



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

La gestió de la qualitat educativa en els serveis de la Primera Infància

Mònica Pérez Capllonch

Grau d'Educació Infantil

Any acadèmic 2020-21

DNI de l'alumne: 43167565S

Treball tutelat per Carme Pinya Medina
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:
primera infància, qualitat, qualitat educativa, educació, educació infantil, gestió educativa.

Resum

El present treball està compost per tres parts: d'una banda, s'exposa un recorregut per diferents maneres de gestió de diversos sistemes educatius, tant a l'àmbit local com regional i europeu, per tal de conèixer distintes realitats de gestió educativa; d'altra banda, s'analitzen una sèrie d'indicadors mínims i criteris clau que conformen el concepte de qualitat educativa, i també tres articles en concret de la Convenció dels Drets dels Infants que recolzen aquest concepte; i, finalment, es posen de manifest uns determinats interrogants respecte a aquest tema que pretenen concloure críticament els resultats d'investigació d'aquest projecte.

Paraules clau:

primera infància, qualitat, educació, educació infantil, gestió educativa.

Abstract

The present work is made up of three parts: on the one hand, it presents a journey through different ways of managing various educational systems, both at the local and regional and European level, in order to know different realities of educational management; on the other hand, a series of minimum indicators and key criteria that make up the concept of educational quality are analysed, as well as three specific articles of the Convention on the Rights of the Child that support this concept; and, finally, certain questions are raised regarding this topic that seek to critically conclude the research results of this project.

Key words: early childhood, quality, education, early childhood education, educational management.

Índex

1. Introducció	4
2. Objectius.....	8
3. Disseny metodològic	9
4. Fonamentació teòrica	12
5. Criteris clau per definir el concepte de qualitat educativa i altres indicadors de qualitat segons el seu àmbit d'aplicació	26
6. Mirada a la Convenció dels Drets dels Infants i menció especial a tres articles en concret	34
7. Personalitats, organitzacions i entitats compromeses amb la gestió de la qualitat en l'educació i atenció a la primera infància.....	41
8. La documentació pedagògica per a l'avaluació de la gestió de la qualitat educativa	42
9. Conclusions i interrogants crítics	44
10. Referències bibliogràfiques.....	47

1. Introducció

Primer de tot, cal dir que aquest tema és important perquè la paraula qualitat es troba present amb molta freqüència en els discursos de conferències, congressos, reunions pedagògiques -pràcticament en tot el món- i, a més, és un concepte clau dins el món de l'educació i atenció a la primera infància.

Ara bé, tot i que el tema de la qualitat ha anat agafant molt de ressò dins l'àmbit de l'administració i la política, a dia d'avui encara no està ben definit el seu concepte ni tampoc aquells criteris que qualsevol projecte, programa o serveis educatius han de complir indispensablement per a ser considerats "de qualitat".

Amb aquesta investigació, doncs, es pretén indagar i dur a terme una recerca bibliogràfica exhaustiva sobre com s'està gestionant la qualitat dels serveis educatius de la primera infància. És a dir, la finalitat és elaborar un guió que reculli quines autores i quins autors es dediquen a treballar en el tema de la qualitat; quines lleis o programes governamentals formulen diferents professionals de la política, tant a nivell local, regional com europeu; quin currículum o projecte educatiu; i, quines organitzacions o entitats formen part de la investigació dels requisits per a delimitar quines són les condicions mínimes, necessàries o desitjables de qualitat.

Aleshores, el tema de la qualitat, inevitablement, està estretament lligat a temes com el del drets dels infants, de la conciliació laboral, de l'accessibilitat econòmica als serveis educatius, de la inclusió i l'equitat, de la imatge d'infant, entre d'altres. Per tant, això fa que la qualitat no pugui concebre's si no és des d'una perspectiva democràtica i amb la participació de tots els agents involucrats en l'atenció educativa dels infants.

Un dels motius que m'ha portat a investigar aquest tema és que, des que vaig començar els meus estudis d'educació, he anat veient diverses irregularitats i incoherències que baix el meu punt de vista feien que la qualitat no existís. On he vist més incoherències ha estat sobretot entre el primer i el segon cicle d'educació infantil, és a dir, entre els 0-3 anys i els 3-6 anys, tant a nivell de competències educatives com a nivell sociocultural, econòmic i polític i, també, quant a la via per a accedir a la formació de professionals educatius de la primera infància.

D'ençà que vaig cursar el Cicle Formatiu de Grau Superior d'Educació Infantil i l'experiència negativa que vaig viure a les meves primeres pràctiques a un centre de 0-3 anys, vaig començar a qüestionar-me quines persones, entitats, organismes o institucions i quina normativa legal hi ha darrera l'àmbit educatiu i que, suposadament, té la finalitat màxima de vetllar i assegurar el seu correcte desenvolupament. Em vaig demanar, sobretot, quins filtres es troba algú que vol formar part del camp professional de l'educació a la primera infància. I, per sorpresa meua, em vaig trobar que hi havia dues vies d'accés a la formació professional per al primer cicle d'educació infantil, però només una per al segon cicle. Això em va encendre el botó d'alarma i em va crear molta d'inquietud i curiositat, ja que va ser la primera senyal per acabar adonant-me que existeix tot un repertori de diferències entre aquests dos cicles, essent sempre el primer el que surt més malparat, discriminat i infravalorat de tots dos quan -personalment- pens que hauria de ser el més protegit.

Així doncs, vaig decidir seguir amb els meus estudis per ampliar la meua accessibilitat laboral a tota la primera infància. Cal dir que esperava que el Grau d'Educació Infantil universitari m'aportés molts més coneixements que el CFGS. Però, per segona sorpresa meua, no puc dir que hagi estat així. Això em va motivar a trobar la formació que creia que em mancava a través de la meua assistència i participació a cursos, seminaris i conferències i, també, llegint llibres i anant a les jornades de portes obertes que oferien diverses escoles i escoltes, tant de Mallorca com de fora, amb les quals pensava que compartia la mateixa mirada d'infant i cultura d'infància.

Per sort, he pogut escoltar, conversar i intercanviar experiències amb moltes personalitats del món educatiu i pedagògic i he llegit bastants de llibres i articles de diferents autors i autoras i, gairebé tots, coincideixen en què encara no existeix una coherència en el sistema educatiu de la primera infància. Així mateix, el fet d'haver pogut compaginar els meus estudis amb la meua tasca laboral a diversos centres educatius infantils m'ha fet adonar-me'n que sovint a la part teòrica dels estudis manquen molts conceptes pràctics que a l'hora d'acompanyar infants ningú t'ha ensenyat i és quan, aleshores, la integritat de la qualitat entre en perill.

Per aquesta raó, dins del meu tema que -a grans trets- seria la qualitat en la primera infància, he volgut enfocar-ho més cap a la gestió d'aquesta qualitat per tal d'exposar quines accions,

característiques, àmbits i criteris formen part del conjunt que determina què és la qualitat de la primera infància.

Així doncs, el projecte que vull dur a terme amb aquesta investigació és l'elaboració d'una recerca bibliogràfica que especifiqui, argumenti i analitzi el tema de la gestió de la qualitat en la primera infància en la qual es desenvolupin tres coses: la definició d'aquest concepte, els àmbits i aspectes que s'han d'analitzar per emetre un judici sobre la qualitat i els indicadors de qualitat dins d'aquests, des d'una visió de drets.

Amb tota aquesta recerca, m'agradaria obtenir molts més coneixements sobre quin sistema educatiu es segueixen a altres indrets del món i per quin model d'avaluació es regeixen per a assegurar-ne la seva qualitat i coherència amb els drets de la primera infància. Així com, també, amb la realització del meu treball voldria descobrir i conèixer molts més noms de persones compromeses amb aquest tema que hagin aportat el seu granet de sorra per a contribuir a la defensa dels drets dels infants.

A més a més, però, l'objectiu final al qual desitjaria que arribés aquesta investigació és l'aportació d'informació i evidències suficients per a posar de manifest que no hi hauria d'haver diferències entre el primer i el segon cicle d'educació infantil. M'agradaria que gràcies a aquest treball s'obrissin nous camins de reflexió que permetin contemplar tota l'etapa de la primera infància com una de les més importants per al desenvolupament integral dels infants i quins trets qualitius no es poden vulnerar perquè sinó el respecte cap als drets dels infants no seria real.

Per aconseguir desenvolupar tota aquesta recerca bibliogràfica, la investigació que duc a terme segueix les fases que l'investigador Lluís Codina proposa i s'organitza en diferents parts: la primera de totes és la fase de recerca, és a dir, les fonts que empraré per a desenvolupar l'evidència del meu treball; la segona fa referència a l'avaluació d'aquestes fonts consultades, aquelles que han estat revisades i seleccionades rigorosament com les adequades per a ser la base de la qual parteix el meu treball; la tercera fase correspon a l'anàlisi profund d'aquesta recerca, de tots i cadascuns dels documents seleccionats; i, finalment, la darrera fase és la síntesi del resultat de la unió de totes les parts tractades d'aquests documents en un producte nou, presentant els resultats d'una manera descriptiva i també interpretant-los d'una forma crítica.

2. Objectius

- Fer un recorregut sobre el sistema educatiu actual, tant a nivell local com regional i comparar-lo amb altres sistemes educatius d'altres països europeus per tal d'extreure aquells trets singulars i significatius que suposarien un benefici comú i integrador per al sistema educatiu en general.
- Explicar el concepte de qualitat educativa a través d'una indicadors mínims i uns criteris quals indissociables a ell i a qualsevol pràctica educativa o servei infantil.
- Detectar, senyalar i explicar què s'entén per diferències o incoherències entre el primer i segon cicle d'educació infantil i exposar-les.
- Elaborar una síntesi sobre aquells articles de la Convenció dels Drets dels Infants de 1989 que estan estretament lligats amb el concepte de qualitat educativa.
- Recolzar aquestes reflexions en articles i investigacions de diferents autors i autores conscienciats amb el respecte cap a la primera infància.
- Establir un canal d'apertura cap a un interrogant clau que concerneix a totes aquelles figures i institucions responsables a l'àmbit educatiu i que tracta d'aconseguir l'avaluació qualitativa dels seus serveis.
- Adquirir més coneixements i informació teòrica sobre la realitat educativa en altres indrets europeus per tal d'extreure paràmetres i indicadors clau per a la gestió de la qualitat educativa i enfortir el pensament crític cap a aquesta.

3. Disseny metodològic

En aquest apartat s'explica quin procés he seguit per a dur a terme la meua recerca bibliogràfica i seleccionar quins articles i autors han servit de base per al desenvolupament de la meua investigació. Així doncs, he fet servir les pautes que l'investigador Lluís Codina proposa per a l'elaboració d'una revisió sistemàtica per a treballs acadèmics d'investigació.

Per a aquest autor, les revisions sistemàtiques són essencials per a aportar rigor a qualsevol investigació acadèmica i haurien de ser obligatòries, ja que proporcionen la fonamentació teòrica que cal perquè una revisió sigui avaluada com a rica i de qualitat. D'aquesta manera, segons Codina (2021), “les revisions bibliogràfiques, entre d'altres coses, es componen de dos elements fonamentals: dels documents escollits per a tal revisió i del resultat de la interpretació d'aquests”.

Sota el *framework* denominat *SALSA*, Codina (2021) presenta les quatre fases d'una revisió sistemàtica: Search, Appraisal, Analysis i Synthesis. Aquestes, al seu torn, són traduïdes de la següent manera: **recerca, avaluació, anàlisi i síntesi**. Les dues primeres són “les responsables de proveir el banc de documents final (o base de l'evidència) sobre el qual s'aplicaran les altres dues fases”.

Així doncs, la finalitat de la primera fase, la de **recerca**, és proporcionar un primer grup d'ítems que seran candidats a formar part del banc de documents abans mencionat o base de l'evidència. Per a dur a terme tal recerca, és necessari sempre acudir a aquelles fonts, articles, capítols de llibres, altres documents, que estiguin publicats en revistes científicament avaluades, tot i que en el camp de les Humanitats i Ciències Socials també puguin formar part d'aquesta revisió altres tipus de fonts localitzades en altres bases de dades o grups òptims de bases de dades.

Per a la meua investigació, he basat la meua recerca principalment en dues fonts dedicades plenament a l'educació i atenció de la Primera Infància. D'una banda, he fet servir diversos articles de diferents números de la revista *Infància a Europa* del col·lectiu editorial de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (Barcelona) i, d'altra banda, les recomanacions

recollides pel Consell de la Unió Europea de la Comissió Europea dins l'àmbit de l'Educació i Cura de la Primera Infància (Brussel·les).

