

Panoràmica actual de l'educació infantil en el context europeu

Peter Moss*

Inclusions i exclusions

Aquest article tracta dels serveis socials vinculats a la infància a Europa. Aquest tema, en si mateix, és problemàtic, ja que comprèn processos d'inclusió i d'exclusió. Em centraré en certs tipus de serveis per als infants que es troben per sota de l'edat d'escolaritat obligatòria —els serveis que, en línies generals, es fan càrrec dels nens amb pares i mares que treballen i que eduquen les criatures—. Tant és així, que excloc una gran part dels serveis actuals o potencials (per exemple, els que concerneixen directament la salut, l'esbarjo o el suport familiar) i ofereixo una definició estricta dels propòsits dels serveis

a la infància que s'exposa a donar la impressió que aquests serveis, de fet, es limiten a la cura i l'educació. Per tal d'insistir en la «primera infància», construeixo un subjecte particular i arbitrari: «l'infant jove», i diferencio aquest subjecte (i els serveis que utilitza) d'altres infants i serveis. En darrer lloc, parlo d'Europa quan realment em refereixo a una gran part de l'oest europeu, als països que s'inclouen dins de la Unió Europea. Per tant, excloc l'extensió enorme de l'Europa central i de l'est. Ja retornarem a plantejar-nos algunes d'aquestes exclusions, però des del principi vull emfatitzar que he volgut estructurar aquest article de la manera que, des de la meua perspectiva, té més implicacions: què veig i què no veig, què no aprecio i a què presto atenció.

Un tema important en aquest treball és l'origen dels serveis a la primera infància a Europa, que se centra en dos sistemes i enfocaments separats, cada un d'ells orientat cap a diferents subjectes i objectius, i el llegat d'aquests orígens. Aquest llegat, i l'envergadura amb què els països han intentat integrar cada sistema, proporciona un paràmetre per organitzar la meua descripció dels serveis a la primera infància a Europa avui en dia. En particular, tres països han integrat serveis dins del sistema educatiu: Espanya, Suècia i la Gran Bretanya. Deixo el cas de l'experiència espanyola per a altres autors d'aquesta Tribuna, que estan més ben qualificats per discutir-la, i centraré la meua atenció a dibuixar algunes comparacions entre Suècia i la Gran Bretanya.

* Peter Moss és expert en anàlisis comparatives de models d'educació infantil, especialment europeus, coordinador de la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea i professor del Thomas Coram Research Unit. Una de les seves darreres publicacions de què disposem en català és Dahlerg, G.; Moss, P.; i Pence, A. *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999.

Adreça professional: Thomas Coram Research Unit. 27/28 Woburn Square. Londres WC 1HO AA.

Si bé les qüestions estructurals es basen a considerar els serveis a la primera infància a Europa, potser és massa fàcil quedar limitats a aquests assumptes. Una conclusió que extrec de la recent experiència sueca és que cal repensar-s'hi a l'hora de reestructurar. Si bé el desenvolupament dels serveis a la primera infància, amb la consegüent institucionalització d'aquesta, ofereix oportunitats, també és potencialment perillós arriscar un govern de la infància i les famílies instrumental, normatiu i disciplinari. El desenvolupament de les estructures necessita estar igualat, o així m'ho sembla, per un desenvolupament del pensament crític a joc, que assumeixi la política, la provisió i la pràctica de la primera infància perquè sigui política i ètica.

Una casa dividida

Els serveis a la primera infància a Europa s'han desenvolupat a partir d'un doble origen que podem situar en el segle XIX: d'una banda, la possibilitat que els infants de més de dos o tres anys procedents de famílies de classe mitjana rebessin educació, per exemple a través del moviment dels *Kindergarten* (jardins d'infància); d'altra banda, les ajudes assistencials a famílies pobres o treballadores amb criatures petites, incloent-hi infants de menys de dos anys d'edat, mitjançant l'oferta de tenir cura d'ells quan les

mares treballaven i/o la protecció dels infants que, a més a més, es creia que estaven en situació de risc. Al cap dels anys, i a diferent velocitat segons els països, aquestes tradicions i els seus serveis d'acompanyament s'han fusionat en un sol sistema, o bé cada sistema ha expandit la seva missió original. Per exemple, actualment gairebé tots els països d'Europa ofereixen —o s'han compromès a fer-ho en un futur proper— una educació pública universal per a la canalla de més de tres anys —a vegades (com per exemple, a França) amb l'oferta ampliada d'algunes formes integrals o associades d'atenció a la infància per cobrir les necessitats dels pares treballadors—. Avui en dia, l'atenció a la infància està vista com una necessitat general dels pares treballadors, els quals, actualment (a diferència del segle XIX) probablement tenen un nivell educatiu més elevat i pertanyen a la classe mitjana de manera més majoritària que aquells pares que no estan empleats (Moss i Deven, 2000). A més, els serveis d'atenció a la infància, actualment en alça, clamen per un rol evolutiu o fins i tot educatiu, encara que conservant l'èmfasi de centrar l'atenció en els fills de pares treballadors.

Aquests moviments de convergència, en alguns casos, s'han comparat a una reestructuració que ha integrat la responsabilitat governamental de l'educació i els serveis d'atenció dins d'un sol sistema. Els serveis a la primera infància a diferents països es poden situar en una línia contínua d'integració. En un extrem hi ha els

sistemes ben establerts i plenament integrats: aquí tots els serveis a la primera infància estan situats dins d'un sol sistema (tant els serveis socials com l'educació) i són responsabilitat d'un departament governamental, nacional i local. Aquesta és la situació a Dinamarca, Suècia i Finlàndia (i també, a fora de la Unió Europea, a Noruega i Islàndia). Però, en aquests països, la integració va més enllà de la mera unitat administrativa. Altres facetes —la legislació, el currículum, l'horari d'obertura, el personal, els fons públics, el cost per part dels pares, etc.— també s'integren plenament. Sovint també s'ofereixen molts serveis centralitzats en institucions amb alumnat d'edats integrades, guiant la canalla a través del rang de totes les edats que comprenen la primera infància.

