

ON TOT COMENÇA

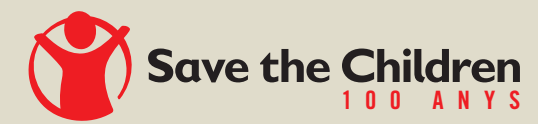


Save the Children
100 ANYS



ANNEX CATALUNYA

Educació infantil de 0 a 3 anys
per igualar oportunitats



CONTINGUT

	INTRODUCCIÓ	6
1	UN DRET I UNA OPORTUNITAT. PER QUÈ EDUCACIÓ INFANTIL DE 0 A 3 ANYS?	9
2	LA SITUACIÓ. QUI ACCEDEIX A L'EDUCACIÓ INFANTIL DE 0 A 3 ANYS I QUI NO?	23
3	LES BARRERES. PER QUÈ ACCEDEIXEN MENYS ELS NENS I NENES MÉS DESFAVORITS?	31
4	LES POLÍTIQUES. QUINES MESURES AFAVOREIXEN L'EQUITAT I LA INCLUSIÓ DELS 0 ALS 3 ANYS?	41
5	CONCLUSIONS	80
6	RECOMANACIONS	81
7	BIBLIOGRAFIA	83

Aquest informe ha estat elaborat a partir de dos estudis previs. El primer, una anàlisi de dades i polítiques públiques que ha estat realitzat per l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, amb Margarita León com a coordinadora, Zyab Ibáñez, Lara Maestripieri, Lara Navarro-Varas, David Palomera i Alejandra Peña. El segon, una anàlisi qualitativa amb famílies en situació de vulnerabilitat que ha estat elaborat pel Grup de Recerca “Infancia Contemporánea” de la Universitat Autònoma de Madrid, i desenvolupat per Mitsuko Matsumoto (coordinadora), David Poveda (coordinador), Cristina Aliagas, Beatriz Macías, Virginia Martínez, Karmele Mendoza i Sara Rodríguez.

Agraïments:

Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), Diputació de Barcelona (DIBA), Associació Recursos Educatius per a la Infància en Risc (REIR), CDIAP (Centre Desenvolupament Infantil Atenció Precoç), Escola Bressol El tren, Sara Pascual Psicòloga especialitzada en primera infància i Famílies (Badia del Valles - Servei de Primera Infància i Famílies de l'Ajuntament de Badia del Vallès), Gloria Amigo Educadora social en primera infància i Famílies (Badia del Valles - Servei de Primera Infància i Famílies de l'Ajuntament de Badia del Vallès), Montserrat Coll (Coordinadora de Serveis Socials - Ajuntament de Canovelles), Ana Blanco (INTRESS - Institut de Treball Social i Serveis Socials), a Nicolas Gil, Lina Zaurin (psicòloga del CDIAP REL·LA de Sant Andreu de Barcelona, Montserrat Fernández i a Jaume Blasco i Enric Saurí per aportar desinteressadament el seu coneixement, experiència i compromís amb l'educació infantil.

A les famílies, als professionals d'organitzacions socials i educadores i als mestres per compartir amb nosaltres les seves vivències i propostes i les dels nens i les nenes. Al personal d'intervenció de Save the Children per tot el seu suport.

Les opinions reflectides en l'informe són exclusivament de l'organització i no representen la posició de les persones que hi han col·laborat.

Directora de Polítiques d'Infància i Sensibilització:

Ana Sastre Campo

Coordinació:

Carmela del Moral

Autors:

Álvaro Ferrer, Emilie Rivas i Guillermo Tobalina

Fotografies:

Pablo Blázquez

Infografies:

Germán Gullón (Valbhy Design)

Gràfics:

Elena del Real

Art i maquetació:

Óscar Naranjo

Edita:

Save the Children

Septiembre_2019



INTRODUCCIÓ

“Ofereir educació infantil de qualitat de 0 a 5 anys a nens i nenes desfavorits pot simultàniament reduir la desigualtat i augmentar la productivitat. (...) L'educació infantil és probablement la inversió més potent en termes de rendibilitat que podem fer”.

James J. Heckman, premi Nobel d'Economia

Quan neix una nena o un nen tot és potencialitat, oportunitat. La seva vida és una història que està per escriure. Com li aniran els estudis? Serà feliç? Trobarà feina? Tindrà salut? Cada mare i cada pare vol donar-li el millor inici de vida perquè tingui el millor futur. Afecte, joc, atenció i alimentació. La recerca ens ha ensenyat que els primers anys són més crucials del que imaginem. A aquesta edat es formen 700 noves connexions neuronals per segon, que són les bases del desenvolupament i l'aprenentatge.

A Save the Children tenim clar que, per aconseguir el nostre objectiu que cada nen i nena vegi satisfet el seu dret a l'educació, necessitem assegurar que en els primers anys de vida rep el suport i l'estimulació necessaris. Per això un dels compromisos per al nostre centenari i un dels objectius prioritaris 2019-2021 de l'organització a nivell mundial és l'accés dels nens i les nenes desfavorits a l'educació infantil de qualitat i inclusiva.

Aquest objectiu es trasllada al treball que realitzem a Catalunya. Tot i que amb una situació de partida positiva, encara queden elements per millorar i desenvolupar per tal d'assegurar una educació dels 0 als 3 anys que garanteixi realment l'equitat i que, a més, es configuri com a element de suport a la criança.

Aquest annex a l'informe «On tot comença» planteja un recorregut pels beneficis de l'educació dels 0 als 3 anys, les barreres a les quals s'enfronten les famílies més vulnerables a l'hora d'accedir a aquesta etapa i les polítiques que generen o alleugen aquestes barreres. Per fer-ho s'ha utilitzat una metodologia que passa per l'anàlisi d'informes estatals, europeus i autonòmics sobre educació infantil, l'anàlisi de bases de dades estatals i de la Generalitat de Catalunya i un treball de camp qualitatiu¹ format per entrevistes a famílies amb fills i filles entre els 0 i els 3 anys i a professionals del camp de l'educació i la infància en risc.

¹ S'han realitzat set entrevistes semiestructurades, cinc amb famílies que participen als programes de Save the Children a l'àrea metropolitana de Barcelona en dos municipis diferents, Badia del Vallès i Canovelles; i dues entrevistes amb famílies que no hi participen, una de Barcelona i l'altra de Sabadell. A més, s'ha realitzat un grup de discussió amb dos professionals de Save the Children, una coordinadora de serveis socials municipals, una educadora i psicopedagoga d'un espai d'atenció maternoinfantil, una psicòloga d'un servei d'atenció precoç (CDIAP), una directora d'escola infantil i dues coordinadores de projectes municipals d'infància i famílies.



1. UN DRET I UNA OPORTUNITAT

Per què educació infantil de 0 a 3 anys?

1.1. És un dret dels nens i nenes

La Convenció de Drets de l'Infant estableix el **dret a l'educació en condicions d'igualtat d'oportunitats** (article 28). Aquest dret, en el segle XXI, ha de ser entès de forma àmplia, ja que per poder garantir un desenvolupament ple de la personalitat, les capacitats i les aptituds del nen o la nena, és necessari anar més enllà de l'etapa obligatòria i incorporar-hi l'educació infantil, les activitats extraescolars i l'educació postobligatòria.²

En aquest sentit, el Comitè de Drets de l'Infant interpreta en la seva Observació General núm. 7 “que el **dret a l'educació durant la primera infància comença en el naixement i està estretament vinculat al dret de l'infant petit a un màxim desenvolupament** (art. 6.2)”. I encara que el Comitè assigna als progenitors la responsabilitat primordial en la criança i el desenvolupament dels nens i les nenes (art. 18), alhora insta els estats

a donar suport a aquesta tasca garantint que tots els nens i les nenes tinguin accés a programes d'educació en la primera infància, prestant especial atenció als grups més vulnerables.³

Aquesta mateixa idea de l'educació infantil com a part del dret a l'educació ha quedat reflectida en els Objectius de Desenvolupament de l'Agenda 2030, i en concret el seu Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4 reflecteix la necessitat d'assegurar que totes les nenes i tots els nens tinguin accés a serveis d'atenció i desenvolupament en la primera infància i a una educació preescolar de qualitat, a fi que estiguin preparats per a l'ensenyament primari. En el Pilar Europeu de Drets Socials aprovat per la Unió Europea el 2017 també s'incorpora de manera específica el dret a l'educació infantil.⁴

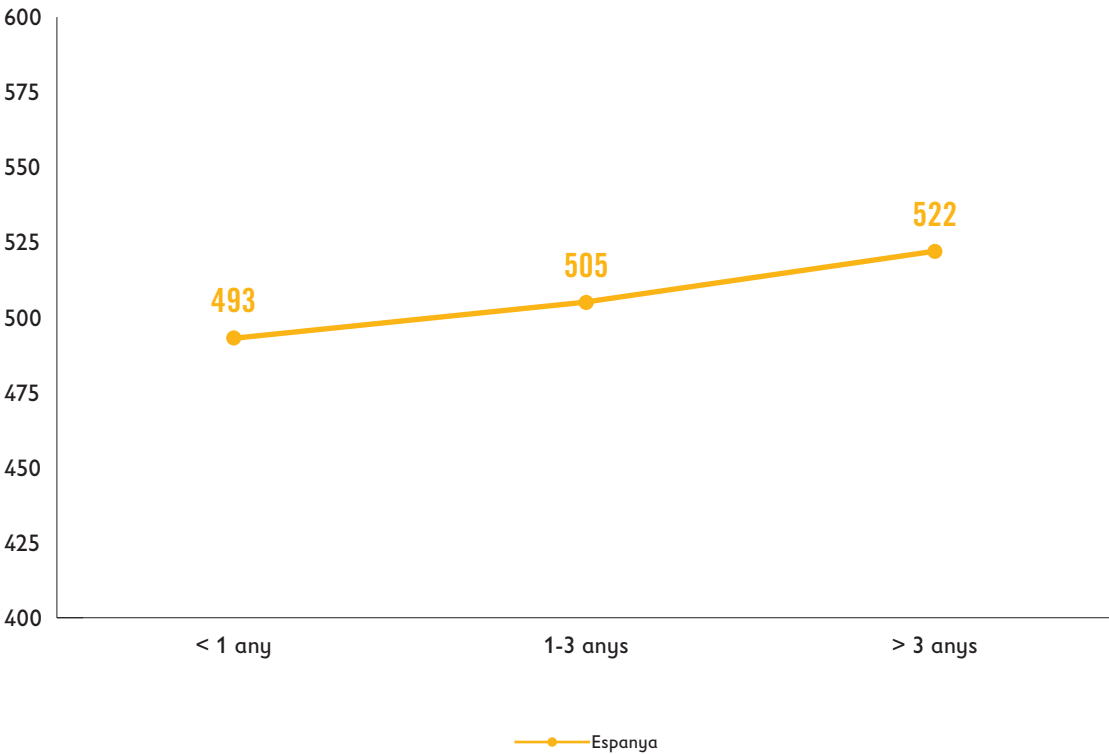
² Save the Children, 2016.

³ Nacions Unides, 2005.

⁴ **Principi 11. Assistència i suport als infants.** Els infants tenen dret a gaudir d'una educació i d'una assistència infantil assequibles i de bona qualitat. Els infants tenen dret a la protecció contra la pobresa. Els infants procedents d'entorns desfavorits tenen dret a mesures específiques destinades a promoure la igualtat d'oportunitats.

1.2. Afavoreix el desenvolupament i l'èxit educatiu i laboral

Gràfic 1.
Puntuacions mitjanes en lectura als 10 anys segons els anys d'assistència a l'educació infantil de primer cicle (0-3 anys). (PIRLS 2011).



Font: COMISSIÓ EUROPEA/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT (2014) amb dades del PIRLS 2011.

Una educació infantil de qualitat, especialment la del primer cicle, millora el desenvolupament de les habilitats cognitives i socioemocionals dels nens i les nenes i es tradueix en millors trajectòries escolars posteriors⁵.

L'educació infantil té conseqüències positives tant en el rendiment dels nens i les nenes en les etapes educatives posteriors com en el desenvolupament de les habilitats socials, d'autoregulació i de les actituds positives envers l'aprenentatge.

Algunes d'aquestes conseqüències positives són:

- Millors habilitats socials que la resta als cinc o sis anys, quan comencen la primària⁶.
- 17 punts més de rendiment en lectura a la prova internacional PIRLS que els qui només han acudit al segon cicle⁷.
- Reducció fins a la meitat de la probabilitat de repetir curs a primària⁸.
- Disminució del risc d'abandonament escolar prematur⁹.

5 MELHUIISH et al., 2015; VAN BELLE, 2016; VANDENBROEK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.

6 MANCEBÓN et al., 2018.

7 COMISSIÓ EUROPEA/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014.

8 FELFE, NOLLENBERGER, RODRÍGUEZ-PLANAS, 2012.

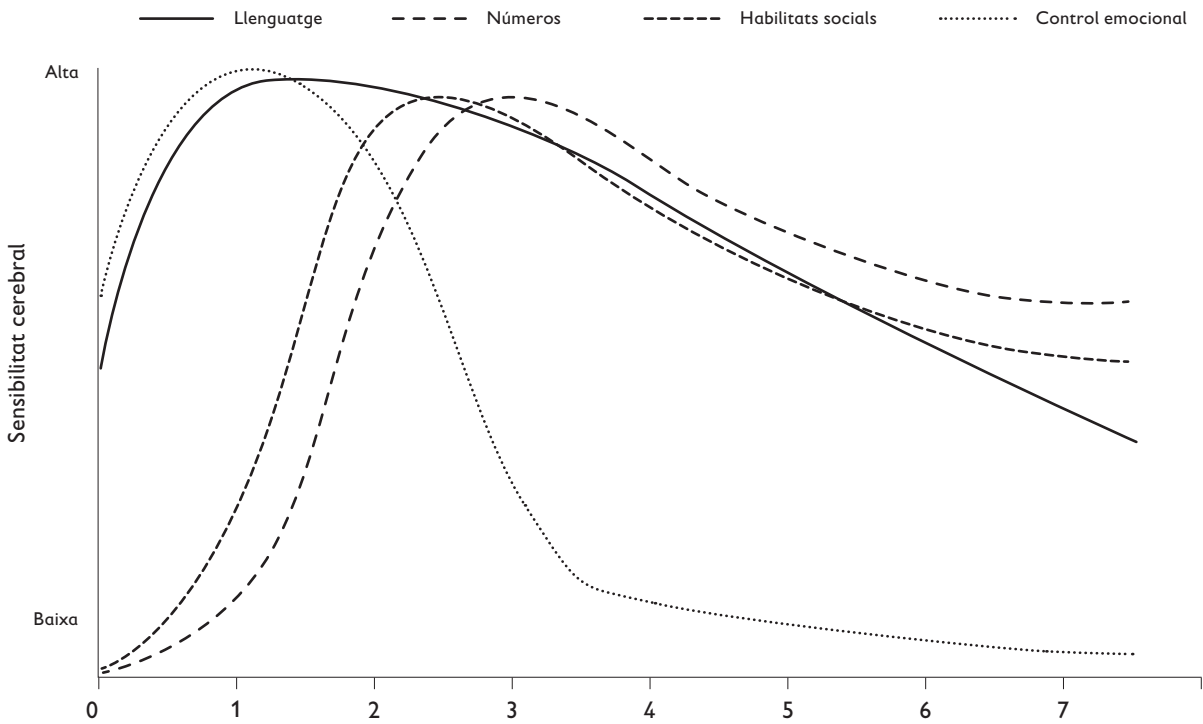
9 COMISSIÓ EUROPEA, 2014a.

1.3. Millor prevenir que curar

La recerca en neurociències mostra que és en els primers anys de vida quan el cervell és més “plàstic” i sensible al desenvolupament d'àrees fonamentals com el control emocional, les habilitats socials o el llenguatge.

El 80 % del cervell es forma abans dels 3 anys de vida¹⁰, en el període considerat “la finestra del desenvolupament”, en el qual s'assenten les bases de l'acompliment posterior¹¹.

Gràfic 2.
Períodes de sensibilitat del desenvolupament primerenc del cervell

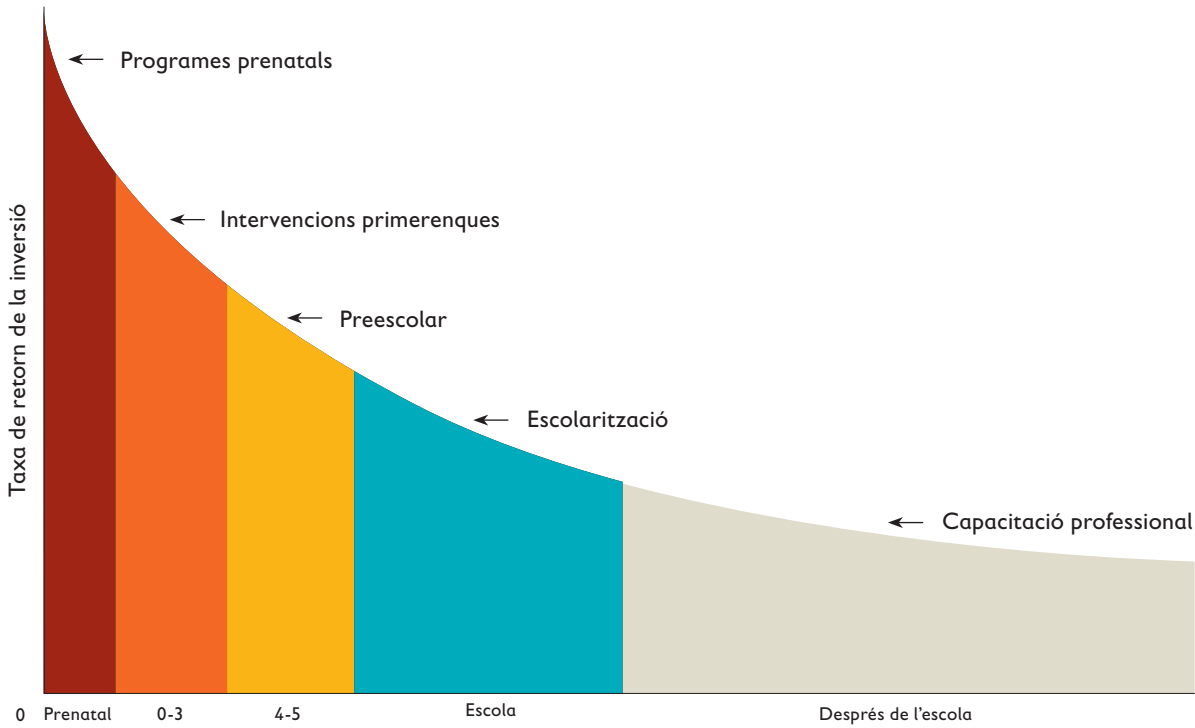


Font: Adaptat del Council for Early Childhood Development (2010) citat a l'OCDE, 2017.

Per això, és més eficaç i econòmic proporcionar accés a una educació infantil de qualitat que invertir en mesures per compensar les desigualtats educatives i

formatives en etapes posteriors de la vida (suport, reforç, segona oportunitat, formació per a l'ocupació, inserció laboral, etc.).

Gràfic 3.
Taxa de retorn d'inversions en capital humà al llarg de la vida



Font: Heckman, 2008, citat a Heckman, 2012.

10 UNICEF, 2014.

11 OCDE, 2017.

MASSA AVIAT?

Gràcies a la recerca, sabem que assistir a l'educació infantil en el primer any de vida pot tenir efectes negatius si la permanència és de moltes hores i de baixa qualitat.¹² No obstant això, aquests possibles efectes de l'educació infantil depenen del balanç entre la qualitat de l'escola infantil i la qualitat de l'atenció a la llar¹³. Per tant, **l'escola, si és de qualitat, pot ser un factor protector en aquest primer any de vida.**

El més apropiat és **apostar per ampliar els permisos de paternitat i maternitat i la flexibilitat laboral perquè l'atenció educativa en els primers mesos de vida sigui a la llar, amb una oferta de suport i acompanyament a la criança des de l'escola infantil** -especialment atenta a les famílies vulnerables- com es desenvolupa més endavant en aquest informe.

Malgrat això, si som realistes, no podem ignorar la situació actual de les famílies, especialment les més desfavorides que tenen opcions limitades de fer possible la criança a casa. Mentre continuem exigint aquest canvi en les polítiques laborals i avançant-hi -i en paral·lel també en l'organització de l'escola-, hem de prestar especial atenció a les hores de permanència i a la qualitat de l'educació infantil en aquest primer any.

1.4. La inversió social més rendible

Com posen de manifest els coneguts estudis del premi Nobel d'Economia James Heckman, aquesta eficiència fa de l'educació infantil **l'etapa formativa de la vida d'una persona que ofereix major rendibilitat per cada euro invertit. Els beneficis a llarg termini superen amb escreix els seus costos i retorna a la societat beneficis**

socials importants, però també econòmics. En estimacions realitzades a Irlanda, els beneficis superen entre quatre i set vegades els costos¹⁴. Analitzant la reforma de la LOGSE a Espanya, Van Huizen, Dumhs i Plantenga (2016) van trobar una rendibilitat social de més de quatre vegades el seu cost.

¹² UNICEF, 2008; MELHUIH et al., 2015.

¹³ VAN BELLE, 2016.

¹⁴ NESF, 2005, citat per VANDENBROECK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.

Gràfic 4.
Rendibilitat social de l'educació infantil



Font: elaboració pròpia a partir de VAN HUIZEN, DUMHS, PLANTENGA (2016).