No obstant això, cal dir que la lectura dels articles i propostes derivades d'aquestes dues fonts bibliogràfiques m'han portat a trobar altres canals d'informació -estretament lligats a la meua temàtica- dels quals també he seleccionat varies aportacions. Alguns d'aquests altres canals són, per exemple, la *Revista Primera Infancia* d'Uruguay; l'article *La educación y atención de la primera infancia en la Unión europea* d'Ana Ancheta Arrabal; diferents articles publicats a diverses revistes per Irene Balaguer, membre portaveu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat a la comissió europea; el document internacional *Quality in Early Learning and Child Care Services, Paper from the European Commission Childcare Network*; entre d'altres.

Les paraules clau que permeten sintetitzar el meu projecte i que he pogut extreure-les mitjançant les subfases de facetar, derivar i combinar són: qualitat, educació, qualitat educativa, serveis infantils, primera infància, drets dels infants i gestió.

A continuació, he arribat a la fase d'**avaluació** que té la funció de determinar quins documents mereixen formar part del banc de documents final. Això es realitza mitjançant uns criteris d'inclusió i exclusió basats, alhora, en dos aspectes: els criteris pragmàtics, és a dir, l'adequació dels documents pertinents als temes i objectius de la revisió, i els criteris de qualitat. Tot això, es duu a terme a través d'uns patrons metodològics sistematitzats que permeten desenvolupar les dues següents fases, anàlisi i síntesi, assolint que els resultats tinguin les màximes garanties possibles.

Finalment, ja he passat a les dues últimes fases que són la d'anàlisi i síntesi. A la fase d'**anàlisi** he emprat un procediment que m'ha ajudat a tractar de forma similar cadascun dels documents seleccionats per al meu banc de documents final. Aquest procediment ha estat centrar-me en aquelles dades que tractaven sobre les diverses situacions i realitats educatives en diferents indrets i, llavors, visualitzar aquells fragments que tractaven els indicadors, paràmetres i criteris per a definir i donar consistència al concepte de qualitat.

Per últim, tot aquest procés de cura en la selecció i anàlisi exhaustiu de la documentació i bibliografia que conforma el coixí sobre el qual es recolza la meua investigació, m'ha permès

poder desenvolupar la **síntesi** del meu projecte. He optat per a dur a terme una síntesi narrativa organitzada en apartats i subapartats que dona lloc al cos del meu projecte.

4. Fonamentació teòrica

La finalitat d'aquest apartat és fer un recorregut cronològic pel concepte de *qualitat educativa* per tal de situar-lo temporalment i veure com ha anat evolucionant al llarg del temps. A més, la idea també és comparar des de diferents perspectives com es gestiona i es concep el tema de la qualitat educativa en altres indrets europeus.

A nivell general, es podria dir que arran de tot el món, el concepte de qualitat educativa ha anat molt lligat a com s'ha concebut als infants des d'una mirada sempre adultocentrista i no des d'una mirada on l'infant és el protagonista i com a un subjecte de drets, per si mateix. Aquesta mirada ha propiciat que la lluita per arribar a què l'educació sigui un dret i, a més, que sigui un dret de qualitat, ha que s'entrecreuin molts d'interessos variats com ara econòmics, laborals i ideològics, entre d'altres, ja que fins ara sempre s'ha seguit un mateix patró cultural de responsabilitats on era l'home qui treballava fora de casa i la dona, llavors, s'ocupava de les tasques domèstiques entre les quals destacava la cura dels fills i/o filles. Però el fet, en un moment donat, de ser la dona qui comença a poc a poc i regularment el retorn al món laboral -que cal dir que, al principi, gairebé era sempre com a mà d'obra barata- fa que el tema de conciliació familiar es posi en relleu per primera vegada. Perquè, qui es fa càrrec dels nins i nines si la mare es reincorpora a la feina?

Així doncs, comencen a sorgir diferents tipus d'establiments on els infants són acollits, des de cotxeries, patis de veïnats o veïnades, entrades de les cases, etc. Al principi tots eren llocs inadequats. I, amb qui es deixaven aquests infants? Doncs, la majoria estaven al càrrec d'altres dones que no tenien cap preparació professional, simplement l'experiència d'haver tengut fills o filles. Aquesta realitat perdura varies dècades fins que es produeix un canvi substancial en les necessitats del mercat, ja que comença a reclamar mà d'obra qualificada. A partir d'aquest moment, les persones que hagin de tenir cura d'aquests infants han de ser persones, dones -sobretot-, amb una formació adequada a aquests nous llocs de feina. A Espanya això sorgeix al principi dels anys 70.

En aquesta nova realitat laboral de la dona, que ha de tenir més estudis i més preparació, genera una petita o gran revolució, segons com es miri, ja que a partir d'aquest moment les mares no estan disposades a deixar els seus infants en mans de qualsevol persona ni en qualsevol lloc; sinó que s'organitzen, protesten, es manifesten i contribueixen a prendre

mesures i a exigir unes mínimes garanties de com s'atenen aquests infants. Per tant, això, cal considerar-ho com una reivindicació social força remarcable. Així doncs, tal i com explica Irene Balaguer (2014, p. 44-45):

A Espanya la resposta del govern, encara en dictadura, s'articula en base a tres propostes: la de creació o ajuda a guarderies laborals, les ajudes a les guarderies assistencials per als més desfavorits i finalment el Pla Nacional de Guarderies d'acord amb el qual l'Estat creava i sostenia guarderies per a la infància de 0-6 anys.

Aquesta forma d'actuació dels governs contribueix a què s'escolti només les necessitats que el mercat demanda que són, en gran mesura, créixer, expandir-se i per tant incrementar l'oferta privada. És a dir, les ajudes o subvencions públiques en aquell moment són minúscules. En canvi, quan en el mercat la mà d'obra és escassa, ja que no es requereix que n'hi hagi molta, sorgeixen opinions qualificades en defensa del gran paper que la dona-mare fa com a única responsable de la criança dels seus fills i filles. I, així, es perpetua l'únic rol de dona-mare submissa que duim arrossegant al llarg de la història.

Arribam, doncs, a un punt de vista que -personalment- pens que es bàsic acabar amb ell, ja que s'ha de reconèixer tant els infants com les dones com a subjectes amb els seus propis drets i que cada situació de cada persona-dona és diferent i s'hauria de respectar. Així doncs, es posa de manifest un dels drets d'ambdós subjectes que és el dret a l'opinió i, tan aviat com es pugui i sigui possible, l'infant ha de poder opinar sobre allò que li afecta. Aleshores, a poc a poc, es van creant més centres infantils, sobretot en barris més vulnerables i que més ho requereixen. Es comencen a implicar i a corresponsabilitzar les famílies, es selecciona personal qualificat, la tasca educativa contempla no només els aspectes didàctics i acadèmics sinó tots aquells que contribueixen al desenvolupament integral de la persona, és a dir, aspectes culturals a través de la riquesa de múltiples llenguatges com la música, la dansa, el moviment, l'art i l'estètica dels espais i materials, la vida quotidiana com un element clau per a l'autonomia personal i social. Tot això, en definitiva, fa que el personal docent hagi d'estar necessàriament en contínua formació.

A Espanya, la iniciativa de passar de la guarderia a l'educació infantil va ser realitzada per la societat. A la dècada dels 70 del segle passat varen proliferar cooperatives de famílies i mestres dones per a donar una nova resposta a la necessitat del moment. Varen ser uns anys molt durs en plena dictadura però també varen ser extraordinaris de creació pedagògica i social. Les escoles infantils eren petits espais de llibertat i avui totes aquelles escoles infantils són públiques. (Balaguer, 2014, p. 46).

Cal dir que, no obstant això, a la majoria dels països el fet de reconèixer el dret a l'educació des del naixement i el deure dels governs de reglamentar i crear espais que respectin aquest dret per a tota la infància, independentment de les seves diferències o diversitats, ha estat una conquesta molt complicada i ha sofert tota una sèrie de protestes, manifestacions, congressos i comunicats. I, tot i que encara la mobilització persisteix, sí que és cert que a vàries societats s'ha aconseguit legislar aquest dret però l'aplicació d'aquesta demanda encara no està del tot coberta.

Si ens centram a Espanya, és important recordar que a l'any 1990 es va aprovar la Llei Orgànica General del sistema educatiu, amb la qual es reconeix a la primera infància com la primera etapa educativa de la vida. Aquesta llei va aportar molt d'entusiasme a la societat espanyola sobretot per tres elements bàsics sobre els quals s'hauria d'haver reflexionat, segons Balaguer (2014, p. 47):

La dificultat dels ministeris d'educació per a comprendre que l'educació infantil és tan important com la bàsica o la universitària però diferent, la falta de recursos públics per a fer realitat la llei obri l'eterna dicotomia sobre si es prioritària la quantitat o la qualitat i la lectura de les aportacions de les neurociències des d'una perspectiva neoliberal.

És sabut que, tradicionalment, el ministeri d'educació, sempre s'ha definit per tenir unes pautes d'actuació homogènies per a tota la població escolar. En cap moment s'ha aturat a pensar en les necessitats que cada infant té i que aquestes pautes no li poden aportar en el seu ple desenvolupament integral. És, per això, que s'ha de cercar una altra manera d'orientar el disseny curricular. Així doncs, es posa la vista en altres països i indrets europeus que sí ho fan; com, per exemple, Dinamarca, que en comptes d'uns currículums estableix uns principis bàsics sobre els quals s'haurien de basar totes les escoles infantils. Irene Balaguer (2014, p. 47) explica que:

Aquests principis consideren sota l'epígraf *Infància i Societat* que s'ha de promoure el desenvolupament, el benestar i l'autoestima dels infants, s'ha d'escoltar els nins i nins, s'ha de fer que les famílies participin en les escoles infantils, les escoles infantils són un recurs en el treball preventiu i han de cooperar en la resta de serveis de la comunitat. Així doncs, es subratlla que els objectius han de ser pedagògics i socials i també estableix que les escoles han de donar veu als infants perquè aquests participin en la presa de decisions de manera que puguin compartir responsabilitats.

A Espanya, però, el que ha succeït és que els ministeris d'educació no han escoltat la veu dels infants ni tampoc la de les mestres que reclamen un disseny curricular adaptat a les

necessitats de cada un dels nins i nines. Per contra, els currículums d'educació infantil s'han establert i sacralitzat sense que aquests puguin ésser interpretats d'una altra manera. Per a parlar, a continuació, sobre la dicotomia que existeix -des del punt de vista de Balaguer (2014, p. 48)- falsa, cal fer referència a Loris Malaguzzi i a la seva clara aposta per la qualitat. Ell sostenia que:

Si la societat no té l'oportunitat de conèixer com de positiva és per a la infància una escola en la qual nins i nines feliços tinguin l'oportunitat de desenvolupar tot el seu extraordinari potencial, amb els seus cent llenguatges, difícilment podrà comprendre com de positiva és l'escola infantil ni respectar el dret a l'educació dels més petits (Balaguer, 2014, p.48).

És evident que la quantitat és important, però ha de ser vista -com bé proposa Balaguer (2014, p. 48)- “com l'altra cara de la qualitat”. Quantitat i qualitat són dos conceptes que han d'anar agafats de la mà per a poder avançar. Aquí entra com a element clau que, 25 anys després de ser aprovada per la ONU la Convenció dels Drets dels Infants i ratificada pels nostres països, encara ara els governs no estan complint amb la seva tasca de reconèixer la infància de 0 a 6 anys com a persones subjectes de drets, entre els quals està el dret a l'educació, i per tant, això, ja és un argument suficient per a actuar en coherència.

A tot això, com he assenyalat abans, s'han d'afegir les aportacions que les neurociències han fet fins a dia d'avui quan han comprovat que les primeres edats són bàsiques per al desenvolupament de qualsevol persona, ja que en aquests primers anys de vida és quan s'estableixen o no les grans connexions neuronals sobre les quals es sustentaran els progressius aprenentatges, al llarg de tota la vida. No obstant això, s'ha de tenir en compte que s'estan utilitzant aquestes aportacions des d'una visió neoliberal, com bé fa referència Balaguer (2014, p. 48), “amb la qual s'està intentant inculcar als infants una sèrie d'aprenentatges que realment no permeten a l'infant desenvolupar-se plenament sinó que els converteix en simples contenidors de falsos sabers”. I no hauria de ser així. Les investigacions i aportacions de la neurociència haurien de servir per a poder trobar aquelles metodologies que permetin acompanyar els infants de la millor manera possible en el seu desenvolupament i autonomia personal i, a més, entendre la complexitat relacional que hi ha darrere les seves accions, pensaments i construcció de coneixements.

Per a poder entendre la realitat que viuen els serveis educatius i d'atenció a la primera infància a Europa, he fet servir de base l'article *El sistema dels serveis educatius infantils a*

Europa escrit per Peter Moss (2014, p. 15) a la Revista *Infància a Europa* de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Comença el seu article dient que: “el punt crític de les polítiques per a la infància és la manca d'un sistema integrat que harmonitzi les diverses intervencions.” Tot i que també ho complementaré amb les visions que altres autors i autores professionals del món de la primera infància aporten sobre la qualitat a l'educació infantil.