A l'altre extrem, la responsabilitat dels serveis es divideix entre els serveis socials i els sistemes d'educació i departaments governamentals. Aquests casos es poden exemplificar amb Bèlgica i França, on els serveis del sistema d'assistència social (com ara les guarderies i l'atenció diària i organitzada a les famílies) s'ofereixen a la canalla per sota dels tres anys, mentre que els serveis del sistema educatiu (com ara les escoles guarderia) es faciliten als nens de més de dos o tres anys. Aquests països fan servir diferents tipus de serveis procedents de sistemes diversos, sovint segons les diferents edats dels nens.

Els serveis que inclou cada sistema difereixen de quasi totes les

maneres imaginables. Les escoles guarderia obren durant l'horari escolar normal (encara que, com ja se sap, les escoles poden anar de la mà amb algunes formes d'atenció a la infància «extraescolars»), també presten els seus serveis sense cobrar, les componen majoritàriament professors i segueixen un currículum particular que enllaça amb l'escola primària. Les guarderies convencionals obren a temps complet tot l'any, els pares han de contribuir en els costos i estan formades per diferents tipus de treballadors d'atenció a la infància, els quals estan menys preparats que els professors (tot i que a França els i les caps de guarderia normalment tenen una alta formació com a infermers i infermeres).

Entre aquests dos extrems, trobem països com Espanya i la Gran Bretanya. Aquests estats han integrat la responsabilitat dels serveis a la primera infància dins del sistema educatiu, i els han dividit prèviament entre educació i serveis socials. Però el procés d'integració encara no és complet: la línia que separa ambdós sistemes encara es pot discernir clarament. Encara resta molt per fer abans que puguem dir que s'ha establert un sistema integrat genuí. Per exemple, en aquests dos països, molts nens i nenes de més de tres anys assisteixen a classes que corresponen a escoles de primària. Finalment, en alguns països com Alemanya, on la responsabilitat dels serveis a la primera infància és dels serveis socials, els serveis per a nens de més de tres anys encara operen de manera molt separada.

Així, doncs, a molts llocs, la contínua divisió per edats és un llegat del passat: la canalla tant pot ser que ingressi en aquests serveis per primera vegada als tres anys, com que sovint sigui transferida d'un tipus de servei a un altre en aquesta mateixa edat. Tot i que a la majoria de països hi ha exemples de serveis que s'ofereixen a tota la franja d'edat de la primera infància, aquests constitueixen una minoria, sovint petita, excepte en els països nòrdics (i fins i tot en aquest cas, a Dinamarca les guarderies per a nens de menys de tres anys i els jardins d'infància per a canalla de més de tres anys es poden trobar al llarg dels centres integrats per a nens dels zero als sis anys). A més, no només hi ha molta menys oferta pública per als nens i les nenes de menys de tres anys que per als que en tenen més (excepte a Dinamarca i Suècia), sinó que a molts països és força comú que la majoria d'oferta pública (i privada) per a la canalla de menys de tres anys la proporcionin cuidadors individuals (vigilant la canalla a la mateixa casa del cuidador —*family day care*— o a casa del nen o la nena) i cuidadors informals (a nivell particular, els parents, com ara els avis). Al capdavall, podem dir que l'oferta de serveis per a la canalla de menys de tres anys és més baixa, més individualitzada i, sovint, es troba a part de l'oferta dirigida a canalla de més edat.

L'educació i les tradicions d'atenció a la infància ens han deixat altres llegats. Potser el més sorprenent fa referència al que podríem anomenar la «mà d'obra». Els paï-

sos del nord i Espanya tenen un «nucli» de treballadors d'atenció a la primera infància preparats per treballar en centres, i a través de tot el rang d'edat d'aquesta etapa, dels zero als sis anys. Aquest «nucli» de treballadors, a més, té un nivell relativament alt de preparació: després d'assolir la majoria d'edat, almenys han cursat tres anys en institucions educatives de nivell superior. En cada cas, però, també hi ha un segon grup de treballadors menys format, els quals estan empleats juntament amb aquest «nucli» de treballadors al qual em referiria abans, i que constitueix la meitat o més de tota la «mà d'obra» que treballa en l'assistència a la primera infància.

De tota manera, a moltes altres parts d'Europa, incloent-hi la Gran Bretanya, hi ha una divisió, dos grups de treballadors que no formen cap «nucli». Els professors treballen als serveis educatius amb canalla més gran, preescolar, i els treballadors d'assistència a la infància ho fan amb nens i nenes en altres serveis. Els primers tenen una formació i una remuneració relativament altes; mentre que els darrers generalment estan menys formats i remunerats. A molts llocs d'Europa, aquest segon grup té la seva pròpia jerarquia: els treballadors dels centres —com ara els infermers i les infermeres— i els cuidadors individuals —cangurs o *family day carers*—, que són els majors subministradors de serveis a molts països d'Europa, i també els que tenen una formació i una remuneració més baixa, fins i tot més que els treballadors de centres.

Algunes altres dimensions de diferència

Fins a cert punt, he centrat la meua atenció en el llegat dividit dels serveis a la primera infància, i com diferents països han respost a aquesta divisió. Però hi ha un cert nombre de diferències importants referents a com els diferents països han desenvolupat aquests serveis, quins es poden localitzar i entendre en relació amb les respectives diferències econòmiques, polítiques i culturals. La diferència més bàsica de totes seria el rang d'edats que comprenen les diverses «primeres infàncies».

