El docent reflexiona sobre la seva pràctica de manera regular, tot i que potser no sempre de manera sistemàtica. Utilitza algunes estratègies d'avaluació per a	El docent reflexiona esporàdicament sobre la seva pràctica, amb algunes autoavaluacions o reflexions, però aquestes no són contínues o suficientment integrades en	La reflexió sobre la pràctica educativa és mínima o absent. L'educador no incorpora la reflexió ni l'autoavaluació al seu procés educatiu, i

		millorar		
--	--	----------	--	--

(Continuació)

Taula 2.11 (Continuació)

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Experiència pràctica reflexiva	alineada amb les necessitats de cada infant, amb una clara orientació formativa i educativa. L'educador utilitza reflexions per ajustar les seves intervencions pedagògiques i millorar les habilitats psico-pedagògiques. <i>Per exemple:</i> Revisa regularment educapropostes educatives basades en l'observació i l'equip discussió.	pràctiques docents però potser no les explora amb prou profunditat per optimitzar contínuament el procés d'ensenyament-aprenentatge. <i>Per exemple:</i> reflexions ocasionals després de situacions significatives o desafidores a l'aula.	pràctica educativa. Les seves intervencions no sempre estan adaptades a les necessitats dels infants o adequadament orientades a la millora. <i>Per exemple:</i> reflexions informals sense registres ni continuïtat, p. ex. converses al passadís.	no fa canvis ni ajustaments en la seva metodologia per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. <i>Per exemple:</i> No hi ha espais ni oportunitats per revisar la pràctica.
Pràctiques d'observació i d'escolta	L'educador fa observacions regulars i detallades dels infants, utilitzant aquesta informació per reflexionar sobre el seu desenvolupament i millorar la seva pràctica educativa. L'escolta activa és essencial per	La docent fa observacions regulars i utilitza les dades per ajustar les seves pràctiques docents. Tot i que les observacions són efectives, la seva aplicació en el procés d'ensenyament-aprenentatge	L'educador fa observacions, però no són gaire sistemàtiques i no sempre es tradueixen en canvis concrets en les pràctiques docents. S'exerceix l'escolta activa, però no no sempre té	Les observacions són infreqüents o inexistents. Escoltar els infants no és ni actiu ni reflexiu, i la informació recollida no s'utilitza per ajustar o millorar el procés educatiu. <i>Per exemple:</i>

	a la seva	podria ser més		
--	--------------	----------------	--	--

Descriptor	Nivell			
	Excel·lent	Bona	Suficient	Per millorar
Pràctiques d'observació i d'escolta	enfocament pedagògic, i les seves observacions han una influència significativa en l'ajust de les activitats d'ensenyament. <i>Per exemple:</i> els registres d'observació de tots els infants en diferents moments de l'any condueixen a canvis concrets en la programació, l'organització de l'espai o l'educatiu activitats.	consistents i en profunditat. <i>Per exemple:</i> observacions útils però ocasionals, amb una connexió limitada amb canvis reals a l'aula o adaptacions estructurades per escrit.	una influència substancial en el desenvolupament d'activitats educatives. <i>Per exemple:</i> observacions esporàdiques realitzades per complir amb els procediments més que per l'impacte educatiu, que no es tradueixen en canvis significatius.	La pràctica educativa està desconnectada del que els infants expressen o necessiten.

3. Serveis d'ECEC com a nodes en una comunitat i xarxa familiar

El cas de Barcelona

Alicia Aguilera, Bet Bàrbara, Loida Sala i Elisa Stinus

3.1 Una breu presentació dels serveis d'educació i cura de la primera infància de Barcelona

Tal com s'afirma a l'informe «Anàlisi de l'educació i l'atenció a la primera infància a Barcelona i alternatives de creixement», elaborat per Jaume Blasco (2024) en nom de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), l'educació i l'atenció a la primera infància a Espanya —de manera similar a la majoria de països europeus— funciona com un subsistema relativament independent de la resta del sistema educatiu. La prestació no és obligatòria per a les administracions públiques, i no existeix ni una obligació legal ni un dret exigible perquè els infants s'hi matriculin en aquesta etapa. El sistema també es caracteritza per un alt grau de descentralització, amb l'administració local i el sector privat jugant un paper central en la prestació del servei. Tot i que aquest model permet respondre a les preferències territorials i a les necessitats locals, també provoca una variabilitat significativa en les característiques del servei, la qualitat, la cobertura, les formes de prestació i el preu, tant entre comunitats autònomes com entre municipis.

El 2005, la Llei d'Educació de Catalunya va establir que «el Govern ha de definir el contingut educatiu del primer cicle d'educació infantil¹, establir les característiques dels centres que ofereixen aquest cicle i ha de determinar, d'acord amb els ajuntaments, els requisits pel que fa a

¹L'educació infantil és una etapa no obligatòria de l'educació. S'organitza en dos cicles: el primer de 0 a 3 anys i el segon de 3 a 6 anys. Mentre que el primer cicle (dirigit pels ajuntaments) no és universal i es fa a *les escoles bressol*, el segon cicle (dirigit per l'administració autonòmica) és eminentment universal i s'integra en les escoles d'educació infantil i primària

instal·lacions i la formació que ha d'estar acreditada pel personal docent que hi treballa'. Les administracions locals són les titulars de la gran majoria d'escoles bressol públiques de Catalunya, i un nombre reduït roman sota la Generalitat de Catalunya – principalment les creades per l'Estat espanyol durant els darrers anys del règim franquista i la posterior transició democràtica. La ciutat de Barcelona té una xarxa d'escoles bressol públiques amb arrels històriques profundes tant en els moviments de renovació pedagògica –des del Noucentisme fins a la Segona República– i, sobretot, en les escoles creades sota els auspicis d'organitzacions cíviques, sindicats i moviments veïnals durant els anys 15G0s i 1570s. Aquestes iniciatives de base es van agrupar posteriorment el 1573 sota la *Coordinadora d'Escoles Infantils de Barcelona* i van ser incorporades posteriorment al sistema municipal després de la creació del Patronat Municipal d'Escoles Bressol el 1577.

Tal com es mostra a la figura 3.1, la xarxa d'escoles bressol municipals de Barcelona (EBM: *escoles bressol municipals*) es va expandir gradualment fins a mitjans dels anys 2000, moment en què el creixement es va accelerar. Aquesta expansió va coincidir amb una reforma del model organitzatiu de les escoles bressol municipals i amb el finançament vinculat a la Llei 5/2004 de creació d'escoles bressol de qualitat —comunament coneguda com la llei de les «30.000 places»—, que es va implementar entre els cursos acadèmics 2004/05 i 2012/13. Des de llavors, la xarxa ha continuat creixent de manera constant però moderada, fins a arribar a les 8.851 places repartides en 105 escoles durant el curs 2023/24.

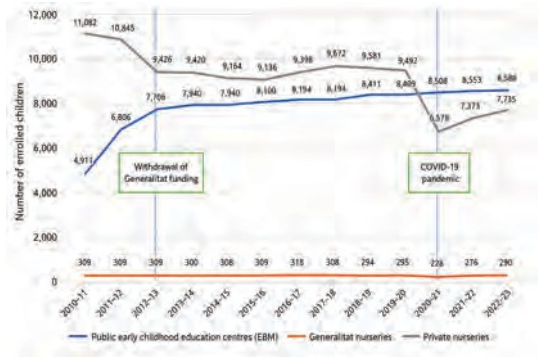


Figura 3.1 Evolució del nombre d'infants matriculats per tipus de centre (2024) a Anàlisi de l'educació i l'atenció a la primera infància a Barcelona i alternatives de creixement. IMEB, Jaume Blasco.

L'expansió de la xarxa pública ha produït un efecte de substitució marcat en relació amb el sector privat. Tot i que el nombre de places finançades amb fons públics ha augmentat, el nombre total d'infants matriculats en el primer cicle d'educació infantil a Barcelona (tant en centres públics com privats) s'ha mantingut relativament estable entre els cursos acadèmics 2010/11 i 2022/23, augmentant només marginalment de 1G,308 a 1G,613 infants. No obstant això, la distribució entre sectors ha canviat substancialment. El curs 2010/11, el 18,0 % dels infants matriculats assistien a centres privats, mentre que el 2022/23 aquesta proporció s'havia reduït al 4,9 %.

En termes absoluts, les escoles bressol municipals van guanyar 3.710 infants matriculats durant aquest període, mentre que les escoles bressol privades en van perdre 3.347. Un canvi similar es pot observar en el nombre de centres educatius: les escoles bressol municipals van passar de 72 a 103, mentre que les escoles bressol privades van disminuir de 223 a 1.G1.

Malgrat l'estabilitat relativa en el nombre total d'escolaritzats, la cobertura global (o taxa d'escolarització) en el primer cicle d'educació infantil ha augmentat notablement, del 37,3 % el 2010/11 al 48,3 % el 2022/23. Aquest augment s'explica en gran part per la disminució sostinguda de la població de 0 a 2 anys registrada a la ciutat, que va passar de 43.711 a 34.311 durant el mateix període. Com a resultat, Barcelona ja ha superat l'objectiu de cobertura del 45 % establert a la 'Recomanació del Consell de la Comissió Europea (2022) sobre l'educació i l'atenció de la infància primerenca: els objectius de Barcelona per al 2030'.

Com es mostra a la figura 3.2, la cobertura del curs 2022/23 va variar significativament segons el grup d'edat: 72,5 % entre els infants de 2 a 3 anys, 57,1 % entre els de 1 a 2 anys i 13,5 % entre els lactants de 0 a 1 any. Pel que fa als objectius establerts en el 'Pla d'Acció Estatal per a la Implementació de la Garantia Europea per a la Infància (2020–2030)', Barcelona ja ha assolit l'objectiu del 55 % d'escolarització per als infants d'1 a 2 anys. No obstant això, es troba aproximadament 12 punts percentuals per sota de l'objectiu del 85 % per al col·lectiu de 2 a 3 anys.

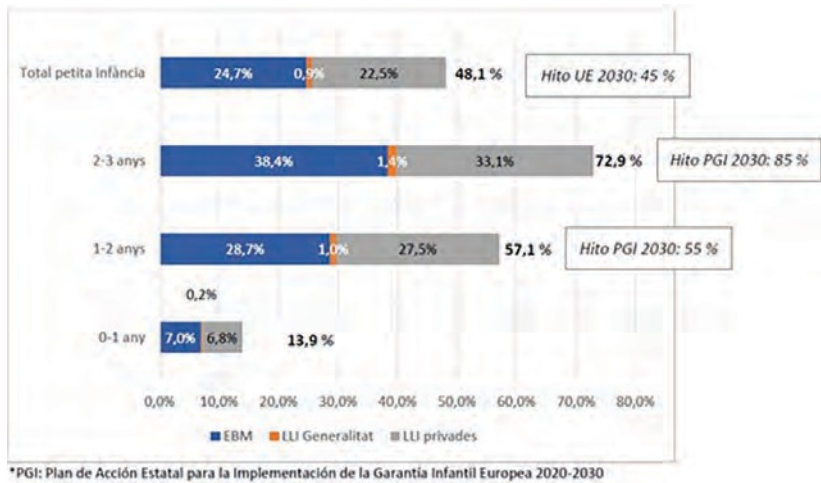


Figura 3.2 Cobertura de l'educació preescolar per grup d'edat i tipus de centre (curs 2022-23, respecte al cens de l'1/1/2022) (2024) a Anàlisi de l'educació i l'atenció a la primera infància a Barcelona i alternatives de creixement. IMEB, Jaume Blasco.

Les dades de cobertura també mostren una gran disparitat regional: la cobertura total (en centres públics i privats) arriba a un màxim del 44,3 % a Sarrià-Sant Gervasi i del 12,1 % a Les Corts, que són, al seu torn, els districtes de Barcelona amb la proporció més alta d'escoles bressol privades, que representen el 78,7 % i el 8,5 % dels infants matriculats, respectivament. A l'altre extrem, el districte de Ciutat Vella matricula només el 25,3 % dels infants registrats, dels quals el 5,3 % ho fa en escoles bressol municipals. En aquest sentit, el principal determinant de la taxa d'escolarització infantil sembla ser la necessitat de conciliació de la vida laboral i familiar que, combinada amb la major capacitat econòmica de les famílies en què ambdós progenitors treballen, explica tant les taxes d'escolarització més altes com el major desenvolupament de la provisió privada als districtes de renda més alta.

Malgrat la diversificació de les necessitats i demandes de les famílies, les polítiques d'atenció a la primera infància a Barcelona (i, en general, a tot Catalunya) han tingut una vocació eminentment educativa, amb la provisió pública de serveis d'escola bressol com a instrument hegemònic i reconegut com a promotor d'un model educatiu d'atenció a la primera infància, on els professionals acompanyen les famílies en la criança dels infants.

L'Ajuntament de Barcelona ha intentat respondre a les noves necessitats i demandes desenvolupant nous serveis educatius i de criança, especialment els Espais Familiars de Criança Municipals (d'ara endavant, EFCM). Els EFCM són un servei per a infants de menys de 3 anys i les seves famílies. L'objectiu dels EFCM és proporcionar un entorn educatiu i de criança en què s'estimulin i es desenvolupin l'aprenentatge, la socialització i l'autonomia dels infants, així com el vincle positiu entre adults i infants, la confiança i les habilitats parentals dels adults de referència, i el desenvolupament de xarxes comunitàries informals que ajuden a prevenir la criança en aïllament. Consisteixen en sessions de grup de 12 a 1G infants que es reuneixen de manera regular i que han d'anar acompanyats d'un adult de referència (per tant, no és un servei que faciliti la conciliació laboral).

La xarxa ha crescut considerablement en els darrers anys, passant dels 8 espais en funcionament el curs 2015-16 als 28 planificats per al curs 2024-25, gràcies als esforços de l'IMEB i a l'interès creixent dels districtes per incorporar aquest servei als centres cívics. La capacitat total de la xarxa EFCM és de 1.377 infants i famílies, la qual cosa representa

4,0 % dels infants inscrits i, per tant, augmentant del 25,6 % al

25,6 % el nombre de nens d'entre 0 i 2 anys que reben suport públic continuat per a la criança, ja sigui en un EBM o en un EFCM.

3.2 Repte del model actual: anàlisi DAFO

En termes generals, l'alineació de la política municipal d'educació i cura de la primera infància amb l'agenda europea és sòlida. Els principals punts forts es poden resumir de la manera següent:

- Les taxes d'escolarització ja compleixen els objectius de la Comissió Europea per al 2030. La taxa d'escolarització per al curs 2022-23, incloent-hi les escoles públiques i privades, va ser del 48,3 %, superant el referent del 45 %.
- La distribució territorial de les escoles bressol públiques tendeix a afavorir els barris de renda relativament baixa en lloc dels de renda mitjana i alta.
- Els criteris de prioritat que regulen el procés d'admissió en situacions de demanda excessiva no tenen en compte la situació laboral de la família, la qual cosa és clau per facilitar l'accés de les famílies vulnerables.

- El sistema de preus socials de Barcelona, que també inclou la prestació de menjador, ha demostrat ser eficaç per donar suport a la demanda i a la matrícula de les famílies amb ingressos més baixos, alhora que preserva la heterogeneïtat de les famílies i la transversalitat social del servei d'escola bressol.
- La composició social de l'educació infantil, a diferència del que sol passar en altres ciutats i països, sembla representar adequadament la població de famílies amb nens petits de Barcelona.
- Les qualificacions del personal a Barcelona es situen en un rang d'alta mitjana en el context europeu, i les condicions salarials són properes a les dels docents del segon cicle d'educació infantil i de l'educació primària a Catalunya.
- El model educatiu de les escoles bressol municipals de Barcelona és inequívoc i es recull en diversos documents marc que estableixen els principis d'acció per garantir els objectius educatius del servei.
- El suport a l'educació inclusiva per atendre adequadament tots els infants de les escoles bressol, destacat en la recomanació europea del 2022, està molt desenvolupat.
- La demanda d'escoles bressol municipals ha augmentat significativament durant l'última dècada, la qual cosa reflecteix tant el reconeixement creixent del valor educatiu de l'educació infantil com el prestigi adquirit per la xarxa municipal.
- La xarxa d'Espais de Refart Familiar, desenvolupada en els darrers anys, ara dona suport a un 4 % més dels infants de la ciutat, la qual cosa permet una major capacitat de resposta a la diversificació de les necessitats i demandes familiars.
- Una línia estratègica de treball transversal basada en l'acció comunitària que incorpora progressivament un model d'instal·lacions amb una perspectiva comunitària a les escoles bressol municipals, amb suport per a projectes pilot i un pla d'acció que afavoreix la construcció de vincles socials i xarxes de suport entre les famílies.
- L'estratègia *Bressols pel clima* per donar visibilitat a la primera infància i garantir el seu dret a un entorn saludable, per promoure de manera sistemàtica canvis i compromisos concrets i estructurals basats en canvis en cada escola bressol, i per reduir els impactes negatius i la petjada ecològica.

- El programa BBB (*Bressols i Biblioteques del Barri*), que promou la cooperació entre les llars d'infants i les biblioteques, amb l'objectiu d'estimular la lectura entre infants i adults a partir d'un any, promovent la comunicació i les relacions, el desenvolupament del llenguatge i la comprensió lectora, i l'ús i la presència de les famílies a les biblioteques.

Malgrat aquests punts forts, el sistema ECEC de la ciutat s'enfronta a dificultats i reptes importants:

- Barcelona encara està lluny de l'objectiu del 85 % d'escolarització per a nens i nenes de dos anys establert en el Pla Estatal de Garantia Infantil. El 2022-23 la cobertura va ser del 72,5 %, la qual cosa indica la necessitat de reconfigurar l'oferta i prioritzar l'ampliació en el grup d'edat de 2 a 3 anys.
- L'augment de la oferta pública durant l'última dècada no ha comportat un increment global de la participació pública, ja que l'expansió del sector municipal ha desplaçat en gran part la iniciativa privada.
- Malgrat el descens demogràfic de la població de 0 a 2 anys, la demanda insatisfeta d'escoles bressol municipals continua sent alta, i més del 40 % dels sol·licitants no aconsegueixen una plaça.
- Tot i que la distribució de l'oferta pública generalment afavoreix els barris de rendes més baixes, algunes zones del quintil de renda més baix també presenten taxes d'escolarització baixes.
- La mida dels grups i les ràtios infant-educador es situen en l'extrem superior de l'abast europeu: per als infants de dos anys, Barcelona té una mitjana de 18–15 infants per grup, en comparació amb un rang europeu habitual de 12–15.

Diverses amenaces estructurals també mereixen atenció:

- El creixement continuat dels costos per infant dins la xarxa municipal – un augment del 43,7 % durant l'última dècada (20,7 % en termes reals) – limita les possibilitats d'expansió qualitativa, malgrat la recent recuperació del finançament de la Generalitat.
- El sector privat, en el qual s'eduquen gairebé la meitat dels infants de Barcelona, pateix una crisi persistent, amb una caiguda contínua del nombre d'escoles bressol i de matriculacions. Aquesta crisi constitueix una

amenança per a la capacitat d'escolarització, ja que el sector privat continua educant el 4G.G % dels infants de la ciutat.

Finalment, estan sorgint oportunitats importants:

- Estudi d'alternatives de creixement per part de l'Ajuntament de Barcelona i el Govern de la Generalitat de Catalunya.
- El context favorable a escala europea amb la 'Recomanació del Consell de la Comissió Europea (2022) sobre l'educació i l'atenció de la primera infància: els objectius de Barcelona per al 2030', o a escala estatal amb el 'Pla d'Acció Estatal per a la Implementació de la Garantia Europea per a la Infància (2020–2030)'.

3.3 Acció comunitària: debats, reptes i respostes

Després d'haver exposat el context general dels serveis d'educació infantil a Barcelona, aquest capítol se centra en la incorporació de la perspectiva comunitària a les escoles bressol municipals de la ciutat. Es basa, en particular, en l'informe «Escoles bressol comunitàries, centres d'educació infantil», elaborat per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (2023) a través d'un grup de treball dedicat. L'informe té com a objectiu generar coneixement compartit i articular una visió comuna de les escoles bressol com a centres d'educació infantil, amb l'objectiu de promoure i ampliar la incorporació de la perspectiva comunitària dins de les escoles bressol municipals de l'Ajuntament de Barcelona.

Aquesta visió de les escoles bressol com a llars per a la primera infància pretén afegir una tercera dimensió clau a les dimensions educatives i de conciliació de la vida laboral que ja tenen com a escoles: la construcció de vincles socials i xarxes de suport entre les famílies de l'escola i, més àmpliament, entre les famílies dels barris dels voltants, incloses aquelles els infants de les quals no assisteixen al centre. L'objectiu és crear oportunitats perquè els infants petits creixin en entorns educatius i participin en la vida comunitària. El concepte d'escoles bressol comunitàries com a 'llars' de la primera infància s'inspira en la idea d'infraestructura social d'Eric Klinenberg (2021). Klinenberg utilitza aquest terme per referir-se als espais físics —com ara escoles, biblioteques, parcs

i altres instal·lacions públiques — que permeten i sostenen la participació cívica i la interacció social, tant dins de les pròpies comunitats com entre grups diversos. Aquests entorns proporcionen els fonaments materials de la vida social, facilitant tant trobades estructurades i recurrents, típiques dels entorns educatius, com interaccions més informals o fortuïtes, que, no obstant això, poden generar vincles duradors. Klinenberg il·lustra aquesta dinàmica a través de l'exemple d'una escola bressol que fomenta activament la presència i la participació dels pares: el simple fet d'esperar junts en un espai compartit pot estimular la interacció i fomentar relacions de suport entre grups socials diferents. Tots els centres educatius, des d'aquesta perspectiva, construeixen i mantenen mons socials que donen forma a comunitats senceres. Constitueixen algunes de les institucions públiques més importants que tenim per consolidar el valor democràtic, funcionant com a *àgores* contemporànies en les quals els individus es socialitzen, es forgen relacions i es cultiven sentiments de pertinença.

Dins d'aquests espais, tant els alumnes com els mestres i les famílies poden fomentar —o, per contra, inhibir— la confiança, la solidaritat i el compromís compartit amb el bé comú. En un context marcat per una fragmentació social creixent, la promoció de la coresponsabilitat a través de l'acció comunitària esdevé clau per enfortir les interrelacions entre el centre educatiu, les famílies i la comunitat (Tort i Collet, 2017).

3.4 Dimensions polítiques, institucionals i pedagògiques de la xarxa comunitària en relació amb els debats EDUFIRST

Pel que fa a la dimensió política —és a dir, la justificació subjacent i l'orientació normativa de les polítiques—, el 'Pla d'educació i cura de la primera infància 2021–2024' de Barcelona afirma explícitament la incorporació progressiva d'una perspectiva comunitària dins de les escoles bressol municipals. Tal com afirma el Pla, «les escoles bressol municipals han anat incorporant una perspectiva comunitària, creant oportunitats perquè les famílies es trobin, de vegades amb el suport del personal educador, per compartir experiències i inquietuds i crear una xarxa de vincles comunitaris que facilita l'accés a la informació i als recursos i evita la criança en aïllament».

En la pràctica, algunes iniciatives s'han desenvolupat a petició de l'IMEB i amb el seu suport, mentre que d'altres han sorgit de manera participativa, iniciades per les famílies o els equips educatius. Entre els exemples hi ha els parcs infantils familiars,

parcs infantils oberts al veïnat, i l'ús temporal de les instal·lacions escolars per part d'organitzacions o grups de barri amb l'objectiu de proporcionar infraestructura comunitària i ampliar la disponibilitat d'espais compartits més enllà de l'horari escolar. El Pla pretén enfortir el paper de les escoles bressol municipals com a equipaments de referència per a l'educació infantil, oberts al seu entorn i fonamentats en un enfocament comunitari. Identifica un doble repte. En primer lloc, desenvolupar aquestes iniciatives comunitàries de manera més sistèmica, respectant l'autonomia i les especificitats de cada escola i barri. En segon lloc, garantir que les oportunitats de trobada i suport s'estenguin més enllà de les famílies matriculades a les escoles. L'ambició és que qualsevol família amb un infant petit al barri percebi l'escola bressol com una 'casa de la primera infància' i sàpiga que és una institució local reconeguda on poden trobar suport, orientació i oportunitats de participació.

L'informe sobre les escoles bressol comunitàries desenvolupa aquesta visió definint les escoles bressol municipals de Barcelona com a centres d'educació infantil concebuts com a equipaments, serveis i espais públics que creen una comunitat al voltant de l'educació i la criança dels infants petits (vegeu la taula 3.1). Concretament, es caracteritzen de tres maneres interrelacionades:

- Com a equipaments públics oberts que incorporen l'acció comunitària en la seva visió institucional per tal de fomentar els llaços socials i les xarxes de suport entre les famílies.
- Com a serveis que col·laboren amb altres institucions públiques, organitzacions socials i associacions amb l'objectiu comú d'oferir oportunitats als infants i a les seves famílies.
- Com a espais de trobada i centres de suport per a les famílies locals, que els permeten compartir experiències i oferir suport mutu en la criança i educació dels infants, contrarestant així l'aïllament, especialment entre les dones i les famílies en situacions de vulnerabilitat social accentuada.

Pel que fa a la dimensió institucional —és a dir, les pràctiques concretes a través de les quals s'operacionalitza aquesta orientació política—, la recerca realitzada a les escoles bressol municipals revela una àmplia gamma d'activitats educatives orientades a la comunitat, arrelades en la pràctica quotidiana. S'han identificat aproximadament 1.000 accions diferents a tot el territori. En identificar

aquestes accions, s'han conceptualitzat i definit al voltant de tres línies d'acció estratègiques: 1) les famílies en la comunitat, 2) la implicació en el barri, i 3) la infraestructura comunitària (vegeu la taula 3.1).

Taula 3.1 Estratègies i accions de les escoles bressol comunitàries com a centres d'educació infantil

Estratègia	Dimensió	Accions identificades
1) Les famílies en la comunitat (9 de cada 10 escoles bressol, 75 % de totes les accions identificades) L'escola bressol fomenta els vincles socials i les xarxes de suport entre les famílies inscrites. Proporciona espais de trobada i activitats educatives que responen a les necessitats de les famílies, tant col·lectivament com de manera autònoma.	Iniciatives impulsades per l'equip educatiu.	Celebracions escolars i esdeveniments festius. 'Racó de la família' (espais d'acollida dissenyats per facilitar el contacte entre les famílies i l'escola; cura compartida de l'hort i dels espais exteriors). Obertura de la biblioteca de l'escola per a les famílies. Xerrades informatives adreçades a la concòrns i necessitats de les famílies.
	Iniciatives organitzades per les famílies.	Mesures de conciliació de la vida laboral i personal (p. ex. servei de guarderia d'estiu durant la segona meitat de juliol i durant setmanes seleccionades d'agost; horaris ampliat al juliol i/o setembre a partir de les 15:00 fins a les 17:00) Celebracions escolars i esdeveniments festius. Sessions de jocs familiars a l'aire lliure que fomenten la creació de comunitat entre iguals. Activitats familiars de tarda (p. ex. ioga, música, dansa o joc compartit). Iniciatives d'intercanvi o de suport mutu (intercanvi i préstec de roba i joguines materials entre famílies).

(Continuació)

Taula 3.1 (Continuació)

Estratègia	Dimensió	Accions identificades
2) Participació al barri (5 de 10 escoles bressol, 14 % de totes les accions) L'escola bressol estén la seva activitat més enllà dels seus límits físics, establint vincles amb la comunitat local i col·laborant amb les institucions del barri i serveis públics.	Iniciatives orientades a l'exterior.	Mapatge i descobriment de recursos locals (p. ex., 'caça del tresor' de barri que introdueix les famílies a serveis i instal·lacions). Participació en festivals i celebracions de barri (p. ex., festa local, carnaval o Sant Jordi). Ús d'espais i instal·lacions públiques com ara comun-centres comunitaris i biblioteques.
3) Infraestructures comunitàries (3 de 10 escoles bressol, 11 % del total d'accions) L'escola bressol obre les seves instal·lacions i es relaciona amb altres famílies del barri per generar vincles i relacions entre elles i amb altres agents de la zona. L'escola bressol permet la transferència, la col·laboració i l'ús compartit dels espais i recursos del centre a grups, associacions, organitzacions i serveis del barri. Això genera un lloc de relació i connexió que ofereix recursos i oportunitats per a l'organització col·lectiva i, alhora, permet arribar a tantes famílies del veïnat hood as possible.	L'escola obre l'espai al barri.	Col·laboració amb els serveis de salut pública. Pistes de joc obertes al barri, integrant joc a l'aire lliure i activitats culturals. Projectes de suport a la parentalitat (p. ex. <i>Concilia, Temps per tu</i>). Provisió d'espai a associacions, organitzacions de veïns i grups informals de ciutadans.

Font: Escoles bressol comunitàries, centres d'educació infantil (IMEB, 2023).

Per consolidar encara més la perspectiva comunitària dins la xarxa d'escoles bressol municipals, és essencial garantir que tots els equips educatius integrin progressivament aquesta orientació en la seva pràctica. L'objectiu és que cada escola bressol desenvolupi iniciatives en les tres línies estratègiques identificades: enfortir els vincles entre les famílies matriculades, implicar-se activament en el barri i obrir les instal·lacions de l'escola a la comunitat. Amb aquest objectiu, l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona ha iniciat diverses mesures:

En primer lloc, s'està implementant un programa de formació a tot el sistema sobre el model de centre d'educació infantil. Aquest inclou un mòdul de formació que incorpora la perspectiva comunitària a les escoles bressol titulat «Mapeig i connexió». Aquest mòdul es concep com un punt de partida per a la participació territorial, i anima les escoles a identificar els actors i serveis locals clau i a desenvolupar sinergies que permetin respostes conjuntes a necessitats compartides.

En segon lloc, l'IMEB està donant suport, implementant i sistematitzant una sèrie de projectes pilot dissenyats per respondre a necessitats específiques de la primera infància identificades als territoris locals. Aquestes iniciatives tenen com a objectiu estendre progressivament els processos comunitaris a la xarxa més àmplia d'escoles bressol i espais familiars. Amb el suport del departament local responsable de l'acció comunitària de l'Ajuntament de Barcelona i d'experts locals, actualment s'estan duent a terme quatre projectes pilot, que impliquen vuit espais educatius (sis escoles bressol i dos espais familiars). La diversitat dels seus enfocaments permet identificar estratègies eficaces per guiar el desplegament més ampli del model d'acció comunitària.

En tercer lloc, s'han establert mecanismes per consolidar l'aprenentatge i avaluar l'impacte. Aquests inclouen la creació d'un repositori d'experiències, oportunitats d'intercanvi entre professionals i el desenvolupament professional continu. Per avaluar el grau en què s'ha integrat amb èxit la perspectiva comunitària, es proposa encarregar un estudi addicional per avaluar l'impacte de les accions implementades i identificar els reptes emergents per avançar en el model d'escoles bressol com a centres d'educació infantil que donin servei al màxim nombre possible de nens i famílies.

Des d'un punt de vista pedagògic —és a dir, pel que fa a com s'operacionalitza la perspectiva comunitària—, s'han identificat una sèrie de condicions habilitants:

- Visió compartida: Els equips educatius necessiten formació i un compromís compartit amb l'enfocament comunitari. Els acords i les accions comunitàries s'haurien d'incorporar al projecte educatiu de centre (PEC) i s'hauria d'afavorir la col·laboració amb altres escoles.
- Coorresponsabilitat: Cal donar suport a les famílies perquè assumeixin un paper actiu en la proposta i el lideratge d'iniciatives que fomentin el suport mutu i la participació veïnal. El lideratge i la direcció dels equips directius i dels serveis municipals competents són essencials.
- Figurà de referència: Cada centre hauria d'identificar una persona designada com a referent comunitària (per exemple, un membre del professorat o un educador social) responsable de coordinar i sostenir les iniciatives orientades a la comunitat.
- Inclusivitat: Les iniciatives comunitàries han de promoure activament la diversitat i l'intercanvi intercultural, garantint l'accessibilitat per a les famílies de diferents orígens lingüístics, culturals i socioeconòmics. Els esforços de divulgació han d'anar dirigits a arribar a famílies més enllà de la comunitat escolar immediata.
- Infraestructures: Els espais físics s'haurien de dissenyar o adaptar per facilitar-ne l'ús compartit i la col·laboració amb altres. La proximitat a altres instal·lacions comunitàries millora la viabilitat de les iniciatives conjuntes.
- Lideratge: Les escoles han de cultivar el coneixement del seu context local i mantenir relacions actives amb els actors clau del barri, participant en programació compartida i activitats col·laboratives.
- Incorporació a les xarxes: La participació activa en les xarxes comunitàries existents i en els fòrums d'educació infantil és crucial per garantir la coordinació i la sostenibilitat.
- Coneixement del barri: Les escoles han d'identificar necessitats i objectius comuns amb els serveis i les associacions locals, i cocrear iniciatives que responguin a aquestes prioritats.

Organització comunitària: Col·laboració amb els serveis socials, els proveïdors d'atenció sanitària primària i comunitària, els equips d'acció comunitària de districte, familiars

centres de suport i altres serveis d'educació infantil és essencial per construir ecosistemes locals de cura coherents.

3.5 Conclusions, avaluació, qualitat i reptes futurs

Els centres d'educació infantil de Barcelona tenen una llarga tradició d'escoles obertes, on les famílies entren diàriament i de manera espontània per acompanyar els seus fills i compartir la seva criança amb els educadors professionals. Aquest fonament cultural ha proporcionat un terreny fèrtil per al desenvolupament d'una perspectiva comunitària més explícita.

L'avaluació conjunta dels programes pilot desplegats per l'IMEB en l'àmbit de l'acció comunitària destaca el grau d'obertura que ja presenten les escoles bressol municipals. Les famílies són cada cop més reconegudes com a agents actius en la configuració de nous usos de les instal·lacions escolars. A través del mòdul de formació «Mapeig i connexió» i de la feina feta durant el 2024, les escoles han començat a reconèixer les oportunitats que sorgeixen de la connexió sostinguda amb els agents del barri. En lloc de centrar-se exclusivament en els seus beneficiaris tradicionals, progressivament estan ampliant la seva mirada cap a la comunitat que els envolta. Per a algunes escoles, això ha suposat repensar la pròpia funció de les escoles bressol com a equipament de barri. Establir i enfortir vincles dins de les xarxes locals ha generat beneficis tangibles tant per als equips educatius com per als infants i les seves famílies.

Una lliçó clau que emergeix de la fase pilot és que incorporar una perspectiva comunitària no depèn de la introducció d'una nova figura professional. Més aviat, requereix que tot el claustre docent interioritzi aquesta orientació. De manera significativa, els plans pilot inicials no van seleccionar escoles que haguessin incorporat un educador social per evitar delegar la responsabilitat de l'acció comunitària a un rol especialitzat. L'objectiu ha estat, en canvi, garantir que la comunitat impregni la cultura institucional de les escoles bressol municipals en el seu conjunt.

El progrés cap a les segones i terceres línies d'acció estratègiques —la implicació en el barri i el desenvolupament d'infraestructures comunitàries— sovint ha generat més vacil·lacions que les iniciatives centrades en

les famílies dins de la comunitat escolar, No obstant això, l'experiència pilot ha revelat transformacions inesperades. Les escoles han iniciat noves col·laboracions amb actors locals amb els quals prèviament havien tingut poc o cap contacte, mentre que les col·laboracions existents – especialment amb els serveis socials – s'han reforçat i reorientat al voltant de projectes compartits. En molts casos, el procés de reconeixement mutu ha resultat ser més significatiu que els resultats immediats. Per exemple, algunes escoles han contribuït a fer que els adolescents locals siguin més visibles dins l'ecosistema comunitari, alhora que han augmentat el reconeixement de la feina feta tant a les escoles bressol com a les secundàries. Fins i tot els centres que ja treballaven amb una orientació comunitària han avançat més, estimulats per l'estructura pilot i l'oportunitat de dissenyar i implementar un projecte concret. En aquests contextos, la visibilitat del grup d'edat de 0 a 3 anys dins del barri ha augmentat, juntament amb la consciència dels serveis i recursos dedicats a la primera infància.

El ritme i la trajectòria del canvi varien segons el punt de partida, les necessitats i la realitat social de cada escola. Les tres línies d'acció estratègiques es conceben com a seqüencials. Més aviat, dues dinàmiques subjacents semblen configurar-ne el desenvolupament. La primera és la necessitat: als barris més desfavorits socioeconòmicament, la construcció d'una 'tribu' de suport o d'una xarxa local es percep com a essencial, atès el seu impacte directe en la capacitat de les famílies de respondre col·lectivament als canvis individuals. La segona és l'oportunitat: a les zones més afavorides, on les xarxes socials poden ser més estables, la qüestió esdevé quines contribucions addicionals poden fer les escoles i les famílies per enfortir la vida comunitària. En ambdós casos, la implementació efectiva requereix una estreta col·laboració amb els tècnics d'acció comunitària locals i una atenció acurada a la configuració específica de les xarxes a cada barri.

La innovació institucional també ha estat un resultat notable del procés. Per primera vegada, l'IMEB ha treballat estretament amb el departament responsable de l'acció comunitària de l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta col·laboració ha permès combinar els coneixements i l'experiència dels dos departaments municipals per dissenyar un projecte capaç de permeabilitzar l'actual model d'escoles bressol municipals de tota la ciutat.

Els responsables dels projectes pilot han valorat especialment les oportunitats estructurades per compartir experiències i aprenentatges col·lectius, tant entre ells com amb representants de l'IMEB i del Departament d'Acció Comunitària. Han destacat la importància del suport extern per mantenir i

perfeccionar aquest tipus de procés. El treball orientat a la comunitat requereix un esforç sostingut: implicar altres actors locals, demostrar els beneficis a mitjà i llarg termini de la col·laboració i generar confiança requereixen temps i persistència. En aquest context, el suport institucional i els espais de reflexió compartida ajuden a prevenir l'aïllament professional i a mantenir el focus estratègic.

Un cop descrits els avantatges més rellevants i les lliçons apreses, el següent repte consisteix a anar més enllà dels quatre projectes pilots inicials i estendre l'orientació cap a l'exterior a la xarxa més àmplia d'escoles bressol municipals. Aquesta expansió ha de reconèixer que molts centres ja duïen a terme accions comunitàries, tal com es va identificar durant la fase de diagnòstic. El model d'escola bressol comunitària demostra una gran escalabilitat dins de la ciutat, ja que aborda necessitats no cobertes del tot per les EBM tradicionals i no requereix infraestructures ni recursos addicionals significatius per a la seva extensió (a diferència d'altres programes que només arriben a una proporció limitada de la població objectiu).