No obstant això, és important assenyalar que, perquè s'obtinguin uns alts beneficis socials, s'han de complir dos requisits sobre els quals insisteix Heckman (2012 i 2017):

- **L'educació infantil ha d'arribar a aquells més desfavorits i ha de ser**

una intervenció integral de qualitat, que inclogui els nens i les nenes i les seves famílies,

- **Ha de tenir en compte no només l'educació sinó també la salut, la nutrició i la criança.**

1.5. Redueix les desigualtats educatives per origen social

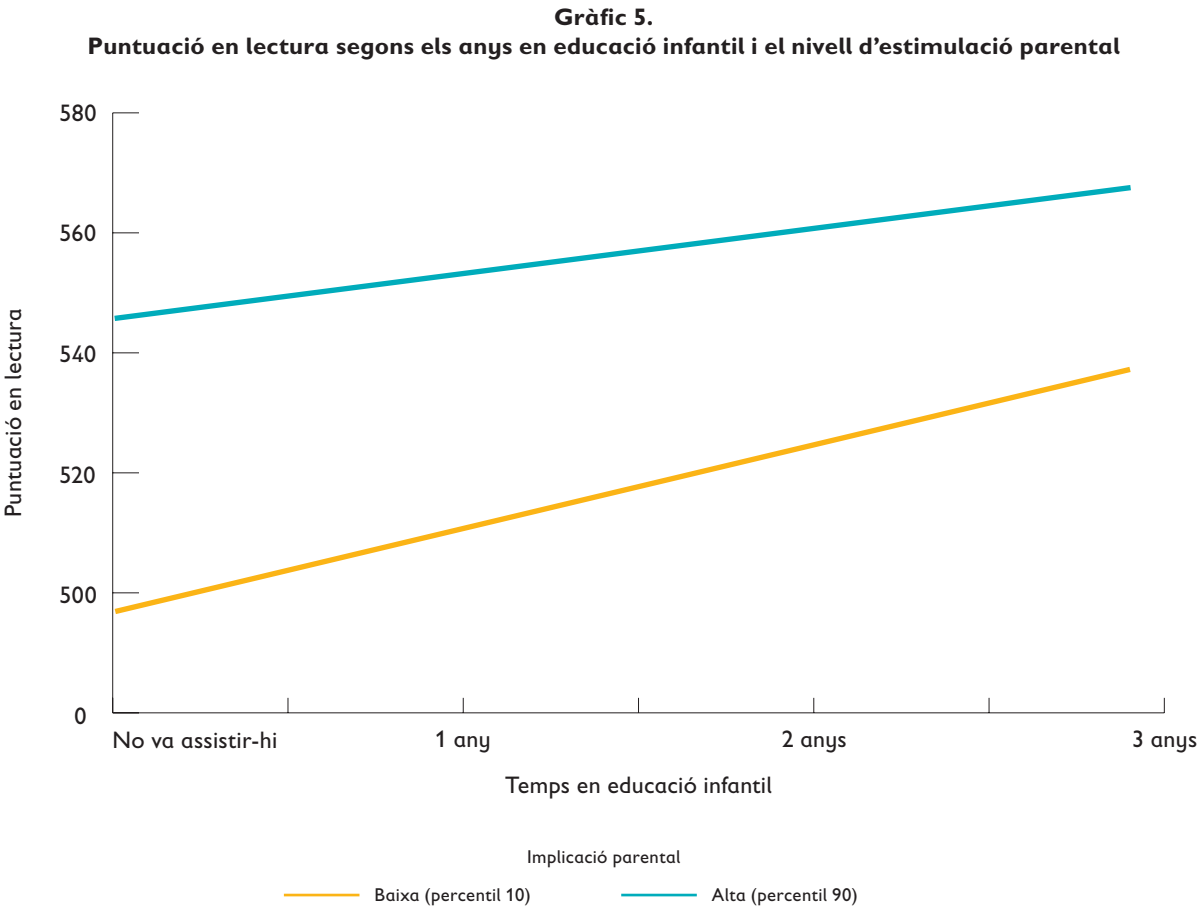
L'educació infantil és especialment beneficiosa per a aquells infants que vénen de llars desfavorides i pot compensar parcialment les desigualtats d'origen. La bretxa educativa comença abans de l'escola primària¹⁵, ja que el nivell educatiu i els recursos de què disposa una família condicionen els estímuls que els nens i les nenes reben a la llar.

Les famílies amb un nivell educatiu i econòmic més alt tenen millors horaris laborals i poden dedicar més temps diari a interaccionar amb els seus fills, a menjar amb ells i a proporcionar-los activitats culturals, la qual cosa té un impacte sobre les habilitats cognitives, culturals i socioemocionals. Els progenitors amb un nivell educatiu més baix solen tenir menys ingressos i disposar de menys temps lliure per estar amb els seus fills i filles els quals dedica-

¹⁵ VANDENBROECK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.

ran més temps a veure la televisió¹⁶. L'educació infantil pot compensar aquestes desigualtats i aportar els estímuls adequats als nens i les nenes més desfavorits¹⁷. I és precisament aquest

col·lectiu el que ha de beneficiar-se d'aquesta etapa educativa, tal com recomana la Comissió Europea en la seva recomanació "Invertir en infància: trencar el cicle del desavantatge".¹⁸



Font: CEBOLLA, RAHL, SALAZAR, 2014..

16 GRACIA, 2016.

17 CEBOLLA-BOADO, RAHL, SALAZAR, 2014.

18 Entre les mesures de lluita contra la pobresa i l'exclusió social infantil es ressalta la necessitat d'invertir en educació infantil de qualitat, inclusiva, assequible i adaptada a les necessitats de les famílies.

1.6. Conciliar augmenta l'ocupació de les dones, redueix el risc de pobresa i afavoreix la natalitat

La disponibilitat, l'assequibilitat i l'accessibilitat dels serveis d'atenció infantil té un impacte sobre la participació en el mercat laboral, especialment la de les dones, que majoritàriament continuen assumint la càrrega de la cura dels infants. Així, als Estats Units el creixement d'escoles infantils va suposar un augment del 4,7 % de l'oferta laboral femenina¹⁹ mentre que al Canadà va ser de 8 punts, sobretot en mares solteres²⁰. En el cas espanyol, **la universalització de l'educació de 3 a 6 anys va suposar un increment del 8 % de l'ocupació de les mares amb fills de 3 anys**²¹.

Va ser precisament aquest propòsit d'incorporar la dona al mercat laboral el que va inspirar els anomenats "Objectius de Barcelona" del 2002, ja que la Unió Europea va establir una sèrie de compromisos per als estats membres relacionats amb l'escolarització infantil²².

Al seu torn, l'ocupació dels progenitors està lligada a un menor risc de pobresa a les llars. Així mateix, diversos estudis posen de manifest que la disponibilitat dels serveis d'educació infantil té un impacte positiu sobre la natalitat, ja que redueix el conflicte entre les expectatives laborals i el desig de tenir descendència i formar una família²³.

19 CASCIO, SCHANZENBACH, 2013, citat per GISPERT, SALINAS, VILALTA, 2019.

20 HAECK et al., 2015, citat per GISPERT, SALINAS, VILALTA, 2019.

21 NOLLENBERGER, RODRÍGUEZ PLANAS, 2011, citat per BLASCO, 2019.

22 "Els estats membres hauran de suprimir els elements que desincentiven la participació de la mà d'obra femenina i, tenint en compte la demanda de serveis de cura de nens i d'acord amb els models nacionals d'assistència, esforçar-se a prestar per al 2010 serveis de cura de nens i nenes:

- almenys al 90 % dels nens i nenes d'edats compreses entre els tres anys i l'edat d'escolarització obligatòria
- i almenys al 33 % dels nens i nenes de menys de tres anys.

23 VAN BELLE, 2016.

COMPATIBILITZAR (QUE NO SUBORDINAR) ATENCIÓ EDUCATIVA INFANTIL I CONCILIACIÓ

L'educació infantil no pot substituir altres polítiques de conciliació, però tampoc pot donar l'esquena a les necessitats de les famílies²⁴. L'escola infantil pot servir d'eina de conciliació, però no és el seu únic fi: és necessari superar la visió merament instrumental d'aquesta etapa educativa que ha orientat en gran mesura les polítiques de primera infància²⁵ i reforçar el seu paper educatiu i compensador de desigualtats.

El dret dels nens i les nenes a l'estimulació i a la socialització per al seu desenvolupament no pot dependre de les circumstàncies laborals de les seves famílies i, al mateix temps, els nens i les nenes no poden passar-se massa hores en centres per adequar-se a la jornada laboral de la seva família.

No es tracta d'externalitzar la cura per poder treballar, sinó que les mares i els pares puguin passar temps en família amb les seves filles i els seus fills, un dret i un factor fonamental en el desenvolupament en els primers anys. I per això es necessiten altres polítiques, com permisos parentals, flexibilitat de jornada i horaris o el teletreball²⁶.

És necessari i possible desenvolupar models flexibles i diversificats que combinin el dret a l'atenció educativa amb el dret dels nens i les nenes a estar amb les seves famílies.

²⁴ PANIAGUA, 2009.

²⁵ SAURÍ, 2019.

²⁶ Per a més propostes sobre conciliació vegeu SAVE THE CHILDREN, 2019.



Beneficis de l'educació infantil 0-3 de qualitat





2. LA SITUACIÓ

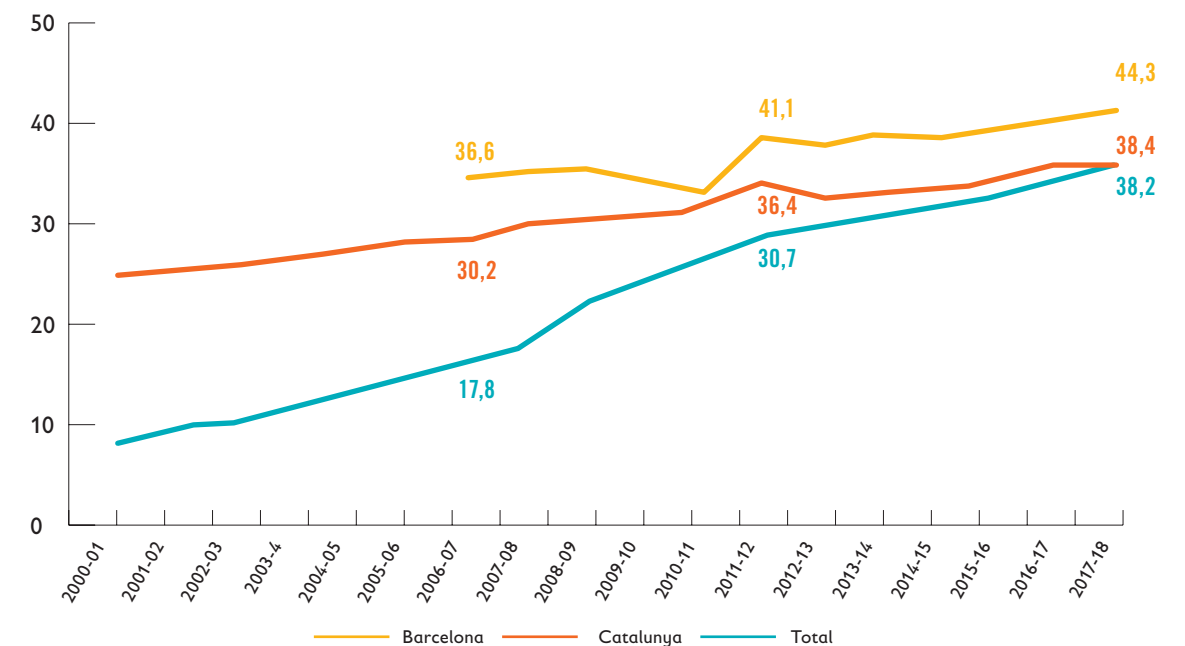
Qui accedeix a l'educació infantil de 0 a 3 anys i qui no?

A Catalunya, l'educació 0-3 anys està formada per una xarxa que combina oferta privada i oferta pública, amb centres de titularitat públi-

ca i privada que poden tenir una gestió directa o indirecta, caracteritzant-se per tant per una oferta heterogènia.

2.1. Situació i evolució de l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya

Gràfic 6.
Taxa d'escolarització 0-2 anys, a Catalunya, Espanya i Barcelona



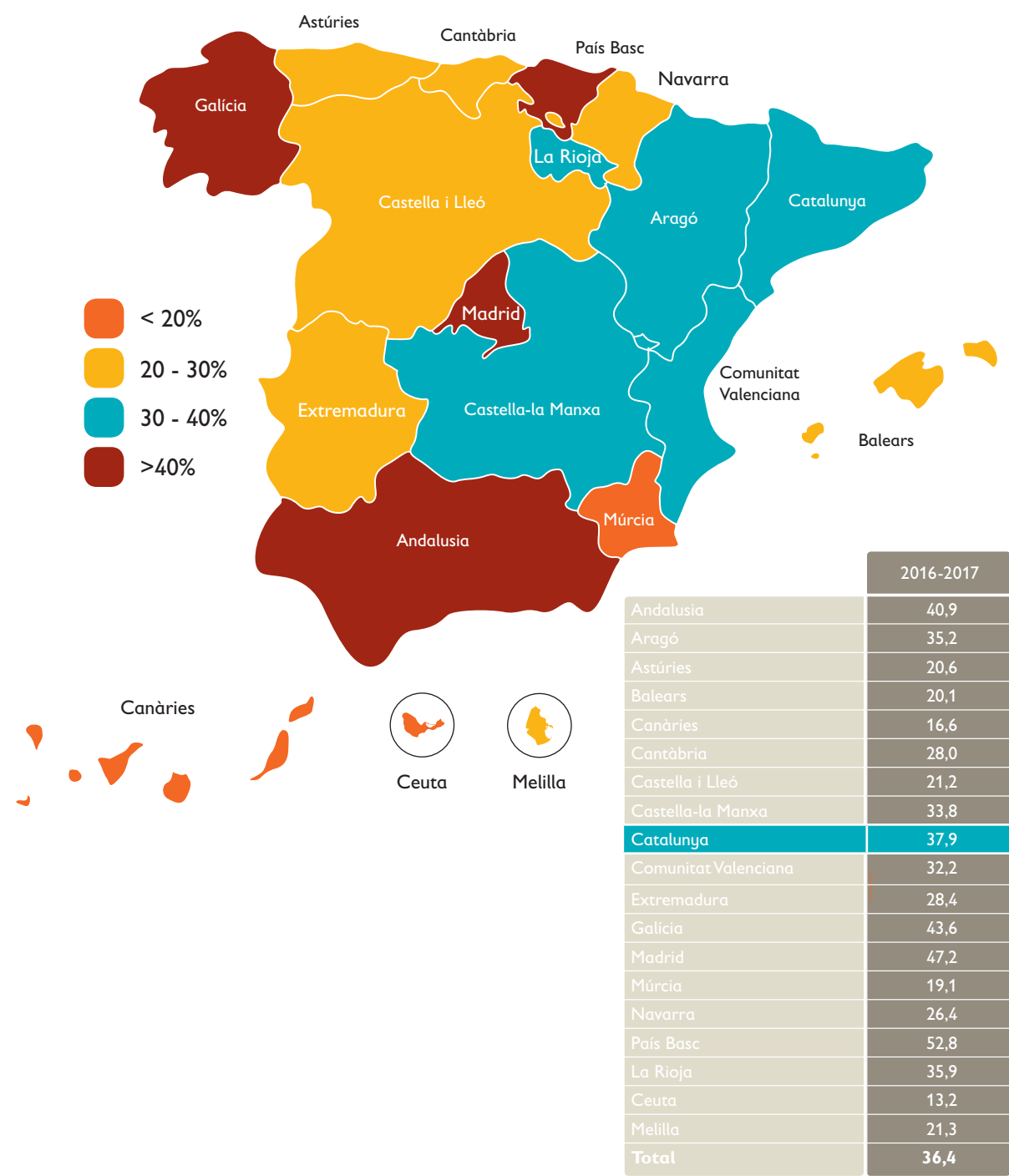
Un 38,4% dels nens i les nenes de 0 a 2 anys estan escolaritzats a Catalunya. En el curs 2017-2018, 80.959 nens i nenes anaven a l'escola, la qual cosa significa que, si hi havia 210.831 en aquesta edat, 129.872 no accedien a l'educació infantil —més de 6 de cada 10 nens i nenes.

Podem observar, si bé Catalunya històricament posseïa uns índexs molt més elevats que els de l'estat espanyol en el seu conjunt, el creixement s'ha anat alentint i s'ha anat pro-

duint una convergència de les taxes fins a arribar avui a valors molt similars — un 38,2 % a nivell estatal.

Si ho comparem amb les altres comunitats autònomes (Gràfic 7), el percentatge de nens i nenes escolaritzats de 0 a 2 anys a Catalunya és relativament alt —és la cinquena comunitat en matriculació—, a 15 punts percentuals del País Basc (53,8 %), que encapçala el rànquing.

Gràfic 7.
Taxa d'escolarització 0-2 anys (2017-2018)

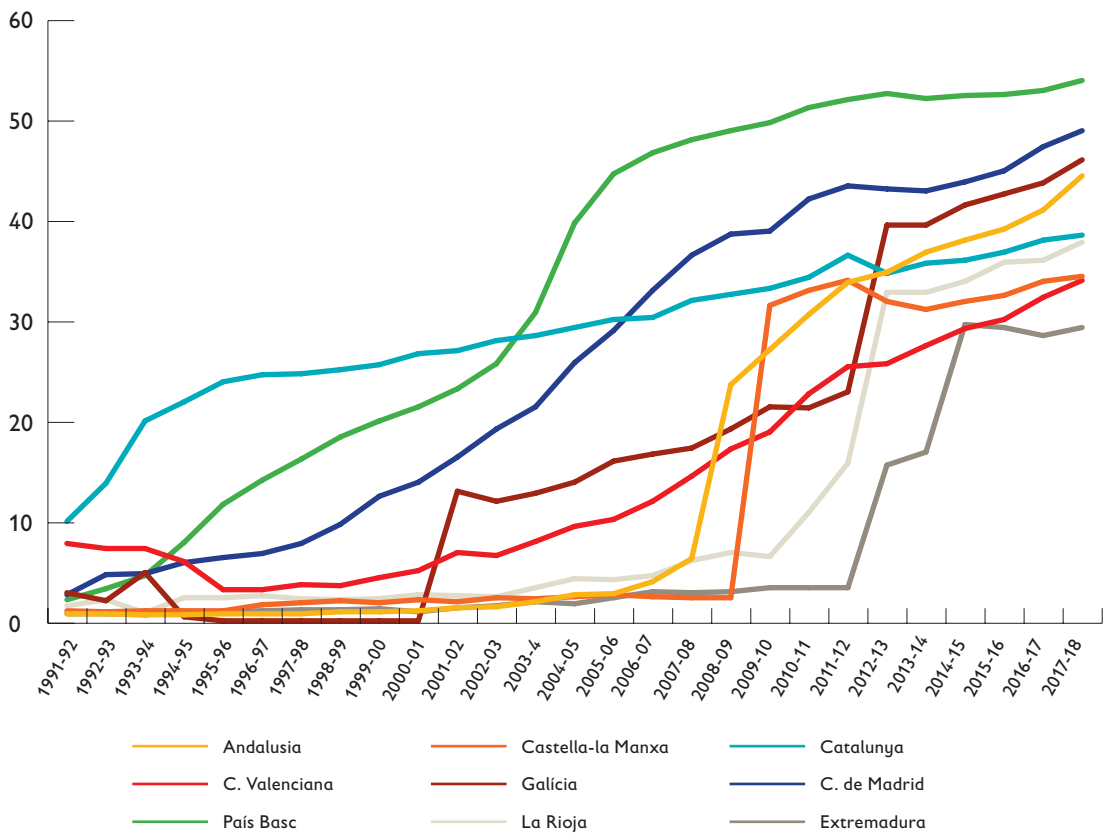


Font: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

Com mostra el Gràfic 8, fins al curs 2002-2003 Catalunya va ser la comunitat autònoma amb l'escolarització més elevada, gràcies al fet que partia d'un nivell alt de llars d'infants impulsades per ajuntaments i moviments socials i a un creixement important durant la dècada del 1990. Des de llavors, ha seguit una tendència lenta però sostinguda d'augment fins el 2012, coincidint en part amb l'impuls del Pla

de 30.000 places públiques que finalitza en aquell any. Des de llavors altres territoris han rebaixat distàncies o han sobrepassat directament Catalunya, com és el cas del País Basc o Madrid, primer, i en els últims anys Andalusia, Galícia i La Rioja. Es fan evidents les diferències socials i històriques, però també que el desenvolupament d'aquesta etapa educativa ha depès fortament de la voluntat política.

Gràfic 8.
Evolució de la taxa escolarització 0-2 anys a les comunitats autònomes seleccionades

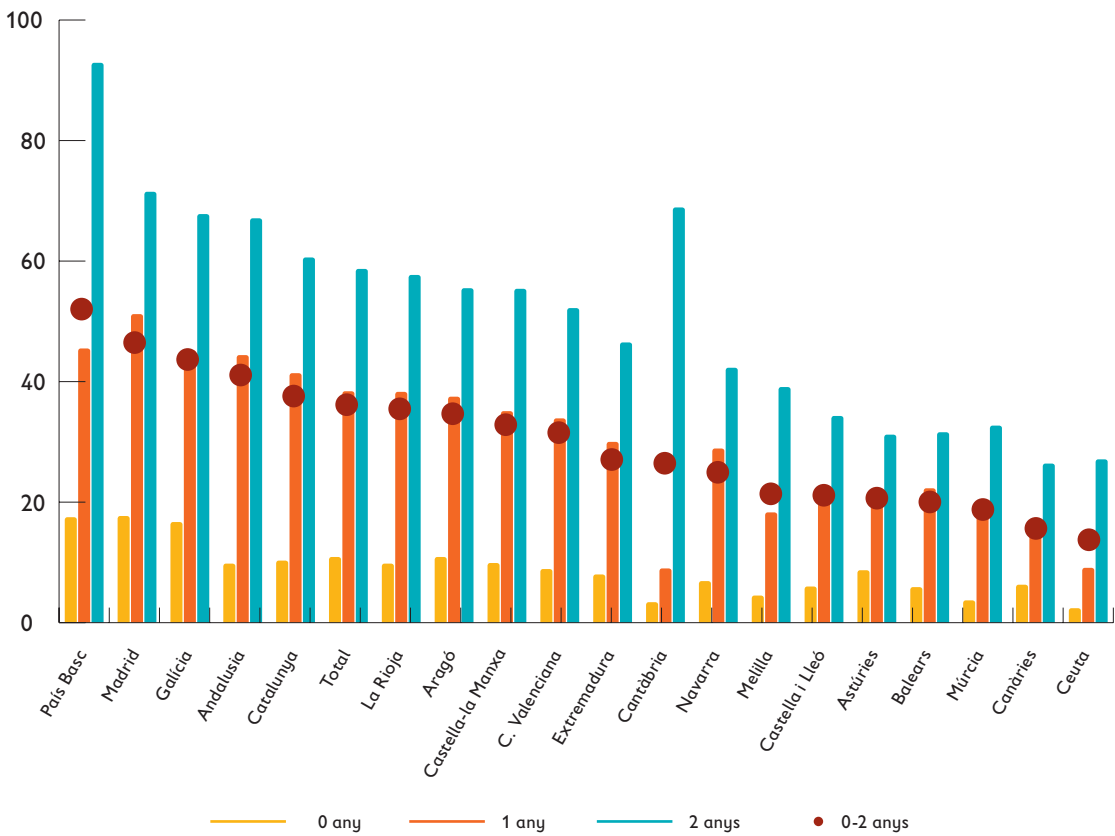


Font: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

Si desglossem les dades per edats (Gràfic 9), observem que les diferències entre comunitats autònomes també es reproduïxen amb algun matís. Hi ha algunes comunitats que han apos-

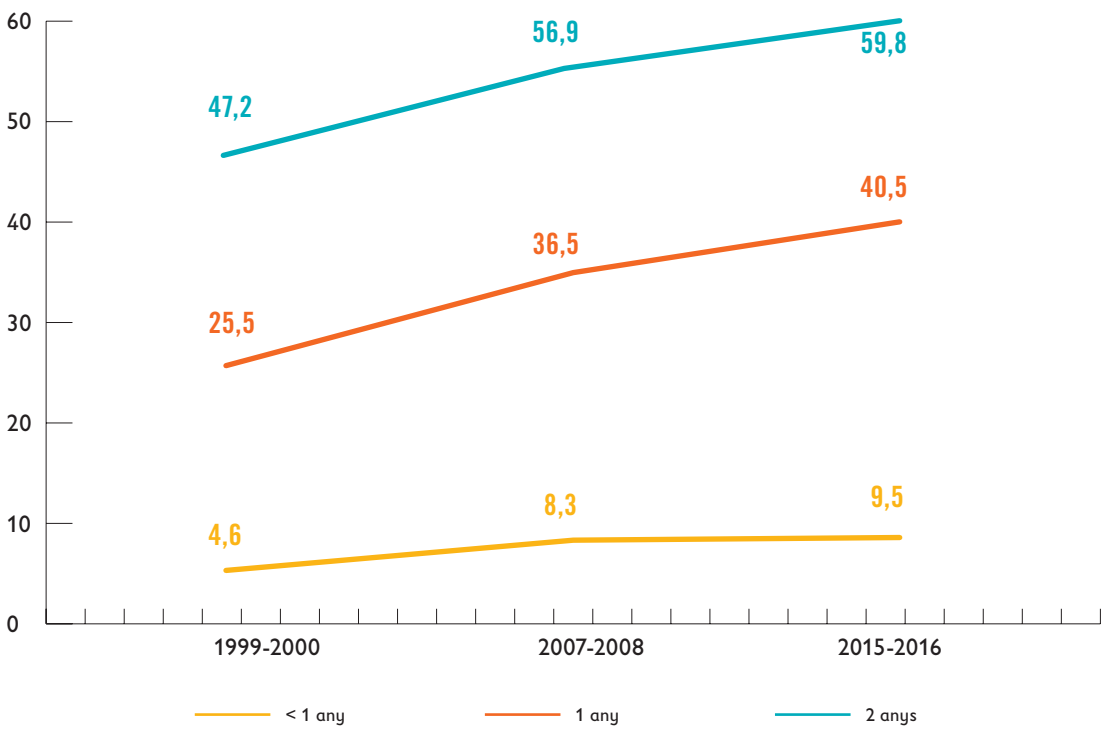
tat per focalitzar esforços a ampliar l'oferta als 2 anys, com el País Basc (93 %) o Cantàbria (69 %), però no és el cas de Catalunya (60 %) (Gràfic 10).