A la major part de països europeus, l'escolaritat obligatòria comença als sis o set anys (tradicionalment, als set anys als països nòrdics, però actualment es troben en el procés d'introduir la canalla a les escoles als sis anys, tant en el cas de l'escolaritat obligatòria com voluntària). De tota manera, l'escolaritat obligatòria comença abans a tres països —Luxemburg (als quatre anys) i Holanda i la Gran Bretanya (als cinc anys)—. Nogensmenys, hem de tenir en compte que a Irlanda, Holanda i la Gran Bretanya porten la canalla a l'escola primària voluntària (però molt estesa) a partir dels quatre anys. Els avantatges que comporta el fet que els nens i les nenes comencin tan aviat a anar a l'escola semblen òbvies, però hi ha un cert nombre de desavantatges, que debiliten el sector de la primera infància i augmenten una visió d'aquesta basada en la pobra

relació de dependència del sistema escolar obligatori, la tasca del qual es basa a «preparar» la canalla per a aquest sistema.

A l'altre cap del rang d'edats, hi ha diferències considerables en la política que concerneix a la infància de menys de tres anys. Avui en dia, tots els països de la Unió Europea tenen un dret estatutari que regula les excedències. Però aquest dret varia en molts aspectes entre els països, incloent-hi la duració, la flexibilitat, el pagament i el fet d'acceptar la feina (de manera poc sorprenent, és més probable que s'accepti la feina si aquesta és remunerada) (cf. Moss i Deven, 2000).

A Europa es poden veure funcionar moltes idees subjacents sobre la primera infància, que configuren diferents polítiques que comprenen les excedències i els serveis. En un extrem, la política sueca assumeix que els pares haurien d'estar en el mercat laboral, encara que amb un temps d'excedència curt però ben pagat i flexible, i que els pares que es troben en el mercat laboral haurien de tenir un suport públic fort, incloent-hi els drets als serveis públics i alguna forma d'atenció pagada per cuidar els fills malalts. A l'altre extrem, a Alemanya, la política es basa en el fet que l'atenció paterna (i materna) és la millor per a la canalla de menys de tres anys. Un tercer apropament valora l'«elecció» dels pares (encara que, una altra vegada, a la pràctica això significa les mares), amb polítiques que proporcionen llargues excedències a pares o mares que tenen cura dels fills a casa, així com serveis per a aquells pares que opten per

treballar (de quina manera aquestes polítiques poden dir que faciliten una elecció real, i què podria significar una elecció real és un altre assumpte).

Les polítiques d'excedència tenen implicacions considerables per als serveis a la primera infància. Poden afectar l'edat a la qual la canalla accedeix a aquests serveis. Per exemple, el fort projecte suec d'excedència paterna i materna ha reduït gratament el nombre de nens de menys de dotze mesos a les guarderies públiques. Mentre que a Alemanya, o almenys al que formava l'Alemanya de l'Oest, hi ha poca oferta pública per a canalla de menys de tres anys.

Dins del període de temps definit per les excedències i l'edat d'escolaritat obligatòria com a «primera infància», hi ha diferències més grans sobre com els països europeus organitzen els serveis a la primera infància —a més de si es troben o no dins d'un sistema integrat o dividit—. Els governants, els empleats, els pares i el sector privat tenen rols molt diferents en la decisió i la fundació de serveis. Alguns països encara donen un rol central als serveis oferts públicament (per exemple, Suècia, Itàlia i França), o a una economia mixta de serveis públics i privats sense ànim de lucre, ambdós fundats directament per les autoritats públiques (per exemple, Dinamarca i Alemanya). Altres països, especialment els territoris angloparlants del Regne Unit i Irlanda (que en aquest respecte tenen molt en comú amb altres països angloparlants, com els Estats Units) han adoptat un enfocament

de mercat, en el qual els seus serveis (alguns de públics, però molts de privats i funcionant per ser rendibles econòmicament) competeixen per vendre els seus productes als pares, que són considerats com consumidors i clients.

Una altra característica d'aquesta aproximació mercantilista, de nou particularment forta als països angloparlants (dins i més enllà d'Europa), però també als Països Baixos, és l'èmfasi en la política pública pel que fa al rol dels treballadors en els serveis a la primera infància, tant facilitant serveis d'atenció a la infància directament adreçats a aquests treballadors, com subvencionant als empleats els costos de l'atenció a la infància d'alguna altra manera. La raó és novament el mercat. Els treballadors són encoratjats a participar en l'estratègia del mercat laboral, per assegurar la contractació i la retenció dels bons treballadors. L'accés de la infància als serveis és contingent a la posició dels pares en el mercat laboral i a la seva vàlua com a empleats.

Aquests enfocaments mercantilitzats tracten els serveis a la primera infància com a productes comercials i mercantils, de negocis, particularment l'atenció a la infància. A la Gran Bretanya (però també als Estats Units), el color és el finançament públic dels serveis d'atenció a la infància en la forma d'assistència financera directa per als pares a través d'un sistema de crèdits de contribució (de manera diferent, bo i reflectint la legalitat d'un sistema dividit a la Gran Bretanya, l'escola guarderia està finançada directa-

ment pel govern i es proporciona als pares lliure de qualsevol càrrec). La importància que es dona als subsidis de contribució a la Gran Bretanya també s'hauria de comprendre en el context d'una societat lliberal avançada, en què l'heroï i l'heroïna són els individus autònoms disposats i disponibles per assumir responsabilitats personals per administrar els seus propis riscos i necessitats, l'alta vàlua dels quals és recompensada amb treball remunerat i independència. El subsidi de contribució es proposa per fer possible que els individus que tenen els ingressos més baixos lluitin per alliberar-se de la dependència de l'atur i de participar en el mercat de treball.

A més de finançar i repartir, els governs d'Europa tenen un tercer rol en els serveis a la primera infància: la regulació d'aquests serveis, particularment a través dels currículums nacionals i dels sistemes d'estàndards i inspecció. Una revisió recent de la OCDE sobre les polítiques de primera infància a dotze països, incloent-hi vuit estats membres de la Unió Europea, assenyala un moviment general envers els currículums nacionals dels serveis a la primera infància —encara que aquests varien segons si cobreixen la totalitat del rang d'edats o només les edats més altes de la infància preescolar. De tota manera, estan emergent diferències importants. D'una banda tenim el que s'ha anomenat «currículums integrals, consultius», o «currículums marc», la majoria dels quals els trobem sovint en els països del nord d'Europa, influïts per Froebel.