Quan varen sorgir els serveis d'educació infantil formals, aquests varen néixer a Europa i, sobretot, estaven molt més desenvolupats per als infants del segon cicle (3-6 anys) que no pels del primer cicle (0-3). Però aquests serveis no estaven integrats a dins una política comuna, sinó que el panorama de l'educació infantil a Europa fins a dia d'avui és molt divers i, fins i tot, es podria catalogar com a confús. Si ens centram en com s'organitzen els sistemes nacionals d'educació infantil, cal fer referència a un dels deu principis que Moss (2014, p. 15) proposa que és “la necessitat de coherència; un marc per donar suport a una visió comuna”.

Aquest document que recull els deu principis sota el títol *L'educació infantil: una perspectiva europea*, publicat a la revista *Infància a Europa* de l'A.M. Rosa Sensat (2014, p. 15), planteja que: “tots els centres haurien d'inserir-se en un marc polític únic i coherent que assegurí una visió comuna i unes condicions compartides a tots els centres per a infants.” I, afegeix, que: “construir i aplicar aquest marc serà més fàcil quan hi hagi un únic departament responsable d'aquests centres en tots els nivells de govern.”

Així mateix, els autors Michael Vandebroek i Mathias Urban (2011, p. 9-10), en referència a això, sostenen que:

La competència en el context educatiu de la primera infància s'ha d'entendre com una característica de tot el sistema de la primera infància, més que com un conjunt d'habilitats, coneixements i actituds d'un professional concret. El sistema competent es crea a través de relacions recíproques entre individus, equips, institucions i el context sociopolític. La gestió, la política i la direcció en general són aspectes importants dels sistemes competents.

D'altra banda, però, Moss (2014, p. 15) es demana a si mateix: “Fins a quin punt ha assolit Europa aquest principi?” La majoria de països europeus tenen sistemes separats on la responsabilitat dels serveis està dividida en diferents departaments. Alguns serveis depenen de l'administració de benestar social i d'altres del d'educació. Majoritàriament els primers solen

relacionar-se amb els serveis per a infants de primer cicle (0-3 anys) i els segons per a infants de segon cicle (3-6 anys).

El problema dels sistemes separats és prou clar. Són un llegat de les polítiques del passat que crea desigualtat, discontinuïtat i duplicació de serveis; coses que no són bones per als infants ni per a les famílies ni per als treballadors d'aquests centres (Moss, 2014, p. 15).

Sí que es pot dir que en alguns països s'ha evolucionat cap a un únic sector o departament com a responsable de tots els serveis d'educació i cura de la infància.

Si bé els Estats financien fins a un cert punt els serveis, s'ha relegat un paper més important al mercat, on els serveis privats poden prendre formes diverses: escoles infantils privades, *family day care*, cangurs, familiars. És aquí on el sector privat amb afany de lucre, en les seves diverses formes, està més present. En la major part dels països trobam avui un sistema d'educació i atenció a la primera infància de dos nivells: un servei universal per a infants de més de tres anys, ofert o finançat per l'Estat com a bé públic; i una implicació pública molt més limitada en l'oferta de serveis per als infants més petits, on es depèn més de les empreses privades i de les possibilitats econòmiques per a les famílies, segons Perrine Humblet i Peter Moss (2006, p. 6).

Així mateix, Moss (2014, p. 15) ha investigat que dotze dels vint-i-vuit estats membres de la UE tenen aquesta responsabilitat unitària; i, en aquest aspecte, Europa està molt més avançada que qualsevol altra zona del món. No obstant això, una responsabilitat unificada no significa un sistema totalment integrat; "és només un pas", expressa l'autor.

En aquest document dels deu principis, es concep com un sistema totalment integrat i coherent aquell amb una visió comuna i unes condicions compartides en vuit àrees clau. Aquestes àrees clau són les següents: accés, accessibilitat (quota), visió pedagògica, context curricular, participació, avaluació, estàndards mínims relatius a l'entorn i al personal i una infraestructura de suport. Moss (2014, p. 15) comenta que: "analitzat així, el nombre de països amb sistemes d'educació infantil alhora unitaris i totalment integrats cau de dotze a només quatre. Aquesta integració estructural comporta també una integració conceptual en el sentit que aprenentatge i cura es consideren totalment inseparables."

Tot i que Europa ha iniciat el llarg camí cap a un sistema totalment integrat d'educació i atenció a la primera infància, encara queda molt de recorregut per a seguir avançant. Per a no perdre de vista el tema principal d'aquesta investigació que és el tema de la qualitat educativa, és important dir que tots aquests factors influeixen o perillen que aquesta qualitat es pugui

assolir o no, ja que els sistemes d'educació i atenció a la primera infància s'emmarquen alhora i es defineixen per altres polítiques i serveis com, per exemple, els permisos parentals i l'educació primària. Tots els països de la UE han de reconèixer i facilitar aquests permisos, però no ho fan de la mateixa manera.

Per tant, el disseny polític en aquestes àrees té una gran influència sobre la qualitat d'aquests serveis. Això, al seu torn, té unes conseqüències innegables i de forta rellevància. Així mateix, també hi té una gran influència el punt de vista sobre l'inici de l'educació obligatòria i de l'escola primària i l'assistència a serveis d'educació infantil, ja que hi ha països que ho consideren d'obligat compliment i en altres té caràcter voluntari. Això també té repercussions en la qualitat educativa de la primera infància, doncs hi ha polítiques educatives d'alguns països que sostenen que l'educació del primer cicle (0-3 anys) hauria de ser obligatòria perquè suposa la preparació de l'etapa preescolar. Això, baix el meu punt de vista personal, suposa la concepció que la vertadera i necessària educació comença amb l'escolarització oficial al segon cicle, tornant a relegar així al primer cicle com una mera fase de cura i assistencialitat dels infants.

Aquí, Moss (2014, p. 17), es mostra contundent amb “la necessitat urgent d'obrir un debat crític a escala nacional i europea sobre l'obligatorietat de l'educació infantil, l'«escolificació» i sobre relacions alternatives entre la primera infància i l'educació obligatòria.” I, argumenta, a més, que “aquest debat també és pertinent per la necessitat d'un sistema coherent, amb una integració més decisiva en els departaments d'educació.” En aquesta línia, afegeix que: “per a construir unes visions, uns valors, uns objectius i unes pràctiques compartits, significa repensar i reformar no només l'educació infantil, sinó també l'escola obligatòria.”

Un altre factor que també influeix en la qualitat educativa és el tipus de serveis que formen els sistemes d'educació infantil formal a tota Europa, ja que aquestes distincions es reflecteixen sobretot pel personal que treballa en aquests serveis. Així mateix, també hi ha diferències entre els països que ofereixen aquest serveis d'educació infantil incloent la barreja públic/privat, doncs dins el sector privat també es pot distingir entre les ofertes sense ànim de lucre i les iniciatives de negoci, entre les quals hi ha un gran abisme ideològic i mercantil.

Aquí Humblet i Moss (2011, p. 6) comenten que: El sector privat no és cap novetat en els serveis educatius. Així que la qüestió no és si caldria introduir-lo i de quina manera, sinó quines condicions permetran que aquest sector contribueixi al desenvolupament d'uns sistemes nacionals de serveis educatius per a la primera infància en una associació genuïna amb el sector públic, per a garantir un servei de qualitat i la igualtat d'accés per a tots els infants i totes les famílies.

En paraules de Moss (2014, p. 18) i per a concloure la introducció d'aquest apartat:

Fins ara només un grapat de països europeus han adoptat i promogut una visió de l'educació infantil com una responsabilitat pública d'oferir una educació en el sentit més ampli com un dret de tots els infants. Europa encara té molt camí per córrer per assolir uns sistemes d'educació infantil adequats al segle XXI.

Segons Moss (2014, p. 19) “hi ha dos tipus de sistema d'educació i cura de la primera infància”:

- **Separat (educació)**: la responsabilitat està dividida entre els sectors educatiu i de benestar social amb la majoria de serveis depenent d'educació.
- **Separat (benestar social)**: responsabilitat dividida entre els sectors educatiu i de benestar social, amb la majoria de serveis depenent de benestar social, és a dir, serveis d'atenció a la infància.
- **Unitari (educació) totalment integrat**: tots els serveis depenen del sector educatiu i el sistema d'educació infantil és totalment integrat pel que fa a accés/dret, finançament, personal i regulació.
- **Unitari (educació) no totalment integrat**: tots els serveis depenen del sector educatiu però el sistema d'educació infantil no és integrat pel que fa a algun dels aspectes d'accés/dret, finançament, personal i regulació (Moss, 2014, p. 19).

A continuació, dedic uns apartats a fer una aproximació comparativa sobre l'organització i gestió de la situació dels serveis d'educació i atenció de la primera infància d'algunes zones en concret per tal d'investigar com tracten el tema de la qualitat educativa. Aquestes zones geogràfiques les he dividit en diferents nivells: autonòmic (Illes Balears), territorial (Comunitat Autònoma de Pamplona) i europeu (Suècia, Londres, Alemanya i Dinamarca). Primer, doncs, començaré situant aquestes aproximacions en el context més proper a nosaltres, territorialment parlant, que és Mallorca.

Pel que fa a **Mallorca**, i a la resta de les Illes Balears en el seu conjunt, la legislació que contempla la primera infància i regula els serveis d'educació i atenció infantils és, d'una banda, el Decret 67/2008, de 6 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general de l'ensenyament de l'educació infantil a les Illes Balears, on a l'article 18 s'estableixen els principis generals de l'educació infantil i a l'article 20 els pedagògics; i, d'altra banda, el

Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la comunitat autònoma les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), que determina aquest òrgan de caràcter tècnic per a dur a terme l'elaboració de plans i programes d'organització i funcionament de la xarxa pública d'escoles infantils públiques.

Cal especificar, doncs, que a Mallorca no existeix un sistema integrat que harmonitzi les intervencions de les polítiques educatives per a la primera infància, tal i com abans esmentàvem mitjançant les paraules de Moss. Això fa que, en el cas de Mallorca, hi hagi una dicotomia entre centres públics i privats que, alhora, es gestionen de maneres diferents depenent de si responen a una gestió directa o indirecta, segons el seu caràcter municipal.

D'una banda, és important fer menció al col·lectiu que va néixer a Mallorca el 21 de desembre del 2014, sota el nom *Assemblea 03*, com a resposta d'un grup de docents a les reformes educatives de la coneguda Llei Montoro de 2013, la qual deixa sense competències educatives als ajuntaments i a la LOMQUE, Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, que reconvertia l'etapa 0-3 anys en assistencial.

Així doncs, l'Assemblea 03, baix el lema "El 0-3 hi és!", reivindica la necessitat de reconeixement d'aquesta etapa com a educativa i essencial per al desenvolupament i creixement dels infants. Els seus objectius principals són: dignificar el primer cicle d'educació infantil com a educatiu i lluitar per a poder oferir una educació de qualitat als més petits, donar-se a conèixer no només a l'Administració sinó també a les famílies i a la societat, aconseguir un conveni col·lectiu per tal d'unificar i dignificar les condicions laborals de totes les treballadores de les escoles de primer cicle d'infantil de Mallorca.

D'altra banda, l'IEPI, estava format per un grup de professionals que pretenien una millora en l'educació i atenció dels infants i de les famílies de 0-3 anys, independentment de si estan o no escolaritzades. Alguns dels objectius que es planteja són els següents: crear una xarxa pública d'escoles infantils, elaborar i actualitzar la proposta del mapa escolar del primer cicle d'educació infantil, desenvolupar i promoure actuacions de les entitats públiques i privades amb l'objecte de beneficiar les condicions educatives de la primera infància i les capacitats educatives de les seves famílies, coordinar, col·laborar i cooperar com a òrgan consultiu amb els diversos estaments de l'Administració educativa en el disseny dels diferents

plans d'actuació relacionat amb el primer cicle d'educació infantil, promoure models de conciliació de la vida familiar i laboral basats en recursos educatius i en concepcions del temps de vida familiar com un temps educatiu. Actualment, aquest òrgan no es troba en actiu ja que no té els fons suficients per tal de poder desenvolupar la seva tasca i, així, poder assolir els objectius esmentats.

A Mallorca, la complexitat es fa evident quan és necessari que la normativa de les Illes Balears marqui uns principis molt més específics que situïn l'infant com a protagonista del seu aprenentatge i que mostrin, també, quina resposta de qualitat poden donar els professionals per acompanyar-lo en el seu desenvolupament. Aquesta regulació, en el cas de Pamplona, sí que queda recollida en els seus estatuts de gestió educativa del primer cicle.