Gràfic 9.
Taxes netes d'escolarització als 0, 1 i 2 anys per comunitats autònomes (2016-2017)



Font: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

Gràfic 10.
Taxa d'escolarització als 0, 1 i 2 anys, a Catalunya



Font: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

2.2. Desigualtats socials: “l’efecte Mateo”

Tanmateix, les taxes d’escolarització no indiquen per si mateixes que l’educació infantil estigui arribant a aquells nens i nenes que més poden beneficiar-se’n. Per això és important conèixer qui són els que accedeixen a aquest cicle i qui són els que es queden fora del sistema.

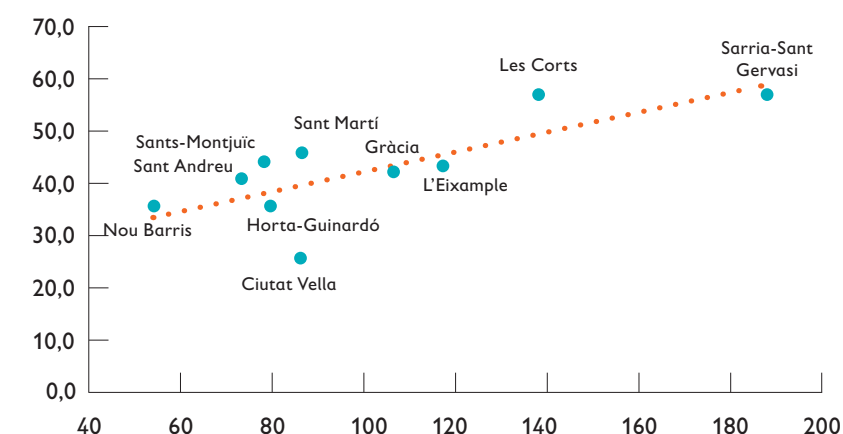
El cens del 2011 mostrava que, a Catalunya, un **66 % de nens i nenes entre 0 i 3 anys de mares amb formació universitària estaven escolaritzats, més del doble que els nens i les nenes de mares amb estudis primaris o inferiors, que no arribaven al 30 %**²⁷. Tot indica que aquest patró de desigualtat es continua mantenint avui dia. A nivell estatal, les dades de l’Enquesta de condicions de vida del 2016 corroboren aquesta bretxa social en l’accés a aquesta etapa educativa: un 26,3 % d’accés en nens i nenes del quintil de renda inferior enfront del 62,5 % a les llars amb majors recursos econòmics²⁸.

No existeixen elements a Catalunya que facin pensar que les dades hagin canviat des del 2011.

Per seguir aprofundint en aquestes diferències socials podem mirar l’escolarització per municipis. Veiem que l’accés a l’educació infantil de 0 a 3 anys no està funcionant com a instrument compensador de desigualtats, sinó més aviat al contrari: **els municipis catalans amb menys renda tenen menys taxa d’escolarització; és a dir, com més alta és la necessitat social, menys cobertura**. El patró es repeteix si observem els districtes de la ciutat de Barcelona. La participació és menor com més baix és el nivell d’ingressos: del 56,8 % de Sarrià al 36,3 % de Nou Barris i al 26,8 % de Ciutat Vella. L’accés a aquesta etapa educativa està marcat per fortes desigualtats territorials i socials.

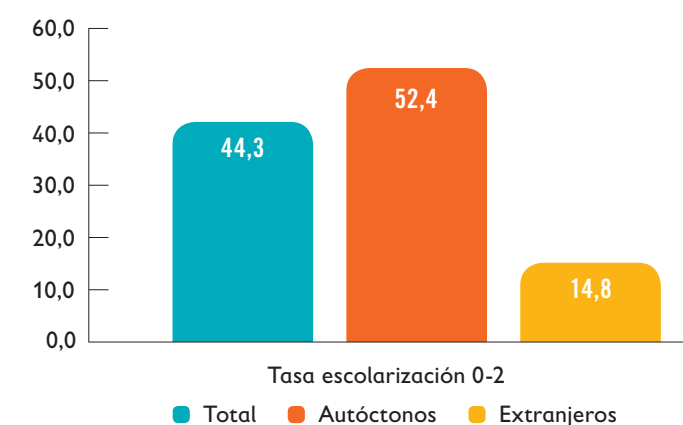
La desigualtat en l’accés a l’escola infantil 0-3 a Catalunya també afecta als nens i nenes d’origen estranger. En el curs 2017-2018, l’alumnat estranger representava un 5,5% del total d’alumnes escolaritzat en el primer cicle d’Educació Infantil. La seva presència augmenta en el segon cicle d’infantil i primària. A la ciutat de Barcelona, si bé el 52,4% dels nens i nenes autòctons estan escolaritzats en 0-3, només el 14,8% dels nens i nenes estrangers acudeixen al primer cicle d’educació infantil.

Gràfic 11.
Relació entre la taxa d’escolarització i la renda familiar disponible. Districtes de Barcelona, 2017



Font: IAB, 2019.

Gràfic 12.
Taxa d’escolarització 0-2 anys per origen de l’alumne a Barcelona al curs 2017-2018



Font: IAB, 2019.

Finalment, **les famílies monoparentals que presenten nivells alts de pobresa, també semblen tenir problemes d’accés**. En les dades de l’alumnat admès a les escoles bressol de Barcelona, les famílies nombroses i mo-

noparentals representen un 11,1 % del total d’alumnes admesos,²⁹ però la representació de les llars monoparentals en la societat és molt més alta, d’un 23 %.³⁰

²⁷ Citat pel SÍNDIC DE GREUGES, 2015.

²⁸ Vegeu l’informe estatal “On tot comença”. SAVE THE CHILDREN, 2019.

²⁹ AJUNTAMENT DE BARCELONA. Informe inici del curs 2018/19.

³⁰ IDESCAT. Anuari Estadístic de Catalunya. Dada 2017.



3. LES BARRERES

Per què hi accedeixen menys els nens i nenes més desfavorits?

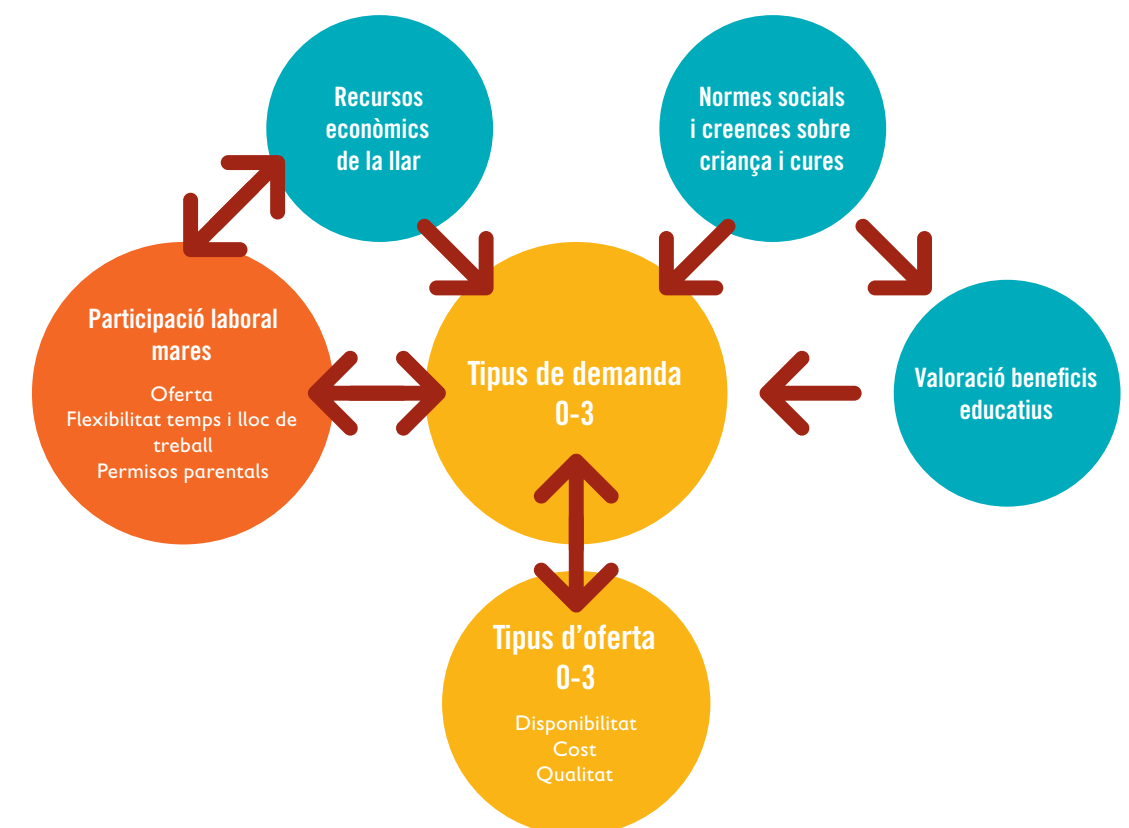
3.1. Un problema d'oferta, de demanda o de barreres?

Per garantir que l'educació infantil compleixi realment la seva funció, és essencial que els nens i nenes en situació de major vulnerabilitat hi accedeixin. Conèixer quins són els motius que estan impedit l'escolarització d'aquest col·lectiu és un element bàsic per promoure la seva inclusió en el sistema.

Així, el motiu pel qual els nens i nenes accedeixen de forma desigual a l'educació 0-3 pot

trobar-se o bé en l'oferta, per exemple, en la disponibilitat dels serveis i places 0-3; o bé en la demanda, per exemple, que la població vulgui o no escolaritzar als seus fills o filles menors de 3 anys. En la majoria dels casos, és una conjunció de factors relacionats amb l'oferta i la demanda que duen, o no, a l'escolarització 0-3: tipus de servei que s'ofereix, preconcepcions sobre l'educació infantil, necessitat de conciliació, el preu de les places.

Gràfic 13.
Factors d'oferta i demanda de serveis d'atenció infantil 0-3



Font: elaboració pròpia a partir de Gispert, Salines, Vilalta (2019) i Janta (2014).

No obstant això, a Save the Children l'aspecte que ens interessa estudiar, més enllà dels condicionants en l'oferta o la demanda, és el de les barreres que impedeixen a nens i nenes ac-

cedir a una educació inclusiva a la qual tenen ple dret i que ha de ser garantida per les administracions públiques, també en la franja d'edat dels 0 als 3 anys³¹.

3.2. Quines barreres dificulten l'accés dels nens i les nenes més desfavorits?

A nivell estatal, pràcticament 1 de cada 3 nens i nenes de 0 a 2 anys resideix en famílies que manifesten no tenir coberta la seva necessitat de serveis de cura infantil, principalment per motius econòmics. A més del cost, els motius que plantegen les famílies són la inadequació dels horaris, la insuficiència de places i la no proximitat física d'aquestes places. Respecte al tipus de família, són les llars monomarentals (53,5 %), seguides per les famílies nombroses (37 %), les que hi accedeixen menys.

Per fer una anàlisi més enllà de les estadístiques oficials, és interessant conèixer les motivacions

i barreres que perceben aquestes famílies i els professionals de l'educació en l'accés al cicle de 0 a 3 anys. A través d'entrevistes, s'identifiquen una sèrie de barreres que coincideixen amb les que es plantegen en estudis similars a nivell europeu³²:

- Barreres econòmiques i d'oferta
- Barreres burocràtiques, d'informació i comunicació
- Barreres político-organitzatives
- Barreres ideologicoculturals

3.3. Barreres econòmiques i d'oferta: places escasses, ajudes insuficients i costos inassumibles

«Tant de bo poguessin fer alguna cosa perquè hi hagués més escoles bressol i sobretot per a la gent que ho necessita, que n'hi ha molta. En conec molts casos.»

Mare, equatoriana, treballadora del servei domèstic, i pare uruguaià (Sabadell)

Per a les famílies en situació de màxima vulnerabilitat, l'única opció viable dins de les polítiques educatives actuals és l'accés a una plaça gratuïta o amb una ajuda molt elevada, que normalment ha de ser pública. No obstant això, la percepció general és de **falta de places a les escoles infantils públiques**, un

discurs que pot descoratjar certes famílies a inscriure el seu fill o filla.

Una de les conseqüències d'aquesta falta de places és la possibilitat de quedar-se fora del sistema, la qual cosa suposa que algunes famílies quedin en llista d'espera o siguin derivades a centres que estan significativament lluny de les seves llars. Davant d'aquesta situació, les famílies han de triar entre acceptar la mobilitat diària, que afecta clarament l'economia i la gestió familiar diària; pagar-ne una de privada o concertada més a prop de casa; o optar per prescindir de l'escola infantil.

A més, les famílies manifesten una preocupació pels alts costos de l'educació infantil, especialment la privada, però també la pública. A les famílies amb una situació laboral precària no "els compensa" per horaris o pels escassos ingressos que rebrien, a causa de les condicions laborals de les mares (generalment en atur o fent treballs de l'economia sumergida). A més, la desocupació intermitent i la precarietat laboral de moltes famílies no permeten tenir la certesa de poder fer front a les mensualitats amb regularitat.

"Bé... [els meus fills no han anat a la guarderia] en principi perquè estava a casa, i la veritat que pagar per estar a

casa... La veritat és que amb un sou és difícil. A ell [fill 2] sí que m'agradaria haver-l'hi portat ara aquest últim any, perquè el veig molt actiu i amb necessitat d'estar amb altres nens, però la veritat és que amb un sou pagar la "guarde" i amb aquest horari curt no es pot buscar alguna cosa... No ens va bé i per això no."

Mare, espanyola, que no treballa i cuida del seu fill de 2 anys (Badia del Vallès)

Altres famílies expressen la paradoxa que les ajudes, via serveis socials, només estan disponibles per a les situacions més extremes, i quan la situació familiar millora, tot i ser encara precària, no hi tenen accés. A més, a vegades **aquestes ajudes no cobreixen tots els costos d'escolarització, que no són només la matrícula, sinó vestimenta, material o menjador**. La beca de menjador és especialment important: accedir a la beca permet a les famílies conciliar, mentre que per les que no la reben i no es poden permetre usar el servei de menjador, els horaris rígids els hi suposen una barrera. Un cop més, se'ls planteja haver de decidir entre treballar i, per tant, deixar el nen o la nena a l'escola i probablement al menjador, la qual cosa suposa una major inversió; o bé, no treballar i que les mares siguin les cuidadores principals.

31 SAURÍ, 2019.

32 BENNETT, 2012; EUROFOUND, 2015; ÜNVER, NICAISE, 2015; VANDENBROEK, LAZZARI, 2014; COMISSIÓ EUROPEA, 2018.

3.4. Barreres burocràtiques, d'informació i comunicació: processos i terminis complexos i sense acompanyament

«Si et mous tu, sí [que repts informació]. Si no, no te n'assabentes»

Mare, espanyola, amb una filla de 2 anys a l'escola bressol (Canovelles)

Sovint la falta de places té com a conseqüència que siguin els més vulnerables els que se'n quedin fora. Si bé les famílies més desfavorides solen tenir prioritat d'entrada a l'escola bressol, la veritat és que **necessiten comptar amb un informe social, rebre la Renda Garantida de Ciutadania, o amb una derivació per motius de salut**. Si no compleixen això, es poden quedar fora.

El procediment i els requisits administratius relacionats amb la matriculació i les ajudes per a l'assistència a l'educació infantil de 0 a 3 anys poden arribar a ser complexos i les famílies no en tenen informació. **Especialment els terminis solen ser un problema, perquè el període d'inscripció s'obre molt abans de l'escolarització i moltes famílies no l'han previst o no els encaixa**. Aquest és el cas de les famílies migrants novvingudes, per les quals el termini de matrícula sol haver-se passat quan s'assenten en un mu-

nicipi, o de les famílies a les quals se'ls acaba la baixa maternal a meitat de curs quan ja no hi ha places. Això porta moltes famílies a haver d'acudir uns mesos a l'escola privada, una despesa difícil d'assumir.

«Les famílies no ho saben en general, i qui més vulnerabilitat té [és aquella família] és qui menys sap quines són les possibilitats del model educatiu»

Coordinadora del projecte municipal "Petita infància i famílies" (Badia del Vallès)

El desconeixement dels recursos disponibles o dels tràmits necessaris per aconseguir-los fa que moltes famílies no es plantegin portar els seus fills i filles a l'escola 0-3 per pensar que és massa cara.

La falta d'interlocutors concrets en l'Administració que facilitin aquests tràmits i processos fan que moltes famílies hagin de buscar suport en una xarxa informal d'amistats i altres famílies. Les famílies novvingudes que no tenen aquesta xarxa queden per tant fora del sistema.

3.5. Barreres político-organitzatives: un model rígid no dissenyat per a totes les famílies

«Flexibilitzar els horaris de les escoles bressol perquè hi ha famílies (...) sense família extensa, perquè la mare s'ha de posar a treballar (...) amb horaris que són els que són (...). Tant de bo em diguessis: doncs 3 hores, i d'aquestes 3 hores, una estona al matí, una altra estona a la tarda, perquè he de treballar de 5 a 8»

Psicòloga del Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç de Barcelona

És en la dimensió organitzativa on hi ha les divergències més importants entre les necessitats de les famílies i les prioritats de les polítiques actuals d'accés i gestió de l'educació infantil de 0 a 3 anys. D'una banda, la definició de l'educació infantil de primer cicle com a mesura de conciliació laboral se sustenta en una definició de "treball" a temps complet, amb horaris estables i en unes condicions regularitzades, que no encaixa amb la situació de les famílies en risc social. D'altra banda, el model actual de participació es basa en una experiència plenament institucionalitzada, diària i preferiblement a temps complet, que sobrepassa les necessitats de cura de les famílies, o que no quadra amb les prioritats de criança de les famílies.

L'horari poc flexible de l'escola bressol sovint suposa un problema per a les famílies amb les quals hem parlat. **Les jornades, molt similars a l'horari escolar tradicional, no s'adapten als horaris de feina atípics i a vegades inestables**, especialment per a les dones en situació més precària que treballen en hores soltes o en horaris de tarda. Es converteix, així, en un impediment per a l'escolarització dels nens i les nenes més desfavorits. Tant famílies com professionals plantegen la necessitat d'horaris més flexibles –potser per franges horàries– i més adaptabilitat a les circumstàncies socioeconòmiques i a les necessitats fluctuants de les famílies –per exemple, optar a un servei per dies.

Un altre problema identificat és la **falta de xarxa social de moltes famílies, així com de suport afectiu en la criança. La solitud de la maternitat i el desconeixement de com exercir-la** van íntimament lligats a un model de vida urbana més individualista que mai, un fet que s'incrementa especialment en situacions de migració en què la família extensa no està disponible. Hi ha una necessitat d'acompanyament, capacitat i apoderament familiar en la criança, estiguin els nens i les nenes escolaritzats o no. En aquest sentit, el model d'organització pensat com a servei de substitució de la cura no acaba de donar resposta.

3.6. Barreres ideologicoculturals: creences, preferències i costums que no caben a l'escola

Les creences, els discursos i les preferències que tenen les mateixes famílies sobre les condicions en les quals hauria de desenvolupar-se la criança durant els primers anys de vida i el paper que l'escolarització té en aquest procés són aspectes que influeixen en les decisions de les famílies i que interactuen amb el sistema d'educació infantil per constituir-se com a barreres d'accés.

En primer lloc, existeix una creença base generalitzada segons la qual les escoles bressol són un recurs destinat a les famílies en què tot el nucli familiar treballa; és a dir, un recurs de conciliació laboral. Es combina, al seu torn, amb freqüència amb la desigualtat de gènere i el rol atribuït a la dona i a la família en la cura, que porta al fet que sigui la mare o la família extensa, o una combinació d'ambdues, les que s'encarreguin dels fills i les filles en comptes d'anar a una escola bressol.

«(...) Jo crec que ho ha de decidir cada família. Sí, perquè els nens, en realitat, crec que de 0 a 3 no ho necessiten. Si treballes, si no tens un altre remei, lògicament és la millor opció, però si pots estar amb ells jo crec que sí va bé, per a tu i per a ells, la veritat (...).»

Mare amb dos fills, el menor no va a l'escola 0-3
(Badia del Vallès)

Algunes mares perceben com a precoç l'entrada a l'educació infantil fins als 3 primers anys de vida, ja que consideren que l'entrada al sistema educatiu a una edat tan primerenca és una mesura alienadora o assimilacionista, massa orientada a la productivitat intel·lectual, a adaptar el nen o la nena al funcionament d'un sistema cultural –l'acadèmic– i que, per aconseguir tal fi, se'ls priva de temps de joc lliure i de vida relaxada i despreocupada. Aquestes mares **preferirien altres models d'escolarització o d'espais de criança que fomentessin la interacció dels infants amb les famílies**, on es respectessin més els horaris i les necessitats infantils. En aquest moment aquest tipus de preferències no encaixen amb el model majoritari d'escoles bressol.

Així mateix, entre les preocupacions de les famílies hi ha també la **por al sofriment que puguin patir les seves filles i els seus fills, per separar-los de la família, en un entorn que no coneixen bé i que imaginem que pot ser hostil a vegades**, especialment per qüestions de socialització i discriminació entre les companyes o els companys. Aquesta preocupació es dona especialment amb famílies que s'adscriuen a l'ètnia gitana o de religió musulmana, en relació amb possibles episodis de racisme o que el menjador no estigui adaptat als seus costums religiosos.