«Aquests currículums [els marc] ofereixen la base dels valors més importants i les orientacions pedagògiques més significatives per als centres de primera infància, però no entren en detalls sobre com s'haurien d'assolir aquests objectius. Fan èmfasi en elements múltiples del desenvolupament infantil, incloent-hi el desenvolupament cognitiu, però el benestar de l'infant i el seu desenvolupament holístic, guiat pels valors establerts per la societat, emergeix com una preocupació major... Els ministeris i els municipis generalment compten amb un equip (ben format) i pares de cada centre per elaborar la seva visió educativa, els seus objectius, els mètodes pedagògics i les tasques diàries, guiats pel currículum marc nacional, i el currículum o les directrius del municipi local» (OCDE, 2000: 54).

Es dona una llibertat considerable a les autoritats locals i als serveis individuals sobre com s'han d'interpretar i implementar els currículums.

D'altra banda, hi ha els «currículums experts, basats en la competència», característics dels països europeus amb una tradició preescolar més que no amb una tradició dels jardins d'infància de Froebel, com ara França, Bèlgica i la Gran Bretanya. Aquests currículums són detallats, deixen moltes menys possibilitats per a la decisió local, especifiquen les competències particulars que la canalla hauria d'assolir i com s'hauria de conduir la feina a fer. A la Gran Bretanya, per exemple, el 1999 el govern va publicar *Els objectius del primer aprenentatge*, on s'especificaven les metes que els nens haurien

d'assolir en acabar «l'etapa base» (dels tres als sis anys); i aquest text anava seguit d'una altra publicació: *Guia del currículum a l'etapa base*, un manual de 128 pàgines preparat per «ajudar els professionals a diagnosticar les diverses necessitats de tota la infància, de manera que la majoria puguin ser satisfetes i algunes, si s'escau, puguin avançar més enllà dels objectius del primer aprenentatge, cap al final de l'etapa bàsica».

Suècia i la Gran Bretanya: dos casos d'integració

El 1997, la Gran Bretanya va fer el pas decisiu de conduir la responsabilitat que tenia envers tots els serveis a la primera infància dins del sistema educatiu. Hi ha quatre estats més, membres de la Unió Europea, que actualment tenen una integració administrativa dels serveis a la primera infància. Un d'aquests estats membres, Espanya, va fer aquest pas al principi dels anys noranta. Els altres tres, Dinamarca, Finlàndia i Suècia, tenen una llarga tradició establerta de serveis integrats (de la mateixa manera que la tenen els altres països del nord: Noruega i Islàndia). Tanmateix, el 1997 Suècia va fer un pas endavant molt significatiu, movent la responsabilitat dels serveis a la primera infància des del sistema de benestar social (on tots els països del nord havien tingut localitzats prèviament els assumptes de pri-

mera infància) cap a sistema educatiu. Avui en dia, la Gran Bretanya i Suècia comparteixen una posició única dins d'Europa (a més de dins del món): són els únics països que han situat dins d'una sola administració els serveis a la primera infància, les escoles i els serveis d'atenció a la infància en edat escolar. Certament, només dos altres països (Espanya i Nova Zelanda) han situat tots els serveis a la primera infància dins del que és l'educació.

Quines han estat les conseqüències d'aquests moviments a la Gran Bretanya i Suècia? Evidentment, les situacions són molt diferents. Els serveis suecs a la primera infància han integrat: durant molts anys, no només administrativament, sinó en tots els aspectes, incloent-hi els legislatius, diferents tipus de subministraments, finançament i personal. També s'han construït des de fa anys gràcies al progressiu suport polític públic. Quan van tenir lloc les reformes del final de la dècada dels noranta, Suècia ja tenia un sistema fort i extens de suport públic al subministrament de serveis a la primera infància que es basava en un accés universal compromès estatalment.

Aquest fet el podem exemplificar de dues maneres. El 1993, la legislació va establir el deure de les autoritats locals de proveir d'una plaça en un servei finançat públicament a la canalla d'edat compresa entre els dotze mesos i els dotze anys si els seus pares estaven empleats o estudiaven, o si el nen o la nena tenia alguna necessitat especial: el 1998, el 95 % de les autoritats locals van exposar que podien

fer front a aquest deure però dins d'un període d'espera de tres a quatre mesos (Gunnarsson, Korpi i Nordenstam, 1999: 39). En segon lloc, com la resta de països nòrdics, la major part de treballadors de primera infància (el 60 % el 1998, i en proporció creixent (*ídem*)) eren pedagogs o professors de preescolar amb un nivell de formació bàsica de tres anys després d'assolir la majoria d'edat (educació superior), i les seves condicions laborals no estaven gaire per sota de les dels professors d'escola.

Per tant, Suècia ja té solucionat un dels problemes centrals, oposat al cas de la Gran Bretanya: una divisió de la mà d'obra constituïda principalment per treballadors de primera infància formats pobrament, i treballadors també de primera infància remunerats pobrament (Cameron, Owen i Moss, *proprament*).

Suècia transferia un sistema ben finançat, ben establert i ja integrat, de benestar social a l'educació. La Gran Bretanya, per contra, transferia una meitat del sistema dividit (l'atenció als infants) del sistema de benestar social cap a l'altra meitat (primera ensenyança), ja dins del sistema educatiu.

Durant molts anys, Suècia ha tingut uns índexs alts de col·locació entre les mares i els pares, cosa que reflecteix una combinació de baix atur i un fort èmfasi en la importància del lloc de treball com un sentit d'inclusió social. Això ha fet que es practiqui una política d'excedències per als pares ben pagades però relativament curtes, segui-

da d'un dret d'accés als serveis finançats públicament sempre que l'infant arribi als dotze mesos (per tant, a Suècia molt poca canalla per sota dels dotze mesos es troba inscrita en els serveis, però tres quartes parts de la canalla entre dotze mesos i sis anys assisteix als serveis finançats públicament). De tota manera, el dret a tenir una plaça està lligat al fet que els pares treballin: l'augment de l'atur els anys noranta va posar de relleu que els fills dels pares que no estaven empleats podien perdre, o no obtenir, la plaça.