A més, seria profitós crear un òrgan de gestió comú que vetlli pel compliment d'aquesta legislació per tal que la qualitat educativa quedi controlada. Aquest òrgan es gestionaria autònomament, tal i com en el model de Pamplona, i alhora seria supervisat per alguna institució de l'Administració educativa. L'ideal seria que la comunitat educativa juntament amb l'Administració pública poguessin dur a terme la implementació d'un mateix projecte pedagògic i educatiu per a una xarxa d'escoles transversal a tota l'illa de Mallorca que fos supervisada per aquest únic òrgan de gestió esmentat abans.

Aquest projecte pedagògic, fruit d'un consens democràtic, es fonamenta en una mirada d'infant capaç, en la comunicació fluïda entre família i escola i en la formació contínua dels docents. A més, és important que la comunitat educativa s'obri a la societat i l'engresqui a participar-hi.

En segon lloc, pel que fa a la nostra illa veïnada, **Menorca**, el Departament de Cultura i Educació del Consell Insular de Menorca juntament amb les regidories d'educació de tots els ajuntaments menorquins varen elaborar el Pla 03 anys, pel qual es defineix l'educació que es vol promoure en els infants menors de tres anys, tenint en compte les normatives vigents i també la qualitat educativa.

La realitat que viu aquesta illa és molt diferent a la realitat que vivim a Mallorca. Aquest Pla va ser aprovat el 30 de juny de 2004 i planteja alguns objectius com: garantir el caràcter educatiu, crear una mesa permanent d'educació infantil formada per entitats locals i

assessorada per tècnics d'atenció primerenca, crear un observatori d'educació infantil per a dur a terme avaluacions d'aquesta etapa, convocar jornades de debat, etc.

Tal i com esmenta aquest Pla d'Educació Infantil de 0-3 anys de Menorca (2003, p. 7): “les línies educatives que ha de seguir el Pla, s'organitzen en tres nivells: d'estructura (instal·lacions, equipament escolar, mapa escolar), de funcionament (formació del personal, funcionament de centre, projecte lingüístic, etc.) i sociofamiliar”.

Llavors, queda bastant reflectit com a Menorca es té en consideració el tema de la qualitat educativa en tant que s'aposta pel compliment del dret a l'educació dels infants. Així mateix, aposta per una única xarxa d'escoles infantils de primer cicle, la qual cosa ja és un gran pas a favor d'aquesta qualitat.

Respecte a **Eivissa i Formentera**, la situació que hi ha a les Pitiüses és força semblant a la realitat educativa mallorquina pel que fa al primer cicle d'educació infantil. A Eivissa existeix una xarxa d'escoles públiques del Consell d'Eivissa i també dels ajuntaments i, d'altra banda, també hi ha una xarxa de centres d'educació infantil que alhora a dins seu es divideixen en els que formen part d'aquesta xarxa i els que no n'hi formen part. A Formentera, pràcticament tots els serveis dedicats al primer cicle són públics, llevat d'un en concret que és privat, i que pertanyen al Consell de Formentera.

A continuació, passaré a parlar sobre la situació dels serveis educatius infantils a la comunitat autònoma espanyola de **Navarra**, concretament sobre la realitat de **Pamplona**. En aquesta ciutat, les escoles infantils municipals es varen organitzar com un col·lectiu d'escoles amb un únic marc de gestió, compartint una mateixa estructura organitzativa i un projecte pedagògic comú que es basa en uns principis conjunts que són els següents: promoure el benestar i dret a l'educació, tenir en compte la importància de l'acompanyament professional, fomentar la relació amb les famílies, la cultura de la infància i la inclusió, entre d'altres.

Així mateix, cal tenir en compte que cada escola té les seves pròpies característiques i l'autonomia per a determinar el seu projecte educatiu dins d'aquestes directrius definides i establertes. “Aquest col·lectiu es centra en oferir un servei públic de qualitat i equitatiu a través d'aquesta xarxa. L'estatut d'escoles infantils municipals de Pamplona es va aprovar l'any 1999” (Organismo Autónomo de Escuelas Infantiles Municipales, 2017, p. 1).

D'altra banda, **a nivell estatal**, al nostre país, Espanya, la legislació sota la qual s'emmarca la regulació de l'etapa educativa d'educació infantil de la primera infància és el Real Decret 1130/2006 de 29 de desembre pel qual s'estableixen les ensenyances mínimes del segon cicle d'educació infantil on es detallen els objectius, fins i principis generals d'aquesta etapa i determina que seran les comunitats autònomes les que regularan els continguts educatius del primer cicle.

Apart d'aquesta llei, una altra normativa que també és d'important coneixença és la Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig d'Educació per la qual s'estableix l'article 92 que tracta sobre el professorat d'educació infantil, quina ha de ser la seva titulació i responsabilitat, i determina que pel segon cicle d'educació infantil els professionals han de tenir el títol de mestre i l'especialitat d'educació infantil o el títol de grau equivalent; en canvi, pel primer cicle d'educació infantil es determina la mateixa titulació que en el segon cicle a més d'especificar "u otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad".

Així doncs, es veu prou clar que el tema de la qualitat educativa és complex ja que a nivell estatal hi ha una llei que deixa a disposició de cada comunitat autònoma perquè es reguli segons millor li convengui. Això, d'una banda, està bé perquè dona competències a les autonomies per a gestionar-se així com creguin més òptim; però, d'altra banda, suposa una dificultat en la consecució d'aquesta esmentada qualitat ja que no hi ha un sistema educatiu integrat que aconseguixi una visió, uns valors i uns criteris de qualitat comuns a qualsevol realitat educativa d'atenció i cura a la primera infància.

Pel que fa a Europa, només hi ha quatre països que tinguin sistemes d'educació totalment integrats. Per a aquests països, a més, aprenentatge i cura es consideren absolutament inseparables.

Concretament a **Suècia**, un plantejament universal contempla l'educació i l'atenció de forma conjunta dins un únic ministeri, des del naixement i al llarg de tota la vida.

A Suècia, es destinen subsidis estatals per al finançament d'escoles sueques o de l'ensenyament del suec. La responsabilitat principal per la institució pública de Suècia recau sobre el Govern i el Parlament. És l'Estat qui defineix les metes fonamentals de l'educació preescolar i les seves directrius, mentre que els ajuntaments responen de la posada en pràctica d'aquestes normes. Les municipalitats,

juntament amb les persones encarregades dels alumnes, són responsables de què es compleixi l'assistència obligatòria a l'escola. L'actual sistema educatiu suec es sent especialment orgullós de les estructures que ha anat creant per a l'atenció a la primera infància. La seva meta ha estat aconseguir serveis d'atenció a la infància de bona qualitat, prestats principalment sota administració municipal i finançats amb mitjans de l'erari públic, garantint l'accés a ell a qui ho necessiten. Existeixen diverses raons perquè el seu sistema infantil sigui alabat, des de la consideració d'aquesta etapa per part del sistema suec com una etapa eminentment educativa fins a la flexibilitat de la seva organització i participació en la mateixa (López-Goñi, 2003, p. 37, 38, 42, 53).

Així mateix, Moss (2014, p. 15) afegeix sobre la realitat educativa sueca que: “el currículum suec de preescolar expressa que les activitats s’haurien de basar en una visió holística de l’infant i les seves necessitats i s’haurien de dissenyar per tal que la cura, la socialització i l’aprenentatge comú formin un tot coherent.”

D'altra banda, quant a la realitat educativa a **Anglaterra**, Moss (2004, p. 22-23) explica que:

Les polítiques d'infància s'estableixen majoritàriament a nivell nacional i existeixen diferències. Cada nació té la seva pròpia legislació i disseny curricular. Però, per damunt de tot, existeixen més similituds que diferències. El nou currículum ha gaudit d'una àmplia acceptació, així com també el nou sistema de regulació. Centres per a la Infància ofereixen un plantejament integrador. No obstant això, la despesa pública s'ha incrementat. Una important investigació d'àmbit nacional ha trobat diferències de qualitat entre els centres, essent més negatius els privats i més positius els públics. Els Centres per a la Infància constitueixen un intent d'afrontar la divisió atenció/educació. Però aquests serveis es destinen a zones necessitades. L'educació infantil a Anglaterra es veu també com un mercat, en el qual les escoles competeixen entre elles i amb altres empreses, l'únic objectiu de les quals és guanyar clients.

En el cas d'**Alemanya**, tal i com expliquen Roger Prott i Kornelia Schneider (2004, p. 24-25):

És un país amb dos sistemes d'educació infantil. El govern federal té un paper molt limitat, que es circumscriu principalment a establir el marc legislatiu de requisits generals i promoure projectes d'interès per a àrees subdesenvolupades i temàtiques noves. La responsabilitat principal la tenen els setze *länder* (estats) que integren la confederació i els ajuntaments. Cada *länder* estableix les seves regulacions, per exemple: els estàndards que els centres han de complir i quant han de pagar les famílies. D'altra banda, existeixen dos sistemes molt diferents, que són producte de l'anterior divisió entre Alemanya de l'oest i Alemanya de l'est. S'han creat uns programes (*Bildungsprograme*) a tots els estats que estableixen les línies mestres del treball educatiu en els kindergaten, si bé les grans diferències en els objectius i els continguts il·lustren la diversitat inherent en el sistema de l'Alemanya federal. Avui per avui l'educació infantil està rebent més atenció que mai. S'està posant un gran èmfasi en la significació d'aquests centres i la necessitat de desenvolupar-los, tant quantitativament com

qualitativament. Es contemplaran com una condició essencial per a un bon equilibri entre la vida familiar i laboral, i per a la millora de l'educació. S'ha considerat que l'educació infantil a Alemanya té una triple tasca per complir: oferir cura, educació i desenvolupament. I una no pot funcionar sense l'altra. Un gran desafiament serà consolidar la nova visió de l'educació que considera als petits no com un recipient a emplenar amb un coneixement predeterminat, sinó com a co-constructors competents, capaços de participar activament en la seva pròpia educació.

Per últim, pel que fa a **Dinamarca**, segons el Ministeri d'Assumptes Exteriors de Dinamarca (2021, p. 1):

En aquest país el sistema educatiu és finançat per l'Estat, les províncies i els municipis. Algunes institucions són interdependents i autònomes, mentre que d'altres són propietat de l'Estat, les províncies o els municipis. L'educació és principalment la responsabilitat del Ministeri d'Educació i el Ministeri de Ciència, Tecnologia i Innovació. La legislació nacional abasta els diferents objectius i els marcs de l'educació, el finançament i, algunes vegades, els plans d'estudis exàmens i contractació del professorat. El Ministeri d'Educació supervisa l'any preescolar i l'ensenyança primera, en col·laboració amb els consells municipals. El model de benestar danès té com a principi bàsic el dret de tots els ciutadans a una seguretat social. Ofereix una sèrie de serveis gratuïts entre els quals es troben els serveis de sanitat i educació. El model de benestar danès és finançat també per l'Estat.

Respecte a la figura del pedagog danès, Sós Bayer (2006, p. 24-25), explica que:

La professió del pedagog té un paper central en la societat danesa. La seva tasca és particularment important en el camp de la primera infància, on Dinamarca és líder mundial amb el major índex d'infants que participen en serveis públics. El fet que l'Estat sigui responsable d'una part important de l'educació dels infants, ha provocat que, fins ara, els pedagogs hagin adoptat una pràctica especialment reflexiva. Els serveis infantils s'han basat en un concepte de democràcia. La pràctica en aquests serveis ha prioritzat l'infant com a globalitat, el joc i el seu significat per al desenvolupament.

Així doncs, després d'haver investigat i tractat el tema de l'organització del sistema educatiu en tots aquests indrets, cal dir que l'educació infantil té un panorama molt divers i amb unes característiques diferents segons la legislació del territori en què estigui inserida. Això dificulta que la qualitat educativa pugui concebre's d'una única manera, ja que atén moltes i diferents realitats sociopolítiques. Amb tot, però, es veuen raigs d'esperança que deixen entreveure petits canvis i transformacions en pro d'aquesta qualitat i el progressiu debat democràtic i crític que gira al seu voltant.

5. Criteris clau per definir el concepte de qualitat educativa i altres indicadors de qualitat segons el seu àmbit d'aplicació

Tot i que a dia d'avui encara persisteixen visions diferents quant als criteris de qualitat, a estàndards mínims o desitjables, en molts països s'estan establint uns principis que delimiten les condicions enteses com a bàsiques. Així mateix, s'estan definint uns estàndards que permetin jutjar si un programa, una institució d'atenció a la infància, una política d'educació, un currículum o una proposta pedagògica compleixen amb els requisits de qualitat.

Segons Vital Didonet (2014, p. 50), cal considerar les característiques del concepte 'qualitat', els diferents dominis en què s'ha de tenir en compte la qualitat de l'educació infantil i els criteris que permeten fer judicis sobre aquesta qualitat.