Les barreres: els més desfavorits no ho tenen fàcil

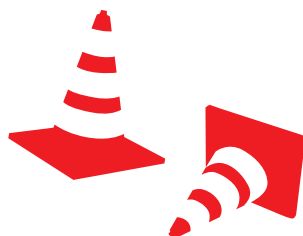
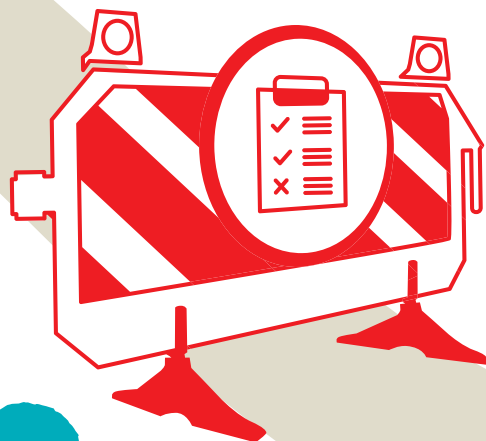
Barreres econòmiques i d'oferta

- Escassetat de places públiques gratuïtes de proximitat
- Un cost massa elevat exclou o posa en risc l'experiència educativa
- Les ajudes no cobreixen altres costos d'escolarització: menjador, vestimenta, material, etc
- Altres necessitats econòmiques urgents no resoltes



Barreres burocràtiques, d'informació i comunicació

- Normatives i procediments complexos, que canvien a cada localitat
- Manca d'informació sobre els serveis existents, els procediments i les mesures de suport econòmic
- Atenció ineficaç a problemàtiques familiars múltiples que dificulten o impedeixen l'escolarització (econòmiques, de salut, d'habitatge...)
- Terminis que no s'ajusten a la mobilitat de les famílies o al treball estacional.
- Absència d'una xarxa informal i d'acompanyament
- Obstacles lingüístics
- Exposició a serveis socials com a filtre



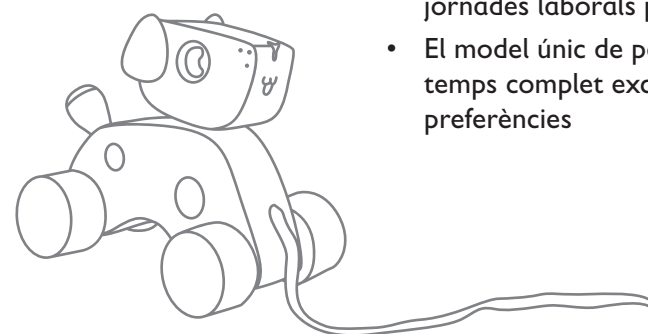
Barreres ideologicoculturals

- Escassa valorització social com a etapa educativa, només com a recurs de conciliació
- Absència de models alternatius d'atenció 0-3 adaptats a d'altres visions de la criança
- Falta de sensibilitat intercultural i por al xoc cultural (dieta o discriminació)
- Desconfiança i preocupació davant la qualitat de l'atenció



Barreres político-organitzatives

- Els barems d'admissió prioritzen la conciliació (dos progenitors que treballen) enfront de la necessitat educativa
- La definició de conciliació no reflecteix la precarietat: cerca de feina, treball irregular o esporàdic
- Horaris poc flexibles que no s'ajusten a jornades laborals parcials o irregulars
- El model únic de participació escolar a temps complet exclou altres necessitats o preferències





4. LES POLÍTIQUES

Quines mesures afavoreixen l’equitat i la inclusió dels 0 als 3 anys?

4.1 Marc legal i repartiment de competències

Les competències en educació són exercides fonamentalment per l'Estat i les comunitats autònomes. No obstant això, l'educació infantil de primer cicle és una etapa del sistema educatiu en què la presència dels ajuntaments és molt significativa, probablement més que en cap altra. Aquest fet es deu a raons històriques, per l'origen assistencial i no reglat que té aquesta etapa. En la dècada del 1970 es van crear patronats municipals per a la gestió de llars d'infants en ciutats com Barcelona, que havia impulsat escoles bressol ja a l'època de la II República³³.

La normativa autonòmica determina el marc competencial de l'educació dels 0 als 3 anys i les relacions entre l'administració autonòmica i els ens locals (Taula 1). En el cas de Catalunya, l'administració educativa de la Generalitat regula, planifica, ordena, supervisa i avalua el sistema educatiu. La Generalitat defineix els continguts educatius del primer cicle d'educació infantil, les característiques dels centres i determina, amb els ajuntaments, els requisits exigibles a les instal·lacions dels centres i la capacitat del personal educador.

Taula 1.
Normativa del primer cicle d'educació infantil a Catalunya

Normativa estatal	Normativa autonòmica	Continguts
	Llei 5/2004	Creació d'escoles bressol de qualitat Mapa escolar i 30.000 places
LOE 2/2006		Integració de l'etapa 0-3 al sistema educatiu i creació de places
	Decret 282/2006	Regulació del primer cicle de l'educació, requisits dels centres i qualitat
	Llei 12/2009 d'educació de Catalunya	Aclareix el marc competencial entre administracions públiques
	Decret 101/2010	Departament d'Ensenyament: ordenació dels ensenyaments del primer cicle
		Currículum i orientacions del primer cicle d'educació infantil

33 ALCRUDO et al., 2015.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha d'establir l'oferta de places per als infants de 0 a 3 anys i subvencionar la creació, la consolidació i el manteniment de les places en llars d'infants de titularitat municipal o privada, per satisfer preferentment les necessitats d'escolarització dels infants d'entorns socioeconòmics o culturals desfavorits i de zones rurals. La Generalitat ha d'elaborar un mapa escolar amb la participació dels ens locals. Els ens locals, per la seva part, poden crear, organitzar i gestionar centres propis mitjançant convenis amb el Departament d'Educació, d'acord amb la programació de l'oferta educativa.

Això inclou, entre d'altres coses, fixar els sistemes de preus i ajudes d'aquestes escoles. A més, la normativa autonòmica (Decret 282/06) planteja tres competències que els municipis poden sol·licitar que els siguin delegades: els procediments i barems corresponents a l'admissió d'alumnes; la gestió d'expedients d'autorització de centres d'educació infantil privats; i la regulació dels consells de participació de les escoles bressol (consells escolars o similars). Un 67,9 % dels municipis de la província de Barcelona han assumit alguna d'aquestes competències.³⁴

Taula 2.
Repartiment competencial en educació infantil de primer cicle

Competències de les comunitats autònomes	
Requisits mínims de les escoles infantils	
Autorització de les escoles infantils privades	
Currículum	
Creació, manteniment i gestió d'escoles infantils públiques (llars d'infants)	
Criteris d'admissió	
Preus i ajudes	
Competències pròpies dels ajuntaments	Competències delegables
Cessió de solars per a la construcció	Procés i criteris de preinscripció i admissió
Conservació, manteniment i vigilància de les escoles infantils de la seva titularitat	Regulació i presència en òrgans de participació (consells escolars)
Creació, manteniment i gestió d'escoles infantils de primer cicle públiques (mitjançant convenis)	Autorització d'escoles infantils privades
Preus i ajudes (escoles municipals)	

Font: elaboració pròpia.

4.2 Disponibilitat: provisió d'oferta

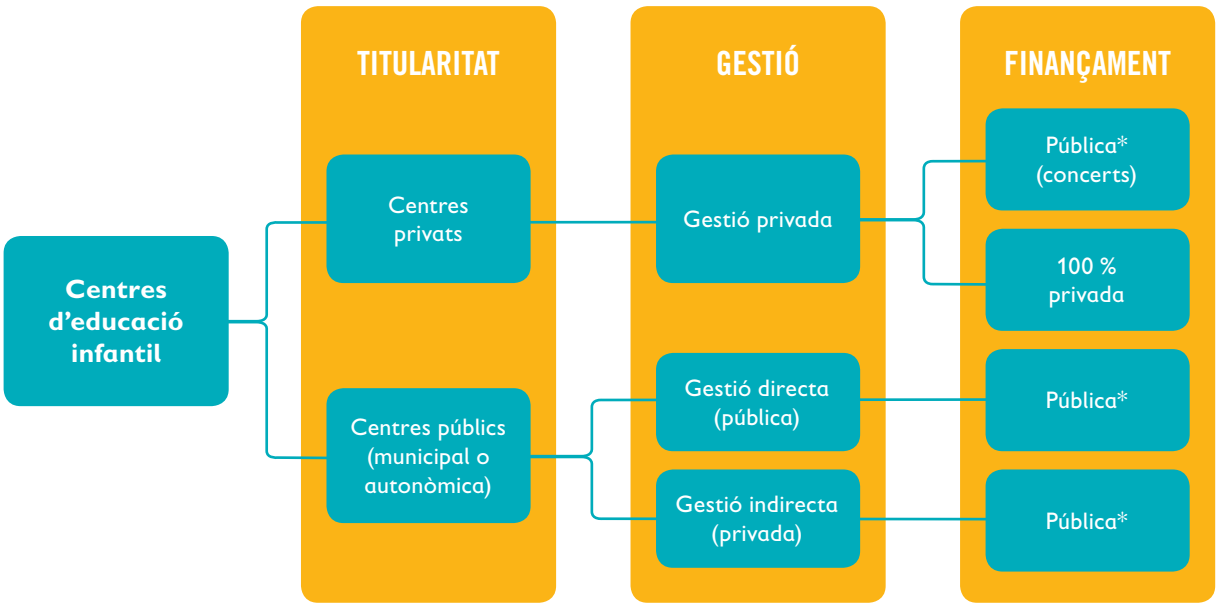
Que hi hagi places accessibles i a prop d'on estan els nens i les nenes és el primer requisit lògic per fomentar-ne l'accés. En situacions de gran vulnerabilitat econòmica, les escoles públiques gratuïtes són l'única opció. Com hem vist, l'escassetat d'oferta és un obstacle que esmenten sovint les famílies.

No obstant això, referent a la titularitat dels centres que ofereixen educació infantil dels 0 als 3 anys, el debat públic/privat a la franja dels 0 als 3 anys és diferent del de la resta del sistema educatiu. **D'una banda, perquè les escoles que ofereixen el primer cicle d'educació infantil encara que siguin de titularitat pública no significa que siguin gratuïtes.**

De l'altra, perquè l'oferta de titularitat pública presenta diferents modalitats. Les escoles poden ser autonòmiques o municipals.

A més, pel que fa a la gestió, les escoles públiques poden ser de dos tipus: de gestió directa, on la gestió del centre, econòmica i de personal l'exerceix l'administració titular amb el seu personal; i de gestió indirecta, que són gestionades per entitats privades mitjançant un contracte de gestió de servei públic, i que contracten el seu propi personal. A la província de Barcelona el 48 % de les escoles bressol són de gestió indirecta. **D'aquesta manera, els costos per a les famílies i les condicions de treball dels educadors varien entre les diferents províncies i municipis.**

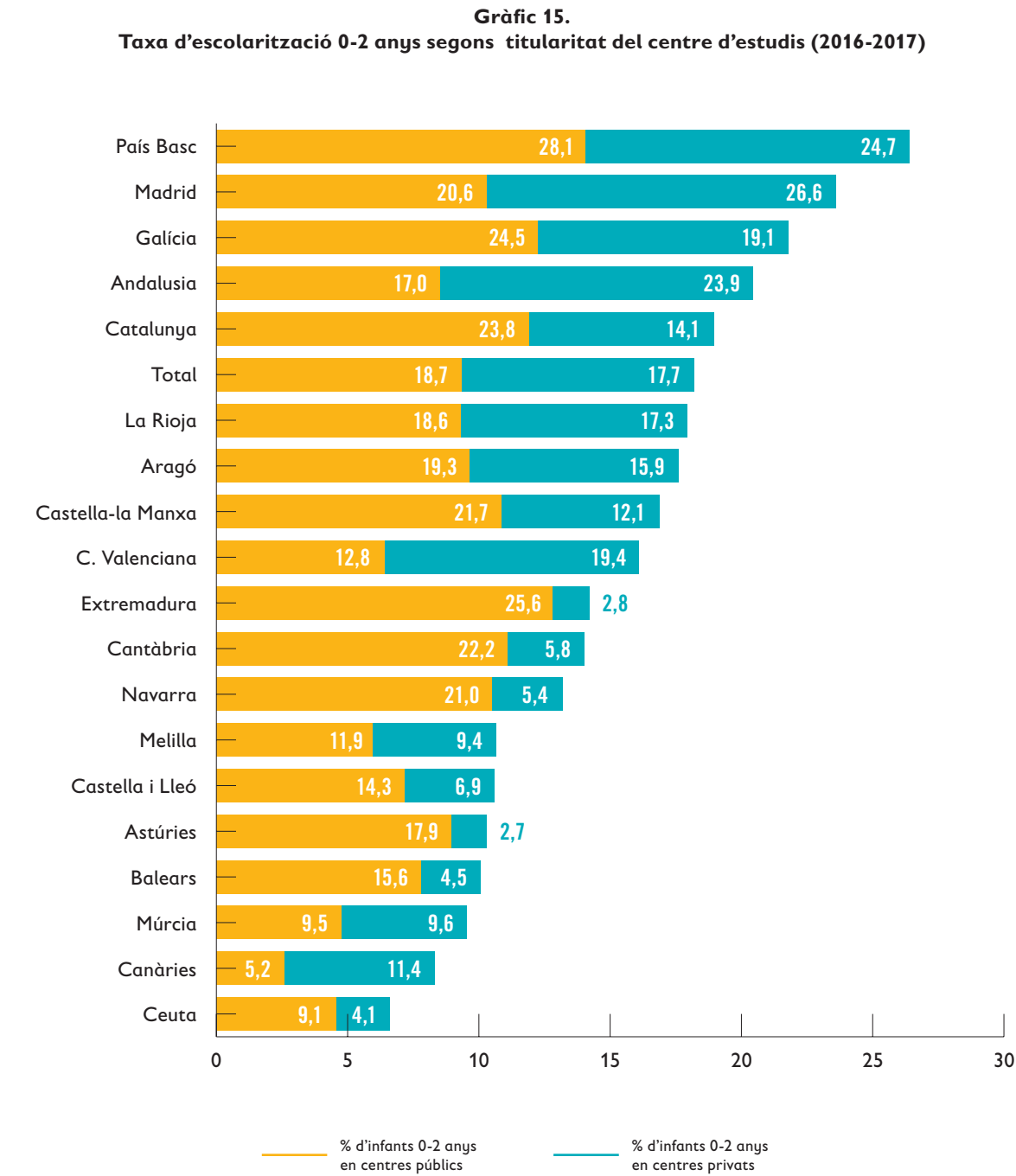
Gràfic 14.
Tipus de centres d'educació infantil per titularitat, gestió i finançament



Font: elaboració pròpia. Notes: tècnicament en aquesta etapa no hi ha concerts, sinó convenis o subvencions assimilables. *En la majoria dels casos el finançament públic no cobreix tot el cost i, per tant, no són gratuïtes i les famílies han d'aportar quotes (finançament privat).

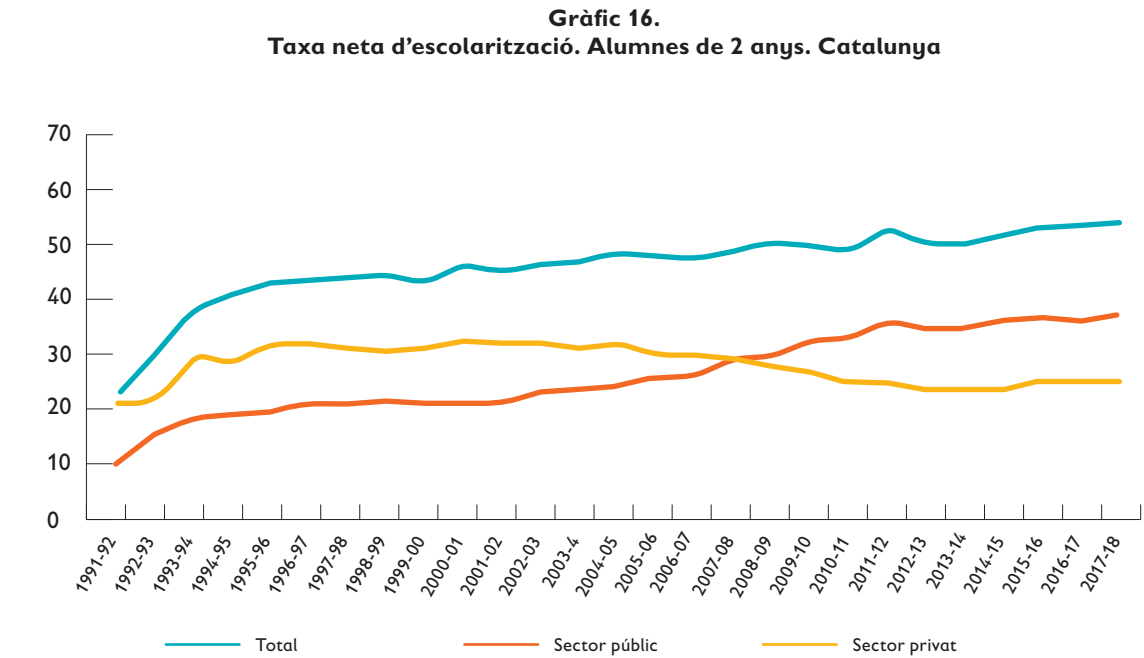
A Catalunya, un **23,8 % dels nens i les nenes de 0 a 2 anys està escolaritzat en centres públics** (Gràfic 15). És la quarta comunitat amb major cobertura pública. En el curs 2016-

2017 més de la meitat de l'alumnat estava a la xarxa pública (el 62,8 % de l'alumnat escolaritzat) per sobre de la mitjana estatal del 51,5 %.



Si mirem enrere amb les dades d'escolarització als dos anys (Gràfic 16), es pot observar el predomini del sector privat fins a l'arribada de la

crisi, moment en el qual la taxa d'escolarització en el sector públic no ha deixat de créixer i va acabar superant el sector privat.



Aquesta evolució de l'escolarització es podria dividir en tres moments, tant globalment com en relació amb els centres públics: fins al curs 2013-2014 la taxa d'escolarització creix lentament –es redueix entre el 2011-2012 i el 2013-2014– i a partir del curs 2013-2014 el percentatge de l'alumnat matriculat torna a augmentar.

Finalment, si mirem el cas de Barcelona, el pes del sector públic és inferior (un 20,7 % en el curs 2016-2017) que a la resta de Catalunya (un 23,8 %). Cal destacar que la tendència és de lleuger creixement des del curs 2014-2015 fins ara.

Taula 3.
Taxa d'escolarització total i pública a Barcelona

	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Taxa d'escolarització total	40,6%	44,0%	41,7%	42,5%	43,9%	44,4%
Taxa d'escolarització pública	18,2%	20,3%	19,6%	20,0%	20,7%	20,7%

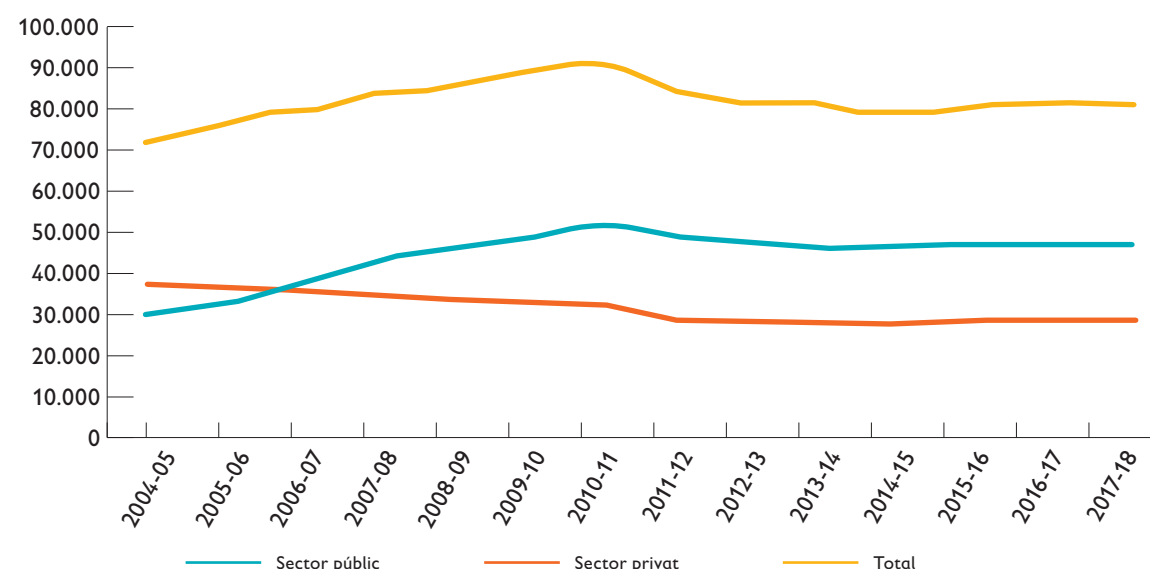
Font: elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació, del Consorci d'Educació de Barcelona i d'informació de la població de 0 a 2 anys de l'Idescat.

Plans d'impuls a la construcció d'escoles infantils públiques: el Pla de les 30.000 places

Si analitzem l'evolució de les xifres absolutes d'alumnat matriculat (Gràfic 17), l'increment de la taxa d'escolarització en el primer cicle no

s'explica sense el creixement de l'oferta d'escoles infantils públiques fins al curs 2011-2012.

Gràfic 17.
Alumnat escolaritzat en el primer cicle per titularitat



Els ajuntaments tenen recursos limitats per assumir la inversió de construir escoles. Tenint això present, tant el govern estatal com la Generalitat han posat en marxa plans per incentivar la construcció de noves escoles infantils. Aquest va ser el cas del Pla de creació de 30.000 places públiques de Catalunya i el Pla Educa3 del Ministeri d'Educació, que expliquen aquesta tendència fins al curs 2011-2012.

La Llei 5/2004 de creació d'escoles infantils de qualitat fixava el compromís de construir 30.000 noves places de titularitat pública en el període 2004-2008. La Generalitat aportava 5.000 € per a cada plaça nova –inversió que havien de completar els ajuntaments–, juntament amb una quantitat fixa de 1.800 € cada any per al seu funcionament. Fins el 2008 es van crear 21.347 places públiques –per sota de l'objectiu–, però després es van ampliar fins el 2012 amb 11.585 places noves.

Encara que la llei i el mapa que la desplejava donaven prioritat a zones desfavorides i fixaven els objectius d'escolarització que s'havien d'aconseguir segons les mides del municipi, sempre eren les administracions locals les que n'havien d'impulsar la construcció i assumir la prestació del servei.

En aquest sentit, dependre de la iniciativa local ha suposat grans diferències territorials en cobertura³⁵ o fins i tot augments irracionals de l'oferta per sobre de la població dels 0 als 2 anys del municipi³⁶.

Un objectiu similar va tenir el Pla Educa 3³⁷ del Ministeri d'Educació. Es finançaven les inversions per a la posada en funcionament de noves places dels 0 als 3 anys al 50 % entre el Ministeri i les comunitats autònomes. Entre l'any 2008 i el 2011 a Catalunya s'hi van assignar 75 milions d'euros aproximadament, amb una mitjana de 19 milions d'euros anuals. A diferència del pla català, l'estatal no incorporava ajuda al seu funcionament.

Per tant, concloem que la Generalitat ha de jugar un paper clau en la planificació de l'oferta de manera que s'adapti a les necessitats socials, i això ho ha de fer a partir d'un diagnòstic de l'oferta i la cobertura existents (mapa escolar). La descentralització de la planificació del mapa escolar en l'educació infantil dels 0 als 3 anys en mans dels ajuntaments i, per tant, que aquesta planificació hagi passat a dependre de la capacitat econòmica de l'ajuntament, ha tingut com a resultat forts desequilibris que no sempre responen a criteris d'equitat.