En el seu nucli, el model respon a la necessitat de desenvolupar xarxes comunitàries informals que ajudin a prevenir la monoparentalitat, més enllà de la funció educativa i de conciliació de les escoles, construint vincles socials i xarxes de suport entre les famílies, tant dins de l'escola com a tot el barri. En aquest sentit, la primera línia d'acció estratègica, centrada en les famílies de la comunitat, adquireix rellevància. Mobilitza el treball pedagògic diari del personal educador dels EBM i dels EFCM, especialment a través de les interaccions quotidianes, les reunions de classe i les entrevistes individuals amb les famílies.

Un pas més enllà implica ampliar la perspectiva comunitària més enllà dels equips directius de les escoles. Tot i que sovint han estat les figures de la direcció les que han impulsat el procés, és essencial incorporar l'enfocament a tot el personal. La mirada cap a l'exterior no ha d'anar en detriment de la coherència interna; els educadors necessiten una comprensió contextualitzada dels entorns familiars per enriquir el treball relacional i pedagògic. Al mateix temps, també és necessari incorporar les famílies de manera més substancial en el disseny d'accions comunitàries, reconeixent els coneixements i les capacitats que aporten. Per tant, l'acció orientada al territori s'ha de coconstruir tant amb els equips educatius com amb les famílies.

Un altre repte clau, sens dubte, és implicar no només les famílies de les escoles bressol municipals, sinó també els infants de 0 a 3 anys que no assisteixen a l'escola, que representen aproximadament la meitat de les famílies de la ciutat d'aquesta franja d'edat.

Connectar i enfortir les relacions amb la xarxa d'agents del territori (com ara els serveis socials o sanitaris) serà clau en aquest procés.

Aquesta expansió també planteja una qüestió estratègica: cal aprofitar els espais de coordinació existents o cal crear noves dinàmiques col·laboratives? Les realitats dels barris difereixen significativament. Alguns tenen xarxes ben establertes, mentre que d'altres són més anàrquiques. Les plataformes de coordinació poden ser principalment de naturalesa tècnica, però la participació significativa de la comunitat continua sent essencial. En aquest sentit, els tècnics d'acció comunitària de districte constitueixen un punt de referència clau per alinear les estratègies amb les dinàmiques locals.

Finalment, a mesura que totes les escoles s'impliquen progressivament mitjançant la formació, la implementació i l'anàlisi compartida dels projectes pilot, sorgeix un nou repte: l'avaluació sistemàtica de l'impacte. Caldrà avaluar com la incorporació de la perspectiva comunitària afecta les mateixes escoles i els seus entorns, com facilita la creació de xarxes de suport entre les famílies, redueix la solitud no desitjada i millora el benestar de la primera infància a tota la ciutat, més enllà dels infants matriculats formalment. En última instància, l'objectiu més ampli és contribuir a la construcció d'una societat més justa i solidària a través de les polítiques i pràctiques de primera infància.

4. Serveis d'educació infantil (0-3 anys) per a la justícia climàtica a Barcelona

Alicia Aguilera, Emma Cortés i Judit Cucala

4.1 Breu presentació de l'estratègia per a la justícia climàtica

Viure en una ciutat sostenible i saludable, tant ara com en el futur, no només és desitjable, sinó urgent i essencial, tant per al públic en general com per als infants, que són especialment vulnerables al canvi climàtic i, a més, són els menys responsables de la crisi mediambiental i climàtica. Una crisi que ja té un impacte avui i que els afectarà durant la resta de les seves vides. Això es reflecteix en el document «Bressols pel Clima», l'estratègia municipal de la ciutat de Barcelona per a la justícia climàtica a les escoles bressol municipals (0-3 anys). En aquest context, aquests equipaments públics d'educació infantil no volen ni poden quedar-se al marge, sobretot tenint en compte que la seva comunitat educativa —educadors, infants i famílies— és receptiva, proactiva, participativa i amb ganes de millorar la qualitat de vida dels infants i el seu entorn.

El canvi climàtic afecta injustament els infants petits. Com adverteix UNICEF (2021), els infants es veuen afectats de manera injusta i desproporcionada arreu del món, especialment allà on hi ha més pobresa. El 2023, seguint una llarga tradició del programa Escoles més Sostenibles (MSS), que va començar el 2001, i tenint en compte també la declaració del 15 de gener de 2020 de Barcelona com a ciutat en situació d'emergència climàtica, L'Ajuntament de Barcelona va presentar la seva estratègia per a la justícia climàtica a les escoles bressol, que es compromet a millorar la gestió ambiental d'aquestes instal·lacions i també a reforçar els projectes educatius de les escoles en aspectes de l'educació ambiental per a infants i famílies. I, si és possible, a augmentar encara més la consciència dels educadors i a proporcionar-los eines i recursos per desenvolupar projectes sostenibles als centres. Amb l'aprovació d'aquest pla, s'ha passat d'accions individuals a cada escola bressol a una estratègia coordinada

acció: replicant experiències, compartint bones pràctiques, transferint coneixement i amb una cartografia comuna. Un treball alineat i compartit que maximitza el potencial de transformació de les escoles i amplifica els seus beneficis, no només per a la comunitat educativa, sinó per a tots els ciutadans.

La missió estratègica de *Bressols pel clima* se centra en tres aspectes principals. En primer lloc, fer visible la primera infància, garantint les seves necessitats i el seu dret a un entorn saludable i jugable, tant ara com en el futur. En segon lloc, promoure canvis i compromisos concrets i estructurals de manera sistèmica, com una xarxa, basant-se en els canvis en cadascuna de les escoles bressol. En tercer lloc, reduir els impactes ambientals i la petjada ecològica d'aquests centres educatius municipals.

4.2 Desafiaments del model actual: anàlisi DAFO

Els aspectes que tenen un impacte negatiu directe o col·lateral en el desenvolupament saludable dels infants i que cal abordar en aquesta àrea se centren en els sis dèficits següents.

En primer lloc, la manca de contacte amb el verd i la natura en la primera infància, especialment rellevant per a la població de 0 a 6 anys que viu en grans ciutats. A Barcelona, només el 4,7 % de la població compleix els tres preceptes de la norma de l'espai verd (ISGLOBAL, 2022), la norma 3-30-300 —tenir 3 arbres a la vista, viure en un barri amb un 30 % de coberta vegetal i estar a menys de 300 metres d'un parc— proposada pel forestal urbà Cecil Konijnendijk per crear ciutats més saludables.

En segon lloc, l'aparició de les pantalles com una activitat des de la infància (Ruiz-Mariscal et al., 2025) ha portat a una reducció del joc actiu¹. També hi ha una disminució del joc que implica elements naturals. Això és, en part, una conseqüència de viure en ciutats que no estan prou naturalitzades. Ciutats en què hi ha pressions ambientals que afecten la salut, com la contaminació atmosfèrica, la calor associada a l'augment de les temperatures a causa del canvi climàtic i l'efecte illa de calor, el soroll o la congestió urbana. La temperatura mitjana anual a Barcelona ja ha augmentat 1,8 °C, a un ritme de +0,08

°C per dècada des del 1780. Per tant, hem de preparar-nos per afrontar una calor creixent. En quart lloc, cal destacar que, malgrat les proves, el clima

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

consciència i amor per la natura no estan prou esteses entre tots els individus, organitzacions i institucions perquè cadascú assumeixi la seva pròpia responsabilitat i, conjuntament, la assumeixin a nivell de ciutadania.

En segon lloc, hi ha dificultats, especialment entre la població urbana, per accedir a una alimentació saludable i sostenible². Hi ha un accés limitat a productes locals o ecològics, aliments que són de gran importància en la dieta dels infants petits, la qual cosa agreuja el problema del malbaratament alimentari. Finalment, tenim un model de consum insostenible, també basat en els combustibles fòssils i la generació de residus, que representa al voltant del 10 % de les emissions de gasos d'efecte hivernacle.

A escala global –nacional i mundial– les amenaces són enormes; tot el planeta es troba en una emergència climàtica i l'augment dels fenòmens meteorològics extrems és evident. Però també, i a una escala més local, la crisi de l'habitatge³ que afecta el nostre país i l'alta taxa de pobresa infantil agreugen les principals febleses exposades. A Barcelona, la taxa de risc de pobresa⁴ després de les transferències socials és del 28,0 % (2021–2022), a Catalunya i Espanya és del 27,5 % i del 27,7 % respectivament (2022), molt per sobre de la mitjana de la UE del 15,0 % (Institut Metròpoli, 2024). També hi ha la dificultat afegida d'accés a l'habitatge perquè, com es va destacar durant la pandèmia de la Covid-19, la necessitat d'espais i instal·lacions públiques verds, saludables i de qualitat és més gran quan l'espai privat està en el seu pitjor moment. També cal tenir en compte que alguns col·lectius, com ara la gent gran, els infants, les persones a càrrec o les persones amb discapacitat, són més vulnerables als efectes de la pandèmia i les seves conseqüències.

Les malalties cròniques són més susceptibles als efectes de la pobresa energètica, ja que la seva vulnerabilitat individual sovint es veu agreujada pel fet que passen més temps a casa i, per tant, estan més exposats als efectes de la pobresa energètica (Realp i Gómez, 2022). Pel que fa a la pobresa infantil, les repercussions que té en els infants són àmpliament conegudes. Entre altres conseqüències, hi ha la incapacitat de les famílies amb recursos econòmics limitats de sortir de la ciutat durant les vacances o fins i tot de viatjar més enllà del seu propi barri

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 el seu temps lliure. Com a resultat, les oportunitats de contacte amb els entorns naturals estan significativament restringides.

La mateixa existència de l'estratègia *Bressols pel clima* de Barcelona constitueix un dels seus principals punts forts per afrontar aquests reptes. Es basa en una xarxa ja ben consolidada d'escoles bressol municipals, ara alineada estratègicament amb objectius relacionats amb el clima. De fet, el model d'«Escola Bressol» (escola bressol) en si mateix és un punt fort per abordar les debilitats esmentades anteriorment. El 2022, abans de la implementació de l'estratègia, hi havia 25 escoles bressol municipals amb jardí, i ara el 50 % d'elles tenen els seus propis espais verds que funcionen com l'eix vertebrador i els connectors de l'espai verd urbà existent, i algunes obren els seus patis a la comunitat.

El joc, l'experimentació i l'exploració constitueixen els fonaments pedagògics i metodològics de la intervenció educativa en la primera infància, entorns que són inherentment lliures de pantalles. El model es fonamenta en la plena confiança en les capacitats i el potencial de desenvolupament de cada infant, així com en l'organització acurada de l'espai, la selecció reflexiva dels materials i l'estructuració del temps per tal de facilitar el joc de manera natural i espontània. També es basa en adults que respecten la singularitat, la curiositat i les decisions de cada infant dins d'un marc de límits clars, raonables i flexibles. A més, promou un servei educatiu que convida les famílies a participar en la cura i l'educació diàries dels seus fills, reconeixent les seves competències i apoderant-les en la seva funció parental. Tots els centres disposen d'aire condicionat a l'interior, tot i que l'estratègia destaca la necessitat d'avaluar-ne l'eficiència. Barcelona ha desenvolupat una xarxa d'Escoles més Sostenibles⁵(el 2022, 28 escoles bressol formaven part d'aquesta xarxa, i des de llavors el nombre ha augmentat considerablement).

A l'inici, hi havia aproximadament 8 exemples de bones pràctiques relacionades amb la conscienciació climàtica i la sostenibilitat, com ara mercats d'intercanvi, l'eliminació del plàstic, la recollida de materials per al joc heurístic, la reutilització de mobles i la naturalització de certs patis de jocs. Aquest nombre ha

⁵Un programa de l'Ajuntament de Barcelona que ofereix orientació i suport als centres educatius que són membres de la Xarxa Barcelona Sostenible i volen afrontar els reptes de la sostenibilitat. <https://www.barcelona.cat/barcelonasostenible/es/centros-educativos/quienes-somos/el-programa-escuelas-sostenibles>

ha crescut substancialment; tanmateix, la posició inicial ja era sòlida, ja que s'havien establert les bases per fomentar la conscienciació i la sensibilització.

A partir del 2022, el 50 % dels productes alimentaris que s'ofereixen a les escoles bressol municipals són ecològics; es prioritza el producte de proximitat i totes les escoles estan equipades amb cuines pròpies. En aquest sentit, la prioritat és mantenir aquests indicadors positius i, si és possible, millorar-los encara més. Les dades de consum energètic també són encoratjadores, ja que ja hi ha experiència en la instal·lació de panells fotovoltàics o sistemes solars tèrmics, tot i que hi ha marge de millora.

El compromís dels centres municipals d'educació infantil amb la justícia climàtica i la sostenibilitat no només es reforça, sinó que es justifica plenament si tenim en compte que, en el nou Pla Climàtic (Ajuntament de Barcelona, 2024), els infants de 0 a 5 anys figuren com un dels grups més vulnerables. A més, l'emergència climàtica té un lloc destacat tant a les agendes polítiques nacionals com europees i constitueix una demanda social creixent, cada cop més expressada pels mateixos infants i joves.

A escala local, en l'àmbit de l'educació, el marc del moviment Carta de la Ciutat Educadora⁶, al qual Barcelona s'adhereix i en el desenvolupament del qual té un paper capdavanter, reconeix l'espai com a agent educatiu —no només en referència als edificis escolars, sinó a la ciutat en el seu conjunt. El principi 14 afirma explícitament el compromís de complir els drets i les condicions materials necessàries per a una vida digna, incloent-hi l'accés a un entorn segur i saludable, i estableix que la ciutat s'ha d'organitzar tenint degudament en compte la interdependència entre la vida humana i els límits físics del planeta.

El sector sanitari també recolza aquesta necessitat de reforçar les connexions entre les escoles i els entorns naturals. La Societat Catalana de Pediatria⁷ recomana específicament la verdor dels patis d'esbarjo i la reubicació de determinades activitats de l'aula en entorns naturals a l'aire lliure, atesos els importants beneficis que aquestes mesures ofereixen als infants petits.

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

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

4.3 Justícia climàtica. Debats, reptes i respostes

El gran debat subjacent versa sobre fins a quin punt la humanitat s'ha distanciat de la natura i la manera com l'associació entre la ciutat —carrers pavimentats, vehicles motoritzats, edificis i formigó— i la idea de progrés ha eclipsat qualsevol relació positiva que els entorns urbans puguin mantenir amb el món natural.

Fa uns anys, Barcelona va començar a implementar polítiques destinades a promoure una ciutat més saludable i justa. Aquestes inclouen estratègies per reduir el trànsit motoritzat, com ara el *programa Superillas* o el Pla de Joc a l'Espai Públic⁸, que van emfatitzar, entre altres objectius, la renaturalització dels espais de joc. Dins dels equips tècnics municipals responsables de la vegetació urbana, els debats han abordat no només com mantenir la vegetació en una ciutat densa cada cop més afectada per episodis de sequera severa, sinó també com respondre a la percepció pública de la naturalització urbana com una cosa desendreçada, incòmoda o molesta. Tot i que la natura amb finalitats ornamentals està molt valorada, els enfocaments que conceben la vegetació urbana com a infraestructura verda —respectant la salvatge de la natura— solen trobar més resistència. Nombroses queixes presentades a través del sistema en línia de l'Ajuntament «Informació, Consultes, Queixes i Suggestiments» fan referència, per exemple, a la presència d'insectes a prop de les sorraleres dels parcs infantils o a les fulles caigudes dels arbres de fulla perenne, percebudes com a elements que creen una aparença urbana desendreçada. La natura gairebé no és present en la vida quotidiana de les ciutats. Experiències com sentir el cant dels ocells, observar els canvis estacionals en les plantes i els arbres o olorar la terra humida quan plou són cada cop més rares. Aquesta manca de contacte, juntament amb la percepció de la natura com a sinònim de imperfecció, incertesa i manca de control, inevitablement condiciona les experiències que els adults permeten que tinguin els infants. En alguns casos, la gestió de la vegetació dins de les mateixes escoles bressol esdevé altament controlada, amb l'objectiu de minimitzar la imprevisibilitat. Les pràctiques de manteniment poden assemblar-se a les d'un jardí decoratiu dissenyat per a la contemplació, més que a un entorn més boscós destinat al joc i la interacció, caracteritzat per formes irregulars i un creixement espontani. Fins i tot el manteniment dels mobles de fusta i

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

joguines – que s'enfosqueixen i es deterioren de manera més visible que qualsevol element de plàstic o ferro – poden generar debat.

Permetre que els infants explorin entorns naturals implica acceptar un cert grau d'imprevisibilitat, desordre i la possibilitat de embrutar-se. Activitats com jugar amb sorra, enfil·lar-se, recollir fulles i branquetes o intentar agafar insectes sovint generen preocupacions en els adults relacionades amb les percepcions de 'brutícia' i 'risc'. En les societats contemporànies centrades en l'adult, molts pares tenen dificultats per permetre que els seus fills s'impliquin en situacions que impliquen un cert grau de 'risc' o assumeixin reptes físics i exploratoris. Això pot condicionar la implementació de projectes de renaturalització en les escoles bressol municipals.

Quan es fa referència al risc, però, no s'entén com un perill per als infants. Les escoles bressol han de continuar sent entorns segurs. Més aviat, els reptes que ofereixen són fonamentals per a un desenvolupament saludable. Quan s'uneixen a l'activitat física i el moviment, aquestes experiències no només milloren les habilitats motrius, sinó que també contribueixen a desenvolupar la seva autoestima, la seva confiança en si mateixos i la seva capacitat per gestionar la frustració (Hueso, 2015). De la mateixa manera, les oportunitats d'explorar nous materials, textures i olors —que sovint només són accessibles a través de la interacció amb materials o entorns naturalitzats— constitueixen experiències d'aprenentatge essencials en la primera infància.

Donar suport a les famílies en aquests temes des del món educatiu és essencial. Els pares i la societat en general han de ser conscients dels beneficis significatius que aquestes experiències aporten als infants, i del fet que aquests beneficis superen qualsevol possible inconvenient. L'impacte d'ingerir ocasionalment una petita quantitat de sorra, de trossos de fusta o de punxar-se amb una planta és insignificant en comparació amb les conseqüències a llarg termini de no desenvolupar l'autoconfiança o la capacitat de gestionar el risc i la incertesa. Al cor de la resposta a l'emergència climàtica hi han d'haver l'amor, la cura i una connexió significativa amb la natura. Només coneixent i experimentant a fons les plantes, els arbres, els insectes petits, les flors i la riquesa de la biodiversitat, els infants poden aprendre a valorar-les i a protegir-les.

Les autoritats públiques tenen la responsabilitat de prendre les mesures necessàries per construir una ciutat justa per a tothom, inclosos els infants petits. Això implica fer les instal·lacions públiques més sostenibles, garantir la confortabilitat tèrmica i proporcionar infraestructura verda i accés a aliments saludables, tal com s'exposa a l'estratègia de justícia climàtica per als centres municipals d'educació infantil de Barcelona.

Al mateix temps, els equips educatius han d'implementar plans pedagògics capaços d'acompanyar i facilitar aquests processos, especialment a través de la conscienciació de les famílies i la comunitat en general, el reforç de la formació del personal educador i la incorporació de la sostenibilitat a la pràctica educativa quotidiana. Promoure una cultura de responsabilitat climàtica i sostenibilitat és un deure ineludible del servei públic.

Els infants petits necessiten una escola més sostenible i saludable, però també una ciutat caracteritzada per un major contacte amb la natura, una contaminació reduïda i espais públics segurs i accessibles que els permetin moure's lliurement i amb confiança. De la mateixa manera, necessiten una societat disposada a reconèixer les realitats dels processos naturals i a assumir la corresponsabilitat en la cura del medi ambient.

4.4 Dimensions polítiques, institucionals i pedagògiques de les escoles bressol segons el clima en relació amb els debats EDUFIRST

Els beneficis associats a la natura urbana⁹ per a la ciutadania en el seu conjunt – i especialment per als infants en les seves edats – són múltiples. En ciutats compactes com Barcelona, hi ha una necessitat clara d'augmentar la plantació d'arbres i d'ampliar els espais verds; tanmateix, la disponibilitat de terrenys públics és extremadament limitada. Una via potencial per introduir aquesta vegetació tan necessària rau en el desenvolupament de teulades verdes i la renaturalització dels patis, quan aquests es reconeixen com a espai públic. La inversió en l'esfera pública ha de garantir la màxima impactació social. Els beneficis de jugar, grimpar, tocar i olorar plantes i arbres, o experimentar amb la sorra, no s'haurien de limitar únicament a la comunitat educativa de les escoles municipals individuals, sinó que s'haurien d'estendre al segment més ampli possible de la població.

Per aquest motiu, aquestes zones de joc haurien d'estar obertes al públic fora de l'horari escolar, funcionant tant com a entorns educatius que fomenten el desenvolupament a través del joc i el contacte amb la natura, com a espais que promouen el benestar. Idealment, aquests centres haurien de convertir-se en refugis climàtics per als membres més vulnerables de la població, amb una atenció particular als nens petits i les seves famílies.

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

L'augment de la vegetació ha d'anar acompanyat d'un pla sòlid de cura i manteniment. Això requereix un marc de coresponsabilitat en què l'administració, la comunitat educativa i els veïns es coordinin i es complementin per garantir el benestar d'un espai de joc viu i naturalitzat.

A Barcelona, el joc infantil ha estat des de fa temps una qüestió de política pública. Més enllà de ser un aspecte essencial i intrínsecament valuós de la infància, associat al plaer i al benestar, garantir espai per al joc i fomentar-ne el reconeixement entre les famílies contribueix a abordar diversos reptes urgents que afecten els infants actuals. La reducció del joc —particularment el joc a l'aire lliure— té un impacte a curt, mitjà i llarg termini en el desenvolupament infantil (Hueso, 2015). De fet, és tant una causa com una conseqüència de situacions com un estil de vida sedentari, l'obesitat i, més recentment, l'ús de pantalles. Aquestes són qüestions molt preocupants, com adverteix l'Organització Mundial de la Salut. Les escoles poden funcionar com a entorns protectors que mitiguen i lluiten contra aquests fenòmens, però no poden actuar soles. Les bones pràctiques s'han d'estendre a la vida familiar i a la societat en general. En aquest sentit, una estratègia basada en la justícia climàtica també és una estratègia per a un desenvolupament saludable en el seu sentit més ampli, que abasta les dimensions física, cognitiva, social i afectiva.

L'educació, la comunicació i la promoció de la participació ciutadana són instruments fonamentals per avançar cap a una ciutat més conscient, sostenible i habitable. Les escoles bressol són entorns educatius on els infants d'entre quatre mesos i tres anys passen els seus primers anys juntament amb companys i educadors. L'aprenentatge que té lloc durant aquest període és fonamental per al seu desenvolupament personal, físic, emocional, cognitiu i social. Aquest aprenentatge va més enllà de l'adquisició d'hàbits de cura, interacció social, alimentació, moviment, vida en comunitat i joc; també inclou el desenvolupament d'estils de vida més sostenibles i saludables.

Una altra dimensió clau de la salut —que afecta no només els nens petits, sinó també el planeta— és la dieta. La sostenibilitat del sistema alimentari constitueix un dels reptes centrals que cal abordar com a resposta a l'emergència climàtica, ecològica i de salut pública actual (Estratègia Alimentària Saludable i Sostenible 2030¹⁰). Altres reptes inclouen aprofitar el potencial de

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

acció estratègica i coordinada de les autoritats locals per garantir i promoure un model econòmic verd i circular, fomentar el consum responsable, avançar cap a un marc de residus zero i enfortir la sobirania alimentària. La reducció de residus, estretament vinculada a la reducció del consum, també té una dimensió significativa, ja que permet transmetre missatges clars i potents com ara «compra menys, genera menys residus i reutilitza més».

L'estratègia *Bressols pel clima* s'estructura al voltant de sis eixos estratègics, setze línies d'acció i quaranta-set mesures específiques, amb un horitzó objectiu del 2030. La taula 4.1 presenta un resum de l'estratègia, i la secció següent n'esbossa alguns dels components més significatius amb més detall.

Taula 4.1 Accions i activitats de l'estratègia Bressols pel clima

Eix	Àrees d'acció	Accions
Eix 1. Natura. Pistes de joc verdes i obertes i teulades verdes	1) Renaturalització dels patis d'escola	1. Preparar els patis escolars per a la vegetació i la naturalització ecològica. 2. Plantació d'arbres i vegetació diversa al viver parcs infantils.
	2) Pistes de jocs obertes de la llar d'infants	3. Consolidar el programa 'Pistes de joc de la llar d'infants obertes al barri'. 4. Promoure els 'Parcs de jocs familiars' a les tardes, organitzats per les associacions familiars. 5. Promoure la naturalització dels espais de jocs exteriors com una oportunitat per a l'educació ambiental i el joc a l'aire lliure en contacte amb la natura amb la natura.
	3) Terrats verds	6. Instal·lar i mantenir deu teulades verdes.
	4) Cura del jardí	7. Establir un nou servei de jardineria per complementar l'atenció que proporciona la comunitat educativa, col·laborant amb empreses d'economia social i solidària. 8. Mantenir i dissenyar jardins de jocs amb centres de formació professional especialitzats. 9. Coordinar amb altres serveis municipals verds principals mantenció de programes verds municipals en col·laboració amb la comunitat local.

Eix	Àrees d'Acció	Accions
Eix 2. Energia. Transició energètica cap a la producció i el consum d'energies renovables	5) Generació d'energies renovables i comunitats energètiques	10. Instal·lar sistemes de generació d'energia renovable als teulats dels vivers. 11. Promoure la creació de comunitats energètiques. 12. Fer una auditoria de les instal·lacions solars tèrmiques existents. 13. Pilotar l'ús de generadors fotovoltàics tèxtils ció.
	6) Un consum d'energia més sostenible	14. Ampliar la contractació d'energies renovables a través de l'empresa pública energètica municipal. 15. Reduir el consum d'energia mitjançant la instal·lació de sistemes de monitoratge i accions de conscienciació per a l'eficiència i l'estalvi. 16. Estudiar vies per a la reducció progressiva ció del consum de gas natural.
Eix 3. Temperatura. Confort tèrmic i refugis climàtics	7) Confort tèrmic i refugis climàtics	17. Fer una auditoria climàtica. 18. Desenvolupar un pla de manteniment per a l'equipament de climatització.
	8) Vivres com a part de la xarxa de refugis climàtics	19. Realitzar un estudi per prioritzar quines escoles bressol municipals es poden incorporar a la xarxa de refugis climàtics de la ciutat. 20. Incorporar els parcs infantils de les escoles bressol obertes i en la xarxa de refugis climàtics.
Eix 4. Residus. Reducció, reutilització i reciclatge	9) Mercats d'intercanvi i reutilització	21. Promoure mercats d'intercanvi de roba, joguines i altres materials per a la primera infància. 22. Establir espais permanents per a l'intercanvi de materials educatius i de criança. 23. Pilotar el programa 'Renueva tu ropa' (Renova la teva roba) ¹¹ , adaptat a la primera infància. 24. Reutilitzar envasos i diversos materials com a recursos per al joc, la creativitat i la decoració.

(Continuat)

¹¹'Renueva tu ropa' (*Renova la teva roba*) és una xarxa d'intercanvi de roba que ja no s'utilitza però que està en bon estat. Té lloc a la primavera i a la tardor en diferents equipaments i organitzacions de la ciutat, i hi pot participar tothom.

Taula 4.1 (Continuació)

Eix	Àrees d'Acció	Accions
Eix 4. Residus. Reducció, reutilització i reciclatge	10) Bolquers més sostenibles	25. Proporcionar bolquers de tela reutilitzables a totes les famílies que els sol·licitin. 26. Sensibilitzar la comunitat educativa sobre l'impacte de l'ús de bolquers d'un sol ús. 27. Estudiar els mecanismes per incorporar progressivament incorporar bolquers reutilitzables a la pràctica de la llar d'infants.
	11) Zero plàstic	28. Utilitzeu gots i vaixel·la reutilitzables en celebracions i esdeveniments. 29. Promoure l'ús de bosses reutilitzables per a la roba bruta i reduir les tovalloles d'un sol ús entre les famílies. 30. Incloure clàusules en els contractes de servei de restauració per reduir la generació de residus i millorar la gestió mediambiental. 31. Revisar els circuits de recollida selectiva de residus.
Eix 5. Alimentació. Menjar més sostenible i saludable	12) Menús saludables i sostenibles	32. Assegurar que almenys el 90 % dels productes del menú siguin de temporada, ecològics i d'origen local. 33. Augmentar la proporció de proteïnes d'origen vegetal als menús. 34. Proporcionar menús de mostra per orientar les famílies en planificació d'altres àpats diaris a casa.
	13) Residus alimentaris zero	35. Adaptar les pràctiques de gestió alimentària per complir amb les obligacions i recomanacions de l'Agència de Salut Pública. 36. Organitzar tallers per a famílies per prevenir el malbaratament alimentari. 37. Utilitzar els aliments sobrants per produir compost als compostadors de barri i reutilitzar-lo en els horts escolars o distribuir-lo als interessats famílies.
Eix 6. Educació. Consciència mediambiental i hàbits sostenibles	14) Sensibilització consciència dins la comunitat educativa	38. Incorporar compromisos de sostenibilitat en els projectes educatius de les escoles bressol municipals i augmentar la participació en el programa <i>Escoles més sostenibles</i> . 39. Comunicar les accions mediambientals en curs accions a la comunitat educativa.

Eix	Àrees d'Acció	Accions
Eix 6. Educació. Consciència mediambiental i hàbits sostenibles	15) Formació professional	42. Presentar l'estratègia a la comunitat educativa i al públic en general i organitzar una trobada anual per compartir bones pràctiques. 43. Oferir formació sobre clima i medi ambient als directors i als equips educatius. 44. Nomenar una persona de referència en sostenibilitat a cada centre. 45. Documentar i difondre bones pràctiques.
	16) Mobilitat sostenible per a la comunitat educativa i famílies	46. Assegurar que tots els centres d'educació infantil disposin d'instal·lacions d'aparcament per a bicicletes, patinets i altres vehicles petits de mobilitat personal. 47. Fomentar que tota la comunitat educativa utilitzi modes de transport sostenibles per desplaçar-se a l'escola bressol.

Font: IMEB, 2023, *Bressols pel clima, estratègia de les escoles bressol municipals per a la justícia climàtica*.

La línia d'acció principal per augmentar la vegetació és la renaturalització dels patis de joc, amb l'objectiu d'abastar totes les escoles bressol municipals. Al mateix temps, el manteniment i la cura a llarg termini d'aquests espais s'assegura mitjançant la col·laboració amb organitzacions locals —com ara centres de dia per a la gent gran i centres ocupacionals—, així com a través de la coresponsabilitat de la comunitat educativa i una major participació ciutadana. Els projectes verds han d'incorporar una forta dimensió comunitària basada en la responsabilitat cívica compartida, ja que això és el que finalment garanteix la seva sostenibilitat i durabilitat al llarg del temps. En aquest sentit, aquestes iniciatives poden fomentar canvis significatius en el comportament, contribuint a transformacions més profundes tant en les actituds com en les pràctiques quotidianes.

Per tal d'estendre els beneficis d'aquestes pràctiques a un nombre més gran de nens, també hi ha plans per obrir els patis a través de dos mecanismes complementaris. El primer és el programa de l'Ajuntament «*Patios de bressol abiertos en el barrio: juego y cultura al aire libre para la pequeña infancia*» (Pati d'infantil obert al barri: joc i cultura a l'aire lliure per a la primera infància). El segon implica promoure i ampliar les iniciatives 'Patios en familia' (Patios en família), organitzades i autogestionades per les famílies en alguns centres escolars durant les hores de la tarda.

Obrir els espais de joc naturalitzats de les escoles bressol a la comunitat més àmplia requereix el compliment de criteris específics i, si s'escau, la seva incorporació a la xarxa de Refugiats Climàtics de la ciutat¹², sempre que compleixin els requisits per a la seva designació com a refugis climàtics. Es dona prioritat als barris amb una major vulnerabilitat social, caracteritzats per una població infantil més alta, condicions d'habitatge més precàries, menys espai verd i menys instal·lacions climatitzades. Quan els parcs infantils s'obren al veïnat, la seva gestió s'organitza per garantir la compatibilitat amb el funcionament educatiu, tenint en compte l'horari escolar, el calendari i els usos pedagògics. Paral·lelament, i per promoure la mobilitat sostenible, totes les escoles bressol municipals s'equiparan amb zones d'aparcament designades per a bicicletes d'adults i de nens, així com per a patinets i altres petits dispositius de mobilitat personal, situades dins de les instal·lacions o als seus voltants immediats, per tal de facilitar-ne l'ús a les famílies i al personal educatiu. Actualment, el 100 % de les escoles bressol municipals disposen d'una cuina pròpia on es preparen els àpats diàriament. Aquest model organitzatiu facilita l'ús de productes frescos, de temporada, locals i ecològics. Paral·lelament, les escoles bressol compliran les obligacions i recomanacions establertes per assolir el residu zero alimentari, un àmbit que actualment està menys consolidat però que és igualment important. També mantindran una relació directa amb les instal·lacions de compostatge de barri. Una part del compost produït es reutilitzarà per al manteniment de les zones verdes dins dels parcs infantils, amb el la resta es posarà a disposició de les famílies que vulguin utilitzar-la.

També s'estan implementant accions per minimitzar la necessitat de noves compres maximitzant l'ús dels materials existents. Amb aquest objectiu, s'ha elaborat un document de guia¹³ per promoure mercats d'intercanvi dins de les llars d'infants. L'estratègia també facilita l'accés a bolquers de tela reutilitzables per a totes les famílies que els sol·licitin i impulsa una política zero-plàstic a tots els centres.

¹²La Xarxa d'Àrees de Refugi Climàtic posa a disposició del públic diverses instal·lacions municipals i espais verds per oferir refugi de les altes temperatures. <https://www.youtube.com/watch?v=rZP8Rycaw00&t=1s>

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

Col·lectivament, aquestes accions tenen un valor pedagògic significatiu per a la comunitat educativa, ja que tradueixen principis mediambientals en pràctiques quotidianes i en experiències d'aprenentatge tangibles.

A nivell pedagògic, les principals accions planificades inclouen la formació, la generació i compartició de coneixement i la sistematització de bones pràctiques. Un altre objectiu és que el 100 % de les escoles bressol municipals incorporin el *Compromís Ciutadà per una Barcelona més Sostenible* als seus projectes educatius i plans anuals, mitjançant accions concretes i mesurables, amb el suport de la secretaria tècnica del programa municipal *Escoles més Sostenibles*. Finalment, cada centre designarà un referent climàtic que actuarà com a persona de referència en qüestions mediambientals i de sostenibilitat.

El model educatiu de les escoles bressol municipals de Barcelona ja proporciona una base sòlida per promoure projectes fonamentats en la justícia climàtica i per fomentar la connexió i el vincle dels infants amb la natura. El que cal és un enfocament més deliberat i intencionat d'aquestes dimensions. El document publicat per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2015) deixa clar que el projecte pedagògic s'arrela en el context del desenvolupament del nen i en el valor de la vida quotidiana dins del context de l'escola bressol. En l'àmbit de la justícia climàtica, això implica que el contacte amb la natura, juntament amb valors i hàbits sostenibles i saludables, ha de formar part de la vida quotidiana dels infants. Totes les situacions que troben en la seva vida quotidiana influeixen en el seu creixement i contribueixen a maneres concretes de percebre i actuar en el món.

Educar i acompanyar els infants implica crear contextos que potencien totes les seves capacitats perquè puguin progressar d'una manera equilibrada i harmoniosa, fonamentada en la confiança en el seu potencial. La natura constitueix un context de desenvolupament únic i poderós. Si els infants no poden accedir directament a la natura, aleshores cal portar-los-la, d'alguna manera. En aquest marc, l'espai es concep com un «tercer educador», seguint els principis pedagògics associats a Loris Malaguzzi i àmpliament referits en el model d'escola bressol de Barcelona. Per tant, cal prestar una atenció particular a la dimensió estètica dels entorns, garantint la presència de materials d'alta qualitat —tant específics com no específics— que afavoreixin l'afirmació personal, el descobriment de si mateix i l'autoestima, que són pilars fonamentals del benestar psicològic i físic dels infants. En aquest sentit, l'espai de joc es pot entendre com una gran 'cistella del tresor', anàloga a les cistelles del tresor que s'utilitzen en la pràctica de l'educació infantil a l'interior. Aquest recurs —basat en l'ús de materials naturals, quotidians,

materials específics i no específics – fomenta l'exploració, el descobriment sensorial i l'experimentació entre els infants petits, tal com proposa l'educadora anglesa Elinor

Goldschmied en el seu treball sobre l'educació infantil italiana. L'escola bressol ofereix un entorn educatiu ric i curosament preparat en el qual els infants aprenen a través del joc i la interacció amb els altres, amb el suport d'espais i materials adaptats a les seves necessitats de desenvolupament. L'equip educatiu garanteix un entorn acollidor i segur que fomenta l'estabilitat i la seguretat i, per tant, promou el desenvolupament d'hàbits saludables. No obstant això, els hàbits saludables, el joc actiu i l'exploració no es poden relegar només a l'horari escolar. S'estenen més enllà de les parets de l'escola bressol, especialment per als infants els contextos familiars o socials dels quals ofereixen menys oportunitats de reconnectar amb la natura i amb les experiències fonamentals de la infància, com ara el joc actiu i l'exploració a l'aire lliure més enllà de l'àmbit de les pantalles.

En el model d'escola bressol municipal, la participació familiar es considera essencial. Aquesta participació es duu a terme tant a través d'interaccions diàries informals com a través d'una implicació més estructurada en projectes, activitats i esdeveniments escolars específics. Aquesta participació ofereix a les famílies l'oportunitat d'observar els seus fills en un context diferent, interactuant amb companys i adults de moltes maneres diferents. La relació diària amb les famílies, juntament amb la col·laboració estreta de les associacions de famílies (AFAs), és crucial per estendre moltes de les lliçons apreses a l'escola a l'àmbit domèstic, ja sigui a través de l'exemple quotidià o mitjançant tallers i sessions de formació dirigides sobre salut, joc a l'aire lliure i sostenibilitat.

Les Associacions de Famílies també tenen un paper fonamental en la promoció d'iniciatives que serien difícils de mantenir sense la seva participació. Aquestes inclouen mercats d'intercanvi de joguines, llibres, roba i altres articles relacionats amb la cura dels infants; celebracions comunitàries; i millores en els espais de joc i la confortabilitat tèrmica. Els mercats d'intercanvi, en particular, ofereixen múltiples beneficis: enforteixen el suport mutu entre les famílies i, alhora, redueixen els residus. L'estratègia *Bressols pel Clima* busca millorar l'organització i la qualitat d'aquests mercats i ampliar-ne l'abast. Una mesura concreta consisteix a promoure espais permanents per a l'intercanvi de materials per a la primera infància —com ara llibres, roba i joguines— tant dins de la comunitat educativa com com a donacions a organitzacions socials de barri.