Un resultat d'aquest canvi cap a l'educació és el desenvolupament dels drets dels infants en els serveis, sense tenir en compte l'estatus laboral dels pares. Des del juliol de 2001, el dret a una plaça de primera infància s'ha estès a *tota* la canalla, de manera que s'ha desvinculat l'accés als serveis a la primera infància de la participació paterna en el mercat laboral: «Un infant d'edat compresa entre un i cinc anys, els pares del qual estiguin en atur o en excedència, tindrà el mateix dret que la canalla de pares treballadors o estudiants a temps complet a ser inclòs dins de les responsabilitats municipals de subministrar places en el sistema preescolar. S'ha de garantir a la canalla una estada de tres hores com a mínim al dia» (Ministeri Suec d'Educació, 2000:2).

Aquest moviment cap a l'educació també ha destacat una altra anomalia. Dins del benestar social, s'esperava dels pares que contribuïssin en els costos de tots els serveis que utilitzaven. Amb el viratge

cap a l'educació, la canalla de quatre i cinc anys ara aconseguirà unes tres hores diàries d'assistència gratuïta, mentre que per a la resta d'assistència a la infància, el govern proposa un honorari màxim que els pares haurien de pagar (idem).

Així que la integració dins de l'educació ha comportat la infusió dels principis educatius que concerneixen l'accés als serveis. És a dir, fonamentalment la integració ha encapçalat que es repensi la formació, no només dels treballadors de la primera infància, sinó de tots els treballadors del sistema educatiu que treballen amb canalla fins als divuit anys. A partir de 2001 s'introduirà un nou sistema integrat de formació de professors, per tal de substituir vuit de les onze qualificacions de mestre existents. Tots els professors, inclosos els de primera infància, faran un curs universitari de tres anys com a mínim. «Aquest camp general de l'educació hauria de comprendre, d'una banda, àrees de coneixement que són centrals per a la professió de l'ensenyament, com ara la didàctica, les necessitats educatives especials i el desenvolupament del nen i del jove, i, d'altra banda, l'estudi d'assignatures interdisciplinàries» (Ministeri Suec d'Educació, 2000b: 1-2). La resta del curs implicarà més estudis especialitzats, per exemple, en el treball amb primera infància.

Aquesta reforma està influïda per molts aspectes, incloent-hi la promoció d'equips que treballen en particular amb canalla d'entre sis i nou anys, que impliquen diferents tipus de pedagogs i professors.

Però el més important, reestructurant la responsabilitat administrativa i la formació del professor, està vinculat a un procés radical de repensament: de la infància, del coneixement, de l'aprenentatge i de l'ensenyament. Aquest procés implica tant les escoles de primària com les preescolars, i reconeix, per exemple, que aspectes de la pedagogia preescolar haurien d'informar sobre noves maneres de treballar a l'escola —incloent-hi l'educació dels setze als dinou anys—. La integració dels serveis a la primera infància (i dels de temps lliure) dins l'educació no s'entén que comporti una entrada en funcions d'una perspectiva i una tradició pedagògiques. Al contrari, hauria de basar-se en un repensament general i en la recerca de comprensions noves i compartides.

Un informe de discussió, encarregat pel govern suec a dos investigadors destacats, Gunilla Dahlberg i Hellevi Lenz Taguchi, ha estat una influència important en aquest procés de repensar. L'informe, titulat *Preescola i escola —dues tradicions diferents i la visió d'un lloc de trobada*, comença identificant diferents tradicions pedagògiques a la «preescola» (estic usant el terme suec de «primera infància») i l'escola, cada una produïda per diferents construccions socials de l'infant: «L'anàlisi mostra que la visió de l'infant que anomenem "infant com a naturalesa" s'integra en major part a la preescola, mentre que "l'infant com a productor de cultura i coneixement" és construït majoritàriament a l'escola». Aquestes construccions diferents han tingut

«conseqüències directes en el contingut i els mètodes de treball de l'activitat pedagògica, i en aquest sentit han afectat la visió de l'aprenentatge i la construcció de coneixement del nen».

L'informe suggereix una construcció alternativa de l'infant —l'infant com a constructor de cultura i coneixement— que podria «crear un lloc de trobada on tant els professors de preescolar com els d'escola primària tenen la possibilitat de desenvolupar les seves pròpies pràctiques pedagògiques».

«No volem presentar un mètode pedagògic nou o model, sinó una visió d'un possible punt de trobada. Aquesta visió pot ser vista com un quadre provisional i holista de les institucions educatives que necessitem en una societat que canvia ràpidament. Aquest punt de vista troba una manera de relacionar i un procés de treball en relació amb la creació i el coneixement del nen i amb la realitat quotidiana que està basat en discussions contínues i valors comuns que un vol impregnar a l'educació del nen. Aquesta manera de relacionar comença amb la visió del nen com la d'un infant competent i capaç, un infant ric, que participa en la creació de si mateix i del seu coneixement —l'infant com un constructor de cultura i coneixement—. En aquest apropament pedagògic, aquesta manera de relacionar es caracteritza per una aproximació investigadora, reflexiva i analítica a diferents nivells».

Aquesta classe d'anàlisi està vinculada al fet de comprendre que Suècia s'està traslladant d'una so-

cietat industrial a una de postindustrial, de la informació i del coneixement —una societat de l'aprenentatge—. També reconeix que s'ha esdevingut un canvi profund —un canvi paradigmàtic— sobre com la gent entén i crea significats a les seves vides que tenen conseqüències per comprendre la infància.