35 BLASCO, 2015.

36 SÍNDIC DE GREUGES, 2015.

37 El 2008 el Govern va aprovar el repartiment entre les comunitats autònomes de 1.000 milions d'euros entre el 2008 i el 2012 dins del Pla Educa3, amb la finalitat de potenciar la creació de més de 300.000 noves places educatives per a nens de zero a tres anys.

BONA PRÀCTICA

MAPA ESCOLAR I EL PLA 0-3 DE MENORCA

Menorca té una de les taxes d'escolarització dels 0 als 3 anys més altes arreu de l'Estat: un total del 74,5 %, i d'aquest un 69 % en centres públics. Aquestes xifres es deuen a una xarxa sòlida d'escoles infantils públiques –les denominades escoletes.

L'any 2004 s'elabora un mapa d'educació infantil dels 0 als 3 anys de l'illa, a iniciativa del Consell Insular. Es fa una anàlisi objectiva i exhaustiva de la realitat de les escoles infantils per tenir dades per fer una proposta de planificació coherent i adaptada a les necessitats: escolarització i oferta per municipis, recursos humans, recursos econòmics dels centres i participació, entre d'altres. A partir d'aquí s'elabora un pla amb objectius de formació del personal, millora de les instal·lacions, harmonització de quotes, etc. El mapa s'actualitza el 2012 i es plantegen nous objectius.

Fonts: ARNAIZ (2014); COMISSIÓ TÈCNICA 0-3 (2019).

Dret a una plaça d'educació infantil assequible

Una de les mesures més eficaces per facilitar l'accés equitatiu a l'educació infantil és reconèixer legalment com a dret l'accés a una plaça assequible i de qualitat pròxima al domicili i establir una responsabilitat de les administracions de proveir una oferta suficient per respondre a la demanda. Tenir una plaça garantida té un especial impacte positiu en l'accés dels nens i les nenes de rendes baixes³⁸. És per això que constitueix una de les recomanacions del Marc de qualitat de l'educació infantil de la Unió Europea que aquesta educació sigui accessible per a tots i totes³⁹.

No obstant això, ni la legislació estatal⁴⁰ ni la Llei d'educació de Catalunya estableixen el dret a tenir una plaça. La LEC la declara universal a partir del segon cicle (art. 5.2) i per al primer cicle el Departament d'Educació només "ha d'establir una oferta de places" i subvencionar places municipals i privades "preferentment per satisfer les necessitats d'escolarització de nens i nenes en entorns socioeconòmics o culturals desfavorits i en zones rurals (art. 198)".

38 ÜNVER, BIRCAN, NICAISE, 2016.

39 Vegeu COMISSIÓ EUROPEA, 2014b.

40 La LOE de 2006 va optar per establir la gratuïtat i "assegurar l'oferta educativa" en el segon cicle d'educació infantil (art. 15.2), però no en el cas del primer cicle, en què es va limitar a promoure "un increment progressiu de l'oferta de places públiques (art. 15.1)", sense dret establert i sense una distribució clara de responsabilitats en la planificació de l'oferta.

4.3 Assequibilitat: finançament i preus

El cost és la principal barrera d'accés per a les famílies. La part del cost que assumeixen les famílies depèn de la inversió pública que es fa i de com d'equitatius i eficaços són els mecanismes que s'estableixen per fixar i reduir els preus.

Finançar l'educació infantil de primer cicle no es limita a sostenir les escoles pròpies. De fet, la Generalitat en té molt poques (el 4,5 % de l'oferta pública). De cara a millorar l'assequibilitat de l'educació dels 0 als 3 anys i, indirecta-

ment, també incentivar l'oferta, les comunitats autònomes i els ajuntaments opten per diferents combinacions de polítiques de finançament (Taula 4). Existeixen dos tipus de finançament dels serveis educatius: el finançament via oferta es canalitza directament als proveïdors del servei –siguin públics o privats–, de manera que sigui gratuït o se subvencioni parcialment o total el cost en funció de certs criteris; i el finançament via demanda es lliura a les famílies en forma d'ajudes o beneficis fiscals i són elles les que trien el proveïdor i contracten el servei seguint una lògica de mercat.

Taula 4.
 Modalitats de finançament dels costos de l'educació

Via de finançament	Modalitats
Finançament via oferta	Gratuïtat
	Subvenció/bonificació parcial o total
Finançament via demanda	Beneficis fiscals
	Xecs o ajudes
	Prestacions familiars

Font: adaptació de MARTÍNEZ-CELORRIO (2015).

En l'actualitat, la Generalitat només sosté les seves pròpies llars d'infants (via oferta) i subvenciona escoles privades (via oferta). La Diputació de Barcelona, per la seva banda, subvenciona escoles municipals (via oferta), i alguns municipis, a més de mantenir les seves escoles bressol, també concerten amb escoles

privades. Crida l'atenció que la Generalitat no col·labori amb el finançament dels centres públics (el 95,5 % són municipals) i que només estigui subvencionant escoles privades. A diferència d'altres territoris, no hi ha finançament via demanda.

Compromisos de finançament entre administracions i famílies

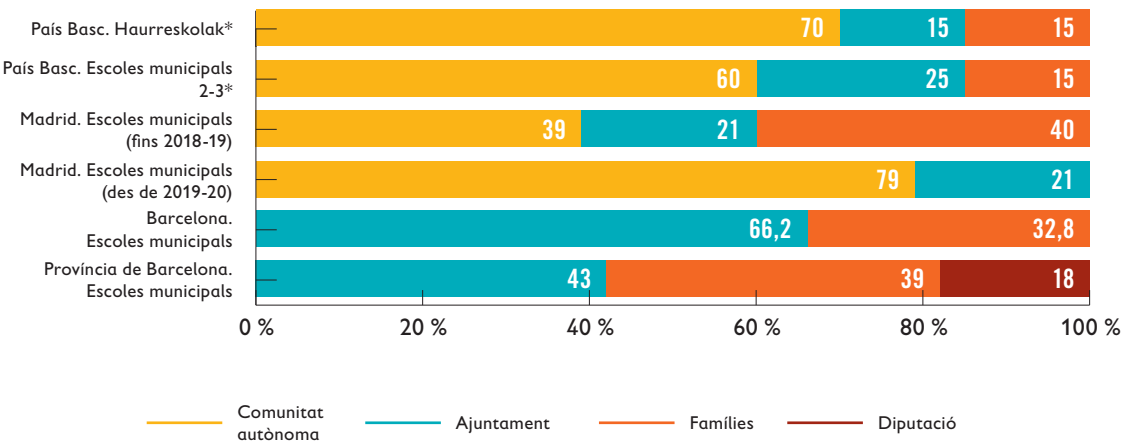
La gran expansió de l'educació infantil dels 0 als 3 anys en les últimes dècades malgrat una inversió pública modesta ha estat possible gràcies a la combinació d'alts preus per a les fa-

mílies i costos baixos, mitjançant unes ràtios altes i una oferta privada o pública de gestió indirecta, la qual cosa ha pogut repercutir en la qualitat del servei.

Tant a Catalunya com arreu de l'Estat la càrrega de la despesa en educació infantil en els primers anys l'assumeixen les famílies (un 40 %), molt per sobre de la mitjana europea (un 25 %). Davant la limitada oferta pública, les famílies opten per pagar l'escola privada i, fins i tot la pública, ja que quan les administracions no hi inverteixen són les famílies les que n'assumeixen el cost via quotes.

Si observem el repartiment de costos a les escoles públiques (Gràfic 18), tant a la província de Barcelona (un 40 %) com a la ciutat de Barcelona (un 32,8 %) les famílies assumeixen una part del cost amb preus que estan per sobre de la mitjana europea. Si ho comparem amb dades d'altres comunitats autònomes, a Catalunya és on la proporció més alta recau sobre les famílies. Només a Madrid era més elevat, però s'acaba d'implantar la gratuïtat.

Gràfic 18.
Repartiment de costos en el finançament d'escoles infantils públiques

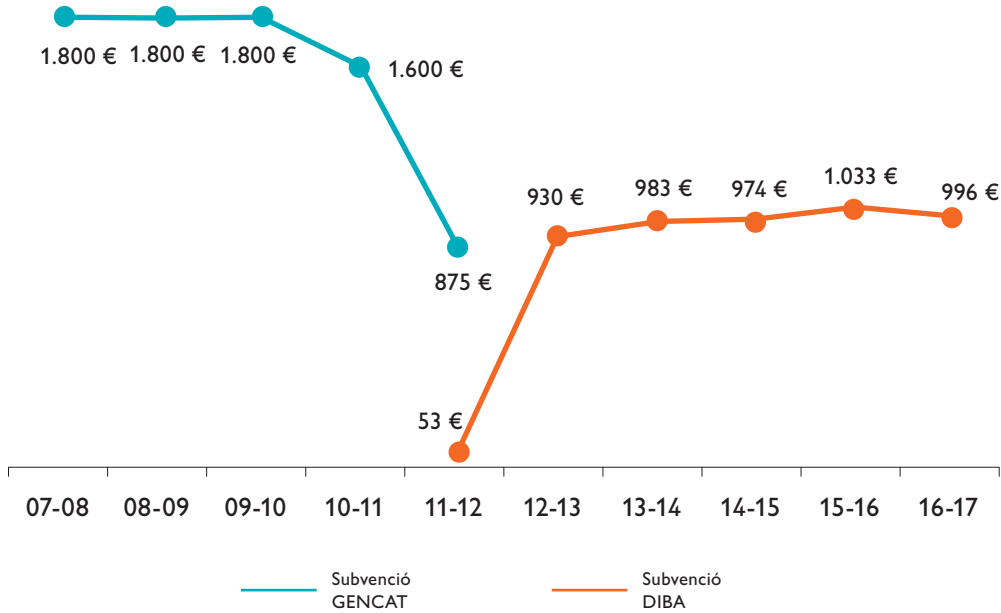


*Madrid: a les escoles municipals de municipis de <6000 habitants la comunitat hi aporta un 48 % i un 88 % respectivament. País Basc: estimat a partir dels comptes anuals Haurreskolak i una estimació del cost de manteniment dels ajuntaments en altres comunitats; Escoles 0-2: contribució municipal entre el 0 i el 40 % depenent de les quotes de les famílies.
Font: elaboració pròpia a partir de dades de la Diputació de Barcelona, del Consorci Haurreskolak i del Butlletí Oficial de la Comunitat de Madrid.

El 2010 un acord marc amb els ajuntaments (la Federació de Municipis de Catalunya i l'Associació Catalana de Municipis) va establir que el cost de cada plaça d'educació infantil es repartiria a parts iguals entre les famílies, els ajuntaments i el Departament d'Educació de la Generalitat. No obstant això, l'any 2011 la Generalitat de Catalunya va reduir les seves aportacions per a l'educació dels 0 als 3 anys i les va eliminar l'any 2012, la qual cosa va portar al fet que aquests costos anessin, d'una banda, parcialment internalitzats pels ajuntaments, i, de l'altra, transferits a les famílies en forma d'increments de les quotes.

La Diputació de Barcelona va compensar una part d'aquesta caiguda amb subvencions (Gràfic 19). Entre el 2009 i el 2015, a la província de Barcelona les quotes d'escolarització van augmentar de mitjana un 20,2 % i les de menjador un 32,5 %, cosa que va generar una barrera important per a aquelles famílies amb dificultats econòmiques. Per la seva banda, l'Ajuntament de Barcelona s'ha vist obligat a assumir amb fons propis el 62 % del total del cost de les escoles bressol de la ciutat en els últims anys. La feble situació financera dels ajuntaments i les famílies ha portat al tancament de places i a les reduccions en la demanda.

Gràfic 19.
Aportació de la Generalitat i la Diputació de Barcelona per plaça d'escola bressol



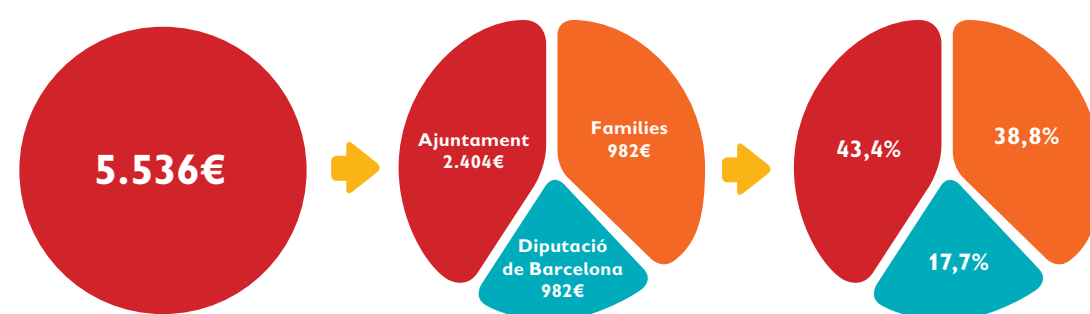
Font: Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona

41 DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 2019a.
42 ORTIZ, 2017.

D'igual manera, en el següent diagrama circular es pot comprovar la distribució de la despesa d'una plaça a la província de Barcelona el

2017, i es fa evident la desaparició de la Generalitat en el finançament del servei.

Gràfic 20.
Finançament d'una plaça en escola bressol municipal a la Província de Barcelona en 2017
(excepte Barcelona Ciutat)



Font: Diputació de Barcelona

Preus públics, bonificacions i beques

Com hem vist, en general les escoles infantils públiques no són gratuïtes, sinó que es fixen uns preus públics i unes ajudes o bonificacions per a determinades persones. Els càlculs de la FEMP (Federació Espanyola de Municipis i Províncies) estimen que el preu mitjà per nen o nena de les escoles públiques que han d'assumir les famílies se situa al voltant dels 210 euros al mes.⁴³ Les dades de l'Enquesta de pressupostos familiars llancen una despesa mínima per part de les famílies entre els 150 i els 200 euros depenent del cost de vida de la comunitat autònoma.⁴⁴ A la província de Barcelona el preu mitjà el 2017 que havien d'assumir les famílies era de 163 euros per a l'escolaritat i de 130 euros per al menjador.⁴⁵

El sistema de preus de les escoles bressol pot incorporar dos tipus de mesures per afavorir l'equitat i la progressivitat en les aportacions de les famílies:

- Un sistema de **bonificacions o beques** estableix un preu públic estàndard al qual s'aplica un descompte de caràcter excepcional per a les famílies de rendes baixes i que tenen problemes addicionals justificats pels serveis socials. Les famílies han de sol·licitar els descomptes i demostrar les dificultats particulars per accedir a aquestes ajudes.

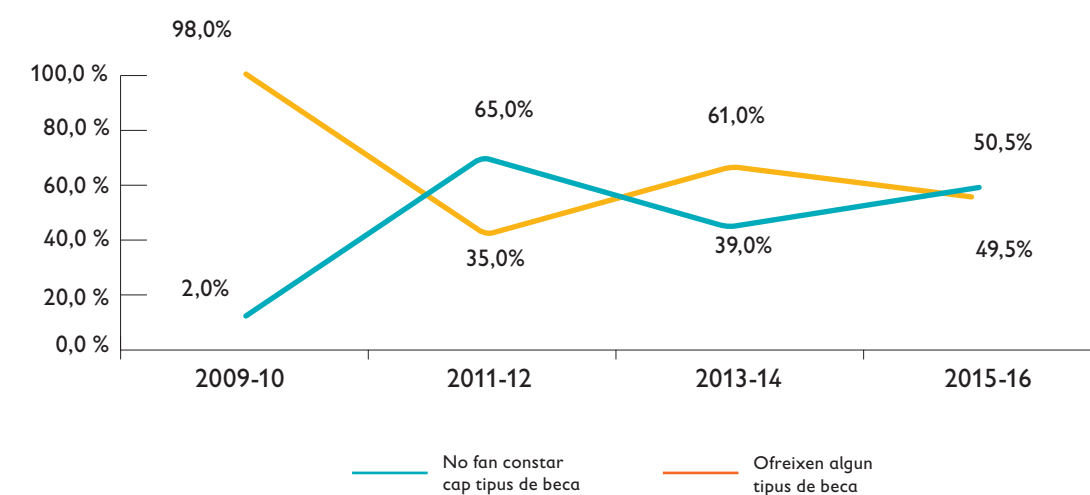
- Per contra, en un sistema de tarifació no existeix un preu estàndard, sinó un ventall de quotes progressives en funció del nivell de la renda declarada de les famílies que no requereix la comprovació de problemes socials addicionals.

Cobrir altres despeses com el transport, el material, la vestimenta o els horaris ampliats quan els horaris de l'escola no són flexibles és també fonamental per als nens i les nenes més vulnerables.

Sabem, pels testimoniatges de les famílies, que el cost del servei de menjador pot suposar un factor determinant per a la decisió de no matricular els seus fills o les seves filles a les escoles bressol, sobretot perquè sense aquest servei els horaris dificulten la conciliació. Alguns ajuntaments estableixen un sistema de tarifació social per a aquest servei o l'inclouen dins de la tarifació del servei bàsic i, fins i tot, potencien la dotació pressupostària per a beques per fer més accessibles les escoles bressol per a les famílies amb rendes més baixes.

En el Gràfic 20 podem comprovar el fort descens des del 2009 del nombre d'ajuntaments que oferien algun tipus de beca a la província de Barcelona.⁴⁶ Encara que aquestes dades corresponguin a 214 municipis de la província de Barcelona –excloent-hi la ciutat de Barcelona–, ens mostren la dinàmica de reducció de les ajudes a les famílies més desfavorides. Cal assenyalar que en els últims anys s'està produint un augment del percentatge de municipis que apliquen un sistema de tarifació social, fet que podria explicar part d'aquest descens.⁴⁷

Gràfic 21.
Municipis que ofereixen beques a la província de Barcelona, 2009-2016



Font: DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2019a).

⁴³ CASTELLANOS, PERONDI, 2018.

⁴⁴ SAVE THE CHILDREN, 2018a.

⁴⁵ DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 2018.

⁴⁶ Beques a l'escolaritat, al menjador i bonificacions per família nombrosa o monomarental.

⁴⁷ DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 2018.

Durant l'any escolar 2016-17, a la província de Barcelona 28 ajuntaments van aplicar un sistema de tarifació social. Aquest mètode s'aplica, en la seva majoria, en municipis de més de 20.000 habitants. Respecte al nombre

de trams de renda utilitzats per fixar la quota mensual que ha de pagar cada tram, aquest varia entre 2 i 9 i és majoritària la utilització de 5 o 6 trams.⁴⁸

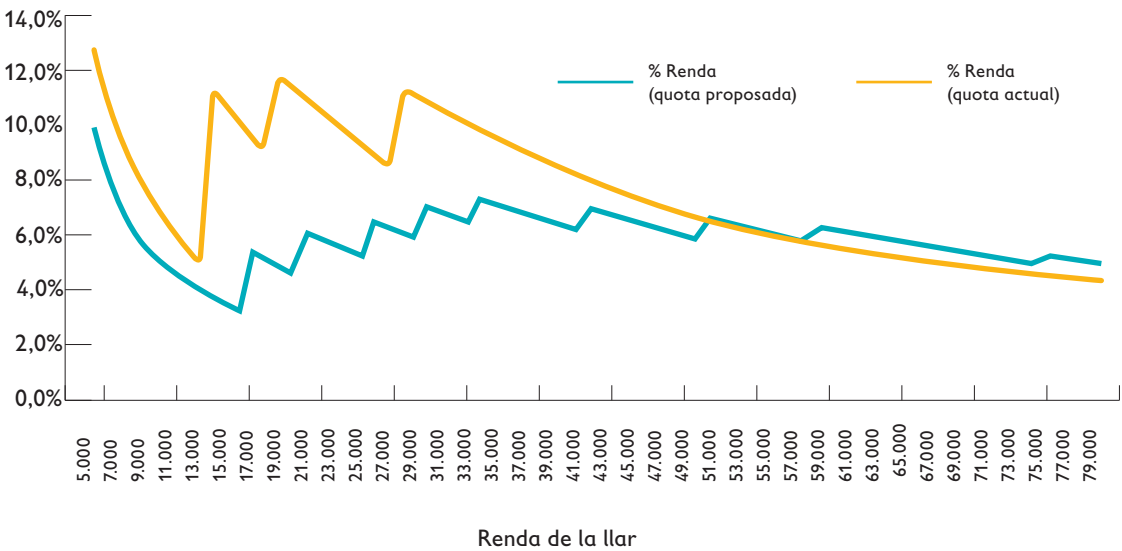
BONA PRÀCTICA

LA TARIFACIÓ SOCIAL A LA CIUTAT DE BARCELONA

A la ciutat de Barcelona, l'Ajuntament va posar en marxa la tarifació social en el curs 2017-2018. Per fer-ho, es va establir que, en el tram més alt, la quota arribi a representar com a màxim un 7,5 % de la renda anual familiar. Amb el sistema anterior hi havia una quota única (289,30 euros) i es fixaven bonificacions del 30, del 80 i del 90 % amb un informe previ de Serveis Socials. Ara s'ha determinat una quota màxima de 395 euros mensuals i una quota mínima de 50 euros, a la qual les famílies especialment vulnerables poden fer front amb la Targeta Barcelona Solidària de Serveis Socials.

Ara, amb aquest nou sistema, hi accedeixen més famílies en situació de vulnerabilitat –fins a 380 noves famílies.⁴⁹ Abans, un 11 % rebia la màxima bonificació i ara hi ha un 30,6 % en el tram més baix. El sistema és més progressiu (vegeu el Gràfic 21) i actualment el 65 % de les famílies reben bonificacions, mentre que amb el sistema antic només el 33,9 % les rebien.

Gràfic 22.
Quota total anual respecte de la renda de la llar per a una llar de 4 membres



Font: Ajuntament de Barcelona (2017).

Perquè la tarifació social funcioni com a mesura d'equitat en l'accés, cal tenir en compte alguns aspectes en el seu disseny:⁵⁰

- L'accés és més fàcil quan les rendes baixes no han de sol·licitar la gratuïtat als Serveis Socials.
- La gratuïtat i les bonificacions han d'incloure el menjador i l'horari ampliat.
- És necessari un preu màxim que no expulsi les classes mitjanes i altes, acompanyat d'una suficient flexibilitat organitzativa i d'una qualitat per retenir-les.

- Un nombre suficient de trams que permetin una progressivitat i que evitin salts que expulsin les rendes baixes.
- Els càlculs de la renda han d'incloure llinars de patrimoni per assegurar la progressivitat real.

En un context en què el nivell d'escolarització encara és limitat i la qualitat necessita millores, per a l'objectiu d'equitat la tarifació social és una política de preus més eficient que la gratuïtat, ja que permet prioritzar recursos per ampliar-ne l'accés i millorar les condicions del servei (vegeu el Quadre 1).

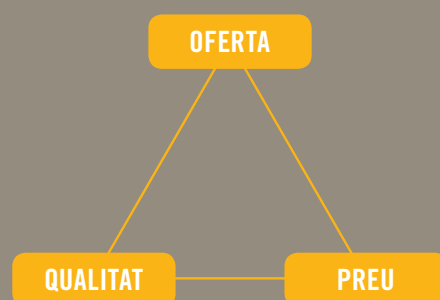
48 DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 2018.