Pel que fa a la conscienciació de les famílies, es preveuen accions addicionals, com ara la difusió de materials de guia mediambiental a tot

espais d'educació infantil, vinculats als diversos eixos de l'estratègia. Un altre mecanisme per transferir les pràctiques de l'escola bressol a l'entorn familiar és la provisió de menús indicatius que siguin saludables i sostenibles, la qual cosa permet a les famílies complementar els àpats escolars amb aliments adequats per a la resta del dia. Reduir el consum també implica aprofitar al màxim els recursos existents i minimitzar l'impacte ambiental. Això implica limitar l'ús de materials d'un sol ús i promoure la reutilització i el reciclatge dels articles generats tant a l'escola com a casa. Al centre d'aquest enfocament hi ha la idea de donar una segona vida als materials descartats incorporant-los al joc, amb atenció tant a la funcionalitat com a la qualitat estètica. Per exemple, les capses de cartró poden ser pintades pels infants i reutilitzades com a elements decoratius o utilitzades en activitats psicomotrius. De la mateixa manera, les ampolles d'aigua buides de la cuina es poden transformar en objectes decoratius o de joc, ja sigui tallant-les en diferents formes o omplint-les amb materials naturals de temporada, com ara fulles, pedres o petites branques.

Més enllà de proporcionar accés a l'entorn i als materials naturals, l'estratègia també busca implicar directament els infants en pràctiques sostenibles del dia a dia. Per exemple, després dels àpats, els infants poden regar les plantes amb l'aigua de beure sobrant o ajudar a recollir els residus orgànics per dipositar-los al contenidor de compostatge de l'escola o de la comunitat. El compost produït s'utilitza posteriorment com a fertilitzant per al jardí de l'escola, tancant així el cicle i fent visibles i tangibles els processos ecològics en l'experiència quotidiana dels infants.

4.5 Conclusions, avaluació, qualitat i reptes futurs

L'estratègia *Bressols pel Clima* comprèn aproximadament cinquanta accions, el seguiment de les quals permet avaluar el progrés cap als seus objectius qualitatius principals. Per tal d'avançar en les seves línies d'acció principals, es proposa la creació d'un grup de treball dedicat a *Bressols pel Clima*, amb la implicació directa d'equips educatius seleccionats i representants del programa *Escoles més sostenibles*. L'objectiu és identificar i promoure aquelles accions que es poden impulsar des de cada llar d'infants, fomentant l'intercanvi de coneixements i apoderant la comunitat educativa per avançar davant l'emergència climàtica, alhora que es posen les necessitats dels infants petits al centre de la presa de decisions.

Per avaluar la implementació de les mesures incloses a l'estratègia —així com les que sorgeixin del grup de treball—, es preveu un seguiment anual de l'estat de les accions. Els resultats es presentarien dins de les estructures de governança existents, com ara la reunió plenària de la direcció d'educació infantil de la ciutat o la Junta d'Educació Infantil, garantint així la rendició de comptes i la continuïtat institucionals.

La naturalització dels entorns educatius s'ha d'entendre no només com un imperatiu mediambiental, sinó també com un compromís pedagògic essencial. La transformació que es persegueix ha de ser genuïna —pedagògica, cultural, pràctica i eficaç—, no només estètica. Tanmateix, de vegades, el risc de l'ús de parcs infantils naturalitzats és que es redueixi a una simple reubicació d'activitats de l'aula a l'exterior, sense aprofitar plenament el potencial educatiu de l'espai en si mateix. Tot i que pintar a l'aire lliure pot tenir efectes positius, l'impacte més significatiu sorgeix de la interacció directa amb les qualitats intrínseques de l'entorn exterior: un terreny irregular, sorra i terra, un insecte que passeja entre les plantes, la possibilitat d'amagar-se darrere d'un arbre o manipular fulles i pètals de flors. L'oportunitat educativa rau en aquests encontres viscuts, sensorials i exploratoris. Per tant, calen esforços continus per aprofundir i ampliar les pràctiques pedagògiques basades en la natura. També hi ha algunes limitacions i formes de resistència. Per exemple, la implementació efectiva de bolquers reutilitzables o l'eliminació de les tovalloletes d'un sol ús comporta canvis en hàbits familiars profundament arrelats i pot no ser sempre senzill ni igualment factible en diversos contextos socioeconòmics. No obstant això, s'ha fet un progrés significatiu en la conscienciació. Això es demostra en l'augment del nombre d'escoles que s'han adherit a la *Xarxa d'Escoles més Sostenibles* durant el curs acadèmic 2024 i en la seva participació activa en les iniciatives de formació del programa. Com es va destacar durant l'acte de benvinguda per a les Escoles Sostenibles del curs acadèmic 2024/2025, hi ha una base sòlida sobre la qual construir: les escoles bressol municipals estan avançant en justícia climàtica i en el foment del contacte dels infants amb la natura, tot i que encara resten importants reptes.

Com van explicar les dues directores d'escola bressol municipal:

Sabem que encara ens queda un llarg camí per recórrer, però cada acció que podem promoure a les escoles ajuda a capacitar la comunitat educativa per respondre a l'emergència climàtica i a millorar la vida dels infants i les seves famílies. (Directores de dues escoles bressol municipals)

5. Continuïtat en el sistema integrat 0–6

Dret, tensió i pràctica¹

Mattia Lambert, Franca Locati i Elisabetta Dodi

Introducció

A Itàlia, la continuïtat educativa és una característica declarada i perseguida del sistema integrat d'educació i cura de la primera infància (ECEC) des del naixement fins als sis anys. L'establiment del sistema 0–6 va marcar un intent de superar la separació històrica entre els serveis educatius i l'educació preescolar, afirmant la unitat del recorregut educatiu en els primers anys de vida. No obstant això, la integració no es pot considerar un resultat complet, sinó més aviat un procés evolutiu que requereix coherència cultural, organitzativa i professional. En aquest context, la continuïtat esdevé una categoria privilegiada a través de la qual avaluar el grau d'integració efectiva del sistema i la seva capacitat per oferir als infants experiències educatives coherents i significatives.

El reforçament del sistema integrat 0–G és ara un dels eixos estratègics de les polítiques educatives, també en el context europeu. La Recomanació del Consell que estableix una Garantia Europea per a la Infància insta els Estats membres a garantir l'accés efectiu als serveis clau per als infants en situació de necessitat, inclosa l'ECEC. En aquest sentit, l'accés a serveis d'ECEC de qualitat forma part d'una estratègia més àmplia per combatre la pobresa infantil, reduir les desigualtats en la infància i promoure la igualtat d'oportunitats, alhora que es reconeix el paper més ampli de l'educació infantil en la foment de la cohesió social (Chevalier et al.,

¹Aquest capítol és el resultat de la reflexió compartida i el treball col·laboratiu dels autors.

Només a efectes d'avaluació de la carrera acadèmica, la Introducció i les seccions 5.1, 5.2.1, 5.3 i 5.5 són atribuïbles a Mattia Lambert; la secció 5.2 és atribuïble a Elisabetta Dodi; i les seccions 5.4 i 5.6 són atribuïbles a Franca Locati. Les conclusions són atribuïbles a tots els autors.

200G; Heckman, 200G; Esping-Andersen, 2008). No obstant això, l'accés formal als serveis no esgota la qüestió de la qualitat: el que està en joc és la capacitat del sistema de construir itineraris educatius progressius, llegibles i no fragmentats al llarg de tota la franja d'edat de 0 a G.

Des d'aquesta perspectiva, el capítol analitza la continuïtat com a principi pedagògic i com a condició organitzativa del sistema integrat. S'exploraran en les seves dimensions reguladores, culturals i de gestió, no com un simple enllaç entre segments institucionals, sinó com un criteri per avaluar la qualitat i la coherència globals de l'experiència educativa en els primers anys de vida.

El capítol està estructurat en sis parts. La primera secció emmarca la continuïtat a través dels tres termes clau que guien l'argument del capítol: dret, tensió i pràctica. En primer lloc, la continuïtat s'entén com un dret de l'infant, després com una tensió generativa entre l'estabilitat i el canvi, i finalment com una pràctica professional, organitzativa i institucional que s'ha de sostenir en el temps. La segona secció examina l'arquitectura reguladora del sistema integrat, incloses les directrius pedagògiques nacionals que li donen coherència cultural. La tercera secció aborda la dimensió pedagògica de la continuïtat, des del disseny del currículum fins a la salvaguarda de l'equitat. La quarta i la cinquena secció s'ocupen de les seves condicions organitzatives i de les eines i pràctiques concretes —documentació, observació, formació conjunta, xarxes professionals— a través de les quals es fa efectiva la continuïtat. La sisena secció considera la governança i la responsabilitat de nivell sistèmic sobre la continuïtat. El capítol conclou amb un conjunt de reflexions finals que situen l'argument del capítol dins de la trajectòria més àmplia del volum.

5.1 Continuïtat com a dret, tensió i pràctica

Parlar de continuïtat educativa en el sistema 0–G significa, abans de res, reconèixer-la com un dret de l'infant. La Convenció sobre els Drets de l'Infant afirma el dret al desenvolupament ple i harmoniós, amb respecte a la dignitat i la identitat personals al llarg de les diferents etapes del creixement. En el context europeu, aquesta perspectiva basada en els drets es veu reforçada per la Recomanació del Consell que estableix una Garantia Europea per a la Infància, que insta els Estats membres a garantir l'accés efectiu als serveis bàsics per als infants en situació de necessitat, inclosa l'ECEC. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat no és simplement una

una qüestió de coherència pedagògica, sinó també una condició per garantir un accés efectiu: el dret dels infants a l'ECEC es debilita quan les trajectòries educatives són fragmentàries, contradictòries o no poden donar suport a les transicions al llarg del temps. Aquest principi implica que les experiències educatives s'haurien d'estructurar d'acord amb una coherència subjacent que permeti als infants reconèixer-se en els contextos que troben. Per tant, la continuïtat no és només una opció organitzativa: també es pot entendre com una condició de justícia educativa.

Quan es considera un dret, la continuïtat no es pot reduir a la mera transició entre serveis. Fa referència a la qualitat global de l'experiència al llarg del temps. Els infants i les seves famílies no perceben el recorregut educatiu com una seqüència de segments administratius; més aviat, viuen una xarxa de relacions, entorns, llenguatges i expectatives que contribueixen a configurar un sentit compartit de creixement, pertinença i continuïtat (Bondioli i Savio, 2018). Garantir la continuïtat, per tant, significa assegurar que aquest entrellaçament no es trenqui per lògiques desalineades, representacions divergents de la infància o ruptures simbòliques abruptes.

La continuïtat educativa no coincideix amb un desenvolupament lineal. Els processos de desenvolupament no segueixen trajectòries acumulatives uniformes, sinó que són dinàmiques complexes caracteritzades per reorganitzacions qualitatives i salts transformadors (Bronfenbrenner i Morris, 200G; Thelen i Smith, 1554). En la primera infància, aquestes reorganitzacions també es poden manifestar en forma de regressions aparents, que són, de fet, punts d'inflexió estructurants del desenvolupament, tal com destaca la teoria dels «touchpoints» de Brazelton (Brazelton, 1552). Pensar la continuïtat d'una manera massa lineal corre el risc de traïr la pròpia naturalesa del creixement. En aquest sentit, la continuïtat s'ha d'entendre com una tensió generativa entre l'estabilitat i el canvi, entre la permanència i la obertura al nou. En aquest context, la discontinuïtat també adquireix valor pedagògic quan adopta la forma d'una experiència evolutiva en lloc d'una fractura. La discontinuïtat positiva introdueix elements de novetat que amplien els horitzons del nen, estimulen noves habilitats i promouen processos de reorganització cognitiva i emocional. El que cal evitar no és el canvi, sinó la ruptura no mediada, la discontinuïtat sense acompanyament i la introducció d'expectatives que ignoren les experiències passades. La continuïtat autèntica no elimina el nou, sinó que l'integra en una xarxa de significat, en la qual cada experiència es connecta amb les anteriors i prepara per a les posteriors, segons un

lògica de continuïtat de l'experiència que constitueix el nucli del pensament de Dewey (Dewey, 2014).

Aquesta perspectiva permet allunyar la continuïtat d'una lectura exclusivament organitzativa. Com assenyala Moss (2014), l'educació infantil no és un dispositiu tècnic neutre ni un simple servei funcional, sinó un espai públic i polític en el qual es construeixen visions de democràcia, ciutadania i justícia social. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat esdevé una categoria pedagògica que qüestiona les concepcions de l'infant, l'aprenentatge i les relacions, fins i tot per davant de les estructures de governança.

Amadini (2020) també fa referència a la necessitat de considerar els serveis d'atenció infantil com a contextos en què es construeixen significats compartits i es generen formes de ciutadania infantil. La continuïtat, doncs, no és només coherència curricular, sinó el reconeixement de la dignitat del trajecte del nen, el respecte per la seva història relacional i la responsabilitat de l'adult de salvaguardar i relançar el que s'ha construït. Implica una actitud professional capaç de 'contingir l'altre dins seu', de modular les expectatives i de reconèixer que el fil de l'experiència està principalment en mans del propi nen.

A través de la tríade de dret, tensió i pràctica, la continuïtat es configura, per tant, com un principi normatiu i una responsabilitat concreta de tot el sistema integrat. Com a dret, protegeix la història educativa de l'infant de la fragmentació; com a tensió, manté unides l'estabilitat i el canvi sense reduir el desenvolupament a una progressió lineal; com a pràctica, requereix intencionalitat pedagògica, reflexivitat professional i coherència institucional. Per sobre de tot, pressuposa una visió de la infància que reconeix els primers anys de vida no com un avançament de l'educació futura, sinó com un temps ple de significat, en el qual cada experiència contribueix a construir la identitat, la confiança i la pertinença.

5.2 Arquitectura reguladora del sistema integrat 0–6

La configuració actual del sistema integrat d'educació i formació de 0 a 6 anys és el resultat d'un procés regulador per capes que ha redefinit progressivament la relació entre els serveis d'educació infantil i l'educació preescolar. Un primer punt d'inflexió decisiu va ser la Llei núm. 107 del 13 de juliol de 2015, que, com a part de la reforma global del sistema educatiu,

delegà al govern la creació d'un sistema integrat 0-G, reconeixent la necessitat de superar la separació històrica entre els segments 0-3 i 3-G. Aquesta delegació es va implementar mitjançant el Decret Legislatiu núm. G5 de 13 d'abril de 2017, que va establir formalment el sistema integrat d'educació i instrucció des del naixement fins als sis anys. El decret no es limita a la reorganització organitzativa, sinó que afirma un principi cultural: la primera infància és un període unit de desenvolupament i aprenentatge. El sistema integrat es concep, per tant, com una infraestructura pedagògica i institucional capaç de garantir igualtat d'oportunitats educatives, reduint les desigualtats territorials, i promovent la qualitat de l'oferta a escala nacional.

La governança del sistema integrat és multinivell i diferenciada per segments. El segment 3-G està gestionat i regulat directament per l'estat com a part del sistema educatiu nacional, que defineix els currículums, el personal i els nivells essencials de prestació. El segment 0-3, en canvi, pertany principalment a la competència regional i municipal: les regions exerceixen les funcions de planificació, regulació i requisits operatius, mentre que els municipis continuen sent actors centrals en l'organització, la gestió, l'acreditació i l'autorització dels serveis.

Un altre element de complexitat fa referència a les titulacions educatives i les competències professionals. Les titulacions educatives per als dos segments es basen en dos itineraris de grau diferents: per accedir al segment de 3-G es requereix el màster de cicle únic en Ciències de l'Educació Primària (Scienze della Formazione Primaria), mentre que per accedir al segment 0-3 es requereix un grau específic en Ciències de l'Educació i la Formació amb un pla d'estudis dedicat a l'educació infantil, un requisit introduït precisament per la reforma, que representa un pas important cap a la qualificació del sistema. No obstant això, aquest procés s'ha injectat en una realitat preexistent caracteritzada per una pluralitat de títols de qualificació, reconeguts en moments diferents i regulats a escala regional. El manteniment de la validesa dels títols obtinguts abans que la reforma entrés en vigor, tot i ser necessari per protegir les competències professionals dels qui ja exercien la docència, ha portat a la coexistència de trajectòries formatives heterogènies i perfils professionals diversificats. Aquesta estratificació, que està distribuïda de manera desigual arreu del país, dificulta la construcció d'una identitat professional compartida, i de vegades alimenta representacions jeràrquiques o malentesos mutus entre els educadors amb formació universitària específica i el personal amb trajectòries anteriors o de diferents orígens regionals – una divisió que també

reflecteix itineraris de formació i contractuals que no se superposen completament entre el personal 0–3 i el 3–G.

La qüestió crítica principal no rau tant en l'absència de disposicions legals i reguladores com en la seva estratificació. El sistema 0–G està configurat per actes legislatius, mesures reguladores, acords administratius i directrius pedagògiques que operen a diferents nivells i que de vegades conserven rastres de la separació anterior entre els segments. Persisteix una tensió entre l'aspiració a la unitat i la persistència d'estructures institucionals distintes, especialment pel que fa al finançament, els contractes, els perfils professionals i la ubicació administrativa. La construcció d'una continuïtat real, per tant, no depèn exclusivament de l'aprovació de noves normes o regulacions, sinó de la capacitat de traduir el principi d'integració en pràctiques coherents, llenguatges compartits i responsabilitats convergents.

En aquest sentit, l'arquitectura reguladora del sistema integrat es pot considerar un marc que permet, però que no és autosuficient. Ofereix condicions per a la continuïtat educativa, però no en garanteix automàticament la realització. La bretxa entre el principi legal i la pràctica diària continua sent un àmbit de treball professional i institucional que requereix coordinació, formació i reflexió constant.

5.2.1 Línies pedagògiques, indicacions curriculars nacionals i directrius nacionals: el marc cultural del sistema integrat

En aquest marc que permet però no és autosuficient, tres documents especifiquen les coordenades culturals i pedagògiques del sistema integrat. Les Línies pedagògiques per al sistema integrat 0–6 (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*; *Reial Decret Ministerial núm. 334 del 22 de novembre de 2021*) consoliden el marc assenyalat pel Decret Legislatiu G5/2017, i es presenten com un «marc de referència cultural i pedagògic per al sistema integrat d'educació i instrucció des del naixement fins als sis anys». El document no assumeix una funció reguladora en el sentit estricte de la paraula, sinó que té com a objectiu «guiar i donar suport» als serveis en la construcció d'una visió compartida capaç de superar la dicotomia històrica entre el segment 0–3 i l'educació infantil. Les Directrius prenen com a punt de partida una antropologia pedagògica específica. El nen es descriu com un «*subjecte de drets, competent, actiu, curiós, capaç de construir relacions significatives*», un portador de potencial que és

expressat a través de l'experiència, el joc, la fisicalitat i el llenguatge. Aquesta definició no és neutra: basa la idea de continuïtat en una concepció unificada del desenvolupament, que travessa diferents contextos educatius sense ser fragmentada per les ruptures institucionals.

La unitat del recorregut 0-G es refereix explícitament com un objectiu del sistema integrat, que ha de *garantir «igualtat d'oportunitats en l'educació, la instrucció, la cura, les relacions i el joc per a nens i nenes»*, tot respectant les característiques específiques dels serveis. La continuïtat no es redueix a una transició administrativa, sinó que s'entén com la construcció de coherència entre entorns educatius, temps, llenguatges professionals i mètodes d'observació. Les Directrius enfatitzen la necessitat de *«construir una trajectòria educativa unificada respectant les característiques específiques dels serveis»*, i aclareixen que la integració no significa estandardització, sinó la compartició de referències culturals comunes.

Un altre element qualificador fa referència al paper de la planificació i la documentació. Les Directrius insisteixen en la importància de la «planificació educativa intencional», basada en l'observació sistemàtica dels processos de creixement i la documentació com a eina de reflexió professional. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat s'aconsegueix no només a través de la coordinació dels serveis, sinó també mitjançant la coherència de les actituds dels adults i la capacitat de crear entorns que donin suport a les experiències dels infants al llarg de tot el seu desenvolupament.

Mentre que les Directrius pedagògiques proporcionen el marc cultural comú, els dos segments del sistema continuen referint-se a documents programàtics diferents per a la seva oferta educativa específica. Per al segment 3-G, la referència continuen sent les Indicacions Curriculars Nacionals per a l'educació infantil i el primer cicle d'educació (*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, actualitzades amb els nous escenaris del 2018). A diferència de les Directrius Pedagògiques i dels Orientamenti, que estan concebuts com a marcs culturals i no prescriptius, les Indicacions Curriculars Nacionals tenen una naturalesa curricular i operativa: organitzen l'oferta educativa en àmbits experiencials per a l'educació infantil i en àrees disciplinàries per al primer cicle, i estableixen objectius de competència específics que guien la planificació i l'avaluació. El document s'estén més enllà de l'interval d'edat 0-G, i cobreix la continuïtat a través del primer cicle d'instrucció fins als catorze anys; no obstant això, a efectes de la present discussió, només es considera pel que fa al seu abast sobre el segment 3-G, com a referència pertinent juntament amb

les Directrius pedagògiques i els Orientamenti. Igual que els Orientamenti, les Directrius pedagògiques estableixen explícitament que no substitueixen els documents programàtics existents per a l'educació infantil, sinó que ofereixen un marc general dins del qual s'han de situar els documents específics de cada segment.

Les Directrius Nacionals per als Serveis d'Educació Infantil (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia; Reial Decret Ministerial núm. 43 de 24 de febrer de 2022) reforcen encara més aquest enfocament, situant la qualitat pedagògica al centre del sistema. A diferència de les Directrius Pedagògiques, que aborden el continuïum 0–6 en el seu conjunt, els Orientamenti se centren específicament en el segment 0–3 dels serveis educatius – un segment que, com s'ha assenyalat anteriorment, continua regulat a escala regional en lloc de formar part del sistema educatiu nacional. El document afirma que els serveis educatius són «espais de relacions, aprenentatge i creixement», en els quals la dimensió de la cura s'entrellaça amb la de l'educació. L'observació s'identifica com una pràctica professional essencial per a «reconèixer, acompanyar i potenciar els processos de desenvolupament dels infants», mentre que la documentació serveix per fer visible la tasca educativa, donant suport al debat entre els professionals i al diàleg amb les famílies.

Particularment significatiu és l'èmfasi que es posa en la col·legialitat i la coordinació pedagògica. Els *Orientamenti* fan referència a la necessitat de mecanismes capaços de donar suport al treball en equip i de garantir la «coherència i continuïtat entre diferents contextos educatius». D'aquesta manera, la dimensió reguladora no es limita a definir les estructures institucionals, sinó que intervé directament a nivell de pràctiques i professionalitat, reconeixent que la integració es desenvolupa en la qualitat de les interaccions diàries i en la capacitat del sistema per construir llenguatges comuns.

En conjunt, les Directrius Pedagògiques, les Indicacions Curriculars Nacionals i les Directrius Nacionals esbossen, per tant, una visió del sistema integrat com un projecte cultural més que no pas organitzatiu, en què un marc de referència comú es combina amb documents programàtics específics de cada etapa. La continuïtat de 0 a 6 emergeix com un principi estructural que travessa la governança, la formació i l'educació quotidiana, i serveix com a criteri de qualitat i com a condició per construir una experiència coherent i significativa per als infants.

Al costat del marc nacional esbossat anteriorment, el cas de l'Ajuntament de Milà ofereix un exemple il·lustratiu de com el principi de

0-G continuïtat es pot traduir en pràctica pedagògica local. Les *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6* (Ajuntament de Milà, Direcció Central d'Educació i Instrucció) es poden llegir com una carta pedagògica local del sistema municipal d'ECEC. El document és el resultat d'un procés participatiu iniciat el 2012, en què van participar guarderies, escoles bressol, l'administració educativa municipal, la Universitat Cattolica del Sacro Cuore, la Universitat degli Studi di Milano-Bicocca i un grup de treball format per gestors i educadors. Articula una concreció local del sistema integrat al voltant de quatre eixos temàtics – drets, benestar, identitat/pluralisme/cultures i continuïtat 0-G – abans de passar, a la segona part, a la dimensió organitzativa dels rols professionals, la planificació, els entorns, l'observació, la documentació i la relació amb les famílies i la ciutat. Cal destacar que el document remunta el compromís de l'Ajuntament amb la continuïtat 0-3 anys al 1581, quan les escoles infantils de Milà es van incorporar formalment al sector educatiu, anticipant així en més de tres dècades la reforma nacional posteriorment promulgada a través de la Llei 107/2015 i el Decret Legislatiu G5/2017. Una característica distintiva del model de Milà és l'elecció de l'ajuntament de mantenir un paper significatiu en la gestió directa dels serveis educatius i en la valoració del seu personal professional, alhora que treballa per garantir una àmplia cobertura territorial a través de la col·laboració publicoprivada, incloent-hi serveis gestionats directament, serveis sota conveni (*in convenzione*) i serveis externalitzats (*en appalto*). El cas de Milà demostra, doncs, com, molt abans de l'arquitectura reguladora nacional, una administració local ja havia desenvolupat un model pedagògic coherent d'integració, un model que avui dia continua funcionant com una especificació local dins —i no pas com a substitut de— el marc nacional esmentat anteriorment.

5.3 La dimensió pedagògica de la continuïtat

La continuïtat educativa troba el seu fonament més profund en una visió holística del nen. El sistema integrat 0-G concep la infància com un temps d'experiència plena, en què les dimensions cognitives, emocionals, físiques, relacionals i lingüístiques es desenvolupen de manera entrelaçada i no pas com una fase preparatòria per a l'escola següent (Zaninelli, 2021). Qualsevol fragmentació artificial entre la cura i l'aprenentatge, entre l'assistència i la instrucció, corre el risc de traïr aquesta complexitat. La continuïtat pedagògica, per tant, sorgeix del reconeixement de la unitat de

el desenvolupament i la necessitat consegüent de crear entorns educatius que no separin allò que està integrat en l'experiència infantil.

Des d'aquesta perspectiva, la distinció històrica entre els serveis de 0 a 3 anys i l'educació infantil de 3 a 6 anys ja no es pot interpretar com una distinció entre un context de cura i un context d'aprenentatge. Tots dos són espais educatius, on les dimensions relacional i cognitiva s'alimenten mútuament. El sistema integrat no es limita a coordinar dos segments preexistents, sinó que pretén superar una dicotomia cultural que ha influït durant molt de temps en les pràctiques i representacions professionals. La continuïtat, per tant, no només fa referència a la transició entre institucions, sinó també a una reflexió sobre el mateix significat de l'educació infantil.

La continuïtat vertical és una de les seves expressions més evidents. Les transicions entre l'escola bressol, l'educació infantil i la primària són moments delicats, en els quals el risc de ruptura és real. No obstant això, aquestes transicions no s'haurien de concebre com a trencaments, sinó més aviat com a evolucions progressives d'un camí ja iniciat. En aquest sentit, la construcció d'un currículum progressista i no fragmentat esdevé una condició essencial. Progressiu no vol dir anticipatori o accelerat, sinó capaç de reconèixer el que el nen ja ha construït i de relançar-ho en noves formes, evitant començar de zero o introduir expectatives que no s'alinein amb l'història educatiu anterior.

La continuïtat educativa troba una de les seves expressions més significatives en la construcció del currículum 0–G. Parlar de currículum en relació amb els serveis d'educació infantil significa superar una concepció reductora que l'identifica exclusivament amb una seqüència de continguts o activitats (Prucca Paparella, 2011). En el sistema integrat, el currículum adquireix un significat més ampli: inclou les experiències, relacions, temps, espais, rutines i dispositius organitzatius planificats que estructurin la vida quotidiana dels infants.

En aquesta perspectiva, és útil distingir entre el currículum explícit i l'implícit. El currículum explícit fa referència a les opcions declarades: objectius educatius, àmbits d'experiència, documents de planificació, criteris d'observació i pràctiques de documentació. Fa visible la intencionalitat educativa, no pas com una programació rígida, sinó com la capacitat d'atribuir significat a les experiències educatives i de situar-les dins d'una visió compartida del desenvolupament i l'aprenentatge.

El currículum implícit, en canvi, fa referència al que estructura l'experiència d'una manera menys visible però no per això menys decisiva: l'organització dels espais, la qualitat de les relacions amb els adults, la gestió del temps, les rutines i les modalitats de recepció i transició. És a aquest nivell que es duen a terme les representacions de la infància, les expectatives sobre els infants i les idees d'autonomia i participació. Moltes discontinuïtats entre els segments de 0 a 3 i de 3 a 6 no es produeixen a nivell formal dels documents, sinó precisament dins d'aquest estrat implícit, on les actituds dels adults i els entorns educatius poden transmetre missatges divergents. Mentre que la noció de currículum implícit designa aquest nivell educatiu no declarat, el concepte de latència pedagògica de Massa (1988) permet interrogar-lo amb més profunditat. La latència no designa simplement allò que roman sense dir, sinó allò que es sedimenta i s'actua, estructurant l'experiència formativa en un pla referencial, afectiu, cognitiu i procedimental. Llegides des d'aquest punt de vista, les discontinuïtats entre segments no són només una qüestió de missatges explícits o implícits divergents, sinó de les representacions més profundes, els codis afectius i els dispositius simbòlics que les sostenen dimensions que un una atenció pròpiament clínica a la pràctica educativa pot ajudar a posar de manifest.

La construcció d'un currículum 0-6 realment integrat implica, per tant, un procés de clarificació i negociació entre professionals. No es tracta de estandarditzar les diferents pràctiques, sinó de fer més coherents les intencions subjacents. En aquest sentit, la planificació adquireix un valor estratègic: significa construir marcs flexibles capaços d'acompanyar els processos de desenvolupament sense rigidificar-los, mantenint un equilibri entre l'estabilitat i la obertura.

El currículum 0-6 es pot entendre, doncs, com un dispositiu dinàmic de continuïtat. Permet que les experiències de l'escola bressol no s'arxivin com una fase preparatòria, sinó que es reconeguin com una part constitutiva de la història educativa de l'infant. La continuïtat curricular no elimina les diferències entre serveis; més aviat, les situa dins d'una trajectòria compartida, recolzada per llenguatges professionals comuns, el diàleg horitzontal entre serveis i pràctiques d'observació i documentació que acompanyen les transicions entre contextos.

Per aquest motiu, eines com l'observació sistemàtica, la documentació pedagògica i el debat professional esdevenen instruments fonamentals per garantir la coherència al llarg del temps i evitar que cada segment construeixi narratives autònomes i desconnectades.

Al costat de la dimensió vertical, la continuïtat adquireix una dimensió horitzontal igualment important. Els infants no creixen exclusivament dins del servei educatiu: la família, els serveis socials i de salut i les xarxes locals formen part integral del seu ecosistema de desenvolupament. Un concepte integrat de continuïtat implica, per tant, la capacitat de forjar relacions estables i estructurades amb aquests actors, evitant que els diferents contextos operin segons lògiques paral·leles o fins i tot contradictòries. La construcció d'aliances educatives no és un element accessori, sinó un component estructural de la qualitat del sistema. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat també pot actuar com a salvaguarda de l'equitat.

Els infants que viuen en situacions de vulnerabilitat social, cultural o lingüística poden estar més exposats als efectes de les transicions sense acompanyament, especialment quan els canvis entre contextos no estan recolzats per una informació compartida, pràctiques coherents i una mediació acurada. En aquests casos, les descoordinacions entre serveis no necessàriament produeixen un desavantatge per si mateixes, però poden contribuir, amb el temps, a reforçar les desigualtats existents. Les pràctiques coherents, el compartir informació i el reconeixement precoç de les necessitats emergents són, per tant, eines importants per reduir aquest risc i per fer que les transicions siguin més comprensibles i amb més suport per als infants i les famílies.

Com ja s'ha assenyalat, la discontinuïtat no és en si mateixa un dèficit que calgui corregir, sinó un recurs de desenvolupament el valor del qual depèn de com s'acompanyi. Dins de la dimensió pedagògica de la continuïtat, això es tradueix en una responsabilitat professional: reconèixer quan una transició es pot deixar que es desenvolupi com una oportunitat de creixement i quan —especialment per als infants en situacions de vulnerabilitat— requereix una mediació més deliberada, de manera que la ruptura sense acompanyament no es converteixi en un desavantatge acumulatiu.

En última instància, la dimensió pedagògica de la continuïtat qüestiona la capacitat del sistema integrat per mantenir la coherència entre els principis exposats i les pràctiques diàries. Garantir aquesta coherència requereix més que procediments compartits: demana un treball continu de reflexió sobre el significat de la pròpia acció professional, juntament amb una escolta atenta a l'experiència emocional que l'acompanya, capaç de posar en llum les suposicions implícites i salvaguardar l'alineació entre el que es declara i el que es duu a terme realment (Riva, 2004). Requereix una cultura professional compartida, capaç de superar les afiliacions segmentades i de construir un llenguatge comú al voltant de la infància. Només d'aquesta manera el sistema 0–G pot fer realitat el seu objectiu

original

ambició: no simplement coordinar serveis, sinó oferir als infants un itinerari unificat i progressiu que respecti la complexitat del seu creixement.

5.4 La dimensió organitzativa

Tot i que la continuïtat es basa en una visió pedagògica unificada de la infància, no obstant això, requereix condicions organitzatives adequades per poder-se posar en pràctica. La coherència educativa entre principis i accions mai no és automàtica: requereix mecanismes estructurals, espais de discussió i responsabilitats clarament assumides. En absència d'aquestes condicions, la continuïtat corre el risc de quedar-se en una declaració normativa o una aspiració cultural no plenament recolzada pel sistema.

Un dels mecanismes més importants és la coordinació pedagògica. En el sistema integrat 0-G, no es pot considerar una funció auxiliar o merament tècnica. Més aviat, la coordinació representa una infraestructura cultural capaç de connectar serveis, professionals i nivells de presa de decisions. Mitjançant la coordinació, es construeixen llenguatges comuns, s'expliciten els significats implícits i es donen suport als processos d'observació i documentació compartida. La seva funció no és només garantir la uniformitat procedimental, sinó també fomentar la reflexió professional i la coherència del projecte al llarg del temps.

Al costat de la coordinació pedagògica, hi ha mecanismes intermedis que fan realitat la continuïtat: grups de treball interdisciplinaris, oportunitats de col·laboració entre llars d'infants i escoles bressol, oportunitats de formació conjunta i equips amplis que inclouen educadors i, quan cal, treballadors dels serveis socials i sanitaris. Aquests espais no produeixen la continuïtat a través de la simple contigüïtat institucional, sinó a través de processos estructurats de discussió. La col·legialitat, de fet, no coincideix amb la simple coexistència de professionals; requereix temps dedicat, reconeixement organitzatiu i legitimació formal.

La continuïtat adquireix així una dimensió de gestió que implica decisions específiques pel que fa a l'assignació de recursos, l'organització de l'horari, la definició de la càrrega de treball i el reconeixement del temps per a la discussió. La seva implementació depèn de la voluntat de l'òrgan gestor de considerar-la una prioritat estratègica i no un element residual. En aquest sentit, la governança local té un paper decisiu a l'hora de traduir el principi d'integració en condicions operatives eficaces.

Una altra possibilitat organitzativa la representen els centres d'atenció infantil, que la llei preveu com a contextos en què conviuen serveis per a infants de 0 a 3 anys i d'educació infantil en una única estructura o en proximitat. Aquests centres poden promoure el desenvolupament d'una cultura comuna i facilitar la planificació compartida, però per si mateixos no garanteixen la continuïtat. La simple proximitat espacial no elimina les diferències en els contractes, l'afiliació institucional o la tradició professional. L'eficàcia d'aquests centres depèn de la qualitat dels processos d'integració que són capaços d'activar i de la seva capacitat per evitar que la convivència es tradueixi en una segmentació interna.

La dimensió organitzativa de la continuïtat també fa referència a la responsabilitat directiva de supervisar els moments de transició. Les transicions entre serveis no es poden confiar únicament a la bona voluntat dels professionals individuals. Requereixen protocols compartits, intercanvi d'informació, reunions estructurades entre educadors i mestres, i la implicació informada de les famílies. El desenvolupament de procediments no s'ha d'interpretar com una rigidesa burocràtica, sinó com una garantia de protecció per al nen, que troba en aquests mecanismes una xarxa de seguretat simbòlica i relacional.

A més, la continuïtat organitzativa implica la capacitat de llegir dades i de supervisar processos. Els indicadors relacionats amb l'assistència, les transicions i qualsevol situació de fragilitat, si s'utilitzen de manera crítica i no només quantitativa, poden donar suport a decisions més informades i prevenir desajustaments entre la planificació i la realitat. L'anàlisi sistemàtica de les pràctiques és una forma de responsabilitat institucional que enforteix la qualitat global del servei.

En última instància, la continuïtat no es pot delegar exclusivament a la dimensió pedagògica individual. És una responsabilitat sistèmica i requereix una infraestructura organitzativa coherent capaç de sostenir processos d'integració, reflexió i col·laboració al llarg del temps. Només quan la direcció reconeix la continuïtat com una prioritat estratègica, assignant-hi recursos, temps i eines, el principi es pot traduir en una experiència concreta per als infants i les famílies. En aquest punt, és útil aclarir que l'expressió coordinació pedagògica pot referir-se a funcions diferents, encara que interconnectades. En el sistema milanès, es poden distingir almenys tres nivells. El primer és la coordinació tècnic-pedagògica interna del municipi, específicament vinculada als serveis gestionats directament i destinada a donar suport a la coherència a tota la xarxa municipal 0-G. El segon fa referència a la funció de coordinació pedagògica dins dels serveis d'educació infantil, vinculada a la coordinació de l'educació

i activitats didàctiques tal com ho requereix el marc normatiu que regula els serveis d'educació infantil. El tercer és el Coordinament Pedagògic Territorial (*Coordinamento Pedagogico Territoriale, CPT*), que opera a escala municipal com un òrgan estable de governança local per al sistema integrat 0–G. Amb el suport del Comitè Local 0–G, el CPT promou la planificació compartida, la continuïtat entre serveis i escoles de diferents tipus i gestió, la formació contínua i l'intercanvi de pràctiques a tot el sistema de la ciutat. Aquesta distinció ajuda a mostrar que la coordinació pedagògica no és un únic rol o càrrec, sinó una arquitectura organitzativa per capes que connecta la responsabilitat pedagògica a nivell de servei, la gestió municipal i la governança territorial.