Si ens aturam a pensar en el context històric-social de la qualitat en educació, es pot dir que aquest concepte és relativament nou. El seu sorgiment té lloc dins el moment de la democratització de l'educació, és a dir, quan l'escola s'expandeix.

Qualitat i quantitat s'erigeixen, així, com a dos pilars de sustentació dels plans educatius. D'una banda, es volia que tota la població tengués educació (alfabetització i escola obligatòria per a tots) i més educació (aconseguint nivells més alts d'escolaritat). D'altra banda, l'educació impartida havia d'assegurar un mínim de qualitat, per a tenir sentit, significat i valor per a les persones i la societat.", (Didonet, 2014, p. 50).

Aquest afany per la quantitat fa que a poc a poc la qualitat quedi relegada a un segon pla. Així doncs, comencen a sorgir les idees de justícia social, equitat, dret a l'educació, necessitat d'educació per al desenvolupament social i integració de les persones en la societat en pro de l'exigència d'una educació amb qualitat per a tots. Segons Mariano F. Enguita en paraules de Didonet (2014, p. 51), "la problemàtica de la qualitat ve a substituir la problemàtica de la igualtat i de la igualtat d'oportunitats".

Organitzacions com la OCDE varen dur a terme diverses reunions per a posar damunt la taula el concepte global de la qualitat en l'educació i altres temes específics com la qualitat en el currículum, en la formació de mestres, en l'ensenyament i a les escoles.

El que interessava als governs i organismes especialitzats era assegurar una educació que fos efectiva respecte al paper que li correspon en la formació de la persona i en el desenvolupament econòmic i social. La qualitat és, doncs, un objectiu polític, a més de tècnic (Didonet, 2014, p. 51).

Per a poder ubicar el tema de la qualitat a l'educació infantil dins aquest context polític, cal abordar primer el tema del coneixement del significat que es té respecte a l'educació en els primers anys de vida i la seva importància en el desenvolupament de la persona. Aquests dos temes han de ser tractats simultàniament, ja que sinó no es pot evitar la falsa dicotomia entre qualitat i quantitat, que ja anteriorment s'ha esmentat.

“L'evidència d'aquesta posició està en el fet que per a ser un instrument efectiu de formació i desenvolupament de la persona en la direcció de la seva plenitud, és indispensable que l'educació infantil tingui qualitat, que sigui una bona educació”, tal i com remarca Didonet (2014, p. 52) en el seu article *Qualitat en educació infantil*.

Com hem començat dient en aquest apartat, hi ha consens en què l'educació ha de ser de qualitat, però no hi ha consens en el significat d'aquest concepte i tot el que implica. Existeixen maneres diferents d'avaluar i distintes raons per a concloure sobre la qualitat educativa. En la comparativa que Didonet (2014, p. 53) fa en el seu article diu que:

La tradició nord-americana es caracteritza pel mesurament quantitatiu de la qualitat (nombre menor d'indicadors, midats per certes relacions quantificades: proporció infants/adult, metre quadrat/infant, nivell de formació acadèmica del mestre, anys d'experiència, tipus i quantitat de materials didàctics, etc.). Una línia distinta d'avaluació de la qualitat cerca indicadors netament qualitius (valors, relacions, sentiments i emocions manifestats pels infants, etc.).

La Red de la Comunidad Europea para Atención a la Infància defineix la qualitat “amb base en les necessitats dels infants a partir dels valors i dels seus drets” (Didonet, 2014, p. 53). Aquí la complexitat i la dificultat entren en trobar la manera d'assegurar que dita educació respon a l'exigència de qualitat. És a dir, què cal per a saber quins criteris emprar per tal de distingir si l'educació és bona o no, si és excel·lent o si té baixa qualitat.

La qualitat no és un concepte abstracte, sinó que es tracta de la qualitat d'alguna cosa, en un context definit, en relació amb les condicions disponibles i possibles en una determinada societat. Això implica que la qualitat sigui mutable i pugui assolir nivells més alts segons les condicions progressivament millors que es vagin creant, recorda Vital Didonet (2014, p. 53-54).

Així doncs, de tot el que acab d'exposar, es pot resumir que: **la qualitat és un concepte històricament ubicat**, ja que es construeix en el temps i en l'espai i és distint en diferents contextos i “si admetem això, sabrem definir els criteris universals i els locals per a formar el

conjunt que representi la qualitat desitjada” (Didonet, 2014, p. 54); **la qualitat és un concepte socialment construït** i “com més democràticament s’estableixin els requeriments de qualitat, més vàlida té el judici sobre la qualitat dels serveis” (Didonet, 2014, p. 54); **per a formular un judici sobre la qualitat és necessari referir-se a algun criteri que serveixi de paràmetre** i, per tant, “és precís també explicitar el criteri amb base al qual s’ha arribat a tal conclusió” (Didonet, 2014, p. 55); i, per últim, **els criteris han de referir-se als múltiples aspectes de la realitat que s’avalua**, és a dir:

Dues qüestions romanen: quin criteri o criteris emprar i com emprar-los, ja que cada grup té la seva perspectiva per a analitzar la qualitat de l’educació (les famílies tenen els seus objectius i trien els criteris que els semblen més apropiats i, també, s’ha de demanar als infants què pensen, què senten respecte de l’ambient, de les relacions, de les activitats que realitzen, doncs cada perspectiva té la seva importància, la seva necessitat) (Didonet, 2014, p. 55).

L’educació infantil té a veure amb la política social, la planificació nacional de l’educació, la formulació de plans, l’elaboració del pressupost, l’assignació de recursos, la formació i la remuneració dels mestres, les normes de construcció i d’equips pedagògics, amb el nombre d’hores diàries de l’atenció i el nombre de dies a l’any, amb el currículum, els materials pedagògics, les experiències d’aprenentatge, amb les relacions entre l’educador i els infants, l’articulació família/escola, etc. En cada àmbit s’haurien d’identificar criteris de qualitat, segons Didonet (2014, p. 56).

D’aquesta manera, a continuació es tracta el tema dels **àmbits de qualitat**, ja que la realitat educacional és complexa i cal tenir en consideració els múltiples aspectes que han de ser analitzats per a emetre un judici sobre la qualitat educativa.

Els àmbits i aspectes més freqüents en la literatura sobre aquest tema són els següents: qualitat de la política d’educació infantil; qualitat del programa d’educació infantil; qualitat de la proposta pedagògica o del currículum; qualitat de l’ambient físic en què es realitza l’educació; qualitat de les relacions adults/infants (mestres, personal auxiliar, tècnics...) i entre infant/infant i adult/adult; qualitat relacionada al personal (condicions de treball, formació, experiència); i qualitat de les experiències d’aprenentatge. (Didonet, 2014, p. 56)

Respecte als **indicadors de qualitat en els distints àmbits**, hi ha una gran quantitat de documentació teòrica que en parla. Alguns textos són més complets i abasten un gran nombre d’àmbits; d’altres, en canvi, són més restringits i es centren en un àmbit en concret com el currículum, el personal i/o els espais físics. “La definició de criteris i indicadors de qualitat dependrà de la perspectiva de qui avalua la qualitat i de l’àmbit en què s’analitza, segons Didonet, (2014, p. 56).

Lilian Katz, en paraules de Didonet (2014, p. 56):

Identifica cinc perspectives de judici sobre la qualitat de l'educació infantil: de dalt a baix, que revela com els adults responsables i encarregats del programa ho veuen; de baix cap a dalt, que determina com el programa és experimentat o percebut pels infants que hi participen; de l'exterior cap a l'interior, que avalua com el programa és sentit per les famílies; interna, que considera com el programa és percebut o viscut pel personal empleat en ell; i, per últim, perspectiva de la comunitat i de la societat servida pel programa.

Totes aquestes perspectives mereixen esser tengudes en consideració per a determinar la qualitat educativa dels infants. Així mateix, en relació a aquesta perspectiva aspectual, Didonet (2014, p. 56-57) també fa menció a l'anàlisi que Maria Victoria Peralta fa quan:

Estableix cinc criteris de qualitat: en primer lloc, **activitat**, que correspon al rol constructiu de l'infant en l'aprenentatge (que afavoreix la iniciativa, creativitat, esperit crític, realització i dinamisme); en segon lloc, **integritat**, que assegura un programa pedagògic que abasta tots els aspectes de la personalitat i del desenvolupament infantil: físic, emocional, cognitiu i social i els desenvolupa en equilibri; en tercer lloc, **participació de la família i la comunitat**, en dues dimensions: la cultural, en el sentit que el centre escolar no substitueix a la família sinó que complementa la seva funció educativa i l'ambient cultural de la comunitat; i la dimensió d'articulació i complementació de serveis que es realitzen en la comunitat, com la salut, nutrició i benestar; en quart lloc, **pertinença cultural**, que es refereix a l'adequació als valors i expressions de la cultura de l'infant, de la seva família i comunitat; i, en cinquè lloc, **flexibilitat**, perquè el programa sigui adaptat a la realitat en què s'insereix, en les seves múltiples dimensions (urbà/rural, centre/zona marginada, àrea aïllada, ciutat/vila, fills i filles de mares treballadores, comunitats indígenes, etc).

Cal fer menció, també, segons Didonet (2014, p. 57) al document sobre qualitat en educació infantil de la Comunitat Europea (1991), el qual:

Divideix l'anàlisi de la qualitat en dues parts: la primera indica les àrees per a l'anàlisi de la qualitat del servei; la segona, per a l'anàlisi de les accions governamentals que s'encarreguen d'assegurar que els serveis siguin de qualitat. En els serveis educatius per als infants, les deu àrees són: a) facilitat d'accés i flexibilitat d'utilització; b) ambient físic adequat (amb relació a la salut, seguretat, plaer estètic i intel·lectual, estimulació); c) dimensió educativa i d'aprenentatge; d) relacions entre les persones (infants/infants, infants/professionals i professionals/professionals); e) participació de les famílies; f) relacions amb la comunitat local; g) valorització de la diversitat (ètnia, gènere, discapacitats); h) avaluació de l'aprenentatge; i) control financer (en especial la relació cost/benefici); i, j) ètica i coherència.”

En l'àmbit de les polítiques, el mateix document europeu (1991) proposa:

a) coordinació i coherència dels serveis; b) formulació de la política educativa, contemplant principis clarament definits; c) sustentació legal; d) inversió adequada de recursos; e) planificació, control i investigació; i, f) formació dels treballadors en educació infantil, segons Didonet (2014, p. 57).

Així mateix, segons participants professionals de l'educació en un recent Simposi Internacional sobre Educació i Cura en la Infància per al segle XXI (1999), promogut per l'OMEP i l'ACEI, es varen definir les següents categories d'anàlisi en les quals es varen establir indicadors de qualitat:

a) filosofia i objectius generals; b) ambient i espai físic per a les activitats dels infants; c) contingut curricular i pedagogia; d) anàlisi en educadores i cuidadores; e) en relació amb la família i la comunitat; f) en l'atenció a infants amb necessitats especials; i g) en l'avaluació, supervisió i administració del programa (Didonet, 2014, 57).