49 BLASCO, 2018.

50 BONAL, SAURÍ, 2016.

QUADRE 1. GRATUÏTAT, UNIVERSALITAT O QUALITAT? QUAN LA GRATUÏTAT POT SER REGRESSIVA

Un sistema gratuït, universal i de qualitat seria idealment la millor via per aconseguir l'accés equitatiu dels nens i nenes més vulnerables. No obstant això, en un context de postcrisi amb fortes constriccions pressupostàries, hi ha una tensió entre satisfer l'accés –universalitat–, l'asequibilitat –gratuïtat– i la qualitat, el “triangle de l'educació infantil”.⁵¹ Així que el que és més eficient avui per avançar en l'objectiu de l'equitat és ampliar-ne l'oferta i millorar-ne la qualitat.



Fer el servei gratuït avui tindria implicacions regressives en dos sentits: d'una banda, si més de la meitat dels nens i les nenes no hi accedeixen i se'n queden fora els més desfavorits, **en lloc on continua faltant oferta no és equitatiu prioritzar la gratuïtat enfront de l'accés i, per tant, és millor invertir en la creació de noves places que fer que les places existents siguin gratuïtes.**

D'altra banda, **és qüestionable estendre la gratuïtat d'accés servint-se d'unes ràtios elevades o d'unes condicions laborals precàries** que perjudiquen la qualitat, quan són precisament els més vulnerables els que més necessiten la qualitat a l'escola infantil.

És interessant recordar que els països europeus amb major accés a d'educació dels 0 als 3 anys tenen sistemes de tarifació social, no de gratuïtat. Dinamarca, Bèlgica, Suècia o Noruega tenen sistemes (gairebé) universals, però no gratuïts.

4.4 Accessibilitat: criteris i processos d'admissió

Criteris i barems de puntuació

Atès que no hi ha places públiques suficients, quan hi ha una sobredemanda les administracions fixen criteris de prioritat en l'admissió a través de barems de puntuacions. El Decret⁵² d'admissió de l'alumnat estableix els criteris generals i complementaris en el procediment d'admissió de l'alumnat de tots els centres finançats amb fons públics a Catalunya. No obstant això, els ajuntaments poden assumir competències en matèria d'admissió de l'alumnat elaborant els seus propis barems de puntuació⁵³.

Aquest decret no inclou la renda com a criteri d'accés a les escoles bressol, tret que els progenitors cobrin la renda mínima d'inserció. La renda mínima no és un bon element de discriminació positiva per a famílies amb rendes baixes, ja que hi accedeixen molt poques famílies en una situació de vulnerabilitat molt alta. Per exemple, a la ciutat de Barcelona en el curs 2017-2018 només un 0,4 % dels usuaris de les escoles bressol eren beneficiaris de la Renda Garantida de Ciutadania (RGC).

En termes generals, més enllà del criteri de renda mínima d'inserció, els ajuntaments no solen incorporar la renda de les famílies en els criteris d'accés a les places. No obstant això,

cal destacar l'aposta de diversos ajuntaments de començar a incorporar el criteri de la renda de les famílies en els criteris d'accés per afavorir l'equitat en l'accés al sistema i afavorir, d'aquesta manera, l'accés de les famílies més necessitades. Ha estat el cas, per exemple, de Sabadell (vegeu la Taula 6), Sant Celoni, Sant Feliu de Llobregat, Vilafranca del Penedès o Begues.

Així mateix, pel que fa a l'enfocament de l'educació dels 0 als 3 anys com una política de conciliació, alguns ajuntaments solen prioritzar les famílies en les quals tots dos membres treballen. Un 34,25 % dels ajuntaments que en tenen les competències, segons la Diputació de Barcelona, ho fan.⁵⁴ D'una banda, prioritzar la conciliació laboral suposa ignorar les necessitats educatives de nens i nenes els progenitors dels quals no treballen, que sabem que solen ser els qui més ho necessiten i els qui més se'n beneficien.⁵⁵ De l'altra, la definició de conciliació i d'ocupació no té en compte les necessitats de conciliació de les famílies desfavorides les precàries condicions laborals de les quals –sense contracte o esporàdic– o necessitats de cerca d'ocupació no són ateses. Destaca l'aposta de l'Ajuntament de Barcelona per suprimir aquest criteri (Taula 6) o de Sabadell que també ha optat per puntuar la situació d'atur.

⁵² Decret 75/2007 de 27 de març.

⁵³ Disposició addicional quarta.

⁵⁴ DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 2019a.

⁵⁵ Recentment el Consell de la UE ha recomanat afavorir la participació en educació infantil de nens i nenes desfavorits independentment de la situació laboral de les seves famílies (Consell de la UE, 2019).

⁵¹ GAMBARO, STEWARD, WALDFOGEL, 2014.

Taula 6.
Criteris de prioritat a Barcelona i Sabadell

	Barcelona	Sabadell
Si té germans que estiguin matriculats al centre, o el fet que el pare, la mare o el tutor o tutora legal hi treballin.	40 punts	40 punts
La proximitat del domicili habitual o del lloc de treball del pare, la mare o el tutor o tutora legal.	Fins a 30 punts	Fins a 30 punts
Renda mínima	10 punts	10 punts
Les rendes anuals de la unitat familiar, ateses les especificitats que per calcular-les s'apliquen a les famílies nombroses.		5 o 10 punts
Si té discapacitat, o si en té el seu pare, la seva mare, un germà o una germana.	10 punts	10 punts
Família nombrosa o monoparental.	15 punts	15 punts
Tots dos progenitors amb feina o demandants d'ocupació.		4 punts

Font: normativa dels ajuntaments de Barcelona i Sabadell.

Tràmits, acompanyament i difusió

A l'apartat de barreres ja s'ha identificat la dificultat que tenen les famílies en situació de major vulnerabilitat, especialment les d'origen migrant, a l'hora de conèixer els tràmits, els processos i les ajudes per matricular els fills i les filles a les escoles infantils.

Hi ha bones experiències d'implicació de les escoles infantils amb la col·laboració dels serveis socials per donar suport a les famílies, quan aquests serveis juguen un paper preventiu i de suport i no de filtre administratiu per a l'accés

a les ajudes (Menorca). També en són exemples positius les visites directes de professionals de les escoles o dels serveis socials als domicilis (Menorca). Les famílies destaquen l'enviament de cartes informatives en l'obertura del termini d'inscripció (ajuntaments de Catalunya i del País Basc) com una bona mesura, però impersonal i insuficient.

Les oficines municipals d'escolarització, presents en moltes localitats de Catalunya, poden ser un canal interessant quan juguen un paper

proactiu de sensibilització, informació i acompanyament per facilitar l'escolarització, especialment amb les famílies més desfavorides. És important que la informació sigui accessible tant en el contingut com en l'idioma, que és amb freqüència un obstacle.

Tanmateix, no poden ser casos aïllats que depenguin del voluntarisme i del compromís de determinats professionals; s'han de protocol·laritzar i generalitzar, amb responsabilitats assignades i amb la destinació d'un temps específic per desenvolupar aquestes funcions. Aquesta ha de ser la primera part d'una estratègia d'acolliment més integral per als col·lectius desfavorits.

4.5 Flexibilitat i adaptació: tipus d'oferta i la seva organització

Tant els testimoniatges de les famílies com tota la recerca identifiquen la inflexibilitat i la falta d'adaptació de l'organització de l'educació infantil com un factor que exclou els nens i les nenes més desfavorits. No és només un

problema d'oferta disponible, sinó que sovint l'oferta d'escoles infantils no s'adapta als horaris, als valors i a les preferències educatives de les famílies. Atreure la demanda potencial ha de ser un objectiu de les polítiques educatives.

Temps flexibles

Les famílies més desfavorides habitualment tenen horaris i calendaris atípics i irregulars. Els horaris i calendaris d'obertura o les opcions d'assistència no s'ajusten a les seves necessitats de conciliació i això es tradueix a la pràctica que els nens i les nenes acaben en alternatives informals sense garanties de qualitat, o es posposa l'escolarització i la mare hi renuncia o redueix la seva participació en el mercat laboral i n'assumeix la cura.

També existeix un perfil de famílies que inscriuen els seus infants en centres privats a causa de la flexibilitat horària que ofereixen. Aquesta flexibilitat determina la inscripció de famílies en les quals els progenitors tenen jornades laborals llargues, rígides i difícils de conciliar. Aquest perfil potencialment perdut a les escoles bressol municipals es correspondria amb el de les famílies sense recursos per contractar una persona que es pugui ocupar dels seus fills durant les hores que l'escola municipal no cobreix.

Taula 7.
Horaris de les escoles bressol de Barcelona

L'horari d'atenció als infants és de 8.00 a 17.00 hores, de dilluns a divendres, amb excepció dels mesos de setembre i juliol, que és de 8.00 a 15.00 hores.
Sense perjudici de l'horari establert d'entrada i sortida a la guarderia, les famílies poden concretar el seu horari, d'acord amb la direcció, segons les seves necessitats i les dels nens i nenes.
L'ampliació del servei per als nens i les nenes matriculats, de 17.00 a 18.00 hores, es pot iniciar sempre que hi hagi un mínim de 15 infants inscrits al servei. Ho organitza l'AMPA i l'entitat o empresa que duu a terme el servei cobra un preu màxim de 50 euros mensuals per l'allargament d'hores durant tot el curs.

Font: elaboració pròpia a partir de la web de l'Ajuntament de Barcelona i entrevista amb l'IMEB

Si analitzem l'exemple de Barcelona a la taula 7, veiem que es permet la flexibilitat per a les famílies. No obstant això, la diferenciació entre horari educatiu i horari de conciliació (horari ampliat o ampliació de servei) va en contra de la flexibilitat, perquè perjudiquen els qui hi porten als seus fills i les seves filles en aquests horaris. En ser considerat “servei complementari”, té un cost addicional i la qualitat degradada, ja que a vegades els infants són atesos per un personal diferent i menys qualificat (monitors o monitores). Es fa una diferenciació artificial i perjudicial entre educació i cura, quan per als nens i les nenes tot moment requereix una atenció educativa⁵⁶.

L'adaptació d'horaris que responguin a les necessitats de les famílies es pot fer tot mantenint l'interès superior del nen o nena (per exemple, limitant l'assistència a 8 hores seguides com a màxim) i la qualitat de la intervenció educati-

va (garantint unes hores mínimes de treball en grup, per exemple).

La definició d'horari és un aspecte que ha d'adaptar-se a cada context local. Una possibilitat és que les escoles tinguin autonomia per analitzar les necessitats de les famílies, en col·laboració amb l'ajuntament, i adequar els horaris a aquestes necessitats.

La flexibilitat de l'horari és una opció que ja contempla el Decret 282/2006, però que és poc freqüent. Una flexibilitat horària que afavorís l'accés equitatiu hauria de considerar:

- L'extensió de l'horari d'atenció de les escoles: de manera que fer ús d'això no impliqui un cost addicional (horari ampliat).

- Uns horaris d'entrada i sortida amplis
- Els dies d'assistència: tots els dies i només alguns dies a la setmana.
- Les franges horàries d'assistència: temps complet i opcions a temps parcial, torns de matí i tarda (Barcelona està experimentant aquesta opció a l'escola L'Aurora).
- Els calendaris: obertura en vacances en zones amb mercat laboral estacional (zones turístiques).

Diversificar l'oferta i acompanyar la criança

Diversificar l'oferta no es limita a l'ampliació horària, sinó que implica diversificar els models d'atenció educativa que s'ofereixen. Davant la rigidesa del format i l'organització de les escoles infantils, es planteja la necessitat de generar espais més oberts, flexibles i amb més presència de la família que serveixin com a pont per incorporar aquelles famílies en situació de vulnerabilitat que es troben més allunyades del sistema d'educació dels 0 als 3 anys. **Obrir les escoles infantils passa per diversificar els models d'atenció educativa que s'ofereixen, i que no només siguin un servei que substitueix la cura, sinó una institució que acompanya les famílies en l'educació i la criança.**

Per tant, en aquest moment de transformació en el qual es troben la maternitat i la paternitat, els espais de trobada entre iguals es fan més necessaris per a l'intercanvi d'experiències i per aportar seguretat i confiança i facilitar la construcció de la relació amb l'infant amb l'ajuda de professionals. En conseqüència, els serveis públics socioeducatius han d'adaptar-se a la realitat actual per respondre a la diversitat de demanda de la societat actual. De fet, la Llei 18/23 de suport a les famílies reconeix el dret de les mares i els pares a rebre acompanyament i suport en aquests espais alternatius.

Ja hi ha models que funcionen, com els grups de criança o els espais familiars, que permeten

als nens i les nenes participar-hi al costat de les seves famílies —mares, pares o avis i àvies—, de manera que el personal educatiu i d'intervenció social pot treballar amb tots dos grups. Es proposen pautes d'estimulació per desenvolupar a casa, es dialoguen qüestions com la nutrició o la higiene i els professionals resolen dubtes. Catalunya va ser pionera l'hora d'impulsar aquest tipus d'espais. A la dècada dels anys noranta del segle passat es van obrir els primers espais familiars a Canyelles i a la Zona Franca. Tanmateix, encara són molt escassos i geogràficament o econòmicament inaccessibles per a les famílies desfavorides. El repte és incorporar-los a les escoles bressol com un element més de l'oferta d'atenció educativa dels 0 als 3 anys.

A més de Barcelona, on els espais familiars funcionen des del 1991, un altre bon exemple de ciutat pionera en la promoció dels espais familiars és l'Hospitalet de Llobregat, on hi ha espais que obren al matí o a la tarda, segons les necessitats de les famílies potencialment usuàries, i que inclouen diverses activitats setmanals dirigides a nens i nenes (segons el grup d'edat) i les seves famílies, com La Pequeteca, la Ludoteca en Família, l'Espai Respir, etc. L'Espai Respir permet a les famílies deixar-hi els nens i les nenes unes hores al matí un dia a la setmana perquè es puguin dedicar a fer gestions.

56 PANIAGUA, 2009.

BONA PRÀCTICA

ALTERNATIVES DINS DEL SISTEMA EDUCATIU (SUÈCIA)

Els 'preescolars oberts' (öppna förskolan) estan reconeguts per la llei d'educació sueca com una opció alternativa dins de l'oferta d'educació infantil formal. Són gratuïts i estan dirigits a nens i nenes que no participen en una altra forma d'educació infantil. Mares, pares o cuidadors poden assistir-hi amb els nens i les nenes. Aquests últims participen en activitats de grup amb docents. Les famílies tenen l'oportunitat de demanar consells educatius als professionals i relacionar-se amb altres famílies. La participació és voluntària i flexible.

Des del 1985 forma part del dret a una plaça d'educació infantil que tenen els nens i les nenes, que han de garantir els ajuntaments d'acord amb la decisió de les famílies. El 2017 hi havia 485 preescolars oberts. Encara que no segueixen el currículum, l'Agència Nacional Sueca d'Educació ha desenvolupat directrius pedagògiques per a aquests espais, com a part del procés per a millorar la qualitat educativa.

Font: EURYDICE NATIONAL EDUCATION SYSTEMS

Orientació, detecció, atenció primerenca i suports

Que l'educació infantil sigui inclusiva implica conèixer i atendre les necessitats de cada infant, i això requereix recursos. L'educació infantil té un enorme potencial com a sistema d'alerta de problemes i necessitats en el desenvolupament. La normativa catalana que regula l'educació infantil de primer cicle reconeix l'atenció precoç: "S'ha de posar una atenció especial a la diversitat dels infants, a la detecció precoç de les necessitats educatives específiques i a la intervenció en les dificultats de desenvolupament, tan bon punt es detectin."⁵⁹

No obstant això, l'estatus particular que té l'educació dels 0 als 3 anys en el sistema educatiu –centres de titularitat majoritàriament municipal i poc reconeixement educatiu– fa que sovint no rebi els recursos que es necessiten. No sempre hi ha equips d'orientació educativa i psicopedagògica suficients, ni professionals que tinguin formació especialitzada en aquesta etapa o bé els equips de la Generalitat no es coordinen o els ajuntaments no els doten amb els recursos apropiats.

BONA PRÀCTICA

Barcelona està treballant algunes mesures prometedores en aquest sentit, amb un entramat institucional que ho facilita. La xarxa d'escoles bressol es coordina amb diferents recursos que donen suport al seu treball d'inclusió:

- L'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), que gestiona les escoles bressol municipals de la ciutat, compta amb el seu propi Equip Educatiu d'Atenció a Especials Necessitats (EEAEN) que assessora i dona suport a les escoles.
- L'Ajuntament compta amb dos Equips Interdisciplinaris d'Atenció a la Primera Infància (EIPI) propis, que són centres d'atenció precoç multidisciplinaris i que formen part de la xarxa autonòmica de Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP). Aquests centres desenvolupen projectes preventius dins de les escoles bressol.
- Les escoles es coordinen amb els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), que gestiona el Consorci d'Educació de Barcelona i del qual l'ajuntament forma part.

Regular i promoure altres serveis complementaris: mares de dia i ludoteques

L'escola infantil no pot ni ha de cobrir totes les necessitats de conciliació de les famílies i, per tant, també és important diversificar l'oferta. Per exemple, una mare soltera que necessita deixar la seva filla unes hores en un moment determinat ha de tenir la garantia que pot acudir a un lloc on estarà atesa amb totes les garanties. Serveis com les ludoteques o les mares de dia, en unes condicions de qualitat, poden exercir un paper en l'atenció educativa en la primera infància.

Espanya és un cas estrany a nivell europeu amb relació a això, perquè tots els països de l'entorn han regulat els serveis d'atenció educativa en cases –l'equivalent a les mares de dia⁵⁷. Només Navarra i Galícia han regulat les mares de dia arreu de l'Estat. A Dinamarca re-

presenten el 33,8 % de l'atenció educativa dels 0 als 2 anys i als Països Baixos, un 18 %.

Això no significa que hagin de substituir l'escola infantil, però poden jugar un paper complementari, més flexible, especialment mentre aquests canvis arriben en les polítiques de conciliació. Per descomptat, exigint les condicions que, adaptades a grups petits, són necessàries per assegurar la qualitat de l'atenció educativa.

Les ludoteques estan regulades a Catalunya des del 2009,⁵⁸ i s'estableixen requisits d'espai, formació del personal, recursos i normes de seguretat, higiene i accessibilitat. El Govern va proposar un projecte de decret per a les mares de dia el 2017, però no es va arribar a aprovar mai.

⁵⁷ COMISSIÓ EUROPEA/EACEA/EURYDICE, 2019.

⁵⁸ Decret 94/2009.

⁵⁹ DECRET 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació –dels ensenyaments del primer cicle de l'educació– infantil. Article 1.2.

4.6 Integració: sistema educatiu i serveis integrals a la infància

«(...) també ens plantejem molt treballar més in situ, perquè veiem que també costa molt que aquesta població ens vingui al servei. Per això aquests projectes de prevenció que hem fet a l'escola infantil o dins del districte i en les escoles a partir de P3, perquè les famílies van a l'escola, van a l'escola infantil i des d'allí podem treballar més amb elles.»

Psicòloga del Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç de Barcelona

Les necessitats dels nens i les nenes i les seves famílies són multidimensionals i no poden abordar-se només des de l'escola infantil. Els problemes complexos requereixen respostes i intervencions múltiples, alineades i coordinades⁶⁰. Especialment les famílies més vulnerables, com hem analitzat a les entrevistes, afronten múltiples problemàtiques interconnectades (situació administrativa, habitatge, salut, no parlen l'idioma, conflictes familiar, etc.) que afecten i perjudiquen el benestar dels nens i les nenes i que, a vegades, dificulten molt o fan impossible l'escolarització.

A més, sabem per les evidències en neurociència que el desenvolupament cerebral en els primers anys està molt influenciat no només per l'estimulació cognitiva, sinó per la cura, la protecció, la bona salut i la nutrició⁶¹.

És per això que organismes com el Comitè de Drets de l'Infant de les Nacions Unides i el Consell de la Unió Europea recomanen estratègies coordinades i multisectorials de manera que els serveis dels sistemes sanitari, educatiu, social i de protecció de l'infant es prestin de manera integrada en la primera infància.

Integració en el sistema educatiu: els riscos del primer cycle a les escoles

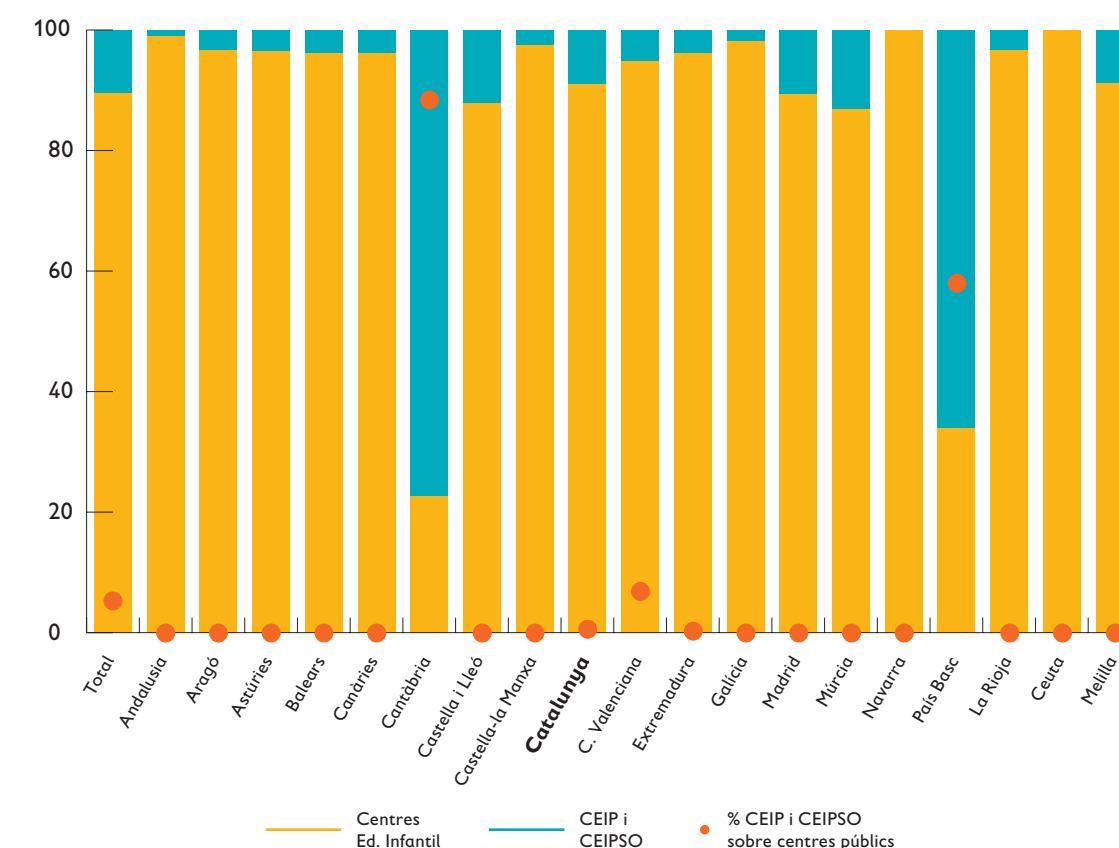
L'educació infantil de primer cycle s'ofereix en diferents tipus de centres, la presència dels quals varia entre comunitats autònomes: en centres que ofereixen només el primer cycle o tots dos cycles (escoles infantils); en col·legis d'educació infantil i primària; i en uns altres, sobretot privats, que ofereixen tot el recorregut educatiu des de l'educació infantil de primer cycle fins a l'ESO i fins i tot el batxillerat. Per tant, la presència d'aquests últims centres s'observa sobretot en comunitats autònomes

amb una notable provisió privada o concertada, encara que algunes comunitats com el País Basc, Cantàbria o la Comunitat Valenciana han impulsat l'educació dels 0 als 3 anys en escoles públiques. A Catalunya un 9 % de l'alumnat d'educació dels 0 als 3 anys acudeix a centres que disposen de cycles d'educació primària i secundària, que són privats.