5.5 Eines i pràctiques per a la continuïtat

La continuïtat educativa no s'aconsegueix exclusivament a través de principis normatius o estructures organitzatives: pren forma en les pràctiques professionals quotidianes. És en mesures concretes que la coherència entre segments esdevé visible i verificable. Entre aquestes, la documentació pedagògica ocupa un lloc central. Documentar no significa simplement registrar les activitats realitzades, sinó fer llegible el recorregut del nen al llarg del temps, reflectint els seus processos, interessos, modes relacionals i trajectòries d'aprenentatge. Quan la documentació es comparteix entre serveis, es converteix en una eina de continuïtat narrativa: permet que el context següent reconegui la història ja construïda, evitant reinicis arbitraris o interpretacions desarrelades.

Aquesta és la perspectiva dels formularis de transició i dels mapes de competències, que poden servir d'enllaç entre l'escola bressol, l'educació infantil i, en el futur, la primària. No obstant això, aquestes eines s'han d'utilitzar amb cautela pedagògica. Si es redueixen a quadres estandarditzats o llistes d'habilitats, corren el risc de cristal·litzar l'infant en un perfil estàtic. En canvi, si es construeixen com a síntesis reflexives i dinàmiques, capaces d'integrar les dimensions cognitives, emocionals i relacionals, es converteixen en eines de continuïtat qualitativa. La seva efectivitat depèn menys del seu format i més de la cultura professional que les sustenta. L'observació sistemàtica és una altra salvaguarda. Observar de manera compartida significa construir una visió comuna de la infància, reconèixer els senyals de desenvolupament, identificar les dificultats a temps i valorar les habilitats emergents. Quan l'observació va acompanyada de moments de retroalimentació entre professionals, es converteix en una eina d'aprenentatge organitzatiu, no només d'aprenentatge individual.

A més, la retroacció no només fa referència a la transició entre serveis, sinó que també pot implicar les famílies, fent-les part del procés educatiu i donant suport a la construcció d'una narrativa compartida del creixement.

La formació conjunta entre els educadors que treballen amb infants de 0 a 3 anys i els mestres d'educació infantil és una palanca estratègica per consolidar la continuïtat. Mitjançant cursos de formació comuns, és possible superar les representacions fragmentades, comparar els enfocaments metodològics, negociar significats i construir un lèxic professional compartit. La formació no s'ha de veure com a cursos esporàdics de reciclatge, sinó com un espai permanent de reflexió crítica sobre les pràctiques. En aquest sentit, ajuda a transformar la continuïtat d'un requisit formal en una postura cultural estable.

Les comunitats de pràctica i les xarxes professionals amplien encara més aquesta perspectiva. Quan els professionals es reconeixen com a part d'una xarxa que travessa serveis, municipis o territoris, la continuïtat adquireix una dimensió sistèmica. L'intercanvi d'experiències, la circulació de materials i el compartir problemes i solucions promouen un aprenentatge col·lectiu que redueix el risc d'aïllament i l'autorreferencialitat. Les xarxes no garanteixen automàticament la qualitat, però creen condicions favorables per a emergència de pràctiques més coherents i informades.

Aquesta comprensió teòrica de les xarxes professionals també ressona amb el treball empíric dut a terme dins del mateix projecte EDUFIRST, del qual aquest volum és un dels resultats. Els grups de discussió amb mestres i directius escolars del sistema 0-G de Milà van mostrar que els professionals rarament descrivien la reflexivitat com un exercici cognitiu individual, sinó més aviat com una pràctica sostinguda per la coordinació pedagògica, l'observació compartida i els grups de treball temàtics, les mateixes condicions organitzatives esmentades anteriorment. Els participants van caracteritzar aquesta disposició com una «mirada mòbil»: la capacitat de mantenir-se atents a les circumstàncies canviants dels infants i les famílies, i d'adaptar-hi les respostes educatives en lloc de basar-se en interpretacions fixes. Aquesta troballa dona suport concret i basat en el terreny a l'afirmació que la continuïtat no depèn només de les estructures i les eines, sinó de la capacitat sostinguda dels professionals d'interpretar la complexitat col·lectivament.

Finalment, la relació estructural amb les famílies és un element essencial. Les famílies no són simplement receptores d'informació, sinó coprotagonistes en el procés educatiu. La continuïtat entre contextos es reforça quan les famílies estan activament implicades en els moments de transició, quan reben informació clara

informació, i quan troben serveis capaços d'escoltar i mediar. La construcció d'aliances educatives estables ajuda a reduir la incertesa de les transicions i a reforçar el sentiment de seguretat de l'infant.

En definitiva, les eines i les pràctiques per a la continuïtat no es poden considerar dispositius tècnics aïllats. Només adquireixen significat dins d'una cultura professional orientada a la coherència, la reflexivitat i la responsabilitat compartida. La seva efectivitat depèn de la capacitat del sistema per integrar-les en una visió global, per evitar que es converteixin en procediments burocràtics desvinculats de la intenció pedagògica. No obstant això, quan s'inclouen en un marc coherent, esdevenen la infraestructura concreta d'un itinerari 0–G capaç d'acompanyar els infants de manera progressiva i respectant la seva història.

5.6 Governança i responsabilitat de nivell sistèmic per a la continuïtat

La continuïtat educativa en el sistema integrat 0–G no es pot atribuir exclusivament a la sensibilitat dels professionals individuals, ni es pot reduir a una pràctica d'enllaçar segments. És un procés multinivell que implica dimensions pedagògiques, organitzatives, normatives i polítiques. La seva implementació depèn de la interacció entre aquests nivells i de la capacitat del sistema per mantenir-los coherents al llarg del temps.

Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat es pot considerar un indicador de la qualitat del sistema 0–G. La qualitat no es mesura únicament per la riquesa de les activitats que s'ofereixen, sinó per la capacitat de mantenir un fil narratiu reconeixible al llarg de tot el recorregut del nen: transicions acompanyades, coherència entre principis i pràctiques, aliances estructurades amb les famílies i llenguatges professionals compartits.

Això requereix mecanismes de governança capaços de donar suport a la continuïtat més enllà de les fronteres dels serveis individuals. El sistema integrat 0–G es basa en una pluralitat de responsabilitats institucionals: l'estat defineix el marc general i assigna recursos; les regions contribueixen a la planificació, la regulació i les normes de qualitat; els ajuntaments tenen un paper decisiu en l'organització dels serveis, la coordinació de les xarxes locals i la traducció dels principis nacionals en pràctiques territorials. Per tant, la continuïtat depèn de la capacitat de

aquests diferents nivells d'actuar no com a capes administratives separades, sinó com a parts d'una infraestructura educativa compartida.

A nivell territorial, la coordinació pedagògica assumeix una importància particular. És l'espai on es poden connectar els principis reguladors, les opcions organitzatives i les pràctiques diàries. Mitjançant la coordinació, els serveis poden establir criteris compartits per a l'observació, la documentació, les pràctiques de transició i el diàleg amb les famílies. En aquest sentit, la governança no és només una qüestió de responsabilitat formal, sinó també de crear les condicions que permetin als professionals treballar junts, comparar interpretacions i mantenir una cultura pedagògica comuna al llarg del temps.

La responsabilitat a nivell de sistema també implica l'assignació de recursos adequats. La continuïtat requereix temps per a reunions, formació conjunta, documentació, intercanvi entre serveis i diàleg amb les famílies. Si aquestes activitats no es reconeixen dins de la jornada laboral i la planificació organitzativa, corren el risc de dependre de la bona voluntat individual en lloc del compromís institucional. Per tant, una governança coherent de la continuïtat ha de fer visibles, legítims i sostenibles el treball professional que permet acompanyar les transicions i que els itineraris educatius es mantinguin legibles.

Una altra dimensió fa referència al seguiment i l'avaluació. Les dades d'assistència, els processos de transició, les situacions de vulnerabilitat i l'eficàcia de les mesures de suport poden oferir informació important per a la planificació local, sempre que no s'utilitzin merament de manera quantitativa o burocràtica. Les dades adquireixen un significat pedagògic quan ajuden els serveis a identificar discontinuïtats, entendre les desigualtats i ajustar les decisions organitzatives. En aquesta perspectiva, el seguiment no és un control extern, sinó una forma de responsabilitat col·lectiva per la qualitat i l'equitat del sistema.

La continuïtat també està vinculada al marc dels drets de la infància, però la governança és el nivell en què aquest reconeixement es pot fer efectiu. Les polítiques educatives que investiguen en la coordinació, la formació, les eines compartides, les aliances territorials i el seguiment reflexiu ajuden a traduir el dret a experiències educatives no fragmentades en condicions concretes de qualitat. En aquest sentit, la continuïtat no és un objectiu tècnic limitat, sinó una responsabilitat pública.

Per tant, la governança no és externa a la continuïtat pedagògica. És una de les condicions que la fan possible. Quan els marcs institucionals, la coordinació territorial, els recursos adequats i el seguiment reflexiu s'alineen de manera coherent, la continuïtat esdevé una responsabilitat compartida del

MATTIA LAMBERT, FRANCA LOCATI I ELISABETTA DODI
sistema:

una manera de garantir que l'història educatiu de cada infant sigui reconegut, acompanyat i relançat en els diferents contextos de l'educació infantil.

Conclusions

Aquest capítol ha examinat la continuïtat educativa en el sistema integrat 0-G a través de la tríada de dret, tensió i pràctica. La continuïtat és, abans de res, un dret de l'infant a una experiència educativa no fragmentada: un dret que no només fa referència a l'accés als serveis, sinó a la possibilitat d'habitar un itinerari educatiu coherent, reconeixible i significatiu al llarg del temps. També és una tensió generativa, perquè no coincideix amb la linealitat ni amb l'eliminació del canvi. Al contrari, la continuïtat fa possible que la discontinuïtat esdevingui significatiu educativament en lloc de fragmentar. Finalment, la continuïtat és una pràctica: s'ha de dur a terme a través del disseny curricular, l'observació, la documentació, la coordinació pedagògica, el diàleg professional, les aliances amb les famílies i la governança a nivell de sistema.

En aquests diferents nivells, una conclusió es repeteix: la continuïtat no és mai un estat que es pugui declarar d'una vegada per totes, ni un resultat automàtic de la reforma reguladora. És un assoliment que s'ha de renovar continuament a través de la cultura professional compartida, les condicions organitzatives i la responsabilitat institucional. El sistema integrat 0-G ofereix un marc decisiu per a aquesta tasca, però la seva eficàcia depèn de la capacitat dels sistemes locals de traduir els seus principis en experiències educatives diàries que siguin intel·ligibles per als infants, les famílies i els professionals.

En aquesta perspectiva, el valor de la continuïtat rau precisament en la seva capacitat per mantenir units allò que d'una altra manera podria romandre separat: l'atenció i l'educació, l'estabilitat i el canvi, els drets i les pràctiques, les històries individuals i la responsabilitat col·lectiva. El capítol ha argumentat que la continuïtat no és el contrari de la discontinuïtat, sinó la condició que fa que la discontinuïtat sigui pedagògicament generativa en lloc de fragmentària. Això és especialment rellevant per als infants que viuen en situacions de vulnerabilitat social, cultural o lingüística, per als quals les transicions sense acompanyament poden reforçar les desigualtats, mentre que les transicions ben mediades poden esdevenir oportunitats de reconeixement, confiança i participació. Aquestes reflexions tenen implicacions més enllà del marc conceptual i normatiu tractat en aquest capítol. Si la continuïtat s'ha de construir dins de contextos organitzatius i professionals situats, aleshores la seva realització

inevitablement varia segons les condicions locals, els acords institucionals i les cultures territorials. El capítol següent aborda directament aquest repte, examinant com els principis tractats aquí es negocien i es duen a terme en el context metropolità de Milà, on la continuïtat s'entrecreu amb les exigències estructurals de la densitat urbana, la heterogeneïtat social i la implementació de la Garantia Europea per a la Infància.

6. Implementació de la Garantia Europea per a la Infància en un context social metropolità¹

Mattia Lamberti, Franca Locati i Elisabetta Dodi

Introducció

La Garantia Europea per a la Infància representa un compromís significatiu a escala europea per prevenir i combatre la pobresa infantil i l'exclusió social. En promoure un accés efectiu als serveis essencials —incloent-hi l'educació i l'atenció a la primera infància, l'educació, l'assistència sanitària, una nutrició adequada i l'habitatge—, la Recomanació considera els infants no només com a beneficiaris de polítiques socials, sinó com a titulars de drets les oportunitats de desenvolupament dels quals s'han de salvaguardar des de les primeres etapes de la vida. En aquest context, l'ECEC emergeix com un palanca estratègica per abordar les desigualtats estructurals i prevenir-ne els efectes acumulatius al llarg del temps.

Aquest capítol examina com es tradueixen en la pràctica els principis de la Garantia Europea per a la Infància en un gran context metropolità. En lloc de considerar la implementació com un procés lineal, l'anàlisi l'aborda com una negociació dinàmica entre els marcs reguladors, les decisions organitzatives i les condicions socials concretes. Des d'aquesta perspectiva, l'eficàcia de les polítiques orientades a la equitat no depèn únicament de l'enunciació de principis o de l'ampliació de l'oferta, sinó de la capacitat de connectar les polítiques públiques, les decisions institucionals i les pràctiques professionals diàries, garantint la coherència entre els nivells de govern, els mecanismes organitzatius i les accions educatives. Les àrees metropolitanes,

¹Aquest capítol és el resultat de la reflexió compartida i el treball col·laboratiu dels autors. Solament a efectes d'avaluació de la trajectòria acadèmica, la Introducció i les seccions G.1.3, G.1.4, G.2.2, G.3.4 i G.3.5 són atribuïbles a Mattia Lamberti; les seccions G.2.3 i G.3.2 són atribuïbles a Elisabetta Dodi; i les seccions G.1.1, G.1.2, G.2, G.2.1, G.3, G.3.1 i G.3.3 són

atribuïbles a Franca Locati. Les conclusions són atribuïbles a tots els autors.

caracteritzades per la mobilitat demogràfica, la polarització socioeconòmica i la pluralitat cultural, són un terreny especialment revelador per observar tant el potencial com les tensions inherents a les polítiques que tenen com a objectiu reduir les desigualtats estructurals. El capítol està estructurat en tres parts principals. La primera secció descriu l'arquitectura de les polítiques de la Garantia Europea per a la Infància, aclarint-ne els objectius, els grups destinataris i els principis rectors, amb una atenció particular a la centralitat de l'ECEC i al paper de l'equitat i l'accés efectiu. La segona secció analitza el Pla Nacional d'Acció Italià (PANGI), centrant-se en les mesures relacionades amb els serveis d'educació infantil, els mecanismes de governança i els reptes relacionats amb l'accés, la inclusió i la pobresa educativa.

La tercera secció situa el sistema ECEC de Milà dins d'aquest marc més ampli, interpretant-lo com un cas metropolità a través del qual és possible explorar com es materialitzen els principis de la Garantia Infantil a escala local. S'hi presta una atenció particular al sistema integrat 0–G –des de les llars d'infants fins a les escoles bressol– com un palanca més per promoure l'equitat; a la configuració de governança del sistema municipal, articulada a través de la seva xarxa d'unitats educatives; i a les pràctiques que van sorgir del projecte EDUFIRST. Aquestes inclouen el reconeixement i l'enfortiment de les famílies, la facilitació i l'acompanyament en l'accés i la participació, el reforç de les xarxes entre les famílies i els actors territorials, i les pràctiques educatives capaces de respondre a la pluralitat lingüística, cultural i comunicativa. En conjunt, aquestes dimensions mostren com la Garantia Infantil es tradueix no només en organitzacions, sinó també en pràctiques pedagògiques a través de les quals els serveis d'educació infantil es converteixen en espais de reconeixement, ciutadania i comunitat.

El capítol conclou amb una reflexió sobre les tensions estructurals i els processos d'aprenentatge que acompanyen la implementació de la Garantia Infantil en contextos metropolitans. Subratlla la necessitat d'una anàlisi contextual contínua, la pràctica reflexiva, una inversió sostinguda en la qualitat dels serveis d'educació infantil i una alineació més sòlida entre la innovació local i una responsabilitat pública més àmplia a tots els nivells institucionals.

6.1 La Garantia Europea per a la Infància: marc polític i objectius

Aquesta secció descriu el marc polític de la Garantia Europea per a la Infància. Proporciona les referències normatives i conceptuals necessàries per entendre

com l'iniciativa emmarca l'accés als serveis essencials, amb una atenció particular a l'educació i l'atenció de la primera infància. En definir el seu abast i les seves prioritats, aquesta secció estableix les bases per a l'anàlisi de la implementació a escala nacional i local que es presenta a les seccions següents.

6.1.1 Orígens i justificació de la Garantia Europea per a la Infància

La Garantia Europea per a la Infància va ser adoptada pel Consell de la Unió Europea el juny de 2021 com una recomanació per prevenir i combatre la pobresa infantil i l'exclusió social a tota la Unió Europea (Recomanació del Consell (UE) 2021/1004). Forma part del Pilars Europeu dels Drets Socials i reflecteix el reconeixement que la pobresa infantil continua sent un repte persistent i estructural dins de la Unió (OCDE, 2022). La iniciativa es basa en directrius europees anteriors, en particular la Recomanació de la Comissió 'Invertir en la infància: trencar el cicle de la desavantatge' (2013/112/UE), que va promoure estratègies integrades que combinaven el suport econòmic, l'accés a serveis de qualitat i la participació dels infants.

L'evolució del programa va seguir una trajectòria de recerca-acció en tres fases: una fase inicial de consultes (2015-2017), seguida d'estudis de viabilitat per definir l'abast de la intervenció (Frazer, Guio i Marlier, 2020), i finalment una fase de proves de camp (2020-2022) coordinada per UNICEF en col·laboració amb els governs de set països membres. A Itàlia, la implementació del projecte pilot va comptar amb la implicació sinèrgica del Ministeri de Treball, el Departament de Polítiques Familiars i UNICEF mitjançant una anàlisi en profunditat (UNICEF, 2022), amb l'objectiu de cartografiar les intervencions existents i definir models operatius escalables. Entre els pilars de l'experiment italià hi ha el reforç de l'acolliment familiar, el suport als *joves que abandonen el sistema d'acolliment* mitjançant solucions *d'habitatge social* i la millora dels Centres de Família, amb l'objectiu d'una governança participativa que impliqui activament els joves en els processos de presa de decisions.

En línia amb aquest enfocament, la Garantia Infantil estableix un marc europeu coordinat, mentre que la implementació continua sent responsabilitat de les autoritats nacionals i locals a través de plans d'acció nacionals dedicats. Aquesta orientació és coherent amb el paradigma més ampli d'inversió social que ha configurat la política social europea durant les darreres dues dècades, emfatitzant la intervenció primerenca com un mitjà estratègic per enfortir la cohesió social i la sostenibilitat a llarg termini (Hemerijck, 2018).

6.1.2 Grups objectiu i àmbits d'intervenció

La Garantia Infantil se centra en els infants en risc de pobresa o d'exclusió social i fa una crida als Estats membres perquè donin prioritat a aquells que s'enfronten a les barreres més importants per accedir als serveis essencials. En particular, es refereix a les nenes i els nens que viuen en famílies amb ingressos baixos, els infants amb discapacitat, els infants d'origen migrant o de minories, els infants en acollida familiar i aquells que viuen en una situació de greu privació d'habitatge (Consell de la Unió Europea, 2021). La recomanació reconeix la naturalesa multidimensional de la pobresa infantil, que afecta no només els ingressos, sinó també l'accés a l'educació, la salut, l'habitatge i la participació social. En conseqüència, identifica cinc àrees prioritàries en les quals s'hauria de garantir un accés efectiu i gratuït: l'educació i l'atenció de la primera infància, l'educació i les activitats escolars, l'atenció sanitària, una alimentació saludable i un habitatge adequat. Es posa l'èmfasi en la participació efectiva més que en el dret formal, i s'anima a eliminar les barreres financeres i no financeres, com ara els costos dels serveis, la complexitat administrativa, les disparitats territorials i la disponibilitat limitada d'informació. D'aquesta manera, la Garantia Infantil proporciona un marc operatiu comú per a la seva implementació a escala nacional i local.

6.1.3 El paper central de l'educació i l'atenció de la primera infància

En el marc de la Garantia Europea per a la Infància, l'educació i l'atenció de la primera infància no és simplement un dels serveis prioritaris, sinó que constitueix la infraestructura a través de la qual es pot perseguir l'objectiu de prevenir les desigualtats de manera estructural. La Recomanació (UE) 2021/1004 fa referència explícita a la necessitat de garantir l'accés efectiu i gratuït a serveis d'educació i atenció de la primera infància (ECEC) de qualitat per als infants en situació de necessitat, reconeixent que les desigualtats en la infància tendeixen a tenir efectes acumulatius al llarg de la vida.

La centralitat de l'educació i cura de la primera infància (ECEC) es pot entendre, en primer lloc, des d'una perspectiva jurídica. La Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides (NU, 1989) reconeix els infants com a titulars de drets des del naixement, i el Comentari General núm. 7 (2005) emfatitza que la primera infància és una etapa distesa i crucial per a la implementació d'aquests drets. Se'n deriva que els serveis d'educació infantil no són merament eines per donar suport a les famílies, sinó contextos a través dels quals els estats fan efectiu el dret al desenvolupament, a la no-discriminació i a la participació dels infants (Correia et al., 2015).

En segon lloc, la bibliografia sobre el desenvolupament infantil destaca com les primeres experiències educatives influeixen significativament en el

APLICACIÓ DE LA GARANTIA EUROPEA PER A LA INFÀNCIA EN UN CONTEXT SOCIAL METROPOLITÀ
desenvolupament cognitiu, social i emocional (Campbell et al., 2002;
Shonkoff i Phillips, 2000; Bakken et al.,

2017). Des d'aquesta perspectiva, l'ECEC té un paper preventiu en la reproducció de les desigualtats, ja que intervé en una etapa en què les trajectòries encara no estan consolidades. Finalment, la centralitat de l'ECEC en la Garantia Infantil també s'ha d'entendre en termes sistèmics: invertir en serveis per a infants de 0 a 3 anys significa intervenir no només en els infants individuals, sinó també en la capacitat dels agents locals i en els sistemes per construir contextos inclusius i cohesionats.

6.1.4 Equitat i accés com a principis rectors

L'equitat i l'accés efectiu són els principis rectors de la Garantia Infantil. La recomanació emfatitza que les autoritats públiques han de garantir no només el dret formal, sinó també la possibilitat real que els infants vulnerables es beneficiïn dels serveis essencials. Això requereix abordar les barreres financeres i no financeres que poden limitar la participació. El principi d'equitat reconeix que els infants no parteixen de les mateixes condicions. La desavantatge socioeconòmic, la discapacitat, l'origen migrant o la inestabilitat habitacional poden afectar significativament les oportunitats de participació i desenvolupament (Bellani i Bia, 2017). En línia amb la Convenció sobre els Drets de l'Infant, i en particular amb el principi de no discriminació (article 2), la Garantia Infantil promou mesures dirigides dins d'un marc universal de prestacions. Amb aquest enfocament, el suport dirigit aborda les barreres específiques a què s'enfronten els infants més vulnerables, anant molt més enllà del simple principi d'accés universal. Lectura conjunta, aquestes dimensions es poden entendre com a facetes d'un marc més ampli de justícia social. La concepció de la justícia que fa Fraser (2005), que engloba la redistribució, el reconeixement i la representació, ofereix una perspectiva útil per fer explícit el que sovint es deixa implícit en el llenguatge de l'equitat de la Garantia Infantil: garantir l'accés efectiu a l'ECEC aborda la dimensió *redistributiva* de la justícia, corregint les condicions d'inici desiguals; el fonament basat en els drets de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (ONU, 1989), esmentada anteriorment, correspon a la dimensió del *reconeixement*, afirmant els infants com a titulars de drets independentment del seu origen; i, com mostrarà l'anàlisi del cas de Milà (secció G.3.5), la participació dels infants i les famílies com a participants actius en els entorns educatius anticipa la dimensió de la *representació*, o veu, dins dels serveis. Entesa d'aquesta manera, l'equitat de la Garantia Infantil és inseparable d'una perspectiva de justícia social en la qual l'accés, els drets i la participació són tres condicions interdependents per a l'infant, en lloc de ser tres objectius polítics separats.

6.2 El Pla Nacional d'Acció Italiana (PANGI) i les prioritats de l'ECEC

El Pla d'Acció Nacional per a la implementació de la Garantia Europea per a la Infància (PANGI) és l'instrument a través del qual Itàlia ha transposat la Recomanació (UE) 2021/1004, traduint-ne els objectius en prioritats operatives i mesures programàtiques. El Pla forma part de les polítiques nacionals per a la infància i la inclusió social, i coordina i enforteix mesures que ja estaven parcialment en marxa.

L'estructura del PANGI es divideix en eixos estratègics, entre els quals l'Eix 1, dedicat a la prevenció i la qualitat dels serveis d'atenció infantil, té una importància particular. En aquesta perspectiva, se centra en el diagnòstic precoç de les condicions de fragilitat i la promoció d'intervencions integrades a favor dels infants i les famílies, amb una referència particular als primers mil dies de vida.

En general, el PANGI no introdueix un nou sistema de protecció, sinó que té com a objectiu sistematitzar i fer més coherents les eines existents, enfortint l'enfocament preventiu i la integració entre els serveis educatius, socials i sanitaris. L'eficàcia de l'estratègia està, per tant, estretament lligada a la capacitat de les autoritats locals de traduir aquestes directrius en mesures eficaces i coordinades.

6.2.1 Mesures relatives a l'educació i l'atenció de la primera infància

En el marc del PANGI, els serveis educatius per a infants de 0 a 3 anys són una prioritat estratègica en el context de les polítiques per prevenir l'exclusió social. L'Acció 1 està explícitament dedicada al desenvolupament i l'ampliació de places a temps complet en els serveis d'educació infantil, amb l'objectiu de garantir una accessibilitat equitativa i sostenible a tot el país.

El PANGI té com a objectiu ampliar de manera estructural i progressiva l'oferta de serveis educatius per a infants de 0 a 3 anys, superant l'objectiu del 33 % i avançant cap a una cobertura mitjana nacional del 50 %, que s'ha de considerar el nivell essencial de prestació, paral·lelament a l'assoliment d'una cobertura del 100 % per a les escoles bressol. Aquesta expansió no es limita a un augment quantitatiu de les places a temps complet, sinó que també implica la prestació de serveis innovadors, incloent-hi instal·lacions educatives per a pares i fills junts, amb una atenció particular a les zones amb un major risc de pobresa educativa i a les famílies vulnerables. És essencial

per definir criteris uniformes per a l'accés i la qualitat dels serveis públics i privats acreditats, mitjançant sistemes de quotes graduades basats en els ingressos familiars, líndars màxims de contribució i l'extensió progressiva de serveis gratuïts, així com eines compartides de seguiment i supervisió coherents amb les directrius pedagògiques per al sistema integrat 0-G. Tenint això en compte, el Pla promou accions dirigides a orientar, conscienciar i donar suport a les famílies, especialment a aquelles que no tenen accés als serveis i que es troben en condicions de vulnerabilitat social, migratòria o sanitària, reconeixent l'accés primerenc als serveis educatius com un instrument per a la equitat. Al mateix temps, s'anima a la participació activa dels pares, d'acord amb la lògica de la coeducació entre les famílies i els serveis, i es reforcen la governança multinivell i el sistema d'informació nacional per tal de garantir la planificació integrada, el seguiment de les intervencions —també en connexió amb el PNRR— i la coherència amb els objectius de la Garantia Infantil.

Les mesures previstes formen part d'un marc d'inversions en infraestructures i gestió, també recolzat per recursos del PNRR, que destina una finançament considerable a ampliar la gamma de serveis per a infants de 0 a 3 anys. A més de la dimensió quantitativa, el Pla emfatitza la necessitat de millorar la qualitat dels serveis i enfortir la coordinació entre els serveis educatius, socials i sanitaris, d'acord amb l'enfocament preventiu centrat en els primers anys de vida. En conjunt, aquestes mesures esbossen una estratègia destinada principalment a ampliar l'accés i reduir les barreres econòmiques, convertint els serveis d'educació infantil en una de les eines principals per a la implementació de la Garantia Infantil a Itàlia.

6.2.2 Accés, inclusió i reducció de la pobresa educativa

El PANGI adopta una visió àmplia de la pobresa infantil, reconeixent la seva naturalesa multidimensional: no només ingressos insuficients, sinó també un accés limitat a oportunitats educatives, relacionals i culturals. En l'àmbit sociopedagògic, la pobresa educativa s'entén com una reducció de les condicions per al desenvolupament de les habilitats i la participació dels infants, amb efectes acumulatius al llarg de la seva vida (Sen, 1995; Save the Children Italia, 2014). Aquesta perspectiva recorda la idea que les desigualtats en la infància influeixen en la possibilitat d'exercir drets i de construir camins cap a la inclusió, fet que fa que el paper dels serveis educatius sigui central en la promoció de les habilitats essencials per a la formació i el desenvolupament (Cecchi, 1998).

En aquest context, l'ampliació dels serveis d'educació infantil es considera una eina per prevenir les desigualtats. No obstant això, les dades de seguiment posen de manifest la persistència de bretxes significatives. A l'educació preescolar, l'assistència baixa fins al 84 % entre els infants de famílies que viuen en situació de pobresa, en comparació amb el 56 % entre les famílies amb més recursos econòmics. Això indica que les barreres d'accés no són exclusivament econòmiques, sinó que també es relacionen amb factors culturals, informatius i territorials. A més, aquestes barreres no actuen en isolament, sinó que s'entrellacen amb altres eixos de desavantatge —origen migratori, discapacitat, composició familiar, marginalitat territorial—, produint formes d'exclusió acumulades i no additives que una lectura unifactorial de la pobresa no pot captar del tot (Crenshaw, 1985).

En aquest context, l'eficàcia de la Garantia Infantil depèn de la capacitat d'integrar polítiques per ampliar l'oferta amb mesures destinades a identificar les situacions més vulnerables, garantint que la universalitat formal dels serveis no es tradueixi en un accés desigual en la pràctica.

6.2.3 Marc institucional i estructura de governança

La implementació de la Garantia Infantil a Itàlia forma part d'un sistema de governança multinivell que implica l'estat, les regions i les autoritats locals. El nivell nacional defineix les directrius estratègiques i coordina la supervisió, mentre que la planificació i l'organització dels serveis d'educació infantil es confia en gran mesura a les regions i als municipis.

El sistema de serveis 0-3 té una configuració mixta: aproximadament el 48,8 % de les places són gestionades directament pels ajuntaments, mentre que la resta, el 51,2 %, són ofertes per entitats privades o concertades. La despesa municipal en serveis educatius està creixent, però les aportacions familiars continuen representant una part significativa del cost total.

En aquest context, instruments com el Fons Nacional per al Sistema Integrat 0-3 i els òrgans de coordinació educativa locals són palanques importants per donar suport a la qualitat i l'equitat de l'oferta. No obstant això, l'assoliment efectiu dels objectius del PANGI depèn de la capacitat de les autoritats locals d'integrar recursos, competències i nivells institucionals de manera coherent i contínua.

No obstant això, les dades del primer informe de seguiment posen de manifest una bretxa significativa entre els objectius fixats i la situació actual. La cobertura de serveis per a infants de 0 a 2 anys se situa en el 27 %, encara lluny de l'objectiu europeu del 45 % per al 2030. També hi ha disparitats regionals significatives: mentre que les regions centrals i

les regions centrals i del nord superen una cobertura del 3G %, mentre que al sud el percentatge se situa al voltant de l'1G %. També hi ha diferències socioeconòmiques en l'accés a l'educació infantil (Ministeri de Treball i Polítiques Socials, 2024). Aquests factors mostren que la implementació de la Garantia Infantil adopta una configuració fortament territorial, la qual cosa converteix els contextos urbans en un observatori privilegiat per entendre el potencial i les limitacions de les polítiques per ampliar els serveis per a infants de 0 a G anys.

6.3 Milà, una ciutat metropolitana europea dins el marc de la Garantia Infantil

La implementació de la Garantia Europea per a la Infància no es pot entendre del tot sense tenir en compte la dimensió territorial en què es configuren les directrius. Després d'esbossar el marc europeu i l'estratègia nacional italiana, aquesta secció se centra en el nivell urbà, prenent Milà com a cas d'estudi dins d'un context metropolità europeu caracteritzat per una alta complexitat social, densitat de població i heterogeneïtat territorial. L'anàlisi no pretén presentar Milà com un model normatiu, sinó com un laboratori metropolità en què els principis de la Garantia Infantil –accés efectiu, equitat, integració de serveis i la centralitat de l'ECEC– es tradueixen en decisions pedagògiques i organitzatives, confrontant les limitacions estructurals i les dinàmiques socials típiques de les grans ciutats contemporànies, un element que uneix les diferents realitats implicades en EDUFIRST.

La secció es divideix en cinc passos. En primer lloc, s'esbossa el context socioeconòmic i urbà de la ciutat (G.3.1), com el marc en què s'estableixen les polítiques educatives. A continuació, s'analitza l'estructura i la governança del sistema municipal d'ECEC (G.3.2), posant en relleu la seva estructura institucional i organitzativa. El tercer paràgraf explora els mètodes de regulació de l'accés i les qüestions d'equitat territorial (G.3.3). El quart se centra en les polítiques inclusives i en el model de continuïtat 0–G com a dispositiu estructural per a la coherència pedagògica i l'equitat (G.3.4). Finalment, presenta algunes pràctiques organitzatives sorgides de les accions d'EDUFIRST (G.3.5), enteses com a exemples de la traducció operativa dels principis europeus a nivell de servei.

A través d'aquesta articulació, la secció pretén mostrar com la implementació de la Garantia Infantil en un context metropolità és el resultat d'un equilibri dinàmic entre les directrius reguladores, les capacitats institucionals i les característiques socials del territori.

6.3.1 Milà com a context metropolità: reptes socio-demogràfics i urbans

Milà és una metròpoli europea intermèdia caracteritzada per una alta densitat de població i una estructura urbana compacta. Amb una població resident d'1,4 milions d'habitants en una superfície d'aproximadament 182 km², la ciutat registra una densitat d'aproximadament 7.500 habitants per km², la qual cosa la situa entre les àrees urbanes més concentrades del país (Ajuntament de Milà, 2025). L'àrea metropolitana funcional s'estén molt més enllà dels límits administratius municipals, afectant més de cinc milions d'habitants i formant un sistema territorial integrat en el qual la mobilitat, el treball i els serveis s'organitzen a una escala supramunicipal. Dins d'aquesta àrea més àmplia, la densitat de població baixa fins a aproximadament 2.000 habitants per km², reflectint els municipis de menor densitat que envolten el nucli de la ciutat.

Aquesta estructura situa Milà dins la xarxa de metròpolis europees que concentren funcions econòmiques avançades, capital humà qualificat i fluxos migratoris, però que alhora experimenten formes de polarització social (Sassen, 2001). Aquesta dinàmica contribueix a redefinir la composició sociodemogràfica interna i a ampliar la dimensió metropolitana efectiva (Ajuntament de Milà, 2025).

Un altre element estructural fa referència a la presència d'una població d'origen migrant, que representa aproximadament el 21 % de la població resident total, amb una incidència especialment significativa en els grups d'edat més joves (Ajuntament de Milà, 2024). La diversitat lingüística i cultural és un component estructural del context urbà, que afecta directament la configuració dels serveis educatius i les modalitats d'accés.

Aquesta configuració heterogènia reflecteix processos de diferenciació territorial observables en moltes ciutats europees, on la concentració d'oportunitats i inversions coexisteix amb una segmentació socioterritorial persistent (OCDE, 2018; Tammaru et al., 201G). En aquest context, la polarització no només s'expressa en termes econòmics, sinó que també es tradueix en un accés diferenciat a la infraestructura social i als serveis socials.

La combinació de densitat urbana, atractiu internacional, pressió sobre l'habitatge i polarització socioeconòmica situa, per tant, Milà dins les dinàmiques típiques de les metròpolis europees contemporànies. En aquest context, els serveis d'educació infantil assumeixen un paper estratègic no només com a oferta educativa, sinó també com a infraestructura social capaç de contribuir

a la cohesió urbana i atenuar les desigualtats en edat primerenca. El sistema d'educació infantil milanès s'ha de veure, per tant, dins d'aquest marc metropolità, que influeix significativament en la manera com s'apliquen els principis de la Garantia Europea per a la Infància.

6.3.2 Estructura i governança dels serveis municipals per a 0–6

El sistema de serveis d'educació infantil de l'Ajuntament de Milà està estructurat com una xarxa composta per serveis gestionats directament per l'ajuntament i associacions o fundacions acreditades o afiliades al govern, que contribueixen a la cobertura global de l'oferta de la ciutat. L'organització interna dels serveis municipals es divideix en setanta-set unitats educatives locals. El curs 2025/2G, 104 llars d'infants, 44 seccions de primavera, 1G7 escoles infantils, 3 SPACESZEROSIX i un LABZEROSIX són gestionats directament per l'ajuntament. Aquests es complementen amb serveis contractats i places adquirides en centres privats acreditats.

Les unitats educatives constitueixen el nivell organitzatiu a través del qual es coordinen diversos equipaments de 0 a 3 anys situats a la mateixa zona. Cada unitat està a càrrec d'un/a director/a que és responsable de la coordinació pedagògica, organitzativa i administrativa integrada, amb el suport del personal de secretaria. Aquesta estructura evita la gestió fragmentada dels serveis individuals en introduir un nivell intermediari que connecta les decisions centrals amb les pràctiques educatives locals i promou la planificació compartida entre les llars d'infants, les seccions de primavera i les escoles bressol.

La governança es desenvolupa dins d'un marc multinivell en el qual l'administració municipal exerceix la direcció pedagògica, la regulació de l'accés, la gestió directa d'una part significativa dels serveis i la supervisió administrativa. L'Àrea de Serveis d'Educació Infantil i Cures s'estructura en unitats dedicades tant a la coordinació pedagògica com als aspectes legals, econòmics i organitzatius, amb l'objectiu d'integrar les dimensions educativa i de gestió. Al costat d'aquesta estructura formal, hi ha reunions periòdiques entre els gestors municipals i oportunitats de coordinació amb l'equip central de coordinació tècnic-pedagògica, que permeten l'harmonització de les directrius i l'abordatge de les qüestions crítiques que sorgeixen.

La distribució territorial dels serveis permet un diàleg directe amb els contextos locals i amb els actors de la xarxa educativa i social – escoles de primària, serveis socials i sanitaris, biblioteques, associacions – promovent una

enteniment situat de les necessitats i la construcció de col·laboracions estables. En aquest sentit, les unitats educatives actuen com a enllaç entre la ciutat i el territori, donant suport tant a la continuïtat vertical de la via 0–G com a la connexió horitzontal amb la comunitat.

En general, el model organitzatiu milanès es caracteritza per una presència pública significativa en la gestió directa i una organització interna estructurada, amb l'objectiu de garantir la coherència pedagògica, la uniformitat procedimental i la capacitat de respondre a un context urbà complex i socialment divers.