A continuació, faig una relació dels indicadors que he trobat sobre les conclusions d'objecte d'investigació que Didonet (2014, p. 58-60) analitza respecte a aquests àmbits: política, programa, proposta pedagògica, ambient físic (espai extern, espai intern, ambients interns i externs i materials), relacions(entre adults i entre infants) i personal contractat.

a) indicadors de qualitat de la **política** d'educació infantil:

- segueix una filosofia educacional,
- hi ha adequació dels objectius i metes a la demanda social,
- està articulada amb la política social (les de salut, benestar, per a la família, etc.),
- dona prioritat a qui més ho necessita,
- hi ha decisió política sobre la seva implementació,
- assegura la continuïtat en el temps, independentment d'un canvi de govern,
- hi ha assignació de recursos financers en base consistent;

b) indicadors de qualitat del **programa**:

- és flexible, per a adequar-se a les diversitats locals en què s'implantarà,
- té o suposa l'elaboració d'una proposta pedagògica,
- defineix un sistema de seguiment, orientació tècnica i avaluació,
- té pertinença cultural,
- considera la relació amb la família i la comunitat com a element essencial en l'educació dels infants;

c) qualitat de la **proposta pedagògica**:

- és elaborada en conjunt entre l'equip directiu del centre, els tècnics, els mestres i amb participació de la família o comunitat,
- explicita els fonaments científics,
- explicita les bases metodològiques en coherència amb aquests,
- determina els procediments d'avaluació,

- és flexible, per a ser canviat, complementat, enriquit, implementat segons les necessitats i interessos dels infants, amb la seva participació,
- està orientat per als infants, amb referència a la família i al context cultural,
- dona oportunitat als infants de jugar/treballar amb situacions que els permetin reconstruir l'experiència, construir aprenentatges,
- els continguts estan connectats amb les experiències del món real, els valors, esperances, somnis i expectatives de les famílies i comunitats;

d) qualitat de l'**ambient físic**: es considera important que els infants estiguin segurs físicament i psicològicament, que sentin alegria i desig de moure's, que tinguin sentiment de pertinença i benestar i que l'ambient sigui estimulant per al joc, l'exploració i la descoberta. Per a això,

- l'espai extern:
 - és suficient per al moviment, el joc lliure, per a activitats individuals i grupals,
 - ofereix diverses opcions de joc i experiència (sorra, aigua, plantes),
 - té equips de jocs,
 - és segur, no ofereix riscos d'accidents,
 - no té pol·lució,
 - els equips i ambients són regularment arranjats i mantinguts,
 - hi ha aigua potable i per a higiene i neteja,
 - hi ha sanejament;
- a l'espai intern:
 - és suficient en les sales per al nombre d'infants i segons la metodologia recomanada per la proposta pedagògica,
 - existeix àrea per a recreació interna, protegida del sol, de la pluja, del fred; ventilació, aeració, il·luminació adequades,
 - l'ambient és estèticament agradable i atractiu per als infants,
 - la decoració és coherent amb la cultura de la comunitat i del país,
 - els infants poden participar de l'ordenació/organització de l'ambient,
 - hi ha una atmosfera de calma, tranquil·litat i llibertat;
- els ambients intern i extern:
 - estan adaptats per a rebre infants amb necessitats especials,
 - els infants manifesten alegria en l'ambient (en comptes de tensió, agressivitat o por);
- quant als materials:
 - els materials d'ús dels infants (jocs, material per a l'expressió artística) són accessibles i els murals, pissarra i panells estan al nivell de la seva mirada,
 - hi ha abundància i diversitat de material per a promoure experiències de resolució de problemes, pensament crític i creativitat per a infants amb diferents habilitats i nivells de comprensió (de desenvolupament),
 - els materials disponibles són coherents amb les orientacions metodològiques de la proposta pedagògica,

- hi ha materials locals i de la natura (fins i tot, reutilitzats);
- e) qualitat en les **relacions**: adult/adult, adult/infant i infant/infant:
- els adults (mestres, auxiliars, personal tècnic, etc.):
 - tenen alegria i entusiasme per anar al centre preescolar,
 - ho senten com un ambient d'amistat, cooperació, solidaritat, creixement personal i professional,
 - són respectats com a professionals per l'equip directiu,
 - hi ha reunions, informació i comunicació entre tots;
 - els infants:
 - quan arriben, es senten ben rebuts,
 - són respectats en les seves identitats, les seves diferències, les seves necessitats, com a individus (més que com a membres d'un grup),
 - són entesos i protegits pels adults (en comptes de represos, relegats o castigats),
 - senten que són acceptats pels seus companys i companyes, integrats en el grup (en comptes d'apartats o rebutjats);
- f) qualitat en l'àmbit del **personal** (contractat):
- els mestres tenen la formació legalment requerida i la capacitat específica per a la tasca d'educadors d'infants en les edats corresponents,
 - se'ls dona als mestres l'oportunitat d'educació permanent (capacitació en servei),
 - els altres treballadors/es en el centre tenen oportunitat de capacitatció,
 - hi ha una clara definició del rol del mestre i dels altres professionals,
 - els cursos de formació responen a les modernes directrius pedagògiques,
 - les condicions de treball del personal són adequades i avaluades,
 - el personal està satisfet amb el salari.
- g) qualitat en l'**aprenentatge**:
- els infants participen en la presa de decisions sobre els projectes i les activitats,
 - se'ls dona l'oportunitat per a discutir les seves idees, pensaments i sentiments,
 - tenen temps per a pensar i escollir,
 - el joc no-competitiu és estimulat,
 - hi ha oportunitat freqüent de treball en grup, d'ajudar-se entre ells i elles i de desenvolupar una habilitat o construir un aprenentatge.
 - se'ls dona als infants la responsabilitat sobre els seus propis aprenentatges, especialment de trobar estratègies per a aprendre a partir d'assaig-error.

És rellevant, també, fer referència a una sèrie d'habilitats i característiques dels educadors i educadores que poden ser considerats en la selecció de criteris de qualitat sobre el personal que Audrey Curtys (2000) proposa dividides en dos grups: habilitats personals i socials i habilitats professionals.

D'una banda, en el primer grup, l'autora destaca: ser una persona ben equilibrada, amb una autoimatge positiva, emocionalment alfabetitzada (condició important per a desenvolupar empatia, sensibilitat, cura i acceptació dels infants); ser una persona ben educada, amb ampli interès en les arts i consciència del món físic (no basta "estimar els infants"; ells són intel·lectualment desafiadors, per a la qual cosa es necessita estar ben capacitat); consciència i sensibilitat a les necessitats dels altres en tots els nivells, considerant els patrons culturals i socials; ser confiant, no prejutjar; interessat/da i respectuós/osa de l'autonomia de l'infant; tenir una ment investigadora i alerta per a les necessitats del desenvolupament professional continuat; ser capaç de comunicar-se per diversos mitjans amb els i les col·legues, famílies, altres institucions i especialment amb tots els infants, independentment de la seva cultura, religió o gènere.

En el segon grup, d'altra banda, tenir un sòlid coneixement de teoria de desenvolupament i d'educació infantil; habilitat de crear estratègies per a transmetre coneixement per als altres; coneixement profund dels assumptes que formen part del currículum d'educació infantil, especialment del rol del joc; coneixement i respecte a les similituds i diferències socials i culturals; habilitat per a observar i avaluar el programa que compleixen, els progressos dels infants i a si mateixos; coneixement de les lleis i polítiques relacionades a la família i enteniment de les filosofies que fonamenten les seves vides; capacitat d'elaborar un programa d'activitats que assegurin la continuïtat i el progrés de l'aprenentatge de l'infant; habilitat de donar suport i estimular el desenvolupament professional i personal del seu equip; habilitat per a advocar en pro dels infants, defensar els seus drets i de les seves famílies davant del govern, els polítics i altres professionals (Didonet, 2014, p. 59).

A mode de conclusió, cal dir que, com hem començat introduint aquest apartat, tot i que coexisteixen moltes perspectives i opinions respecte al concepte de qualitat i, concretament, qualitat educativa, es pot dir que actualment ha agafat molta de rellevància el discurs i l'anàlisi crític sobre aquest. En aquest apartat, he intentat mostrar tots aquells criteris o paràmetres mínims que, baix el punt de vista de diversos professionals, han considerat que són útils per a avaluar i valorar la qualitat dins l'educació infantil.

No obstant això, no són els únics ni els definitius. Tampoc són suficients o complets. Simplement són els que fins ara s'han estudiat i analitzat més i sobre els quals s'han extret més dades. Cal repetir que els criteris s'han d'escollir democràticament, amb la participació dels agents involucrats en el programa i dels responsables directes tant per l'atenció educativa als infants com per la mirada dirigida cap a ells mateixos. Així doncs, qualsevol criteri ha de tenir en compte l'interès superior de l'infant en qualsevol aspecte.

6. Mirada a la Convenció dels Drets dels Infants i menció especial a tres articles en concret

Per a introduir aquest apartat, començaré fent menció al significat que té la **Convenció dels Drets dels Infants** i als canvis que ha suposat en la concepció de la infància i en el desenvolupament de les polítiques. Llavors, parlaré sobre tres articles de la Convenció en concret: l'article número 4 "Aplicació dels drets", l'article número 28 "Educació" i l'article número 42 "Aplicació i entrada en vigor". Finalment, conclouré aquest apartat exposant la centralitat dels docents per a fer efectiu el dret a una educació de qualitat, analitzant els elements d'una política integral per al desenvolupament dels docents que, segons l'autora Rosa Blanco, són claus.

En primer lloc i recordant que la Convenció dels Drets dels Infants va ser aprovada el 20 de novembre de 1989, cal dir que és el document que més adhesió ha tengut per part dels països. És un instrument marc de referència fonamental per a la promoció del desenvolupament integral dels infants i per al desenvolupament legislatiu i polític per a l'atenció i cura de la infància i adolescència en tots els països del món.

Des de la seva creació el 1949, el Consell d'Europa ha estat el principal defensor dels drets humans, l'imperi de la llei i la democràcia parlamentària. El Consell és la primera organització política europea al servei de tots els europeus i té 45 estats membres (tots els països d'Europa, incloent Rússia, Armènia, Azerbaidjan, Geòrgia, Islàndia i Turquia). El seu objectiu és construir societats estables basades en la llei i respecte de la dignitat i els drets humans. El CdE és especialment conscient de la necessitat d'educar els infants en un esperit de respecte pels drets humans i com a ciutadans actius que contribueixin a la cohesió de la societat europea. Creu que aquest esperit s'ha de crear des del naixement i defensa la socialització dels infants més petits. Demana als governs que introdueixin mesures per donar suport al desenvolupament de les escoles infantils; que siguin per a tots els infants, amb preus assequibles a totes les famílies, sigui quina sigui la seva situació financera; que estiguin organitzades d'una manera flexible i que tinguin una bona qualitat pel que fa a les qualificacions dels treballadors, les ràtios d'adults i infants, la mida i la composició del grup d'infants, la participació de les famílies, el programa d'activitats i l'entorn físic. (Irena Kowalczyk-Kedziora, 2004, p. 8-9).

Segons Rosa Blanco (2014, p. 18): Els drets humans són inherents a la naturalesa humana perquè ens permeten viure com a persones lliures i iguals en dignitat i desenvolupar-nos plenament. Els drets humans no es poden negar són universal i han de garantir-se a totes les persones sense cap mena de discriminació.

A la Convenció dels Drets dels Infants s'estableixen les normes universals i els llistats desitjables de benestar que ha de gaudir “*tot ésser humà menor de divuit anys d'edat, llevat que, en virtut de la llei que li sigui aplicable, hagi assolit abans la majoria d'edat*” (art. 1).

La Convenció articula tots els drets pertinents a aquesta etapa de la vida, segons Blanco (2014, p. 18): “econòmics, socials, culturals, civils i polítics. És, així, el primer instrument internacional que reconeix de forma explícita a nins i nines com a agents socials i com a titulars actius dels seus propis drets”. El fet que la infància és una etapa que necessita ser protegida i cuidada per a promoure el desenvolupament i la supervivència exigeix que es generin les condicions i els mitjans adients per a garantir i satisfer aquestes necessitats a tots els infants sense distincions. Així mateix, tenint en compte la poca influència que tenen els infants en la presa de decisions que els concerneixen i la concepció arcaica i generalitzada que es té sobre la infància, la qual considera als nins i nines com objectes o propietat de les famílies, és de celebrar que existeixi aquest document especial i específic per als infants, ja que sinó és molt probable que els drets que els corresponen quedessin relegats.

Tal i com exposa Blanco (2014, p. 18-19): la Convenció es basa en quatre principis fonamentals que han de sustentar totes les decisions i accions relacionades amb la infància, ja sigui des de l'àmbit públic o privat: **l'interès superior de l'infant; el dret a la vida, la supervivència i el desenvolupament; el respecte pels punts de vista de la infància; i la no discriminació.**

A més a més, és d'obligatori compliment que cada Estat es responsabilitzi d'aprendre les mesures necessàries per a protegir els infants de qualsevol forma de discriminació. Així doncs, els drets de la Convenció es poden agrupar en tres grans categories: **supervivència i desenvolupament**, és a dir, drets a la salut, a l'atenció primària de salut, a la nutrició i el control de malalties, a l'accés a l'aigua potable, al sanejament i a la higiene, a l'educació i a l'oci i les activitats culturals; **protecció**, és a dir, salvaguardar els infants de tot tipus de violència (abús físic o psicològic, humiliació, abandonament, explotació i discriminació); i **participació**, és a dir, promoure l'autonomia i la capacitat dels infants per a participar en la presa de decisions que li afecten.

Segons Blanco (2014, p. 19), “els drets humans són interdependents i indivisibles, la qual cosa significa que fer efectiu un dret requereix el compliment d'altres; per la qual cosa es

necessari desenvolupar polítiques intersectorials de manera integral i integrada.” Aquí entra la concepció de la infància en la Convenció, la quan es contempla com un període que té valor i importància en si mateixa i es crítica en la vida de les persones i no es concep només com una etapa preparatòria per a la vida adulta.

“Existeixen una sèrie de finestres d’oportunitat que només s’obrin de bat a bat en els primers anys; què facem o deixem de fer en aquests anys marca de forma important el present i futur dels infants i de les societats”, explica Blanco (2014, p. 20). No obstant això, cal dir que la concepció de la infància varia en funció de les cultures dels diferents països del món.