Noves maneres d'entendre la infància, el coneixement i l'aprenentatge requereixen nous camins d'entendre (i formar) el professor; sigui quin sigui el grup d'edat es treballa amb «La visió del nen com a coconstructor (que) implica una visió del professor com a coconstructor de cultura i coneixement. Aquesta visió significa una responsabilitat professional doble, que en part passa per mantenir un diàleg i una acció comunicativa amb el nen, el grup d'infants i col·legues, i en part per una actitud reflexiva i investigadora en la qual el punt principal és la feina i el procés d'aprenentatge tant dels nens com del professor... La feina del professor és bàsicament estar disponible per escoltar, veure i deixar estar inspirat a un mateix per a allò que els nens diuen i fan, i aprendre d'allò» (Dahlberg, 1997, 23).

Seria enganyós suggerir que els nous camins de treballar i pensar esbossats més amunt s'adopten universalment. Hi ha una diversitat considerable entre les autoritats locals a Suècia, i hi ha resistències entre molts professionals per treballar en equip. No qualsevol podria acceptar una anàlisi social construccionista, ni aquestes noves idees sobre l'aprenentatge. De tota manera, actualment a Suècia és im-

pressionant l'obertura a les noves idees, a les noves relacions, a les noves maneres de treballar, i un sentit general d'optimisme entre els professionals.

Com ja s'ha notat, la Gran Bretanya es va endarrerir força amb relació a Suècia, amb una mà d'obra i un sistema de serveis menys desenvolupat. També té el gran desavantatge dels enormes problemes socials, incloent-hi els nivells més alts de pobresa. Tanmateix, s'ha assumit molta feina des de 1997, quan el govern laborista va arribar al poder i va situar l'educació primària i l'assistència a la infància com una prioritat de la seva agenda política. A més, s'ha fet molt més en els darrers tres anys a la Gran Bretanya que en els trenta previs. A banda d'integrar la responsabilitat governamental dels serveis dins de l'educació, s'han fet disponibles nous fons, procedents de diverses fonts, per tal d'expandir els serveis a la primera infància (de la mateixa manera que l'atenció extraescolar per a nens en edat d'escolaritat obligatòria); s'han establert estructures a nivell local per tal d'estimular una expansió dels serveis; s'ha iniciat la regulació dels serveis; s'han introduït mesures curriculars; etc.

De tota manera, el que manca de lluny a la reforma britànica, o això em sembla, és un sentit ampli de visió —a què s'han d'assemblar uns serveis a la primera infància realment integrats, i com s'ha de relacionar amb altres parts del sistema educatiu—. En canvi, la reforma ha estat un afer extremament pragmàtic, molt britànic, que s'ha proposat

aconseguir que les coses funcionessin millor, més aviat adaptant el sistema existent que no pas prenent una visió més a llarg termini. Res no il·lustra això millor que l'apropament a la contractació de personal.

Com ja s'ha discutit, tots els altres països que han establert un servei de primera infància integrat ho han basat en un treballador «nucli» especialitzat a treballar a través del rang d'edats de la primera infància i a tot arreu. Aquest treballador podria ser un pedagog, un educador ben format, però no un professor, o un professor de primera infància. Tanmateix, fins a cert punt la integració britànica ha assumit una continuïtat del sistema dividit de personal: una elit de professors (formats per treballar en escoles primàries) en els serveis basats en l'escola, i una majoria de mà d'obra constituïda per treballadors d'atenció a la infància amb un nivell baix de formació. Mentre la formació existent s'està començant a racionalitzar, fins a cert punt no es veu cap signe de fer un pas endavant cap al repensament de la feina i dels treballadors de primera infància. Part del problema poden ser els costos: el sistema britànic descansa en uns treballadors mal preparats i remunerats; una reforma en la línia de Suècia significaria no només repensar la feina, sinó revalorar-la incrementant els costos significativament.

Una qüestió central és la relació entre l'educació i l'atenció a la infància i entre el preescolar i l'escola. Els serveis suecs d'infància van guanyar impuls els anys setan-

ta com una resposta per incrementar la col·locació materna; el seu objectiu era proveir atenció a la canalla amb pares en el mercat laboral. De tota manera, també van aportar les tradicions i els objectius educatius, i la feina pedagògica s'ha emfatitzat en gran manera. Ara, amb la inclusió a l'educació, s'han començat a remoure algunes de les diferències que hi havia entre l'atenció a la infància i l'educació, com ja he descrit. Podríem dir que Suècia ha entrat en una era «postatenció a la infància».

En contrast, el sistema britànic continua dividit, en la teoria i a la pràctica, entre l'atenció a la infància i l'educació primària. En lloc de conduir els serveis d'atenció i escolars per a nens petits cap a una divisió de la primera infància integrada, la responsabilitat inicialment està dividida entre dues parts del Departament d'Educació —una divisió de primeres edats i una unitat d'atenció a la infància: només molt tardanament, al principi de 2001, aquestes dues parts s'han unit en la «unitat de primeres edats i atenció a la infància». Certament, la política governamental emfatitza la relació tancada entre l'atenció o la cura i l'educació. Però el pensament subjacent encara apareix sovint compartimentat. Això es reflecteix en l'ús continuat del llenguatge de l'atenció a la infància. Aquest i altres signes apareixen per sumar-se a una decisió de no fer el pas transformador de comprometre's a oferir un servei integrat i coherent a la primera infància, que cobreixi *tots* els serveis més enllà de l'escolaritat obligatòria.

Tot repensant els serveis a la primera infància

El tema central d'aquest article ha estat la descripció i la classificació dels sistemes, i l'examen dels processos de reestructuració. Els sistemes i les estructures són importants, però també enganyosos, potser perquè semblen oferir la perspectiva del control i l'ordre. Però voldria acabar aquest article destacant la importància del pensament crític no només com una condició per a la reforma efectiva de les estructures, sinó també com una manera de calcular el control i el potencial govern dels sistemes de serveis moderns alhora que la infància es troba cada vegada més institucionalitzada.