6.3.3 Accessibilitat i equitat territorial

Per tant, la planificació de l'oferta ha d'abordar dinàmiques demogràfiques i socials diferenciades, que afecten la sostenibilitat i l'equitat del sistema. Les polítiques per limitar les taxes i l'articulació de franges de contribució són eines complementàries destinades a reduir les barreres econòmiques, d'acord amb els principis de la Garantia Europea per a la Infància. Tanmateix, l'equitat efectiva no depèn únicament del cost de les taxes, sinó també de la capacitat d'arribar a les famílies que estan més allunyades dels serveis, per evitar que una manca d'informació, uns tràmits administratius complexos o una falta de suport inicial es tradueixin en formes reals d'exclusió (Brodin i Majmundar, 2010, p. 830).

En el grup d'edat de 3 a 6 anys, la disponibilitat d'escoles bressol a l'àrea municipal és àmplia i estesa. L'oferta garanteix una cobertura suficient de manera que, en circumstàncies normals, no hi ha problemes significatius per accedir al servei. La presència generalitzada d'escoles bressol ajuda a garantir el dret a l'educació en aquest grup d'edat, reduint les tensions entre l'oferta i la demanda que són més característiques del grup d'edat de 0 a 3 anys.

L'accés als serveis d'educació infantil al municipi de Milà es regula mitjançant criteris formalitzats i llistes d'espera públiques, amb l'objectiu de garantir la transparència i la coherència en la gestió de la demanda. El sistema no preveu una selecció econòmica a l'entrada: la situació econòmica només afecta la determinació de la contribució financera de les famílies, però no constitueix un factor discriminatori per a l'accés.

Els criteris d'admissió es basen principalment en elements funcionals i territorials. En particular, la proximitat entre el lloc de residència i el servei sol·licitat és important, amb la finalitat de protegir la continuïtat educativa i promoure l'estabilitat. A més dels aspectes territorials i funcionals, en la classificació també es té en compte la necessitat de conciliar la vida laboral i familiar dels pares.

Es reserven places específiques exclusivament per a situacions de vulnerabilitat formalment reconegudes: infants amb discapacitat certificada per l'autoritat sanitària competent i menors sota la cura o protecció infantil de l'Ajuntament de Milà en virtut d'una ordre judicial, inclosos els casos de tutela temporal o acolliment en una comunitat. Al costat de les reserves formalitzades, una comissió periòdica avalua els casos assenyalats pels treballadors socials amb una finalitat preventiva: en lloc d'atendre situacions que ja estan subjectes a una mesura formal de protecció de menors, autoritza l'accés a petició, fora de la classificació ordinària, per a infants i unitats familiars que encara no són objecte d'aquestes mesures, però per als quals un accés oportú als serveis educatius pot ajudar a prevenir l'agreujament de la vulnerabilitat. Fora d'aquests casos, l'accés es regula d'acord amb els criteris ordinaris establerts en la convocatòria pública, que s'elabora anualment, i que indica la disponibilitat de places i les característiques de cada servei educatiu.

Al llarg del temps, el Departament d'Educació també ha invertit en la professionalització del personal administratiu i de l'Oficina de Matriculació, promovent procediments cada cop més estructurats orientats a donar suport a les famílies. La col·laboració amb el Departament de Benestar Social s'ha reforçat mitjançant la creació d'una xarxa amb els serveis socials —inclosos els serveis d'assistència a refugiats, els serveis comunitaris de mare i infant, les xarxes locals i les ONG— amb l'objectiu de facilitar la matriculació de les famílies en condicions de fragilitat particular. Abans de cada nou període de matriculació, sessions de formació conjuntes i reunions dedicades reuneixen professionals de l'educació infantil i operadors o voluntaris d'aquesta xarxa, la qual cosa garanteix un suport a la matriculació dirigit a cada família en aquestes condicions: un eix central que permet que els més vulnerables accedeixin als serveis. Aquesta integració organitzativa permet combinar la regulació administrativa i l'atenció social, promovent una comprensió més oportuna de les necessitats i una atenció coordinada en els casos que ho requereixen.

El fet d'haver creat, dins del mateix Departament de Serveis d'Educació Infantil, un servei dedicat a la protecció de la infància ha reforçat encara més la capacitat del sistema per identificar i gestionar situacions de vulnerabilitat particular. Més enllà d'oferir suport directe als directors escolars que s'enfronten a situacions complexes, el servei coordina la formació des d'una perspectiva preventiva: formació específica per al personal assignat específicament a la protecció infantil, juntament amb una formació més àmplia que s'estén a tot el personal de la zona sobre com respondre a situacions complexes. Aquesta formació està explícitament connectada amb

APLICACIÓ DE LA GARANTIA EUROPEA PER A LA INFÀNCIA EN UN CONTEXT SOCIAL METROPOLITÀ
pràctiques reflexives al voltant de l'acció educativa, i dona suport als
professionals per reconèixer els primers indicis de vulnerabilitat,

qüestionant les rutines diàries i identificant les condicions que poden limitar involuntàriament el benestar, la participació o l'accés dels infants a oportunitats educatives. Enfortir la capacitat dels educadors per llegir aquestes dinàmiques en la pràctica quotidiana il·lustra com aquesta activitat formativa, en un sentit més ampli, també es pot entendre com una forma de prevenció de la pobresa educativa.

Des d'aquesta perspectiva, la accessibilitat del sistema milanès es pot veure com el resultat d'una combinació de la provisió municipal i la regulació administrativa de l'accés, més que no pas simplement l'efecte d'un augment del nombre de places.

6.3.4 Continuitat de 0 a 6 anys com a palanca per superar les desigualtats. Com s'ha esmentat en el capítol anterior, la continuïtat educativa s'ha debatut com el dret de l'infant a experiències coherents i significatives, com un procés dinàmic que no es pot reduir a una mera linealitat, i com una entrellaçament de dimensions pedagògiques, de gestió i organització, i normatives. En el context milanès, aquest marc teòric pren una forma concreta, amb l'objectiu d'actuar com un mecanisme estructural per a l'equitat en un entorn metropolità caracteritzat per una alta mobilitat i una gran heterogeneïtat social.

El sistema integrat 0–G de Milà constitueix la infraestructura a través de la qual es persegueix operativament la continuïtat. La integració entre guarderies, seccions de primavera i escoles bressol no es limita a la seqüència cronològica dels itineraris, sinó que es tradueix en pràctiques de coordinació pedagògica, diàleg entre els equips educatius, els professionals i les famílies, cursos de formació i la definició de directrius compartides. La coordinació entre serveis, a un nivell territorial superior, juntament amb l'estructuració en unitats educatives, promou la circulació de llenguatges professionals comuns i la construcció de criteris educatius coherents per a tot l'àmbit d'edat 0–G, reduint el risc de fragmentació entre diferents serveis i contextos. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat assumeix un paper que va més enllà de la mera coherència educativa.

Una de les formes concretes que adopta és la formació inicial i permanent del personal educatiu, dissenyada per ser coherent a tota la ciutat, independentment del perfil socioeconòmic del barri, garantint que la qualitat professional a les zones més centrals no difereixi de la de les perifèriques i, per tant, funcionant com a palanca tant per a la qualitat com per a l'equitat. Actua com a suport per a les trajectòries educatives, contrarestant els efectes acumulatius de les discontinuïtats forçades – canvis de

barri, la inseguretat laboral dels pares, la inestabilitat habitacional – que poden afectar la participació en els serveis. En aquest sentit, la continuïtat ajuda a garantir no només l'accés formal, sinó també una permanència significativa i una inclusió progressiva en el sistema educatiu local'.

Aquesta configuració requereix una concepció dels serveis d'atenció infantil com a infraestructures públiques orientades a construir contextos democràtics i inclusius, i no simplement com a mecanismes de conciliació. Com observa Moss (2014), els serveis d'educació infantil es poden entendre com a espais per a la construcció de significat públic i responsabilitat col·lectiva, on les decisions organitzatives reflecteixen visions de ciutadania i justícia social. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat de 0 a G sembla ser una elecció estructural que entrellaça la dimensió pedagògica i l'estructura de governança, i tradueix els principis de la Garantia Infantil en pràctiques organitzatives destinades a reduir les desigualtats en edat primerenca.

Entre els dispositius concrets a través dels quals el sistema municipal tradueix aquesta aproximació orientada a la prevenció a la pràctica hi ha els SPAZIEROSEI i els LABZERSEI, ja introduïts en termes quantitatius més amunt (Ajuntament de Milà, s.d.). Són espais educatius d'accés lliure per a infants de 0 a G acompanyats d'un adult, en els quals el joc, els tallers familiars i l'intercanvi entre iguals entre infants i adults es combinen amb suport d'orientació i assessorament sobre els serveis locals. Les seves activitats es codesenyen amb organitzacions del tercer sector, la qual cosa exemplifica el tipus de «instal·lacions educatives per a pares i infants junts» que preveu el PANGI com a part de la seva oferta de serveis innovadors. LABZERSEI, situat en un espai municipal dedicat dins del Parco Trotter, amplia aquesta lògica i funciona com un centre neuràlgic per a la recerca educativa, la formació i la programació cultural adreçades no només a infants i famílies, sinó també a professionals que treballen en l'educació infantil a tota la ciutat. Tots dos estan cofinançats pel Fons Social Europeu Plus, dins del Programa Nacional Metro Plus i Ciutats Mitjanes del Sud 2021–2027, un canal de finançament diferent dels recursos del PNRR descrits anteriorment, la qual cosa il·lustra encara més la pluralitat d'instruments financers que sostenen el sistema integrat 0–G a Milà. En aquest sentit, SPAZIEROSEI i LABZERSEI donen forma operativa al paper de l'ajuntament no només com a administrador de serveis, sinó com a promotor actiu de la coeducació i l'experimentació pedagògica, alineat amb la lògica preventiva de la Garantia Infantil.

SPAZIZEROSEI i LABZEROSEI també treballen en estreta connexió amb xarxes que operen en contextos de vulnerabilitat particular, estenent a famílies específiques un mode d'accés notablement diferent de la participació espontània i sense cita prèvia que, d'altra manera, caracteritza aquests espais. Per a les famílies derivades pels serveis comunitaris de mare i fill —ja tractats en relació amb la xarxa d'inscripció—, així com a través d'acords amb els centres d'informació, suport i assessorament locals i la xarxa QuBi², la participació es reconfigura com un itinerari construït i continu en lloc d'un accés ocasional: els dies i les activitats específics es dissenyen conjuntament amb aquestes realitats, i els itineraris educatius dels infants es fan seguiment al llarg del temps amb el suport d'eines d'observació i avaluació. En aquest sentit, la mateixa infraestructura que ofereix una participació universal i d'accés lliure a la població en general també es mobilitza, per a les famílies més vulnerables, com una forma de suport deliberadament estructurada i contínua, la qual cosa il·lustra, a escala d'un únic dispositiu municipal, el mateix principi d'universalisme proporcional que sustenta la Garantia Infantil en el seu conjunt. Això no elimina les tensions. La pressió de la demanda, la mobilitat intraurbana i les diferències territorials entre barris requereixen una adaptació i una negociació contínues.

6.35 Pràctiques sorgides d'EDUFIRST

Les pràctiques que van sorgir es poden atribuir a cinc àrees principals: facilitar l'accés, repensar les relacions entre l'escola i la família, reconèixer i potenciar els recursos de les famílies, desenvolupar pràctiques educatives capaces de respondre a la pluralitat lingüística i cultural, i enfortir la permeabilitat dels serveis dins de les xarxes locals. En conjunt, aquestes àrees mostren que la implementació de la Garantia Europea per a la Infància no depèn només de l'ampliació de l'oferta o de la regulació de l'accés, sinó també de les pràctiques educatives quotidianes a través de les quals els serveis es converteixen en espais de reconeixement, participació, ciutadania i comunitat. Llegides conjuntament, aquestes cinc àrees també es presten a una interpretació més àmplia en termes de ciutadania infantil, que es desenvolupa al final d'aquesta secció.

²QuBi és la xarxa municipal de Milà contra la pobresa infantil, promoguda per l'Ajuntament de Milà com a part d'un sistema de benestar públic-privat integrat. Activa als nou districtes de la ciutat, connecta serveis públics, organitzacions del tercer sector i actors comunitaris per donar suport a infants i famílies en situacions de vulnerabilitat.

La primera àrea fa referència al reforç de les pràctiques d'accés, enteses com una dimensió de proximitat i acompanyament dins d'un sistema metropolità complex. En ciutats marcades per la mobilitat demogràfica, la diversitat cultural i lingüística i nivells diferenciats de familiaritat amb els serveis públics, l'accés a l'atenció a la primera infància no es pot reduir a la disponibilitat formal de places. Com ha demostrat la bibliografia sobre la implementació de serveis públics, fins i tot els sistemes formalment universalistes poden generar de manera involuntària formes implícites de selectivitat quan els procediments administratius són complexos o no són igualment comprensibles per a les diferents famílies (Brodin i Majmundar, 2010). Conscient d'aquest risc, l'Ajuntament ha invertit en taulells de facilitació de la matrícula, amb una funció d'acompanyament i mediació, dissenyats per fer que l'accés sigui més comprensible, acollidor i respongui a la pluralitat de situacions familiars. Des d'aquesta perspectiva, les pràctiques de facilitació contribueixen a fer més efectiu el dret d'accés, no pas compensant un dèficit del sistema, sinó enfortint la seva capacitat per arribar a les famílies i acompanyar-les en diferents condicions de partida.

La segona àrea fa referència a l'evolució de la relació escola-família, que ha estat objecte d'una reflexió progressiva dins de la xarxa de serveis en els darrers anys. Els responsables escolars van descriure un procés continu d'ampliació de les maneres de participació de les famílies, recolzat tant per iniciatives de formació per al personal com per la reorganització de les reunions i les oportunitats de participació. A més de les eines tradicionals, s'han utilitzat materials multilingües, suports audiovisuals i canals de comunicació diferenciats amb l'objectiu de reconèixer la pluralitat de codis culturals i lingüístics presents en el context urbà. Aquest marc també inclou iniciatives concretes com ara setmanes i dies educatius i altres experiències dissenyades per implicar les famílies, co-construir significat educatiu i obrir els serveis al barri. Des d'aquesta perspectiva, la diversificació de les eines de participació no és una mesura compensatòria, sinó una elecció intencionada que té com a objectiu fer que la participació sigui realment accessible i significativa.

La tercera àrea fa referència al reconeixement i la potenciació dels recursos i talents de les famílies mitjançant tallers compartits i oportunitats de participació activa en la vida del servei. Aquesta perspectiva forma part d'una lògica de capacitació que reconeix les famílies no com a receptores passives d'intervencions compensatòries, sinó com a portadores d'habilitats, coneixements, repertoris culturals i recursos relacionals. D'acord amb l'enfocament de les capacitats (Sen, 1995), la

l'objectiu no és només garantir l'accés a un servei, sinó ampliar les oportunitats reals de participació, contribució i reconeixement social. En aquest sentit, la Garantia Infantil no es tradueix només en protecció contra la desavantatge, sinó també en la possibilitat que les famílies es converteixin en participants actius en les comunitats educatives.

La quarta àrea, que mereix un èmfasi específic, fa referència a les pràctiques educatives a través de les quals els principis de la Garantia Europea per a la Infància s'integren en la vida quotidiana dels serveis. Els tallers van destacar un ventall de pràctiques dissenyades per respondre a la pluralitat lingüística, cultural i comunicativa: activitats de lectura en diferents llengües, l'ús de llibres i materials narratius plurilingües, experiències relacionades amb la Biblioteca de Llengües³ (*Biblioteca dei Linguaggi*), la repensada intercultural dels espais de joc simbòlic, l'ús de la música en contextos marcats per una alta complexitat lingüística i comunicativa, i pràctiques d'acollida participativa que impliquen les famílies com a sòcies actives des de les primeres etapes d'assistència. Aquestes pràctiques no són merament enriquiments didàctics. Són maneres de reconèixer els mons lingüístics, culturals, afectius i simbòlics dels infants i les famílies, alhora que es creen espais compartits en què diferents formes d'expressió esdevenen recursos per a tot el grup. En aquest sentit, les pràctiques educatives constitueixen un eix central de la implementació local de la Garantia Europea per a la Infància: ajuden els serveis a anar més enllà de l'accés formal, fent que la participació, el reconeixement, la pertinença i la comunitat formen part de l'experiència quotidiana dels infants i les famílies.

La cinquena àrea fa referència a la permeabilitat dels serveis, entesa com la capacitat d'operar en relació amb actors formals i informals de les xarxes locals. Establir connexions amb escoles, associacions, biblioteques, entitats socials privades, serveis socials i sanitaris, i xarxes familiars reforça la naturalesa ecosistèmica de la intervenció educativa. Com assenyala Edwards (2010), el treball interprofessional eficaç no es limita a la mera cooperació entre serveis, sinó que requereix el desenvolupament de l'«agència relacional», és a dir, la capacitat dels professionals de reconèixer les competències d'altres actors, ampliar-les conjuntament

³La «Biblioteca de Llenguatges» (*Biblioteca dei Linguaggi*) es concep com un entorn pedagògic en què la narració es recolza no només en les paraules, sinó també en les imatges, la música, el gest, el moviment, el teatre i altres llenguatges artístics. Té com a objectiu fomentar l'expressió simbòlica i narrativa dels infants més enllà del llenguatge verbal.

la definició del problema i compartir la responsabilitat de l'acció. Des d'aquesta perspectiva, la continuïtat de 0 a G no és només un resultat organitzatiu, ni la Garantia Infantil és només un marc polític d'accés: tots dos es fan concrets a través de pràctiques professionals capaces de creuar les fronteres institucionals i de sostenir relacions estretes entre els serveis, les famílies i les comunitats locals.

Aquesta dimensió professional i educativa també es pot llegir en termes de ciutadania dels infants. Des de les contribucions fonamentals de Corsaro (1957) i James i Prout (1957), la sociologia de la infància ha reemmarcat els infants no com a receptors passius de cura i socialització, sinó com a actors socials que participen activament en la construcció de la seva pròpia experiència. En el sistema ECEC de Milà, aquesta reconceptualització es fa visible en les pràctiques descrites a les cinc àrees anteriors, que no només són eines per reduir barreres o enriquir el currículum, sinó ocasions quotidianes en què els infants i les famílies són tractats com a interlocutors competents i coparticipants en la vida del servei.

Una il·lustració més directa del paper actiu dels infants es pot trobar en les rutes d'exploració urbana que es promouen a les seixanta-set unitats educatives de la ciutat, les quals impliquen els infants en itineraris participatius pels seus barris immediats, així com pel patrimoni cultural, artístic i natural de la ciutat. Dissenyades per fomentar trobades amb diferents llenguatges expressius i la participació activa de les famílies, aquestes exploracions s'emmarquen explícitament, dins de la mateixa iniciativa, com a primeres experiències de ciutadania. Des d'un punt de vista teòric, aquesta pràctica ressona amb la comprensió que Guerra (2015, 2023) té de l'exploració com una disposició educativa basada en la indagació i l'autonomia, en la qual els infants són reconeguts com a investigadors actius del seu entorn, les decisions i interpretacions dels quals impulsen el procés educatiu en lloc de seguir simplement activitats definides pels adults. Aplicada al context urbà, aquesta disposició permet als infants trobar la ciutat mateixa com un objecte legítim d'exploració i, en fer-ho, com un espai en què la ciutadania s'experimenta en lloc de ser simplement explicada.

Això ressona amb una tradició pedagògica més àmplia que identifica els contextos educatius, des dels primers anys, com a espais privilegiats per a l'educació per a la ciutadania (Santerini, 2010): llocs on la participació, la veu, la pertinença i la comunitat s'aprenen a través de la pràctica diària, molt abans que s'ensenyin formalment. Llegides des d'aquest punt de vista, les pràctiques de facilitació, mediació, educatives i d'exploració d'EDUFIRST no són només dispositius tècnics per millorar l'accés

o enriqueixement, sinó formes embrionàries d'experiència cívica i comunitària, arrelades en les rutines ordinàries dels serveis d'educació infantil de Milà.

Conclusions: tensions metropolitanes i aprenentatge compartit per a les polítiques

L'anàlisi del cas de Milà confirma que la implementació de la Garantia Europea per a la Infància en un context metropolità no es pot interpretar en termes lineals o definitius. En ciutats caracteritzades per una alta densitat, polarització socioeconòmica, mobilitat demogràfica i pluralitat cultural, la transposició dels principis europeus —equitat, accés efectiu, la centralitat de l'ECEC i la prestació integrada de serveis— inevitablement topa amb tensions estructurals. La pressió persistent sobre la demanda de serveis, la heterogeneïtat intraurbana i la creixent complexitat dels itineraris familiars fan que l'equitat sigui un objectiu continuament negociat en lloc d'una condició estable.

En aquest context, la relació entre l'universalisme i les intervencions diferenciades no és una alternativa, sinó un equilibri que s'ha de construir amb el temps. L'accés universal constitueix el marc normatiu de l'equitat; tanmateix, l'eficàcia del dret requereix pràctiques organitzatives capaces de llegir els contextos i activar formes de mediació proporcionals a les diferents condicions de partida. El cas de Milà mostra que aquesta diferenciació es pot materialitzar dins d'un únic sistema permeable, en lloc de fer-ho a través de circuits separats per a famílies vulnerables. Les oportunitats diversificades, com ara l'SPAZIZEROSEI, poden funcionar com a llindars accessibles: ajuden els serveis a arribar a les famílies que d'una altra manera podrien mantenir-se allunyades de l'oferta educativa formal, les acompanyen cap al sistema i fan que l'accés als serveis d'educació infantil sigui més eficaç.

De la mateixa manera, l'expansió quantitativa de l'oferta i la reducció de les quotes que paguen les famílies s'han de conciliar amb la sostenibilitat financera i la salvaguarda de la qualitat pedagògica. El cas de Milà mostra que els ajuntaments poden tenir un paper decisiu a l'hora d'invertir els seus propis recursos, organitzar els serveis i desenvolupar pràctiques diferenciades per fer que l'accés sigui més efectiu. No obstant això, una ciutat no pot assumir aquesta responsabilitat en solitari. Si l'ECEC, especialment per al grup d'edat de 0 a 3 anys, ha de convertir-se en un dret efectiu en lloc d'una oportunitat desigual, l'acció municipal ha de ser recolzada per una inversió nacional estable, responsabilitats públiques clares i una coordinació més forta

APLICACIÓ DE LA GARANTIA EUROPEA PER A LA INFÀNCIA EN UN CONTEXT SOCIAL METROPOLITÀ
entre les polítiques estatals, la planificació regional i la implementació local.

Aquesta tensió assenyalava una qüestió més àmplia que va més enllà del cas milanès. A escala europea, els mecanismes de finançament i els marcs de seguiment associats a la Garantia Infantil continuen estant, en general, més orientats a captar la vulnerabilitat social i econòmica dels infants que a avaluar la qualitat pedagògica dels serveis a través dels quals s'hi accedeix. El marc de seguiment comú desenvolupat per fer el seguiment de la implementació de la Recomanació es basa principalment en indicadors com el risc de pobresa, l'educació dels progenitors, la discapacitat i la composició de la llar, en lloc de mesurar el currículum, la qualificació professional o la pràctica pedagògica. Això no vol dir que la qualitat hagi estat absent de l'agenda política europea: la Recomanació del Consell del 2015 sobre sistemes d'educació i cura de la primera infància d'alta qualitat articula explícitament un Marc de Qualitat que comprèn l'accés, el personal, el currículum i la governança. No obstant això, aquest marc opera, en gran mesura, de manera paral·lela a l'arquitectura de finançament i seguiment de la Garantia Infantil, en lloc d'estar-hi integrat de manera sistemàtica. El resultat és una asimetria persistent, en la qual els recursos tendeixen a seguir els indicadors de necessitat social més fàcilment que els indicadors de qualitat educativa, tot i que ambdós són dimensions complementàries del mateix objectiu d'equitat. Reflexint una crítica de llarga data a les interpretacions estrictament tècniques de la qualitat en els serveis d'educació infantil (Dahlberg, Moss i Pence, 2013), una alineació més coherent entre els criteris de finançament i les avaluacions informades i sensibles al context de la qualitat educativa reforçaria l'ambició de la Garantia Infantil de combinar l'accés amb una oportunitat de desenvolupament genuïna.

El cas de Milà destaca com els acords estructurals per si sols no són suficients. El model de continuïtat 0-G i l'arquitectura de governança municipal creen les condicions per a l'equitat, però la seva efectivitat depèn de processos continus de lectura contextual, anàlisi de les necessitats emergents i revisió reflexiva de les pràctiques. Les pràctiques sorgides d'EDUFIRST il·lustren com la equitat s'implementa no només a través del disseny de polítiques, sinó també mitjançant mecanismes organitzatius i relacionals: la mediació en els procediments d'accés, el manteniment de les relacions escola-família, el reconeixement dels recursos familiars, el reforç de les xarxes entre famílies i la col·laboració entre famílies, serveis i actors territorials. Aquestes pràctiques ajuden a prevenir tant les formes d'exclusió explícites com les implícites, fent que el sistema sigui més permeable i capaç d'acompanyar les famílies cap a oportunitats educatives, en lloc d'esperar simplement que accedeixin als serveis de manera autònoma.

Aquestes dinàmiques no són úniques de Milà. El diàleg comparatiu dins de l'associació EDUFIRST suggereix que les àrees metropolitanes d'arreu d'Europa s'enfronten a reptes similars: desigualtats territorials, barreres a la participació efectiva i la necessitat d'equilibrar l'expansió amb la qualitat. En aquest sentit, l'intercanvi transnacional opera no només com una plataforma de comparació, sinó també com un mecanisme d'aprenentatge institucional i de reajustament.

Per tant, la Garantia Europea per a la Infància s'ha d'entendre no tant com una solució definitiva, sinó més aviat com un marc regulador i estratègic que impulsa els sistemes urbans a cultivar la reflexivitat, la coherència i la sostenibilitat. Com il·lustra el cas de Milà, la seva traducció a la pràctica és inherentment sistèmica: depèn de la capacitat d'integrar diferents serveis i figures professionals —i també l'oferta pública, acreditada i del tercer sector— dins d'una arquitectura de cura coherent, en lloc de tractar-los com a esferes separades o en competència.

7. Aproximació multicultural i multilingüe en els serveis ECEC Trajectòria i debats actuals a Tampere

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

7.1 Breu presentació dels serveis ECEC de Tampere

Tampere és la tercera ciutat més gran de Finlàndia. El 2024, la població de Tampere va augmentar un 2,08 %, i la major part del creixement es va deure a la immigració interna dins del país (Tampere City Region Unit, 2024). El creixement de la població de Tampere gairebé s'ha duplicat durant els darrers tres anys, amb un augment de l'1,3 % el 2021, el 2,0 % el 2022 i el 2,4 % el 2023 (Oficina d'Estadística de Finlàndia, 2025). No obstant això, el nombre de nens d'entre 1 i 5 anys a l'àrea metropolitana de Tampere ha començat a disminuir. Des del 2016, el nombre de nens d'entre 1 i 5 anys a Tampere i les seves ciutats properes ha disminuït en aproximadament 3.300 nens. No obstant això, el nombre de nens en serveis d'educació i cura de la primera infància a la regió de Tampere ha crescut. El 2023, el 94 % dels infants menors de tres anys estaven matriculats en serveis d'educació i cura de la primera infància, mentre que la taxa de participació dels infants majors de tres anys va ser del 54 % (Tampere City Region Unit, 2023).

Tots els infants en edat preescolar a Finlàndia tenen un dret subjectiu a l'educació i l'atenció de la primera infància. Els pares tenen dret a matricular els seus fills en l'educació i l'atenció de la primera infància independentment de la situació socioeconòmica de la família o del lloc de residència. El dret subjectiu a l'educació i l'atenció de la primera infància es va introduir el 1985 com a part de la reforma de la Llei de guarderies (Llei de modificació de la Llei de guarderies, 28/1985). El 1995, el dret es va ampliar per incloure tots els infants en edat preescolar. El dret comença a l'inici del mes en què l'infant compleix nou mesos.

L'Agència Nacional d'Educació de Finlàndia (EDUFI) prepara els plans d'estudis nacionals bàsics per a l'educació i l'atenció de la primera infància i el pla d'estudis nacional bàsic per a l'educació preescolar. Els municipis poden preparar els seus plans d'estudis locals basant-se en els plans d'estudis nacionals bàsics. El pla d'estudis de la ciutat de Tampere per a l'educació i l'atenció de la primera infància es basa en la Llei d'educació i atenció de la primera infància i en el pla d'estudis nacional bàsic per a l'educació i l'atenció de la primera infància. El currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància es basa en l'Estratègia de la Ciutat de Tampere 2030 – La Ciutat de l'Acció. Altres documents que complementen el pla de Tampere inclouen el Full de Ruta Tampere Carboni Neutra 2030, el Pla de Benestar Infantil i Juvenil i el Pla de Suport a l'Educació Infantil i Preescolar (Currículum de la ciutat de Tampere per a l'Educació i Atenció a la Infància, 2022).

La ciutat de Tampere té com a objectiu ser neutra en carboni el 2030. Això significa que les emissions de gasos d'efecte hivernacle de la ciutat es reduiran un 80 % respecte dels nivells del 2015 i que el 20 % restant es compensarà. Per assolir aquest objectiu, la ciutat ha implementat mesures en diversos sectors, incloent-hi l'educació i l'atenció de la primera infància. Els objectius per a l'educació i l'atenció de la primera infància inclouen pràctiques sostenibles, l'eficiència energètica, la promoció de l'educació ecosocial i la participació de les famílies i les comunitats (Carbon Neutral Tampere Roadmap, 2024).

El 2024, la ciutat de Tampere va rebre el reconeixement de Municipi Amic de la Infància de l'UNICEF. La iniciativa té com a objectiu garantir la realització dels drets dels infants en la vida quotidiana, centrant-se a identificar i millorar el benestar dels infants més vulnerables.

A Tampere, l'educació i cura de la primera infància s'ofereix tant en centres públics com privats. L'educació i cura de la primera infància es proporciona com a activitat en grup en els centres ECEC, en la cura infantil familiar, així com en activitats obertes d'educació i cura de la primera infància, és a dir, clubs d'activitats infantils i clubs familiars oberts. El 2025, a Tampere hi ha 77 centres municipals ECEC i 45 de privats. A l'agost de 2024, el nombre de nens i nenes en educació i cura de la primera infància a Tampere era de 5.850 als centres públics i 1.80G als centres privats.

La Llei d'educació i cura de la primera infància (540/2018) defineix les ràtios personal-infants que s'han de seguir en l'educació i cura de la primera infància. Per als infants menors de tres anys, hi ha d'haver un adult per cada quatre

nens. Per als nens de més de tres anys, la proporció és d'un adult per cada set nens quan la jornada diària d'educació i cura infantil (ECEC) supera les cinc hores. Si la jornada diària d'ECEC és de menys de cinc hores, la proporció és d'un adult per cada tretze nens (per exemple, en l'educació preescolar).

El personal d'educació i atenció a la primera infància a Tampere inclou: mestres (ECEC), cuidadors infantils (ECEC) i pedagogs socials (ECEC), així com directors i subdirectors de centres ECEC. També treballen en l'educació i atenció a la primera infància a Tampere mestres d'educació especial (ECEC), assistents i mestres de finès com a segona llengua (S2). El 2024, Tampere tenia més de 2.000 membres del personal treballant en l'educació i cura de la primera infància (ECEC), així com més de quaranta directors de centres d'ECEC i cinquanta subdirectors. El manteniment de les instal·lacions i el servei de restauració als centres d'ECEC estan a càrrec de personal de neteja i treballadors de serveis. L'estructura de personal dels centres d'educació i cura de la primera infància (ECEC) a Finlàndia canviarà el 2030 amb la implementació d'una esmena a la Llei d'educació i cura de la primera infància (540/2018), que implica elevar el nivell educatiu del personal. A partir del 2030, dos terços del personal d'educació i cura de la primera infància (ECEC) hauran de tenir un grau en educació i cura de la primera infància o en pedagogia social (ECEC). Almenys la meitat del personal haurà de tenir la titulació de mestre/a (ECEC). Els directors dels centres d'ECEC hauran de tenir com a mínim un màster en educació (Llei d'educació i cura de la primera infància, 540/2018). A Tampere, és possible estudiar per convertir-se en mestre d'educació i cura de la primera infància i, des de la primavera del 2024, també en mestre d'educació especial. Així, des d'una perspectiva de contractació, Tampere disposa d'una oferta de professors acabats de graduar. A Finlàndia, els graus en EEC també estan disponibles a les universitats d'Hèlsinki, Turku, Oulu i Jyväskylä, així com a la universitat d'Eastern Finlàndia i la Universitat d'Åbo Akademi.

Els plans d'estudis nacionals bàsics per a l'educació i cura de la primera infància i l'educació preescolar emfatitzen la participació dels infants. A Tampere i a tota Finlàndia, la participació i la implicació dels infants són aspectes crucials de l'educació i cura de la primera infància i l'educació preescolar. Donar suport a les habilitats dels infants, que es desenvolupen gradualment, per a la participació i la implicació els anima a prendre la iniciativa. Les opinions dels infants s'escolten i s'implementen en les activitats planificades al llarg del dia juntament amb el personal. Les competències transversals dels infants es promouen en l'educació i cura de la primera infància i en l'educació preescolar, tant pel que fa a la seva participació actual com als seus futurs camins de creixement i aprenentatge (Kangas i Lastikka, 2015).

La moderació, la responsabilitat i les relacions interpersonals guien les activitats i els serveis de l'educació i cura de la primera infància i l'educació preescolar, així com el seu desenvolupament. A Tampere, es posa èmfasi en la igualtat individual, una comunitat diversa, la importància de l'educació ecosocial i el desenvolupament de la qualitat i la competència. A Tampere, el joc és un punt de partida fonamental per a les activitats d'educació i cura de la primera infància (The City of Tampere Curriculum for Early Childhood Education and Care, 2022).

El sistema en línia eVaka d'informació de clients i planificació de recursos l'utilitzen els centres municipals d'educació i atenció infantil i les unitats d'educació preescolar de Tampere. Els tutors utilitzen eVaka per registrar l'assistència del seu fill o filla, així com qualsevol absència per malaltia o per qualsevol altra raó. El personal d'educació i atenció infantil i els tutors també utilitzen eVaka per comunicar-se i reservar cites per tractar els plans individuals d'educació i atenció infantil dels infants. El cost de l'educació i l'atenció infantil per a una família es determina pel seu nivell d'ingressos. Si els ingressos de la família són baixos, l'educació i l'atenció infantil són gratuïtes per a la família. A Tampere, gairebé la meitat de les famílies no paguen pel servei. Els àpats que es proporcionen a l'educació i l'atenció infantil (esmorzar, dinar i berenar, així com sopar i berenar de vespre en l'atenció per torns) estan finançats amb impostos.

A Tampere, també s'ofereixen serveis de tarda i de cap de setmana, així com atenció les 24 hores (en un sol centre d'educació i cura infantil). L'atenció les 24 hores està disponible per a les famílies els fills de les quals necessiten atenció per torns. L'atenció vespertina, per torns i de cap de setmana inclou activitats pedagògiques planificades. La pedagogia de jornada completa també s'aplica a l'atenció per torns durant les nits. La pedagogia de jornada completa permet que tots els infants aprenguin, independentment de la seva organització de l'atenció, i no limita l'aprenentatge a moments o temps concrets. Els infants es beneficien d'un joc creatiu i tranquil a les nits, ja que això els ajuda a processar els esdeveniments del dia.

Alguns centres d'educació i cura infantil (ECEC) de Tampere apliquen el model d'àrea de llar. Les àrees de llar consisteixen en dos grups de nens que comparteixen espais comuns, i els adults dels dos grups treballen a la mateixa àrea de llar. Els espais han de permetre activitats en grups petits de 7 a 10 nens i grups més grans de fins a 24 nens (Ciutat de Tampere, 2020). En el currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància (2022), l'àrea de la llar es presenta com un entorn d'aprenentatge. Quan s'implementa i s'avalua l'educació i cura de la primera infància a Tampere, es presta una atenció especial a la funcionalitat del model d'àrea de

la llar. L'impacte del model en el millor interès de l'infant i

també es té en compte el benestar del personal (currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància, 2022). El model de l'àrea domèstica permet als empleats utilitzar els seus punts forts i aprendre dels seus companys.

A Tampere, l'experiència dels empleats es reforça donant suport al desenvolupament de les competències professionals juntament amb les tasques principals. La competència del personal s'aprofita en el desenvolupament pedagògic a través de la responsabilitat (Currículum de l'Ajuntament de Tampere per a l'educació i l'atenció a la primera infància, 2022). Cada unitat té un coordinador de KETU (futur sostenible), KUKA (educació cultural), DIGI (educació digital) i SALLI (activitat física i educació alimentària). La tasca dels coordinadors és, en col·laboració amb el seu responsable, enfortir la pedagogia de les seves respectives àrees tal com s'estableix en el currículum. El personal de Tampere rep suport per dur a terme formació addicional paral·lela a la seva feina. Un servei de desenvolupament professional dedicat al personal educatiu i docent de la regió de Tampere (Osake) organitza formació per a tot el personal en educació infantil, educació preescolar, educació escolaritzada i educació secundària superior. Les activitats d'Osake són gratuïtes per als municipis de la regió urbana de Tampere que financen i guien les activitats. El 2025, Osake cobreix una sèrie de temes relacionats amb l'educació infantil i el cures de nens petits (ECEC), com ara l'ús de la llengua de signes de suport, la consideració dels infants multilingües, la pedagogia bilingüe, l'antiracisme i l'observació de les habilitats motrius.

A Finlàndia, els pares reben diverses prestacions socials després del naixement d'un fill. La baixa de maternitat, que està destinada només al pare o mare que dona a llum, dura quaranta dies laborables. L'import de la prestació depèn del salari del pare o mare, i la baixa sempre s'ha de programar com a mínim dues setmanes abans i dues setmanes després del part. A Finlàndia, ambdós progenitors tenen l'oportunitat de prendre una baixa parental després del naixement d'un fill. La baixa conjunta es pot prendre durant divuit dies laborables. El permís parental dura 160 dies laborables per progenitor. L'import de l'ajuda depèn dels ingressos dels progenitors. L'import mínim de l'ajuda per progenitor és de 800 euros al mes. La prestació per cura parcial permet als progenitors treballar menys hores fins al segon curs escolar de l'infant. Després del permís parental, els progenitors poden demanar el permís per cura a casa (alternatiu o només per un progenitor) fins que l'infant compleix tres anys. El permís per cura de fill a casa s'ha de fer servir en dues parts. A Finlàndia, només la participació en l'educació preescolar és obligatòria per als nens menors de vuit

anys. L'educació i cura de la primera infància (ECEC) no és obligatòria.