⁶⁰ VANDEKERCKHOVE et al., 2019.

⁶¹ UNICEF, 2014.

Gràfic 23.
Alumnat per tipus de centre (%), 2016-17



Font: Ministeri d'Educació i Formació Professional

La presència de l'educació infantil dels 0 als 3 anys en col·legis concertats –i la seva promoció a través d'ajudes de la Generalitat– s'ha convertit en una via de segregació: l'escolarització de pagament en el primer cycle –perquè aquest ensenyament no està concertat, sinó només finançat parcialment– actua com a filtre socioeconòmic i després afavoreix la continuïtat al segon cycle concertat en el mateix centre a través del punt per germà escolaritzat

i altres vies, fins i tot fent un ús inapropiat de l'ampliació de les ràtios per acollir-los.⁶²

La universalització de l'educació dels 0 als 3 anys amb la participació de l'oferta privada requereix abordar amb urgència els problemes de segregació i desigualtat que arrossega la doble xarxa pública-concertada. Això és possible reforçant la regulació de l'admissió i revisant les polítiques de finançament⁶³.

⁶² SÍNDIC DE GREUGES, 2015.

⁶³ ÜNVER, BIRCAN, NICAISE, 2016; per a més informació sobre polítiques contra la segregació escolar vegeu SAVE THE CHILDREN, 2018b.

LA CURA ÉS EDUCACIÓ INFANTIL: L'ENFOCAMENT HOLÍSTIC DEL DESENVOLUPAMENT DE NENS I NENES

La integració també implica aquesta dicotomia present en l'educació infantil que pretén establir una diferència clara entre educació i cures, pedagogia i assistència⁶⁴. És necessari trencar amb aquesta divisió, perquè l'educació no es limita a una estimulació cognitiva, sinó que, especialment en etapes tan primerenques, ha d'estar unida a qüestions de cures tan bàsiques com la salut, la seguretat i la higiene de nens i nenes. A més, aquesta separació entre cura i educació implica una visió despectiva de la cura, per a la qual no es requereix qualificació i que, de manera "natural", realitzen les dones a la llar⁶⁵. La visió holística del nen i la nena i del seu desenvolupament com un tot requereix trencar amb aquesta dicotomia i fomentar una educació infantil en la qual la cura i la pedagogia vagin unides⁶⁶.

Integració amb altres serveis integrals a la infància: xarxes i cases de primera infància

Els espais educatius dels 0 als 3 anys poden servir de llocs d'integració per a les diferents necessitats de les famílies i dels infants perquè són sovint el primer contacte personal que es té amb ells. A Catalunya alguns d'aquests centres –tant escoles bressol com espais familiars– comencen a incorporar a la perspectiva educativa components dels àmbits dels serveis socials i de la salut. Això ajuda a tractar les necessitats de les famílies d'una manera integral incorporant, per exemple, elements que facilitin l'atracció de famílies en situació de risc.

La integració entre els diferents serveis que intervenen en el benestar dels nens, les nenes i les seves famílies en relació amb l'escola infantil gira entorn de dues vies, fonamentalment:

- La coordinació, a nivell de planificació i treball en xarxa, en programes i projectes conjunts amb altres actors i la col·laboració amb altres serveis. Per exemple, els projectes preventius del CDIAP en escoles bressol de Barcelona o les Xarxes de Primera Infància (Barcelona o l'Hospitalet).
- A nivell d'ubicació, la integració física en un mateix lloc. Comptem amb algunes experiències a nivell de Catalunya però, sobretot, hi ha una llarga trajectòria en alguns països d'Europa.

Experts, professionals i institucions coincideixen en la necessitat d'integrar en un mateix espai aquests serveis addicionals perquè siguin més accessibles i més amables per a famílies

vulnerables que normalment no en farien ús⁶⁷. Per això, a Save the Children creiem que, partint de la bona experiència en països europeus, cal avançar cap a la conversió d'escoles infantils en "Cases de la Primera Infància" com a

centres de recursos per a la criança, per a la infància dels 0 als 3 anys i la família, integrant serveis en funció de les necessitats de cada context local (vegeu el Gràfic 24).

Gràfic 24.
Proposta de Casa de la Primera Infància amb serveis integrats



Font: elaboració pròpia

64 Encara que, paradoxalment, el currículum del segon cicle fa referència a aspectes de l'adquisició de bons hàbits de salut, higiene i nutrició (Reial decret 1630/2006, de 29 de desembre).

65 MOSS, 2017.

66 PANIAGUA, 2009; MAROPE, KAGA, 2015.

67 VANDEKERCKHOVE et al., 2019; entrevistes.

BONA PRÀCTICA

CENTRES INTEGRATS A SANT FELIU DE GUÍXOLS, BARCELONA I ALS PAÏSOS NÒRDICS

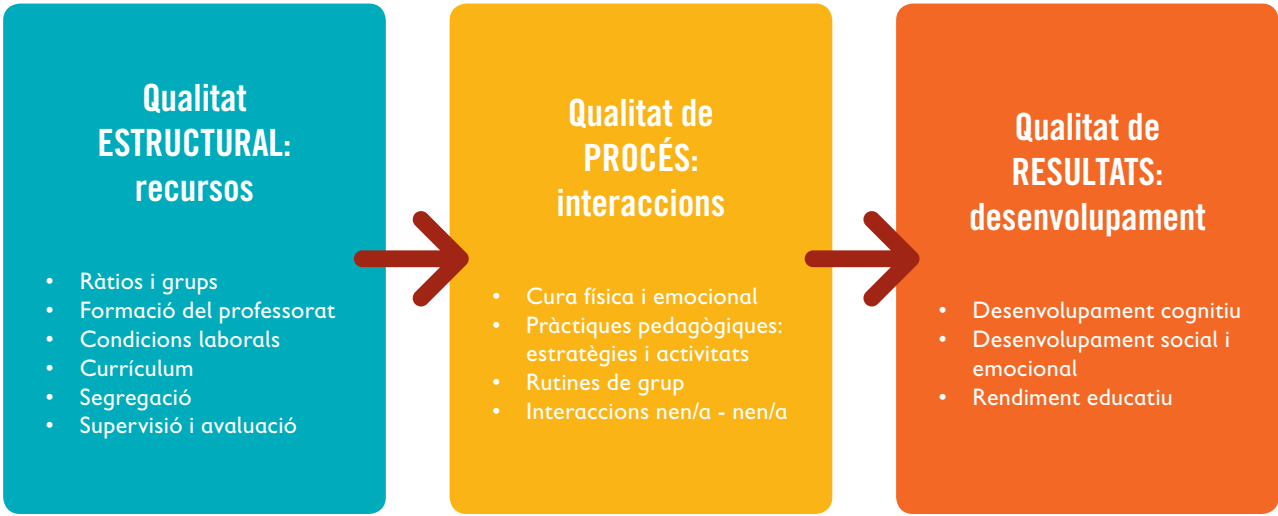
El Centre 0-3 de Sant Feliu de Guíxols és un centre multifuncional d'educació infantil i orientació familiar que, a més de la tradicional escola bressol, posa a la disposició de tota la població diversos serveis que varien en funció de la franja d'edat. Al mateix espai es combinen serveis d'escola bressol tradicional amb serveis d'informació, orientació i suport als progenitors i, al seu torn, es presten serveis de trobada característics dels espais familiars.

Un altre exemple d'èxit en la integració de serveis i treball en xarxa és l'escola bressol i espai familiar L'Aurora al barri del Raval de Barcelona. Aquesta escola ha incorporat una educadora social per dotar el centre d'una mirada més socioeducativa. Es reserven places per als infants en risc d'exclusió i s'han cobert totes gràcies al treball al terreny amb els agents a través de la xarxa SAFIR i un altre tipus d'entitats socials. Aquest tipus de servei pot atreure un perfil de famílies que no volen accedir a l'escola bressol tradicional per motius culturals o d'una altra índole.

El Centre Familiar és un model de servei, present als països nòrdics des dels anys 70 del segle passat, que ajunta els serveis que promouen el benestar i la salut de nens, nenes i famílies sobre la base d'un enfocament proactiu i preventiu. A Suècia els centres inclouen la salut maternoinfantil, l'educació infantil i el treball social preventiu. El tipus de serveis concrets que s'ofereixen depenen de cada context local perquè s'adaptin a les necessitats dels nens, les nenes i les famílies de la comunitat. La filosofia és que el benestar dels nens i les nenes passa pel benestar de les seves famílies.

- Qualitat del procés: la pràctica a l'escola, l'experiència directa dels nens i les nenes, les interaccions, les activitats i les rutines que hi ocorren.
- Qualitat dels resultats: els efectes sobre el desenvolupament i l'aprenentatge dels nens i les nenes i sobre la societat.

Gràfic 25.
Dimensions de la qualitat en l'educació infantil



Font: elaboració pròpia a partir de COMISSIÓ EUROPEA (2014) i SCHLEICHER (2019).

4.7 Qualitat: condicions i processos adequats

Les famílies són les primeres a manifestar la seva preocupació sobre la qualitat de les escoles infantils, que a vegades poden ser motiu de desconfiança, especialment si tenen reticències cap al model escolar per les seves creences.

L'educació infantil dels 0 als 3 anys de baixa qualitat pot no tenir efectes o fins i tot perjudicar⁶⁸. Perquè tinguin els beneficis que hem

analitzat, especialment per als nens i les nenes més desfavorits, ha de ser de qualitat.

A l'hora de definir la qualitat en l'educació infantil, se solen distingir tres dimensions⁶⁹:

- Qualitat estructural: com està dissenyat i organitzat el sistema, allò que pot regular-se i els recursos que s'aporten al sistema.

Per concretar quins elements entenem per qualitat, la recerca⁷⁰ indica que la ràtio de nens i nenes per docent, la formació inicial i permanent del personal, les condicions laborals, els sistemes d'avaluació, el currículum i la inversió pública són els factors que més impacten sobre les interaccions docent-infants⁷¹ i, directament o indirectament, sobre el desenvolupament i l'aprenentatge dels nens i les nenes.

La referència internacional més important sobre qualitat és el Marc europeu per a l'educació i l'atenció infantil, elaborat el 2014 i ratificat el 2019,⁷² que estableix cinc àrees clau en què les polítiques poden millorar la qualitat de l'educació infantil (vegeu el Gràfic 26).

68 MELHUISH et al., 2015.

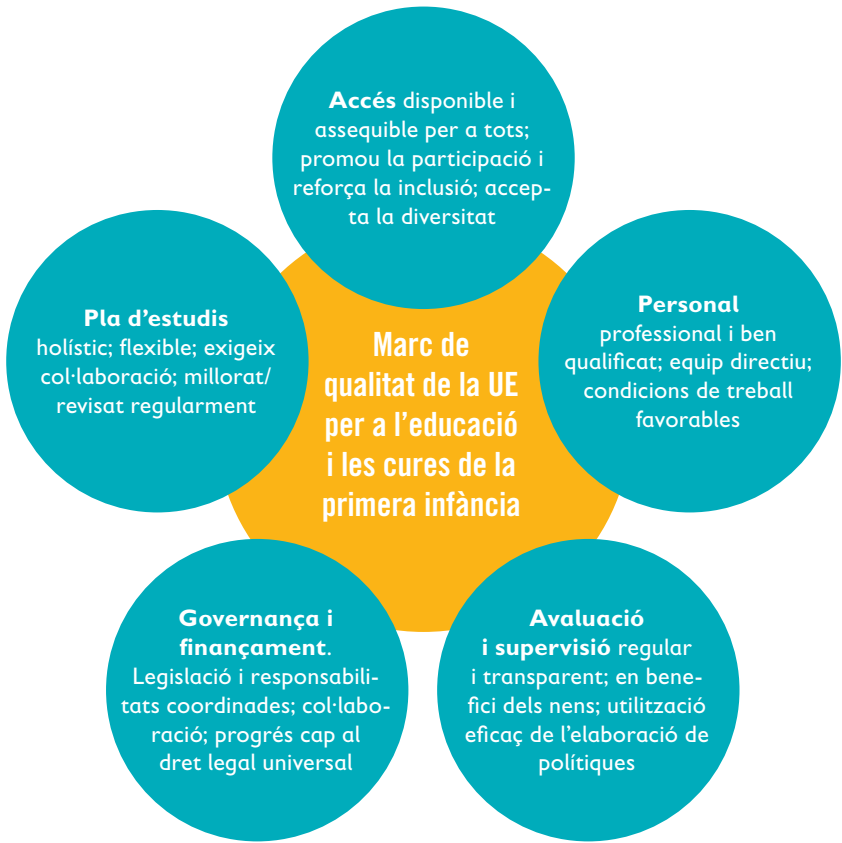
69 COMISSIÓ EUROPEA, 2014b; SCHLEICHER, 2019.

70 VANDENBROECK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018; SCHLEICHER, 2019. Schleicher resumeix aquí l'extens metanàlisi de la recerca sobre els factors estructurals de qualitat i el seu impacte sobre els processos i resultats en l'educació infantil que ha realitzat l'OCDE, titulat Engaging Young Children i publicat el 2018.

71 La qualitat de les interaccions (qualitat del procés) se sol mesurar a través d'instruments d'observació de l'aula.

72 Inclòs recentment a la Recomanació del Consell de la Unió Europea sobre Sistemes d'Educació i Atenció Infantil de Qualitat (2019).

Gràfic 26.
Marc europeu de qualitat de l'educació i atenció infantil (2014)



Font: CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA (2019).

Centrarem l'anàlisi en sis elements rellevants de les polítiques de l'educació dels 0 als 3 anys: la regulació i la definició d'estàndards mínims,

les ràtios, les condicions laborals, la formació del personal, l'avaluació i el currículum.

Regulació i estàndards mínims

La gestió descentralitzada del primer cicle d'educació infantil ha implicat una gran dispersió administrativa ja que anava acompanyada d'una regulació estatal extremadament feble⁷³ que impedia un repartiment clar de responsabilitats i una rendició de comptes. Per assegurar l'equitat en l'accés seria necessària una regulació d'estàndards mínims⁷⁴ que inclogués:

- Una definició de les responsabilitats polítiques de cada nivell de govern
- Els requisits de qualitat de l'oferta (centres i ràtios)

- Un currículum bàsic
- Una formació requerida al personal
- Una supervisió i avaluació

Finalment, és fonamental que es compleixin els marcs reguladors i els repartiments de responsabilitats que s'estableixen. En aquest sentit, la Generalitat ha de complir les obligacions que estableix la Llei d'educació de Catalunya en relació amb el finançament, l'atenció a la diversitat, l'avaluació i la inspecció en l'educació infantil de primer cicle.

QUADRE 2. POLÍTIQUES DE SALVAGUARDA INFANTIL COM A REQUISIT DE LES ESCOLES INFANTILS

Les escoles infantils han de ser espais segurs per a la infància. Per a això, han de comptar amb polítiques de salvaguarda que garanteixin que els nens i les nenes estan en tot moment protegits enfront de qualsevol forma de violència. Aquestes polítiques han d'incloure la formació dels i les professionals en la prevenció i detecció de la violència contra la infància, i els codis ètics i de conducta subscrits per tot el personal que tingui contacte amb els nens i les nenes, i protocols davant la detecció de qualsevol forma de violència, ocorri dins o fora de l'escola, que determini de manera clara les actuacions i responsabilitats dels professionals que la detectin. Les normatives que regulen els requisits mínims dels centres educatius han d'incorporar aquesta exigència.

73 VANDEBROEK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.

74 VANDEBROEK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018; entrevistes.

Ràtios

Un dels aspectes que explica el cost relativament baix de l'educació primerenca a tot l'Estat són les altes ràtios infants-educador. Les ràtios de nens i nenes per professional més baixes són beneficioses, perquè permeten al professorat centrar-se més en les necessitats individuals i estan relacionades amb millors interaccions entre nens i nenes i docents⁷⁵. És un aspecte que preocupa les famílies i els professionals i que fa que el model d'escola bressol s'allunyi de les preferències de criança pròxima i d'atenció individualitzada de mares i pares.

Les recomanacions de la Xarxa Europea d'Educació Infantil sobre les ràtios desitjables entres infants i educador són⁷⁶:

- 0-1 anys: 4 infants per adult
- 1-2 anys: 6 infants per adult
- 2-3 anys: 8 infants per adult

Les recomanacions d'alguns experts i associacions són encara més exigents, i parlen de 3 infants per adult si son menors de 2 anys, i de 4 o 5 infants per adult per als menors de 3 anys⁷⁷. De fet, aquestes son les ràtios en països com Finlàndia o Suècia.

El Decret 282/2006 estableix per a Catalunya un nombre mínim de professionals per centre d'un docent per cada grup en funcionament més un, i d'un extra per cada tres grups. Si prenem com a referència els màxims per grup que es fixen, aquesta ràtio és més baixa que en la majoria de comunitats autònomes d'Espanya, però continua sent més alta que a la majoria de països europeus i que les recomanacions (vegeu la Taula 8 La diferència rau en el fet que als nostres països veïns els grups tenen més d'un professional permanent per grup, mentre que aquí són personal de suport i limitat⁷⁸.

Taula 8. Ràtios màximes infants–docent en l'educació infantil 0-3

	0-1 any	1-2 anys	2-3 anys
Catalunya*	6	10	15
Països Baixos	3	5	8
França	5	5	8
Portugal	5	8	8
Alemanya	5-8		
Regne Unit	3	3	4/5

A partir de la normativa, s'ha estimat 1 + 1/3 educadors per unitat, prenent les ràtios màximes per unitat (8, 13 i 20). No s'ha inclòs el docent de suport per centre. Font: Decret 282/2006 i COMISSIÓ EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2019).

Salari de les professionals

Els salaris afecten la satisfacció laboral dels docents i si són baixos poden dissuadir els professionals qualificats de treballar en l'educació infantil. Hi ha evidència que millors salaris incideixen sobre la qualitat de les interaccions amb els nens i les nenes⁷⁹.

No obstant això, durant la crisi el creixement de l'escolarització en aquesta etapa educativa ha estat possible per l'estalvi de combinar ràtios altes amb professionals amb salaris molt baixos i contractes precaris. Hi té molt a veure l'externalització de la gestió de les escoles públiques i que una part important de l'oferta

sigui privada. En molts casos la gestió indirecta de les escoles infantils públiques s'ha dut a terme mitjançant processos de contractació en els que prevalien els costos finals per damunt del projecte educatiu o de les condicions laborals.

Durant els anys de la crisi i els que la van seguir, la lògica de l'austeritat i de l'estalvi en l'educació infantil ha implicat combinar ràtios altes amb professionals amb salaris molt baixos i contractes precaris. Aquests professionals, a més, manquen de la representació, força i poder de negociació del professorat de

75 SCHLEICHER, 2019.
76 ESPINOSA, 2018.
77 ESPINOSA, 2018; DALLI, ROCKEL, 2012; Expert Advisory Panel on Quality Early Childhood Education and Care, 2009.
78 Generalment les normatives estableixen que el centre ha de comptar amb "personal qualificat amb un nombre igual al d'unitats en funcionament més un.

79 SCHLEICHER, 2019.

primària⁸⁰. A més, la temporalitat associada a l'educació 0-3 implica que hi hagi una bretxa salarial del 21,8% entre les educadores del cicle 0-3 i les del cicle 3-6, malgrat tenir els mateixos nivells formatius.⁸¹ No obstant això, les dades de la província de Barcelona són comparativament més positives –el salari brut d'un educador tutor és de 21.540 euros–, i poden tenir a veure amb un menor nivell de gestió indirecta (un 48% enfront del 70%, per exemple,

Formació del professorat

La preparació prèvia dels professionals que treballen a les escoles infantils influeix molt en la qualitat del procés educatiu⁸³. Els requisits formatius per treballar com a educador o educadora a Catalunya exigeixen el grau en Magisteri, una formació professional de grau superior “o qualsevol altre títol declarat i equivalent acadèmicament i professional a algun dels anteriors”. La majoria de països europeus no exigeixen formació universitària. A Catalunya, hi ha el requisit mínim que per cada tres docents un ha de tenir el títol de Magisteri, exigència que està per sobre de la majoria de comunitats autònomes i d'altres països europeus, com per exemple Suècia. Hi ha diferents organismes que recomanen que tot el personal educatiu tingui una formació especialitzada en educació infantil, almenys de formació professional superior.⁸⁴

de la Comunitat de Madrid) o amb la gestió que s'ha fet dels contractes d'externalització.

La precarietat laboral en l'educació infantil dels 0 als 3 anys té, a més, un fort component de gènere: un 98,1% del personal docent dels centres d'educació infantil de Catalunya són dones⁸², i, per tant, és un sector completament feminitzat i la seva precarietat contribueix a les desigualtats econòmiques.

De tota manera, de tots els factors estructurals, la formació permanent i el desenvolupament professional de l'equip docent és el factor que més clarament impacta en el desenvolupament i l'aprenentatge dels nens i les nenes, més fins i tot que la qualificació inicial⁸⁵. No obstant això, una vegada més a causa de la desconexió de l'educació infantil dels 0 als 3 anys de la resta del sistema educatiu i de la seva titularitat municipal, el personal docent de les escoles infantils no sempre té accés a l'oferta pública de formació del professorat o manquen d'hores assignades a aquest objectiu. És necessari que els educadors i les mestres disposin d'hores no lectives remunerades per assistir a formacions i per treballar la reflexió en equip.

Supervisió i avaluació

Ara com ara, el cicle dels 0 als 3 anys manca d'un registre sistemàtic de dades fiables i vàlides sobre variables fonamentals per a la seva gestió: accés, finançament, qualitat i condicions laborals. Són escasses les dades incorporades en les estadístiques oficials del Departament d'Educació i en el sistema d'indicadors de l'educació. Tampoc no hi ha una harmonització i una recollida que permeti comparacions estatals. Així mateix, crida l'atenció que no hi hagi cap estudi oficial d'avaluació de l'educació infantil de primer cicle realitzat a Catalunya o a nivell estatal en els últims anys.⁸⁶

La inspecció educativa és la responsable d'assegurar el compliment dels requisits als centres i el desenvolupament del currículum. Especialment a causa de l'elevada presència del sector privat, l'autorització i el control sobre els centres educatius per part de les administracions és fonamental per assegurar-ne la qualitat. No obstant això, s'observa que el procediment d'autorització i la seva renovació és documental, que es presta escassa atenció a la implementació del currículum i que els processos educatius als centres i a les comunitats autònomes compten amb poc personal i poc especialitzat per a aquesta tasca.