Com ja he mencionat, les reformes sueques comporten algunes formes de pensament crític que exploren les comprensions subjacents als sistemes de serveis, particularment les construccions de l'infant en diferents tradicions pedagògiques. La disciplina emergent dels estudis de la infància, o la nova sociologia de la infància, com en diuen d'altres, també ha destacat la construcció social de la infància (James i Prout, 1997; James, Jenks i Prout, 1998). Una implicació d'aquest apropament construccionista és la idea que hi ha moltes comprensions de la infància i moltes imatges de l'infant. Per tant, nosaltres —com a societat i com a individus— hem de prendre decisions que són polítiques i ètiques, i hem de prendre la responsabilitat d'a-

questes decisions: qui creiem que són els nens? Quina és la nostra imatge de l'infant?

Les reformes sueques recents han estat influïdes per una visió de l'infant com un constructor de coneixement, identitat i cultura, una visió que també ha influït molt els serveis a la primera infància a Reggio Emilia, al nord d'Itàlia. Les reformes britàniques no fan referència a aquesta classe de perspectiva teòrica; certament eviten la teoria a favor de les mesures tècniques i d'organització. Tanmateix, el que sembla que emergeix en el discurs britànic és un nombre de construccions del nen com ara: l'infant com un reproductor de coneixement, necessitat que el disposin a aprendre; el nen com a naturalesa, programat biològicament per seguir seqüències evolutives; i el nen com un agent redemptor.

A un nivell, això es pot veure com una resposta als desordres socials del neoliberalisme, oferint la perspectiva d'un remei senzill per a la desigualtat, la pobresa, els desordres, etc. Però també pot estar vinculat a la influència contínua de la modernitat i certs tipus de pensament de la Il·lustració dins del món angloamericà, incloent-hi un concepte particular de coneixement que pretén representar el món tal com és, una voluntat de domini a través de l'aplicació de la ciència, la tecnologia i la raó, i la creença que es pot trobar un sol camí per a una civilització universal. Esperances similars han format les polítiques sueques de primera infància del passat, però debats i avanços recents semblen portar menys cap

al pensament instrumental sobre la infància, i donar suport a la disposició de treballar amb la diversitat, la complexitat i la subjectivitat.

Les construccions de la infància són producte de les polítiques i les pràctiques. Els serveis a la primera infància per ells mateixos poden ser vistos com a construccions socials (Dahlberg, Moss i Pence, 1999; Moss i Petrie, properament). Problematitzar aquestes construccions dels serveis, i entendre la seva relació amb les construccions de la infància, forma part necessàriament del pensament crític. Deixeu-me desenvolupar aquest punt.

Un llegat dels orígens, en el segle XIX, dels serveis a la primera infància és una manera dualista de reflexionar sobre aquests serveis. Una part dels serveis era educació, l'altra, cura o atenció (benestar). L'atenció més recent ha estat dirigida a mostrar que els serveis poden implicar tant l'atenció com l'educació. En alguns casos, aquest dualisme s'ha expandit per tal d'incloure un tercer propòsit: el suport a les famílies, sovint centra: en les famílies que es considera que es troben en una situació de desavantatge, en risc o necessidades.

Aquest llarg debat sobre primera infància fa sorgir qüestions sobre els significats i les relacions: què volem dir amb el terme «educació» i què amb «cura» o «atenció»? Quines relacions mantenen? Però també fa visible un assumpte bàsic sobre els serveis a la primera infància (a més d'altres serveis per a la canalla): que s'ofereixen per tal de satisfer propòsits predefinits, vin-

culats per tal de produir resultats preespecificats pels adults. La metàfora d'aquesta comprensió o construcció és la fàbrica d'una planta processadora, explicada vivament per Lilian Katz quan parla de l'oferta de primera infància als Estats Units: «Em sembla que els programes de primera infància estan cada vegada més en perill d'esdevenir modelats segons el model de corporació/industrial o fabril, tan dominant en els nivells educatius elementals o de secundària... Les fàbriques estan destinades a transformar material pur en productes específics mitjançant un tractament que segueix una seqüència de processos preespecificats i estandaritzats».

Els propòsits de les institucions de primera infància, estructurades com a productores de resultats, són implacablement instrumentals. Esdevenen una altra tecnologia humana, amb un èmfasi en el control, la vigilància i la regulació per tal d'assegurar els rendiments correctes.

Aquest concepte de serveis va de la mà amb una determinada conceptualització dels treballadors d'aquests serveis. Com ja he assenyalat, els actuals treballadors dels serveis a la primera infància en molts països estan fragmentats: entre professors i treballadors d'atenció a la infància. Em sembla que hi ha dues construccions dominants dins d'aquest darrer grup de treballadors: la mare substitutiva i el tècnic de baix nivell que delibera tecnologies prescrites. Ambdues conceptualitzacions —la mare i el tècnic de baix nivell— marquen la feina de primera infància com una

«feina de dones», des que les dones estan naturalment disponibles per fer-se càrrec d'altri, i estan més ben disposades per a les feines repetitives i de baixa habilitat tècnica. Així doncs, la mà d'obra és aclaparadorament femenina, un fet enormement significatiu i sovint completament ignorat i poc apreciat en el seu valor (Cameron, Moss i Owen, 1999).

Hi ha altres maneres d'entendre els serveis a la primera infància. Un concepte que he explorat amb col·legues (Dahlberg [et al.], 1999) són els espais o fòrums situats en la societat civil, en els quals els infants i els adults participen plegats en projectes de significat social, cultural, polític i econòmic. Aquests espais d'infància es conceben com a institucions comunitàries per viure la infància, i com a part de la vida, no per preparar per a la vida. Si hi ha espais per a projectes, quins són aquests projectes? No hi ha cap resposta —els projectes poden ser molts i molt variats—. Els projectes que s'escullin dependran tant del context com de les consideracions ètiques i polítiques. En alguns casos, els projectes poden fer referència a necessitats físiques bàsiques, com ara la nutrició o el manteniment i la cura de la salut. Però hi ha més possibilitats: aprendre, promocionar la democràcia participativa i crítica, i possibilitar oportunitats per desenvolupar una cultura dels infants en són tres exemples.