A Finlàndia, l'educació i l'atenció de la primera infància s'implementa segons els principis d'inclusió, la qual cosa implica que tots els infants tenen iguals

drets. La inclusió engloba principis basats en valors com ara la primacia del millor interès de l'infant, la igualtat, la no discriminació, l'apreciació de la diversitat, la inclusió social i la comunitat. La inclusió és un esforç continu per trobar millors maneres de respondre a la diversitat i aprendre d'aquesta. Tots els infants tenen dret a l'educació i l'atenció de la primera infància en un centre ECEC local o proper. Es pot oferir suport, per exemple, reduint la mida del grup d'infants (currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i l'atenció de la primera infància, 2022). Cada unitat d'educació i atenció de la primera infància de Tampere té els seus propis mestres d'educació especial (ECEC).

La inclusió, tal com afirmen Booth i Ainscow (2002), sovint s'associa amb l'alumnat que es considera que té «necessitats educatives especials». No obstant això, la inclusió hauria d'implicar l'educació de tots els infants. La inclusió sempre implica canvi i es pot veure com un procés que no té una fi clara. El seu propòsit és augmentar la participació i l'aprenentatge de cada infant. La recerca de la inclusió plena és un objectiu constant per als sectors de serveis educatius, com ara les escoles, tot i que continua sent un ideal inabastable. No obstant això, la inclusió es produeix des del moment en què es duen a terme accions per augmentar la participació dels infants. Booth i Ainscow (2002) assenyalen alguns principis fonamentals de la inclusió: tothom ha de ser valorat per igual, s'ha d'augmentar la participació de l'alumnat, i cal reestructurar les cultures, les polítiques i les pràctiques perquè responguin a la diversitat de l'alumnat. És important reduir les barreres a la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, no només d'aquell que està categoritzat com a 'necessitats educatives especials' (Booth i Ainscow, 2002).

7.2 Aproximació multicultural i multilingüe als serveis d'educació i cura infantil a Tampere

En aquest text, ens centrarem especialment en l'augment del nombre d'immigrants a Tampere, així com en temes relacionats amb l'idioma i la cultura, les visions del món i les religions (educació religiosa i sobre visions del món), i les classes socials. Examinarem aquests temes en el context de l'educació i la cura de la primera infància que s'ofereix a Tampere.

L'educació i cura de la primera infància a Finlàndia es basa en el concepte del valor intrínsec de la infància. La tasca de l'educació i cura de la primera infància és promoure i protegir el dret del nen a una infància segura i bona. Tots els nens haurien de tenir l'oportunitat de ser escoltats, tinguts en compte, entesos i

ser vist com a si mateix i com a membre de la seva comunitat (Agència Nacional de Finlàndia per a l'Educació, 2022). El multiculturalisme i el plurilingüisme fan referència a les persones que viuen sota la influència d'almenys dues cultures i llengües. Els termes «immigrant» i «multicultural» sovint es consideren sinònims. No obstant això, no és el cas, ja que el multiculturalisme ens afecta a gairebé tots (Malinen, 2015). La diversitat inclou el concepte de moltes cultures. La majoria de la població mundial pertany a algun grup minoritari. Una educació que té en compte el multiculturalisme reconeix totes les cultures presents. L'objectiu de l'educació és integrar tothom en la cultura dominant. No obstant això, la integració ha de preservar el dret de les minories a mantenir la seva pròpia cultura. L'educació multicultural consisteix principalment a oferir una educació d'alta qualitat en una societat ètnicament i culturalment diversa, on cada nen rep una educació i una atenció justes (Paavola i Talib, 2010).

El multiculturalisme és un terme multifacètic. Inclou les àrees següents: els immigrants i les qüestions relacionades amb ells, les qüestions de diferents cultures i llengües, les visions del món i les religions, l'orientació sexual, la identitat de gènere, la classe social, la discapacitat i la marginació (Paavola i Talib, 2010).

Segons el Servei d'Immigració finlandès (2025), l'interès per Finlàndia ha estat alt durant anys. La gent ve a Finlàndia per estudiar i treballar. També és habitual que un membre de la família es traslladi primer a Finlàndia, i després la resta de la família vulgui traslladar-s'hi també. Tot i que el nombre de sol·licituds presentades al Servei d'Immigració ha estat alt, el Servei d'Immigració va concedir menys permisos el 2024 que el 2023. No obstant això, el nombre de sol·licituds ha estat històricament alt. El nombre de sol·licituds d'asil el 2024 es va reduir gairebé a la meitat en comparació amb l'any anterior. Segons la estimació del Servei d'Immigració, s'enviaran aproximadament entre 3.000 i 4.000 sol·licituds d'asil a Finlàndia el 2025.

A Finlàndia, els terminis de tramitació del Servei d'Immigració són dels més ràpids d'Europa. Per exemple, un especialista o un estudiant rep una decisió de mitjana en nou dies. El 2024, les cinc nacionalitats més nombroses que van sol·licitar permisos de residència per motius laborals a Finlàndia eren de Tailàndia, les Filipines, l'Índia, la Xina i el Vietnam. La primera posició dels tailandesos s'explica pels permisos de residència de curta durada que sol·liciten els recol·lectors de baies. El 2025, el Servei d'Immigració estima que 15.000 persones sol·licitaran permisos de residència per motius laborals a Finlàndia. S'espera el mateix nombre de sol·licitants per a la immigració d'estudiants el 2025 (Servei d'Immigració finlandès, 2025). El 2023, un total

de 5.352 ciutadans no finlandesos es van traslladar a la regió de Pirkanmaa. La majoria dels immigrants a Pirkanmaa eren ucraïnesos. A més d'Ucraïna, Sri Lanka, l'Índia i el Vietnam estaven entre els països d'origen més comuns. Ucraïna, Sri Lanka, el Vietnam i Rússia estaven entre els països d'origen més comuns per als nens d'entre 0 i 14 anys (Statistics Finland, 2024).

Els grups d'edat més comuns dels parlants de llengua estrangera que viuen a la regió de la ciutat de Tampere són els de 30 a 35 anys. La distribució per edats dels parlants de llengua estrangera difereix de la dels parlants nadius finlandesos. Els grups d'edat més comuns per als parlants nadius finlandesos són els de 20 a 25 anys. A Tampere, la majoria de la població de llengua estrangera viu en apartaments de lloguer en edificis d'apartaments. Segons la classificació de densitat d'habitatge, el 38 % dels parlants de llengües estrangeres viuen en condicions d'estrenyiment. En els darrers anys, la majoria de les persones que han immigrat a Tampere provenen d'Europa i Àsia, i els parlants de rus són el grup de llengua estrangera més nombrós. L'atur entre els parlants de llengües estrangeres és un 14 % més alt que entre la població finlandesa (Consell Regional, 2024).

El 2024, el nombre més alt de sol·licituds d'asil a Finlàndia el van presentar ciutadans de Somàlia, l'Afganistan, Síria i Nigèria. Els conflictes prolongats afecten el nombre de sol·licitants d'asil que arriben a Finlàndia. Es poden produir canvis ràpids i inesperats en el nombre de sol·licitants (Servei d'Immigració de Finlàndia, 2025).

El multiculturalisme de les famílies ha augmentat a Tampere. El 2021, la proporció de nens de llengua materna no finlandesa en l'educació i cura infantil era del 12,5 %, mentre que el 2024 la xifra va superar el 15 %. A Tampere, hi ha unitats d'educació i cura de la primera infància on el 0 % dels infants parlen una llengua diferent del finès, el suec o el sami com a llengua materna. L'àrab, el rus, el somali, l'anglès i el singalès són les cinc llengües més parlades en l'educació i cura de la primera infància a Tampere, a més del finès. La segona llengua oficial de Finlàndia és el suec. L'educació i cura de la primera infància en suec s'ofereix com a servei contractat en un centre privat d'ECEC. A Tampere, s'ofereix educació i cura infantil bilingüe en centres d'anglès, alemany i francès. El nombre de nens que parlen una llengua estrangera és més alt a les zones residencials del sud de Tampere, on el nombre de nens d'origen estranger era de 514 el 2024. A les zones residencials de l'est i l'oest, el nombre de nens que parlen una llengua estrangera el 2024 va ser d'un total de 305.

Per tant, es pot observar que a Tampere existeix una segregació basada en l'origen lingüístic.

Segons Kivijärvi (2020), el desenvolupament i l'aprenentatge de la llengua finlandesa són factors importants en la vida quotidiana dels infants estrangers i multilingües. És important garantir que la pròpia cultura i la llengua materna de l'infant siguin visibles i apreciades en les activitats. La responsabilitat d'aprendre la llengua materna pròpia de l'infant i de preservar la seva cultura recau principalment en la seva família. Un domini sòlid de la llengua materna crea una base per a l'aprenentatge d'altres llengües. Un infant aprèn llengües de manera seqüencial o simultània. El personal d'educació i atenció de la primera infància té la responsabilitat d'informar les famílies sobre la importància de la llengua i la cultura pròpies de l'infant per al seu aprenentatge i desenvolupament. La cooperació inicial entre la família i l'educació i atenció de la primera infància és especialment important. Les activitats organitzades en petits grups d'infants i l'ús de mètodes que afavoreixen el desenvolupament del llenguatge (com ara imatges i signes de suport) són pràctiques importants amb infants estrangers i multilingües. L'ensenyament sistemàtic i progressiu de la llengua finlandesa afavoreix la integració en la societat finlandesa (Kivijärvi, 2020).

Segons Malinen (2015), el llenguatge és, per sobre de tot, poder. Els pares i els educadors professionals tenen el deure de proporcionar llenguatge als infants. En el nostre món modern, el llenguatge actua com a protecció contra l'explotació i les mentides. El llenguatge obre possibilitats per connectar amb la societat que ens envolta. El llenguatge permet a tothom trobar el seu lloc en la societat. Sense llenguatge, un infant no pot explicar la seva pròpia història, sinó que la cedeix perquè la expliqui algú altre. Segons Malinen, la missió d'un educador professional és proporcionar a cada nen les habilitats lingüístiques necessàries per influir en els assumptes que els afecten. L'educador ha d'ajudar cada nen a expressar-se utilitzant les seves habilitats lingüístiques actuals. L'educador també ha de donar al nen oportunitats diàries per millorar les seves habilitats lingüístiques, partint del seu nivell actual (Malinen, 2015).

A Tampere, s'ofereix suport als infants multilingües per garantir que puguin aprendre tant el finès com la seva llengua materna. L'educació i l'atenció infantil a Tampere poden, si cal, avaluar les competències lingüístiques de l'infant en acord amb els tutors legals. L'avaluació se centra en la comprensió lingüística de l'infant, l'ús del llenguatge, la interacció i la voluntat d'interactuar amb els adults. L'avaluació es realitza en la llengua materna de l'infant

llengua. Els mestres de llengua materna que treballen a Tampere realitzen avaluacions en col·laboració amb el personal d'educació i cura de la primera infància amb el consentiment dels tutors legals. Després de l'avaluació, el mestre d'educació especial de la unitat pot assignar un període de suport de rehabilitació per a la llengua materna de l'infant. El període de suport s'implementa principalment com a classes individuals i té lloc al centre d'educació i cura de la primera infància de l'infant. El professor durant el període de suport és un professor de llengua materna. El període de suport per a la llengua materna no suposa cap cost addicional per a la família, ja que està inclòs en la quota d'educació i cura infantil.

A Tampere, el mètode del transllenguatge s'aplica en l'educació i cura de la primera infància (ECEC). Segons Palojärvi (2024), això fa referència a una pedagogia bilingüe planificada on les llengües s'utilitzen de manera flexible. El transllenguatge té un impacte positiu en la interacció, l'aprenentatge i el benestar dels infants, i augmenta la seva participació. Els pares poden ser convidats al centre d'educació i cura de la primera infància a fer servir la seva llengua materna amb els infants. Els pares poden donar suport a l'ús de la llengua materna de la família en l'educació i cura de la primera infància, per exemple, ensenyant al personal expressions comunes. Fer servir la llengua materna d'un infant afavoreix el desenvolupament de l'apreciació per a diferents llengües i grups lingüístics i promou una educació socialment justa (Palojärvi, 2024).

Quan una família multicultural i multilingüe inicia la seva relació com a client per primera vegada en l'educació i cura de la primera infància finlandesa, al nen se li poden assignar necessitats de suport estructural. La decisió sobre el suport la prenen el/la director/a de la unitat d'educació i cura de la primera infància del nen, el personal que treballa al grup i el/la mestre/a d'educació especial de la unitat. Als nens amb antecedents de refugiats se'ls assigna automàticament una plaça estructural de sis mesos. A un menor que sol·licita asil se li pot assignar un suport estructural de tres mesos. Per a la resta de nens, la durada del lloc pot anar d'un mes a tres mesos, segons el cas. Només el primer nen de la família rep suport d'integració. El coeficient de suport d'integració per a l'infant és de 2. Això significa que l'infant compta com a dos infants en la ràtio del grup, i es forma un grup més petit. El professor d'educació especial registra les necessitats de suport d'integració de l'infant en el sistema en línia eVaka.

Els assistents lingüístics i els mestres de fiñes com a segona llengua (mestres S2) treballen en centres d'educació infantil i cura (ECEC) a Tampere. Treballen especialment en unitats amb molts infants que parlen una llengua estrangera. La tasca de l'assistent lingüístic és

reforçar la participació dels infants d'origen estranger i ajudar el personal a implementar una pedagogia conscient de les llengües. Els assistents lingüístics utilitzen llengües com l'àrab, el somali, l'ucraïnès i el rus en la seva tasca. L'assistent lingüístic permet que l'infant i la família utilitzin la seva llengua materna en l'educació i l'atenció de la primera infància. Parlar la pròpia llengua augmenta la sensació de seguretat de l'infant i l'ajuda a adaptar-se a noves situacions. Els assistents lingüístics també donen suport a la cooperació amb les famílies. Els mestres de finès com a segona llengua (mestres S2) treballen en grups d'infants on molts aprenen finès. L'objectiu de l'ensenyament S2 és augmentar l'exposició a la llengua finesa i la interacció en finès en el dia a dia de l'educació i cura de la primera infància. El grup objectiu de les activitats són els infants multilingües d'entre 4 i 5 anys.

Segons Kivijärvi (2020), els educadors de diferents cultures poden actuar com a intermediaris entre les famílies i l'ECEC. Els assistents de llengua materna (assistents de llengua a Tampere) donen suport al nen o a la nena quan les seves habilitats en finès són baixes. L'assistent de llengua materna tradueix inicialment totes les situacions per al nen o la nena, i el suport es redueix a mesura que aprèn finès. Els educadors amb el mateix bagatge cultural poden transmetre aspectes relacionats amb la pròpia cultura de l'infant (Kivijärvi, 2020). Als centres d'educació i cura de la infància (ECEC) de Tampere, així com a tota Finlàndia, s'utilitza suport amb imatges. Les imatges ajuden els infants a entendre l'estructura del dia a l'ECEC. Les imatges han de ser fàcilment visibles a l'alçada de l'infant i han de ser clares.

L'ús de les imatges sempre ha de ser interactiu. Els signes de suport també ajuden el nen a entendre i estructurar el llenguatge parlat. L'avaluació i l'observació del desenvolupament del nen formen la base del treball en l'educació i cura de la primera infància. Sense avaluació i observació, és impossible saber quin tipus de suport i orientació beneficia cada nen. En avaluar el desenvolupament del llenguatge, es té en compte el desenvolupament de diferents aspectes del llenguatge. Això s'aplica a tots els nens, no només als que són multilingües. El desenvolupament lingüístic del nen s'ha de valorar de manera paral·lela (Kivijärvi, 2020). LangPeda és una eina d'avaluació que s'utilitza en l'educació i cura de la primera infància (ECEC) a Tampere per donar suport als enfocaments conscients de la llengua en l'ECEC i a l'aprenentatge del finès per part de nens multilingües. La eina ajuda a desenvolupar i avaluar les relacions conscients del llenguatge dels entorns d'aprenentatge, ja que totes les llengües mereixen ser vistes i reconegudes. Quan es practica una pedagogia conscient del llenguatge, els educadors de l'ECEC reconeixen i valoren el repertori lingüístic complet de

cada infant, donen suport activament al seu desenvolupament del finès i fomenten un entorn inclusiu on el plurilingüisme es faci visible. LangPeda

consisteix en tres formularis. El primer formulari ajuda a avaluar i desenvolupar els entorns d'aprenentatge de l'ECEC en relació amb la consciència lingüística. El segon formulari examina l'entorn lingüístic d'un infant multilingüe en cooperació amb els tutors legals. El tercer formulari s'utilitza per supervisar el desenvolupament de la llengua finlandesa d'un infant multilingüe (Harju-Luukkainen et al., 2020).

En examinar el multiculturalisme, és important recordar que cal rebutjar el pensament estereotipat. Els estereotips poden incloure suposicions relacionades amb l'aprenentatge o el comportament del nen o de l'adolescent. Per mantenir una interacció respectuosa i comprensiva amb els nens i les famílies, l'adult que treballa amb el nen ha de reconèixer els seus propis prejudicis negatius (Paavola i Talib, 2010). A Tampere, el personal d'educació i cura de la primera infància rep formació en tallers que se centren en pràctiques antiracistes. La formació aborda com es pot manifestar el racisme en l'educació i cura de la primera infància i com es pot contrarestar. S'han organitzat sessions de formació per al personal i els directius d'educació i cura de la primera infància. En els darrers anys, uns 180 treballadors d'educació i cura de la primera infància han participat en sessions de formació, compartint els coneixements adquirits amb altres empleats de les seves unitats.

A Tampere, s'implementa una planificació funcional de la igualtat de gènere i la diversitat en l'educació i cura de la primera infància. Cada centre d'educació i cura de la primera infància (ECEC) elabora el seu propi pla. El procés té tres fases. En la primera fase, s'avalua el nivell d'igualtat i diversitat del centre. Basant-se en l'avaluació, el centre ECEC considera les seves pròpies necessitats de desenvolupament. Les famílies i els infants també poden participar en l'avaluació. D'entre les qüestions plantejades en l'avaluació, se seleccionen d'un a tres temes per al seu desenvolupament. S'han de tenir en compte tant les perspectives d'igualtat com les de diversitat. Cada centre d'educació i cura de la primera infància (ECEC) té un membre del personal designat responsable dels temes de desenvolupament i de la seva promoció, i estableix un calendari per a les accions a dur a terme. El pla s'avalua i es perfecciona anualment. Tampere té els seus propis Principis d'Espais Segurs, que s'apliquen a totes les institucions de la ciutat. Aquests principis tenen com a objectiu garantir que tothom se senti benvingut i segur.

A principis del 2025, el govern finlandès va eliminar l'obligació de planificar la igualtat de gènere per als proveïdors de serveis d'educació i cura de la primera infància. La planificació de la diversitat continua sent obligatòria per llei. El canvi ha suscitat un debat a favor i en contra. A causa

del canvi, la quantitat de feina escrita que exigeix la llei als centres d'educació i cura de la primera infància va disminuir. L'eliminació de l'obligació també ha causat preocupació. Hi ha por que

el treball per la igualtat quedarà relegat ara que ja no es registren objectius i mesures. Malgrat el canvi legislatiu, la planificació per a la igualtat de gènere continuarà al costat de la planificació de la diversitat a Tampere.

7.3 Aproximació multicultural i multilingüe en relació amb els debats EDUFIRST

El Ministeri d'Educació i Cultura de Finlàndia concedeix subvencions estatals (145.830.000 €) per a mesures que promoguin la igualtat educativa i la no-discriminació en l'educació i cura de la primera infància, l'educació preescolar i l'educació bàsica del 2024 al 2027. La subvenció està destinada a cobrir els costos salarials del personal docent i d'atenció i educació de la primera infància. La subvenció està destinada a les zones més desfavorides socioeconòmicament. La subvenció enforteix la cultura d'igualtat, justícia i inclusió de l'educació i cura de la primera infància, l'educació preescolar i l'educació bàsica, així com el principi d'escoles de barri. A Finlàndia, el Ministeri d'Educació i Cultura ha estat distribuint subvencions estatals per a la tasca d'igualtat anualment des del 2005 (Ministeri d'Educació i Cultura, 2024). El treball per la igualtat de gènere i la diversitat en l'educació i cura de la primera infància a Tampere es basa en diversos documents de referència. Aquests inclouen el currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància (2022), el currículum nacional bàsic per a l'educació i cura de la primera infància (2022) i el pla operatiu d'igualtat i no discriminació de la ciutat de Tampere (2023). A més, la tasca es guia per la Llei d'educació i cura de la primera infància (540/2018) i pels acords internacionals sobre drets humans, com ara la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant (1585) i la Iniciativa Ciutats Amigues de la Infància de l'UNICEF. En conjunt, aquests documents formen una base sòlida per a la planificació i la implementació del treball per la igualtat de gènere i la diversitat en l'educació i l'atenció de la primera infància. Així, la planificació de la igualtat de gènere i la diversitat s'ha consolidat fermament a Tampere, així com en el sistema educatiu finlandès.

L'educació religiosa i sobre les visions del món és una part important de les activitats pedagògiques en l'educació i cura de la primera infància. Segons el currículum nacional bàsic per a l'ECEC (2022), l'educació religiosa i sobre les visions del món implica explorar les religions i altres visions del món presents en la vida dels infants del grup. També inclou abordar religions i visions del món no representades al grup, així com perspectives no religioses. El tema

S'aborda a través de celebracions i esdeveniments relacionats amb el cicle anual. Les situacions diàries en l'educació i cura de la primera infància, com ara els àpats i vestir-se, també ofereixen oportunitats per tractar aquests temes. És important donar espai a les preguntes i a la curiositat dels infants. La cooperació es duu a terme amb les famílies, respectant els valors i l'origen de cada família (Agència Nacional Finlandesa d'Educació, 2022). El diàleg entre la família i el personal d'educació i cura de la primera infància és important. Els tutors esperen un diàleg obert sobre la cosmovisió i la cultura de la família. El nen no ha de fer de representant de la seva pròpia cultura, religió o ètnia; en canvi, les diferents cultures s'examinen de manera integral sota la guia d'un adult. La diversitat de cada família es té en compte, per exemple, a través de les tradicions de celebració i els dialectes. L'educació religiosa i de les visions del món forma part de les activitats pedagògiques en l'educació i cura de la primera infància, independentment de l'origen dels infants del grup. Tot el personal que treballa amb el grup d'infants participa en l'educació religiosa i de les visions del món, mentre que el professor del grup d'educació i cura de la primera infància és el responsable de la pedagogia del grup.

A Tampere, l'educació religiosa i de cosmovisió en l'educació i cura de la primera infància és recolzada pels coordinadors de KUKA. Com s'ha esmentat a la primera part d'aquest capítol, cada unitat d'educació i cura de la primera infància a Tampere té coordinadors centrats en diferents àrees. La responsabilitat dels coordinadors de KUKA és el desenvolupament pedagògic de l'educació cultural. Els coordinadors de KUKA destaquen temes relacionats amb l'educació cultural dels infants a les seves unitats i n'asseguren la visibilitat en els diversos plans i activitats del centre. Els coordinadors també reben formació i assisteixen a reunions, on comparteixen la informació que han obtingut amb la resta del personal de les seves unitats. També comparteixen els consells, les experiències i les idees del seu propi grup i unitat amb altres coordinadors. L'educació de la perspectiva mundial té com a objectiu una educació igualitària, justa i conscient de la diversitat. L'objectiu és que cada nen tingui l'oportunitat inclusiva d'experimentar l'alegria d'aprendre, de pertànyer a un grup i d'aprendre dels seus companys.

Les taxes de natalitat a Finlàndia van caure a un nivell històricament baix el 2023. El nombre de mares que parlen una llengua estrangera ha anat augmentant constantment a Finlàndia. El 2000, el 4 % dels nens van néixer de mares que parlaven una llengua estrangera, mentre que el 2023 la xifra va ser aproximadament 1G %. L'edat mitjana de les mares que van donar a llum biològicament va pujar a 30,3 anys, i l'edat dels pares va pujar a

32,2 anys (SVT, 2023). Segons un estudi encarregat pel Ministeri

d'Educació i Cultura (2023), si la disminució de la taxa de natalitat continua a Finlàndia en els propers anys, l'impacte en la necessitat de serveis d'educació i cura de la primera infància podria ser significatiu. La necessitat d'espai en les instal·lacions podria disminuir a mesura que els grups d'infants es facin més petits. Les diferències en les necessitats de serveis poden causar una escassetat de places d'educació i cura de la primera infància i, d'altra banda, una sobre capacitat en les instal·lacions (FCG, 2023).

Tampere és una ciutat atractiva i s'espera que la seva població continuï creixent en el futur. La diversitat cultural, lingüística i de visions del món de la zona augmentarà en el futur a causa de la immigració. Les taxes de natalitat han disminuït tant a Finlàndia com a Tampere. Segons un estudi de la Regió de la Ciutat de Tampere (2024), les taxes de natalitat a la regió de la ciutat de Tampere han disminuït un 22 % durant els darrers deu anys. Si la disminució de la taxa de natalitat s'atura, el nombre de nens podria tornar als nivells anteriors. Es preveu que la població immigrant de Tampere es dobli d'aquí al 2040. Es preveu que el nombre de parlants de llengües estrangeres no superi el 15 % de la població el 2040. Es posarà èmfasi en els centres urbans com a pols de creixement, especialment a causa de l'envelliment de la població i la immigració (Regió de la Ciutat de Tampere, 2024).

La taxa de participació dels infants menors de tres anys en l'educació i cura infantil ha experimentat una tendència a l'alça a Tampere durant els darrers cinc anys. El 2015, el 52 % dels infants menors de tres anys van participar en l'educació i cura infantil, mentre que el 2023 la xifra va ser 64 %. Així, la taxa de participació ha augmentat en més d'un 10 % durant els darrers cinc anys. El 2023, el 55 % dels infants de més de tres anys van participar en els serveis d'educació i cura de la primera infància, en comparació amb el 50 % del 2015. Per tant, el nombre d'infants que utilitzen els serveis ha augmentat un 5 % durant els darrers cinc anys per als infants de tres anys o més (Tampere City Region, 2023).

Tot i que la taxa de natalitat a Tampere està disminuint, la taxa de participació dels nens petits en els serveis d'educació i cura de la primera infància està augmentant. Per tant, a l'hora de planificar els serveis, cal tenir en compte la necessitat d'augmentar els grups per a nens menors de tres anys. Com s'ha esmentat anteriorment, el nombre creixent de parlants de llengües estrangeres a Tampere (que es preveu que es dobli el 2040) planteja reptes per als serveis d'educació i cura de la primera infància. El personal que treballa en els serveis d'educació i cura de la primera infància ha de mantenir una sòlida competència en la pedagogia de la diversitat lingüística, cultural i de visions del món per fomentar un entorn inclusiu i participatiu per a tots els infants que utilitzen els serveis. És important considerar com, com a proveïdors

d'educació infantil i

atenció, eduquem els infants perquè tractin els altres infants i el seu entorn amb respecte i igualtat. A més, hem de considerar com podem donar suport a l'adaptació i la integració dels infants a la nostra societat. En l'era del canvi climàtic, també hem de considerar quines habilitats futures ensenyem als infants i com els eduquem perquè respectin i protegeixin la natura.

La justícia ambiental és un terme multidisciplinari. Des d'una perspectiva jurídica, inclou la definició dels tractats internacionals de drets humans. Des de perspectives de recerca sociològica i psicològica, es pot examinar a través de la injustícia, la dignitat i el reconeixement. La justícia ambiental implica considerar qüestions econòmiques, socials i psicològiques relacionades amb els problemes ambientals. La qüestió fonamental podria ser quines pràctiques garanteixen un món igualitari i just (Lyytimäki et al., 2023). A mesura que l'escalfament climàtic amenaça els llocs de vida de milions de persones, sorgeixen fluxos de refugiats transfronterers. Segons les previsions de l'ONU, una escassetat d'aigua potable podria obligar 700 milions de persones a desplaçar-se de les seves zones de vida abans del 2050 (ONU, 2025). Els factors que fan que la gent abandoni les seves llars a causa del clima són l'escassetat d'aigua, les condicions meteorològiques extremes i l'augment del nivell del mar (Clement et al., 2021).

El currículum de Tampere emfatitza la importància de l'educació ecosocial. La responsabilitat, la moderació i les relacions interpersonals guien les activitats de l'educació i cura de la primera infància i l'educació preescolar. A Tampere, es posa especial èmfasi en la igualtat individual, la comunitat diversa, el desenvolupament de la qualitat i la competència, i la importància de l'educació ecosocial (Currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància, 2022). L'objectiu de l'educació ecosocial és garantir les condicions per a una bona vida dins dels límits d'un sol planeta, tant per a les generacions futures com per a les actuals, així com per a la biosfera. En l'educació i cura de la primera infància, l'educació ecosocial comença amb l'aprenentatge de la compassió i l'empatia.

7.4 Conclusions i reptes futurs

Segons un informe encarregat per la ciutat de Tampere (2023) sobre la segregació regional, la ciutat es compon de tres tipus de zones residencials que difereixen en termes d'habitatge, estructura de la població i benestar experiencial i socioeconòmic dels seus residents. Típicament, les zones de lloguer més antigues de Tampere, dominades per apartaments, s'associen amb nivells de benestar percebut per sota de la mitjana. Aquestes zones acullen

sovint grups de baixos ingressos

com ara famílies amb nens amb ingressos econòmics baixos, estudiants, persones d'origen immigrant i pensionistes. En canvi, els residents amb un estatus socioeconòmic més alt tendeixen a viure en zones dominades per habitatges unifamiliars, on la població té un nivell d'estudis relativament alt. Entre aquests dos extrems hi ha zones on els residents experimenten nivells mitjans de benestar (Ajuntament de Tampere, 2023).

La segregació regional a Tampere també és evident en zones amb un nombre reduït de famílies multilingües i multiculturals. Abordar la diversitat en l'educació i la cura de la primera infància és important en totes les comunitats, ja que tothom ha d'aprendre a valorar els seus companys a l'educació i cura de la primera infància (ECEC), a l'escola o al lloc de treball. Com s'ha esmentat anteriorment, hi ha centres d'educació infantil i cura (ECEC) a Tampere on el 100 % dels infants parlen una llengua diferent del finès com a llengua materna. A mesura que augmenta la segregació, alguns grups d'infants estan formats principalment per nens que parlen una llengua estrangera, amb menys companys de parla finaesa per donar suport a l'aprenentatge de la llengua a través de la interacció entre iguals. En aquests grups, els mestres de finès com a segona llengua (S2) tenen com a objectiu augmentar l'exposició a la llengua finaesa quan la proporció d'infants multilingües supera el 40 %.

A Tampere, la primera llengua estrangera (A1) s'introdueix a primer de primària. L'alumnat pot triar l'anglès, l'espanyol, el xinès, el francès, l'alemany o el rus com a llengua A1. A Tampere, s'ofereix una familiarització amb aquestes llengües als alumnes d'educació infantil. Aquesta pràctica s'anomena educació lingüística primerenca. Segons una comparació del 2024 d'Eurydice, la xarxa d'informació educativa de la UE, l'anglès és una assignatura obligatòria a gairebé tots els països europeus on l'aprenentatge de llengües estrangeres és obligatori. Finlàndia és l'únic país de la comparació on l'anglès no és obligatori. L'anglès és la llengua més estudiada a la UE. A Finlàndia, el 83 % dels alumnes de primària i el 100 % dels alumnes de secundària de primer cicle van estudiar anglès el 2020 (Birch et al., 2023).

Segons Meriläinen i Härmälä (2024), els joves finlandesos fan servir l'anglès àmpliament en el seu temps lliure, aprenent-lo a través de jocs en línia i xarxes socials. En les famílies multilingües, l'ús de l'anglès com a llengua compartida pot debilitar la motivació dels infants per aprendre altres llengües familiars. A mesura que l'anglès continua dominant a tota Europa, és important reflexionar sobre quines llengües valorem i prioritzem per preservar la diversitat lingüística i cultural. El 2015, l'Agència dels Drets Fonamentals de la Unió Europea (FRA) va dur a terme una enquesta que examinava les experiències de gairebé 6,000 persones de

descendència africana en 12 països membres de la UE. Els resultats van revelar una exclusió i un prejudici generalitzats. Finlàndia va obtenir uns resultats nefastos en l'enquesta: el 33 % dels enquestats van informar d'haver patit assetjament racista a Finlàndia, la taxa més alta entre els països enquestats. A més, un 5 % havia patit violència racista, i el 14 % d'aquests incidents van tenir lloc a Finlàndia, de nou la xifra més alta. Els enquestats més joves eren més propensos a informar d'assetjament, i el risc disminuïa amb l'edat. El color de la pell va ser el motiu de discriminació més comú, seguit de l'origen ètnic. També es va informar de discriminació per motius de religió o creences. Pocs enquestats van informar de les seves experiències a cap organització, malgrat saber que la discriminació és il·legal (FRA, 2015). A partir d'aquests resultats, es pot concloure que la discriminació a Finlàndia es produeix per motius de color de la pell, origen ètnic i religió o creences. També és possible la discriminació relacionada amb l'idioma i les competències lingüístiques. En l'educació i cura d'infantil de Tampere, els nens aprenen finès, i es proporciona suport per a l'aprenentatge de les seves llengües maternes, per exemple, mitjançant assistents lingüístics. Pot produir-se discriminació per motius d'origen lingüístic o competència lingüística, i per això és especialment important que els educadors d'infantil destaquin la diversitat lingüística del grup en les activitats quotidianes. Per exemple, les cançons d'aniversari es poden cantar en totes les llengües que parlen els nens del grup. S'espera que els educadors d'educació infantil de Tampere estiguin preparats per promoure una pedagogia conscient de les llengües i la diversitat cultural. La seva competència es refreda mitjançant formació, materials complementaris desenvolupats en projectes, i l'ús de l'eina d'avaluació LangPeda.

Finalment, és essencial reconèixer que, d'acord amb els principis d'inclusió, tothom ha de tenir els mateixos drets. En l'educació i cura de la primera infància, els principis d'inclusió exigeixen que cada nen o nena sigui tractat igualitàriament i sense discriminació. Quan analitzem la diversitat, hem de recordar que no es limita a grups específics, com ara les famílies amb antecedents immigrants; la diversitat existeix dins de tots nosaltres. Cada família té les seves pròpies tradicions, cultura i dialecte. Un repte global en l'educació i cura de la primera infància és garantir el tracte inclusiu i la benvinguda de cada infant i família al servei. Cada infant mereix un entorn d'aprenentatge pedagògic i segur.

8. Qualitat, avaluació i professionalitat en els serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC)

Debats i reptes a Tampere

Tanja Moisala, Ulla Niskanen, Pia Kuisma

8.1 El paper de la qualitat i l'avaluació en els serveis d'educació i cura de la primera infància a Tampere. Justificació a partir de l'anàlisi DAFO

En aquest capítol, examinem l'avaluació de la qualitat en l'educació i cura de la primera infància a diversos nivells, des del nacional fins al centre de dia individual, abans de concloure amb les avaluacions realitzades pels infants i les famílies. La qualitat es defineix en la regulació nacional de la Llei d'educació i cura de la primera infància (504/2018) i en el currículum nacional bàsic per a l'educació i cura de la primera infància establert per l'Agència Nacional d'Educació de Finlàndia (2022). Les directrius nacionals per a l'educació i l'atenció de la primera infància tenen com a objectiu crear condicions iguals perquè cada nen pugui participar en l'ECCI i créixer, desenvolupar-se i aprendre. Els principis de l'educació i l'atenció de la primera infància a Finlàndia inclouen la igualtat, la igualtat de drets, la no discriminació, l'apreciació de la diversitat, la comunitat i la inclusió social (Agència Nacional d'Educació de Finlàndia, 2022). L'ECCI a Finlàndia és coneguda per la seva alta qualitat.

Fins al 2025, el pla d'educació i cura de la primera infància a Finlàndia era de tres nivells, i consistia en el currículum nacional bàsic per a l'educació i cura de la primera infància, els currículums locals d'ECEC i el pla individual d'educació i cura de la primera infància de l'infant. L'objectiu de la normativa és garantir la qualitat i la igualtat en l'educació i cura de la primera infància a tota Finlàndia (Agència Nacional d'Educació de Finlàndia, 2022). Els operadors del sector privat també segueixen el currículum nacional bàsic per a l'educació i cura de la primera infància. L'1 de gener de 2025, el govern

finlandès va promulgar una esmena legislativa que estableix que ja no es requereixen els currículums locals. Els proveïdors d'educació i cura de la primera infància encara poden crear currículums locals d'educació i cura de la primera infància,

però no són obligatoris (5.12.2024/700). La modificació legislativa pot tenir impactes potencials en la qualitat de l'educació i l'atenció a la primera infància.

Com que el canvi acaba de entrar en vigor, actualment és difícil avaluar-ne l'impacte. De moment, Tampere continuarà elaborant el currículum local per a l'educació i l'atenció a la primera infància malgrat el canvi legislatiu. A Finlàndia, el Centre Finès d'Avaluació Educativa (FINEEC) és responsable de l'avaluació nacional de l'educació i de l'educació i cura de la primera infància. L'abast del centre d'avaluació cobreix tot el sistema educatiu, des de l'educació i l'atenció de la primera infància fins a l'educació superior. En el context de l'educació i l'atenció de la primera infància, la tasca del FINEEC és dur a terme avaluacions externes nacionals de l'educació i l'atenció de la primera infància. El FINEEC també dona suport a la implementació de l'autoavaluació legal per part dels municipals i

proveïdors de serveis privats (FINEEC, 2025).

FINEEC manté el sistema nacional digital d'avaluació de la qualitat per a l'educació i cura de la primera infància (ECEC), Valssi. Valssi forma part del marc nacional d'educació i cura de la primera infància i s'utilitza en totes les activitats d'ECEC des de l'agost de 2023. El sistema d'avaluació de la qualitat es basa en formularis d'avaluació digitals basats en la recerca. Mitjançant aquests formularis, és possible recollir informació, informar de les dades recollides i publicar els resultats d'avaluació obligatoris. Els proveïdors municipals o privats de serveis d'educació i cura de la primera infància poden utilitzar les eines que proporciona Valssi per avaluar els processos i les estructures principals que donen suport als serveis d'educació i cura de la primera infància. Les enquestes de Valssi les duen a terme els directors dels centres d'educació i cura de la primera infància (ECEC), que són responsables del progrés del procés d'avaluació a la seva unitat. Els responsables envien els formularis al personal i els donen suport en les diferents etapes del procés. Junts amb el personal, els responsables examinen els punts forts i les àrees de desenvolupament de l'entitat avaluada. Basant-se en els resultats, elaboren un pla de desenvolupament i en fan el seguiment. Les enquestes les respon el personal d'ECEC responsable de l'educació i l'ensenyament (FINEEC, 2025). A Tampere, s'ha utilitzat Valssi per avaluar aspectes relacionats amb el suport al nen i al joc.