Tot i així, la Convenció ha suposat un canvi significatiu i de gran transcendència en la representació de la infància, ja que considera als infants i adolescents com a subjectes de drets i actors socials que tenen una participació activa en el seu propi desenvolupament i que poden contribuir a la societat, doncs són ciutadans de ple dret des que neixen. Respecte a això, Blanco (2014, p. 20) aporta que “aquesta representació supera la idea que els infants són propietat de les famílies, receptors passius de serveis i assistència, persones incapaces o incompletes que segueixen els patrons dels adults, o que són ciutadans quan adquireixen certes responsabilitats.”

Article número 4 “Aplicació dels drets”:

Així doncs, fent referència a aquest article, “quan els Estats ratifiquen la Convenció, assumeixen l’obligació d’adoptar totes les mesures administratives, legislatives i d’altra índole fins el màxim dels recursos disponibles” (Convenció Drets dels Infants, 1989, p. 7). Aquest article és força important ja que determina quin és el paper dels Estats quant al compliment i a l’aplicació dels drets dels infants.

Article número 28 “Educació”:

Aquest article comença introduint el concepte d’educació com un bé públic i un dret humà perquè gràcies a ella ens desenvolupam plenament com a persones i és possible, aleshores, el desenvolupament de les societats. “L’educació té valor en si mateixa i no ha de concebre’s únicament com un mitjà per al creixement econòmic o la inserció laboral, tot i que hi jugui un

paper molt important”, argumenta Blanco (2014, p. 20), “sinó que el ple desenvolupament de la personalitat humana és la vertadera finalitat”.

El dret a l’educació ens obri les portes per a gaudir d’altres drets. “Però, alhora, assegurar el dret a l’educació requereix fer efectius altres drets com el de la salut i la nutrició, el dret a un bon tracte o el dret dels infants a no treballar” (Blanco, 2014, p. 20).

Per tal de **garantir el dret a l’educació sense cap mena de discriminació**, cal que totes les persones o grups puguin accedir a qualsevol nivell educatiu i que rebin una educació amb uns estàndards similars de qualitat. Independentment de la cultura, procedència o situació socioeconòmica, ningú pot ésser tractat de manera incompatible amb la dignitat humana ni segregada en grups institucionals educatius diferents.

Quant als continguts fonamentals d’aquest dret, les característiques o atributs que han de reunir el dret a l’educació, entès en el seu sentit més ambiciós, són:

- **El dret a múltiples oportunitats per a accedir a l’educació, des del naixement i al llarg de la vida, i a una educació gratuïta en l’etapa obligatòria.** Aquí obligatorietat i gratuïtat són dues condicions essencials del dret a l’educació. Els obstacles econòmics són importants per a exercir el dret a l’educació i un aspecte especialment sensible en molts països en desenvolupament. La creixent participació del sector privat en l’educació i la presència de models que la consideren com un producte regulat per les regles del mercat està tenint com a conseqüència que els límits entre allò públic i allò privat siguin cada cop menys nítids, i que l’Estat no es responsabilitzi.

Així com s’expressa que l’aprenentatge comença des del naixement, llavors no s’estableix l’obligació de proporcionar educació en els primers anys. El dret de l’infant a l’òptim desenvolupament (art. 6 de la Convenció), requereix necessàriament oferir oportunitats d’aprenentatge a través d’experiències educatives, és a dir, implica el dret a l’educació des del naixement.

- **El dret a una educació de qualitat que promogui l’òptim desenvolupament i aprenentatge, i la promoció i el respecte dels drets humans.** Aquí l’accés a l’educació és un primer pas del dret a l’educació però no és suficient. Perquè aquest dret sigui efectiu s’ha d’assegurar que tots els nins i nines, sense cap tipus de distinció, accedeixin a una educació d’igual qualitat que promogui l’òptim desenvolupament de totes les seves capacitats, la plena participació i el màxim aprenentatge.

La qualitat de l’educació no és un concepte universal, neutre ni estàtic, sinó dinàmic, relatiu i contextualitzat perquè implica fer un judici de valor respecte de les qualitats que se li exigeixen a l’educació en una societat concreta que està condicionat per una multiplicitat de factors que tenen diferent significat per a les persones i que varien en el temps.

Arribar a un consens sobre la qualitat de l’educació en la primera infància és encara més complex a causa de les múltiples necessitats que és precís atendre (cura, supervivència i protecció), la varietat de programes i serveis i la intervenció de distints sectors i actors. Així mateix, la concepció de la qualitat

varia en els països segons el tipus de societat que s'aspira a construir i el tipus de persona que es vol formar, la concepció de la infància i del desenvolupament humà, les diferents tradicions pedagògiques o els fins que s'atribueixen a l'educació i les visions sobre com assolir-los.

Un enfocament molt freqüent és el d'associar la qualitat a criteris d'eficàcia i eficiència, donant major importància als resultats que als processos i a l'assoliment de dits resultats amb el mínim de recursos possibles. Des d'un enfocament, però, de drets, la qualitat de l'educació no es valora només pels resultats sinó també per la qualitat dels processos educatius i inputs per arribar a dits resultats, considerant altres dimensions, a més de l'eficàcia, l'equitat, el respecte dels drets humans i un ambient d'aprenentatge segur.

Hi ha tres conceptes dins aquesta concepció: **rellevància**, el qual respon a l'interrogant "per a què educam?" des d'una visió d'aprenentatges relacionats amb l'aprendre a ser, a conèixer, a fer i a viure junts; **pertinença**, el qual significa que l'educació ha de considerar les necessitats, expectatives i aspiracions de tots els grups socials, cultures i contextos, així com les característiques de cada infant; i, **equitat**, pel qual tots els infants tenen dret a participar en programes equivalents en qualitat educativa.

- **El dret de tots els nins i nines a educar-se en les escoles de la seva comunitat en igualtat de condicions.** La inclusió és un component indissociable del dret a l'educació i no un privilegi o una concessió. La inclusió tracta d'oferir una educació de qualitat a tots, amb especial èmfasi en els que es troben en situació de major desigualtat educativa i social. Això significa que ha de ser una política educativa general i una responsabilitat del sistema educatiu en el seu conjunt. El problema, des de la perspectiva de la inclusió, no és l'infant, sinó les barreres que li limiten l'accés, la participació i l'aprenentatge (Blanco, 2014, p. 21-25).

D'altra banda, a continuació faig una relació basada en el que Rosa Blanco (2014, p. 28) proposa respecte **les obligacions dels Estats per a garantir el dret a l'educació**, ja que si bé tots som responsables de fer efectius els drets dels infants, els Estats tenen un rol garant que implica una sèrie d'obligacions:

- Oferir programes i serveis suficient, és a dir, han de ser accessibles.
- Establir estàndards mínims de qualitat que han de reunir tots els centres i programes de la primera infància.
- Currículum rellevant i pertinent per a tots i totes. Aquí la flexibilitat és una altra característica fonamental.
- Processos d'ensenyança i avaluació basats en un enfocament de drets i centrats en l'infant.
- Ambients d'aprenentatge acollidors, segurs, protectors, estimulats i -afegesc- estètics.
- Promoure la participació activa de la família en els processos educatius.

A continuació, tractaré el darrer punt d'aquest apartat que va sobre **la centralitat dels docents en el dret de l'educació**, ja que per assegurar una educació de qualitat, els tres

factors que marquen la diferència estan relacionats amb els factors subjectius següents: seleccionar les persones més aptes per a exercir la docència; desenvolupar les seves competències i compromís, a través d'una formació estretament lligada a les pràctiques pedagògiques; i comptar amb sistemes de suport a les escoles perquè tots els estudiants es beneficiïn d'una ensenyança d'alta qualitat, segons Barber i Mourshed (Blanco, 2008, p. 30).

Així doncs, cal tenir una formació especialitzada en la primera infància per a poder treballar com a professional d'aquest sector. Els plans d'estudis de la formació de futurs docents sol centrar-se en aquests nuclis: ciències de l'educació o fonaments de l'educació, àrees curriculars i metodologies; estratègies per a la funció docent o pedagògica; planificació, avaluació, gestió i administració; i pràctica i investigació.

Seria desitjable, tal i com argumenta Blanco (2014, p. 29), que tots els professionals que intervenen en l'atenció i educació de la primera infància tinguessin un nucli de formació comú, que afavoreixi la coherència de les diferents intervencions i el treball conjunt entre distints professionals, combinat amb una formació diferenciada en funció del rol i el tipus d'atenció que brinda cada professional.

Així mateix, és de gran importància l'acompanyament als docents principiants, ja que hi ha una desconexió entre la formació inicial i allò que s'espera d'ells quan comencen a exercir la seva professió. Del mateix mode, cal una formació contínua relacionada amb les pràctiques pedagògiques que es renoven i s'ajusten als contextos particulars. En molts països, aquesta formació contínua és considerada un dret dels docents i existeixen regulacions que obliguen a l'Estat a oferir oportunitats de formació. En canvi, a altres bandes, aquesta exigència de continuar formant-se un cop assolits els estudis mínims, queda relegada simplement a una recomanació a damunt un paper que no té cap poder.

Finalment, és essencial parlar sobre les condicions de treball adequades, doncs el grau de satisfacció del personal educatiu professional determinarà i influirà en gran mesura la qualitat dels seus serveis i, per tant, la qualitat educativa. Sovint, les condicions en què treballen els docents no són les més adequades: "ràtios elevades, escassetat de materials, manca de condicions mínimes sanitàries, absència d'hores sense treball directe amb els infants per a reunir-se amb l'equip o amb les famílies o preparar i programar" (Blanco, 2014, p. 31). A això s'hi afegeix, a més, els baixos salaris, la qual cosa fa que molts educadors i educadores hagin de treballar en varis centres o tenir una altra feina addicional que, alhora, limita el seu

temps de descans i de formació contínua. Un pic més, veiem les diferències entre l'educació infantil i l'educació primària, essent aquests últims els qui cobren més. I, fins i tot, dins l'educació infantil també hi ha diferències entre el primer cicle i el segon, essent el primer d'aquests el més malparat econòmicament.

Article número 42 “Aplicació i entrada en vigor”:

Aquest article en concret és d'important menció ja que pot passar desapercbut entre els altres articles de la Convenció (1989, p. 26) però és el que dictamina que “els Estats part es comprometen a donar a conèixer àmpliament els principis i disposicions de la Convenció per mitjans eficaços i apropiats, tant als adults com als infants.” Així doncs, amb aquest dret s'espera dels Estats que difonguin, que exposin i que promoguin el coneixement i l'aplicació de la Convenció dels Drets dels Infants. Es comprometen a què aquesta sigui vista perquè tenguí efectivitat i compliment. No obstant això, a dia d'avui, encara falta molt de camí per recórrer perquè la protecció tant de la Convenció com de la primera infància estiguin entre les converses dels ciutadans i civils i ocupin una contínua posició d'entre les primeres dins de les ordres del dia dels governs i institucions.

7. Personalitats, organitzacions i entitats compromeses amb la gestió de la qualitat en l'educació i atenció a la primera infància.

A continuació, expòs en aquesta taula una relació d'aquelles personalitats, organitzacions i entitats compromeses amb la gestió de la qualitat en l'educació i atenció a la Primera Infància que més rellevància i ressò tenen a nivell mundial i que a mi, en particular, més m'han servit com a base per a dur a terme part de la recerca bibliogràfica de la meva investigació.

Taula de personalitats, organitzacions i entitats

Nom de la personalitat, organització o entitat	Procedència	Plataforma digital o camp professional
Associació de Mestres Rosa Sensat.	Catalunya	www.rosasensat.org
Childhood Education Internacional	EEUU	https://ceinternational1892.org/
ChilOneEurope	Brussel·les	www.childoneurope.org
Consell d'Europa	Estrasburg	www.coe.int
Consultative Group on Early Childhood Care and Development	París	https://en.unesco.org/events/consultative-group-early-childhood-care-and-development
CTAUN	Washington	www.teachun.org
Eurochild	Brussel·les	www.eurochild.org
European Comission	Brussel·les	www.ec.europa.eu
IPA	Copenhagen	www.ipaworld.org
Nacions Unides	Nova York	www.un.org
OMEP	Uruguay	www.omep.org.uy
Peter Moss	Londres	Peter.Moss@ioe.ac.uk
UNESCO	Londres	www.es.unesco.org
UNICEF	Nova York	www.unicef.org
World Forum Foundation	EEUU	www.worldforumfoundation.org

8. La documentació pedagògica per a l'avaluació de la gestió de la qualitat educativa

Aquest apartat el vull introduir amb el següent interrogant: “Com hem d’avaluar la qualitat?” No és un interrogant fàcil de respondre ni senzill. De fet, implica tenir en compte molts de factors que juguen un paper important i decisiu en la gestió de la qualitat educativa dels serveis i programes de l’educació i cura de la primera infància.