Currículum i pedagogia

El currículum és un dels factors clau per a la qualitat d'aquesta etapa. En aquest sentit, el Marc europeu de qualitat de l'educació i l'atenció infantil destaca dues condicions que ha de complir⁸⁷:

- Que tingui un plantejament pedagògic que afavoreixi el desenvolupament del nen i la nena en un sentit holístic, incloent-hi les dimensions social, emocional, cognitiva i física i el seu benestar.
- Que promogui la col·laboració del personal amb la família, amb les altres etapes educatives i els altres serveis a la infància.

Se sol distingir entre dos enfocaments pedagògics: l'ensenyament centrat en l'infant o enfocament del desenvolupament –activitats iniciades pel nen o la nena, resolució de problemes, aprenentatge per descobriment– i ensenyament didàctic –dirigit pel professorat i activitats planificades centrades en habilitats acadèmiques⁸⁸.

A diferència del segon cicle, en què el Ministeri desenvolupa un currículum mínim, la LOE delega a les comunitats autònomes la definició dels continguts del primer cicle. Això ha donat lloc a nivells de desenvolupament molt dispars. Catalunya sí que ha establert un currículum per a aquesta etapa, que inclou objectius, àrees i continguts, en el Decret 101/2010.

80 FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC. OO, 2019; SILÓ, 2019.

81 LEÓN et al., 2018, pàg. 11.

82 MINISTERI D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ PROFESSIONAL, 2019b.

83 SCHLEICHER, 2019; VANDENBROECK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.

84 CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA, 2019; VANDENBROECK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.

85 SCHLEICHER, 2019.

86 L'últim estudi realitzat per l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa, amb caràcter pilot, va tenir lloc el 2007 (MAN-CEBÓN et al., 2018). No es tracta d'avaluar directament les competències de nens i nenes de 0 a 3 anys, aspecte molt criticat pels investigadors a nivell internacional, sinó, per exemple, d'utilitzar les eines existents d'observació de l'aula per analitzar la qualitat de les interaccions adult-infant.

87 COMISSIÓ EUROPEA, 2014b.

88 SCHLEICHER, 2019.

Els enfocaments pedagògics centrats en el nen o la nena són els que millor promouen el desenvolupament integral, a partir de l'aprenentatge vivencial, el joc i les interaccions socials, i són els més apropiats per als infants de 0 a 3 anys⁸⁹.

En aquest sentit, la perspectiva pedagògica holística i centrada en el nen o la nena i la importància del joc apareixen reflectits en el currículum d'aquesta etapa a Catalunya (Decret 101/2010):

La finalitat de l'educació infantil és contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants, proporcionant-los un clima i entorn de confiança on se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge (...)

Cal també que se sentin actius i iguals, i que tinguin la capacitat d'anar desenvolupant eines i recursos per conèixer el món que els envolta, iniciant-se en l'ús d'estratègies per fer una exploració activa, viscuda, experimentant i raonant per elaborar explicacions que hi donin sentit (...).

Per a l'organització d'activitats s'han de tenir presents els ritmes de desenvolupament individual, de joc, d'assoliment d'hàbits i de descans de l'infant, així com les seves necessitats socioafectives i educatives.

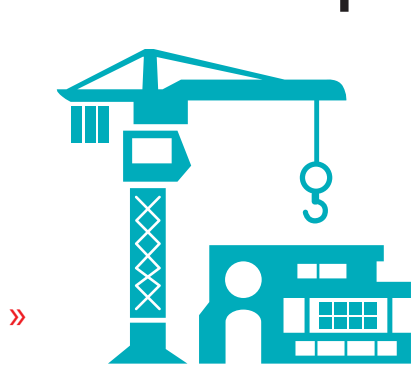
L'altre element important és la col·laboració amb les famílies i altres serveis territorials dedicats a la infància. En aquest sentit, el currículum català dedica un article a la col·laboració entre escola i família. El currículum estableix explícitament com a mecanismes la carta de compromís educatiu, les reunions i les entrevistes. No obstant això, per generar una lògica de confiança, acompanyament i apoderament en la tasca educativa, les famílies, especialment les més vulnerables, necessiten un altre tipus de mesures menys institucionals. Per exemple, la Comunitat Valenciana estableix que els centres desenvolupin plans d'actuació per afavorir la col·laboració de les famílies a les activitats, i Andalusia, que promoguin accions formatives per a les famílies.

En canvi, la col·laboració amb altres serveis a la infància (sanitaris, serveis socials, etc.) té escassa presència en la regulació catalana. Com un bon exemple, la Comunitat Valenciana demana als centres que desenvolupin pautes de col·laboració amb els serveis del municipi i amb els serveis sanitaris.

89 SCHLEICHER, 2019; VANDENBROECK, LENAERTS, BEBLAVÝ, 2018.



LES POLÍTIQUES: 6 principis per a una educació infantil de 0 a 3 anys equitativa, inclusiva i de qualitat



Disponibilitat
Provisió de places públiques suficients i pròximes



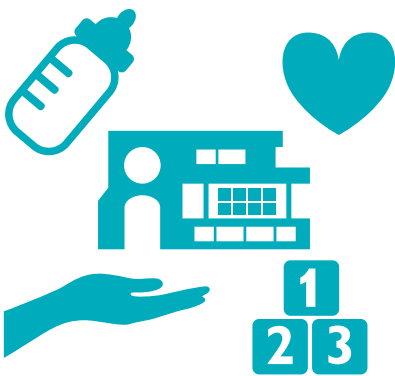
Assequibilitat
Finançament sostenible, preus assumibles i gratuïtat per als qui ho necessiten



Accessibilitat
Criteris i processos d'admissió senzills, inclusius i acompanyats



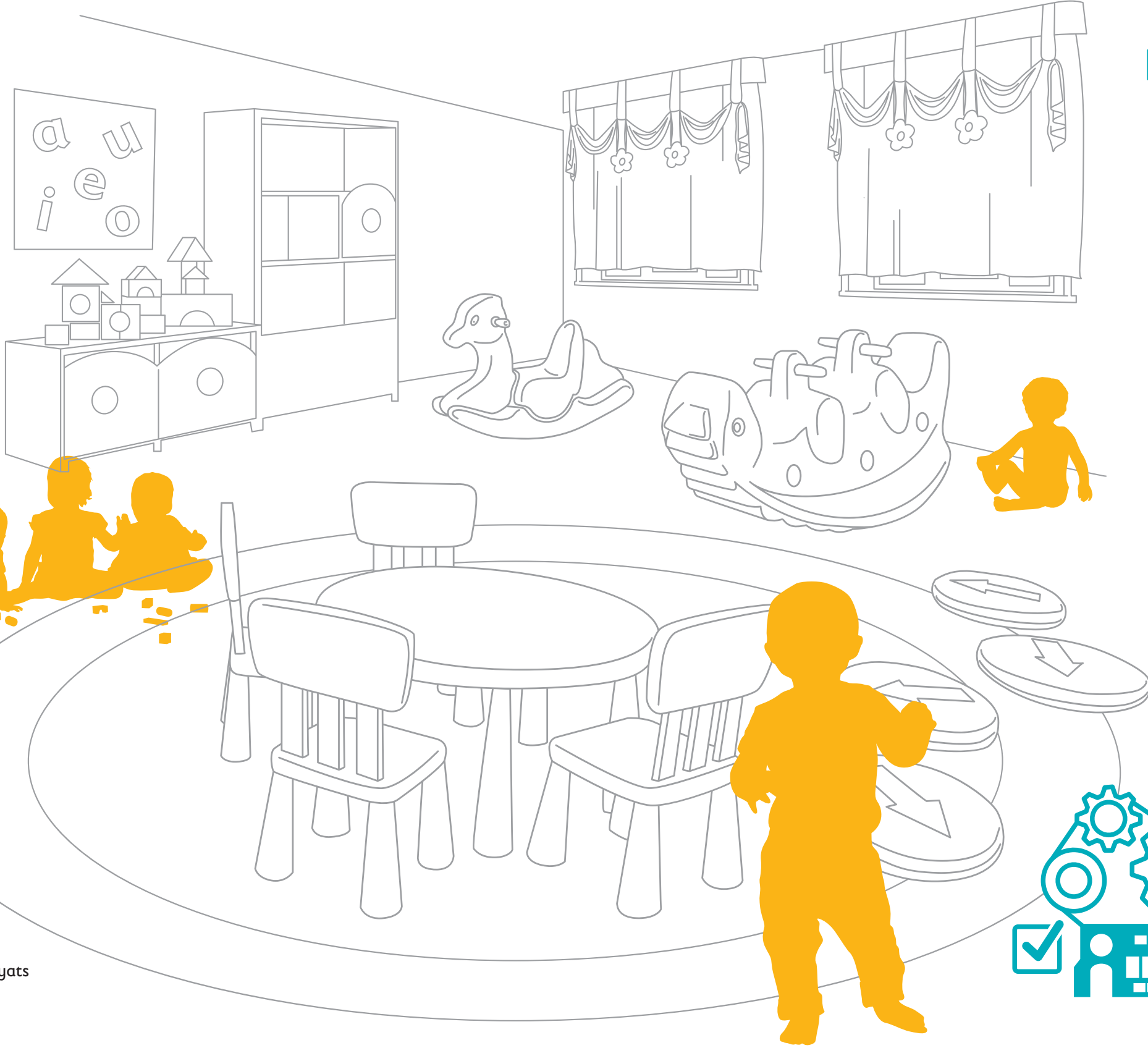
Flexibilitat i inclusió
Oferta diversa, flexible i adaptada a les necessitats dels nens i les nenes i les seves famílies



Integració
Integrada en el sistema educatiu i amb altres serveis a la infància de manera integral



Qualitat
Regulació i garanties de condicions i processos adequats per al desenvolupament i el benestar



5. CONCLUSIONS

Malgrat ser àmpliament reconeguda la importància dels beneficis del primer cicle d'educació infantil en el desenvolupament dels nens i nenes durant els seus primers anys de vida, aquests encara continuen sent poc coneguts i poc valorats. L'insubstituïble paper de la família ha de ser complementat amb una educació infantil equitativa i de qualitat, sent d'especial importància per als nens i les nenes més vulnerables.

Si bé és cert que l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya és prou alta, superant així la mitjana europea i col·locant-se al nivell dels països amb major nivell de benestar, aquesta escolarització no ha involucrat a tots els nens i nenes per igual. Una oferta pública encara escassa, preus elevats, ajudes insuficients, processos burocràtics complexos, i horaris i models d'atenció inflexibles, poc inclusius i poc accessibles, són barreres que impedeixen a les nenes i nens més desfavorits accedir a aquest nivell educatiu.

El gran repte que ara té Catalunya és ampliar l'accés equitatiu a aquest cicle educatiu i invertir-hi per fer-lo de qualitat, no només per una

qüestió de drets, sinó perquè és a més l'etapa més rendible i eficaç per reduir desigualtats educatives i socials. La Generalitat ha d'assumir un major lideratge del servei d'educació infantil de primer cicle en diversos aspectes, tant a nivell financer com a nivell de planificació, organitzatiu, pedagògic i de lideratge de la xarxa.

Només mitjançant una revisió del sistema que plantegi uns estàndards mínims de qualitat, que flexibilitzi els models d'atenció i els processos d'accés, i creació de places realment accessibles per a les famílies més vulnerables, aconseguirem una educació 0-3 que afavoreixi el desenvolupament i la inclusió d'aquells nens i nenes que més el necessiten.

Estem en un moment clau per continuar impulsant les polítiques relatives a l'educació infantil i decidir com volem que continuï creixent i consolidant-se sense deixar a ningú enrere.

6. RECOMANACIONS



» Disponibilitat

1. Creació de places prioritzant les zones amb menys cobertura i una major necessitat socioeconòmica.
2. Reconeixement legal del dret a una plaça assequible, implantat de manera progressiva i començant pel nivell 2-3 fins aconseguir la finalització dels permisos de paternitat i maternitat.

» Assequibilitat

3. Establir un acord institucional estable (decret, pla, consorci o institut) que asseguri el finançament sostenible de les escoles bressols municipals per part de la Generalitat, complint l'article 198 de la LEC. El cost assumit per les famílies no hauria de superar el 25%, amb preus regressius en funció de la renda.
4. Estendre el sistema de tarifació social progressiva que inclogui tant l'escolaritat com el menjador i un tram de gratuïtat que cobreixi al menys el 30% de nens i nenes.

BIBLIOGRAFIA

» Accessibilitat

5. En cas de sobredemanda de places, s'ha d'incorporar la renda familiar com a criteri prioritari –i no només la renda mínima- i no s'han d'incloure els requisits de la situació laboral de la família.
6. Implementar reserves de places per a perfils desfavorits (renda baixa, monomarentalita, etc.) i per a nens i nenes d'incorporació tardana per evitar la segregació i afavorir-ne l'accés.
7. Simplificar i fer accessibles, tant en continguts com en el seu idioma, la informació i els procediments d'inscripció i sol·licitud d'ajudes, de forma que es puguin realitzar enterament a l'escola.

» Integració

8. S'ha de procurar que l'educació dels 0 als 3 anys es presti exclusivament en centres de caràcter educatiu, amb l'autorització, la regulació i el control de les administracions educatives.
9. Convertir les escoles infantils en “Cases de la Primera Infància” com a centres de recursos territorials per a la família i primera infància integrats per l'escola, l'espai familiar, serveis socials, serveis de salut maternoinfantil i d'acompanyament de l'embaràs i del postpart, ludoteques, i activitats comunitàries.

» Flexibilitat i inclusió

10. Oferir una major flexibilitat en horaris, temps d'assistència i calendari, que s'adaptin millor a la situació laboral i a les preferències de criança de les famílies.

» Qualitat

11. Incorporar als requisits dels centres d'educació infantil, una política de salvaguarda infantil que protegeixi els nens i les nenes enfront de qualsevol forma de violència.
12. Desenvolupar indicadors de qualitat i posar en marxa avaluacions regulars de la qualitat dels processos de l'educació infantil de primer cicle des del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

ALCRUDO, P.; ALONSO, A.; ESCOBAR, M.; HOYUELOS, A.; MEDINA, A.; VALLEJO, A. (2015). La Educación Infantil de 0 a 6 años en España. Madrid: Editorial Fantasía.

ARNAIZ, V. (2014). Les escoletes de Menorca. I ara què? Educació infantil i polítiques d'infància. Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 2014.

BENNET, J. (2012). Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies. Estudi elaborat per a la Comissió Europea.

BLASCO, J. (2015). Mesures contra la pobresa infantil: Ampliació selectiva d'escoles bressol i extensió de la tarificació social. Barcelona: UNICEF, Comitè Catalunya.

BLASCO, J. (2018, 8 d'abril). «La tarificación social y los perdedores invisibles». A: El Periódico. Disponible a: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20180408/la-tarificacion-social-y-los-perdedores-invisibles-jaume-blasco-6741927>.

BLASCO, J. (2019). Dimensió social de l'educació en cura en la primera infància. Barcelona: IGOP, Projecte Recercaixa “Edu 0-3”.

BONAL, X.; SAURÍ, E. (2016). «Equitat en l'accés a les escoles bressol municipals». A: DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2016). Observatori de l'Educació Local. Edició 2016. Barcelona: Diputació de Barcelona.

CASTELLANOS, C.; PERONDI, A. C. (2018). «Diagnóstico sobre el primer ciclo de educación infantil en España (0 a 3 años). Propuesta de implantación de un sistema de educación infantil de calidad y cobertura universal. Estudio de viabilidad económica de la reforma propuesta y de sus impactos socio-económicos». Papeles de Trabajo 3/2018. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.

CEBOLLA-BOADO, H.; RAHL, J.; SALAZAR, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

COMISSIÓ EUROPEA (2014a). Study on the effective use of early childhood education and care in preventing

early school leaving. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

COMISSIÓ EUROPEA (2014b). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

COMISSIÓ EUROPEA (2018). Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

COMISSIÓ EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2019 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

COMISSIÓ EUROPEA/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

COMISSIÓ TÈCNICA 0-3 (2019). Document Marc: L'educació dels infants 0-3 i la necessària equitat. Anàlisi de la realitat a les Illes Balears. Consideracions y recomanacions. Parlament de les Illes Balears. Conferència de Presidents.

Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil.

Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

Decret 94/2009, de 9 de juny, pel qual es regulen les ludoteques.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2018). Cercle de Comparació Intermunicipal d'Escoles Bressol. Resultats any 2017. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2019a). Panels d'educació. Les escoles bressol municipals: estat de la qüestió. Panel 2017. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2019b). Panels d'educació. Escoles bressol municipals a la demarcació de Barcelona. Curs 2015-2016. 4a ed. Barcelona: Diputació de Barcelona.

ECHEITA, G.; AINSLOW, M. (2011). «La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». A: Tejuelo, núm. 12, p. 26-46.

ESPINOSA, M. A. (2018). La garantía de la educación en la etapa de 0-3 años. Inversión necesaria y rentable. Barcelona: Huygens.

EUROFOUND (2015). Early childhood care: Accessibility and quality of services. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC. OO (2019). 0-3 años. Educación Infantil: Principales indicadores del primer ciclo en centros privados y de gestión indirecta. Madrid: CC.OO.

FELFE, C.; NOLLENBERGER, N.; RODRÍGUEZ-PLANAS, N. (2012). «Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development». A: IZA. Discussion Paper, núm. 7053.

GAMBARO, L.; STEWARD, K.; WALDFOGEL, J. (ed.) (2014). An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children. Bristol: Policy Press.

GISPERT, C. de; SALINAS, P.; VILALTA, M. (2019). Participació laboral i serveis d'atenció a la primera infància. Barcelona: IGOP, Projecte RecerCaixa "Edu 0-3".

GRACIA, P. (2016). «Estratificación social y cuidado parental: un análisis del caso español». A: Observatorio Social La Caixa. Disponible a: https://observatoriosociallacaixa.org/-/estratificacion-social-y-cuidado-parental_un-analisis-del-caso-espanol.

HECKMAN, J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. Chicago: The Heckman Equation.

HECKMAN, J. (2016). There's more to gain by taking a comprehensive approach to early childhood development. Chicago: The Heckman Equation.

HECKMAN, J. (2017). Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off. Chicago: The Heckman Equation.

HUIZEN, T. VAN; DUMHS, L.; PLANTENGA, J. (2016). «A Cost-Benefit Analysis of Universal Preschool Education. Evidence from a Spanish Reform». A: USE

Discussion Paper Series, núm. 16-11, Universitat d'Utrecht.

INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA, IAB (2017). Serveis socioeducatius per a la primera infància. Anàlisi de models d'espais familiars. Barcelona: IAB-IERM.

INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2019). Oportunitats Educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019. Barcelona: IAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, INE (2016). Encuesta de Condiciones de Vida. Módulo de acceso a servicios 2016. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

JANTA, B (2014). Caring for children in Europe. How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe. Elaborat per a la Comissió Europea. Santa Monica: RAND Corporation.

LEÓN, M.; RANCI, C.; SABATINELLI, S.; IBÁÑEZ, Z. (2018). «Tensions between quality and quantity in Social Investment Agendas: working conditions of ECEC teaching staff in Italy and Spain». A: Journal of European Social Policy.

MANCEBÓN, M. J.; XIMÉNEZ DE EMBÚN, D.; VILLAR A. (2018). «Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años». A: Hacienda pública española, núm. 226, p. 123-153.

MAROE, P.; KAGA, Y. (ed.) (2015). Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education. París: UNESCO.

MELHUIH, E.; EREKY-STEVEENS, K.; PETROGIANNIS, K.; ARIESCU, A.; PENDERI, E.; RENTZOU, K.; TAWELL, A.; LESEMAN, P.; BROEKHUISEN, M. (2015). A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care on Child Development. CARE Project Report.

MINISTERI D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ PROFESSIONAL (2019a). Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Madrid: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

MINISTERI D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ PROFESSIONAL (2019b). Las cifras de la educación en España. Diverses edicions. Madrid: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

MINISTERI D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ PROFESSIONAL (2019c). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Diverses edicions. Madrid: Ministeri d'Educació i Formació Professional.

MOSS, P. (2017). «What place for "care" in early childhood policy?» A: MILLER, L.; CAMERON, C.; DALLI, C.; BARBOUR, N (ed.). The SAGE Handbook of Early Childhood Policy. Londres: Sage.

NACIONES UNIDAS (2005). Comité de los Derechos del Niño. Observación General nº 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. CRC/C/GC/7/Rev.1.

OCDE (2012). Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. París: OCDE.

OCDE (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. París: OCDE.

ORTIZ, L. (2017). «Escoles bressol municipals: tarifació social per ampliar oportunitats». A: El Crític, 30 de març de 2017. Disponible a: <https://www.elcritic.cat/opinio/escoles-bressol-municipals-tarifacio-social-per-ampliar-oportunitats-12983>.

PANIAGUA, G. (2009). «El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso». A: Participación Educativa, núm. 12, p. 20-34.

SAURÍ, E. (2019). La tensió entre el plantejament educatiu i la política pública per a la conciliació laboral-familiar. Barcelona: IGOP, Projecte Recercaixa "Edu 0-3".

SAVE THE CHILDREN (2015). Más solas que nunca. La pobreza infantil en las familias monomarentales. Madrid: Save the Children.

SAVE THE CHILDREN (2016a). Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Madrid: Save the Children.

SAVE THE CHILDREN (2016b). Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Anexo Comunidad de Madrid. Madrid: Save the Children.

SAVE THE CHILDREN (2018a). El coste de la crianza. Madrid: Save the Children.

SAVE THE CHILDREN (2018b). Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la escuela inclusiva. Madrid: Save the Children.

SAVE THE CHILDREN (2019). El futuro donde queremos crecer. Las políticas públicas esenciales para el bienestar de la infancia. Madrid: Save the Children.

SCHLEICHER, A. (2019). Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning. A: International Summit on the Teaching Profession. París: OECD.

SILÓ, Elisa (2019, 22 de maig). «Las educadoras de escuelas infantiles en manos privadas, en huelga por unos sueldos que rozan la pobreza». A: El País. Disponible a: https://elpais.com/sociedad/2019/05/20/actualidad/1558377993_182370.html.

SÍNDIC DE GREUGES, 2015. Informe sobre la igualtat d'oportunitats en l'educació infantil (0-3 anys). Barcelona: Síndic de Greuges.

UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE (2008). Report Card 8: The child care transition. Florencia: UNICEF.

UNICEF (2014). Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development. UNICEF: Nueva York.

ÜNVER, Ö.; NICAISE, I. (2015). Inclusiveness of Early Childhood Education and Care: Seven Case Studies across Europe. CARE Project.

ÜNVER, Ö.; BIRCAN, T.; NICAISE, I. (2016). Accessibility and use of early childhood education and care: a comparative analysis of 34 European countries. CARE Project.

VAN BELLE (2016). Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes. Santa Monica: RAND.

VANDEKERCKHOVE, A.; HULPIA, H.; HUTTOVA, J.; PEETERS, J.; DUMITRU, D.; IVAN, C.; REZMUVE, S.; VOLEN, E.; MAKAREVIČENČ, A. (2019). The role and place of ECEC in integrated working, benefitting vulnerable groups such as Roma. Informe NESET. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

VANDENBROECK, M.; LAZZARI, A. (2014). «Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs». A: European Early Childhood Education Research Journal, núm. 22, p. 327-335.

VANDENBROECK, M.; LENAERTS, K.; BEBLAVÝ, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. EENEE Analytical, Informe núm. 32. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.