L'objectiu de l'avaluació de l'activitat és donar suport al desenvolupament de l'educació i l'atenció de la primera infància i a la implementació de la Llei d'educació i atenció de la primera infància i del currículum nacional bàsic per a l'EECI (Agència Nacional d'Educació de Finlàndia, 2022). A Finlàndia, la supervisió i orientació nacionals per a l'educació i l'atenció de la primera

TANJA MOISALA, ULLA NISKANEN, PIA KUISMA

infància també les proporciona el Ministeri d'Educació i Cultura, l'Agència Nacional de Finlàndia

per a l'Educació, Valvira i les agències administratives estatals regionals (Vlasov et al., 2018). L'avaluació de la qualitat és integral i acompanya totes les activitats d'educació i cura de la primera infància.

Segons la Llei d'Educació i Atenció a la Primera Infància (540/2018), el propòsit de l'avaluació en l'ECEC finlandès és garantir la implementació de la llei, donar suport al desenvolupament de les activitats i promoure les condicions per al benestar, l'aprenentatge i el desenvolupament dels infants. Els proveïdors i organitzadors d'educació i cura de la primera infància han d'avaluar els serveis que ofereixen i participar en avaluacions externes de les seves activitats. La llei exigeix la publicació dels resultats clau de les avaluacions (Llei d'educació i cura de la primera infància, 540/2018). A Tampere, l'avaluació de l'educació i cura de la primera infància es duu a terme a múltiples nivells. La implementació del pla d'educació i cura de la primera infància es supervisa d'acord amb els factors i indicadors de qualitat establerts per FINEEC, així com amb el manual d'avaluació i gestió de la qualitat per a l'educació i cura de la primera infància i l'educació preescolar a Tampere. Cada unitat d'educació i cura de la primera infància avalua les seves pròpies activitats seguint els principis de l'avaluació contínua del desenvolupament (Currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància, 2022).

La qualitat de l'educació i l'atenció de la primera infància s'avalua a cada unitat mitjançant la creació dels plans pedagògics de cada grup. El pla pedagògic del grup és una eina que s'utilitza per avaluar, planificar i desenvolupar la implementació de les activitats pedagògiques. Els infants participen en l'avaluació en la vida quotidiana del grup. També es fan avaluacions regularment en les reunions setmanals de l'equip. El personal docent d'educació infantil i cura és el responsable del contingut i l'actualització del pla pedagògic de cada grup. El pla es crea a la tardor, a l'inici del període operatiu. El pla s'avaluen i el seu contingut es desenvolupa durant tot el període operatiu. La documentació pedagògica és un mètode central en l'educació i cura de la primera infància, que permet que els infants i els tutors participin en el desenvolupament i la planificació de les activitats. Les observacions del personal, els comentaris dels tutors i dels infants, les discussions conjuntes i les avaluacions es tenen en compte a l'hora de treballar en el pla (Currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i cura de la primera infància, 2022).

El pla pedagògic del grup té en consideració el pla individual d'educació i cura de la primera infància de cada infant. Aquesta pràctica garanteix que

Les activitats pedagògiques del grup s'escullen per satisfer les necessitats i els objectius d'aquest grup específic. El currículum nacional bàsic per a l'educació i cura de la primera infància estableix la base per al currículum de la ciutat de Tampere, en què es basen les pràctiques comunes i les activitats pedagògiques en l'educació i cura de la primera infància a Tampere. L'avaluació en l'educació i cura de la primera infància es basa en el pla pedagògic del grup, així com en el pla individual d'educació i cura de la primera infància de cada infant.

En elaborar un pla individual d'educació i atenció infantil per a cada infant, és important conèixer els punts forts, els interessos, les necessitats individuals i les habilitats de l'infant. També es tenen en compte l'origen lingüístic, la visió del món i el bagatge cultural de l'infant. Qualsevol pla individual d'educació i cura de la primera infància (ECEC) o documentació pedagògica prèviament creada per al nen es pot utilitzar a l'hora de crear el nou pla. Aquest pla serveix com a eina per avaluar i planificar activitats (Currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i la cura de la primera infància, 2022). El fonament per avaluar i observar el desenvolupament del nen es forma mitjançant el seguiment de les seves àrees de desenvolupament. Les observacions es documenten, tenint en compte els punts forts i les àrees que necessiten suport (Kivijärvi, 2020). Idealment, la documentació pedagògica funciona com una eina activa que impulsa i guia la pedagogia (Vlasov et al., 2018). A Finlàndia, les activitats d'educació i cura de la primera infància es basen en plans pedagògics de grup i en el pla individual d'educació i cura de la primera infància de l'infant.

La cultura operativa de l'educació i cura de la primera infància afecta la seva qualitat i està modelada per factors històrics i culturals, així com per la interacció amb la comunitat circumdant. A Finlàndia, el fonament per al desenvolupament de la cultura operativa de l'educació i cura de la primera infància és l'inclusivitat, on a cada infant se li dona la possibilitat de funcionar, aprendre i desenvolupar-se com a membre de la comunitat i com a individu (Agència Nacional d'Educació de Finlàndia, 2022). Segons Vlasov i col·legues (2018), l'educació i cura inclusives de la primera infància també tenen un impacte en els infants que no reben cap mena de suport addicional.

En l'educació i cura de la primera infància, cada centre forma la seva pròpia cultura operativa basada en la nacional. El lideratge té un impacte central en el desenvolupament i la qualitat de la cultura. El punt de partida del lideratge en l'educació i cura de la primera infància a Finlàndia és promoure l'aprenentatge i el benestar de cada infant. El lideratge pedagògic planificat de la cultura operativa crea bones condicions laborals per al personal, així com oportunitats de desenvolupament professional i formació (Agència Nacional

Segons Kivijärvi (2020), la qualitat de l'educació i l'atenció de la primera infància es basa en la bona competència educativa dels educadors. La competència educativa consisteix en la capacitat de veure objectius, continguts i mètodes que promoguin el desenvolupament, el benestar i l'aprenentatge del nen. Les necessitats individuals de cada nen guien els continguts, els mètodes i els objectius que s'utilitzen. Els interessos, els punts forts i les necessitats de suport del nen es tenen en compte en les activitats. L'educador ha d'avaluar críticament les seves pròpies activitats i adaptar-les i canviar-les segons calgui (Kivijärvi, 2020).

A Tampere, s'efectuen enquestes anuals adreçades al personal d'educació i cura de la primera infància i als pares dels infants. L'enquesta sobre l'experiència del client en l'educació i cura de la primera infància es fa un cop l'any. L'enquesta es distribueix a través del sistema electrònic eVaka als tutors que utilitzen els serveis municipals d'educació i cura de la primera infància. El qüestionari es va enviar per correu electrònic a altres proveïdors d'ECEC perquè el fessin arribar als clients. A Tampere, els centres privats d'educació i cura de la primera infància (ECEC) ofereixen serveis a més dels municipals. La ciutat de Tampere també té acords amb alguns centres d'ECEC de xecs de servei i de serveis contractats. L'enquesta es divideix en cinc seccions diferents, que inclouen informació de base, el pla d'educació i cura de la primera infància de l'infant, la cultura operativa de l'educació i cura de la primera infància, la interacció amb el personal i el desenvolupament d'activitats i la fluïdesa de les transaccions.

Les preguntes aborden, per exemple, les percepcions dels pares sobre què constitueix un bon dia per al nen o la nena en l'educació i cura de la primera infància, la prevenció de l'assetjament escolar i el desenvolupament de la cooperació entre les famílies i els serveis d'educació i cura de la primera infància. A l'enquesta del 2024, la majoria dels pares que hi van respondre van valorar els serveis d'educació i cura de la primera infància de Tampere com a reeixits en la seva tasca amb una puntuació de 4. L'escala per a aquesta pregunta anava de l'1 al 5, on el 5 indicava serveis que superaven les expectatives i l'1, serveis que no les complien gens.

A Tampere, l'enquesta de qualitat per al personal d'educació i cura de la primera infància es distribueix per correu electrònic cada any. L'enquesta al personal aborda l'inici de l'educació i cura de la primera infància, el pla d'educació i cura de la primera infància de l'infant, la cultura operativa de l'educació i cura de la primera infància, la interacció entre el personal i els infants, el desenvolupament d'activitats i la fluïdesa de les transaccions. Algunes preguntes de les enquestes adreçades al personal i als pares s'inclouen en totes

dues. Això permet comparar les opinions del personal i dels pares.

A Tampere, s'han fet esforços per estandarditzar la qualitat de l'educació i cura de la primera infància proporcionant formació d'iniciació al personal. Les sessions de formació cobreixen materials didàctics bàsics creats per l'ajuntament sobre les rutines diàries als centres d'educació i cura de la primera infància. El material descriu les rutines bàsiques d'un dia a l'educació i cura de la primera infància, inclosos els àpats i el son. Els mestres d'educació i cura de la primera infància, coneguts com a «vasu-agents», distribueixen el material a cada unitat d'educació i cura de la primera infància. Ofereixen suport mutu als centres d'educació i cura de la primera infància (ECEC) pel que fa a la qualitat i les pràctiques de l'educació i la cura de la primera infància. El material de formació està dissenyat tant per a personal amb experiència com per a substituïts sense qualificació, i el seu contingut és adequat per a tots els nivells d'experiència. L'augment de la formació i l'acollida té com a objectiu assolir una qualitat consistent en l'educació i la cura de la primera infància. Una bona acollida té un impacte positiu en la imatge de l'ocupador i afavoreix la contractació i la retenció de personal.

8.2 Dimensió política, institucional i pedagògica de la qualitat i l'avaluació dels serveis d'ECEC en relació amb els debats EDUFIRST

A Finlàndia, el dret subjectiu a l'ECEC garanteix l'accés d'un infant a l'educació i la cura de la primera infància independentment de la situació laboral dels pares. L'any 2016, el govern finlandès va restringir el dret subjectiu a l'ECEC, permetent als municipis limitar el dret d'un infant a l'educació i la cura de la primera infància a 20 hores setmanals, per exemple, per als infants de pares aturats. El 2015, el govern va derogar aquesta restricció i es va restablir el dret subjectiu a l'ECEC per cobrir tots els infants en edat d'educació i cura de la primera infància. El dret subjectiu a l'ECEC garanteix la igualtat per als infants, independentment de la situació familiar o de l'estat laboral dels seus pares (Ministeri d'Educació i Cultura, 2015). La restricció del dret subjectiu a l'atenció infantil ha format part del debat polític públic en els darrers anys. Quan els pares reserven dies d'ECEC innecessaris per als seus fills, es generen costos de personal innecessaris.

Segons estudis de l'OCDE, la participació en l'educació i cura de la primera infància té efectes positius en el desenvolupament d'un infant. S'ha demostrat que la participació en l'ECEC està vinculada a l'èxit dels adolescents de 15 anys en la prova del Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants (PISA), que mesura competències clau. Segons l'OCDE, els

infants que han assistit com a mínim a un

any d'educació i cura de la primera infància obtenen millors resultats en la prova PISA que els infants que no han assistit a l'educació i cura de la primera infància (OCDE, 2020). L'educació i cura de la primera infància (ECEC) té un impacte especialment positiu en l'èxit acadèmic dels infants d'origen immigrant. Segons els resultats de la PISA del 2022, s'ha reforçat la connexió entre l'origen socioeconòmic familiar i les competències dels infants. Les diferències en els resultats entre els nens i nenes d'origen immigrant són més grans que les de la població autòctona (Pulkkinen et al., 2024).

La legislació sobre l'educació i cura de la primera infància (ECEC) reflecteix les opinions i valors predominants en la societat pel que fa a la criança, la cura i l'educació. Aquests conceptes, al seu torn, influeixen en el desenvolupament i la direcció de l'educació i cura de la primera infància (Vlasov et al., 2018). La necessitat de serveis d'educació i cura de la primera infància (ECEC) està augmentant a Tampere a mesura que creix el nombre de nens i nenes de diferents orígens culturals. Perquè els infants tinguin èxit en els seus estudis futurs, és important que participin en una ECEC d'alta qualitat. Si l'objectiu principal de l'educació a la ECEC i a l'educació primària és produir estudiants de "alta qualitat", llavors els serveis d'ECEC tenen un impacte significatiu en això. És important considerar el propòsit de l'educació i cura de la primera infància (ECEC) i si el seu objectiu principal és el benefici econòmic o l'educació general i la integració social. Vlasov i els seus col·legues (2018) destaquen el paper educatiu significatiu de l'educació i cura de la primera infància, que promou el desenvolupament dels infants per convertir-se en membres plens de la societat. La qüestió clau és com els serveis que oferim satisfan les noves necessitats que se'ls plantegen en un món canviant.

8.3 Professionalització en els serveis d'educació i cura de la infància primerenca de Tampere: realitat actual i reptes futurs

El 2023, el 0 % del personal que treballava en l'educació i cura de la primera infància a Tampere eren cuidadors infantils, el 38 % eren mestres d'educació i cura de la primera infància i el 2 % eren pedagogs socials en educació i cura de la primera infància. A Finlàndia, la Llei d'educació i atenció a la primera infància (540/2018) estableix les ràtios que s'han de seguir en l'educació i atenció a la primera infància, les quals determinen l'estructura del personal.

Per esdevenir professor/a d'educació i atenció a la primera infància, cal cursar un grau universitari de tres anys en educació. Els estudis inclouen

períodes de pràctiques, que es duen a terme en centres d'educació i atenció a la primera infància.

Un màster en educació (que normalment dura 2 anys) qualifica una persona per treballar com a gestora d'una unitat d'educació i cura de la primera infància i per dur a terme tasques de desenvolupament en l'àmbit educatiu (com ara tasques administratives). Quan treballa amb un grup d'infants en l'educació i cura de la primera infància, la mestra té la responsabilitat principal de la planificació pedagògica i de la implementació de les activitats pedagògiques d'acord amb els plans.

Els pedagogs socials (ECEC) també treballen en l'educació i la cura de la primera infància. Les seves tasques principals inclouen funcions educatives i docents en grups d'infants, la cooperació amb les famílies i les comunitats, i el desenvolupament de la cultura operativa de la comunitat. Un pedagog social en ECEC utilitza el judici pedagògic social en situacions diàries de cura, educació i ensenyament. No obstant això, aquestes tasques no es classifiquen com a cura i benestar. Els pedagogs socials en l'educació i cura de la primera infància tenen una especialització en àrees com l'educació i cura de la primera infància, els sistemes de serveis socials i la legislació. En la comunitat laboral, els pedagogs socials en educació i cura de la primera infància lideren i coordinen la cooperació en xarxa, consulten altres professionals de la comunitat laboral i són responsables de desenvolupar la cultura operativa de la comunitat i de prevenir l'assetjament escolar (Taléntia, 2024). És possible estudiar per convertir-se en pedagog social en educació i cura de la primera infància en una universitat de ciències aplicades. La formació sol durar 3,5 anys.

A més de pedagogs socials i mestres, l'ECEC a Tampere també contracta cuidadors infantils en educació i cura de la primera infància. La feina d'un cuidador infantil inclou planificar, implementar i avaluar activitats. Els cuidadors infantils col·laboren amb els tutors per donar suport al benestar de les famílies. Els cuidadors infantils qualificats inclouen persones que han completat una titulació professional en educació i orientació o una titulació professional en atenció social i sanitària (auxiliar d'infermeria) (SuPer, 2022). També hi ha auxiliars que treballen en educació i cura de la primera infància a Tampere. Un auxiliar treballa en un grup, ja sigui com a auxiliar personal d'un infant o com a auxiliar de grup. Els auxiliars no es compten ni s'inclouen en el nombre de personal educatiu requerit per la Llei d'educació i cura de la primera infància (540/2018). Per tant, els assistents no són responsables d'un grup de nens, sinó que donen suport a un o més nens que necessiten suport addicional. A Finlàndia, no hi ha cap requisit educatiu legal obligatori per als assistents, però és possible fer formació per convertir-se'n en un (JHL, 2022).

Segons un estudi realitzat per l'Agència Administrativa Regional de l'Estat el 2024, el 20 % de les persones que treballen en l'educació i cura de la primera infància a Finlàndia no tenen qualificació. A causa de la manca de personal docent que hi ha en aquest sector, un cuidador infantil en l'educació i cura de la primera infància sovint ocupa la plaça d'un docent que falta. El gener de 2025, a Tampere hi havia 71 mestres no qualificats d'educació infantil i cura de la infància i 127 cuidadors no qualificats d'educació infantil i cura de la infància treballant. En total, a Tampere hi ha 22 mestres d'educació infantil i cura de la infància i 55 cuidadors d'educació infantil i cura de la infància treballant. Segons la Llei d'educació i cura de la primera infància (540/2018), per al 2030, dos terços del personal de l'ECEC han de ser titulats com a mestres o pedagogs socials, i almenys la meitat han de ser titulats com a mestres (ECEC). La resta del personal ha de tenir com a mínim la titulació de cuidador infantil (Llei d'educació i cura de la primera infància 540/2018). Segons l'estructura de personal de l'educació i cura de la primera infància a Tampere, la ciutat necessitarà 550 mestres d'educació infantil o pedagogs socials addicionals per al 2030. El nombre de cuidadors infantils necessaris disminuirà en 550 empleats

(Regió de Tampere, 2023).

Durant els propers deu anys (2024-2033), el 25,5 % dels mestres i el 2,2 % dels cuidadors infantils que treballen en l'educació i cura infantil municipal es jubilaran (Keva, 2023). La jubilació de grans grups d'edat i els canvis en l'estructura del personal plantegen importants necessitats de contractació per al sector, especialment pel que fa als docents. Segons l'anàlisi de Keva del 2021, hi ha una manca d'aproximadament 4.000 mestres d'educació infantil i cura a Finlàndia. El 2023, el govern finlandès es va proposar l'objectiu, en el seu programa de govern, d'augmentar significativament el nombre de places de nou accés per a mestres d'educació infantil a les universitats. Segons el programa de govern, s'ha de formar 1.400 nous mestres d'educació infantil cada any. L'objectiu també és enfortir la reputació i la retenció de la professió millorant les condicions laborals i garantint la disponibilitat de formació de reconversió i multiformació. El programa també inclou formació addicional per a mestres d'immersió (Goverenament finlandès, 2023). S'han fet esforços per abordar la manca de mestres augmentant el nombre d'estudiants a les universitats i oferint formació de reconversió. No obstant això, augmentar el nombre de places d'estudi no garanteix la resolució de la manca de mestres escassetat, tret que es millori la reputació i la retenció de la professió.

A Tampere, s'han fet esforços per fer la professió més atractiva millorant significativament els salaris durant el 2023-2024. S'han reforçat els esforços de contractació renovant els anuncis de feina i augmentant les accions de màrqueting. S'ha introduït un procés de selecció directa com a mètode addicional de contractació. Aquest procés permet que un empleat temporal que obtingui excel·lents resultats sigui contractat de manera permanent. El model de trajectòria professional s'ha implementat fermament a Tampere, i l'ocupador anima i facilita que el personal estudiï mentre treballa, oferint, entre altres coses, dies de docència presencial remunerats. S'han fet esforços per millorar l'acollida del nou personal, incloent-hi la utilització de la contribució laboral dels 'vasu-agents'. Com s'ha esmentat en el capítol anterior, els 'vasu-agents' són mestres d'educació infantil que treballen a Tampere i que visiten els centres d'educació i cura de la primera infància (ECEC) per oferir suport pedagògic. També s'han fet esforços per oferir mentoria als nous mestres que treballen en educació preescolar.

8.4 Conclusions, avaluació, qualitat i reptes futurs

A Tampere, així com a tota Finlàndia, els proveïdors d'educació i cura de la primera infància segueixen el currículum nacional bàsic per a l'ECEC.

L'objectiu d'aquesta regulació és garantir la qualitat i la igualtat en l'ECEC a tot el país (Agència Nacional d'Educació de Finlàndia, 2022). Basant-se en el currículum nacional bàsic i en l'estratègia de la ciutat, Tampere prepara el seu propi currículum local. A Finlàndia, l'avaluació nacional de l'educació i cura de la primera infància és responsabilitat del Centre d'Avaluació Educativa de Finlàndia (FINEEC). El FINEEC manté el sistema digital d'avaluació de la qualitat per a l'ECEC, Valssi.

Valssi s'utilitza en totes les activitats d'educació i cura de la primera infància des del 2023 (FINEEC, 2025). A Tampere, Valssi s'ha utilitzat per avaluar aspectes relacionats amb el suport al nen i al joc. L'objectiu de l'avaluació d'activitats és donar suport al desenvolupament de l'educació i l'atenció de la primera infància i a la implementació de la Llei d'educació i atenció de la primera infància i del currículum nacional bàsic per a l'EEC (Agència Nacional Finlandesa d'Educació, 2022).

Cada unitat d'educació i cura de la primera infància avalua les seves pròpies activitats seguint els principis de l'avaluació contínua del desenvolupament. L'avaluació de la qualitat forma part de l'estructura diària de l'ECEC mitjançant la planificació pedagògica. Cada grup d'ECEC té el seu propi pla pedagògic. Aquest pla s'utilitza com a

eina per planificar, desenvolupar i avaluar les activitats pedagògiques. La participació dels infants i les famílies és essencial en el procés d'avaluació (Currículum de l'Ajuntament de Tampere per a l'educació i l'atenció de la primera infància, 2022). A Finlàndia, cada infant té un pla individual d'educació i atenció de la primera infància. Aquest pla s'utilitza en la preparació del pla pedagògic del grup.

L'entorn de treball ocasionalment caòtic en l'educació i cura de la primera infància pot fer que l'avaluació sigui un repte. Les situacions canviants, la sensació d'urgència, el soroll, les absències de personal i les circumstàncies estressants poden dificultar la implementació de la documentació pedagògica. Segons Paananen (2017), la mesura de la qualitat sovint està vinculada a la rendició de comptes. Si l'educació i cura de la primera infància es considera una inversió, pot ser difícil garantir que la inversió hagi produït els resultats esperats. En primer lloc, cal definir què s'entén per educació i cura de la primera infància (ECEC) d'alta qualitat. A Finlàndia, l'educació i la cura de la primera infància es considera que té diverses funcions socials, com ara donar suport al desenvolupament holístic, l'aprenentatge i el benestar de l'infant, així com promoure la igualtat educativa i de gènere, i guiar els infants cap a un estil de vida èticament responsable i sostenible. Una altra funció social de l'educació i cura de la primera infància és permetre que els tutors estudiïn o treballin (Paananen, 2017). Per tant, a l'hora d'examinar la qualitat, cal formar una comprensió comuna del que s'entén per qualitat i dels objectius que s'estableixen.

Cada director d'un centre ECEC és responsable del funcionament, l'eficàcia i la qualitat del centre. A Tampere, alguns centres ECEC apliquen un model de lideratge compartit, en què dos directors treballen junts dins del mateix centre. En aquests casos, un director ECEC és responsable del lideratge pedagògic, que inclou el desenvolupament dels entorns d'ensenyament, educació i aprenentatge. L'altre gestor se centra en la gestió del personal, com ara la contractació, el benestar del personal, els torns de treball i altres tasques administratives. Per garantir que els gestors dels ECEC tinguin el temps i els recursos necessaris per dirigir el centre de manera eficaç, el nombre i la mida dels centres han de ser gestionables. Cada centre d'educació i atenció a la primera infància de Tampere també té un subdirector i, si cal (segons la mida i el nombre d'unitats), diversos subdirectors. Reduir el nombre de centres d'educació i cura de la primera infància per gestor requereix recursos addicionals, ja que això implica contractar nous gestors. Tampere ha pretès reduir el nombre de centres d'educació i cura de la primera infància supervisats per cada gestor, però els recursos financers limitats poden

dificultar aquest objectiu de cara al futur. Els gestors d'educació i cura de la primera infància perceben el lideratge com una qüestió de relacions humanes,

gestió financera i tasques administratives, tal com mostra la investigació de Rytkönen (2015). Segons aquesta investigació, els participants de l'estudi van identificar el lideratge de persones com l'aspecte més important del lideratge. També es va percebre com la part més difícil i que requereix més temps de la funció. El ritme ràpid de la feina en l'educació i cura de la primera infància, combinat amb les expectatives de rendiment i el canvi constant, fa que el lideratge sigui cada cop més exigent. L'Ajuntament pot donar suport als gestors mantenint el nombre i la mida dels centres d'educació i cura de la primera infància (ECEC) a un nivell gestionable, la qual cosa ajuda a prevenir una càrrega de treball excessiva. També és essencial oferir oportunitats de formació continuada i de col·laboració entre iguals.

Segons Kivijärvi (2020), una sòlida competència educativa entre els educadors té un impacte directe en la qualitat de l'educació i l'atenció a la primera infància. Els educadors han de ser capaços de reflexionar críticament sobre les seves pròpies pràctiques i fer-hi ajustaments quan sigui necessari. Les activitats pedagògiques en l'educació i l'atenció a la primera infància s'haurien de guiar per les fortaleeses, les necessitats d'aprenentatge individuals i els interessos de l'infant.

Seguint l'esmena legislativa introduïda a la Llei d'Educació i Atenció a la Primera Infància (540/2018), per al 2030 almenys dos terços del personal d'EAI han de tenir la titulació de mestre o pedagog social, i almenys la meitat han de tenir la titulació de mestre en EAI. Per complir aquest requisit, la ciutat necessitarà aproximadament 550 mestres o pedagogs socials d'EAI addicionals per al 2030.

El govern finlandès ha augmentat significativament el nombre de places d'estudi per a la formació de docents d'educació i cura de la primera infància, amb uns 1.400 nous professionals graduats cada any (Governo finlandès, 2023). No obstant això, simplement augmentar les places d'estudi no resol la manca de docents si els graduats abandonen la professió. Alguns estudiants ja canvien d'àmbit durant els seus estudis. Per a molts, la càrrega de treball en l'educació i cura de la primera infància (ECEC) pot ser una sorpresa, la qual cosa pot portar-los a reconsiderar la seva trajectòria professional. Les admissions universitàries podrien posar més èmfasi en l'experiència prèvia dels sol·licitants treballant amb nens i en la seva comprensió de l'educació i la cura de la primera infància. Això ajudaria a garantir que els estudiants seleccionats estiguin més familiaritzats amb el camp i les seves realitats pràctiques. No obstant això, l'experiència laboral prèvia no és un requisit formal per a aquells que sol·liciten ser mestres d'ECEC.

Segons Koivusalo, Alasuutari i Ruutiainen (2024), els estudiants de magisteri

d'educació infantil percebien que la seva idoneïtat per a la professió estava positivament relacionada amb la seva sensació d'expertesa pedagògica. Com més

Com més fortament els estudiants sentien que eren adequats per a la professió, més confiança tenien que la seva competència pedagògica havia crescut durant els estudis. A més, els futurs docents d'educació infantil que creien en la seva capacitat per tenir èxit en els estudis i adquirir les habilitats necessàries, valoraven més altament les seves habilitats de gestió de grup, autorregulació, avaluació i docència. Per afavorir una col·laboració fluida en grups d'infants i comunitats professionals, les habilitats de treball en equip i de gestió de grup s'haurien de practicar activament durant la formació de docents (Koivusalo, Alasuutari i Ruutiainen, 2024).

Segons Kupila i Karila (2018), el mentoratge entre iguals és especialment beneficiós per als docents novells de l'educació i cura de la primera infància (ECEC). Ofereix un suport valuós per construir la identitat professional i desenvolupar les pràctiques pedagògiques, alhora que promou el benestar laboral. El mentoratge pot millorar tant el creixement professional com la satisfacció laboral dels docents recentment titulats, la qual cosa justifica plenament el seu desenvolupament a Tampere. A més, les pràctiques de mentoratge efectives poden influir positivament en els processos de selecció i d'incorporació.

Les expectatives i les necessitats de les famílies pel que fa a l'educació i l'atenció de la primera infància han canviat significativament al llarg del temps. Tot i que l'essència de la infància es manté inalterable, les exigències que se'n fan als serveis continuen evolucionant. Les famílies d'avui dia valoren, entre altres coses, la flexibilitat en l'horari educatiu, i els canvis poden produir-se de manera inesperada. Aquest canvi planteja una pregunta important: com poden respondre eficaçment els serveis d'educació i atenció de la primera infància a les necessitats diverses i individuals de les famílies?

És essencial considerar com es pot donar suport al personal mitjançant la formació i el desenvolupament per satisfer les demandes canviants de l'educació i l'atenció de la primera infància. El paper creixent de la digitalització, l'ús de la intel·ligència artificial, la consciència mediambiental i el canvi cap a estils de vida sostenibles, juntament amb la inclusió i el multiculturalisme, posen a prova la professionalitat dels educadors. L'accés desigual a la formació contínua entre el personal continua sent un repte, i encara s'estan buscant solucions. A mesura que el futur es torna més complex i imprevisible, la necessitat d'aprenentatge continu en l'ECEC creix ràpidament. Tot i que els reptes exactes que s'acosten encara no es coneixen del tot, és essencial començar a preparar-se per a ells i buscar solucions tan aviat com sigui possible.

- Amadini, M. (2020). **Growing up by participating**. Scholé.
- Azkona, J. M., i Hoyuelos, A. (2011). «Reflexions sobre la qualitat en les escoles infantils», *Tarbiya: Revista de recerca i innovació educativa*, 42, 157-18G.
- Bauman, Z. (200G). *Times líquids*. Cambridge, Regne Unit: Polity.
- Bakken, L., Brown, N., i Downing, B. (2017). Educació infantil: els beneficis a llarg termini. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–2G5. <https://doi.org/10.1080/025G8543.201G.1273285>
- Bellani, L., i Bia, M. (2017). L'impacte de créixer en la pobresa a Europa. A **Monitoring social inclusion in Europe** (pp. 445–4G2). Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <https://doi.org/10.2785/G0152>
- Bendini, M., i Devercelli, A. (2022). *Qualitat de l'aprenentatge primerenc: Fomentant el potencial dels infants*. Washington, DC: Banc Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/44caa523-faca-57G0-5abc-5G5cfdcaea2/download>, consultat el 05/12/2025.
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B. i Hulpia, H. (2023). *Treballant amb infants i famílies multilingües en l'educació i cura de la primera infància (ECEC): Línies directrius per al desenvolupament professional continu dels professionals de l'ECEC*. Informe NESET, Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/working-multilingual-children-and-families-ecec>, consultat el 05/12/2025.
- Blanch, S., Forestello, A. M., i Lemkow-Tovias, G. (2021). «La participació parental en l'educació infantil a Catalunya, Espanya». A S. Garvis, S. Phillipson, H. Harju-Luukkainen i A. R. Sadownik (eds.), *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*, pp. 24G–255. Londres: Routledge.
- Bondioli, A., i 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., i Savio, D. (2018). *Educар els infants. Qüestions clau per als serveis per a infants de 0 a 6 anys*. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. i Kingston, D. (200G). *Índex per a la inclusió: Desenvolupament del joc, l'aprenentatge i la participació en els primers anys i la cura infantil*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió: Desenvolupant l'aprenentatge i la participació a les escoles*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Broadhead, P., Meleady, C. i Delgado, M. A. (2008). *Nens, famílies i comunitats: creació i manteniment de serveis integrats*. Maidenhead: Open University Press.
- Brazelton, T. B. (1952). *Touchpoints: Your child's emotional and behavioral development*. Addison-Wesley.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T., Warin, J. (2021). *Explorant les trajectòries professionals dels homes en el personal docent i d'atenció de l'educació infantil*. Londres: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Londres: Sage.
- Bronfenbrenner, U., i Morris, P. A. (200G). «El model bioecològic del desenvolupament humà». A W. Damon i R. M. Lerner (eds.), *Manual de psicologia infantil: Vol. 1. Models teòrics del desenvolupament humà* (Gta ed., pp. 753–828). Wiley.
- Brown, W. (2015). *El poble sense atributs*. Barcelona: Malpasso.
- Brodikin, E. Z., i Majmundar, M. (2010). «Administrative exclusion: Organizations and the hidden costs of welfare claiming». *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(4), 827–848.
- Bruner, J. (195G). *The culture of education*. Cambridge, MA i Londres, Anglaterra: Harvard University Press.
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., i Barata, C. (2020). «Revisió bibliogràfica sobre l'educació i l'atenció a la primera infància per a nens menors de 3 anys», *OECD Education Working Papers*, 243. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a5cef727-en>.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. i Moss, P. (eds) (201G). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: Selected writings and speeches, 1945–1993*. Abingdon: Routledge.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., i Miller-Johnson, S. (2002). 'Educació infantil: resultats en adults joves del Projecte Abecedarian'. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0G01_05
- Capdevila, N., i Longás, J. (2013). 'Intervenció socioeducativa amb nens petits i famílies vulnerables: Anàlisi dels projectes Espais Familiars 0-3 del programa CaixaProinfancia.' *Social Education: Journal of Socio-Educational Intervention*, 52, G7–85.
- Carbuccia, L., Thouzeau, V., Barone, C. i Chevallier, C. (2025). «Accés desigual a l'atenció infantil primerenca: Quin paper tenen els factors cognitius i conductuals? Una revisió sistemàtica PRISMA». *Mind & Society*, 24, 587–G20.
- Chang, W.-C., i Viesca, K. M. (2022). «Preparació de docents per a una pedagogia culturalment responsiva/relevant (CRP): una revisió crítica de la recerca». *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(2), 157–224.
- Checchi, D. (1958). 'Povertà e istruzione: Alcune riflessioni e una proposta di indicatori'. *Politica economica*, (2), 245–282.
- Chevalier, A., Finn, C., Harmon, C., & Viitanen, T. (200G). *L'economia de l'atenció i l'educació de la primera infància*. National Economic and Social Forum.

- Clement, V., Rigaud, K K., de Sherbinin, A., Jones, B., Adamo, S., Schewe, J., Sadiq, N., i Shabhat, E. (2021). *Acting on Internal Climate Migration*. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/1058G/3G248>, consultat el 10/12/2025.
- Clemente, A. (2012). 'El dret a l'educació i les desigualtats educatives'. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 10–15.
- Collet, J. (2025). «Les escoles com a espais comuns educatius en una era de superdiversitat: debats polítics i propostes per a l'educació ciutadana». *Societies*, 15(5), 240.
- Collet, J., i Tort, A. (2017). *Famílies, escoles i comunitat. La perspectiva imprescindible per educar avui*. Barcelona: Octaedro.
- Collet, J., i Ball, S. (2024). «Sense escola: l'educació com a activitats de comunització en les infraestructures socials locals: una escapada de l'ètica de l'extinció». *British Journal of Educational Studies*, 72 (4), 441–45G.
- Collet, J., Naranjo, M., i Soldevila, J. (2022). *Educació inclusiva global. Lliçons d'Espanya*. Cham: Springer.
- Colombarolli, C., De Luigi, N. i Giuliani, G. (2024). «Adopció de l'ECEC, disparitats territorials i pobresa laboral a Itàlia: una doble penalització?». *Autonomie locali e servizi sociali*, 1/2024, 125–13G.
- Comitè dels Drets de l'Infant. (2005). *Observació general núm. / (2005): Aplicació dels drets de l'infant en la primera infància (CRC/C/GC///Rev.1)*. Nacions Unides. <https://undocs.org/CRC/C/GC/7/Rev.1>
- Conkbayir, M. (2023). *The Neuroscience of the Developing Child. Self-Regulation for Wellbeing and a Sustainable Future*. Londres: Routledge.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., i Amaro, F. (2015). 'Dret dels infants a participar en entorns educatius de primera infància: una revisió sistemàtica'. *Children and Youth Services Review*, 100, 7G–88. <https://doi.org/10.101G/j.childyouth.2015.02.031>
- Corsaro, W. A. (1557). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Consell de la Unió Europea. (2021). *Recomanació del Consell (UE) 2021/1004, de 14 de juny de 2021, per la qual s'estableix una Garantia Europea per a la Infància. Diari Oficial de la Unió Europea, L 223, 14–23*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021H1004>
- Crenshaw, K. (1585). 'Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics'. *University of Chicago Legal Forum*, 1585(1), 135–1G7.
- CRS Learn. (s.d.). *Història de CRS Learn*. <https://www.crslearn.org/history/>, consultat el 10/12/2025.
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2005). *Més enllà de la qualitat en l'educació i l'atenció a la primera infància: llenguatges de l'avaluació*. Abingdon: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., et al. (2011). **Successful school leadership: Linking with learning and achievement**. Maidenhead, Berkshire, Regne Unit: Open University Press.
- Delors, J. (155G). *Educació: un tresor interior*. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI. París: UNESCO.