Segons Tullia Musatti, Mariacristina Picchio i Isabella Di Giandomenico (2014, p. 25), al seu article *Avaluació dels serveis d’educació infantil* per a la revista *Infància a Europa* de l’Associació de Mestres Rosa Sensat:

Avui s’accepta de manera generalitzada que una oferta d’educació infantil de qualitat constitueix una responsabilitat específica en matèria de governança pública. Aquesta responsabilitat no està només lligada al control de la conformitat a unes normes i exigències sinó que implica també, per part dels governs, un compromís amb la millora de la qualitat.

El 1991, un document europeu plantejava que la qualitat és «relativa» i que la seva definició és un «procés continu». D’aquesta manera, doncs, és impossible universalitzar la definició de la qualitat dels serveis d’educació infantil, ja que no existeix una sola pràctica que s’adapti a cada situació. “La determinació de la qualitat dels serveis no revela doncs només la competència dels experts, i ha de ser també fruit d’un debat entre tots els qui hi intervenen” (Musatti, Picchio i Di Giandomenico, 2014, p. 25).

D’altra banda, el 1996, un altre document proposava que l’avaluació s’havia de basar en l’anàlisi de les experiències dels infants i que l’autoavaluació del propi personal docent podia ser de gran utilitat.

L’avaluació dels serveis infantils hauria de seguir un procés democràtic, permetent que cada persona implicada defensi el seu punt de vista i fent participar els infants i les famílies de la responsabilitat de l’avaluació. La qualitat dels serveis s’elabora així conjuntament en el context d’un procés participatiu on l’avaluació es contempla com un acte polític i ètic (Musatti, Picchio i Di Giandomenico, 2014, p. 25).

Aleshores, tenint en compte això, podem parlar sobre què s’entén per avaluació participativa. Es pot definir com un procés de valoració que implica totes les parts implicades

en l'oferta d'aquests serveis per a analitzar i debatre conjuntament aquells objectius que es pretén assolir i aquelles pràctiques que s'han duit a terme.

Una avaluació fiable exigeix procediments rigorosos que regulen la participació de tots els actors interns i externs reflectint els diferents punts de vista, els rols i postures. El més important és que el debat no giri en torn d'actituds, creences o perspectives culturals, sinó que se centri en una posada en comú documentada del que viuen els infants i les famílies en el servei, cosa que afavorirà la transparència de les pràctiques del centre per a tothom (Musatti, Picchio i Di Giandomenico, 2014, p. 26).

No entraré en més detall sobre el tema de la documentació pedagògica a l'escola, ja que és un concepte que requeriria la seva pròpia recerca bibliogràfica i tota una investigació amb més profunditat. Simplement, m'agradaria senyalar que l'anàlisi i el debat democràtics respecte a aquesta documentació sistemàtica pot permetre extreure dades, conclusions i propostes de millora per a valorar la qualitat educativa dels serveis i programes de la primera infància.

És important, doncs, formar-se també en com realitzar una correcta i òptima documentació pedagògica.

Recomanem als professionals i als coordinadors que observin i documentin tots els aspectes que defineixen la qualitat dels serveis, prestant una atenció particular a les experiències quotidianes dels infants. Esdevenen un component essencial de les seves pràctiques professionals, on reforcen els processos reflexius, estimulen les competències d'observació i d'anàlisi de les pràctiques i dels resultats i afavoreixen un procés continuat d'innovació i millora de la qualitat" (Musatti, Picchio i Di Giandomenico, 2014, p. 26).

9. Conclusions i interrogants crítics

A mode de conclusions, m'agradaria començar dient que estic satisfeta d'haver assolit l'objectiu principal que m'havia marcat abans de començar a desenvolupar aquesta investigació, que era obtenir molts més coneixements sobre quins sistemes educatius es segueixen a altres indrets del món i per quin model d'avaluació es regeixen per a assegurar-ne la seva qualitat i coherència amb els drets de la primera infància. Així com, també, em proposava investigar, descobrir i conèixer molts més noms de persones compromeses amb aquest tema que hagin aportat el seu granet de sorra per a contribuir a la defensa dels drets dels infants, la qual cosa consider que he aconseguit.

Així mateix, les meves conclusions les puc estructurar de la següent manera: d'una banda, he fet una recerca bibliogràfica exhaustiva que m'ha aportat molta informació sobre la gestió i organització dels serveis educatius i d'atenció a la primera infància en tres nivells: local, regional i europeu. Aquestes aproximacions m'han permès fer-me una idea de quines realitats educatives hi ha al meu voltant, alhora que també m'han ajudat a quedar-me amb aquelles pràctiques i visions que donen forma a la seva manera d'entendre la qualitat educativa.

És cert que, amb tot, no he aconseguit extreure una definició única i completa del concepte de qualitat educativa, però amb les aportacions de la meva investigació ha quedat prou reflectit que la qualitat no és un concepte que pugui definir-se de manera tancada, sinó que requereix d'un procés d'anàlisi, debat i participació conjunta per part de tots els agents implicats i que només pot concebre's des de la democratització i el consens.

Conèixer la diferent gestió d'aquests sistemes educatius m'ha ajudat a arribar al pensament que la qualitat és complexa i canviant, que agafa la forma del context en què es troba inserida i que no és universal, tot i que hagi d'estar present en qualsevol servei o programa educatiu i d'atenció a la primera infància.

D'altra banda, la bibliografia que he trobat referent als criteris clau pels quals sí o sí tota pràctica educativa o centre infantil s'ha de regir m'ha permès obtenir els paràmetres mínims i bàsics per a valorar la seva qualitat. Un pic més, sóc conscient que no són els únics indicadors a tenir en compte, ja que sempre aniran sortint-ne més i esdevenint-ne d'altres. Però, ara per

ara, tenc els punts bàsics i necessaris que tota pràctica educativa ha de contemplar i que, si bé n'hi pot haver més que aquests, tenc clar que no n'hi pot haver menys.

Així mateix, a les meves conclusions no hi poden faltar els interrogants que ja tenia en ment abans de començar la investigació o que m'han anat sorgint mentre elaborava el meu treball. Crec que puc afirmar que cap dels interrogants ha quedat resolt, però sí que estic contenta d'haver trobat bibliografia que planteja de manera molt similar els meus interrogants. Ha estat tot un alè d'optimisme veure que hi ha més gent qüestionant-se els mateixos o molt semblants interrogants que jo perquè vol dir que hi ha una preocupació i una postura crítica latent respecte al tema de la qualitat educativa i que, de cada vegada més, ja no és vàlida qualsevol mirada en educació.

Un dels primers interrogants que més espai ocupa dins el meu pensament és: per què seguim fomentant que hi hagi tantes diferències en els diferents cicles de l'etapa infantil? Em referesc a les següents diferències: diferències a nivell de reconeixement social, diferències econòmiques i salarials, diferències respecte a la via d'accés a la formació (grau universitari i cicle formatiu de grau superior), diferències entre currículums, diferències entre la titularitat dels centres infantils (públics/privats, de gestió directa o indirecta, municipals o de xarxa complementària...), etc. Així mateix, em deman: com és que no donam més visibilitat a aquestes diferències que l'únic que fan és augmentar la incoherència en la realitat de l'educació infantil?

Un altre interrogant que tenc present és: si existeix tota una legislació dedicada a l'educació, per què segueix havent-hi incompliments? No hi hauria d'haver un organisme encarregat de vetllar per aquest suposat obligatori compliment? Com és que, tot i haver una Convenció sobre els Drets dels Infants, ratificada per 195 Estats i que és el tractat internacional amb més suport, encara es segueixen vulnerant els drets dels infants en les pràctiques educatives de determinats programes i serveis infantils? Qui s'encarrega de gestionar això i perquè no es fa res al respecte?

Òbviament, sóc plenament conscient que aquests interrogants poden semblar utòpics de gestionar o de tractar, però crec que tot rau en el fet d'estar perdent de vista el motiu més important pel qual la qualitat no té sentit si no és en base a l'interès superior de l'infant. Totes

les accions que es plategin o es pensin han d'anar dirigides cap al benestar, cura i protecció de l'infant. Si perdem aquesta perspectiva, estam vulnerant un del seu drets més rellevants.

Les persones que formam part d'aquesta realitat, del món educatiu, especialment el de l'educació i atenció a la primera infància, hem escollit vetllar per la seguretat i protecció dels infants. Per tant, som corresponsables de dedicar tots els nostres esforços i tots els nostres recursos a complir i promoure que ningú vulneri els drets dels infants. Així doncs, necessitam actuar conjuntament, educadors i educadores, famílies, societat i institucions i equips de govern per a, entre totes i tots, aconseguir que els nins i nines rebin una educació digna, equitativa i de qualitat que els ajudi a desenvolupar-se plenament i integralment.

Esper poder fer una sinopsi que resumeixi les idees clau del meu treball i investigació per tal de poder oferir a qui ho necessiti més informació sobre el tema de la gestió de la qualitat educativa en els serveis de la primera infància. No obstant això, vull afegir que segueisc confiant en què els governs col·laborin una mica més per a poder pal·liar i millorar aquestes dicotomies que hem anat teixint al llarg de la història de l'educació que no ens aporten res més que incoherències i entrebancs en la consecució de la desitjada qualitat educativa. Necessitam del seu suport per a poder avançar i seguir fent recorregut en pro dels infants.

Finalment, m'agradaria acabar el meu treball fent menció a les paraules de Nora Milotay (2014, p. 6) que sintetitzen amb gran efectivitat l'essència de la meva investigació i el seu tema principal:

És fonamental que hi hagi un diàleg actiu entre tots els agents implicats. Només així es podran trobar les millors solucions per a cada context nacional, regional i local per tal de donar resposta als interessos dels infants i les famílies.

10. Referències bibliogràfiques

Balaguer Felip, I. (2014). *La Educación Infantil, un reto permanente*. Revista Primera Infancia, 1, 44-49.

Bayer, S. (2006). *Els pedagogs a Dinamarca*. Revista Infància a Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 15, 24-25.

Blanco, R. (2014). *Educación de la primera infancia desde un enfoque de derechos*. Revista Primera Infancia, 1, 18-35.

Codina, L. (2021). *Revisiones sistematizadas para trabajos académicos: Concepto, fases y bibliografía*. <https://www.lluiscodina.com/revisiones-sistematizadas-fundamentos/>

Consell Insular de Menorca. (2003). *Pla d'Educació Infantil 0-3 Anys*. Departament de Cultura i Educació.

Convenció dels Drets dels Infants. (1989), UNICEF, 1-28.

Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la comunitat autònoma les Illes Balears, BOIB núm. 169, (2008).

Decret 67/2008, de 6 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general de l'ensenyament de l'educació infantil a les Illes Balears, BOIB núm. 83, (2008).

Humblet, P. i Moss, P. (2006). *La relació entre el sector públic i el sector privat*. Revista Infància a Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 11, 4-7.

Kowalczyk-Kedziora, I. (2004). *El Consell d'Europa, un defensor dels drets dels infants*. Revista Infància a Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 7, 8-9.

Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig d'Educació, BOE núm. 106, (2006).

López-Goñi, I. (2003). *Bases organizativas del sistema educativo en Suecia*. Huarte de San Juan, Psicología y Pedagogía. https://academicae.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/9446/HSJ_Ps_11_2004_Bases.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Milotay, N. (2014). *L'evolució de les polítiques de la UE des de la dècada de 1990 en el camp de l'educació de la primera infància*. Revista Infància a Europa, Associació Mestres Rosa Sensat, 26, 6-10.

Ministerio de Asuntos Exteriores de Dinamarca. (2021). *Conozca Dinamarca: Educación*. Recuperat de <https://spanien.um.dk/es/conoce-dinamarca/informacion-sobre-dinamarca/educacion/#:~:text=El%20sistema%20educativo%20en%20Dinamarca%20se%20compone%20de%20la%20ense%C3%Blanza,de%20un%20diezmo%20a%C3%Bl o%20facultativo.>

Moss, P. (2004). *Inglaterra*. Revista Infancia en Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 7, 22-23.

Moss, P. (2014). *El sistema dels serveis educatius infantils a Europa*. Revista Infància a Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 26, 15-19.

Musatti T., Picchio, M. i Di Giandomenico, I. (2014). *L'avaluació dels serveis d'educació infantil*. Revista Infància a Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 27, 25-26.

Prott, R. i Schneider, K. (2004). Alemanya. Revista Infancia en Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 7, 24-25.

Real Decret 1130/2006 de 29 de desembre pel qual s'estableixen les ensenyances mínimes del segon cicle d'educació infantil on es detallen els objectius, fins i principis generals d'aquesta etapa i determina que seran les comunitats autònomes les que regularan els continguts educatius del primer cicle, BOE núm. 4, (2007).

Vandenbroeck, M. i Urban, M. (2011). *Calen sistemes competents*. Revista Infància a Europa, Associació de Mestres Rosa Sensat, 21, 8-10.

Vital, D. (2014). *Calidad en educación infantil*. Revista Primera Infancia, 1, 50-61.