Una bona part d'Europa encara es troba lluitant amb el llegat estructural del segle XIX dels orígens dels serveis socials. Em sembla

que necessitem serveis a la primera infància integrats, finançats públicament, accessibles a totes les famílies que en vulguin fer ús, juntament amb uns treballadors ben formats, ben remunerats i constituïts per membres dels dos gèneres. Tanmateix, dins d'aquests paràmetres generals es poden intentar una gran varietat de tipus de serveis. Amb aquests canvis estructurals en funcionament, havent deixat enrere el llegat del segle XIX, podem concentrar els nostres esforços en les qüestions emergents del món actual. Què creiem que és la infància? Què podem fer per ella? Quins són els propòsits i els projectes dels serveis a la primera infància? Què és la «cura o atenció» i què l'«aprenentatge», i quins són els seus espais dins dels serveis a la primera infància? Quina és la relació entre els serveis a la primera infància i l'escolaritat obligatòria?

Abans de donar les respostes correctes, les preguntes crítiques haurien de mantenir les qüestions de significat obertes, pendents de resposta i provisionals, i estar subjectes al debat democràtic. Enfront de les forces poderoses de normalització i control, les qüestions crítiques haurien de provocar pensament crític, que és «un assumpte d'introduir una actitud crítica envers aquelles coses que s'ofereixen a la nostra experiència present com si fossin intemporals, naturals, inqüestionables: per estar en contra de la màxima del temps d'un mateix, en contra de l'esperit d'edat d'un mateix, en contra del curs de les creences populars. És un assumpte d'introduir un tipus d'inco-

moditat dins de la fàbrica de l'experiència pròpia, d'interrompre la fluïdesa de les narracions que codifiquen aquesta experiència i fer-les tartamudejar» (Rose, 1999:20).

Referències bibliogràfiques

- BURMAN, E.: «Beyond the Baby and the Bathwater: postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods», a X Conferència EECERA. Institute of Education University of London, tardor 2000.
- CAMERON, C.; MOSS, P. i OWEN, C.: *Entry, Retention and Loss: A Study of Childcare Students and Workers*. Londres: Departament d'Educació i Col·locació, en premsa.
- CAMERON, C.; MOSS, P. i OWEN, C.: *Men in the Nursery: Gender and Caring*. Londres: Paul Chapman Publishing, 1999.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. i PENCE, A.: *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Londres: Falmer Books, 1999.
- DAHLBERG, G.: «Barnet och pedagogen som medkonstruktörer av kultur och kunskap», a *Roster om den svenska barnomsorgen*. Estocolm: Socia styrelsen, 1997.
- DAHLBERG, G. i LENZ TAGUCHI, H.: *Forskola och skola —om två skilda traditioner och om visioner om en motesplats*. Estocolm: HLS Forlag, 1994.
- GUNNARSSON, L.; KORPI, B. M. i NOR-

- DENSTAM, U.: *Early Childhood Education and Care Policy in Sweden: Background Report for the OCDE Thematic Review*. Estocolm: Ministeri Suec d'Educació i Ciència, 1999.
- JAMES, A. i PROUT, A. (Eds.): *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press, 1997.
- JAMES, A.; JENKS, C. i PROUT, A.: *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- KATZ, L.: «What can we learn from Reggio-Emilia», a EDWARDS, C.; GANDINI, L. i FORMAN, G. (Eds.): *The Hundred Languages of Children*. Norwood, N.J.: Ablex, 1993.
- MINISTERI SUEC D'EDUCACIÓ: *Maximum fees and universal pre-school*. Estocolm: Ministeri Suec d'Educació i Ciència, 2000a.
- MINISTERI SUEC D'EDUCACIÓ: *A new system of teacher education*. Estocolm: Ministeri Suec d'Educació i Ciència, 2000b.
- MOSS, P. i DEVEN, F. (Eds.): *Parental Leave, Progress or Pitfall?*. La Haia i Brusselles: NIDI/CBGS, 2000.
- MOSS, P. i PETRIE, P.: *From Children's Services to Children's Spaces*. Londres: Falmer Books, en premsa.
- OCDE: *Thematic Review of Early Childhood Education and Care: Draft Comparative Report*. París, 2000.
- ROSE, N.: *The Practice of Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- UNICEF: *A League Table of Child Poverty in Rich Nations*. Florència: UNICEF, 2000.

Paraules clau

Educació infantil

Educació comparada

Models curriculars

Abstracts

El autor estudia, desde una perspectiva comparativa, los diversos servicios de atención a la infancia que existen en Europa, desde los más educativos o académicos hasta los más lúdicos o asistenciales, relacionándolos con la consideración del niño y el educador, que enlaza con cada una de estas visiones de lo que ha de ser la atención a la infancia. Realiza un repaso histórico a la provisión de estos servicios para llegar a la oferta actual, desde la gubernamental hasta la privada o la de instituciones sin ánimo de lucro, con las consecuencias educativas que cada opción implica.

L'auteur étudie, en partant d'une perspective comparative, les divers services d'attention à l'enfance qui existent en Europe, des plus éducatifs ou académiques jusqu'aux plus ludiques ou d'assistance, en les rattachant avec la considération de l'enfant et de l'éducateur, qu'il relie avec chaque vision de ce que doit être l'attention à l'enfance. Il effectue aussi une revue historique de l'apport de ces services pour arriver à l'offre actuelle, publique et privée ou des institutions sans but lucratif, avec les conséquences éducatives que chaque option implique.

The author, from a comparative perspective, studies the various children's services which exist in Europe, ranging from those with an educational or academic focus to those aimed more at play or general welfare. Each of these visions of what children's services should be are then related to the image of the child and educator implied within them. The history of such services -including those provided by government and private or non-profit making organizations- up to the present day is reviewed, the educational implications of each option being considered.