- Dewey, J. (2014) [1538]. *Experience and education*. Londres: Macmillan.
- Dogan, S., i Adams, A. (2018). «Efectes de les comunitats d'aprenentatge professionals en el professorat i l'alumnat: informació sobre resultats actualitzats i plantejament de qüestions sobre el disseny de la investigació». *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), G34–G55. <https://doi.org/10.1080/05243453.2018.1500521>, consultat el 12/12/2025.
- Dowley, G., i Cole, M. (2015). *The high-performing preschool: Story acting in Head Start classrooms*. Chicago: University of Chicago Press.
- DuFour, R. (2004). 'Què és una "comunitat d'aprenentatge professional"?. *Educational Leadership*, G1(8), G–11.
- Education Endowment Foundation. (s.d.). *Repositori d'evidències per a l'educació infantil*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/early-years/evidence-store>
- Edwards, A. (2010). *Ser un professional expert: el gir relacional en l'expertesa*. Springer.
- Egido, I. (2010). 'Panorama europeu de l'educació infantil'. A C. Sanchidrián i J. Ruiz Berrio (coords), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, pp. 355–413. Barcelona: Graó.
- Espinosa Bayal, M. À. (2018a). *La garantia del dret a l'educació en l'etapa 0–3 anys: una inversió necessària i rendible*. Cuadernos para el Debate, núm. G. Madrid: UNICEF Comitè Espanyol / Barcelona: Huygens Editorial.
- Espinosa Bayal, M. À. (2018b). *Annex: Anàlisi de la normativa que regula el primer cicle de l'educació infantil a les diferents comunitats i ciutats autònomes de l'Estat espanyol*. Quaderns per al Debat, núm. G. Madrid: UNICEF Comitè Espanyol / Barcelona: Huygens Editorial.
- Esping-Andersen, G. (2018). 'Childhood investment and skill formation'. *International Tax and Public Finance*, 15, 15–44.
- Eurofound. (s.d.). *European Child Guarantee monitor*. Fundació Europea per a la Millora de les Condicions de Vida i Treball. <https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys-and-data/convergence-monitoring-hub/european-child-guarantee-monitor>
- Comissió Europea / EACEA / Eurydice (2025). *Dades clau sobre educació i cura de la primera infància a Europa – 2025*. Informe Eurydice. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d53f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>
- Comissió Europea. (s.d.). *Educació i cura de la primera infància*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>
- Comissió Europea. (s.d.). *Estratègia de la UE sobre els drets de l'infant i la Garantia Europea per a la Infància*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

- Comissió Europea: Agència Executiva per a l'Educació, els Mitjans Audiovisuals i la Cultura. (EACEA). Birch, P., Bařdak, N., De Coster, I., i Kocanova, D. (2023). Dades clau sobre les llengües d'ensenyament a l'escola a Europa: edició 2023, (P. Birch, editor) Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2757/525032>
- Consell Europeu. (2018). Polítiques integrades de desenvolupament de la infància primerenca com a eina per reduir la pobresa i promoure la inclusió social: conclusions del Consell. Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Agència dels Drets Fonamentals de la Unió Europea. (FRA). (2015). Ser negre a la UE: Segona enquesta de la Unió Europea sobre minories i discriminació. 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 nykyiselvitys. [Healthy Facilities 2028: Current status report on early childhood education facilities and buildings]. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Terveet_Tilat_2028_Varhaiskasvatuksen_tilojen_ja_rakennusten_nykytilaselvitys.pdf
- Ferrer, M. J., i Riera, M. (2004). «Espacio familiar Camp Rodó: un enfoque comunitario en la intervención con familias». *Infancia: educar de 0 a 6 anys*, 88, 25–32.
- Fielding, M. i Moss, P. (2011) *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Abingdon: Routledge.
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive teaching: Cognitive science and formative assessment in practice*. Londres: Routledge.
- Formosinho, J. i Pascal, Ch. (201G). *Avaluació i valoració per a la transformació en la primera infància*. Londres: Routledge.
- Fraser, N. (2005). *Escala de justícia: reimaginant l'espai polític en un món en globalització*. Columbia University Press.
- Frazer, H., Guio, A.-C., i Marlier, E. (Eds.). (2020). *Estudi de viabilitat per a una Garantia Infantil: informe intermedi*. Comissió Europea.
- Galardini, A. L. (200G). «Cultivar la qualitat». *Infancia: Educar de 0 a 6 anys*, 100, 7–5. Gallego, B., i Vázquez, R. (2023). *Educació infantil i el bé comú: Cap a una pràctica educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Gallego, R., i Maestripieri, L. (2024). «Integració de la innovació social i les polítiques públiques: Lliçons de l'educació i l'atenció a la primera infància a Barcelona, Espanya», *Journal of Public Policy*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0143814X24000230>, consultat el 07/01/202G.
- Gallego, R., González, S., i Maestripieri, L. (eds) (2024). *Innovació social i retallada de l'estat del benestar: una anàlisi comparada de l'educació i l'atenció a la primera infància a Europa i més enllà*. Leeds: Emerald Publishing.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching*. Nova York: Teachers College Press.
- Guerra, M. (2015). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.

- Guerra, M. (2023). «L'exploració en l'educació a l'aire lliure com a enfocament qüestionador per a cultivar la consciència ecològica». *Pedagogia oggi*, 21(2), 154–200. <https://doi.org/10.734G/PO-022023-23>
- Hargreaves, A., i Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nova York: Teachers College Press.
- Harju-Luukkainen, H., Gyekye, M., Thurin, N., Kekki, N., i Tyrer, M. (2020). *Kielitietoisien pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa: KieliPeda-työväline. [Desenvolupament d'una pedagogia conscient de la llengua en l'educació infantil: eina LangPeda]*. Universitat de Turku. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline_interaktiivinen.pdf
- Harms, T., Cryer, D., i Clifford, R. M. (2003). *Escala de valoració de l'entorn per a nadons i nens petits ITERS-R*. Nova York: Teachers College Press.
- Hatch, J. A. (202G). *Estratègies d'ensenyament diversificades per a les aules d'educació infantil. Creació d'un conjunt d'eines d'instrucció*. Londres: Routledge.
- Hayden, J. i Wai, S. (2013) «Aproximacions comunitàries al desenvolupament de la primera infància: una qüestió de grau». A Britto, P.; Engle, P.; Super, Ch. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford: Oxford Academic
- Heckman, J. J. (200G). «Formació de competències i l'economia de la inversió en nens desfavorits». *Science*, 312(5782), 1500–1502. <https://doi.org/10.112G/science.1128858>
- Heckman, J., i Mosso, S. (2014). «L'economia del desenvolupament humà i la mobilitat social». *Annual Review of Economics*, G, G85–733.
- Heckman, J. J. (2012). *Invertir en el desenvolupament infantil primerenc: reduir déficits, enfortir l'economia*. The Heckman Equation. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>, consultat el 07/01/202G
- Hemerijck, A. (2018). «La inversió social com a paradigma polític». *Journal of European Public Policy*, 25(G), 810–827.
- Hollie, S. (2011). *Ensenyament i aprenentatge culturalment i lingüísticament responsius*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Hueso, K (2015). *Jugar a l'aire lliure*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua). (2022). *Qüestionari sobre factors clau per a la primera infància*. Barcelona: IVALUA. https://ivalua.cat/sites/default/files/2022-11/2G102022_QFCPI_num0_cat.pdf
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona. (2023). *Bressols pel clima [Nurseries for climate]: una estratègia de justícia climàtica per a les escoles bressol municipals*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/125554>, consultat el 23/11/2025.
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona (2015). *El model educatiu de les escoles bressol de Barcelona*. Barcelona: IMEB.

- Institut Municipal d'Educació de Barcelona (2021). «*Pla per a l'educació i la criança de la primera infància 2021-2024*». Barcelona: IMEB.
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona (2023). *Informe 'Escoles infantils comunitàries, cases de la primera infància'*. Barcelona: IMEB.
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona i Jaume Blasco (2024). *Informe 'Anàlisi de l'educació i l'atenció de la primera infància a Barcelona i alternatives de creixement'*. Barcelona: IMEB.
- Ionescu, M., Trikic, Z. i Rudas, A. (2024). *ECD Toolbox for Local Governments: Strengthening local governments' capacity to ensure quality, equitable and comprehensive services for young children and their families*. International Step by Step Association (ISSA).
- ISGLOBAL (2022). «L'avaluació de la norma d'espai verd 3-30-300 i la salut mental». *Environmental Research*, 215 (2), 114387. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.114387>
- Parlament italià. (2015). Llei núm. 107 de 13 de juliol de 2015: Reforma del sistema nacional d'educació i formació i delegació per a la reorganització de les disposicions legislatives existents [Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti]. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.114387>
- sistema nacional d'educació i formació i delegació per a la reorganització de les disposicions legislatives vigents [Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti]. Butlletí Oficial de la República Italiana, Sèrie General núm. 1G2, 15 de juliol de 2015.
- Govern d'Itàlia. (2017). Decret legislatiu núm. G5 de 13 d'abril de 2017: Establiment del sistema integrat d'educació i instrucció des del naixement fins als sis anys [*Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*]. Butlletí Oficial de la República Italiana, Sèrie General núm. 112, 15 de maig de 2017.
- James, A., i Prout, A. (Eds.). (1957). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2a ed.). Falmer Press.
- Jana, J. (2017). *The toddler brain: Nurture the skills today that will shape your child's tomorrow*. Nova York: Da Capo Lifelong Books.
- Juni, M., Lanau, A. i Esteve, A. (2025). «La cura de nens i els seus efectes en la intenció de tenir més fills a Espanya». *Papers*, 110(1), e3285.
- Kangas, J., Lastikka, AL. (2015). «Iniciatives infantils en el context de l'educació infantil finlandesa». A: Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S., Williams, P. (eds.). **Nordic Families, Children and Early Childhood Education. Studies in Childhood and Youth**. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kemp, N., i Josephidou, J. (2023). «Bebès i nens petits a l'aire lliure: una revisió narrativa de la bibliografia sobre l'atenció als menors de dos anys en entorns d'educació infantil». *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., i Rutt, S. (2020). *Estudi internacional sobre aprenentatge primerenc i benestar infantil (IELS): informe nacional per a Anglaterra. Informe de recerca*. Londres: Departament d'Educació del Regne Unit, Government Social Research. 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*. [Projecció de jubilacions per a 2024–2043]. [https://doi.org/10.54325/akakk.154535](https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmQyMmE5MzltMTZmNS00ZDYwLWFiOWMtYzljNTljOTkwYTU3IiwidCI6IjZiYmE2ZjhmLTJjZDgtNGUxYi1iYTQ-2LTc0YTE1NWQzN2M4NCIsImMiOiJ5. consultat el 23/11/2025.</p>
<p>Kivijärvi, T. (2020). 'Suport a l'infant i a la família estrangers i multilingües'. En: Hujala, E., Turja, L. i Alijoki, A. (eds.) <i>Varhaiskasvatuksen käsikirja (5a edició revisada)</i>. [Suport a infants i famílies estrangeres i multilingües]. Pàg. 250–262. Hèlsinki: PS-kustannus.</p>
<p>Koivusalo, E., Alasuutari, M., and Ruutiainen, V. (2025). 'Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta rakentamassa'. [Building pedagogical expertise of early childhood education teachers]. <i>Ammattikasvatuksen aikakauskirja</i>, 2G(4), 34–53. <a href=)
- Kupila, P., i Karila, K. (2018). «El mentoratge entre iguals com a suport per a mestres d'educació infantil novells». *Professional development in education*, 45(2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/15415257.2018.1427130>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2a ed.). University of California Press.
- León, M., Palomera, D., Ibáñez, Z., Martínez-Virto, L., i Gabaldón-Esteban, D. (2022). 'Entre la igualtat d'oportunitats i la conciliació de la vida laboral i personal: Equilibrant el disseny institucional en l'educació infantil a Espanya'. *Papers*, 107(3), e3084. <https://doi.org/10.55G5/rev/papers.308>
- Lloyd, E. (2021). *A Public Good Approach: Learning from Ireland's Early Education and Childcare Reform*. Londres: Early Education and Childcare Coalition. <https://www.earlyeducationchildcare.org/ireland-reforms>, consultat el 25/11/2025.
- Lyytimäki, J., Huttunen, S., Lonkila, A., Lähteenmäki-Uutela, A., Sorvali, J., i Weckroth, M. (2023). «Miten ympäristöoikeudenmukaisuuden moninaisuutta voisi kuvata ymmärrettävästi?» [Com es podria descriure la diversitat de la justícia ambiental d'una manera comprensible?]. *Alue ja Ympäristö*, 52(2), 133–138.
- Maestripieri, L., i Gallego, R. (2024). «Counter-professionalisation in collective childcare: The case of communities of care in Barcelona». *Current Sociology*, 73(G). <https://doi.org/10.1177/00113521241235G42>
- Malaguzzi, L. (2020). *Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro. Malinen, H. (2015). *Anna lapselle ääni*. Helsinki: PS-kustannus. [Dóna veu al teu fill]. Marmot, M., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., Grady, M., i Geddes, I. (2010). *Fair Society, Healthy Lives: The Marmot Review*. UCL Institute of Health Equity.
- Massa, R. (158G). *Techniques and bodies*. Unicopoli.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., i Taggart, B. (2008). «Efectes de l'entorn d'aprenentatge a casa i de l'experiència al centre preescolar en el desenvolupament de la lectoescriptura i la numeració a l'inici de l'escola primària». *Journal of Social Issues*, G4(1), 55–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-45G0.2008.00550.x>

- Mercer, N. (2001). *Paraules i ments: Com fem servir el llenguatge per pensar plegats*. Barcelona: Paidós.
- Institut Metròpoli (2024). *Infàncies desiguals a la ciutat de Barcelona*. Institut Metròpoli
- Ministeri d'Educació. (2021). Reial decret núm. 334, de 22 de novembre de 2021: Adopció de les Directrius pedagògiques per al sistema integrat 0–G [*Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334: Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*].
- Ministeri d'Educació. (2022). Decret ministerial núm. 43 de 24 de febrer de 2022: Adopció de les Directrius educatives nacionals per als serveis educatius per a la primera infància [*Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43: Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*].
- Ministeri de Treball i Polítiques Socials. (2022). *Pla d'acció nacional per a la implementació de la Garantia per a la Infància (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>
- Ministeri de Treball i Polítiques Socials. (2024). *Informe sobre la implementació de la Garantia Europea per a la Infància d'acord amb l'apartat 11(f) de la Recomanació del Consell (UE) 2021/1004*. <https://www.lavoro.gov.it/garanziaiinfanzia/garanzia-infanzia/rapporto-di-monitoraggio/>
- Monbiot, G. i Hutchison, P. (2024) *The Invisible Doctrine: The Secret History of Neoliberalism*. Londres: Penguin Books.
- Morabito, C., i Vanderbroeck, M. (2020). *Cap a una unió infantil! Reducció de les desigualtats a la UE mitjançant inversions en els primers anys dels infants*. Brussel·les: FEPS. <https://feeps-europe.eu/wp-content/uploads/downloads/publications/towards%20a%20child%20union%20-%207.pdf.pdf>
- Mortari, L. (2007). *Research culture and pedagogy*. Carocci.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. Abingdon: Routledge
- Moss, P. (2017). «Poder i resistència en l'educació infantil: del discurs dominant a l'experimentalisme democràtic». *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11–32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Moss, P. (2015). *Narratives alternatives en la primera infància: una introducció per a estudiants i professionals*. Routledge.
- Moss, P. (2023). «Jack Tizard i els Centres Infants: visions per a la recerca social rellevant per a les polítiques i la transformació dels serveis d'educació infantil». A: Cameron, C., Koslowski, A., Lamont, A. i Moss, P. (eds.) **Social Research for our Times: Thomas Coram Research Unit past, present and future**. Londres: UCL Press.
- Ajuntament de Milà. (201G). *Regulaments dels municipis de l'Ajuntament de Milà* [Regolamento dei Municipi del Comune di Milano]. <https://www2.comune.milano.it/comune/statuto-regolamenti-patrocini/regolamenti/lm/-del-comune-di-milano>
- Ajuntament de Milà. (2025). *Rotació de població a Milà durant els darrers 10 anys*. <https://dati.comune.milano.it/web/portale-del-dato>

- Ajuntament de Milà, Departament d'Educació. (2013). *Carta de serveis educatius per a la infància de l'Ajuntament de Milà* [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>
- Ajuntament de Milà, Servei d'Estadística. (2024). *Població resident a 31 de desembre de 2024*. <https://milanostatistica.comune.milano.it>
- National Dropout Prevention Center. (s.d.). *Educació infantil com a estratègia eficaç*. <https://dropoutprevention.org/effective-strategies/early-childhood-education/>
- Navarro Varas, L., i León, M. (2024). «Qui guanya i qui perd? Accés desigual als recursos d'educació i cura de la primera infància». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 182, 81–5G. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.182.81>
- Nikiforidou, Z., Anderson, B., Robles-Melendez, W. (2024). *Resiliència i benestar en nens petits, les seves famílies i comunitats: explorant contextos, circumstàncies i poblacions diverses*. Abingdon: Routledge.
- Oberhuemer, P. (2005). 'Conceptualising the early childhood professional', comunicació presentada a la 15a Conferència Anual de l'EECERA, Malta, 3 de setembre de 2005.
- OCDE. (2017). *Starting strong 2011: Key OECD indicators on early childhood education and care*. París: Publicacions de l'OCDE.
- OCDE. (2017). *Starting strong 2011: Key OECD indicators on early childhood education and care*. París: OCDE Publicacions. <https://doi.org/10.1787/57852G427G11G-en>
- OCDE. (2018a). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. París: OCDE Publicacions.
- OCDE. (2018b). *Construint un personal d'educació i atenció a la primera infància d'alta qualitat*. París: Publicacions de l'OCDE.
- OCDE. (2018c). *Ciutats dividides: Comprendre les desigualtats intraurbanes*. Publicacions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/57852G4300385-en>
- OCDE. (2015). *Proporcionar educació i cura de qualitat en la primera infància: resultats de l'Enquesta Starting Strong 2018*. París: OCDE.
- OCDE. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. París: OCDE Publishing. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OCDE (2021). *Aprenentatge primerenc i benestar infantil: un estudi dels nens de cinc anys a Anglaterra, Estònia i els Estats Units*. París: OCDE Publicacions. <https://doi.org/10.1787/3550407f-en>
- OCDE (2022). *Millorar l'equitat en la infància primerenca: de l'evidència a l'acció*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/Geff314c-en>
- OCDE (2022b). *The economic costs of childhood socio-economic disadvantage* (OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity No. G). Publicacions de l'OCDE.
- OCDE. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. París: OCDE Publicacions. <https://doi.org/10.1787/c00cad3G-en>

- OCDE. (2024). *Education at a Glance 2024 Country note Finland*. París: OCDE Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/finland_55e1b050-en.html
- OCDE. (2025). *Reduir les desigualtats invertint en educació i cura de la primera infància, començar amb força*. París: Publicacions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OCDE. (2025). *Reduir les desigualtats invertint en educació i cura de la primera infància*. París: Publicacions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- Paananen, M. (2015). De la mesura de la qualitat a l'anàlisi de les diverses tasques de l'educació 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., i Talib, M.-T. (2010). *Diversitat cultural a l'escola bressol i a l'escola*. Hèlsinki: PS-kustannus.
- Palojärvi, A. (2024). *La teoria pràctica de la pedagogia lingüística i les pràctiques pedagògiques d'un docent expert que implementa una pedagogia bilingüe amb infants multilingües en l'educació i cura d'infantil*. [La teoria pràctica de la pedagogia lingüística i les pràctiques pedagògiques d'un docent expert que implementa una pedagogia bilingüe amb infants multilingües en l'educació i cura d'infantil]. [Tesi doctoral, Universitat de Jyväskylä]. <https://urn.fi/URN:ISBN:578-552-8G-0332-0>
- Paniagua, A., i Collet, J. (202G). 'Construint el sentiment de pertinença, no només edificis: enfocaments comunitaris per connectar les famílies vulnerables amb els serveis d'educació i cura infantil (ECEC)'. *Early Childhood Education Journal* (en línia primer) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10G43-02G-02255-1>
- Pechtelidis, Y., i Kioupiolis, A. (2020). «L'educació com a bé comú, els infants com a subjectes del comú: l'estudi de cas de la comunitat The Little Tree». *Democracy and Education*, 28 (1), article 5.
- Peeters, J. (2023). *The Construction of a New Profession*. VBJK.
- Perrucca, A. (2011). «L'experiència infantil i la societat global». A A. Bobbio i T. Grange Sergi (eds.), *Guarderies i escoles bressol. Continuitat educativa* (pp. 33–47). La Scuola.
- Pianta, R. C., Downer, J. T., i Hamre, B. K. (201G). «Qualitat a les aules d'educació infantil: definicions, il·lucines i sistemes». *The Future of Children*, 2G(2), 115–137.
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. i Rautopuro, J. (2024). *Suport per a un camí educatiu equitatiu: Competència dels joves amb antecedents d'immigració a l'estudi PISA 2022*. [Suport per a un camí educatiu igualitari – Competència dels joves d'origen immigrant a l'estudi PISA 2022.] Universitat de Jyväskylä. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/35>
- Realp, E. i Gómez, A. (2022). *Canvi climàtic i salut a la ciutat de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona. https://www.aspb.cat/wp-content/uploads/2023/02/ ASPB-Canvi-climatic-salut_230210.pdf

- Consell Regional de Tampere (2024). *Tampereen kaupunkiseudun kansainvälistymisen tilannekuva – tietokatsaus*. [Visió general de l'estat de la internacionalització de la regió urbana de Tampere – Revisió de dades] https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/0G/s-80-KV_tilannekuva_SH_15_G_2024_liite.pdf
- Agència Administrativa Regional de l'Estat (2024). *Comunicat de premsa: Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuus Manner-Suomessa 2024*. [Comunicat de premsa: Qualificacions del personal d'educació infantil a la Finlàndia continental 2024]. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/70313G17>
- Rentzou, K. i Slutsky, R. (2015). *Qualitat de l'educació i l'atenció a la primera infància a Europa i als EUA. Qüestions de conceptualització, mesurament i política*. Abingdon: Routledge.
- Riva, M. G. (2000). *Estudi clínic sobre la formació*. FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2004). *Treball pedagògic com a recerca de significat i escolta de les emocions*. Guerini Scientifica.
- Roberts-Holmes, G. i Moss, P. (2021) *Neoliberalisme i educació infantil: mercats, imaginaris i governança*. Abingdon: Routledge.
- Robinson, V. (2022). *Reduir el canvi per augmentar la millora*. Nova York: Corwin.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz-Mariscal, E, Marín-Jiménez, F., Fernández-Blanco, J., Domínguez Rovira, S., Rodrigo Durán, C. i Rodríguez Bailón, N. (2025). «Estudi descriptiu de l'ús de pantalles recreatives en la població escolar de 0 a 12 anys del Prat de Llobregat, *Medicina de Família. SEMERGEN*, 51(2), 102385. <https://doi.org/10.101G/j.semerg.2024.102385>
- Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Märd-Miettinen, H. Pirhonen i O.-P. Salo (2024). 'Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa'. [Perspectives on diversity in language learning and teaching]. *Arkistot*, 18, 5–1G. <https://journal.fi/afinla/article/view/145783>
- Sadownik, A. R. (Ed.). *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*. Abingdon: Routledge.
- Sakr, M., i O'Sullivan, J. (Eds.). (2022). *Lideratge pedagògic en l'educació 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 escola de la ciutadania*. Laterza.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo* (Rev. ed.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jc53q>
- Save the Children Italia. (2014). *La llàntia d'Aladí: l'index de Save the Children per mesurar la pobresa educativa i il·luminar el futur dels infants a Itàlia* [La llàntia de Aladino: L'index de Save the Children per mesurar les pobresa educativa i il·luminar el futur dels infants a Itàlia]. Save the Children Itàlia.

- Save the Children Espanya (2024). *El cost de la criança el 2024 a Catalunya*. Save the Children.
- Schibeci, R. A., i Grundy, S. (1587). 'Local theories'. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 51–5G. <https://doi.org/10.1080/00220G71.1587.10885803>
- Schön, D. A. (1558). *El professional reflexiu: Com pensen els professionals quan actuen*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (1555). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P., i Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *De les neurones als barris: la ciència del desenvolupament de la primera infància*. National Academy Press.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon: Routledge.
- Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K., i Umam, K. (2024). «L'impacte de l'educació infantil en els resultats a llarg termini». *The Journal of Academic Science*, 1(4), 350–3G1.
- Sousa, D., i Moss, P. (2023). «Cap a una cultura democràtica i una pràctica política en l'educació infantil». *ETD – Educação Temática Digital*, 25, 1–23. DOI: 10.2035G/etd.v25i00.8G720G7
- Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030 d'Espanya. (2022). *Pla d'acció estatal per a la implementació de la Garantia Infantil Europea*. Madrid: Secretaria General Tècnica, Centre de Publicacions.
- Spyrou, S., Rosen, R., i Cook, D. (Eds.). (2015). *Reimagining childhood studies*. Londres: Bloomsbury.
- Staab, S. (2015). *Igualtat de gènere, desenvolupament infantil i creació d'ocupació: com aprofitar el «doble dividend» dels serveis d'educació i cura de la primera infància*. Policy Brief n. 2. Nova York: ONU Dones. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/gender-equality-child-development-job-creation>
- Subirats, J. (2021). «Complexitat, urgència i dinàmiques de govern». A: Del Pino, E., i J. Subirats (eds.). *Repensar l'administració davant dels nous riscos socials*. Madrid: INAP.
- Talentia. (2024). 'Sosionomit varhaiskasvatuksessa: Opas työntekijöille ja työnantajille'. [Pedagogs socials en l'educació i cura de la primera infància: una guia per a empleats i empresaris]. <https://talentia.lukusali.fi/index.html#/reader/G5df0eb0-80b2-11ef-ab15-00155dG4030a>
- Tammaru, T., Marcińczak, S., van Ham, M., & Musterd, S. (Eds.). (201G). *Segregació socioeconòmica a les capitals europees: L'Est es troba amb l'Oest*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/5781315G48542>
- Tampeen kaupunkiseutu. (2023). *Tampereen kaupunkiseudun varhaiskasvatuksen seutuvertailu 2023*. [Comparació regional de l'educació infantil a la regió de la ciutat de Tampere 2023]. <https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/12/Tampereen-kaupunkiseudun-varhaiskasvatuksen-seutuvertailu-2023-FINAL.pdf>
- Comitè d'Educació i Cultura de la ciutat de Tampere. (2022). *El currículum de la ciutat de Tampere per a l'educació i l'atenció de la primera infància*. Tampere: Ciutat de Tampere.

- Ciutat de Tampere. (2020). *Päiväkotien suunnitteluohje 2020*. [Guies de disseny per a centres d'educació i cura de la infància (ECEC) de 2020]. Tampere: Ciutat de Tampere. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-08/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf
- Ciutat de Tampere. (2023). *Tampere de barris diversos: Informe sobre la segregació regional a Tampere*. Tampere: Ciutat de Tampere. [Tampere d'àrees diverses: Informe sobre la segregació regional a Tampere]. https://www.tampere.fi/sites/default/files/2023-05/tampere_erilaistenalueidentampere_raportti.pdf
- Tampereen kaupunkiseutu. (2024). *Tampereen kaupunkiseudun Väestökatsaus joulukuun 2024*. [Revisió de població de desembre de 2024]. Tampere: Ciutat de Tampere. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2025/01/Vaestokatsaus_12_2024.pdf
- Regió urbana de Tampere. (2024). *Anàlisi prospectiva de la població 2040*. [Població 2040: informe de perspectives futures]. Tampere: Ciutat de Tampere. https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2024/11/Vaesto2040_raportti_28112024-1.pdf
- Centre d'Avaluació Educativa de Finlàndia (FINEEC). *Yleistä tietoa valssista*. [Informació general sobre Valssi]. Hèlsinki: FINNEC. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/yleista-tietoa-valssista>
- El Govern finlandès (1585) *Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 11.1.1585/28*. (1585). [Llei de modificació de la Llei de la cura diària dels infants]. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1585/15850028>
- El Govern finlandès. (2023). *Una Finlàndia forta i compromesa: Programa del Govern del primer ministre Petteri Orpo, 20 de juny de 2023*. <http://urn.fi/URN:ISBN:578-552-383-818-5>
- Ministeri de l'Educació i la Cultura de Finlàndia. (2015). Comunicat de premsa: Lapsen oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen palautuu. [Dret del nen al dret a l'educació infantil a temps complet es restableix]. <https://okm.fi/-/lapsen-oikeus-kokoaikaiseen-varhaiskasvatukseen-palautuu>
- Ministeri de l'Educació i la Cultura de Finlàndia. (2024). Comunicat de premsa: Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen haettavissa yli 145 miljoonaa. [Més de 145 milions disponibles per promoure la igualtat i l'equitat educativa]. Publicat el febrer de 2024. <https://okm.fi/-/koulutuksellisen-tasa-arvon-ja-yhdenvertaisuuden-edistamiseen-haettavissa-yli-145-miljoonaa>
- Servei de Migració de Finlàndia. (2025). *Estadístiques de migració 2024: forta caiguda de sol·licituds de protecció internacional i rècord de sol·licitants d'estudiants de permis de residència*. <https://migri.fi/en/-/immigration-statistics-2024-sharp-drop-in-applications-for-international-protection-record-number-of-students-applied-for-residence-permit>
- Agència Nacional Finlandesa d'Educació. (2022). *Curriculum nacional bàsic per a l'educació i l'atenció de la primera infància 2022*.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1554). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.
- Tomasevski, K. (200G). *Obligacions dels drets humans en l'educació: l'esquema 4-A*. París: UNESCO.

- Sindicat dels sectors públic i de benestar social. (JHL). (2022). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisen opas*. [Guia per a professionals de l'educació infantil.] <https://www.jhl.fi/app/uploads/2023/03/Varhaiskasvatus-2022.pdf>
- Tronto, J. C. (1953) *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Londres: Routledge.
- Turienzo, D., Rogero, J. i Ahmed-Mohamed, K. (2025). «Determinants socioeconòmics, alternatives d'atenció infantil i valors parentals en l'accés a l'etapa 0-3». *Revista de Educació*, 407, 25-52.
- UNESCO (2015a). *Invertir en contra de l'evidència: L'estat mundial de l'atenció i l'educació de la primera infància*. París: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015b). *Repensar l'educació: cap a un bé comú global?* París: UNESCO Publishing. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO (2021). *Reimaginant els nostres futurs junts: un nou contracte social per a l'educació*. París: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375381?posInSet=3&queryId=358eGb0-e8Gd-4ef4-5a2a-581d3f42ae43>
- UNICEF (2021). *La crisi climàtica és una crisi dels drets de la infància*. UNICEF. UNICEF (2022). *Basis for a European Child Guarantee Action Plan in Italy*. <https://www.dataocms-assets.com/3015G/1G55358020-deep-dive-full-en.pdf>
- UNICEF (2025). *Educació i cura de qualitat en la primera infància*. París: UNICEF
- UNICEF i UNESCO (2024). *Informe mundial sobre la cura i l'educació de la primera infància: el dret a una base sòlida*. París: UNESCO Publishing. <https://www.unicef.org/media/15845G/file/Global-report-on-early-childhood-care-and-education-2024-1.pdf>
- UNICEF. (s.d.). *The early moments matter*. París: UNESCO Publishing <https://www.unicef.org/early-moments>
- Nacions Unides. (1985). *Convenció sobre els Drets de l'Infant*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Nacions Unides, Departament d'Afers Econòmics i Socials. (2020). *Informe sobre els Objectius de Desenvolupament Sostenible 2020: Objectiu 6 – Aigua neta i sanejament*. Nova York: Publicacions de l'ONU. <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). *Fundaments i recomanacions per a l'avaluació de la qualitat de l'educació infantil*. Centre d'Avaluació Educativa de Finlàndia (FINEEC). Hèlsinki: FINEEC.
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., i Yoshikawa, H. (2023). 'Qualitat de l'educació i l'atenció de la primera infància i associacions amb els resultats dels infants: una metanàlisi'. *PLOS ONE* 18(5): e0285585. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285585>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desenvolupament dels processos psicològics superiors*. Barcelona: Ediciones Austral.
- Wasserman, L., i Zambo, D. (eds.) (2013). *Educació infantil i neurociència: vincles amb el desenvolupament i l'aprenentatge*. Cham: Springer.

- Wessendorf, S. (2014). *Commonplace diversity: Social relations in a super-diverse context*. Cham: Springer.
- Willan, J. (2024). *Estudis de la primera infància: un enfocament multidisciplinari*. Londres: Bloomsbury.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2014). «Editorial. Polítiques de la infància: dels principis a les pràctiques». *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 13–1G. Zafra, I. (20 d'abril de 2024). «La enganyosa conquesta de l'educació de 0 a 3». *El País*, p. 33.
- Zaninelli, F. (2021). *Continuïtat educativa de zero a sis anys. El sistema integrat*. Carocci.

Editors

Prof. Jordi Collet. Catedràtic de Sociologia de l'Educació a la Universitat de Vic a Barcelona (Espanya). Anteriorment, va ser vicerector de Recerca i Transferència de Coneixement de la universitat del 2015 al 2022. Ha ocupat càrrecs acadèmics com a visitant en diverses institucions de primer nivell, com ara l'UCL Institute of Education (Londres), la Universitat de Cambridge i la UNESCO. Els seus principals interessos de recerca inclouen la política educativa, les desigualtats i les estratègies per combatre-les, els enfocaments familiars, escolars i comunitaris, i les zones educatives com a nova unitat de política educativa.

Dra. Glòria Olmos. Professora d'educació infantil a la Universitat de Vic i directora de les tres escoles bressol municipals de Vic. La seva carrera professional combina la gestió educativa, la docència universitària i la recerca en el camp de l'educació infantil, amb un enfocament específic en el grup d'edat de 0 a 3 anys. La seva experiència com a directora de centres de referència li permet establir connexions rigoroses entre la recerca, la gestió i la pràctica educativa, contribuint a la generació de coneixement directament aplicable tant al camp acadèmic com a la millora de les polítiques i pràctiques educatives.

Dr. Alejandro Paniagua. Professor d'Educació i Ciències Socials a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Té un doctorat en Antropologia Social per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i una llicenciatura en Ensenyament, especialitzada en educació primària. La seva trajectòria professional inclou docència tant en l'educació obligatòria com en la post-obligatòria, així com la feina com a especialista en projectes socioeducatius per a organitzacions sense ànim de lucre. Ha dut a terme recerca al Regne Unit i als Estats Units i ha treballat com a consultor per a diversos organismes internacionals, com ara l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) a París i la Brookings Institution a Washington.

Col·laboradors

Alicia Alguilera. Directora general de l'Institut d'Educació de Barcelona de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB).

Bet Bàrbara. Cap de les àrees de desenvolupament comunitari de l'Institut d'Educació de Barcelona de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB).

Judit Cucala. Cap de projecte d'educació, Departament d'Educació Infantil, a l'Institut d'Educació de Barcelona de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB).

Dra Francesca Davoli. Professora d'Educació i Atenció a la Infància a la Universitat de Vic (Barcelona).

Elisabetta Dodi. Cap de la Unitat de Promoció i Desenvolupament de Projectes d'Innovació. Àrea de Serveis a la Infància. Departament d'Educació i Ensenyament. Ajuntament de Milà (Itàlia)

Dra Laura Farré. Professora d'Educació a la Universitat de Vic (Barcelona).

Dra. Verònica Jiménez. Professora de Psicologia de l'Educació a la Universitat de Vic (Barcelona).

Pia Kuisma. Especialista pedagògica. Àrea d'Educació i Cura de la Primera Infància. Ajuntament de Tampere (Finlàndia).

Mattia Lamberti. Investigador a la Unitat de Projectes, Labzerosei, Spazi Zerosei, àrea de Serveis a la Infància. Departament d'Educació i Instrucció. Ajuntament de Milà (Itàlia)

Franca Locati. Cap de la Unitat de Projectes, Labzerosei, Spazi Zerosei. Àrea de serveis infantils. Departament d'Educació i Instrucció. Ajuntament de Milà (Itàlia).

Dra. Mila Naranjo. Degana de la Facultat d'Educació i professora associada de Psicologia de l'Educació a la Universitat de Vic (Barcelona).

Ulla Niskanen. Especialista pedagògica. Serveis d'Educació i Atenció a la Primera Infància. Ajuntament de Tampere (Finlàndia).

Tanja Moisala. Cap dels Serveis d'Educació i Atenció a la Primera Infància. Àrea de serveis del sud i del sud-est. Ajuntament de Tampere (Finlàndia).

Prof. Peter Moss. Catedràtic emèrit d'Educació Infantil de l'UCL – Institute of Education (Londres).

Loida Sala. Cap de Projectes d'Educació, Departament d'Educació Infantil de l'Institut d'Educació de Barcelona de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB).

Dra. Elisa Stinus. Investigadora sènior i coordinadora de projectes a l'Institut Metropolità d'Investigació Social i Educativa de Barcelona.

Dra. Berta Vila. Professora d'Educació i Atenció a la Primera Infància a la Universitat de Vic (Barcelona).

Sèrie *Educació i Primera Infància*

*Noves perspectives sobre educació i cura de la
primera infància*

L'objectiu d'aquesta sèrie és presentar recerca sobre les condicions d'educació i cura dels infants des del naixement fins al llindar de l'escolarització obligatòria o primària. Donen suport a la idea d'una especificitat cultural i social de les estructures que garanteixen la transició del món familiar al món escolar, i que construeixen espais de vida i d'aprenentatge per a infants d'entre 0 i 6 anys. La sèrie té com a objectiu analitzar les diferències basades en la percepció dels infants i de l'educació, en la formació i el prestigi dels professionals, en les decisions polítiques i financeres, i en les expectatives dels pares. Per fer-ho, aquesta sèrie vol oferir noves perspectives considerant la dimensió social i cultural d'aquestes pràctiques d'atenció i educació. Evitant enfocaments estrets i tècnics, així com qualsevol promoció d'una norma universal, està oberta a enfocaments i disciplines diversos, a l'exploració de nous paradigmes i al qüestionament crític.

Director de la col·lecció

Gilles Brougère (Université Sorbonne Paris Nord)

Comitè editorial

Pascale Garnier (Université Sorbonne Paris Nord)

Sylvie Rayna (IFE, ENSL) Florence Pirard (Université de Liège)

Pablo Rupin (CIAE, Université du Chili) Tullia Musatti (CNR, Roma)

Véronique Francis (Université d'Orléans)

Michel Vandenbroek (Université de Gand) Gilles

Cantin (Université du Québec à Montréal) Anne

Greve (Université d'Oslo)

A la mateixa sèrie

Vol. 8 – Jordi Collet-Sabé, Glòria Olmos i Alejandro Paniagua (eds.), *Cap a un nou enfocament global i reactiu per als serveis d'educació i cura de la primera infància. Lliçons de Barcelona, Milà i Tampere*, 202G. 2G0 p.

Vol. 7 – Florence Pirard, Marianne Zogmal i Pascale Garnier (dir.), *Pratiques i politiques en la primera infància. Perspectives internationales*, 2024. 2GG p.

Vol. G – Tullia Musatti, Donatella Giovannini, Mariacristina Picchio, Susanna Mayer, Isabella Di Giandomenico (dir.), *Vivre ensemble, découvrir ensemble. Le développement et le partage de la connaissance entre enfants et adultes dans les services éducatifs de Pistoia*, 2023. 35G p.

Vol. 5 – Anne-Lise Ulmann i Pascale Garnier (dir.), *Travailler avec les enfants petits. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*, 2020. 202 p.

Vol. 4 – Ghislain Leroy, *L'escola maternal de la performance infantil. Prefaci d'Éric Plaisance*, 2020. 1G2 p.

Vol. 3 – Sylvie Rayna i Pascale Garnier (dir.), *Transicions en la primera infància. Recerques a Europa i al Quebec*, 2017. 20G p.

Vol. 2 – Pascale Garnier i Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, 201G. 1G0 p.

Vol. 1 – Joseph Tobin (ed.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America*, 201G. 223 p.

Publicacions relacionades

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (dir.), *Le care dans l'éducation préscolaire*, Brussel·les, PIE Peter Lang, 201G.

Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (dir.), *Petites enfances, migrations et diversités*, Brussel·les, PIE Peter Lang, 2014.

Brougère, Gilles (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Brussel·les, PIE Peter Lang, 2010.

Brougère, Gilles / Vandenbroeck, Michel (dir.), *Repenser l'éducation des enfants petits*, Brussel·les, PIE Peter Lang, 2007.

www.peterlang.com